

CİLT: 10 - SAYI: 3  
TEMMUZ - 2025

VOLUME: 10 - ISSUE: 3  
JULY - 2025

# OJOMUS

ONLINE JOURNAL OF MUSIC SCIENCES

[dergipark.org.tr/ojomus](http://dergipark.org.tr/ojomus)

Online ISSN: 2536-4421



# OJOMUS

**ONLINE JOURNAL OF MUSIC SCIENCES**

**Volume/Cilt 10**

**Issue/Sayı 3**

**July/Temmuz 2025**

Online ISSN: 2536-4421

<https://dergipark.org.tr/ojomus>

# Online Journal Of Music Sciences

**Online ISSN:** 2536-4421

<https://dergipark.org.tr/ojomus>

**Editor in Chief ▪ Baş Editör**

Nilgün Sazak

**Publisher ▪ Yayıncı**

Nilgün Sazak

**Editorial Office ▪ Editörlük Ofisi**

Sakarya Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Ses Eğitimi Bölümü, Sakarya, Türkiye

**Publication Frequency and Language ▪ Yayın Sıklığı ve Dili**

Quarterly (January, April, July, October) [from 2025], Turkish and English

Üç ayda bir (Ocak, Nisan, Temmuz, Ekim) [2025 itibaren], Türkçe ve İngilizce

**Abstracting and Indexing ▪ Dizinlenme**

Online Journal Of Music Sciences indexed in Scopus, DOAJ and EBSCO.

Online Journal of Music Sciences, Scopus, DOAJ ve EBSCO tarafından dizinlenmektedir.

**Publication Type ▪ Yayının Türü**

International peer-reviewed journal

Uluslararası hakemli dergi

**Publishing Services ▪ Yayıncılık Hizmetleri**

Akdema Informatics and Publishing

Address: Kızılay Mah. Gazi Mustafa Kemal Bulvarı No: 23/8 06420 Çankaya/Ankara

Certificate number: 52576

Email: [bilgi@akdema.com](mailto:bilgi@akdema.com)

Tel: +90 533 166 80 80

Web: [www.akdema.com](http://www.akdema.com)

Online Journal Of Music Sciences is an open access journal. All articles are published under the terms of the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

You can reach all publication policies and author guidelines from <https://dergipark.org.tr/ojomus>.

Online Journal Of Music Sciences açık erişimli bir dergidir. Tüm makaleler, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) lisansı ile yayımlanır.

Tüm yayın politikalarına ve yazar kılavuzlarına <https://dergipark.org.tr/ojomus> adresinden ulaşabilirsiniz.

## EDITORIAL BOARD ▪ EDİTÖRLER KURULU

### Editor in Chief ▪ Baş Editör

Nilgün Sazak

### Editors ▪ Editörler

Prof. Dr. Ahmet Serkan Ece, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Aynur Elhan Nayir, Necmettin Erbakan University, Türkiye

Prof. Dr. Belir Tecimer, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Dolunay Akgül Barış, Abant İzzet Baysal University, Türkiye

Prof. Dr. Ebru Temiz, Ankara Music and Fine Arts University, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Hilmi Bulut, Cumhuriyet University, Türkiye

Prof. Dr. Öznur Öztosun Çaydere, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Sema Sevinç, Necmettin Erbakan University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Earl Clarence L. Jimenez, Philippine Women's University, Philippines

Assoc. Prof. Dr. Manuela Boncheva, Academy of Music "Prof. Pancho Vladigerov", Bulgaria

Prof. Lisa Lehmberg, University of Massachusetts, USA

Doç. Dr. Aytac Rehimova, Bakü Music Academy, Azerbaijan

Doç. Dr. Hakan Bağcı, Kocaeli University, Türkiye

Doç. Dr. M. Nevra Küpana, Sakarya University, Türkiye

Dr. Justin Smith, Queens University of Charlotte, USA

Dr. Andrea Puentes Blanco, Milà i Fontanals Institution for Research in the Humanities, Spain

Dr. Philippe Vendrix, University of Tours, France

Dr. Chow Ow Wei, Universiti Putra Malaysia, Malaysia

### Turkish Language Editor ▪ Türkçe Dil Editörü

Merve Ceren Kızıl, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

### English Language Editor ▪ İngilizce Dil Editörü

Aslı Dinçer, Dumlupınar University, Türkiye

### Writing Editors ▪ Yazım Editörleri

Beste Asma İpekçiler, Kırıkkale University, Türkiye

Süheyla Doğan, Kırıkkale University, Türkiye

### Layout Editor ▪ Mizanpaj Editörü

Buket Temizer, Kırıkkale University, Türkiye



## TABLE OF CONTENTS ▪ İÇİNDEKİLER

### RESEARCH ARTICLES ▪ ARAŞTIRMA MAKALELERİ

#### **Learning needs related to microtonal guitar: An analysis of video comments on YouTube platform**

*Mikrotonal gitar ile ilgili öğrenme ihtiyaçları: YouTube platformundaki video yorumlarının analizi*

Emre Şengün, Sami Emrah Gerekten.....403

#### **Viyolonsel için müzik 94' ve İlhan Usmanbaş'ın modernizmi**

*Music for Violoncello 94' and Usmanbaş's Modernism*

Mert Necati Kocadayı..... 421

#### **Fransız ve Rus keman ekollerinin teknik ve pedagojik açıdan karşılaştırılması**

*Comparison of French and Russian violin schools in technical and pedagogical terms*

Melek Gökboğa, Füsun Naz Altinel .....433

#### **Ferdinando Carulli'nin altı telli gitar için yazdığı metot kitaplarının belirlenmesi ve etütlerinin incelenmesi**

*Identification of Ferdinando Carulli's method books for six-string guitar and examination of his studies*

İbrahim Şevket Güleç .....450

#### **Lise öğrencilerinin arabesk müziğe yönelik metaforik algılarının incelenmesi**

*Examining the metaphorical perceptions of high school students towards arabesque music*

Emrah Lehimler, Selçuk Yakışan, Selami Zengin .....462

#### **800 thousand threshold and formation training: Opinions of music teacher candidates**

*800 bin barajı ve formasyon eğitimi: Müzik öğretmeni adaylarının görüşleri*

Eren İpek, Elifnaz Turhan, Zühal Dinç Altun ..... 478

#### **Türkiye'de özel eğitim gereksinimi olan bireyler ve müzik eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi**

*An investigation of graduate theses on music education for individuals with special education needs in Türkiye*

Ezgi Özkan Sarıgül, Sezer Dinçer.....490

#### **Lisansüstü eğitime giriş sınavı kriterlerine yönelik öğretim üyesi görüşlerinin değerlendirilmesi: Müzik eğitimi bilim dalı başkanları örneği**

*Evaluation of faculty members' views on postgraduate education entrance exam criteria: The example of music education department heads*

Beyza Eser, Yavuz Selim Kaleli ..... 511

#### **Uluslararası perspektiften üniversitelerin müzik bölümlerinde ses eğitimi: İçerik ve pedagojik yaklaşımlar üzerine bir inceleme**

*Vocal training in university music departments from an international perspective: A review of content and pedagogical approaches*

Sevda Gürel, Sema Sevinç Çetin .....523

**Orkestra öğrencilerinin bireysel çalışmasına yönelik oluşturulan Kişisel Multimedya Materyali (KMM): Bir eylem araştırması**

*Personal Multimedia Material (PMM) created for the individual study of orchestra students: An action research*

Ali Delikara .....538

**Effects of regular and irregular rhythms on time perception: The role of aksak and non-metric rhythms**

*Düzenli ve düzensiz ritimlerin zaman algısı üzerindeki etkileri: Aksak ve metrik olmayan ritimlerin rolü*

İlker Kömürcü ..... 557

**An analysis of influencing factors of generative AI in pop music creation**

*Pop müzik yaratımında üretken yapay zekanın etki eden faktörlerinin analizi*

Shiyue Zhang, Hyuntai Kim..... 572

**Çocuk şarkılarının yapay zekâ destekli görselleştirilmesine yönelik bir inceleme: Ali Babanın Çiftliği örneği**

*An investigation into the AI-assisted visualization of children's songs: The case of Ali Baba's Farm*

Serdar Südor, Barış İpekçiler .....584

**Anadolu ozanlık geleneğinde Feyzullah Çınar'ın yeri ve müzikal mirası**

*The place of Feyzullah Çınar in the Anatolian minstrel tradition and his musical legacy*

Canan Türker Gönül, Varol Çiçek, İrfan Karaduman.....612

**Estetiğin veya doğrunun izindeki yorumcunun analizi: Tanburi Cemil Bey Muhayyer Saz Semâisi örneği**

*Analysis of the interpreter's trace on aesthetics or truth: On the example of Tanburi Cemil Bey Muhayyer Saz Semâisi*

Enver Mete Aslan..... 631

**Bestekâr Turhan Taşan'ın Türk müziğindeki sözlü eser besteciliğine ilişkin görüşleri ve ödüllü eserlerinin biçim analizi**

*Composer Turhan Taşan's views on composing lyrics in Turkish music and form analysis of his award-winning works*

Ahmet Hakan Baş, Tolga Karaca..... 661

**REVIEW ▪ DERLEME**

**Permütasyon ve simetri bakımından bağlama düzenleri: Bozuk, Bağlama ve Şûr**

*Permutation and symmetry in bağlama open-string tunings: Bozuk, Bağlama and Şûr*

Can Karahan, Mevlüde Doğan..... 678



# Learning needs related to microtonal guitar: An analysis of video comments on YouTube platform

## *Mikrotonal gitar ile ilgili öğrenme ihtiyaçları: YouTube platformundaki video yorumlarının analizi*

Emre Şengün<sup>1</sup>, Sami Emrah Gerekten<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Music Teacher and Independent Researcher, Afyonkarahisar, Türkiye.

<sup>2</sup> Afyon Kocatepe University, State Conservatory, Department of Instrumental Music Education, Afyonkarahisar, Türkiye.

### ABSTRACT

Since their introduction in 1826, microtonal guitars (MG) and adjustable fret guitars (AMG) have enabled the use of various microtonal approaches in many genres of music. In recent years, learning and teaching these guitars in informal and formal settings has become quite common. Video sharing platforms have also become important tools for the dissemination of MG performances and informal MG teaching and learning. This study presents a online learning perspective through MG videos on YouTube, perhaps the most effective of these informal environments today, and aims to identify individuals' MG learning needs through these video comments. In this qualitative netnographic study, we obtained primary data through online-ethnographic techniques from 32430 comments on 268 MG videos on the Microtonal Guitar-Tolgahan Çoğulu channel on the YouTube platform, and secondary data through interviews with a group of 5 MG performer and teacher involved in pedagogical, academic and artistic productions on MG. The data was then subjected to content analysis. Collaborative coding was carried out using the qualitative data analysis programme MaxQda Analytics Pro 2020. Through content analysis, some categories common to both formal and informal learning of MG were accessed and learning needs were categorised into 'general knowledge of MG and 'learning-teaching processes of MG. The research findings indicate that learning needs are diverse and provide a landscape from which implications for MG trainers and curriculum developers can be drawn.

**Keywords:** learning needs, online learning, netnography, microtonal guitar, YouTube

### ÖZ

Mikrotonal gitarlar (MG) ve ayarlanabilir perdeli gitarlar (AMG), 1826'daki tanıtımlarından bu yana birçok müzik türünde çeşitli mikrotonal yaklaşımların kullanılmasına olanak sağlamıştır. Son yıllarda bu gitarların resmi ve gayriresmi ortamlarda öğrenilmesi ve öğretilmesi oldukça yaygınlaştı. Video paylaşım platformları da MG performanslarının yayılması ve informal MG öğretimi ve öğrenimi için önemli araçlar haline gelmiştir. Bu çalışma, günümüzde bu informal ortamların belki de en etkili olan YouTube'daki MG videoları üzerinden çevrimiçi bir öğrenme perspektifi sunmakta ve bu video yorumları üzerinden bireylerin MG öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu nitel netnografik çalışmada, birincil veriler YouTube platformundaki Mikrotonal Gitar-Tolgahan Çoğulu kanalındaki 268 MG videosuna yapılan 32430 yorumdan online-etnografik tekniklerle, ikincil veriler ise MG üzerine pedagojik, akademik ve sanatsal üretimlerde bulunan 5 MG icracısı ve öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Veriler daha sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Ortak kodlama, nitel veri analizi programı MaxQda Analytics Pro 2020 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yoluyla, MG'nin hem resmi hem de gayri resmi öğrenimi için ortak olan bazı kategorilere erişilmiş ve öğrenme ihtiyaçları 'MG

Sami Emrah Gerekten — genc.sami.07@hotmail.com

Geliş tarihi/Received: 28.04.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 03.06.2025 — Yayın tarihi/Published: 28.07.2025

Bu araştırma Emre Şengün'ün Sami Emrah Gerekten danışmanlığında yürüttüğü "Mikrotonal gitara ilişkin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve başlangıç seviyesi için bir repertuvar önerisi" başlıklı yüksek lisans tezinin netnografik verilerinden üretilmiştir.

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

hakkında genel bilgi' ve 'MG'nin öğrenme-öğretme süreçleri' olarak kategorize edilmiştir. Araştırma bulguları, öğrenme ihtiyaçlarının çok çeşitli olduğunu göstermekte ve MG eğitmenleri ve müfredat geliştiricileri için çıkarımlar yapılabilecek bir manzara sunmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** öğrenme ihtiyaçları, çevrimiçi öğrenme, netnografi, mikrotanal gitar, YouTube

## 1. INTRODUCTION

Microtonal music has a long history (Çil, 2018; Çoğulu, & Beşiroğlu, 2013; Narushima, 2017) and a wide distribution in many different regions, from the Middle East and Asia to Central and Eastern Europe (Eren, & Güven 2022; Stefanija & Stanevičiūtė, 2020). Although the exact date of its beginning in the West is not known, it is reported that microtonality began to be studied especially by composers of the 16th and 17th centuries (Keislar, 1987), and that new perceptions of this field were formed mostly in the 20th century (Ader, 2009). In the Renaissance it continued with an approach called meantone harpsichord music or Middle Eastern temperament (Meffen, 1973). It is also known that different societies in the Eastern world produced different microtonal music and used systems based on different microtonal ranges such as 24 quarter tones, 16 tones and 12 tones (McClay, 2014). On the other hand, the Anatolian geography attracts attention with the richness of the number of maqams and maqam compositions in folk music and Ottoman/Classical Turkish music (Benetos & Holzapfel, 2013; Güray, 2012; Öztürk, 2022).

In order to perform microtonal music on different instruments, new explorations have come to the fore in every period, and various instruments have been produced for this purpose (Chadwin, 2019; Forkert, 2020). One of these productions was the 'microtonal guitar' (MG) and many luthiers, performers and academics have designed fretless, fixed and fret-adjustable guitars to achieve microtones on the guitar (Alakavuklar, 2020; Castilla-Ávila, 2021; Özkan & Dönmez, 2014). The microtonal guitar (MG) was first designed by Thomas Perronet Thompson in 1826 under the name 'Enharmonic Guitar' (Lindley, 1984). Subsequently, Rene Lacote and Henry Carnegie Carden, Otto Paret and Paul Kochendorfer, Daniel Friederich and others carried out various studies to improve the MG design. Following the introduction of guitars with movable frets, names such as John Schneider and Harry Partch designed MGs with fixed frets (Fiore, 2012; Schneider, 2015). In the twentieth century, composers such as Julian Carrilo and Alois Haba added additional frets to the guitar and designed guitars with 24 voices in an octave, called 'quarter-tone guitars' (Schneider, 1985), and created works for the performance of these instruments, which require the division of an octave into more unequal intervals than 12 (Carter, 1965; Lysdahl, 2004).

In Turkey, Tolgahan Çoğulu brought innovation to microtonal guitar in 2008 with his adjustable fretted design that can be added to the channels extending across the entire fretboard. These designs were made by adopting microtonal tuning approaches based on different divisions of the octave and called 'meantone', 'just intonation', 'well temperament' (Stoess, 1987). It is easy to see that behind all these MG designs there are basic objectives such as solving intonation problems (Schneider, 2023) and performing maqam structures (Castilla-Ávila, 2023). Today, it is known that the number of official professional institutions where MG is formally taught is quite limited. In Turkey, it is taught as a microtonal guitar masters and PhD program at Istanbul Technical University, Turkish Music State Conservatory Institute of Social Sciences Instrument-Voice Master's Programme, İTÜ Dr. Erol Uçer Music Advanced Research Centre (MIAM) Institute of Social Sciences Master's and PhD Programmes and taught as a non-compulsory course at Anadolu University in Eskişehir.

However, it should be remembered here that social media platforms are a ground that offers very pragmatic benefits and is frequently used by music enthusiasts (Crawford, 2013; Kaya et al., 2010). Recently, the increase in participation in MG-oriented competitions on social media and the number of performances and posts using MG on social media platforms give the impression that interest in MG has increased. It also allows us to predict that these platforms can be seen as an important informal learning tool for those who are starting to learn MG and those who are interested in it, and that social media research in this regard may yield more substantial results than research based on experiences in the few formal educational institutions mentioned above. This is because the rapid increase in the use of social media in the world and its impact on education and training activities has become undeniable (Salavuo, 2008), and these platforms have

started to generate rich datasets where different pedagogical interactions take place and a large amount of ethnographic and pedagogical experiences are shared (Kozinets et al., 2014; Varis, 2015).

Online ethnographic data on the sharing of MG performance and teaching on these platforms has increased, and this has contributed to the formation of groups of people sharing informal MG learning processes. The comments of these groups of people, based on their desire for knowledge on these platforms, provide information about informal and self-regulated learning processes (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Kumar & Nanda, 2024). Especially in MG, it can be used to identify learning needs. The identification of learning needs is the first and important step in the curriculum development process (Koçer, 2013). It is necessary to identify learning needs in order to achieve learning objectives, to support the implementation of learning activities and to maintain motivation throughout the learning process (Diep et al., 2019). The analysis of learning needs also makes an important contribution to diagnosing individual problems and evaluating learning (Grant, 2002), and ensures rapid access to the goal through the correct use of educational resources (Şahin et al., 2018).

## Related literature

In the literature, a large number of studies have been carried out on a wide range of pedagogical topics such as 'online learning', 'distance learning', 'cooperative learning' and 'active learning' to determine the learning needs of a group of students or teachers on a pedagogical phenomenon in order to improve the quality of the teaching process by analysing students' learning needs (Anderson, 2004; Cotter & Oldham, 2018; Koh et al, 2023; Koutsoupidou, 2014; Perlado Lamo de Espinosa et al., 2021).

The literature on MGs, on the other hand, is very limited and appears to be scattered across relatively disparate topics such as design, tuning, pitches, arrangements and organology. For example, Schneider (2015) analyses the fret and tuning systems of these guitars in his study of MGs designed by Harry Partch. Castilla-Ávila (2021) focuses on MG playing practices, producing compositions for the MG and analysing different playing techniques and tuning systems. Nielsen (2003) focused on the production of MG compositions and studied the theory of pitch, loudness, string vibration frequencies and tuning systems.

Perks (2022), in his recent study, analysed an example from Turkish makam music practices in solo MG. Even in Turkey, one of the last countries to produce MG with adjustable pitch, the number of academic researches is quite small. These studies have a wide range of topics from MG culture in Turkey (Eren & Güven, 2022), makam polyphonic music approaches in MG (Kasap, 2021), adaptation of Turkish music pieces to MG (Çoğulu, 2018) to the development of new guitar types such as lego and automatic MG (Acet et al., 2022). Adıgüzel Sala (2024), on the other hand, dealt with the adaptation and harmonisation of folk songs to classical guitar in her PhD thesis. In another recent study, Ünlünen (2023) examined the way microtones are obtained on traditional guitars and the fret patterns of guitars without 12TET (12 tone equal temperament), and presented their advantages and disadvantages. Besides two current books (Perez & Çoğulu, 2019; Çoğulu, 2023) are very important. As can be seen, the MG literature contain limited examples of MG learning and teaching.

Also, there are many educational and music studies in the literature that use the netnography method. For example, Cebeci and Esen (2016) examined what Turkish art music and arabesque music listeners in Turkey associate these musics with and why they prefer these musics by content analysing 2535 correspondences, opinions and posts on 20 websites. Azionya and Nhedzi (2021) examined university accessibility during the pandemic by analysing university students' perceptions and experiences in online learning based on 678 tweet data. Perković et al. (2019) investigated user reactions to various music content on the internet with online ethnography method and analysed Serbian religious and traditional music by examining 3 different Youtube channels. Tüzel (2022), in his research on Turkish Ebru art, analysed the number of comments, likes and views on YouTube with the netnography method and found that YouTube users showed more interest in informal video sharing. Atmaca and Gerekten (2023), on the other hand, found that the learning needs of amateur students who managed their self-regulated instrument learning processes through 7 YouTube channels were mainly dominated by learning needs related to tuning and music theory.

### 1.1. Purpose of the Research

This research is innovative in that it identifies the learning needs of individuals who take a self-regulated approach to informal learning of the MG instrument through social media platforms. We are motivated by



the enormous contribution of netnography to quickly, easily and economically obtaining a large number of opinions of MG interests. Identifying the learning needs of a large number of individuals through netnography can contribute to facilitating MG teaching and improving the quality of the teaching-learning process. For this purpose, we determined the problem of the research as 'What are the learning needs of Youtube users towards MG?' and within the framework of this basic problem, we sought answers to the following sub-problems:

1. What are the users' general learning needs about the MG instrument?
2. What are the learning needs of users for MG 'learning, teaching and performing' processes?

## 2. METHODS

### 2.1. Research Model

The research is a netnographic study based on social media ethnography, prepared within the framework of the qualitative paradigm. Netnography is an adaptation of the ethnography method to the online world, which analyses online communities and cultures (Kozinets, 2010; Kulavuz & Vásquez, 2013). The virtual ethnography method is also known as netnography, internet ethnography, online ethnography, network ethnography, cyber ethnography, digital ethnography, web ethnography (Boyd, 2008; Garcia et al., 2009; Howard, 2002; Özbaş-Anbarlı, 2020; Prior & Miller, 2012) and is often used as an effective tool to analyse the opinions, perceptions and attitudes of individuals (Kozinets, 2019). In this study aimed at identifying learning needs related to MG, we turned to netnography based on the intensive use of social media by people interested in music (Nurlybaeva, 2022). In this orientation, the potential of netnography to achieve the goal quickly and prevent labour and time loss was effective as an important advantage.

### 2.2. Study Group

In the research, we aimed to provide data diversity by obtaining data from a sample of YouTube user comments and a study group consisting of individuals who perform and teach MG. We obtained the comments that will constitute the sample from the channel named 'Microtonal Guitar-Tolgahan Çoğulu' on the YouTube platform, as it has the most followers on this platform as of 30.05.2023. In determining the sample and study group, we preferred criterion sampling, which is a sampling method that meets predetermined criteria and examines all situations (Marshall & Rossman, 2014), as one of the purposive sampling methods. For this reason, we only included in the sample the comments on the mentioned channel that contained 'at least one learning need content for microtonality in guitar'. Table 1 shows that the general characteristics of our sample which was created from comments on Çoğulu's the YouTube channel.

**Table 1**

*Table of Numerical Information About 'Microtonal Guitar-Tolgahan Çoğulu YouTube Channel*

| Channel                                                     | Microtonal Guitar-Tolgahan Çoğulu/Youtube |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Number of subscribers                                       | 117.000                                   |
| Total number of videos of the channel                       | 616                                       |
| Number of videos with MG content on the channel             | 268                                       |
| Number of comments on videos with microtonal guitar content | 32.430                                    |
| Number of valid comments                                    | 719                                       |
| Access date range                                           | 30.05-20.06.2023                          |

In selecting the respondents to be included in the study group, we set the criteria as 'having at least one performance video related to MG on the social media platform and having academic and/or artistic studies on MG'. In order to enrich our study group and reach out to new people (Noy, 2008), we used snowball sampling to reach the participants and they voluntarily participated in the research.

**Table 2***Demographic Information Table for The Study Group*

|   | <b>Nickname</b> | <b>Age (years)</b> | <b>Gender</b> | <b>Total time as a performer (years)</b> |
|---|-----------------|--------------------|---------------|------------------------------------------|
| 1 | I1*             | 42                 | F             | 2                                        |
| 2 | I2              | 41                 | M             | 5                                        |
| 3 | I3              | 43                 | M             | 8                                        |
| 4 | I4              | 30                 | M             | 4                                        |
| 5 | I5              | 44                 | M             | 10                                       |

\* Interviewer 1

Table 2 shows that the ages of the interviewees in the study group ranged between 30 and 44, with an average age of 40. The average duration of MG practice of the group, whose average age is quite high, is 5.8 years. The interviewees also produce information, content and academic and/or performance-based artistic productions related to MG. The average age of the study group and the amount of time they have been performing MG indicate that they have sufficient experience for a newly developing guitar genre and performance field.

### 2.3. Data Collection

For the purpose of netnographic scanning, we first determined the keywords 'mikrotonal gitar', 'microtonal guitar' in accordance with the research problem and started the scanning process by typing these words into the search bar of the YouTube platform in Turk and English languages. In netnographic studies, the groups/groups with rich and detailed content, which can provide the most appropriate answers to the research question, which are most focused on the topic, where the interaction between members is high, and where traffic and communication are intense are selected (Çomu, 2014). For this reason, we determined that the channel that produces the most content about microtonal guitar on the YouTube platform is 'Microtonal Guitar-Tolgahan Çoğulu'. We accessed the data from the Tolgahan Çoğulu YouTube channel and limited the dataset to the videos from this channel. From this YouTube channel, we accessed 268 videos of people performing classical, electronic and acoustic MG. The video content included MG live performances, MG promotional videos, duo and trio microtonal performances, and MG orchestral performances. We scanned all videos on the channel and excluded videos without comments from the research. A total of 32,430 comments were accessed in the videos included in the research.

In order to enrich the netnographic data, we also conducted interviews and used the effectiveness of interviews in revealing one's experiences, thoughts and perceptions (Kahn, 1983; Kvale, 1996; Patton, 1987; Punch, 2005; Uslu & Demir, 2023) to determine the learning needs of the study group between their experiences about MG. In this part, we used the 'Interview Form for Learning Needs Towards Microtonal Guitar', which consists of open-ended questions prepared by the researchers. In the first part of the form there were questions to determine the demographic information of the interviewees and in the second part there were questions to determine the learning needs of the individuals. The interviews were conducted online using the Zoom platform and lasted a total of 121 minutes and 34 seconds. The interviews were then transcribed.

### 2.4. Analysing Data

The qualitative data obtained through netnography and interviews were subjected to content analysis. In content analysis, certain themes and concepts are brought together, and the judgement of the researcher is presented in a scientific, objective and systematic way (Berelson, 1952; Crabtree & Miller, 1999; Merriam & Grenier, 2019). The data obtained are carried out through coding, categorisation and theming steps (Eysenbach & Köhler, 2002; Miles & Huberman, 1994).

We used MaxQda Analytics Pro 2020 qualitative data analysis software to analyse the survey data. We excluded invalid comments that did not meet the criteria (n: 31711). We considered 719 comments to be valid if they contained at least one learning need related to microtonal guitar. At this point, we set the criterion of 'at least one valid comment per video' and excluded 135 videos with no valid comments. We then give nick to the valid comments according to the channel and order to which they belonged. For example, the nick 'C12' stands for comment number twelve on the Microtonal Guitar- Tolgahan Çoğulu YouTube channel.

## **2.5. Validity and Reliability**

We chose the channel where the netnographic data is collected because it is the channel where the most content is produced on the topic in question and where follower interaction is most intense. Before analysing the sample comments, we ensured that they met certain criteria.

We ensured data diversity by supplementing the netnographic data with data from the interviews. We revised and applied the semi-structured questions from the interviews by seeking expert opinion. We emailed the transcripts of the interviews we conducted with the participants who met certain criteria to the participants, made the necessary corrections, and obtained their approval for the final version of the text to avoid misunderstandings. The analysis of the transcripts followed the guidelines of Creswell (2015) and the coding and analysis procedures of Saldaña (2014). In addition, we increased reliability by presenting the views of the study group through direct quotations in the text. For coder reliability, Miles and Hubermann's (1994) 'agreement and disagreement' formula was used and a rate of 92% was achieved.

## **2.6. Ethics**

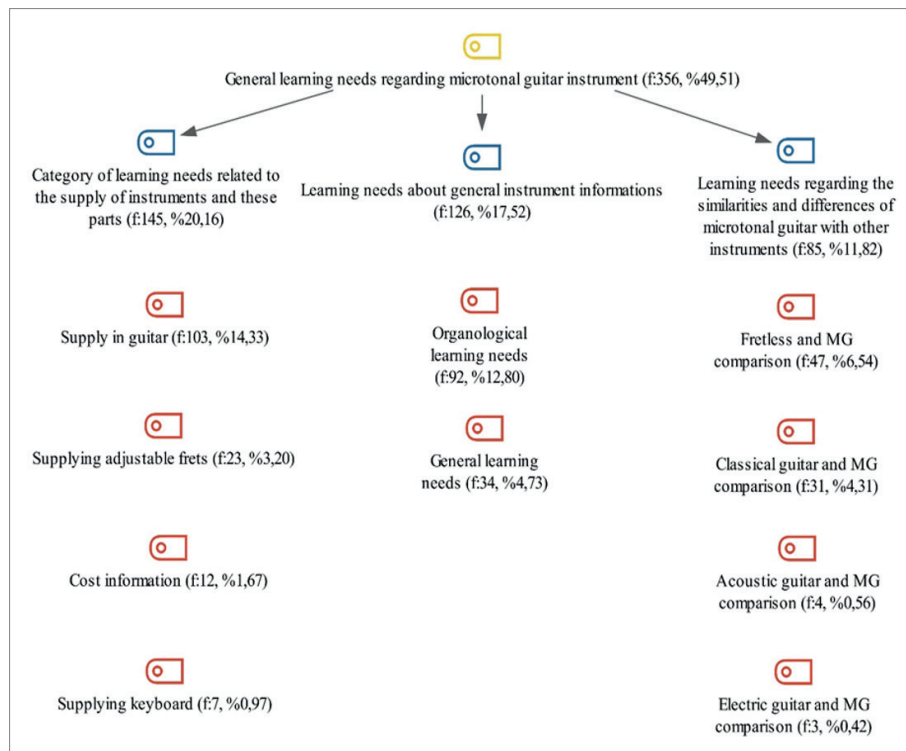
Afyon Kocatepe University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board dated 20/12/2023 and numbered 2023/340 that the whole research complies with ethical rules and adheres to the legal requirements of the study country.

## **3. FINDINGS**

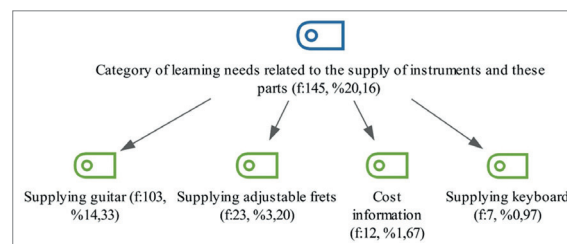
In this section, we present our findings on general information about MG and learning needs for the learning-teaching and execution processes of MG, which were developed after analysing the comments of YouTube users stating their learning needs regarding MG.

### **Theme 1. Users' general learning needs for MG instrument**

In the topic 'General learning needs regarding the microtonal guitar instrument' (f: 356, 49,51%) we created 3 main categories. Quantitatively, the most dominant category is 'category of learning needs related to the supply of instruments and these parts' (f: 145, 20,16%). This category is followed by 'learning needs about general instrument informations' (f: 126, 17,52%). The last category is 'learning needs regarding the similarities and differences of microtonal guitar with other instruments' (f: 85, 11,82%). The general view of the thematic, code-category hierarchy formed after the content analysis of the netnographic data obtained is as follows:

**Figure 1***Code-Category Hierarchy Map of General Learning Needs for MG*

The most dominant category in terms of the number of learning needs is the category of learning needs related to the supply of the instrument and its parts. In the category of learning needs related to the supply of instrument and these parts, there are 4 codes: 'supply in guitar' (f: 103, 14,33%), 'supplying adjustable frets' (f: 23, 3,20%), 'cost information' (f: 12, 1,67%) and 'supplying keyboard' (f: 7, 0,97%). The hierarchical map of the category is as follows:

**Figure 2***Code-Category Hierarchy Map of Learning Needs Related to Supply Instruments and These Parts*

MG basically consists of two parts. The first part can be considered as the keyboard and the second part as the body of the guitar. In most of the MGs, these two parts can be joined together. In different types of guitars, MGs can also be obtained by gluing or embedding additional frets, usually 1 cm long, to the fretboard. It is seen that the learning needs coded as supply anything about MG are dominant and quite numerous. Youtube users need information on how and at what cost they can obtain the guitar, each part and additional frets:

*'Where can I buy such a guitar? I live in Southeast Asia' (C318).*

*'Is it possible to buy a custom-made movable keyboard like the one you play?' (C420).*

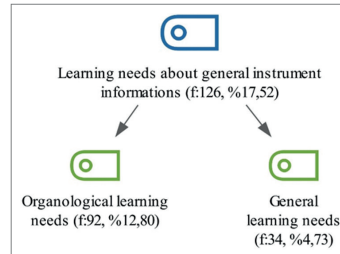
*'I would like to get a microtonal guitar and take care of it separately. I wonder how can I get these frets?' (C203).*

*'How much does a microtonal guitar cost?' (C436).*

The category 'Category of learning needs related to the supply of the instrument and these parts' is followed by the category 'Learning needs about general instrument informations'. There are 2 codes in this category: 'organological learning needs' (f: 92, 12.80%) and 'general learning needs' (f: 34, 4.73%). The code category hierarchy map is shown in the Figure 3:

**Figure 3**

*Code-Category Hierarchy Map of Learning Needs About General Instrument Informations*



Adjustable microtonal keyboards are designed differently to standard guitar keyboards. These keyboards offer possibilities such as easy removal and insertion of extra frets, users can move the extra frets to the desired position and make the each fret fretless. These keyboards, which have been designed in recent years, are attracting a lot of attention because they have a different structure from standard guitar keyboards. It has been observed that this interest and curiosity is mainly focused on the variety of keyboards and the practice of fret gluing. There is also curiosity as to whether there are any problems with the sounds that can be obtained in terms of formal characteristics after these frets have been mounted on the fingerboard.

The comments on learning needs in the codes 'Organological learning needs' and 'General learning needs' are quite high. These comments generally relate to information about the keyboard, such as the material from which the keyboard is made, how the frets move on the keyboard, how the extra frets can be mounted on the keyboard and to what dimensions they can be attached to the keyboard.

*'I am very curious about the mechanics of the fretboard, is it made of wood or some other material?' (C518).*

*'How can I get a fret that can be glued to the electric guitar and with which material is this fret glued to the fretboard? Won't the fretboard get damaged over time?' (C510).*

*'What is the difference between a microtonal fretboard and a true tampereman one?' (C250).*

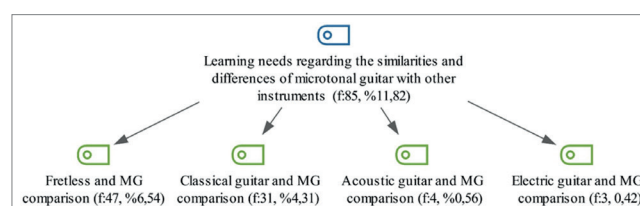
The comments among the interview data on the issue of gluing additional frets, which YouTube users are particularly curious about, also support this situation. They stated that they generally use additional frets by pasting them on the keyboard and that they experience difficulties during performance.

*'When gluing frets, gluing too many frets distorts the sound of the guitar. A glued fret can also prevent the other non-microtonal frets to the right and left of that fret from producing sound' (I1).*

The last category related to the theme 'General learning needs regarding microtonal guitar instrument' is 'Learning needs regarding the similarities and differences of microtonal guitar with other instruments. In this category, there are 4 different codes as 'Fretless and MG comparison' (f: 47, 6,54%), 'Classical guitar and MG comparison' (f: 31, 4,31%), 'Acoustic guitar and MG comparison' (f: 4, 0,56%), 'Electric guitar and MG comparison' (f: 3, 0,42%) respectively. The related code-category map is presented in Figure 4:

**Figure 4**

*Code-Category Hierarchy Map of Learning Needs Regarding the Similarities and Differences of MG With Other Instruments*



Microtones can be obtained by adding extra frets, fixed frets or adjustable keyboards to different types of guitars. In other words, microtonal music can be played on different types of guitars without changing the original timbre of the guitar. YouTube users' comments on the codes 'Fretless and MG comparison' (f: 47, 6,54%), 'Classical and MG comparison' (f: 31, 4,31%), 'Acoustic and MG comparison' (f: 4, 0,56%), 'Electric and MG comparison' (f: 3, 0,42%) show a need for information about different types of guitars. They want information about why MGs are preferred to fretless guitars, the differences in frets between classical guitars and MGs and how to play them in terms of difficulty and ease, the applicability of microtones on acoustic guitars and how to get the right sound, and the installation of extra frets on electric guitars:

*'Why a microtonal guitar or adjustable microtonal guitar when there is a fretless guitar? What's the advantage of fretless guitar?' (C615).*

*'Do you have a chance to do this on a standard classical guitar so that we can compare the differences in notes?' (C409).*

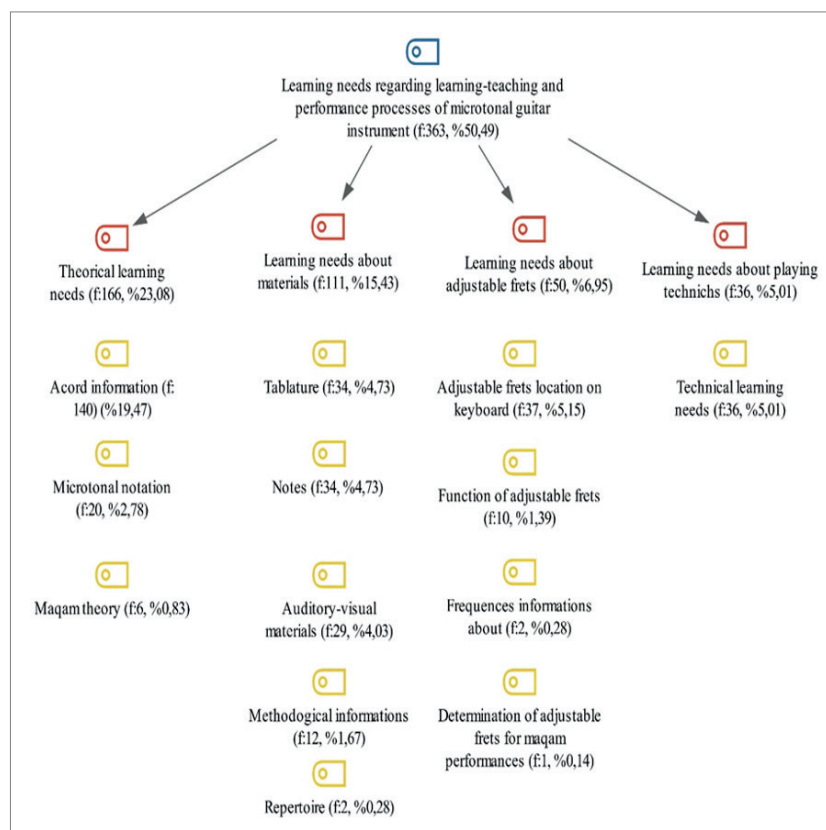
*'Is it possible to add frets to an acoustic or electric guitar?' (C220).*

## Theme 2. Learning needs regarding learning teaching and performance processes of MG

In this section, the findings obtained after the content analysis of the comments including the statements on learning, teaching and performance processes related to MG obtained through netnography and interview techniques are presented. The theme 'Learning needs regarding the learning-teaching-performing processes of the microtonal guitar instrument' consists of 4 main categories. The most dominant of these categories is 'Theoretical learning needs' (f: 166, 23,08%). This category is followed by 'learning needs about materials' (f: 111, 15,43%), 'Learning needs about adjustable frets' (f: 50, 6,95%) and 'Learning needs about playing technichs' (f: 36, 5,01%). There are many codes in 4 categories in the theme of learning needs related to the learning-teaching and performing processes of the microtonal guitar instrument. After the content analysis of the interview results, the hierarchical map of the themes, categories and codes is presented in Figure 5:

**Figure 5**

*Code-Category Hierarchy Map Related to Learning, Teaching and Performance Processes of MG Instrument*

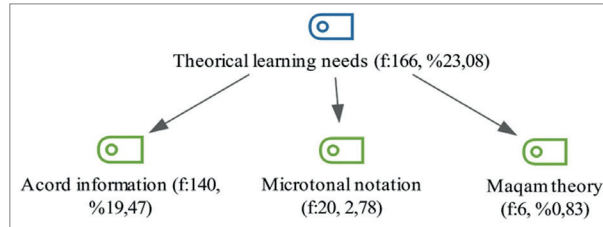




Theoretical learning needs category consisted of 3 codes: 'Acord information' (f: 140, 19,47%), 'Microtonal notation' (f: 20, 2,78%), 'Maqam theory' (f: 6, 0,83%). The code-category hierarchy map is presented in Figure 6:

**Figure 6**

*Code-Category Hierarchy Map for The Theoretical Learning Needs Category*



The comments of the YouTube users in the category 'Theoretical learning needs' show the learning needs related to the codes 'acord information', 'microtonal notation' and 'maqam theory'. According to the data obtained, the topics of interest include how microtones are obtained in different tuning systems, how fret positions and hertz ratios of strings change, how microtones are represented in musical notation, the locations of fret positions, the intervals of the maqam and which maqams can be played in MG, how chords can be used to play music in Turkish music maqams in MG:

*'Is the string tuning scheme normal or E, F#, C#, F#, F#, B, E (shaped)?' (C09).*

*'How do you write microtonal music? You need a different kind of notation, don't you?' (C469).*

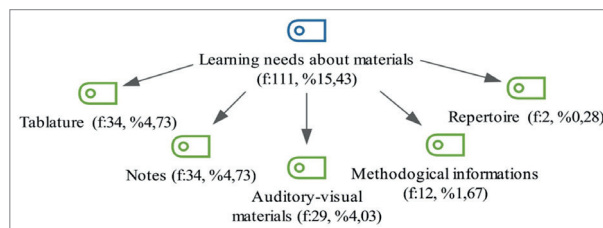
*'Where should I add bass pitches for the uşşak maqam' (C428).*

*'For example, in the uşşak maqam or in the hüseyini maqam, which chord (should I) play?' (I2).*

In the category of 'learning needs about materials', there are 5 codes: 'tablature' (3,4%), 'notes' (3,4%), 'auditory-visual materials' (2,9%), 'methodological informations' (1,2%), 'repertoire' (0,2%). The code category hierarchy map is presented in Figure 7:

**Figure 7**

*Code-Category Hierarchy Map for The Category of Need for Instructional Materials*



In the process of learning and teaching instruments, work repertoires, methodologies, videos and albums with lesson content on social media platforms are of great importance. However, the scarcity of instructional videos and the lack of printed materials often pose significant difficulties for beginners. Some of these methodological problems are related to learning the basic principles of guitar performance and playing techniques. There is an emerging need for more comprehensive and systematic teaching materials in the field of MG and MG sheet music. Some sample comments are given below:

*'Where can we find notes/tabs for microtonal songs?' (C684).*

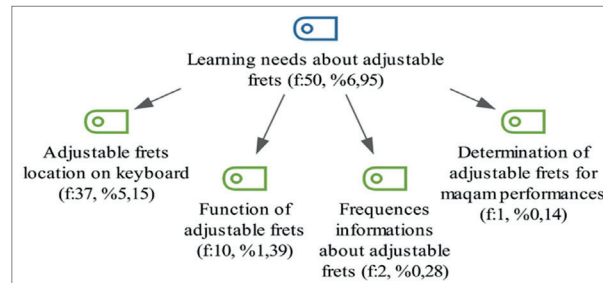
*'Is there any material we can use for microtonal practice?' (C360).*

*'Teacher, do you have a guide video or any other document that predicts where to place the additional frets on the microtonal guitar depending on which maqam they will be placed?' (C373).*

In the category of 'Learning needs about adjustable frets', 4 codes were created: 'adjustable frets location on keyboard' (f: 37, 5,15%), 'Function of adjustable frets' (f: 10, 1,39%), 'Frequencies informations about (f: 2, 0,28%)', 'Determination of adjustable frets for maqam performances (f: 1, 0,14%)'. The code-category hierarchy map is presented in Figure 8:

**Figure 8**

Code-Category Hierarchy Map for The Category of Need for Instructional Materials



For new MG performers, it is important to know how many cent intervals the adjustable frets should be placed in and where on the keyboard. To play maqam music with MG, it is necessary to adjust the position of the frets according to the maqam and the course to be played. Some commentators who are less familiar with microtonal music find it difficult to understand why extra frets are used on the guitar and why the sounds are different from those of a standard guitar. YouTube users' comments on the codes 'Adjustable frets location on keyboard', 'Function of adjustable', 'Frequencies informations about adjustable frets', 'Determination of adjustable frets for maqam performances' reveal a new learning need. There is a need to learn the cent information, the function of the adjustable frets and the positions of the frets according to the maqam. Some sample comments are given below:

*'On a tunable microtonal guitar, when you move the frets, what is the minimum distance between each microtone? Is it 5 cents, 10 cents, more?' (C165).*

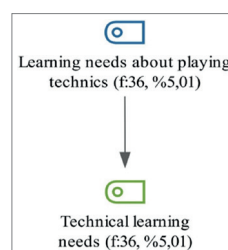
*'Do these frets you glued on produce coma sounds?' (C209).*

*'So that's all the additional pitches you need for the maqam?' (C431).*

The category 'learning needs about playing techniques' consists of only the code "technical learning needs" (f: 36) (5,01%). Figure code-category hierarchy map is presented in Figure 9:

**Figure 9**

Code-Category Hierarchy Map for The Category of Technical Needs Category



Comments in the 'technical learning needs' code often included comments about the bend technique. The comments in this category, which focused on the question 'How to play the bend technique in MG', also included learning needs related to different guitar techniques such as 'barre', 'bend' and 'arpeggio'. The number of comments referring to learning needs related to different playing techniques and styles is also quite high:

*'I think it is very important to learn the performance style. It is not enough to know the manner and ornaments (it is necessary to learn) the maqam itself' (I3).*

*'Can you bend arpeggios, chords or fast passages?' (C696).*

*'Is the use of the barre comfortable on the second guitar you play?' (C709).*

#### 4. DISCUSSION, CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

In this study we wanted to identify the learning needs of YouTube users for MG through their comments on MG videos. We also obtained data to support the netnographic data through in-depth interviews and after analysing these data, we categorised the codes we obtained after categorising the learning needs into two themes as 'general learning needs regarding microtonal guitar instruments' and 'Learning needs regarding learning-teaching and performance processes of microtonal guitar instrument'. The analysis of the YouTube comments on the topic of general learning needs regarding microtonal guitar instruments shows that users are mainly trying to find out where and how to get the guitar, fretboard and add-on frets. This can be explained by the fact that MGs are less common than other types of guitars and the marketing network is weak. This means that each musical instrument appeals to a specific purchasing power (Shaopeng et al., 2021). It is natural for YouTube users to want to find out how much they can buy the guitar and its parts. Instrument making is not only a profession, but also a commercial sector where a certain margin of labour profit is considered in addition to raw materials, inputs and other costs (Nex, 2013). The finding characteristics show that the users are different from any guitar beginner's problems. The needs in Figure 1, such as how to obtain the guitar and its parts, how to configure it organologically, and similarities and differences with other types of guitars, are quite different from beginner learning needs, such as physical setup and holding the guitar. Although we cannot determine the level of the users, it is possible to say that their needs are concentrated at the post-beginner level of basic guitar practice. In addition, Figure 2 shows that the users' needs for theoretical knowledge, teaching materials, additional fret practice and how to apply the techniques they know on the MG are more related to adapting to a modified instrument than to beginner level needs. With these findings, the study differs from other studies that have investigated other instruments that have been taught online (Atmaca & Gerekten, 2023; Gülüm, 2023; Sanabria-Acero & Casals, 2024).

For new performers, knowledge about the instrument and its general construction is an important source of motivation (Hallam, 2002). The fact that the next dominant learning needs of MG-interested Youtube users are organological details such as the wood from which the keyboard is made, the structure and ergonomics of the adjustable frets, confirms Hallam (2002) in this context. If the keyboard with adjustable frets and grooves designed in recent years is to use microtones by gluing the frets to the fingerboard, the knowledge of how to glue these frets to the fingerboard is one of the factors that directly affects the motivation to learn the instrument.

Instruments can be classified in different ways (Hornbostel & Curt, 1992; Kartomi, 1990; Sachs, 1914). The MG, as a type of guitar, has a more interesting and different position in the 'guitar instrument family' (Ünlenen, 2023) due to its unique temperament and its role in the performance of different microtonal music, but when analysing the comments of YouTube users, we found that users compared the MG with fretless, acoustic, classical and electronic guitars in the guitar family in terms of advantages, performance potential and playing practices. This seems to be a way for YouTube users to position the MG in the guitar family, pointing to a number of issues where they are curious about the features that distinguish the MG from other guitars (Adıgüzel Sala, 2024; Schneider, 2015) and its potential.

Knowledge of notation systems and knowledge of modal and tonal theory provide significant performance advantages, especially for beginners (Tejada & Spain, 2009). The analysis of the YouTube comments under the 'Learning needs regarding learning-teaching and performance processes of microtonal guitar instrument and performance processes also points to learning needs in theoretical subjects such as 'tuning', 'microtonal notation' and 'maqam'. The need for tuning knowledge among our findings is consistent with the findings of Atmaca and Gerekten (2023) in their study of learning needs for a traditional Anatolian instrument.

The methodology ensures that the work can be applied in a systematic way (Burnard, 2006). Users' comments on the need for MG teaching and learning methods are numerous. We found that users need ways of accessing notes, materials and various documents to guide them on 'how' to learn and 'with what tools' to learn. Notes, tablature, auditory and visual materials are very important for performing an instrument (Kararoğlu, 2009). The many and varied needs emphasised by the participants in the comments in this section, such as different tuning systems, hertz information of the strings, transfer of microtones into notation, maqam theory documents, notes, repertoires, tablatures and other written materials, provide important clues for structuring the methodology of MG teaching.

An important part of the learning needs for MGs are microtonal practices related to adjusting pitches'. In MG, it is possible to make pitch additions and adjustments based on different microtonal approaches (Schneider, 2015). As with any instrument, it is important to have pitch frequency information, and pitch frequency adjustments vary depending on the person, type of music, tonal structure, history, sound systems and schools (Siedenburg et al., 2021). In other words, determining the position of these pitches on the keyboard is based on basic and pragmatic frequency knowledge, the type of microtonal music and tuning to be preferred, and ornamentation, and our research findings show that it constitutes some of the basic learning needs, especially for those interested in learning MG.

### Limitations and Future Research

This research was limited to the content of MG live performances, MG promotional videos, duo and trio microtonal guitar performances, MG orchestral performances on the channel named 'Microtonal Guitar-Tolgahan Çoğulu' on the YouTube platform, and only user comments related to learning needs were included in the data set. The fact that YouTube ranked second in the ranking of the most used platforms in the world was effective in selecting it for data collection (Similarweb, 2024). A sample of MG video comments on other social media and video sharing sites such as Facebook, Instagram and TikTok may be useful to obtain comparative results. This study did not investigate the learning needs of MG in formal and informal education processes. The experiences of students, teachers, performers and artists in these institutions regarding the learning needs they encounter in MG learning processes can be explored from a phenomenological perspective. Due to netnographic limitations, it was not possible to obtain demographic characteristics of the users. Future researchers can obtain more comprehensive data on learning needs for MG by choosing research designs that can collect users' age, experience, country of residence and other cultural characteristics in order to determine how learning needs vary according to the profile of the individual. The data analysis used numerical statistics to determine the distribution and frequency of codes. Repeating the study in the future may allow the description of changing trends and new learning needs and increase the generalisability of the findings. In addition, the lack of literature on teaching the MG instrument through social media platforms made it difficult to discuss the data from the study in a multidimensional way.

### Acknowledgement

The authors are grateful to Prof. Tolgahan Çoğulu, owner of the YouTube channel whose comments were used as the data set for this study, for his efforts in creating this channel, and they express their thanks to him.

### Ethical approval

The study was approved by Afyon Kocatepe University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee (Date of ethical evaluation decisions: 1.) 20.12.2023, 2.) 12.04.2023; Numbers of ethical evaluation documents: 1.) 2023/340 2.) 2023/129.

### Author contribution

Study conception and design SEG; data collection: EŞ, SEG; analysis and interpretation of results: EŞ, SEG; draft manuscript preparation: EŞ, SEG. All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

### Source of funding

The authors declare the study received no funding.

### Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

### Etik kurul onayı

Çalışma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (Etik değerlendirme kararlarının tarihi: 1.) 20.12.2023, 2.) 12.04.2023; Etik değerlendirme belgelerinin sayı numaraları: 1.) 2023/340 2.) 2023/129.

### Yazarlık katkısı

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: SEG, verilerin toplanması: EŞ, SEG; sonuçların analizi ve yorumlanması: EŞ, SEG; çalışmanın yazımı: EŞ, SEG. Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

### Finansman kaynağı

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

## Çıkar çatışması

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

## REFERENCES

- Acet, R. C., Başar, B., Çoğulu, T., Çoğulu, A., Italia, T., & Keser, S. (2022). New additions to the guitar family: Lego and automatic microtonal guitars. *Musicologist*, 6(1), 26-41. <https://doi.org/10.33906/musicologist.1079674>
- Ader, L. (2009). Microtonal storm and stress: Georgy Rimsky-Korsakov and Quarter-Tone Music in 1920s Soviet Russia1. *Tempo*, 63(250), 27-44. <https://doi.org/10.1017/S0040298209000345>
- Adıgüzel Sala, B. (2024). *Türkiye'nin halk müziği makamlarındaki mikroton içeren dizilerin klasik gitara uygulanması ve armonizasyonu* (Thesis No. 847477) [Proficiency in art thesis, Sivas Cumhuriyet University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Alakavuklar, A. O. (2020). *A lecture recital with a comprehensive study on the contributions to contemporary classical guitar repertoire by foreign classical guitar arranger-composers who lived in Turkey and were influenced by Turkish music* [Doctoral dissertation, Indiana University]. IUScholarWorks. <https://scholarworks.iu.edu/dspace/items/5047b4f1-1435-474b-afc0-22ee11d153d2/full>
- Anderson, T. (2004). Teaching in an online learning context. In T. Anderson (Ed.), *Theory and practice of online learning* (pp. 273-294). Marquis Book Printing.
- Atmaca, E., & Gerekten, S. E. (2023). Learning needs of amateur bağlama students: A netnographic analysis on the basis of YouTube experiences. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3), 760-776. <https://doi.org/10.30703/cije.1282927>
- Aziona, C. M., & Nhedzi, A. (2021). The digital divide and higher education challenge with emergency online learning: Analysis of tweets in the wake of the COVID-19 lockdown. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(4), 164-182. <https://doi.org/10.17718/tojde.1002822>
- Benetos, E., & Holzapfel, A. (2013). Automatic transcription of Turkish makam music. In *International Society for Music Information Retrieval* (pp. 355-360). ISMIR.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Boyd, D. (2008). *Response to christine hine. How can qualitative internet researchers define the boundaries of their projects*. SAGE.
- Burnard, P. (2006). Telling half the story: Making explicit the significance of methods and methodologies in music education research. *Music Education Research*, 8(2), 143-152. <https://doi.org/10.1080/14613800600827730>
- Carter, E. (1965). Expressionism and American music. *Perspectives of New Music*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.2307/832522>
- Castilla-Ávila, A. (2021). Microtonal scordatura in the guitar works of A. Castilla-Ávila (1996-2021). *Revista Vórtex*, 9(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.33871/23179937.2021.9.3.1>
- Castilla-Ávila, A. (2023). New sounds on the guitar. *The 21st Century Guitar*, 1(1), 6.
- Cebeci, G., & Esen, S. K. (2016). Netnografi yöntemi kullanılarak arabesk ve Türk sanat müziği sanal topluluklarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 129-142. <https://doi.org/10.18037/ausbd.550780>
- Chadwin, D. J. (2019). *Applying microtonality to pop songwriting: A study of microtones in pop music* [Master's thesis, University of Huddersfield]. <https://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/34977/1/CHADWIN%20FINAL%20THESIS.pdf>
- Cotter, A., & Oldham, M. (2018). An evaluation of active learning through teamwork activities in tertiary education. In *ICERI2018 Proceedings* (pp. 5379-5382). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.0224>
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research*. Sage Publications.
- Crawford, R. (2013). Evolving technologies require educational policy change: Music education for the 21st century. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5). <https://doi.org/10.14742/ajet.268>
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Çil, İ. (2018). *Geleneksel Türk müziğinin flüt ile icrasında ileri flüt tekniklerinden 'mikroton sesler ve perde bükme' kullanımı* (Thesis No. 532858) [Master's thesis, Ordu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.



- Çomu, T. (2014). Web içeriklerinin metin temelli çözümlemesi. In *Yeni medya çalışmalarında araştırma yöntem ve teknikleri* (pp. 31-92). Ayrıntı Yayınları.
- Çoğulu, T. (2018). El-Kindî'nin ud perde değerlerinin gitara uygulanması ve Enis Gümüş'ün 'El-Kindî' eserinin analizi. *Ahenk Müzikoloji Dergisi*, (3), 32-43.
- Çoğulu, T. (2023). *Mikrotonal Gitar Metodu 1*. Ankara: Kitapol.
- Çoğulu, T., & Beşiroğlu, Ş. Ş. (2013). Klasik gitarda çağdaş teknikler. *Porte Akademik: Journal of Music & Dance Studies*, (8), 250.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Diep, A. N., Zhu, C., Cocquyt, C., De Greef, M., Vo, M. H., & Vanwing, T. (2019). Adult learners' needs in online and blended learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 59(2), 223-253.
- Eren, O., & Güven, U. Z. (2022). Microtonal guitar culture in Turkey. *Musicologist*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.33906/musicologist.956706>
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *BMJ*, 324(7337), 573-577. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7337.573>
- Perez, F. & Çoğulu, T. (2019). Microtonal guitar for standard guitar with added frets Vol. I. Turkish & Persian traditional music (e-book). Mojo Roots Music.
- Fiore, G. (2012). Reminiscence, reflections, and resonance: The just intonation resophonic guitar and Lou Harrison's Scenes from Nek Chand. *Journal of the Society for American Music*, 6(2), 211-237. <https://doi.org/10.1017/S1752196312000041>
- Forkert, A. (2020). Microtonal restraint. *Journal of the Royal Musical Association*, 145(1), 75-118. <https://doi.org/10.1017/rma.2020.6>
- Garcia, A. C., Standlee, A. I., Bechkoff, J., & Cui, Y. (2009). Ethnographic approaches to the internet and computer-mediated communication. *Journal of Contemporary Ethnography*, 38(1), 52-84. <https://doi.org/10.1177/08912416073108>
- Grant, J. (2002). Learning needs assessment: Assessing the need. *BMJ*, 324(7330), 156-159. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7330.156>
- Gülüm, O. (2023). YouTube comments on violin instruction videos: An analysis of comments in Turkish. *Music Education Research*, 25(4), 367-380. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2244535>
- Güray, C. (2012). *Bin yılın mirası makamı var eden döngü edvar geleneği*. Pan Yayıncılık.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Hornbostel, E. M., & Curt S. (1992). Classification of musical instruments. In H. Myers (Ed.), *Ethnomusicology: An introduction* (pp. 444-461). Macmillan.
- Howard, P. N. (2002). Network ethnography and the hypermedia organization: New media, new organizations, new methods. *New Media & Society*, 4(4), 550-574. <https://doi.org/10.1177/14614440232146681>
- Kahn, R. L. (1983). *The dynamics of interviewing*. Robert E. Krieger Publishing Company.
- Kararoğlu, C. F. (2009). *Profesyonel keman eğitiminde başlangıç seviyesindeki metotlar ile yöntem ve tekniklerin incelenmesi* (Thesis No. 231819) [Master's thesis, Marmara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Kartomi, M. J. (1990). *On concepts and classifications of musical instruments*. University of Chicago Press.
- Kasap, E. (2021). Mikrotonal gitarda makamsal müziğin çokseslendirilmesine ilişkin yaklaşımlar (Thesis No. 702446) [Master's thesis, Ordu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Kaya, M., Steffens, P., Hearn, G., & Graham, P. (2010). How can entrepreneurial musicians use electronic social networks to diffuse their music. In *Proceedings of the 7th AGSE International Entrepreneurship Research exchange* (pp. 679-691). University of the Sunshine Coast.
- Keislar, D. (1987). History and principles of microtonal keyboards. *Computer Music Journal*, 11(1), 18-28. <https://doi.org/10.2307/3680175>
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.



- Koh, J. H. L., Daniel, B. K., & Greenman, A. C. (2023). Adaptiveness for online learning: Conceptualising 'online learning dexterity' from higher education students' experiences. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 58(2), 379-397. <https://doi.org/10.1007/s40841-023-00287-2>
- Koutsoupidou, T. (2014). Online distance learning and music training: Benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(3), 243-255. <https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1011112>
- Kozinets, R. V. (2019). *Netnography the essential guide to qualitative social media research*. SAGE.
- Kozinets, R. V. (2010). *Netnography doing ethnographic research online*. SAGE.
- Kozinets, R. V., Dolbec, P. Y., & Earley, A. (2014). Netnographic analysis: Understanding culture through social media data. In U. Flick (Ed.), *Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 262-275). Sage.
- Kulavuz, O. D., & Vásquez, C. (2013). Reconceptualising fieldwork in a netnography of an online community of English language teachers. *Ethnography and Education*, 8(2), 224-238.
- Kumar, V., & Nanda, P. (2024). Social media as a learning tool: A perspective on formal and informal learning. *International Journal of Educational Reform*, 33(2), 157-182. <https://doi.org/10.1177/1056787922109430>
- Kvale, S. (Ed.). (1996). *Inter views: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Lindley, M. (1984). *Lutes, viols, and temperaments*. Cambridge University Press.
- Lysdahl, A. J. K. (2004). Eivind groven's pure-tuned organ: Past and future. *Fontes Artis Musicae*, 51(2), 199-216.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- McClay, A. M. (2014). *Geometry and tonal music: A mathematical and musical analogy in microtonal systems* [Honors thesis, Appalachian State University]. [https://mathsci.appstate.edu/sites/mathsci.appstate.edu/files/spring\\_2014\\_alison\\_mcclay\\_honors\\_thesis.pdf](https://mathsci.appstate.edu/sites/mathsci.appstate.edu/files/spring_2014_alison_mcclay_honors_thesis.pdf)
- Meffen, J. (1973). *The temperament of keyboard instruments in England during the late sixteenth and early seventeenth centuries* [Master's thesis, Durham University]. <https://etheses.dur.ac.uk/10096/>
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications Press.
- Narushima, T. (2017). *Microtonality and the tuning systems of Erv Wilson*. Routledge.
- Nex, J. S. (2013). *The business of musical-instrument making in early industrial London* [Doctoral dissertation, University of London]. <https://research.gold.ac.uk/id/eprint/9606/>
- Nielsen, M. (2003). *Microtonal systems and guitar composition* [Master's thesis, Dublin Institute of Technology School of Physics]. <https://arrow.tudublin.ie/scienmas/27/>
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.
- Nurlybaeva, E. S. (2022). Music industry: The role of media channels in the promotion of young music groups. In Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий [Strategies of development of social communities, institutions and territories]. (Vol. 2, pp. 104-108).
- Özbaş-Anbarlı, Z. (2020). Dijital etnografi: Dijital uzamı anlamak için bir yöntem. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 10(20), 87-113.
- Özkan, S. B., & Dönmez, B. M. (2014). Türkiye'de gitar pratiklerinde anadolu müziksel öğelerinin kullanılması süreci üzerine sosyo-kültürel bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 128-162.
- Öztürk, O. M. (2022). Anadolu müziği: Yeni bir disiplin için müzikolojik bir çerçeve. *Anadolu Müzik Kültürleri Dergisi*, (1), 30-32.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. SAGE.
- Perković, I., Ranković, S., & Jović, M. (2019). Possibilities of netnographic research of YouTube users interested in Serbian musical heritage. *Papers in Ethnology and Anthropology*, 30(19), 55-72.
- Perks, R. (2022). *Slap 19 (for Solo Microtonal Classical Guitar)*. <https://kar.kent.ac.uk/95416/>
- Perlado Lamo de Espinosa, I., Muñoz Martínez, Y., & Torrego Seijo, J. C. (2021). Students with special educational needs and cooperative learning in the ordinary classroom: Some learnings from teaching practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 211-221. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12511>

- Prior, D. D., & Miller, L. M. (2012). Webethnography: Towards a typology for quality in research design. *International Journal of Market Research*, 54(4), 505-520. <https://doi.org/10.2501/IJMR-54-4-503-520>
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (D. Bayrak, H. B. Arslan, & Z. Akyüz, Trans.; 3th ed.). Siyasal Kitabevi.
- Sachs, C. (1914). Die Hornbostel-Sachs'sche klassifikation der musikinstrumente. *Die Naturwissenschaften*, 2(51), 1056-1059.
- Salavuo, M. (2008). Social media as an opportunity for pedagogical change in music education. *Journal of Music, Technology & Education*, 1(2-3), 121-136. [https://doi.org/10.1386/jmte.1.2and3.121\\_1](https://doi.org/10.1386/jmte.1.2and3.121_1)
- Saldaña, J. (2014). Coding and analysis strategies. In P. Leavy (Ed.), *Oxford handbook of qualitative research* (pp. 581-605). Oxford University Press.
- Sanabria-Acero, J., & Casals, A. (2024). Enseñanza virtual del tiple colombiano: Un análisis a través de videos tutoriales de la plataforma YouTube. *Revista Internacional de Educación Musical*, 12(1), 46-54. <https://doi.org/10.1177/23074841241270318>
- Schneider, J. (1985). *The contemporary guitar*. University of California Press.
- Schneider, J. (2015). The microtonal guitars of Harry Partch. *Soundboard Scholar*, 1(1), 5. <https://doi.org/10.56902/SBS.2015.1.6>
- Schneider, J. (2023). *21st century guitar: Evolutions and augmentations*. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5397608#page=22>
- Shaopeng, H., Lee, O., & Ahn, J. (2021). A study on the influencing factors of consumers willingness to buy large musical instruments online. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 99(23), 5748-5761.
- Siedenburg, K., Jacobsen, S., & Reuter, C. (2021). Spectral envelope position and shape in sustained musical instrument sounds. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 149(6), 3715-3726. <https://doi.org/10.1121/10.0005088>
- Similarweb. (2024). *Top websites ranking for all categories in the world. January 1*. <https://www.similarweb.com/top-websites/>
- Stefanija, L., & Stanevičiūtė, R. (2020). *Microtonal music in central and eastern Europe*. Ljubljana University Press.
- Stoess, H. (1987). *History of tuning and temperament*. [http://terryblackburn.us/music/temperament/Tuning\\_Handout.pdf](http://terryblackburn.us/music/temperament/Tuning_Handout.pdf)
- Şahin, Ş., Ökmen, B., Boyacı, Z., Kılıç, A., & Adıgüzel, A. (2018). Eğitim programları ve öğretim yüksek lisans programı ihtiyaç analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 502-511. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.291>
- Tejada, J., & Spain, V. (2009). Hearing music notation through music score software: Effects on students music reading and writing. *International Journal of Learning*, 16(6), 17-32. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i06/46351>
- Tüzel, B. (2022). Ebru sanatı geleneğine ilişkin netnografik bir analiz: YouTube'da koruma ve aktarım. *Milli Folklor*, 17(133), 207-221.
- Uslu, F. & Demir, E. (2023). Nitel bir veri toplama tekniği: Derinlemesine görüşme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 289-299. <https://doi.org/10.32600/huefd.1184085>
- Ünlenen, E. (2023). The microtonal guitar: Türkiye's Segovia Moment. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 11(4), 589-602. <https://doi.org/10.12975/rastmd.20231146>
- Varis, P. (2015). Digital ethnography. In A. Georgakopoulou & T. Spilioti (Eds.), *The Routledge handbook of language and digital communication* (pp. 55-68). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315694344>

## GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

### 1. Giriş

Mikrotonal gitar (MG), 1826 yılında Thomas Perronet Thompson tarafından "Enharmonik Gitar" adıyla tasarlanmış ve zamanla farklı luthiyeler, icracılar ve akademisyenler tarafından geliştirilmiştir (Lindley, 1984; Schneider, 2015). Türkiye'de ise Tolgahan Çoğulu, 2008 yılında tüm klavyede uzanan kanallara eklenebilen ayarlanabilir perdeli tasarımıyla mikrotonal gitara yenilik getirmiştir. Mikrotonal müzik, Orta Doğu, Asya ve

Avrupa gibi farklı coğrafyalarda zengin bir tarihe sahip olmakla birlikte (Çoğulu & Beşiroğlu, 2013; Stefaniya & Stanevičiūtė, 2020), MG'nin öğrenim ve öğretim süreçleri henüz yeterince araştırılmamıştır.

Günümüzde sosyal medya platformları, özellikle YouTube, enformel öğrenme süreçleri için önemli bir araç haline gelmiştir (Kozinets, 2019; Salavuo, 2008). Bu çalışma, YouTube üzerindeki MG videolarının yorumlarını analiz ederek, kullanıcıların MG öğrenim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel problemi, "YouTube kullanıcılarının MG'ye yönelik öğrenim ihtiyaçları nelerdir?" sorusudur.

## 2. Metodoloji

Bu araştırma, nitel paradigma çerçevesinde hazırlanan bir netnografi çalışmasıdır. Netnografi, çevrimiçi toplulukların ve kültürlerin analizine olanak sağlayan bir yöntemdir (Kozinets, 2010; Kulavuz & Vásquez, 2013). Veri toplama sürecinde, YouTube platformundaki "Microtonal Guitar-Tolgahan Çoğulu" kanalındaki 268 MG videosuna ait 32.430 yorum incelenmiş ve bunlardan 719'u geçerli kabul edilmiştir. Geçerli yorumlar, "en az bir mikrotonal gitar öğrenim ihtiyacı içermek" kriterine göre seçilmiştir.

Ayrıca, MG performansçısı ve eğitimcisi olan 5 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde MaxQda Analytics Pro 2020 yazılımı kullanılmış ve içerik analizi yöntemiyle kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur (Miles & Huberman, 1994; Saldaña, 2014). Kodlayıcı güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın "anlaşma ve anlaşmazlık" formülü uygulanmış ve %92 oranında güvenilirlik sağlanmıştır.

## 3. Bulgular, Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, MG Enstrümanına Yönelik Genel Öğrenim İhtiyaçları ve MG Öğrenim, Öğretim ve İcra Süreçlerine Yönelik Öğrenim İhtiyaçları şeklinde, iki ana tema altında toplanmıştır.

Kullanıcılar, MG'nin ve ayarlanabilir perdelerin nereden temin edileceği, maliyet bilgisi ve klavye temini gibi konularda bilgi ihtiyacı duymaktadır. Klavyenin malzemesi, ekstra perdelerin nasıl monte edileceği ve ses kalitesi gibi organolojik detaylar merak edilmektedir. MG'nin fretless, klasik ve elektro gitarlardan farkları sorgulanmıştır. Ayrıca akort sistemleri, mikrotonal nota yazımı ve makam teorisi en çok talep edilen konulardır. Tablature, nota ve metodolojiye yönelik kaynak eksikliği dile getirilmiştir. Teknik İhtiyaçlar: Bend, barre ve arpej gibi tekniklerin MG'de nasıl uygulanacağı sorgulanmıştır.

### Tartışma ve Sonuçlar

Bulgu analizleri, MG öğrenim süreçlerinin standart gitardan farklı olduğunu göstermektedir. Özellikle enstrüman temini ve teorik bilgi eksikliği, başlangıç seviyesindeki kullanıcılar için önemli engeller oluşturmaktadır. Hallam (2002), enstrüman bilgisinin motivasyonu artırdığını vurgulamıştır; bu durum, kullanıcıların organolojik detaylara olan ilgisiyle örtüşmektedir. Ayrıca, mikrotonal müziğin karmaşık yapısı, nota yazımı ve makam teorisi gibi konularda sistematik eğitim materyallerine duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır (Atmaca & Gerekten, 2023). Bu çalışma, MG öğrenim ihtiyaçlarını belirleyerek eğitimciler ve müfredat geliştiriciler için önemli bir kaynak sunmaktadır. Gelecek araştırmalarda, farklı sosyal medya platformlarının karşılaştırılması ve kullanıcı demografik özelliklerinin incelenmesi önerilmektedir.

# Viyolonsel için müzik 94' ve İlhan Usmanbaş'ın modernizmi

## *Music for Violoncello 94' and Usmanbaş's Modernism*

Mert Necati Kocadayı<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Yaşar Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

### ÖZ

Bu makale, İlhan Usmanbaş'ın Viyolonsel için Müzik 94' adlı eserinin anlık form üzerinden analiz edilmesini ve bestecinin müziğinin 1945 sonrası modernizmi ile ilişkisini tartışmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın ana konularını bestecinin yıllar içinde farklı stillerle kurduğu bağ, anlık formun tanımlanması, Viyolonsel için Müzik 94'ün anlık form üzerinden analizi ve Usmanbaş'ın 1945 öncesi ve sonrası modernist yönelimlerle ilişkisi oluşturmaktadır. Eser analizinde kullanılan yöntem, müziğin anlık form üzerine oturtulması ve ritmik-armonik yapı gibi tüm diğer parametrelerin bu bağlamda incelenmesi üzerine kuruludur. Anlık formun genel bir tanımının yapılmasının ardından gelen eser analizi ile birlikte bu form yapısı ve besteleme yöntemini daha net bir şekilde açıklamayı hedefleyen makale, Usmanbaş'ın ve anlık form yapısının raslamsallık ve belirlenmemişlik gibi kavramlarla kurduğu bağa da değinmektedir. Eser boyunca anlık formu oluşturan her bölme ayrı ayrı incelenmiş, karakterleri analiz edilmiş, varsa diğer bölmelerle ilişkileri açıklanmış ve K.Stockhausen'dan J.Kramer'e kadar farklı besteci ve teorisyenlerin anlık form tanımlamalarına uygun yapısı ortaya konmuştur. Anlık form kurgusunun doğal bir sonucu olarak, her bölmenin kategorize edilip ayrı ayrı analiz edildiği çalışmada, eserin aynı yöntem ile bestelenmiş diğer eserlerden farkları da açıklanmış ve bu farkların olası nedenleri saptanmıştır. Makalenin son kısmında Usmanbaş'ın anlık form ve 1945 sonrası Çağdaş Batı Müziğinde ortaya çıkan birçok stil ile girdiği etkileşim, D.Metzer'in yeni modernizm kavramına göre incelenmiş ve bestecinin stili üzerinden 20. Yüzyıl müziğinde konumlandığı alan hem fikirsel hem de müzikal anlamda tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Usmanbaş, Çağdaş Batı Müziği, anlık form, solo viyolonsel müziği, yeni modernizm

### ABSTRACT

This article aims to analyze İlhan Usmanbaş's Viyolonsel için Müzik 94' through moment form and to discuss the relationship of the composer's music with post-1945 modernism. The main topics of the study are the composer's connection with different styles over the years, the definition of moment form, the analysis of Viyolonsel için Müzik 94' based on moment form and Usmanbaş's relationship with new modernist tendencies. The method used in the analysis of the work is based on placing the music on principles of moment form and analyzing all other parameters such as rhythmic-harmonic structure in this context. Following a general definition of the moment form, the article aims to explain this form structure and the method of composition more clearly through the analysis of the work, and also touches upon Usmanbaş's and the moment form structure's connection with concepts such as aleatory and undeterminedness. Throughout the work, each section that constitutes the moment form is examined separately, their characters and relationships with other sections, if there is any, are explained, and finally its structure is revealed in accordance with the definitions of moment form by different composers and theorists ranging from K. Stockhausen to J. Kramer. As a natural consequence of the moment form construction, each section is categorized and analyzed separately. Structural differences of the work from other works composed with the same method are also explained and the possible reasons for these differences are determined. In the last part of the article, Usmanbaş's interaction with the moment form and many styles that emerged in Contemporary Music after 1945 is analyzed according to D. Metzer's concept of new modernism, and the area in which the composer's style is positioned in 20th century music is discussed both intellectually and musically.

**Keywords:** Usmanbaş, Contemporary Western Music, moment form, solo music for cello, new modernism

Mert Necati Kocadayı — mert.kocadayi@gmail.com

Geliş tarihi/Received: 11.03.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 26.06.2025 — Yayın tarihi/Published: 28.07.2025

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.



## 1. GİRİŞ

Bu çalışmada, İlhan Usmanbaş'ın Viyolonsel için Müzik 94' adlı eserinin yapısal özellikleri anlık form kuramı doğrultusunda analiz edilmiştir. Türkiye'de çağdaş müzik analizine yönelik çalışmalarda form kavramı çoğu zaman geleneksel yapılar çerçevesinde ele alınmış; anlık form gibi post-tonal ve atonal estetiğe bağlı özgün form anlayışları ise yeterince incelenmemiştir. İlhan Usmanbaş'ın *Viyolonsel için Müzik 94* adlı eseri, biçimsel süreksizlik, özerk yapısal bölümler ve çizgisel olmayan zaman algısı gibi özellikleriyle, bu eksikliği gidermeye yönelik bir inceleme için uygun bir örnek sunmaktadır. Bu bağlamda, eserin yapısının, anlık forma dair kavramsal çerçeveye hangi düzeylerde örtüştüğü, yalnızca teknik bir çözümleme değil, aynı zamanda Usmanbaş'ın modernist estetikle kurduğu ilişkinin de sorgulanmasına olanak tanır.

Çağdaş Türk müziği repertuarının önemli isimlerinden biri olan İlhan Usmanbaş, yaşamı boyunca neo-klasizm, raslamsallık, on iki ton müziği, serializm ve minimalizm gibi birçok farklı akımla ilişki kurmuş ve bunları Türkiye'nin sanat çevresine tanıtan ilk besteciler arasında yer almıştır (Nishida, 2023). Viyolonsel için Müzik 94', onun 1970'lerden bu yana katkıda bulunduğu viyolonsel repertuarına eklediği son eserlerdendir. Eser yaklaşık yedi dakika sürer ve Polonyalı besteci Witold Lutosławski'nin vefatının ardından ona adanmıştır (Usmanbaş, 1994, s. 1).

Eserde, bestecinin uzun yıllar etkisinde kaldığı raslamsallığın izleri, ölçü çizgisiz (ve dolayısıyla numarasız) notasyon kullanımı ile belirgindir. Bu yaklaşım, 1960'lı yıllarda bestecinin *Biçim/Siz* (1965) ve *Soruşturma* (1965) gibi eserlerinde de karşımıza çıkar. Usmanbaş, bu dönemde "dizisel yöntemin çok keskin ritim değerlerini" terk ettiğini ifade etmiş ve zamanla müziğinde "belirlenmemişlik" (*indeterminacy*) ve "açıklık" (*openness*) ilkelerine yer vermeye başlamıştır (İlyasoğlu, 2000, s. 15). Bu yönelim, anlık form (moment form) kavramıyla da doğrudan ilişkilidir.

Anlık form, 1950'lerin sonunda K. Stockhausen tarafından sistematik olarak tanımlanmış ve ilk örneklerini *Kontakte* (1958-60) ve *Momente* (1965) adlı eserlerinde vermiştir. Bu form anlayışında müzik çizgisel olarak ilerlemez; her biri kendi içinde tamamlanmış bağımsız bölümlerden (*self-contained moments*) oluşur. Bu yapı, geleneksel gelişim ve hedefe yönelme fikrinden ayrılır. J. Kramer'in tanımıyla bu, "yönsüz zaman" (*non-directed time*) ve "dikey yapı" (*vertical structure*) anlayışına dayanır (Kramer, 1981, s. 3).

Kramer, anlık formu "her bir bölümün (*moment*), diğerinin sonucu olmadan, kendi içinde yeterli ve otonom hareket etmesi" şeklinde açıklar (Kramer, 1981, s. 3). Bu nedenle bu form, yalnızca besteleme tekniği değil, aynı zamanda bir dinleme pratiği olarak da değerlendirilir (Hopkins, 1968). Dinleyici, geleneksel form şemalarında olduğu gibi bir bütünsel gelişim beklentisinden ziyade, her anın içsel gerilimi ve çözülmesiyle karşılaşır.

Bu bağlamda Viyolonsel için Müzik 94', hem bestecinin stilistik çeşitliliği hem de anlık formun Türkiye'deki çağdaş müzik geleneğinin nadir örneklerinden biri olması nedeniyle incelemeye değerdir. Bu çalışmada eserin, Jonathan Kramer'in Müzikte Yeni Zamansallıklar (*New Temporalities in Music*) ve Yirminci Yüzyıl Müziğinde Anlık Form (*Moment Form in Twentieth-Century*) başlıklı yazılarında açıkladığı kuramsal çerçeveye nasıl örtüştüğü değerlendirilecektir.

Mark Hutchinson'un *Biçim, Süretilik ve Gelişim* (*Shape, Continuity and Development*) adlı makalesinde belirttiği gibi anlık form ile kurgulanmış eserler, bireysel alanlarda yüzeysel süretililiklere (*superficial continuities*) sahip olsa da hedef odaklı geniş çaplı bir mimari kurguya sahip olamazlar (Hutchinson, 2016, s. 115). Viyolonsel için Müzik 94'te de bazen genişleme eğilimi gösteren jestler, ancak yüzeysel süretililiklere sahip motiflere evrilebilir. Jestler, Jerrold Levinson'un "Eklemlenme" (*Concatenationism*) yaklaşımına da uygun bir yapıyı takip eder. Buna göre, jestler eserde kimi zaman birbirlerine eklemlenerek bölgesel süretililikler (*local continuities*) sağlar ve dönüşüme uğrar fakat yine bu dönüşümün eserin genel yörüngesine bir etkisi yoktur (Levinson, 2006, s. 506).

Eserin her bölmede kurgulanan gerginlik ve sönümlenmelerle dolu yapısı da onu anlık forma oturtmayı kolaylaştıran başka bir etkidir. Bölmelerin çoğu kendi gelişim-dönüşüm ve sönümlenme alanlarına sahiptir ve bu özellikleri onların bir sonraki bölmeden duyuş anlamında kopmalarını kolaylaştırır. Hutchinson'a göre anlık formda her müzikal blok özgürdür ve herhangi bir geçiş bölmesinden söz edilemez. Tipik form modellerinde görülen organik, yaşayan ve dönüşen nesne yapısı anlık formda reddedilmiştir (Hutchinson, 2016, s. 107).

Tüm meseleye ters bir bakış attığımızda ise eserin her yeni blokta hiyerarşik anlamda daha güçlü ses perdelerine sahip olduğunu (Bunlar eserin her bölümünde sırasıyla Re2-Mibemol2-Do Diyez2-Do2 ve syf. 5'te La3 vb şekillerde karşımıza çıkar) ve bu sebeple çizgisel bir izlenim verdiğini hissedebiliriz. Bu çizgisel izlenim, ses perdeleri arasındaki aralık ilişkilerinden kaynaklanmaktadır. Bu durum Hutchinson'un anlık form anlatısı ile tam anlamıyla uyuşmasa da Levinson'un tanımladığı farklı dinleme deneyimleriyle (*concatenationism* vs. *architectonicism*) ilişkili olabilir.

Usmanbaş'ın eser analizinde önemli yer tutacak olan lirik-dışavurumcu "iç çekme motifli" bölmelerindeki uygulamalarına ve eserin genel planına baktığımızda onu modernizm tartışmalarında konumlandırmak mümkündür. David Metzger'e göre, ilk örnekleri 1950'lerin sonundan itibaren görülmeye başlanan ancak asıl anlamıyla 1980 sonrası ortaya çıkan ikinci bir modernist akım vardır (Metzger, 2003). Bu yeni modernizmin 1945 sonrası modernizmi ile arasındaki en büyük fark, dışavurumcu ifadenin yalnızca atonalite ya da total seriazizm yoluyla değil, yeni stilistik kanallar üzerinden kurgulanmasıdır.

Lachenmann, Rihm, Sciarrino gibi bestecilerin geliştirdiği bu yeni dışavurumcu stiller, Claus Mahnkopf'un deyimiyle "dışavurumcu dışavurumculuk" (*expressionist expressionism*) şeklinde tanımlanabilir (Mahnkopf, 1998, s. 874). Usmanbaş'ın Viyolonsel için Müzik 94' temelinde durduğu yer ise 1945 sonrası modernizmini çağrıştırmakla birlikte, zaman zaman bu yeni modernist yaklaşımlarla da örtüşmektedir. Mahnkopf'un "harika eser" (*great music*) kavramına göre bir besteci her eserde farklı bir yaratıcılık hırısı taşıyabilir (Mahnkopf, 2016, s. 138). Bu düşünceye göre Usmanbaş'ın eser dizini içinde bu çalışma, onun hem armonik dil hem de form planı üzerinden modernist bir estetikle yoğun biçimde ilişkide olduğunu göstermektedir.

Türkiye ölçeğinde gerek 1945 sonrası gerekse yeni modernizmin etkileri bağlamında, Usmanbaş her anlamda öncü olarak değerlendirilebilir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Usmanbaş'ın bu eserinde, genel hatlarıyla Amerikalı teorisyen Jonathan Kramer'in *Müzikte Yeni Zamansallıklar* adlı makalesinde detaylı analiz ettiği anlık forma uygun bir yapı takip edilebilmektedir. Araştırmanın amacı, Viyolonsel için Müzik 94'ü anlık form bağlamında incelerken hem bu form anlayışının özelliklerini hem de Usmanbaş'ın bu planı kurgulama şekli ve bestecinin farklı yenilikçi yönelimlerle ilişkisini açıklamaktır.

### 1.2. Araştırmanın Önemi

30 Ocak 2025 tarihinde yitirdiğimiz İlhan Usmanbaş, uzun yıllar boyunca yenilikçiliğin öncüsü olmuştur. Çağdaşı olan Ertuğrul Oğuz Fırat, Muammer Sun, Nevit Kodallı gibi diğer Türk bestecilerden en fazla ayrıışan yönü, aktüel sanat akımlarıyla kurduğu yakın ilişki ve yenilikçi fikirleri benimseyen bakış açısıdır. Bu fikirlerden raslamsallık, besteci hakkında ülkemizde daha önce E.H. Ögüt ile P.Çakaloz ve G.Özkişi tarafından yapılmış araştırmaların temel noktası olurken, bestecinin eserleri üzerinde yapılmış müzikal analizler oldukça az sayıdadır. Bu araştırma, Usmanbaş'ın Viyolonsel için 94' adlı eserini 20.yüzyıl'da ortaya çıkmış olan anlık form planı ile açıklayarak hem bu form planının hem de Usmanbaş'ın stiline daha iyi anlaşılmasına katkı sunacaktır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada temel analiz yöntemi olarak anlık form (*moment form*) benimsenmiştir. Bu bağlamda, öncelikle anlık formun tarihçesi, temel kuramsal çerçevesi ve literatürdeki temsilleri üzerine kapsamlı bir tarama gerçekleştirilmiştir. Özellikle Karlheinz Stockhausen, Jonathan D. Kramer ve Edward T. Cone'un moment form hakkındaki fikirleri incelenmiş ve kavramın müzikteki biçimsel karşılığı derinlemesine araştırılmıştır.

Literatür taramasının ardından, *Viyolonsel için Müzik 94*'ün partiyonu sistematik bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Analiz süreci, üç temel odak etrafında yapılandırılmıştır. İlk olarak, eserde kullanılan temel müzikal malzemeler belirlenmiş ve bu malzemeler, belirli ses perdelerine dayalı tekrarlı yapılar ile jestsel inisiyatif/çıkıcı çizgiler olmak üzere iki ana grup altında sınıflandırılmıştır. Her bir bölmenin bu malzeme gruplarıyla olan ilişkisi dikkatle incelenmiş ve kayıt altına alınmıştır. İkinci aşamada, eserin yapısı anlık formun belirleyici ilkeleri doğrultusunda bağımsız bölmelere ayrılmıştır. Bu bölmelerin her biri, içerdiği müzikal olayların özerkliği ve içsel tutarlılığı temel alınarak analiz edilmiştir.



Son olarak, bölmelerin ritmik, armonik ve tınısal yapıları ayrıntılı biçimde ele alınmış; özellikle bölmeler arasında süreklilik, kontrast ve kırılma noktaları gibi ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca jestlerin organizasyonu, ses merkezlerinin hiyerarşik dağılımı ve dinleyici algısına yönelik biçimsel etkiler gibi unsurlar da inceleme kapsamına dâhil edilmiştir.

Bu yöntembilimsel yaklaşım, yalnızca yapısal değil, aynı zamanda algısal ve estetik düzeyde de değerlendirmeler yapılmasına olanak tanımıştır. Nitekim, çalışma yalnızca eserin biçimsel çözümlemesiyle sınırlı kalmayıp, anlık formun dinleyici üzerindeki etkisini ve Usmanbaş'ın çağdaş besteleme teknikleriyle kurduğu ilişkiyi de sorgulamaktadır.

### 3. ANLIK FORMUN YAPISI

#### 3.1. Viyolonsel için Müzik 94'te Anlık Formun Uygulanması

Stockhausen'ın anlık form planı üzerinde kurguladığı *Kontakte* (1958-60) üzerine yaptığı incelemede J. Dack, bu formun en belirleyici özelliğinin, "geniş çaplı bir yörüngeden ve anlatıdan yoksun oluşu" olduğunu belirtir (Dack, 1999, s. 1). Geleneksel form planlarının aksine anlık formda müzik çizgisel (linear) olarak ilerlemez, genellikle bir hedefe doğru yönelmeyen (non-directed time) ve birbirinden bağımsız anlardaki (self-contained moments) olaylarla şekillenir.

Edward T. Cone, Stravinsky'nin *Symphony of Wind Instruments* (1920) eserinde ses yüzeylerinin katmanlaşmasını (*stratification*) vurgulayarak yapının kontrolsüz bir polifoniye işaret ettiğini belirtir (Cone, 1962, s. 19). Jonathan Kramer ise bu yapıyı anlık formun erken bir örneği olarak görür ve formu, birbirleriyle bağlantısız ama benzer materyallere sahip bölmeler ücretinde tanımlar (Kramer, 1981). Kramer'in ifadesiyle, her an kendi bağlamında anlamlıdır ve bir sonrakinin zorunlu sonucu değildir (non-causal progression).

Usmanbaş'ın *Viyolonsel için Müzik 94*'te uyguladığı yapı da bu tanımla örtüşür. Eserde, kullanılan ana materyaller benzer kalsa da, her biri kendi özerkliğini koruyan, otonom bölmelerden oluşan bir doku vardır. Bu bölmeler, karakteristik jest ve perde merkezleriyle birbirinden ayrılır, ancak yapısal bir dönüşüm süreci takip edebilmek mümkün değildir.

Eserdeki bölmelerden bazıları birbirine benzer jestsel yapılar taşısa da, her biri özgün çıkış noktalarına ve ses yüksekliklerine sahiptir. Bu durum, Kramer'in "teleolojik olmayan dinleme" (*non-teleological listening*) ve "dikey algı" (*vertical perception*) kavramlarıyla açıkladığı, anın kendi içsel mantığına dayanan bir form deneyimi sunar. Usmanbaş'ın bu yapıyı uygularken jestler arasındaki üslup farklarını minimumda tutması, müzikteki anlatısal yapının etkisini azaltmakta, fakat dinleyiciye bir bütün içinde bireysel anlara odaklanma fırsatı sunmaktadır.

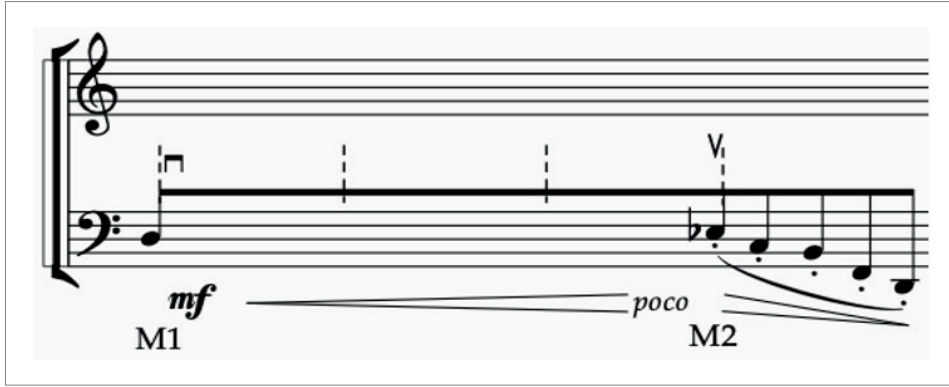
### 4. BULGULAR

#### 4.1. Viyolonsel için Müzik 94'ün Form Yapısı

Materyallerin oldukça ekonomik biçimde kullanıldığı eserde temel iki malzeme grubu bulunur. İlk ana malzeme grubu eserin farklı bölmelerinde çellonun dördüncü telinin ilk perdelerinde duyurulan Re2-Mi Bemol2-Do Diyez2 ve Do2 ses perdeleridir. Bu ilk gruptaki dört ses perdesi, ortaya çıktıkları her bölmede gerek kullanım sıklığı gerek de ısrarcı-tekrara dayalı ritmik yapılarının yalınlığı ile dikkat çekerler. Bununla birlikte çellonun en pes alanındaki bu dört perde, ses yüksekliği anlamında ikinci malzeme ile eserin genelinde büyük bir karşıtlık sunarak kendi karakterini ayrıştırır. İkinci malzeme grubu ise eser boyunca çoğunlukla dört veya beş sestem oluştuğunu gördüğümüz inisi-çıkıcı jestlerdir. Bu jestler kimi bölmelerde ritmik daraltmalara ve genişlemelere tabi olurken, diğerlerinde melodik hattın bir parçası haline gelip jest tanımından uzaklaşarak, artık motif olarak tanımlanabilecek genişliğe ulaşır (Görsel 1).

**Görsel 1**

Viyolonsel için Müzik 94'ün iki temel malzeme grubu (Malzeme 1 ve Malzeme 2)

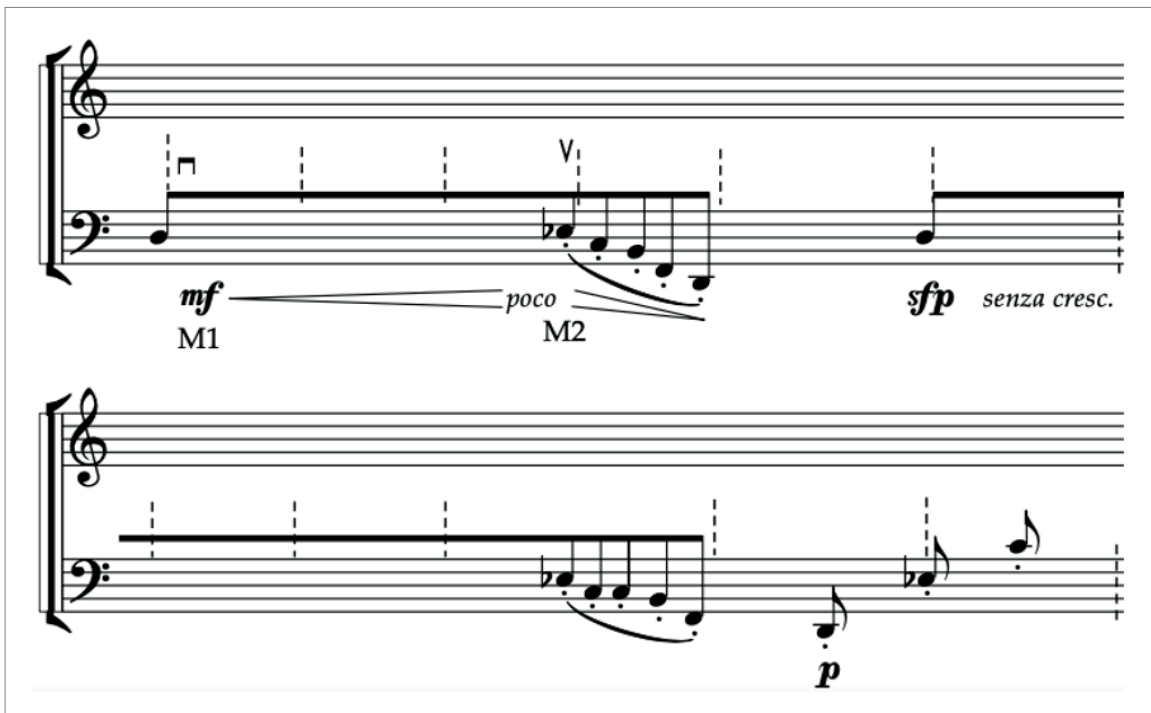


Eser on iki adet farklı bölmeden oluşmaktadır. Bu bölmelerin çoğunluğu birbirlerine geçişlerini veya dönüşümlerini sağlayacak kesitlerden yoksundur ve kendi iç form dinamiklerine (gerginlik-çözümleme) sahiptir. Kramer'e göre anlık formda bölmelerin birbirlerine geçişi veya dönüşümünün kasıtlı olarak devre dışı bırakılmasına bile lüzum yoktur. Önemli olan müziğin duyulduğu anda anlık zamanda hissettirmesi ve bir hedefe ilerlememe konusunda dinleyeni temin etmesidir (Kramer, 1981). Eserin tüm bölmelerinde az önce açıklanan iki malzemeden faydalandığı görülür ancak bölmelerin karakterleri birbirlerinden farklıdır.

Viyolonsel için Müzik 94' ilk malzemenin tanıtıldığı Re2 ses perdesi merkezli birinci bölme ile başlar (1. sayfa, 1. dizek) ve hiç vakit kaybetmeden inici bir jestle, yani ikinci malzemenin duyurulması ile sönümlenir (Görsel 2). Belirli ses perdelerinin açıkça merkez eksenine oturması ve her yeni perdenin diğerlerine kurduğu hiyerarşik üstünlük gibi fenomenler eser boyunca açıkça gözlemlenebilmektedir. Bu ses perdeleri art arda tekrarlanır, melodik hatların ara kısımlarında ve sonlarında manyetik bir etki yaratarak durak noktaları olarak sıkça kullanılır ve ritmik yapılarını stabil tutarak diğer malzemelerden etkilenmezler. Bu nedenle her bölmede onların hiyerarşik bir üstünlüğünden söz edilebilir. Henüz birinci bölmeden neredeyse bir ton merkezi olarak kendisini belli eden Re2 ses perdesi, ilerleyen bölmelerde yerini farklı (sırasıyla Do diyez2, Mi bemol2, Sol2, La2, Do2) ses perdelerinin hiyerarşik üstünlüğüne bırakır.

**Görsel 2**

Birinci bölme



İlk sayfanın üçüncü dizeğine geldiğimizde son bulan ilk “an” yerini *vibrato* terimi ile başlayan ve eser boyunca karşımıza çıkacak olan, yoğun küçük ikili ve üçlü aralıklarla bezeli, lirik-dışavurumcu ‘iç çekme’ motiflerinin ilk örneğine rastladığımız ikinci bölmeye bırakır (Görsel 3). Bu bölmelerde hissedilen dışavurumcu ifadeyi modernizm çerçevesinde 20. yüzyılın hangi noktasında konumlandırabileceğimiz ilerleyen kısımlarda tartışılacaktır. İlk bölümde inici bir yapıda olan jestler, ikinci bölümde kendilerini çıkıcı şekilde ve birbirine daha yakın ses aralıkları ile gösterir ve ilk malzemeyi oluşturan ses perdeleriyle etkileşime girerler.

### Görsel 3

İkinci bölme ve iç çekiş motifleri

The image displays a musical score for a piano piece, consisting of five staves. The first staff is labeled 'M1' and 'pp'. The second staff is labeled 'Sigh motif- iç çekiş motifi', 'mf', 'f', 'M2', and 'p'. The third staff is labeled 'poco'. The fourth staff is labeled 'p'. The fifth staff is labeled 'M2' and 'M1'.

Eserin üçüncü bölümünde (s.2 d.2) ilk malzeme grubu üzerine denemeler ve onların dönüşümünü gözlemlemek mümkündür. Burada az da olsa ikinci malzeme grubu olan inici ve çıkıcı jestler görülür. Jestlerin sıklığının arttığı noktada müzik yeni bir bölmeye girer.

Dördüncü bölme (s. 3 d.1 Si4 perdesi) lirik dışavurumcu bölmelerin ikincisidir, ikinci bölme ile paralellikler gösterir ve hali hazırda Mi bemol ses perdesi ile mücadele içine girmiş olan Re merkezini de Do diyeze çeker (Görsel 4). Bu bölmede iki malzemenin birbirlerine dönüştüğü, tekrar eden ses perdelерinin jest eğilimi gösterdiği ve jestlerin de yavaşlatılarak tekrar eden sesler haline geldiği, motifleşmeye başladığı gözlemlenir. Hemen ardından feroce ifadesi ile başlayan beşinci bölme (s.4 d.5) ise bir anlamda inici-çıkıcı jest fikri ile bağlantılı fakat onların geliştirilmiş ve çok daha agresif bir versiyonu olarak karşımıza çıkar (Görsel 4). Bu bölmenin müziği ulaştırdığı La3 notası ile altıncı bölme başlar (s.5 d.2) ve yeniden oldukça yoğun ikili-üçlü aralık ilişkileri üzerine kurulu, aynı zamanda inici jestlerden de faydalanan bir alana gireriz.

Bu yeni lirik-dışavurumcu altıncı bölmede bestecinin hem *espressivo* hem de *dolce* terimlerini birlikte kullandığı görülmektedir. Bu kez ulaştığımız ses perdesi Sol'dür ve yedinci bölme (s.6 d.3 Sol2 perdesi) başlar. Art arda tekrar eden Sol perdesinin ritmik yapısı ve ısrarcı tavrı ilk malzemeyi anımsatır ve bize hiyerarşik anlamda diğer perdelere üstün olacağı sinyallerini verir. Fakat yine inici bir jestin aniden belirmesiyle beklenmedik şekilde ses perdesi merkezi Do'ya çekilir.

#### Görsel 4

Dördüncü ve beşinci bölmelerden kesitler

The image displays musical notation for two sections of a cello piece. The top section, labeled '4. BÖLME', shows a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand, with a 'm2' interval marked. The bottom section, labeled '5. BÖLME', shows a more aggressive melodic line in the right hand and a bass line in the left hand, with a 'm1' interval marked. The 5th movement is labeled 'feroce!' and 'ff'.

Ulaşacağı nokta konusunda her daim bir belirsizlik taşıyan, bir noktadan sonra kesinlikle hedef odaklı olmadığı hissini veren ve de gerginliklerin-sönümlenmelerin oldukça yoğun olduğu müzik yedinci sayfanın ikinci sisteminde belki de en otonom bölmelerden biri olan sekizinci bölme ulaşır (s. 7 d.2) (Görsel 5).

### Görsel 5

#### Sekizinci bölme

The image displays a musical score for the eighth section of a piece, consisting of four systems of staves. The notation is primarily in the bass clef, with some treble clef staves at the beginning of each system. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings, along with performance instructions in Italian.

- System 1:** Features a treble clef staff with the instruction *saltando*. The bass clef staff starts with a piano (*p*) dynamic and a marking *M1*. It includes a *lase vib.* (laser vibration) instruction.
- System 2:** The treble clef staff has the instruction *con dita*. The bass clef staff includes the instruction *senza arco (non pizz)* and a marking *(battere le dita fortamente)*.
- System 3:** The treble clef staff has the instruction *ord. arco*. The bass clef staff includes the instruction *sempre IV* and a forte (*f*) dynamic marking.
- System 4:** The treble clef staff has the instruction *sim.*. The bass clef staff includes a forte (*ff*) dynamic marking and a marking *(IV)*.

Buradaki tek malzeme dördüncü teldir (Do2 ses perdesi) ve diğer bölmelere kıyasla iki ana malzeme ile de ilişkisi asgari düzeyde kalır. Do ses perdesinin oldukça kısa sürede yaşadığı dönüşüm çabuk sönümlenir ve yedinci sayfanın son sisteminde dokuzuncu bölme ulaşırız (s.7 d.6 Fa diyez3 perdesi) Hala Do ses perdesinin yoğun bir şekilde hissedildiği bu bölme de inici-çıkıcı materyal fikrinden kısa jestler yerine genişlemiş motifler olarak faydalandığı görülebilmektedir. Onuncu bölme (s.9 d.3), yine yalnızca Do ses perdesi üzerinde otonom bir alandır. Kendisinden yalnızca iki bölme önce duyurulmuş, Do ses perdesi üzerinde ve de geliştirilmiş teknikler ile sunulmuş sekizinci bölme ile fikirsel anlamda büyük benzerlikler taşıyan onuncu bölme, onunla çizgisel anlamda bir ilişkiye girmez. Hangisinin daha önce duyurulduğu eserin genel yapısına bakıldığında



önemsiz görünür. Bu iki bölme; kendi yörüngelerinde, belki birbirlerinden çok uzakta fakat birbirlerine yakın özellikleri olduğu tespit edilmiş gezegenlere benzetilebilir.

On birinci bölme (s.9 d.5) yedili aralıkların egemen olduğu ve çift sesli akorlar üzerine kurulu bir alandır (Görsel 6). Burada gerginlik gittikçe sıkışan ritmik yapı ve oktav farkları ile bir anlamda gizlenmiş kromatik (Do-Sol+Do#-Fa#) yapıların tekrarı ile artar. Yedili aralıkların terkedildiği ve yerini beşli-dörtlü aralıklara bıraktığı ve hala Do ses perdesinin egemen olduğu on birinci bölme geniş bir glissando ile sonlanır. On ikinci bölme (s.10 d.5) hem lirik-dışavurumcu hem de tüm bölmelerin sonuncusudur ve bu alanda biraz vakit geçirdiğimizde bizi buraya ulaştıran glissandoların aslında ikinci malzememiz olan jestler üzerine bir başka çeşitleme olduğunu anlarız. Bu bölmede enstrümanın ses yüksekliği oldukça artsa da aralık ilişkilerinin farklılaşmaması dikkat çeker. Usmanbaş'ın *espressivo* terimini her kullandığında notasyonda sayılarının arttığını gördüğümüz ikili ve üçlü aralıklar ve bunların zaman zaman Triton ile kurduğu ilişki burada da yine hâkim güçtür. Glissandolara dönüşen jestler de artık son halini almıştır ve on ikinci sayfanın orta kısımlarında ses perdeleri anlamında raslamsal hissi veren agresif bir bölme ile eserin son kısmına ulaşılır. On ikinci bölme eserin son bölümü olarak kabul edilebilir olsa da tek bir ses perdesinde kısa bir duraklamadan sonra yeniden başlayan bölme bir anlamda koda hissi de verir. Burada hemen önceki raslamsal hissi veren motiflerden farklı olarak sürekli duyurulan Do pedalı üzerinde uçuşan sesler ve onların Do ses perdesinin çekim gücüne yenik düşmesini gözlemleyebiliriz. Son olarak ısrarcı bir şekilde üç kez tekrar edilen Do ses perdesi ile eserin bittiğini düşündüğümüz anda, çok kısa bir çıkıcı glissando jest müziğe son noktayı koyar.

### Görsel 6

On birinci bölme

The image displays a musical score for the 11th section of the work, consisting of four systems of music. The first system shows a simple melody in the treble clef. The second system shows a more complex melody with a glissando (gliss.) and a forte (ff) dynamic. The third system shows a melody with a saltando (salt.) and a tremolo (trem.) effect, marked with a mezzo-forte (mf) dynamic. The fourth system shows a melody with a vibrato (vib.) and a tremolo (trem.) effect, marked with a forte (f) dynamic. The score includes various musical notations such as clefs, notes, rests, and dynamic markings.

## 5. SONUÇ

Bu çalışma, İlhan Usmanbaş'ın *Viyolonsel için Müzik 94* adlı eserini anlık form kuramı doğrultusunda ele alarak, hem biçimsel özelliklerini hem de bestecinin modernist estetikle ilişkisini açıklamayı hedeflemiştir. Yapılan analiz sonucunda, eserin yapısal olarak Jonathan Kramer'in tanımladığı anlık formun temel ilkeleriyle örtüştüğü, her bir bölümün kendi içinde otonom bir yapı taşıdığı ve çizgisel bir yönelimi dışlayan, "yönsüz zaman" (non-directed time) anlayışıyla inşa edilmiş bir zaman kurgusu sunduğu görülmüştür (Kramer, 1981, s. 3). Bu bağlamda, Kramer'in tanımladığı "kendi kendine yeten" veya "müstakil anlar" (self-contained moments) kavramı eserde doğrudan karşılık bulmaktadır.

Bölmelerin yapısal süreksizlik içinde benzer malzeme temelli biçimlenmesi, geleneksel neden-sonuç ilişkilerine dayalı anlatı yapılarının bilinçli bir şekilde dışlandığını göstermektedir. Bu durum, Levinson'un tanımladığı "eklemleme" (*concatenationism*) biçimindeki yapısal örgütlenmeye örtüşmektedir (Levinson, 2006). Aynı şekilde, Hutchinson'un belirttiği üzere, anlık form çoğu zaman "bloklar arası yüzeysel süreklilikler" (*superficial continuities*) ile ilerler ve bölmeler arası geçişler, motivik veya ses perdesi merkezli bağlantılar yerine ani yönelimlerle sağlanır (Hutchinson, 2016, s. 107). Viyolonsel için Müzik 94 de bu yaklaşımla, her bir anı içsel olarak kapalı ama dinleyici algısında açık ve geçirgen bir yapıda sunmaktadır.

Bütün bu yapısal tercihlerin dinleme deneyimi üzerindeki etkisi de dikkate değerdir. Kramer'in ifadesiyle anlık form, "teleolojik olmayan dinleme" (*non-teleological listening*) ve "dikey algı" (*vertical perception*) gibi dinleme biçimlerini teşvik eder (Kramer, 1981, s. 9). Usmanbaş'ın eserinde, anlatısal bir yönelim yerine zamansal olarak eşdeğer önemde sunulan anlar, dinleyiciyi her bir müzikal jestin kendi iç mantığını takip etmeye zorlamakta; bu da eserin alımlanmasını, klasik form şemalarına göre değil, dikkat yoğunluğu ve jestik kontrast temelinde biçimlendirmektedir. Bu bağlamda eser, yalnızca analiz düzeyinde değil, estetik deneyim açısından da moment formun kavramsal çerçevesine katkıda bulunmaktadır. Stockhausen'a göre anlık form "sürekli şimdî" olanı ifade eder, bu da aslında bir zaman sonra algımızda zamansızlığa yol açar (Stockhausen, 1972, s. 191).

Eserin estetik yönelimi, Usmanbaş'ın biçimsel arayışlarının ötesine geçer. 1945 sonrası modernizmin teknik olanaklarını kullanan besteci, aynı zamanda Mahnkopf'un tanımladığı "dışavurumcu dışavurumculuk" (*expressionistic expressionism*) anlayışıyla da örtüşen bir müzikal söylem kurmaktadır (Mahnkopf, 1998). Buradaki dışavurum, salt bireysel duygu aktarımına değil, yapının içsel gerilimine ve jestlerin yoğunluğuna dayalıdır. Usmanbaş'ın ifadeci jestleri minimal dönüşümle sunması, hem biçimsel bütünlük duygusunu askıya alır, hem de her bir müzikal anın içerdiği enerjiyi yoğunlaştırır. Bu yönüyle eser, modernist estetikle yalnızca teknik değil, kavramsal düzeyde de ilişkilendirir.

Viyolonsel için Müzik 94, anlık formun yalnızca Batı Avrupa merkezli örneklerle sınırlı bir olgu olmadığını; Türkiye çağdaş müzik repertuarında da özgün biçimlerde karşılık bulduğunu göstermektedir. Eser, hem yapısal hem de estetik düzlemde post-1945 modernizmin ileri yönelimleriyle örtüşmekte; Usmanbaş'ın sadece biçimsel değil, kavramsal ve düşünsel anlamda da modernist estetikle güçlü bir ilişki kurduğunu ortaya koymaktadır.

### Etik kurul onayı

Bu çalışma insan, hayvan veya hassas veriler içermediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### Yazarlık katkısı

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: MNK; verilerin toplanması: MNK; sonuçların analizi ve yorumlanması: MNK; çalışmanın yazımı: MNK. Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

### Finansman kaynağı

Yazar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

### Çıkar çatışması

Yazar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

### Ethical approval

This study does not require ethics committee approval as it does not involve human, animal or sensitive data.

### Author contribution

Study conception and design: MNK; data collection: MNK; analysis and interpretation of results: MNK; draft manuscript preparation: MNK. All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

**Source of funding**

The author declare the study received no funding.

**Conflict of interest**

The author declare that there is no conflict of interest.

**KAYNAKLAR**

- Cone, E. T. (1962). Stravinsky: The progress of a method. *Perspectives of New Music*, 1(1), 19-30.
- Dack, J. (1999). Kontakte and narrativity. *eContact!*, 2(2).
- Hopkins, G. W. (1968). Stockhausen, form, and sound. *The Musical Times*, 109(1499), 60-62.
- Hutchinson, M. (2016). Shape, continuity, development. *Coherence in new music: Experience, aesthetics, analysis* içinde (s. 99-143). Routledge.
- İlyasoğlu, E. (2000). *İlhan Usmanbaş: Ölümsüz deniz taşlarıydı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Kramer, J. D. (1981). New temporalities in music. *Critical Inquiry*, 7(3), 547-561.
- Levinson, J. (2006). Concatenationism, architectonicism, and the appreciation of music. *Revue Internationale de Philosophie*, 60(238), 505-514.
- Mahnkopf, F. (1998). Neue Musik am Beginn der Zweiten Moderne. *Musik und Gesellschaft*, 873-875.
- Mahnkopf, F. (2016). When is great music possible?. D. P. Biró & K. J. Polzhofer (Ed.), *Perspectives for contemporary music in the 21st century* içinde (s. 135-150). Wolke.
- Metzer, D. (2003). *Musical modernism at the turn of the twenty-first century*. Cambridge University Press.
- Nishida, E. M. Y. (2023). İlhan Usmanbaş, keman-piyano için beş etüd: İl. E. Erdoğan'ın (Ed.), *Güzel sanatlar üzerine araştırmalar* içinde (s. 85-100). Özgür Yayınları.
- Stockhausen, K. (1972). Momentform. *Texte zur elektronischen und instrumentalen Musik* içinde (vol.1, s. 189-210), DuMont Buchverlag.
- Usmanbaş, İ. (1994). *Viyolonsel için Müzik 94* [Müzik notası].

**EXTENDED ABSTRACT****1. Introduction**

Throughout this study, Usmanbaş's Viyolonsel için Müzik 94' is discussed in detail, while at the same time the method of moment form used to analyze the piece is outlined. The understanding of moment form and its relation to our listening experiences is also one of the topics of the article.

The main research of the analysis is based on how moment form works in Viyolonsel için Müzik 94', its differences with works with the same formal structure and the methods Usmanbaş used. During the analysis, the pitches that Usmanbaş prioritizes hierarchically in each section of the piece were discussed. This discussion moves the subject to the concept of linear-vertical perception of form and allows us to focus on the concepts of new modernism through listening experiences and Usmanbaş's aesthetic and musical preferences.

**2. Method**

Before the analysis of the piece, a literature review on moment form was conducted, then the feasibility of analyzing the piece with the method of moment form was discussed, and then the analysis began. Although the analysis of the work is form-oriented, every parameter affecting the form is explained in detail.

**3. Findings, Discussion and Result**

Viyolonsel için Müzik 94' is a work that fits perfectly into Usmanbaş's construction of moment form, whose music is characterized by traces of aleatory. Compared to other works, the biggest difference in Usmanbaş's approach to moment form is the similarity of material between the sections. Although one might think that this similarity would trigger a linear perception of hearing, this is not the case. Usmanbaş's method of moment

form is based on the idea of the cellist making new discoveries with similar materials in each section. Most of the time the connections between the sections are clearly disconnected, rarely the interruptions between them are more ambiguous. Nevertheless, the disconnected structure of the sections in the work expresses the moment form and promises a vertical listening experience. Viyolonsel için Müzik 94' is a great example of Usmanbaş's relationship with modernist movements. Methods he used to implement his modernist ideas like in Viyolonsel için Müzik 94' makes his music valuable not only musically but also theoretically.

# Fransız ve Rus keman ekollerinin teknik ve pedagojik açıdan karşılaştırılması

## *Comparison of French and Russian violin schools in technical and pedagogical terms*

Melek Gökboğa<sup>1</sup>\*, Füsün Naz Altınel<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

### ÖZ

Bu makale keman eğitimi tarihinde önemli bir yere sahip olan Rus ve Fransız keman ekollerini, teknik ve pedagojik olarak karşılaştırmalı bir açıdan ele almaktadır. Keman eğitimi her ülkenin geleneklerine ve kültürel yapısına göre farklılıklar gösterdiğinden, Rus ve Fransız ekollerinin teknik özellikleri, pedagojik yaklaşımları, müzikal anlayışları ve metotları farklılıklar göstermiştir. Bir İtalyan olmasına rağmen G.B.Viotti, Fransız keman ekolünün yaratıcısıdır ve F.Tourte ile çalışarak modern yayın tasarlanmasında öncü olmuş, keman tarihine teknik ve eğitim açısından yön vermiştir. 18. yüzyılda keman icrasında netlik, zarafet ve yay tekniği ön plana çıkmıştır. Paris Konservatuvarı kurulduktan sonra keman eğitimi ile ilgili çalışmalar sistematik hale gelmiş ve Viotti'nin öğrencileri, dönemin önemli kemancı ve aynı zamanda eğitimcileri olan Balliot, Rode ve Kreutzer, yetişmekte olan kemancılara teknik ve pedagojik beceriler kazandırmaya yönelik keman metotları yazmışlardır. Rus keman ekolü ise 20.yüzyılda kendinden söz ettirmeye başlamıştır. Rus keman ekolünün temellerini, bir süre Paris Konservatuvarı'nda Lambert Massart ile çalışmış olan Wieniawski atmıştır. Kendine özgü bir yay tutuş tekniği geliştirmiş ve bu teknik ile daha büyük bir ses hacmi elde etmiştir. Bu yay tekniği daha sonra Rus ekolünün belirgin bir özelliği olmuştur. Sonrasında Auer ve Stolyarsky, Rus keman ekolünde bir sistem oturtmak için önemli çalışmalar yapmış, metotlar yazmış ve vibrato, yay kullanımı ve pozisyon geçişi ile ilgili teknikler geliştirmişlerdir. Rus ekolü, virtüözitenin yanı sıra pedagojik olarak önemli katkılar sunan Abraham Yampolsky, Yuri Yankelevich gibi pedagogları yetiştirmiş ve bu pedagoglar da güçlü teknik ve kendilerine özgü müzikal ifade için eğitim metotları geliştirmişlerdir. Böylece pedagojik ve teknik olarak Rus keman ekolü, ses üretimi ve müzikal anlatım açısından farklılık göstermiştir. Her iki ekol de keman tarihinde eğitim ve müzikalite açısından önemlidir ve büyük katkılar sunmuştur. Bu çalışmada her iki ekolün de sağ ve sol el teknikleri, keman metotları, tarihsel gelişimleri ve pedagojik yaklaşımları ele alınmış ve karşılaştırmalı bir analizi sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Rus keman ekolü, Fransız keman ekolü, keman tekniği, pedagoji, keman eğitimi

### ABSTRACT

The Russian violin school began to make a name for itself in the 20th century. The foundations of the Russian violin school were laid by Wieniawski, who worked with Lambert Massart at the Paris Conservatory for a while. He developed a unique bow holding technique and achieved a greater volume with this technique. This bow technique later became a distinctive feature of the Russian school. Later, Auer and Stolyarsky made important studies to establish a system in the Russian violin school, wrote methods and developed techniques related to vibrato, bow use and position transition. The Russian school trained pedagogues such as Yuri Yankelevich, who made important contributions pedagogically as well as virtuosity, and thus developed training methods for strong technique and unique musical expression. Thus, the Russian violin school differed pedagogically and technically in terms of sound production and musical expression. Both schools are important in terms of education and musicality in the history of the violin and made great contributions. In this study,

Melek Gökboğa — melegokboga@outlook.com

Geliş tarihi/Received: 29.05.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 11.07.2025 — Yayın tarihi/Published: 28.07.2025

Bu çalışma IV. Uluslararası Müzik Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (24-26 Nisan 2025, Konya).

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.



right and left-hand techniques, violin methods, historical developments and pedagogical approaches of both schools are discussed, and a comparative analysis is presented. This article examines the Russian and French violin schools, which have an important place in the history of violin education, from a comparative technical and pedagogical perspective. Since violin education differs according to the traditions and cultural structures of each country, the technical characteristics, pedagogical approaches, musical understandings and methods of the Russian and French schools have differed. Despite being an Italian, G.B. Viotti is the creator of the French violin school and working with F.Tourte, he pioneered the design of modern bows and gave direction to the history of the violin in terms of technique and education. Clarity, elegance and bow technique came to the fore in violin performance in the 18th century. After the Paris Conservatory was founded, studies on violin education became systematic and Viotti's students, Balliot, Rode and Kreutzer, who were important violinists and educators of the period, wrote violin methods aimed at providing technical and pedagogical skills to aspiring violinists.

**Keywords:** Russian violin school, French violin school, violin technique, pedagogy, violin education

## 1. GİRİŞ

Keman eğitimi, yüzyıllar boyunca farklı kültürlerde ve coğrafyalarda evrim geçirmiştir. Bu süreç, çeşitli teknik ve pedagojik yaklaşımların gelişimini de beraberinde getirmiştir. Eğitimde iki önemli ekol öne çıkmaktadır: Rus ve Fransız keman ekolleri. Bu ekoller, sadece teknik yaklaşımlarıyla değil, aynı zamanda bireysel gelişim ve pedagojik yöntemleriyle de dikkat çekmektedir. Rus Keman ekolü, 19. yüzyılın sonlarından itibaren sistematik hale gelmiş ve birçok virtüözün yetişmesine olanak sağlamıştır. Rus ekolü, teknik mükemmeliyet ve duygusal derinlik üzerine odaklanarak, öğrencilerin sanatsal gelişimlerini destekleyen bir pedagojik yapı sunmaktadır. Fransız Keman ekolü ise özellikle müzikalite ve ifade üzerindeki vurgusuyla tanınır. Paris Konservatuarı, bu ekolün önemli bir merkezi olmuştur. Fransız ekolü, daha çok estetik ve duygusal ifade üzerine yoğunlaşarak, öğrencilerin sanatsal yeteneklerini geliştirmeye yönelmiştir. Rus ve Fransız ekollerinin tarihsel etkileşimleri, keman eğitiminde önemli bir rol oynamıştır. Her iki ekolün teknik detayları ve öğretim yöntemleri, günümüzdeki keman eğitimine şekil veren unsurlar arasında yer almaktadır.

Rus Keman Ekolü adından 20.yüzyıldan itibaren söz ettirmeye başlamıştır ve bu ekolün doğuşunda Henryk Wieniawski'nin katkısı büyük olmuştur. Paris Konservatuarı'nda Lambert Massart ile çalışmış ve Fransız Ekolü'nden beslenmiştir. 1860'da Anton Rubinstein'in daveti üzerine Rusya'ya dönmüş ve burda uzun yıllar Rus Müzik topluluğunun yönetim görevini yapmıştır (Koçer Fedorean, 2018).

Rus keman ekolü, Leopold Auer'in (1845–1930), 19. Yüzyılın ikinci yarısında öncüsü olduğu eğitim faaliyetleriyle temellerini güçlendirmiştir. Auer'in adını dünyaya duyurmuş birçok ünlü öğrencisi olmuştur. Bu öğrencilerin arasında Mischa Elman, Nathan Milstein, Jascha Heifetz gibi isimler yer almaktadır (Lankovsky, 2016).

Auer, keman tekniği üzerinde duran bir eğitim anlayışı benimsemiştir. Keman çalan kişi teknik açıdan gelişmeden sanatsal bir anlatımın mümkün olmayacağını üzerinde durmuştur. Sonat ve konçertolara geçilmeden önce birçok teknik çalışma yapılması gerektiğini ve bazen bu teknik çalışmada eğitmenin verdiği sözlü direktiflerin yeterli olmadığını, öğretmenin kendi arşesini eline alması gerektiğini ileri sürmüştür (Martens, 2005). Her öğrenciye kişisel bir eğitim vermenin önemini vurgulayan Auer " "Bir kemancının, çalma şeklinden öğretmenin kim olduğunun anlaşılacağı teorisine inanmıyorum. Bir Auer öğrencisi çalma şeklinden anlaşılamaz ve ben bununla gurur duyuyorum çünkü bu, öğrencilerimin bireysel gelişimlerini desteklememin işe yaradığını ve her birinin kendine özgü gerçek sanatçılar haline geldiğini gösteriyor." demiştir (Martens, 2005). Auer'in pedagojik yaklaşımının her öğrencide farklılık göstermesinin sebebi, her öğrencide var olan potansiyeli ortaya çıkarmaya yönelmesi olmuştur.

Auer'den sonra Pyotr Stolyarsky (1871-1944) Rus Keman ekolüne büyük katkıda bulunmuş ve ekolün kurumsallaşmasına katkı sağlamıştır. Odessa'da yaşayan Stolyarsky, Emil Miynarsky (Auer'in öğrencisi) ve Josef Karbulka (Çek kemancı Otakar Sevcik'in öğrencisi) ile çalışmış ve kendi okulunu kurmuştur. Çocuk eğitimi konusundaki olağanüstü başarısı kısa sürede şehirde büyük yankı uyandırmıştır. David Oistrakh, Boris Goldstein, Elizaveta Gilels, Mikhail Fichtengolz ve daha birçok başarılı virtüöz bu okuldaki eğitimi almıştır (Lankovsky, 2016).

1917'de Sovyetler Birliği'nin kurulmasından sonra Auer ve öğrencilerinin çoğu Rusya'yı terk etmiştir ancak Auer'in mirası Sovyetler Birliği'nde kalan asistanları Ioannes Nalbandyan (1871-1942) ve Sergei Korguyev (1863-1938) ve öğrencileri tarafından geliştirilmeye devam etmiştir. Devrimden sonra Moskova başkent olmuştur ve burada, içinde keman öğretimi ve çalmanın metodolojik analiziyle ilgilenen güçlü bir yaylı çalgılar fakültesi barındıran Moskova veya diğer adıyla Sovyet Konservatuvarı kurulmuştur. Kurucu öğretmenleri arasında Lev Tseitlin (1881-1952, Leopold Auer'in öğrencisi), Abraham Yampolsky (1890-1956, Sergei Korguyev'in öğrencisi) ve Konstantin Mostras (1886-1965, Boris Sibor'un öğrencisi, o da Auer'in öğrencisi) vardır (Lankovsky, 2016).

Moskova Konservatuvarı'nda 37 yıl boyunca eğitim veren Yuri Yankelevich, eğitimcilerin pedagojik yaklaşımlarından beslenmiş ve etkilenmiştir. Sonrasında burada yaptığı çalışmalarda pedagojik yaklaşımı yeniden detaylandırmış ve metodolojik olarak incelemiştir ve Rus ekolüne büyük katkı sunmuştur. Pedagoji çalışmalarını oldukça ciddiye almış ve bu konuyla ilgili çeşitli ülkelerde eğitim vermiştir (Lankovsky, 2016).

Fransız Keman Ekolü, Paris Konservatuvarı adını Fransız Devrimi sırasında duyurmuş ilk müzik konservatuvarı olmuştur. Konservatuvarın amacı hükümetin serveti ve aile bağlarından bağımsız olarak bütün Fransız halkına ücretsiz olarak müzik eğitimi vermek olmuştur. Aynı zamanda Fransız halkına estetik anlayış aşılama, yurttaşlığı, devrimci değerler kazandırmayı da amaçlamıştır (Verzola, 2014).

Fransız Keman Ekolü'nün temelleri Jean-Marie Leclair ve Gaviniés tarafından atılmış ve daha sonra bir İtalyan olan Giovanni Battista Viotti ve Viotti'nin aynı zamanda öğrencisi olan Rodolphe Kruetzer tarafından resmi bir metot üzerine kurulmuştur. G.B.Viotti İtalyan disiplini ile Fransız zarafeti arasında bir köprü görevi görmüştür (Koçer, 2025). Viotti'nin öğrencileri olan Balliot, Rode ve Kreutzer daha sonra birlikte "Methode de Violon" adlı metodu yazmış ve ekolün eğitimini sistematik bir hale getirmişlerdir (Rodrigues, 2010).

Fransız ekolü yay tekniğine dayalı bir metot geliştirmiştir. Bunun en önemli sebebi 18.yüzyılda geliştirilen Tourte yayıdır. François Xavier Tourte<sup>1</sup>, G.B.Viotti, Rodolphe Krutzer, ve Pierre Rode ile çalışmış ve yeni bir yay geliştirmiştir. Tourte yayı 74-75 cm'de sabitlemiş ve iç bükey bir şekil vermiştir. Bu modern yay ile keman çalan kişinin yay üzerindeki kontrolü artmış ve bu kontrol sayesinde seste farklı tınlar elde edilebilir olmuş, yayın potansiyelinin sınırları genişletilmiştir (Vincent, 2003). Bu yeni yay ile sağ elin kontrolü önem kazanmış ve bu da Fransız ekolünün temel unsurlarından biri haline gelmiştir (Koçer, 2025).

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın hedefi, keman tarihine yön vermiş ekollerden ikisi olan Fransız ve Rus keman ekollerinin teknik ve pedagojik yaklaşımlarını detaylı bir şekilde inceleyerek, gösterdikleri farklılıklardan beslenen ve onları sentezleyen günümüz keman eğitimine etkilerini göstermektir.

Farklı geleneksel, kültürel ve tarihsel yapılara sahip olan Fransız ve Rus ekolleri, keman tekniği ve pedagojik yaklaşım açısından farklılıklar göstermektedir. Keman tarihi ve eğitimi ile ilgili büyük gelişmelere öncülük eden bu iki ekol teknik ve pedagojik anlamda müzikal ifade, müzikal gelişme ve teknik ilerleme gibi konularda ne gibi farklılıklar göstermiştir ve günümüz keman eğitimine ne gibi katkılar sunmuşlardır?

Bu araştırmanın alt problemleri;

1. Fransız ve Rus Keman ekollerinde pedagojik yaklaşımlar nasıldır?
2. Fransız ve Rus Keman ekollerinde teknik yaklaşımlar nelerdir?
3. Fransız ve Rus Keman ekollerinde kullanılan metotlar nelerdir?
4. Modern keman eğitiminde Rus ve Fransız keman ekollerinin teknik ve pedagojik yaklaşımları nasıl bir sentez oluşturmuştur?

<sup>1</sup> François Tourte (1747-1835), modern yayın mimarıdır. Kemana yeni ifade teknikleri getirmiş bir öncüdür. Yay yapma işine babasının yanında çırak olarak başlamış ve sonrasında G.B.Viotti ile iş birliği yaparak yay forunda devrim yaratacak yenilikler yapmıştır. Viotti ve Tourte yayın boyunu ilk önce 74-74 cm kadar uzatmış ve pernambuko ağacı kullanmış, bu ağacı ateşle kavislendirmiştir. Bu ağaç halen birçok yay yapımcısı tarafından kullanılmaktadır. İlk denemelerden sonra zamanla çalan kişilere ve enstrümana daha uygun hale getirilen yay için Tourte'nin yaptığı sen ve en önemli değişim ise ökçenin ucuna yerleştirdiği vida olmuştur. Bu vida sayesinde çalan kişi yayın kollarını istediği kadar gevşetip gerebilmiştir. Bu vida günümüzde tüm yaylarda bulunmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Günümüz keman eğitiminde halen önemli yer tutan Fransız ve Rus keman ekollerinin teknik ve pedagojik açıdan ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve karşılaştırılması, modern keman eğitiminde hem keman eğitimcileri için hem de icracılar için önemli bir yol haritası sunacak, farklı dönem, teknik ve pedagojik uygulamaların incelenmesi ve anlaşılmasıyla hem icrada hem de eğitimde daha zengin bir müzikal ifade zemini oluşmasını sağlayacaktır. Fransız ve Rus keman ekolleri incelendiğinde, iki ekol için ayrı ayrı yapılmış çalışmalar mevcuttur ancak ikisinin pedagojik ve teknik açıdan karşılaştırıldığı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma iki ekolü karşılaştırma ve ikisi arasındaki farklılıkları detaylı bir şekilde ortaya koyma açısından önem taşımaktadır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle tasarlanmıştır. Rus ve Fransız keman ekolleri hakkında yazılmış akademik çalışmalar, kitaplar ve metotlar incelenmiştir. 9 makale, 5 tez ve 4 kitap olmak üzere toplam 18 kaynaktan yararlanılmıştır. Bu kaynaklara 2025 yılı içinde, uluslararası yazılmış kitaplardan, online platformlardaki makalelerden ve ulusal tez merkezinden ulaşılmıştır. Özellikle Fransız keman ekolünden Viotti, Kreutzer, Rode, Baillot; Rus keman ekolünden Auer, Yampolsky, Yankelevich, Stolyarsky gibi ekolün önemli isimlerinin teknik, müzikal ve pedagojik olarak katkıları, farkları ve yaklaşımları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı betimsel analiz modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmada, Fransız ve Rus keman ekollerinin teknik ve pedagojik açıdan benzerlik ve farklılıkları karşılaştırılmıştır. Çalışmada, her iki ekole ait metotlar ve akademik yayınlar incelenerek, ekollerin benzer ve farklı yanları sistematik olarak ortaya konmuştur. Araştırma, bulunan bilgileri analiz ederek iki ekolün arasında derinlemesine bir karşılaştırma sunmayı amaçlamıştır.

### 2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni, keman tarihi ve eğitiminde önemli yeri olan Rus ve Fransız keman ekollerinin teknik ve pedagojik olarak yaklaşımlarına ait metotlar, akademik çalışmalar, eğitmen görüşleri ve eğitmenlerin uygulamalarıdır.

Bu araştırma nitel literatür taramasına dayalı olduğundan, örneklemi bilimsel kaynaklardır. Bu nedenle örneklem, bu iki ekolü yaratmış ve yön vermiş pedagoğ ve virtüözlerin yaklaşımlarını inceleyen literatür çalışmalarıdır.

### 2.3. Veri Toplama ve Çözümleme

Bu çalışmada veriler, doküman analizi tekniği ile toplanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda toplam 18 kaynaktan yararlanılmıştır. Kaynak seçimi yapılırken her iki ekolün de önemli temsilcilerinin görüşlerini içeren kitap ve metotlara, ekollerin teknik ve pedagojik yaklaşımlarının açıklandığı, tarihsel süreçlerine yer vererek ekollerin yapı taşlarının nasıl oluştuğunu aktaran çalışmalara öncelik verilmiştir.

Araştırmada, verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle, seçilen kaynaklarda konuya ilişkin kavramlar ve teknik ifadeler sistematik bir şekilde kategorize edilerek incelenmiştir. Çalışmaya ilişkin analiz, Fransız ve Rus keman ekollerinin pedagojik yaklaşımları, yay tutuşları, sol el teknikleri, pozisyon geçişleri ve vibrato teknikleri karşılaştırılarak ele alınmıştır. Çalışma sürecinde elde edilen bulgular, ilgili başlıklar altında toplanarak incelenmiş, yorumlanmış ve günümüz keman eğitimindeki yansımaları ve katkıları ortaya konmuştur.

### 2.4. Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Rus ve Fransız Keman Ekollerinde Pedagojik Yaklaşım

Rus keman ekolü dendiğinde akla ilk gelen isimlerden biri Auer olmuştur. İcracılığından çok yetiştirdiği başarılı virtüözlerle adından söz ettiren Auer'in pedagojik yaklaşımı Rus ekolü için oldukça önem taşımıştır. Auer'in öğrencilere yaklaşımı ile ilgili şu sözleri söylemiştir: "Uzun yıllar öğretmenlik yaptım ve üzerinde ısrar ettiğim büyük bir prensiple hala gurur duyarım – o da öğrencilerimin beni değil, kendilerini ifade etmesidir. (...) Hiçbir zaman öğrencilerimi kendi estetik teorilerimin dar kalıplarına sokmaya çalışmadım, sadece bireysel stilin filizlenmesini sağlayacak genel prensipleri onlara öğretmeye çalıştım. Yorumlamaya gelince; daima kendilerini bulmaları konusunda onları cesaretlendirdim. Tüm özgürlükleri öğrencilerime tanıdım, sadece sanatın estetik prensiplerine karşı günah işlediklerinde onları uyardım" (Öztürk, 2012). Aynı zamanda, öğrencilerinden gelen "nasıl çalışmalıyım?" sorusuna: "Aklınla, ellerinle değil." Cevabını vererek öğrencilere icra sırasında kendilerini ifade etme özgürlüğü tanımıştır (Öztürk, 2012)

Bir diğer keman eğitimcisi Stolyarsky, Odessa'da 1912'den itibaren kendi adıyla anılacak olan ve kendisinin "yetenek fabrikası" olarak tanımladığı bir keman okulu kurmuş ve ders verdiği özel öğrencilerine *unison* eserler de çalıştırmış, toplu dersler gerçekleştirmiştir. Bir öğrencisi toplu derslerle ilgili şu sözleri söylemiştir: "Stolyarsky bizi sıklıkla bir araya getirip unison çaldırırdı. Tchaikovsky'nin "Melankolik Serenad" ını çalıştığımızı hatırlıyorum. (...) Stolyarsky, öğrencileri için unison çalmaya uygun parçalar seçerdi – sadece kontrol etmesi daha kolay olduğu için değil; böylesi bizim için de iyi oluyordu: birlikte çalarak birbirimizden de öğreniyorduk. Etrafımıza bakıp kimin ne yaptığını ve kimin daha iyi çaldığını görmeye çalışıyorduk." Ve " "Kimin önüne geçmek istiyorsun? Keman çalmak; bu at koşturmak gibi bir şey değildir, bana güzel müzik göster" diyerek öğrencilerini destekleyen ve doğruyu sevgi dili ile aşlamaya çalışan Stolyarsky, beklentisini öğrencilerinden yana her zaman yüksek tutmuştur ve çeşitli yarışmalarda derece alarak başarısını kanıtlayan birçok öğrencisi olmuştur. Jack Thibaud onun için: „Onun pedagojisini, sanat dünyası olarak adlandırmaktan gurur duyulmalıdır" demiştir (Öztürk, 2012)

Rus keman ekolünün pedagojik çalışmalarıyla en çok öne çıkan isimlerinden biri de Yuri Yankelevich olmuştur. Ona göre pedagojik süreç bilimsel bir temele dayalıdır, önemli olan ses değil beden ve zihnin de sistemli çalışması gerekir. Yankelevich de Auer gibi öğrencilerin bireyselliğine önem vermiş ve her öğrencinin fiziksel ve psikolojik farklılıklarını göz önünde bulundurarak çalıştırmaya özen göstermiştir (Lankovsky, 2016).

Rus keman ekolünde pedagojik yaklaşımın en önemli ayrımlarından biri I.P.Pavlov'un<sup>2</sup> araştırmalarını keman eğitimine entegre etme çalışmaları ve bu konuda başarı elde etmiş olmalarıdır. Yampolsky "Öğrencilerle Çalışma Yöntemleri Üzerine"" adlı makalesinde şu sözlerle yer vermiştir: Pedagoji ve metodoloji alanında Sovyet keman ekolü hem doğrudan yaratıcı sonuçlar almak hem de bilgi birikimi ve öğretim metotlarının mükemmelleştirilmesi açısından hatırı sayılır bir başarı elde etti. Bu başarı, bilimsel bir temel üzerinde kuruludur; keman pedagojisi üzerine sorular, I.P.Pavlov'un "Yüksek Sinirsel Aktivite" ile ilgili öğretileri ışığında gelişmiştir – ki bu öğretiler bizim için oldukça güncel meselelerdir" (Öztürk, 2012).

Yankelevich öğrencilerine yalnızca keman eğitimi vermemiş aynı zamanda dinleyecekleri müzikler konusunda da yol göstermiştir. Yankelevich kendisinden önce gelen Abraham Yampolsky gibi keman üzerinde gösterdiği her tekniğin müzikalite için bir araç olarak kullanılması gerektiğini ve bütün bu teknik çalışmaların müzikal kalitenin üst seviyeye gelmesi için kullanılan birer unsur olması gerektiğini düşünmüştür. Bu konu ile ilgili düşüncesini şu sözlerle dile getirmiştir: "İcracı tüm teknik becerilere sahip olmalı ama aynı zamanda önce müzik anlayışını geliştirmeli ve bestecinin niyetini derinlemesine incelemelidir. Temel olarak bu, kişinin yalnızca konuşmak için araçlara sahip olması gerektiği anlamına gelmez, aynı zamanda en önemlisi ne söyleyeceğini bilmesi gerektiği anlamına gelir." (Lankovsky, 2016). "Yuri Yankelevich'in Metodolojik Fikirleri" adlı yazısında Grigoriev, ünlü pedagogun metodolojisindeki unsurları şöyle sıralamıştır:

1. Öğrencinin incelenmesi: Eğilimleri ve becerileri ve gelişimi için doğru bireysel yaklaşımın belirlenmesi
2. Bireysel çalışma için uygun repertuarın seçilmesi
3. Uygun keman tekniğinin psikolojik – fizyolojik temeli,

<sup>2</sup> Rus fizyolojist Ivan Pavlov çeşitli deneylerle hayvanlarda öğrenme çalışmaları yapmıştır. Davranışçılığın bir parçası olan Pavlovian koşullanma, çevredeki olumlu ve olumsuz koşulların davranışta ne gibi değişimler yarattığını gözlemlemiştir. Gözlemlenecek tepki için öncelikle çevrede fizyolojik bir tepkiye yol açacak koşulsuz bir uyarın gereklidir ve bu tepki alışkanlık ve eğitimle değil refleks olarak verilmelidir (Deliktaş, 2018).

4. Pozisyonlar, yay kullanımları, farklı ifade araçları gibi belirli meselelere ait somut metodolojik direktifler.
5. Sahneyle ilgili durumlara dair meseleler, icra için hazırlanma ve tüm pedagojik süreçlerin bu nihai hedefe yönltilmesi (Öztürk, 2012)

Rus keman ekolünün pedagojik yaklaşımında göze çarpan en önemli durum, her öğrencinin psikolojik ve fizyolojik farklılıklarının, özellikle Auer, Yampolsky ve Yankelevich gibi pedagoji konusuna eğilmiş öğretmenlerin göz önünde bulundurmuş olmasıdır. Bu konu ile ilgili Yampolsky şu sözleri söylemiştir: “Uygulamada, biz (öğretmenler) biçimsel mükemmeliyetçilik, tonlama, teknik yönler vb. üzerinde çalışmak için çok fazla zaman harcamak zorundayız. Bir öğrenciyi hazırlama sürecinde, öğrencinin performansındaki izole edilmiş, istisnai anları sıklıkla göz ardı ederiz. Dikkatimiz her türlü eksikliği düzeltmeye yöneldiğinden, bu kıvılcımları fark etmeyiz. Aynı zamanda, aynı parçanın geleneksel şekilde onlarca kez çalınmasına alışırız ve bilinçaltında belirli bir işitsel eylemsizlik geliştiririz. Genel normdan herhangi bir sapma, bize garip ve mantıksız bir şey olduğu izlenimini verir. Bu, öğrencinin performansında meydana gelirse, dikkatlice dinleyip değerli ve yaratıcı olanı ve öğrencinin sanatsal niyetlerine gömülü olabilecek şeyi ayırt etmeye çalışmak yerine, onu hemen düzeltmeye çalışırız” (Lankovsky, 2016, s. 19).

Auer’e eğitim metotları ile ilgili soru sorulduğunda şöyle yanıt vermiştir: “ Gerçek şu ki, benim bir yöntemim yok-tamamen doğal ilkelere dayalı, doğal gelişim çizgilerine bir yöntem demek istemiyorsanız-ve bu yüzden, elbette, öğretim hakkında bir sır yok. Öğretimde vurguladığım en önemli nokta, çeşitli öğrencilerimin bireyselliğini asla öldürmemektir. Her öğrencinin kendi doğuştan gelen yetenekleri, ton ve yorumlama açısından kendi kişisel nitelikleri vardır. Her zaman her öğrenciyi bireysel olarak inceledim ve her öğrenciye bireysel muamele ettim. Ve her zaman, her zaman onları ilham ve idealler açısından kendi yollarıyla özgürce gelişmeye teşvik ettim, tabii ki bu estetik ilkelere ve sanatımın ilkelerine aykırı olmadığı sürece. Benim fikrim, dogmayı bir şeyi zorlamak için kullanmaktan ziyade, her zaman doğanın zaten vermiş olduğu şeyi ortaya çıkarmaya yardımcı olmak olmuştur. Öğrencinin doğal eğilimlerine göre kanallara yönelmek kendimin tercih edebileceğim bir şey. Ve öğretimdeki bir diğer sonuç üreten büyük ilke, öğrenciden mümkün olduğunca çok şey talep etmektir. O zaman size bir şey verecektir” (Martens; 2005, s. 12)

Rus keman ekolünün önemli eğitimci ve virtüözlerinden biri de Tseitlin olmuştur. Tseitlin Auer’in öğrencisidir. Daha sonra yurt dışına çıkmış ve birçok yeni fikir ve müzikal birikimle geri dönerek edindiği tecrübeleri paylaşmak için Rusya’ya dönmüştür ve Moskova Konservatuarı’nda profesör olmuştur. Alexander Blok, bir makalesinde Tseitlin için şunları söylemiştir: “Tseitlin pedagojik çalışmalarında devamlı olarak sanat ve müzikal pedagojinin birleştiği üzerinde durmuştur. Cesaret ve yenilikçilikle öne çıkan yaklaşımıyla yanlış gelenekler ve dogmalara karşı çıkmış; yay, sol el kullanımı ve dinamiklerle ilgili olmak üzere keman icrası ve pedagojisi alanına yeni ve değerli pek çok şey katmıştır” (Koçer Fedorean, 2021).

Rus keman okulunun ünlü pedagoğ öğretmenleri Hipokrat’ın 4 ana gruba ayırdığı insan karakteri üzerinde durmuş ve öğrencilerini ilk dersten itibaren gözlemleyerek onlara özel çalışma ve repertuar hazırlama konusuna özel olarak eğilimşlerdir. Bu karakterler şunlardır:

1. Canlı tip: Güçlü, dengeli ve atik. Sangvinik (sanguine)
2. Sakin, yavaş tip: Güçlü, dengeli ve fazla hareketli olmayan. (Phlegmatik)
3. Heyecanlı, kendini dizginleyemeyen tip. Güçlü, fakat dengesiz (Choleric)
4. Zayıf tip. (Melancholic) (Öztürk, 2012)

Rus keman ekolünün temellerini atan Wienawski’nin öğretmeni Massart’tır ve Massart Kreutzer’in öğrencisidir ve Auer’in temellerini sağlamlaştırdığı keman okulunun Fransız ekolünden beslendiği noktalar olmuştur. Bunun nedeni de Auer’in öğretmenleridir. Rode, Böhm’ün öğretmenidir ve Böhm’de Auer’in öğretmenleri Dont ve Joachim’in öğretmeni olmuştur. Bu nedenle, Fransız okulu ile Rus okulu arasında, fazla olmasa da bir bağlantı olmuştur (Rodrigues, 2010).

G.B.Viotti’nin öğrencileri olan Pierre Rode ve Pierre Balliot ve Rodolphe Kreutzer’in metotları Paris Konservatuarı’nda pedagoji kaynakları olarak kullanılmıştır. Fransız ekolü teknik mükemmellik ve estetiğin dengeli olması gerektiğini ve icra sırasında sadece teknik ve notaların doğruluğuna odaklanılmayıp eser ve dinleyiciye samimi bir duygu aktarımı da yapılması gerektiğini savunmuştur (Koçer, 2025).



Fransız Ekolü'nün pedagojik yaklaşımı müzikal ifadeyi ve teknik becerileri güçlendirecek temel unsurlara yoğunlaşmıştır. Sol el teknikleri, yay tutuşu ve postür unsurları üzerinde durularak müzikal ifadeyi güçlendirmek hedeflenmiştir (Koçer, 2025).

Viotti'nin pedagojik yaklaşımı, öğretmedeki ustalığı ve geliştirdiği metotlar ekolün temellerini atmış ve arkasında bu temelleri güçlendirecek iyi öğrenciler bırakmıştır. Viotti'nin geliştirdiği metotlar günümüzde kullanılmaya devam etmektedir (Yağışan ve Aydın, 2013). Kreutzer iyi bir kemancı olmakla birlikte ünlü bir pedagoğ olarak tanınmıştır. Geliştirdiği metotlar pedagojik olarak keman tarihine önemli katkılar sunmuştur ve hala keman eğitimleri tarafından kullanılmaya devam etmektedir (Koçer, 2025).

Fransız keman ekolünün pedagojik yaklaşımı özellikle yay tekniğine odaklanmış ve sol elde temiz ve parlak ses üzerine temellendirilmiştir. Bu dönemde geliştirilmiş olan Tourte yayı nedeniyle yay üzerinde hakimiyet ve zarafet, denge ve elastik bir yay kullanımı ön plana çıkmış bunun üzerine bir eğitim yaklaşımı geliştirilmiştir (Rodrigues, 2010). Daha sonra Balliot, "L'art du Violon" metodunu yazmıştır. Bu metotta kemani tutma teknikleri (çene ve kuyruk parçasının solunda tutma) ve yeni bir yay tutuş tekniğini anlatmıştır. Bu teknikler Fransız keman ekolünün sanatsal ve teknik yönünü yansıtmıştır (Rodrigues, 2010).

Fransız ekolünün pedagojik olarak çıkış noktası yalnızca teknik ve müzikal gelişim değil aynı zamanda ulusal müzikal bir kimlik oluşturmak olmuştur. Bu nedenle konservatuvar, öğrencilerinin başarılı bir virtüöz olması ile Fransız sanat anlayışını da temsil edebilmelerini sağlamayı amaçlamıştır (Verzola, 2014). Ayrıca konservatuvar öğrencileri sadece enstrüman üzerinde eğitilmemiş, aynı zamanda politika ve ahlaki eğitim de görmüşlerdir (Verzola, 2014). Ayrıca Paris Konservatuvarı nota sayfalarına ücretsiz erişim sağlamış, etüt ve müzik kitapları kamuya sunmuştur. Düzenli olarak süreli yayınlar yayınlanmış ve her yayının içinde en az bir adet ilahî, vatanseverlik şarkısı, senfoni ve bir askeri marş olması zorunlu kılınmıştır. Bununla birlikte farklı enstrümanlar için ders kitapları yayınlanmıştır. Bu durum Fransız ekolünün eğitimde demokratikleşme vizyonunu göstermiştir (Verzola, 2014).

### 3.2. Fransız ve Rus Keman Ekollerinde Teknik Yaklaşımlar

#### Fransız ve Rus Keman Ekollerinin Müzikal ve Teknik Açıdan Karşılaştırılması

Fransız ve Rus Keman Ekollerinin müzikal ve teknik açıdan karşılaştırılması Tablo 1'de görülmektedir. Rus keman ekolü teknik ve müzikal açıdan daha dramatik, yoğun ve güçlüyken Fransız keman ekolünde yumuşaklık, zarafet ve doğallık ön plandadır.

**Tablo 1**

*Fransız ve Rus Keman Ekollerinin Müzikal ve Teknik Açıdan Karşılaştırılması*

|          | <b>Teknik</b>           | <b>Rus Keman Ekolü</b>                                                                    | <b>Fransız Keman Ekolü</b>                                                             |
|----------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1</b> | Tuşe Tutuşu             | Güçlü ama esnek tutuş                                                                     | Baş parmak ile işaret parmağının birleşim yerinde boşluk. Tuşeye daha az temaslı tutuş |
| <b>2</b> | Pozisyon Değişimi       | Baş parmak pozisyon değişiminde aktif, kas hareketleri kontrollü, yatay hareket ön planda | El ağırlığı kullanımı ön planda, parmaklar tuşeye olabildiğince yakın                  |
| <b>3</b> | Vibrato                 | Yoğun ve geniş                                                                            | Dar, kontrollü ve hafif                                                                |
| <b>4</b> | Portamento ve Glissando | Sıkça kullanılır. Geçişlerde dramatik bir etki yaratmak için öne çıkan tekniklerdendir.   | Daha hafif ve zarif geçişler tercih edilir                                             |
| <b>5</b> | Bilek                   | Bilek daha dik ve kuvvetli bir pozisyonadadır                                             | Bilek daha serbest ve esnektir                                                         |
| <b>6</b> | Yay Tutuşu              | Kuvvetli ama kasılmadan, kol ve parmakların birlikte doğal hareketle yayı kontrol etmesi  | Parmaklar yumuşak, dengeli ve esnek tutuş                                              |
| <b>7</b> | Yayın Kullanımı         | Güçlü, kontrollü ve geniş yay hareketleri ön planda                                       | Zarafet, esneklik ve hafiflik ön planda                                                |



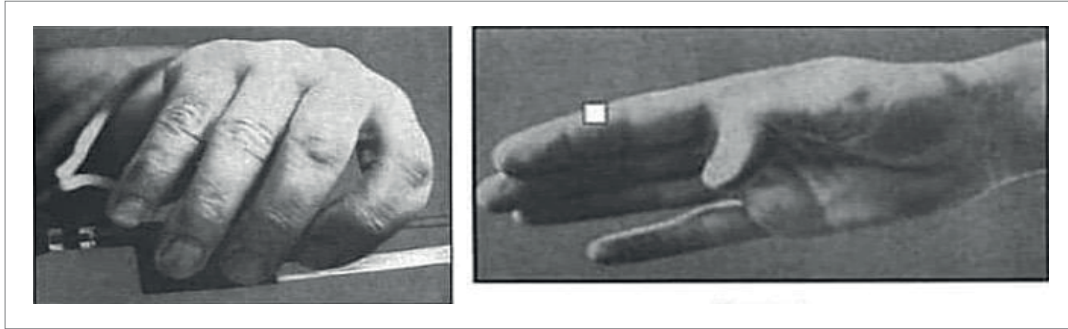
|    |                          |                                                        |                                                                               |
|----|--------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| 8  | Öne Çıkan Yay Teknikleri | Martele, sautille ve detache, spiccato                 | Portato, staccato, legato                                                     |
| 9  | Yayın Konumu             | Daha kuvvetli ve dolgun ses için genelde köprüye yakın | Daha hafif ve zarif ses tonu için orta bölge daha çok tercih edilir           |
| 10 | Müzikal Anlayış          | Duygusal yoğunluk ve dramatik geçişler ön planda       | Teknik kusursuzluk ve berraklık ve zarif anlatım ön planda                    |
| 11 | Tını Üretimi             | Dramatik, dolgun ve duygusal, derin bir ton            | Parlak, yumuşak, hafif ve zarif bir ton                                       |
| 12 | Yay Kuvveti              | Yavaş ama güçlü, yoğun                                 | Basınç az, yayın ve elin kendi ağırlığı ve çekiş hızı arasında denge sağlanır |

## Yay Tutuşu ve Kullanımı

Görsel 1’de (Baskın, 2020), gösterilen Fransız keman ekolünde yay tutuşu, o dönemde geliştirilen Tourte yayı ve Viotti’nin geliştirdiği yeni yay teknikleriyle elastikiyet, denge ve zarafet ön plana alınarak geliştirilmiştir. Sonrasında bu tekniklere Viotti’nin öğrencileri Kreutzer, Balliot ve Rode’un geliştirdiği teknikler de eklenmiş ve sağ elin akıcı ve bilekten esnek hareketlerle kullanılması gerektiği üzerinde durmuşlardır (Rodrigues, 2010).

### Görsel 1

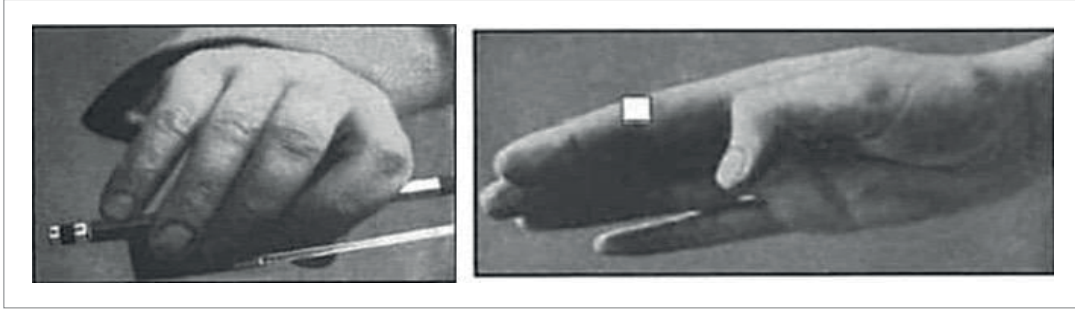
Fransız Yay Tutuşu



Tourte yayı Fransız keman ekolünde kemancılara daha çeşitli ton elde etme ve legato yapma olanağı tanımıştır. Böylelikle ifade ve ton zenginliği elde edilmiş, sağ elde bu yay ile geliştirilen hafif ve esnek el tekniği, çalma tekniği olarak virtüözlere rahatlık sağlamıştır. Tourte yayı ile sağ el tekniklerinin önemi artmış ve yay kontrolü üzerinde durulmuş, böylece Fransız keman ekolünde yay tekniği ve bununla elde edilmeye çalışılan ton ekolün temel unsurlarından biri olmuştur. Lucien Capet (1823-1928), “La technique supérieure de l’archet” adında bir eser yazmış ve bu eserde yay kullanımının öneminden bahsetmiş, müzikal ifadeyi aktarma görevinin sağ elde olduğundan ve yayı bölümlerine ayırarak kullanmanın önemini vurgulamıştır (Koçer, 2025).

Görsel 2’de (Baskın, 2020), gösterilen Rus ekolünde yay tutuş tekniğinin en önemli öncüsü Wieniawski’dir ve halen keman okullarında yay tutuş tekniklerine “Wieniawski Tutuşu” denmektedir (Yağışan ve Aydın, 2013). Rus Keman Ekolü’nün ayırt edici özelliği olarak Wieniawski’nin benimsediği yay tutuş tekniğinde işaret parmağının rolü büyüktür. İşaret parmağı ile yayın “daha derin” kavranması gerektiğini öne sürmüştür ve uyguladığı bu teknik daha önce hiçbir keman ekolünde görülmemiştir. Uyguladığı bu teknik ile büyük salonlarda bile salonun her noktasına yayılan geniş bir ses hacmi ve zengin bir ton elde etmiştir (Öztürk, 2012). Perlman, Fransız keman ekolünde yay tutuşunun birinci boğumda, Rus keman ekolünde ise ikinci boğumun altından olduğunu belirterek iki ekolün yay tutuş tekniklerinin farkına değinmiştir.<sup>3</sup> Carl Flesch “The Art of Violin Playing” (Keman Çalma Sanatı) adlı kitabında, en beğendiği tutuşun Rus yay tutuşu olduğundan bahsetmiştir (Koçer Fedorean, 2018).

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=6r0WW-KN6VM>

**Görsel 2***Wieniawski Tutuşu*

Auer sağ el tekniği ile ilgili “Keman Çalma Ekolüm” adlı eserinde şu sözlere yer vermiştir: “Yayı parmaklarınızla tutarken yay doğal olarak ve kendiliğinden doğru yere düşecek şekilde kolunuzu bırakın. Yayı hafifçe ancak rahatça yönlendirilebilecek sıkılıkta tutun. Yayı tele bastırarak güçlü ses çıkarmaya çalışmayın. Ses gücü özel bir sanattır ve sadece büyük bir çalışma ve tecrübe sonucunda gelişir. Yaya tüm kolunuzla bastırmayın, güzel bir tonun özü bilek ile yapılan hafif basınçta saklıdır... Köprü ile tuşenin ortasında çalın; çünkü en dolu ve berrak ton burada çıkar” (Ergün, 2023).

Yuri Yankelevich sağ el tekniğini keman çalmanın temeli olarak görmüştür ve sağ kolun tamamen serbest olması gerektiğini söylemiştir. Yay üzerinde parmakların konumuna dikkat etmiş ve parmakların rollerine dikkat çekmiştir. Parmakların hepsinin rahat ve yumuşak olması gerektiğini ve bunu ancak hepsi aynı derecede rahatsa yapabileceklerini söylemiştir. Başparmağın bükülmesi ve yayın hareketine göre, uca gelindiğinde düzleşmesi gibi, serbest hareket etmesi gerektiğini öne sürmüştür. Yankelevich küçük parmağın rolü üzerinde de durmuştur ve bu parmağın her zaman yuvarlak bir şekilde durması gerektiğini, dip ve orta yayda yayın ağırlığını dengelediğini, uca gelindiğinde ise yay ile teması kesmesinde bir sakınca olmadığını savunmuştur. İşaret parmağının ilk eklemden daha aşağıda olmaması gerektiğini öne sürmüştür (Lankovsky, 2016). Yankelevich de tıpkı öğretmeni gibi şu sözleri tekrarlamıştır: “Her kemancı sol elinde sınırlara ulaşır. Bazen bunlar geçici veya yanıltıcı olabilir, örneğin vibrato veya çeviklik sorunları gibi. Ancak sağ el ve ton üretimi açısından sınır yoktur” (Lankovsky, 2016, s. 283).

**Sol El Teknikleri**

Fransız Keman ekolünde sol el teknikleri için en önemli çalışmalardan biri Kreutzer’in 42 Etüdü’dür. Bu etütler sağ ve sol el tekniklerinin dengeli gelişimine katkı sağlamak üzerine yazılmıştır ancak sol elin tuşedeki hakimiyetini arttırmak ve esnek pozisyon geçişleri üzerine yoğunlaşmak esas hedeftir. Pozisyonu doğru değiştirmek, esneklik ve bütün bu teknik çalışmalarla birlikte müzikal ifadeye de önem verilmiştir. Bu ekolde çift sesler, hızlı pasajlar, oktav değişimleri ve sol elle ilgili hızlı geçişler yapılırken sağ el tekniklerinin de buna eklenmesiyle temiz entonasyon ve tuşe hakimiyeti üzerine çalışılmıştır (Koçer, 2025).

Kreutzer, Balliot, Rode ve Fransız ekolünün diğer temsilcileri sol elin tuşe üstünde duruşu konusunda aynı fikre sahip olmuşlardır: başparmağın birinci, işaret parmağın üçüncü eklemiyle kemanın desteklenmesi ve bu iki parmağın arasında, aşağı kısımda, bir boşluk bırakılması. Ancak keman bu boşluğa düşer düşüncesiyle tuşenin sıkılmaması, olabildiğince serbest bırakılması. Daha sonra Balliot 1834’te yazdığı incelemede bu konuyla ilgili daha fazla ayrıntıya girmiş ve başparmağı işaret parmağına bağlayan deri ile keman sapı arasına “yayın ucunun girebileceği kadar” boşluk bırakılması gerektiğini açıklamıştır (Lankovsky, 2016).

Rus ekolünde ise sol elin tuşe üzerinde hakimiyetinin önemi üzerinde duran ve bu konuda kafa yoran pedagoğlardan Yampolsky ve Mostras, pozisyonlu bir pasaj çalışılırken pozisyon arasındaki tüm hareketlerin kaldırılıp öncelikle ilk ve son notaları çalışmayı önermiştir. Yani öğrencinin önce yatay hareketi öğrenmesi gerektiğini, yatay hareket öğrenildikten sonra parmakların dikey hareketinin daha kolay yerleştirileceğini öne sürmüşlerdir. Pozisyon geçme hareketi yaparken parmak kasları sıkılmamalı, el tuşe üstünde akıcı hareket etmelidir ancak her şeyden önemlisi sesin niteliği olmalıdır (Lankovsky, 2016).

19.yüzyılın başlarında kemana çenelik eklenmiş ve bu yeni eklenti sayesinde kemani taşıma görevi sol el ve koldan, omuz ve çeneye aktarılmıştır. Bu yenilik sol eli rahatlatmış ve kemancılara pozisyon geçme tekniğinde büyük kolaylık sağlamıştır. Bu durum kemancaların üst aralıkları daha çok kullanmasına ve daha sık pozisyon geçerek enstrümanın zenginleşmesine olanak sağlamıştır. Spohr, *Violinschule*'sinde (1832), çağdaş müzik icrası için çeneliğin şart olduğundan bahsetmiştir. " Sol elin pozisyonunu sık sık değiştirmesini zorunlu kılan modern çalma tarzı, kemani çeneye tutmayı kesinlikle gerekli kılar. Bunu serbestçe ve başı eğmeden yapmak zordur; çene desteğinin sol veya sağ tarafta veya kuyruk parçasının üzerinde olması fark etmez. Ayrıca, üst pozisyonlardan aşağı doğru hızlı bir şekilde kayması durumunda, kemani çenenin altından kolayca çekebilir veya en azından enstrümanı hareket ettirerek yay çekmenin sakinliğini bozabilir. Bu durumları keman tutucu (çene desteği) mükemmel bir şekilde ortadan kaldırır ve kemanın sağlam ve serbest pozisyonuna ek olarak, enstrümanın tam titreşimini engellememe ve böylece çenenin kuyruk kısmına uyguladığı baskının neden olması gereken ses ve tonun kuvvetine zarar vermeme avantajı elde edilir" (Rodrigues, 2010)

Yankelevich sol elde başparmağın dinamik bir rolünün olduğunu savunmuştur. Pozisyonlara göre başparmağın farklı yerleştirilmesi gerektiğini, pozisyon değiştirmeden önce eli pozisyona hazırlaması gerektiğini, yeni bir pozisyona geçerken başparmağın yuvarlak bir hal alması gerektiğini düşünmüştür (Lankovsky, 2016).

## Vibrato

L. Spohr'un (1784-1859) kemana çenelik eklemesiyle pozisyon geçiş tekniklerinin ilerlemesinin yanında özgürleşmiş sol elle birlikte vibrato tekniği de gelişmiştir (Yağışan ve Aydın, 2013). Fransız ekolünde vibrato gibi teknikler kemani insan sesine yaklaştırmak, insan sesine benzer bir anlatım yaratmak için kullanılmıştır (Koçer, 2025). Pierre Rode (1774-1830); keman eğitimine teknik açıdan yaklaşan önemli metodu "24 caprices" eserinde vibrato yapılması gereken notaların üzerine işaret koymuştur (Yağışan ve Aydın, 2013). Aynı şekilde Baillot da vibrato tekniği üzerinde durmuş ve detaylandırarak nasıl çalışılması ve çalınması gerektiğiyle ilgili önerilerde bulunmuştur (Aksak, 2014). Bu ekolde vibrato tekniği süsleme aracı olmaktan çok gerektiği yerlerde gerektiği kadar kullanılması gereken bir ifade aracı olarak görülmüştür. Aynı zamanda Baillot *L'Art du Violon* eserinde vibratonun sık kullanımının müzikal kaliteyi ve naifliği bozduğundan bahsetmiştir ve şu sözlerle yer vermiştir: " Kabul edilmelidir ki, bu ifade biçimi(vibrato) etkilidir, ancak çok sık kullanılırsa, etkisini kısa sürede yitirir ve yalnızca melodinin bozulmasına yol açar, stili cazibesini oluşturan ve sanatı sürekli olarak orijinal sadeliğine geri döndürmeyi amaçlayan o hoş saflıktan mahrum eder" (Rodrigues, 2010).

Paris konservatuvarında eğitim almış ve sonrasında Ivan Galamian gibi önemli kemancaların öğretmeni olan Lucien Capet, hem eğitimleri sırasında hem de yazdığı metodunda vibrato tekniği üzerinde durmuş ve genel olarak vibratonun yanlış kullanıldığını düşünmüştür. Ona göre bir kemancının tonu vibratosuzken de çok iyi olmalıdır. Entonasyon ve ton kalitesinden taviz verilmemelidir ve vibrato sadece gerektiğinde kullanılmalıdır. Bu nedenle önce vibratosuz çalma tekniği çok iyi öğretilmelidir. Sürekli vibrato kullanılmasının eserin doğallığını bozduğunu düşünmüştür (Rodrigues, 2010).

Rus ekolünde yay tutuşunda olduğu gibi vibrato tekniğinde de Wieniawski öncülerden olmuştur. Kreisler kendisi için şu sözleri söylemiştir: "Fransız Ekolüyle Slav mizacının birleşimi, tonunun duygusal niteliği, daha önce hiç bu kadar yükseklerle taşınmamış yoğun bir vibratoyla yüceleşmiş..." Auer ise gereksiz ve sürekli vibrato kullanımına karşı durmuş ve keman eğitimlerinde bunu vurgulamıştır (Öztürk, 2012). Auer güzel bir ton ve vibrato için öğrencinin öncelikle zihinsel olarak hazır olması gerektiğini savunmuş ve neyi nasıl yapacağından emin olmayan ve konsantrasyonunu doğru noktaya odaklayamayan öğrencilerin doğru bir tona ve vibratoya sahip olamayacağından bahsetmiş, ton ve vibrato üzerine birçok egzersiz geliştirmiştir. Sonrasında sağ ve sol el ile ilgili ayrı metotlar hazırlayan Flesch, yorumculukta teknik, entonasyon ve ton kalitesi için etütler hazırlamış ve nerede ne kadar vibrato yapacağına yorumcunun kendisi karar vermeli görüşünü savunmuştur (Aksak, 2014).

Yankelevich, vibrato tekniğinin keman çalmadaki en karışık ve zor teknik olduğunu düşünmüştür. Ona göre pedagojik olarak öğrenciye vibrato hemen tanıtılmasa da gereklilikleri gösterilmeye başlanmalıdır. Vibrato tekniği öğretilirken ve vibrato uygulanırken el tamamen serbest ve rahat olmalıdır. Daha sonra öğrencinin tonu ve tekniği oturduğunda ve öğrenci artık yeni bir tını arayışına girdiğinde vibrato tekniği üzerinde durulmalıdır. Yankelevich'e göre vibrato doğal olmalıdır. Eğer öğrencinin eli ve parmakları yeterince rahatlamışsa ve vibrato yapan öğretmenini ve diğer öğrencileri taklit etmeye başlamışsa bu teknik için özel bir teknik çalışmaya gerek olmadığını savunmuştur. Bu da bahsettiği doğal süreçtir. Yankelevich farklı vibrato tekniklerini de incelemiş ve aralarında en doğru olanın bilek vibratosu olduğunu düşündüğünü şu sözlerle ifade etmiştir: "Ben daha

çok bilek vibratosuna meyilliyim, çünkü kol vibratosu büyük miktarda kas enerjisi gerektirir. Sürekli bir kol vibratosu bazen çalan kişinin teknik gelişimini bile etkileyebilir. Bilek vibratosu, genellikle daha standart ve tekdüze olan kol vibratosundan daha fazla varyasyon olanağı sağlar” (Lankovsky, 2016, s. 295).

Farklı vibrato türlerini inceleyen Yankelevich, çeşitli kemancıları da incelediğinde, genelde kemancıların iki vibrato tekniğini karışık olarak kullandıklarını görmüştür. “Bazı kemancılar daha yüksek pozisyonlarda bir vibrato türü, daha düşük pozisyonlarda ise başka bir vibrato türü kullanırlar. Heifetz her iki vibrato türünü de kullanmıştır. Oistrakh’ın işaret parmağıyla yaptığı vibrato doğası gereği daireseldir.” Vibrato tekniği nasıl olursa olsun tele yansıtıcı aracı parmak olduğundan, parmaklardaki eklemlerin rahat ve elin esnek olması gerektiği, parmağın tele çok fazla bastırılmaması, bastırılırsa titreşim hareketinin kısıtlanacağı üzerinde durmuştur. Rahatlık ve yumuşaklığın kolun her yerinde olması gerektiğini, herhangi bir noktada yaşanan kasılmanın vibratoyu etkileyeceğini söylemiştir (Lankovsky, 2016).

Yankelevich, vibrato kullanımının sıklığının nasıl olması gerektiğiyle ilgili bazı önerilerde bulunmuştur. Hızlı pasajlarda, teknik etütlerde ve gamlarda vibrato yapılmasını önermemiştir. Çok sık kullanılarak monotonlaşmaması ve ifade aracı olarak amacını kaybetmemesi gerektiğini söylemiş ve bunun için çeşitli vibrato tekniklerini öğrencilerine çalıştırmıştır. Gerçek ustalığı, istendiği zaman vibrato kullanabilmek olarak tanımlamıştır. Yankelevich, vibrato türleri geliştirmek için bazı önerilerde bulunmuştur. Bunlardan biri, öğrencinin önce birinci pozisyonda vibrato yapması ve sonra aynı parmakla vibrato formunu koruyarak üst pozisyonda yapmasıdır. El farklı pozisyonlarda farklı duracağından, vibratonun yapılış şekli de pozisyonda farklı olacaktır. Bu nedenle bu egzersiz vibrato kontrolünü arttırmaya yöneliktir. En kötü vibratonun müziksel ifadeden uzak, alışılmış olan vibrato olduğunu düşünmüştür (Lankovsky, 2016).

### 3.3. Fransız ve Rus Keman Ekollerinde Kullanılan Metotlar

Pierre Baillot’un yazdığı “L’Art du Violon” metodu Fransız ekolünün önemli teknik ayrıntılarına yer vermiştir ve dönemin en önemli yeniliği olan Tourte yayı için yeni tekniklere değinmiştir. Aynı zamanda bu metodunda duruş ve tutuş, iki kolun ve kemanın pozisyonu ve açıları gibi en rahat icra pozisyonlarının nasıl olacağına dair açıklamalarda bulunmuştur (Koçer, 2025).

Paris Konservatuvarı’nın kurucusu sayılan Viotti’nin öğrencileri Rode, Beriot ve Kreutzer Fransız keman ekolünün temellerini güçlendirerek bilimsel bir araştırma niteliğinde olan Keman Metodu (Paris, 1803)’nu yazmışlardır ve bu metodun son olarak düzenlenmesini Baillot yapmıştır. Baillot son düzenlemesinde sağ ve sol el için tekniklerde daha fazla ayrıntıya girmiştir ve bu metot böylece modern keman için yazılmış ilk keman eğitimi metodu sayılmıştır. Bu metotla birlikte sol elde uygulanan sekizli (oktav) gam tekniği dört oktava yükseltilmiştir (Göküstün, 2012). Bu üç kemancı ve eğitmenin başka eserleri halen müzik okulları ve konservatuvarlarda resmi müfredatlarda bulunmaktadır (Koçer Fedorean, 2018).

Kreutzer, keman ve viyola virtüözü Carl Stamitz’in öğrencisidir. Fransız ekolünün kurucularından sayılan Kreutzer’in yazdığı 42 Etudes keman metodu, keman eğitime sağ ve sol el tekniklerini geliştirmek için sade, anlaşılır ve detaylı alıştırmalarıyla önemli katkılarda bulunmuştur ve günümüzde halen birçok keman eğitmeni bu metodu kullanmaktadır (Yağışan ve Aydın, 2013). Aynı zamanda yazdığı Caprice eseriyile de Kreutzer keman tarihine yön veren önemli isimlerden biri haline gelmiş ve böylece sadece kendi yaşadığı dönemin eğitimini değil modern keman eğitimi de büyük ölçüde etkilemiştir. 20. yüzyılın önemli keman eğitimcilerinden Carl Flesch ve Ivan Galamian da Kreutzer’in etüt ve metotlarını örnek alarak kendi metotlarını oluşturmuşlardır (Koçer, 2025). Kreutzer’in etütleri keman tekniğinin sistematik bir şekilde ilerlemesini sağlamayı önclemiştir. Bu etütler hem müzikal ifadeyi güçlendirmeyi hem de teknik ilerlemeyi hedeflemiştir. Her etütte pozisyon, yay teknikleri ve dağılımı, sağ ve sol el koordinasyonu gibi temel ve önemli keman tekniklerinden birini kuvvetlendirmek için tasarlanmış ve sistematik ve dengeli bir teknik gelişim planlanmıştır. Bu bakımdan Kreutzer’in metodu hem teknik hem müzikal ifadeyi güçlendirmek üzere tasarlanmış ve öğrencinin müzikal yorumunu da geliştirmeyi hedeflenmiştir (Koçer, 2025).

Pierre Rode (1774-1830); keman eğitmeni ve virtüözü olarak keman tarihinde önemli bir yer edinmiştir. Eseri 24 Caprices metodu, birçok tekniği içermesi ve bunları detaylı olarak işlemesiyle önemli keman metotlarından sayılmıştır. Rode bu eserinde nerede vibrato yapılacağı, hangi etüdün nasıl çalınacağı gibi ayrıntıları detaylı olarak belirtmiştir. Rode’un bu eseri günümüzde halen ileri seviyeler için kullanılan önemli metotlardan biri olmaya devam etmektedir (Yağışan ve Aydın, 2013).



Rus ekolünde Leopold Auer'in "Graded Course of Violin Playing" (1926) metodu sol el tekniği üzerinde özellikle durmuştur (Rodrigues, 2010). Ekolün önemli isimlerinden Stolyarsky keman eğitiminde önemli yeri olan kemancıların metotlarını incelemiş ve kendi öğrencileriyle Flesch'in çalışmalarını kullanmıştır. Ayrıca derslerini toplu olarak yapması, öğrencilerin birbirini gözlemleyerek öğrenmesi durumunu doğru bulduğunu göstermiştir. Öğrencileri için seçtiği metotlar incelendiğinde Stolyarsky'nin öğrencilerinde müzikal ifadeyi güçlendirmeyi hedeflediği görülmüştür (Eker, 2023).

Rus ekolüne bakıldığında öğretmenlerin keman eğitiminde en çok önem verdikleri durum başlangıçtan itibaren öğrenciyi iyi tanımak ve onu sadece teknik olarak kusursuz bir kemancı yapmaktansa onun kendisine özgü tınısını ve müzikal ifadesini ortaya çıkarmak olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrencinin kişisel özelliklerine göre metot seçimi yapmışlardır. Öğrencilerin fiziksel yapısı ve yetenek düzeyi nasıl olursa olsun olabilecek en iyi sonuca varmayı hedeflemişlerdir ve bu nedenle her öğrenciye aynı metot ile yaklaşmanın verimsiz olduğunu, her bireyin farklı psikolojik, zihinsel ve bedensel farklılıkları olduğunu, eğitmenin öğrencisi için en iyi sonuca ulaşmasının öğrencisini iyi tanımak olduğunu düşünmüşlerdir. Bu bakış açısıyla Yankelevich şu sözleri söylemiştir: "Ciddi pedagojik çalışmalar söz konusu olduğunda kendinize şunu sorun: Kime öğretiyorsunuz? Öğrencinin kim olduğunu ortaya çıkarın – zira her biri farklı niteliklerin birleşimine sahiptir – kendine özgü eller, kendine özgü psikoloji... vs. Güçlü iradeli, konsantre olanlar vardır, tembeller, iyi huylular, akıllı olanlar. Ancak bundan sonra hangi öğrenciye hangi metodun uygulanabileceğine karar verilebilir. Öğrencilerin çeşitliliği, tek bir yaklaşımı imkânsız kılar" (Koçer Fedorean, 2021). Ekolün en önemli isimlerinden Auer'in bireyselliğe verdiği önemi, kendisinin yetiştirdiği en önemli keman virtüözleri de vurgulamıştır. Onunla yıllarca çalışmış olmalarına rağmen Auer metodu spesifik bir metottan bahsetmemişlerdir (Lankovsky, 2016).

### 3.4. Modern Keman Eğitiminde Rus ve Fransız Keman Ekollerinin Sentezi

Ivan Galamian 23 Ocak 1903'te Tebriz'de dünyaya gelmiş, 1904'te ailesiyle birlikte Moskova'ya yerleşmiştir. Moskova Filarmonik Topluluğu Okulu'nda 16 yaşına kadar Mostrass'ın öğrencisi olmuştur. Daha sonra Lucien Capet ile çalışmak için Paris'e yerleşmiştir. 1925'te Rusya'ya dönmüş, Sovyet Konservatuvarı'nda fakülte üyesi olmuştur. Daha sonra Amerika'ya yerleşmiş ve eğitimlik kariyerine orada devam etmiştir (Göküstün, 2012).

Galamian'ın öğretmeni ve Rus ekolünün önemli isimlerinden biri olan Mostrass, keman çalma ve öğretmenin pedagojik, psikolojik ve fizyolojik taraflarıyla ilgilenmiş ve "önceden duyma" ve "önceden hissetme" gibi kavramlarla ilgili teknikler geliştirmiştir. Mostrass'ın bu düşünceleri Galamian üzerinde de etkili olmuştur (Lankovsky, 2016).

Galamian yazdığı keman metodunda üç çeşit vibratodan bahsetmiştir. Bunlar: kol, el ve parmak vibratosudur. Ona göre vibrato, anlatılmak istenen ifadeye göre çeşitlendirilmeli, yapılmak istenen vibratorun hızı, yoğunluğu ve genişliğine göre hangi vibratonun kullanılacağı değişkenlik göstermelidir. Vibrato hareketi büyüdükçe koldan, küçüldükçe bilek ve parmaklardan yapılmalıdır. Ona göre vibrato çeşitlerini gerektiği yerde gerektiği gibi kullanmak icracının ustalığını gösterir (Altınel, 2023). Bu bakış açısıyla Rus ekolüne uyum göstermiştir.

Galamian pozisyon geçişlerinde teknik- müzikal zamanlama ve sağ-sol el koordinasyonu üzerinde durmuştur. Geçiş için çeşitli tekniklerden bahsetmiştir: Aynı parmakla yapılan geçiş, aynı parmakla başlayıp farklı parmakla biten geçiş (1-1-3) ve varılacak nota üzerinden yapılan geçiş (1-3-3). Aynı zamanda pozisyon geçişin farklı konumlarına göre (küçük pozisyondan yüksek pozisyona geçme, yüksek pozisyondan küçük pozisyona geçme) baş parmak ve elin hareketlerinin değişkenlik göstermesi gerektiğinin üzerinde durmuştur (Altınel, 2023). Bu teknik bakış açısıyla Rus ve Fransız keman ekollerinin ikisinden de beslenmiştir.

Portamento ve glissando tekniği Rus keman ekolünde sıklıkla kullanılan teknikler olmuştur. Bu teknikler pozisyon geçişi sırasında müzikal ifade amacıyla kullanılmıştır. Galamian'ın metodunda bahsettiği pozisyon geçişlerinden aynı parmakla başlayıp farklı parmakla biten pozisyon geçişi (1-1-3) Fransız ekolü tarafından, varılacak nota üzerinden yapılan geçiş (1-3-3) ise Rus ekolü tarafından sıklıkla tercih edilmiştir (Altınel, 2023).

Galamian, keman eğitiminde her öğrencinin bireysel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünmüş ve bu konuda Rus keman ekolünden etkilenmiştir. Bu konuyla ilgili şu sözleri dile getirmiştir: " Öğretmen, her öğrencinin kendi kişiliği, kendine özgü fiziksel ve zihinsel yapısı, enstrümana ve müziğe kendi yaklaşımı olan bir birey olduğunu fark etmelidir. Öğretmen bunu fark ettiğinde, öğrenciye buna göre davranmalıdır. Doğallık onun ilk yol gösterici ilkesi olmalıdır. "Doğru" yalnızca belirli öğrenci için doğal olandır,



çünkü yalnızca doğal olan rahat ve etkilidir. Bu nedenle, öğretmenin çabaları her öğrencinin enstrümanla mümkün olduğunca rahat etmesini sağlamaya adanmalıdır. Bu bağlamda, öğrencileri doğanın kendisine ve dolayısıyla enstrümana doğal bir yaklaşıma karşı sürekli bir mücadeleye zorlayan ve hala devam eden teknikle ilgili sayısız doğal olmayan teoriyi düşünmek üzücüdür” (Galamian, 1962, s.1-2).

Galamian, kendi yazdığı metodunda öğretmeni Lucien Capet’in tekniklerinden de beslenmiş ve örnekler vermiştir. Bu da hem Fransız hem Rus ekolünden beslenmiş bir eğitici olduğunu göstermiştir (Galamian, 1962).

Keman tarihi ve eğitiminde önemli yere sahip iki ekol olan Fransız ve Rus keman ekollerinin sentezi, modern keman eğitiminde öğrenci-öğretmen merkezli öğrenme modelini oluşturmaktadır. Bunun en önemli örneklerinden biri de Galamian’dır. Fransız keman ekolünün öncelediği zarafet, incelik, estetik ve teknik mükemmelliyet ile Rus keman ekolünün bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, bilimsel temele oturtulan pedagojik yapısı bir araya getirildiğinde sadece teknik olarak güçlü kemancılar değil, aynı zamanda güçlü yorumcular yetişmesine olanak sağlamaktadır. Modern keman eğitiminde öncü olan Galamian gibi her iki ekolden de beslenen keman eğitimcileri hem öğrencilerin bireysel yönelimlerini hem de çalışılan eserin ruhunu göz önünde bulundurarak verimli bir öğretim yöntemi benimsemiştir. Bu yönüyle bu iki ekolün sentezi, modern keman eğitiminde klasik tekniklerin korunmasının yanı sıra yorumcunun özgünlüğünü korumasına ve bireysel gelişimine de olanak sağlamaktadır.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Fransız ve Rus keman ekolleri, dönemlerinde yaşanan toplumsal olayların müziğe yansımaları noktasında da önemli bir yere sahiptir. İki ekol de pedagojik, müzikal ve teknik gelişimin yanı sıra yaşanan devrimlerin etkisiyle halkta ulusal bir kimlik oluşturma gayesi de taşımışlardır. İki ekolün de sistematik hale gelmesi yaşadıkları devrimden sonra olmuştur ve bu da bazı noktalarda benzerlikler göstermelerine sebep olmuştur. Aynı zamanda yaşanan devrimler, ekollerin kendini güçlendirmesine olanak sağlamıştır.

Fransız ekolü, 1789’da yaşanan Fransız Devrimi’nden sonra sistematik hale gelmiş ve Paris Konservatuarı kurulmuştur. Bu konservatuarın kuruluş amacı, Fransız ekolünün uygun gördüğü müzikal ifade ve teknik öğretiler ile başarılı virtüözler yetiştirmekle birlikte, halka ücretsiz olarak ulaştırdıkları notalar ile devrimden sonra toplumda büyüyen “Özgürlük, Eşitlik, Kardeşlik” bilincini geliştirmektir. Müziğin sadece aristokrat kesimin ulaşabileceği bir eğitim olmaması gerektiği, herkesin ulaşabileceği bir hak olması gerektiğini öne sürmüştür. Bu nedenle ekol, teknik gelişim kadar Fransız müzikal kimliği ve ulusal kültürünü bir araya getirerek geliştirmek istemiş, okulda sadece müzik eğitimi değil, toplumsal ahlak, siyasi bilinç dersleri de verilerek müziği toplumsal kültür zeminine oturtmayı hedeflemiştir. Bu nedenle Fransız ekolünün pedagojik yaklaşımı ulusal ve toplumsal konuları da kapsamıştır.

Rus ekolü de 1917’de yaşanan Ekim Devrimi’nden sonra açılan Sovyet (Moskova) Konservatuarı ile sistematik bir hale gelmiş ve yaşanan devrimin idealleriyle şekillenmiştir. Rus ekolünün bu noktada Fransız ekolünden farkı, yaşanan çağın da etkisiyle, ulusal kimlik oluşturmakla birlikte, eğitimde bilimsel verilerden yararlanarak ilerlemeyi öncelemesi olmuştur. Bireysel gelişmeyi, bireyin psikolojik ve fizyolojik yapısını göz önünde tutan, Ivan Pavlov’un sinir sistemi üzerinde yaptığı araştırmalardan beslenen bir pedagojik temel oluşturmuşlardır. Bazı noktalarda, Fransız ekolünün önemli eğitimcilerinden eğitim alan Rus ekolü öğretmenleri, Fransız ekolünden öğrendiklerinin üstüne pedagoji konusuna daha çok eğilerek katkıda bulunmuşlardır denilebilir. Rus ekolü pedagojik yaklaşımını tıbbi ve bilimsel verilerden yararlandığı bir zemine oturtmuştur.

Fransız ekolü daha stabil bir eğitim müfredatına, müzikal olarak zarafete ve estetik unsurlara öncelik verirken, Rus ekolü daha yoğun bir duygusallığa ve bireysel müzikal ifadeye öncelik vermiştir. İki ekolün yetiştirdiği virtüözler karşılaştırıldığında ekollerin öncelik verdiği noktalar görülmektedir.

Bu karşılaştırma çalışması sonucunda her iki ekolün de güçlü olduğu ve günümüz keman eğitiminde verimli olarak kullanılabilecek yanları birbiri ile sentezlenip kullanılırsa, teknik, müzikal ve pedagojik olarak eğitimlerin çok daha başarılı olacağı söylenebilir. Rus ekolünün bilimsel ve bireysel pedagojik yaklaşımıyla Fransız ekolünün disiplinli teknik yapısı bir araya getirilirse modern keman eğitimi çok daha kaliteli bir hale gelebilir.

### Öneriler:

1. Güncel bir keman metodu oluşturulacağına Rus ekolünün güçlü isimleri gibi pedagoji ko-nusunda bilimsel kaynaklardan faydalanırken, Fransız ekolünün disiplinli ama müzikal zarafet içe-ren tekniklerinden faydalanılmalıdır.
2. Keman eğitimi sırasında bireysel farklılıklar, kişinin psikolojik ve fizyolojik farkları göz önünde bulundurulurken teknik ve müzikal mükemmeliyet beklentisi dengeli bir şekilde işlenmeli-dir.
3. Müzik eğitmeni sadece mükemmel virtüözüte seviyesine ulaşmak için değil, aynı zamanda toplumsal kültür oluşturmak, ortak bir estetik kaygı geliştirmek ve duygu ve düşüncelerin doğru bir müzikal ifadeyle iletilmesi için çalışmalıdır.

### Etik kurul onayı

Bu araştırmada etik kurul onayı gerektiren herhangi bir veri toplama işlemi yapılmamıştır.

### Yazarlık katkısı

Çalışmanın tasarımı ve konsepti; MG, FNA; verilerin toplanması; MG, FNA; sonuçların analizi ve yorumlanması; MG, FNA; çalışmanın yazımı; MG, FNA. Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

### Finansman kaynağı

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

### Çıkar çatışması

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

### Ethical approval

In this study, no data collection was carried out by ethics committee units.

### Author contribution

Study design and concept: MG, FNA; data collection: MG, FNA; analysis and interpretation of results: MG, FNA; writing of the study: MG, FNA. All authors reviewed the results and approved the final version of the manuscript.

### Source of funding

The authors declare the study received no funding.

### Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

## KAYNAKLAR

- Aksak, S. (2014). *Kemanda sol el ve vibrato tekniğinin metodik örneklerle dayanarak incelenmesi* (Tez No. 386921) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Altınel, F. N. (2023). *Romantik dönem viyola sonatlarına müzikal ve teknik bakış*. Eğitim Yayınları.
- Baskın, Ö. (2020). Henryk Wieniawski (1835-1880)-Son keman virtüözü. *İdil*, 71, 1103-1114. <https://doi.org/10.7816/idil-09-71-05>
- Deliktaş, Ö. D. (2018). Koşullanma çalışmalarında bir model organizma: Drosophila Melanogaster. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 11(4), 14-21.
- Eker, B. (2023). Bir yetenek fabrikası: Stolyarsky Okulu'nun Rus keman ekolüne katkıları. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(114), 8187-8195. <http://doi.org/10.29228/sssj.71856>
- Ergün, G. (2023). Keman eğitiminde sağ el teknikleri ile ilgili bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 9(17), 144-154.
- Galamian, I. (1962). *Principles of violin playing and teaching*. Shar Products Company.
- Göküstün, M. (2012). *Galamian Yöntemi'nin keman çalma performansı üzerindeki etkisi*. (Tez No. 328059) [Sanatta yeterlik tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Koçer, A. (2025). Fransız Keman Ekolü'nde Rodolfo Kreutzer'in rolü ve pedagojik katkıları. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 10(29), 20-36. <http://doi.org/10.35826/ijoec.2865>
- Koçer Fedorean, A. (2018). Leopold Auer'in Rus keman ekolündeki yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 4(1), 132-139. <https://doi.org/10.22252/ijca.425847>

- Koçer Fedorean, A. (2021). *Rus keman ekolü ve Leopold Auer'in keman tekniğine olan yaklaşımları* (Tez No. 676710) [Sanatta yeterlik tezi, Yaşar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Lankovsky, M. (2016). *The Russian violin school the legacy of Yuri Yankelevich*. Oxford University Press.
- Martens, F. H. (2005). *Violin mastery talks with master violinists and teachers*. Frederick A. Stokes Company Publisher.
- Öztürk, Ö. D. (2012). *20. yüzyıl Rus keman ekolünde pedagojik yaklaşımlar ve sağ el teknikleri ile ilgili uygulamalar* (Tez No. 342250) [Sanatta yeterlik tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Rodrigues, R. E. (2010). *Selected students of Leopold Auer: A study in violin performance-practice* [Doktora tezi, Birmingham Üniversitesi]. <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/739/>
- Verzola, J. P. G. (2014). *The Paris conservatory: A music school of the french revolutionary movement* [Filipinler Diliman Üniversitesi]. <https://www.scribd.com/document/285078403/The-Paris-Conservatory-A-Music-School-of-the-French-Revolutionary-Movement>
- Vincent, M. (2003). *Contemporary violin techniques: The timbral revolution*. <https://www.studocu.com/en-us/document/panther-creek-high-school-north-carolina/ap-music-theory/contemporary-violin-techniques-michael-vincent/60814620>
- Yağışan, N. ve Aydın, N. (2013). Kemanın tarihsel gelişim süreci ve eğitimci yorumcular. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 213-221.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

Violin education has evolved in different cultures and geographies for centuries. This process has brought about the development of various technical and pedagogical approaches. Two important schools stand out in education: the Russian and French violin schools. These schools are notable not only for their technical approaches but also for their individual development and pedagogical methods. The Russian violin school has become systematic since the end of the 19th century and has enabled the training of many virtuosos. The Russian school offers a pedagogical structure that supports the artistic development of students by focusing on technical excellence and emotional depth. The French violin school is particularly known for its emphasis on musicality and expression. The Paris Conservatory has been an important center of this school. The French school focused more on aesthetics and emotional expression, and focused on developing the artistic talents of students. The historical interactions of the Russian and French schools have played an important role in violin education. The technical details and teaching methods of both schools are among the elements that shape today's violin education.

The Russian Violin School began to make a name for itself in the 20th century, and Henryk Wieniawski made a great contribution to the emergence of this school. He studied with Lambert Massart at the Paris Conservatory and was nourished by the French School. In 1860, upon the invitation of Anton Rubinstein, he returned to Russia and served as the director of the Russian Music Society for many years (Koçer Fedorean, 2018). The Russian violin school strengthened its foundations with the educational activities pioneered by Leopold Auer (1845–1930) in the second half of the 19th century. Auer had many famous students who made his name known to the world. Among these students are names such as Mischa Elman, Nathan Milstein, Jascha Heifetz (Lankovsky, 2016, p. 12).

Auer adopted an educational approach that focused on violin technique. He emphasized that artistic expression would not be possible without the technical development of the violinist. He argued that many technical studies should be done before moving on to sonatas and concertos and that sometimes the verbal instructions given by the instructor in this technical study were not enough and that the teacher had to take up his own bow (Martens, 2005, p. 13). Emphasizing the importance of providing personal education to each student, Auer said, "I do not believe in the theory that a violinist can tell who his teacher is by the way he plays. An Auer student cannot be told by the way he plays. And I am proud of this because it shows that supporting the individual development of my students is working and that each of them has become real artists in their own right." (Martens, 2005, p. 13). The reason why Auer's pedagogical approach differs from student to student is that it aims to reveal the potential that exists in each student.

After Auer, Pyotr Stolyarsky (1871-1944) made a great contribution to the Russian violin school and contributed to the institutionalization of the school. Stolyarsky, who lived in Odessa, worked with Emil Miynarsky (Auer's student) and Josef Karbulka (Czech violinist Otakar Sevcik's student) and founded his own school. His extraordinary success in child education soon had a great impact in the city. David Oistrakh, Boris Goldstein, Elizaveta Gilels, Mikhail Fichtengolz and many other successful virtuosos received training from this school (Lankovsky, 2016, p. 12).

After the establishment of the Soviet Union in 1917, Auer and most of his students left Russia, but Auer's legacy continued to be developed by his assistants Ioannes Nalbandyan (1871-1942) and Sergei Korguyev (1863-1938) and their students who remained in the Soviet Union. After the revolution, Moscow became the capital and the Moscow or Soviet Conservatory was established there, which included a strong string faculty concerned with the teaching of the violin and the methodological analysis of its playing. Its founding teachers included Lev Tseitlin (1881-1952, a student of Leopold Auer), Abraham Yampolsky (1890-1956, a student of Sergei Korguyev) and Konstantin Mostras (1886-1965, a student of Boris Sibor, who was also a student of Auer) (Lankovsky, 2016, pp. 12-13).

Yuri Yankelevich, who taught at the Moscow Conservatory for 37 years, was nourished and influenced by the pedagogical approaches of the instructors. Later, in his studies here, he re-elaborated the pedagogical approach and examined it methodologically, and made a great contribution to the Russian school. He took pedagogical studies very seriously and gave education on this subject in various countries (Lankovsky, 2016, pp. 17-18). The French Violin School, the Paris Conservatory, was the first music conservatory to make its name known during the French Revolution. The aim of the conservatory was to provide free music education to all French people, regardless of the government's wealth and family ties. At the same time, it aimed to instill an aesthetic understanding in the French people, to gain citizenship and revolutionary values (Verzola, 2014).

The foundations of the French Violin School were laid by Jean-Marie Leclair and Gaviniès and later established on a formal method by Giovanni Battista Viotti, an Italian, and Rodolphe Kruetzer, who was also Viotti's student. G.B.Viotti served as a bridge between Italian discipline and French elegance (Koçer, 2025). Viotti's students Balliot, Rode and Kreutzer later wrote the method called "Methode de Violon" together and systematized the school's education (Rodrigues, 2010). The French school developed a method based on bow technique. The most important reason for this is the Tourte bow developed in the 18th century. François Xavier Tourte worked with G.B.Viotti, Rodolphe Krutzer, and Pierre Rode and developed a new bow. Tourte fixed the bow at 74-75 cm and gave it a concave shape. With this modern bow, the violinist's control over the bow has increased and thanks to this control, different tones can be obtained in the sound, and the limits of the bow's potential have been expanded (Vincent, 2003, p. 2). With this new bow, control of the right hand has gained importance and this has become one of the basic elements of the French school (Koçer, 2025).

## 2. Method

This research adopted a qualitative approach based on scanning the literature with textual and content analysis methods. Academic studies, books and methods written about Russian and French violin schools were examined. A total of 17 sources were used, including 8 articles, 5 theses and 4 books. In particular, the technical, musical and pedagogical contributions, differences and approaches of important names of the school such as Viotti, Kreutzer, Rode, Baillot from the French violin school and Auer, Yampolsky, Yankelevich, Stolyarsky from the Russian violin school were comparatively examined.

## 3. Findings, Discussion and Results

The French and Russian violin schools also have an important place in terms of the reflection of the social events experienced in their periods on music. In addition to pedagogical, musical and technical developments, both schools also aimed to create a national identity in the people with the influence of the revolutions. The systematization of both schools occurred after the revolutions they experienced, and this caused them to show similarities in some points. At the same time, the revolutions experienced allowed the schools to strengthen themselves.

The French school became systematic after the French Revolution in 1789 and the Paris Conservatory was established. The purpose of establishing this conservatory was to train successful virtuosos with the musical expression and technical teachings that the French school deemed appropriate, as well as to develop the

awareness of “Liberty, Equality, Fraternity” that grew in society after the revolution with the notes they provided to the public free of charge. They argued that music should not be an education that only the aristocracy could access but should be a right that everyone could access. For this reason, the school wanted to develop the French musical identity and national culture by bringing them together as well as technical development and aimed to establish music based on social culture by giving not only music education but also social morality and political awareness lessons in the school. For this reason, the pedagogical approach of the French school also encompassed national and social issues.

The Russian school also became systematic with the Soviet (Moscow) Conservatory opened after the October Revolution in 1917 and was shaped by the ideals of the revolution. The difference between the Russian school and the French school at this point, under the influence of the era, was that it prioritized progress in education by making use of scientific data while creating a national identity. They created a pedagogical foundation that considered individual development, the psychological and physiological structure of the individual, and was nourished by Ivan Pavlov’s research on the nervous system. At some points, it can be said that the teachers of the Russian school, who received training from important instructors of the French school, contributed to what they learned from the French school by focusing more on pedagogy. The Russian school based its pedagogical approach on a foundation where it made use of medical and scientific data.

While the French school prioritizes a more stable curriculum, musical elegance and aesthetic elements, the Russian school prioritizes more intense emotionality and individual musical expression. When the virtuosos trained by the two schools are compared, the points that the schools prioritize are seen. As a result of this comparative study, it can be said that if both schools are strong and their aspects that can be used efficiently in today’s violin education are synthesized and used, the training will be much more successful technically, musically and pedagogically. If the scientific and individual pedagogical approach of the Russian school is brought together with the disciplined technical structure of the French school, modern violin education can become much higher quality.

**Suggestions:**

1. When creating a current violin method, scientific sources on pedagogy such as the strong names of the Russian school should be used, while the disciplined but musically elegant techniques of the French school should be utilized.
2. During violin training, individual differences, psychological and physiological differences of the person should be taken into consideration, while the expectation of technical and musical perfection should be processed in a balanced way.
3. The music instructor should work not only to reach the level of perfect virtuosity, but also to create a social culture, develop a common aesthetic concern and convey feelings and thoughts with a correct musical expression.



# Ferdinando Carulli'nin altı telli gitar için yazdığı metot kitaplarının belirlenmesi ve etütlerinin incelenmesi

## *Identification of Ferdinando Carulli's method books for six-string guitar and examination of his studies*

İbrahim Şevket Güleç<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

### ÖZ

19. yüzyılın başlıca gitar virtüözü ve bestecileri arasında yer alan Ferdinando Carulli (1770-1841) müzik eğitimi alanında önemli çalışmalar yapmıştır. Bestecinin on bir tane gitar eğitimi kitabı ve bir solfej eğitimi kitabı vardır.

Carulli'nin gitar eğitimi kitaplarının hangilerinin metot tanımına uyduğu, belirlenen metot kitaplarından hangilerinin altı telli gitar için yazıldığı çalışmanın problemi oluşturur.

Bestecinin altı telli gitar için yazdığı metot kitapları; Opus 27: "Methode Complete Pour Guitare Ou Lyre", Opus 71: "Seconde Suite A La Methode", Opus 192: "Supplement A La Methode Ou La Premiere Année d'Etude De Guitare" ve Opus 270: "L'anti-Méthode" olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu kitaplarda teknik çalışmalar sağ ve sol el olarak ikiye ayrılmış ve etüt numaralarına göre tablolarla görselleştirilmiştir. Böylece icracının çalışmak istediği tekniği kolaylıkla tespit etmesi amaçlanmıştır.

Çalışma, Carulli'nin Opus 270, "L'anti-Méthode" adlı metot kitabının literatürdeki ilk analizine yer vermesi ve bilinen teknik sınıflandırmalara "melodi-eşlik" ve "ajilite" ek tanımlamalarının eklenmesi nedeniyle önem taşımaktadır. Çalışma, betimsel bir araştırma olup, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Yapılan değerlendirme sonucunda Carulli'nin etüt kitaplarında en çok kullanılan tekniğin arpej, melodi eşlik ve gam tekniği olması, bestecinin gitar eğitimi kadar müzikal anlatıma da önem verdiğini göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Ferdinando Carulli, gitar eğitimi tarihi, teknik sınıflandırma, metot

### ABSTRACT

Ferdinando Carulli (1770-1841), one of the leading guitar virtuosos and composers of the 19th century, made significant contributions to music education. He authored eleven guitar instructional books and one solfège education book.

The study examines which of Carulli's guitar instructional books fit the definition of a "method" and identifies which of the selected method books were written for the six-string guitar. The method books identified for the six-string guitar are; Opus 27: "Methode Complete Pour Guitare Ou Lyre", Opus 71: "Seconde Suite A La Methode", Opus 192: "Supplement A La Methode Ou La Premiere Année d'Etude De Guitare", Opus 270: "L'anti-Méthode".

In this paper, technical exercises are categorized separately for the right and left hands and visualized through tables based on etude numbers, making it easier for performers to identify and practice specific techniques.

The study is significant as it includes the first-ever analysis of Carulli's Opus 270, "L'anti-Méthode" in the literature and introduces new classifications such as "melody-accompaniment" and "agility" alongside existing technical classifications.

The research follows a descriptive approach, utilizing the document analysis method, one of the qualitative research techniques.

The evaluation indicates that the most frequently used techniques in Carulli's etude books are arpeggios, melody accompaniment, and scale technique, showing that the composer emphasized both guitar education and musical expression.

**Keywords:** Ferdinando Carulli, history of guitar education, technical classification, method

## 1. GİRİŞ

Gitar eğitimi yayınlarının ilk örneklerine Rönesans döneminde rastlanır. Bu dönemin en önemli örneklerden biri Luys Milan'ın vihuela için yazdığı (1500-1561) "El Maestro" (1536) adlı eserdir. Bu kitabı Luis de Narvaez'in (1500~ - 1560) ve Alonso Mudarra'nın (1510-1580) çalışmaları takip eder (Madriguera, 1993, s. 161). Bu çalışmalarda ele alınan konu başlıkları; tablaturun okunması, vihuela çalımı, temel müzik ve çalgı bilgisi, basit formda dinî veya dünyevi içerikli şarkılardır.

Barok dönemin ilk kapsamlı çalışmalarından biri Carlos Amat'ın (1572-1642) beş çift telli barok gitar için yazdığı "Guitarra Espanola" (1596) adlı kitabıdır. Bu kitapta; temel müzik bilgisi, gitarda armonizasyon, gitarın nasıl tutulacağı ve temel gitar teknikleri yer alır (Uluocak, 2014a).

Klasik döneme gelindiğinde Ferdinando Carulli, Matteo Carcassi, Dionisio Aguado ve Fernando Sor gibi dönemin pek çok gitaristi, romantik gitarın (günümüzde klasik gitar olarak anılan altı tek telli gitar) temel tekniklerini metotlarında anlatmışlardır. 19. yüzyılın başlıca metotları arasında; F. Carulli, "Méthode Complétée Pour Guitarre", (Op. 27, 1810, Paris), E. Molino: "New And Complete Method For The Guitar", (1824, Paris), F. Sor: "Méthode Pour La Guitare", (1830, Paris), D. Aguado, "Escuela De Guitarra", (1825, Madrid), M. Carcassi: "Méthode Complétée Pour La Guitarre", (Op. 59, 1836, Paris), N. Coste, "Méthode Complétée Pour La Guitare De Fernando Sor, Redigee Et Augmente Par N.Coste", (1845, Paris), L. Legnani: "Metodo La Chitarra", (Op.250), J. K. Mertz, "Schule Für Die Guitare", (tarihi belli değil), A. Cano, "Metodo Para Guitarra", (1852, Madrid) sayılabilir (Uluocak, 2014a, s. 102). Bu metotlarda; gitarın tutuşu, tınının nasıl oluşturulacağı, sol ve sağ el teknikleri hakkında ayrıntılı açıklamalar, her teknik için ayrı oluşturulmuş sistematik çalışmalar ve etüt sunumları yer almaktadır.

Klasik dönemde Avrupa'da hem altı çift telli, hem de beş tek telli gitar kullanılır. 19. yüzyılda altı tek telli romantik gitarın icadıyla diğer gitar türlerinin kullanımı azalmaya başlar. Romantik gitarın Avrupa'da popüler hale gelmesiyle birlikte solo, oda müziği, etüt ve metot yazıları çoğalır. Bu yazıların öncülerinden biri de Ferdinando Carulli'dir (1770-1841). Carulli ve Fernando Sor (1778-1839), Francesco Molino (1768-1847), Matteo Carcassi (1792-1853) ve Dionisio Aguado (1784-1849) takip eder. Mauro Giuliani (1781-1829), Anton Diabelli (1781-1858), Leonard von Call (1767-1815) ve Simon Molitor (1766-1848) gibi bestecilerin katkılarıyla gitar repertuarı genişler. Gitar müziğinde metodolojik yaklaşımlar önem kazanır ve virtüözite zirveye ulaşır. Gitar icracılığı bir meslek haline gelir, metot ve etüt gibi yazılı eğitim kaynakları artar (Morris, 2005, s. 1; Uluocak, 2014b).

İtalya, Napoli'de doğan Meinrado Francesco Pascale Rosario Ferdinando Carulli, müzik eğitimine çello ve müzik teorisi dersleri olarak başlar. On altı yaşında gitarla tanışır (Torta, 2001). 19. yüzyılda gitar repertuarının gelişiminde uluslararası öneme sahip başlıca iki şehir vardır: Viyana ve Paris. Paris'te öne çıkan bestecilerden biri de Carulli'dir (Valenzuela, 2017). 1809'da Paris'e taşınan besteci gitarda müzikal ifade gücünü ve virtüözüteyi ön plana çıkaran gitaristlerden biri olarak adından söz ettirir (Fourie-Gouws, 2017). Carulli, Paris'te ilgiyle karşılanır, eserleri talep görür, virtüözütesiyle haklı bir üne kavuşur. Performansı ile enstrümanın tanıtımına büyük katkıda bulunurken virtüöz gitaristlerin de yetişmesini destekler (Moolman, 2010).

Carulli, gitarı müzik çevrelerine tanıtmak için oda müziği eserleri yazar (Morris, 2005). Bestecinin yazdığı yaklaşık dört yüzden fazla eseri arasında konçertolar, kuartetler, triolar, duolar, fanteziler ve varyasyonlar bulunur. Piyano için romanslar besteler ve sonrasında bu eserleri gitara uyarlar. Ayrıca Felice Blangini (1781-1841), Giuseppe Balducci (1796-1845) ve Angelo Maria Benincori (1779-1821) gibi İtalyan bestecilerin romanslarına gitar eşlikleri yazar. Eserleri, Mario Torta tarafından Op. 366'ya kadar kataloglanır (Castillo Cardona ve Lerma Arregocés, 2019).

Sanatçının gitar eğitimi hakkında en tanınan eseri, 1810 yılında basılan “Méthode Complete Pour Guitare” opus 27’dir (Fourie-Gouws, 2017). Opus 27 o kadar popüler olur ki, dördüncü baskıdan sonra, genişletilmiş beşinci, altıncı ve yedinci baskısı (Op. 241) yayınlanır (Andrade, 1996).

Carulli, 1825 yılında “L’Harmonie Appliquee A La Guitare” adlı çalışmasını yayınladı (Castillo Cardona ve Lerma Arregocés, 2019). Kitap, altı tek telli gitarda armoni çalışmalarını ele alan ilk incelemelerden biri olup, amatör gitaristlerin akor ve arpejle basit eşlikler yapabilmelerini amaçlar (Morris, 2005). Carulli kurduğu yayınevinde kendi müziğinin yanı sıra İtalyan gitarist-besteci Filippo Gragnani (1768-1820) gibi diğer ünlü gitaristlerin eserlerini de yayınladı (Fourie-Gouws, 2017). Kariyerindeki başarılar bunlarla sınırlı olmayan sanatçı, ilk gitar okullarından birini kurdu (Castillo Cardona ve Lerma Arregocés, 2019). Carulli, ayrıca çalgı yapımı ile de ilgilenir. 1826’da Fransız çalgı yapımcısı René Lacôte ile (1785-1855) dört ekstra bas teli olan sıra dışı Decacordo’nun tasarımını yaparak patentini alır (Fourie-Gouws, 2017).

### 1.1. Araştırmanın Problemi

Ferdinando Carulli’nin gitar eğitimine yönelik yazdığı kitaplardan hangilerinin altı telli gitar için metot tanımına uyduğu çalışmanın problemi oluşturur.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma, belirlenen metotlardaki sağ ve sol el tekniklerinin dağılımını tablolarla ortaya koyarak icracının yoğunlaşmak istediği teknikleri kolayca tespit etmesini amaçlar.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ferdinando Carulli’nin gitar eğitim kitaplarından hangileri altı telli gitar için metot tanımına uygundur?
2. “Ajilite” ve “Melodi-eşlik” ek teknik tanımlarına örnek olarak seçilen Opus 192: “Supplement A La Methode Ou La Premiere Année d’Etude De Guitare” adlı kitabın ikinci bölümündeki 1. ve 13. numaralı etütlerin analizinde tespit edilen teknik unsurlar nelerdir?
3. Ferdinando Carulli’nin belirlenen metot kitaplarında yer alan etütlerdeki sağ el teknikleri nelerdir?
4. Ferdinando Carulli’nin belirlenen metot kitaplarında yer alan etütlerdeki sol el teknikleri nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Çalışma, Ferdinando Carulli’nin, Opus 270: “L’anti-Méthode” adlı metot kitabının literatürdeki ilk analizine yer vermesi nedeniyle önem taşımaktadır. Yapılan literatür taramasında, etüt analizlerinde bazı tekniklerin net ifade edilmediği belirlendiğinden çalışmaya “Ajilite” ve “Melodi-eşlik” teknik tanımları eklenmiştir.

### 1.4. Sınırlılıklar

Çalışma, Ferdinando Carulli’nin altı telli gitar için yazılmış ve metot tanımına uyan eğitim kitaplarıyla sınırlandırılmıştır. Analizlere, gitar duo ve gitar trio için yazılmış çalışmalar eklenmemiştir.

## 2. YÖNTEM

Çalışma betimsel bir çalışmadır ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Sak vd., 2021, s. 228). Araştırmada verilerin toplanılmasında yazılı kaynak ve veri tabanlarına başvurulmuştur.

Metot kitaplarına, Fransız Ulusal Kütüphanesi’nden ve aynı kütüphanenin resmi internet sitesi BnF Gallica’dan (gallica.bnf.fr) erişilmiştir. Tablolardaki ve literatür incelemesindeki künye bilgileri Oxford Grove Music Ansiklopedisi’nden ve Enrico Allorto’nun “La Chitarra” (Allorto, 1990) adlı kitabından alınmıştır.

Etütler, sağ ve sol el tekniklerine göre kategorize edilmiştir. Sol el tablosunda süslemeler, legato, glissando, bare, aralık, akor, susturma, gam ve pozisyon değiştirme teknikleri bulunmaktadır. Sağ el tablosunda ise arpej, flajöle, baş parmak egzersizleri, susturma, gam, çeviklik, tremolo ve melodi-eşlik teknikleri yer almaktadır.

Teknik sınıflandırılmada, her bir tekniğin tekrar edilme sıklığı ve toplam ölçü sayısına oranı göz önünde bulundurulmuştur. Etütlerin kitaplarda yer alan numaraları, ilgili teknikle uyumlu olacak şekilde tablolara yerleştirilmiştir. Numarası olmayan etütlerin sayfa numaraları belirtilmiştir.

## 2.1. Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri:

Bu çalışmada etik kurul onayı gerektiren herhangi bir veri toplama süreci gerçekleştirilmemiştir.

## 3. BULGULAR

Bir kitabın metot kitabı olarak kabul edilebilmesi için, en az bir sayfa pedagojik bilgi içermesi gereklidir (Aktüze, 2003; Beers, 2023; Dilman, 2016; Saydam, 1998). Sun'a (1969) göre çalgı metodu, enstrümanın teknik ve müzikal yönlerini bilimsel bir yöntemle öğretmek için hazırlanan kitaptır. Öğretim süreci kolaydan zora doğru ilerler ve metodun amacı, öğrenciyi başlangıç seviyesinden virtüözüteye taşımaktır.

Carulli'nin gitar eğitimi kitaplarının içeriği incelendiğinde; Opus 27: “Methode Complete Pour Guitare Ou Lyre”, Opus 71: “Seconde Suite A La Methode”, Opus 192: “Supplement A La Methode Ou La Premiere Année d'Etude De Guitare” ve Opus 270: “L'anti-Méthode” isimli kitapları gitar ve solfej üzerine temel bilgiler verdikten sonra farklı gitar tekniklerini belirli bir sırayla, örnekleri ve uygulamaları ile sunmuştur. Bestecinin Opus 61: “Première Suite À La Méthode” adlı kitabının (1812-13) birinci bölümünde arpej çalışmaları, ikinci bölümünde ise vokal (veya keman) eşlikli eserler vardır. Opus 195: (1822) “Solfeges” kitabının birinci bölümü arpej tekniği ve armonizasyon üzerine örnekler ve vokal (veya keman) eşlikli parçalar içerir. “L'harmonie Appliquée À La Guitare” (opus sayısı belli değil, 1825) adlı kitapta gitarın eşlik çalgısı olarak kullanımı hakkında bilgiler verildikten sonra örnek eserler sunulur. Opus 241: “Méthode Complète” (1825), Opus 27 ve Opus 71 numaralı kitapların revize basımıdır ve kitaba sadece altı adet etüt eklenmiştir. Opus 265: “Improvisations Musicales” (1825) isimli kitabın önsözünde çalışmanın eğitim amaçlı olarak kullanılabileceği belirtilse de serbest formda elli dört prelüd yer alır. Opus 293: “Méthode Complète” (1826) isimli kitap metot tanımına uymaktadır fakat on telli gitar için yazılmıştır. İncelenen kitapların künye bilgileri aşağıda Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Ferdinando Carulli'nin Altı Telli Gitar İçin Yazılmış Metodik Kitaplarının Künye Bilgileri*

| Kitap                                                                     | Yıl        | Etüt Sayısı | Edisyon |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|-------------|---------|
| Opus 27: Methode Complete Pour Guitare Ou Lyre                            | 1809/10/11 | 81          | Carli   |
| Opus 71: Seconde Suite A La Methode                                       | 1810/14    | 13          | Carli   |
| Opus 192: Supplement A La Methode Ou La Premiere Année d'Etude De Guitare | 1822       | 42          | Carli   |
| Opus 270: L'anti-Méthode                                                  | 1825       | 50          | Petit   |

### Nota 1

Opus 192: 2. Bölüm, No.1. Ajilite Çalışması Örneği

Pour exercer les notes détachées.

1 Aussi vite que possible. *mf*

25 *Dim:*

Nota 1' deki çalışma, besteci tarafından nota gruplarının sol elde ayrılarak çalışılması ve sağ elde olabildiğince hızlı bir şekilde iki parmak koordinasyonunun korunması üzerine kurgulanmıştır. Çalışmada sağ el parmakları baştan sona kadar belirtilmiş ve yazılana uyulması beklenmiştir. Bu durumda etüt sağ el koordinasyonu çalışması olarak kabul edilebilir. Başlıkta “mümkün olduğunda hızlı olarak” ifadesinin yer alması, 28. ölçüde ve devamında tekrarlayan noktalı sekizlik ve onaltılık kalıpları, çalışmayı kapsamlı bir ajilite (serilik) çalışması haline getirmiştir.

## Nota 2

*Opus 192: 2. Bölüm, No.13. Melodi-Eşlik Çalışması Örneği*

# Divertissement avec la guitare accordée en Sol.



Nota 2'deki çalışma legato tekniği ile birbirine bağlanmış çift seslerle/akorlarla başlar. 3. ölçüde ve 39. ölçüde karşımıza çıkan bağlar sadece deyim bağı olarak değerlendirilebilir fakat legato tekniğinin varlığı bu bağların aynı zamanda ufak glissandolarla süslenebileceğini düşündürür. 23. ölçüde açık olarak flajölelerin (armonik/doğuşkan) kullanımı belirtilmiştir. 31. ölçüde bare kullanımı ve akor oluşumları görülmektedir. 33. ölçüde barenin kaldırılması istenmiş olsa da bareyle devam edilebilir. 39. ölçü küçük glissandoların kullanımına uygundur.

### 3.1. Analize Eklenen Teknik Tanımlar

**Melodi-Eşlik:** Üst, orta veya alt seslerde belirgin bir melodi ve eşlik hattının varlığını gösterir. Melodinin önde ve eşliğin arkada tutulması, sağ el disiplini gerektirir.

**Ajilite (Tek Tel Koordinasyonu):** Gam ve tremolo tekniklerinin ortasında yer alır. Sağ elde genellikle iki, nadiren üç veya dört parmakla hızla tekrarlanan ritim desenleridir. Sağ el disiplini gerektirir.

**Tablo 2**

*Opus 27: Methode Complete Pour Guitare Ou Lyre (Carulli, 1809), Sol El Teknikleri*

**Süsleme:** Seconde Partie: Leçon Andante con Poco Moto s.36, Andante a la cinquieme Position s.43, Andante par Dixiemes s.47

**Legato:** Seconde Partie: Prelude s.32, Andante/ Poco Allegretto s.33, Andantino s.34, Andante par Dixiemes s.47, Rondo s.50

**Bare:** Seconde Partie: Larghetto s.49

**Aralık:** Seconde Partie: Andante/ Poco Allegretto s.33, Andantino s.34, Andante a la troisieme position s.41, Exercice a la troisieme position s.41, Exercice a la quatrieme position s.42, Andante a la cinquieme s.43, Exercice par tierces/ Andante par tierces s.44, Exercice par sixtes/ Andante par sixtes/ Exercice par octaves s.45, Andante mosso par octaves/ Mineur/ Exercice par dixiemes s.46, Andante par dixiemes s.47, Rondo allegretto s.59

**Gam:** Premiere Partie: No 1 s.6, Exercice s.7, Gamme/ Accord et Exercice s.11, Gamme en sol s.12, Accord et exercice en sol s.13, Gamme en re/ Accord et exercice en re s.14, Gamme en la/ Accord et exercice en la s.15, Gamme en mi/ Accord et exercice mi. s.16, Gamme en fa/ Accord et exercice fa s.18, Gamme en la mineur/ Accord et exercice la mineur s.19, Gamme en mi mineur/ Accord et exercice mi mineur s.20, Gamme en re mineur/ Accord et exercice re mineur s.20/21, Seconde Partie: 1 Exercice s.29, 2. Exercice/3. Exercice s.30, Exercice prelude s.32, Poco allegretto s.33, Exercice a la seconde position s.40, Exercice a la troisieme position s.41, Exercice a la quatrieme position/ Exercice a la cinquieme position s.42, Andante a la cinquieme position s.43

**Flajöle:** Seconde Partie: Allegretto/Larghetto s.49

**Tablo 3**

*Opus 71: Seconde Suite A La Methode (Carulli, 1810), Sol El Teknikleri*

**Legato/ Aralık/ Gam/ Susturma:** Seconde Partie: No. 1, 2, 3, 4, 5, 6

**Tablo 4**

*Opus 192: Supplement A La Methode Ou La Premiere Année D'etude De Guitare, (Carulli, 1822) Sol El Teknikleri*

**Süslemeler:** Seconde Partie: Andante Grazioso s.44, Larghetto/Largo s.46, Risoluto s.48,

**Legato:** Aussi vite que possible s.41, Largo s.46, Risoluto s.48, Poco Allegretto s.50, Andante s.52, Allegretto s.63

**Glissando/ Bare:** Allegretto s.63

**Aralık:** Premiere Partie: Andante s.6, a la Polonaise s.8, Allegretto s.12, Seconde Partie: All.Moderato s.54, All.Grazioso con poco moto s.56, Allegro s.58, Allegretto s.61

**Akor:** Premiere Partie: Allegretto Grazioso s.14, Larghetto s.18, Allegro Agitato s.19, Andante s.22, Allegretto con poco moto s.26, Larghetto s.28, Andante con moto s.30, Allegretto con poco moto s.32, Larghetto affettuoso s.36, Seconde Partie: Allegretto s.61

**Gam:** Premiere Partie: Moderato s.2, Moderato s.4, Larghetto s.18, Allegro agitato s.19, Gamme/ Exercice en si majeur s.22, Gamme/ Exercice en si mineur s.24, Gamme/ Exercice en si bemol s.26, Gamme/ Exercice en sol mineur s.28, Gamme/ Exercice en mi bemol s.29, Gamme/ Exercice en ut mineur s.31, Gamme/ Exercice en la bemol s.34, Gamme/ Exercice en fa mineur s.35, Seconde Partie: Risoluto s.48, Andante s.52

**Susturma:** Premiere Partie: Andante con moto s.10, Seconde Partie: Aussi vite que possible s.41, Largo s.46, Andante s.52, Allegretto s.63

**Flajöle:** Allegretto s.63

**Tablo 5**

*Opus 270: L'anti-Méthode (Carulli, 1825), Sol El Teknikleri*

**Süslemeler:** No.33, 41, 42, 43

**Legato:** No. 23, 37, 38, 39, 41, 43, Allegretto Grazioso s.36, No. 45, 46, Andante s.43 ve Varyasyonlar 2/ 3/ 5, No. 50

**Bare:** No. 31, 34, 40

**Aralık:** No. 4, 5, 7, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 25, 26, 33, Rondeau s.22, No. 38, 39, Allegretto Grazioso s.36

**Akor:** No. 3, 9, 14, 15, 16,17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 29, 32, 34, 35, Rondeau s.22, No. 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, Allegretto Grazioso s.36, No. 46, 47, 48, 49

**Gam:** No. 1, 3, 14, 17, 22, 26, 30, 31, 38, 39, Varyasyon 3/ 4 s.45, No. 49

**Flajöle:** No. 41, 43, 46, 47

Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te yer alan sol el teknikleri incelendiğinde sol elde tercih edilen teknikler; Opus 27 numaralı kitapta; gam, aralık, legato, süslemeler, flajöle, bare ve susturmadır. Opus 71'de; legato ve aralık tekniklikleri eşit sayıda kullanılmıştır, susturma son olarak gelir. Opus 192'de sıralama; akor, aralık, legato, gam, susturma, süslemeler, glissando, bare, flajöle, ajilitedir. Opus 270'te akor, aralık, legato, gam, süsleme, flajöle ve bare şeklinde sıralanmaktadır.

**Tablo 6**

*Opus 27: Methode Complete Pour Guitare Ou Lyre (Carulli, 1809), Sağ El Teknikleri*

**Arpej:** Premiere Partie: No. 2, 3, Moderato s.10, Valze ve 3 varyasyon s.11, Valze s.13, Valze s.16, Allegretto s.17, Poco Allegretto s.18, Valze s.20, Allegretto s.21, Rondo poco allegretto s.23 ve s.24, Sayfa 25'ten başlayan 1./2./3./ 6./ 10. Varyasyonlar, Seconde Partie: Poco allegretto s.33, Exercice a la seconde position s.40, Poco allegretto a la seconde position/ Exercice a la troisieme position s.41, Valze a la quatrieme position s.42, Larghetto s.49, Rondo allegretto s.50, ... Grande Etude s.91

**Baş Parmak Çalışması:** Premiere Partie: Sayfa 25'ten başlayan, Seconde Partie: Varyasyon 2/ 8/ 9, Larghetto s.49

**Gam:** Sol el tablosuna bakınız

**Melodi-Eşlik:** Premiere Partie: Valze s.11, Valze s.13, Rondeau s.14, Valze s.16, Allegretto s.17, Poco allegretto s.18, Andante s.19, Valze s.20, Allegretto s.21, Rondo s.22, poco Allegretto s.23, Rondo s.24, Sayfa 25.'ten itibaren Andante mosso/ Varyasyon 1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7/ 8/ 9/ 10, Seconde Partie: 2./ 3. Exercice s.30, Andante/ poco Allegretto s.33, Andante con poco moto s.36, Andante a la cinquieme position s.43, Andante par tierces s.44, Larghetto s.49, Allegretto s.50

**Tablo 7***Opus 71: Seconde Suite A La Methode, (Carulli, 1810) Sağ El Teknikleri***Arpej:** Premiere Partie: No. 1, 2, 3, 4, 5, 6, Seconde Partie: No. 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve Caprice**Gam:** Seconde Partie: No. 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve Caprice**Tablo 8***Opus 192: Supplement A La Methode Ou La Premiere Année d'Etude De Guitare, (Carulli, 1822) Sağ El Teknikleri***Arpej:** Premiere Partie: Moderato s.2, Moderato s.3, Moderato s.4, Maestoso s.5, Andante s.6, a la Polonaise s.8, Andante con moto s.10, Allegretto s.12, Allegretto grazioso s.14, Moderato s.16, Allegretto agitato s.19, Andante s.22, Moderato s.24, Allegretto con poco moto s.26, Larghetto s.28, Exercice en mi bemol s.29, Andante con moto s.30, Exercice en ut mineur s.31, Allegretto con poco moto s.32, Andante s.34, Exercice en fa mineur s.35, Larghetto affettuoso s.36, Seconde Partie: Largo s.46, Risoluto s.48, Poco allegretto s.50, Andante s.52, All. Moderato s.54, Allegro s.58, Allegretto s.63**Baş parmak çalışması:** Premiere Partie: Allegro agitato s.19, Moderato s.24, Larghetto s.28, Seconde Partie: All. moderato s.54, All.grazioso con poco moto s.56, Allegro s.58**Gam:** Sol el tablosuna bakınız**Melodi-Eşlik:** Premiere Partie: Maestoso s.5, Andante s.6, a la Polonaise s.8, Andante con moto s.10, Allegretto s.12, Allegretto grazioso s.14, Moderato s.16, Larghetto s.18, Allegro agitato s.19, Andante s.22, Moderato s.24, Allegretto con poco moto s.26, Larghetto s.28, Andante con moto s.30, Allegretto con poco moto s.32, Andante s.34, Larghetto affettuoso s.36, Seconde Partie: Aussie vite que possible s.37, Aussie vite que possible s.41, Andante grazioso s.44, Larghetto/ Largo s.46, Risoluto s.48, Poco allegretto s.50, Andante s.52, All. Moderato s.54, All. grazioso con poco moto s.56, Allegro s.58, Allegretto s.61, Allegretto s.63**Ajilite:** Seconde Partie: Aussi vite que possible s.37, Aussi vite que possible s.41**Staccato:** Seconde Partie: Aussi vite que possible s.41, Largo s.46,**Tablo 9***Opus 270: L'anti-Méthode, (Carulli, 1825) Sağ El Teknikleri***Arpej:** No. 2, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 21, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 34, Sayfa 24'ten itibaren Varyasyon 1/ 3, No. 37, 38, 39, 40, 41, Allegretto grazioso s.36, No. 45, 46, 47, Sayfa 44'ten itibaren Varyasyon 1/ 2/ 3/ 5, No. 50**Baş parmak çalışması:** No. 26, 28, 44, Allegretto grazioso s.36, Sayfa 44'ten itibaren Varyasyon 1/ 4, No. 49**Gam:** Sol el tablosuna bakınız**Ajilite:** No. 10, 20, 25, 36 ve Varyasyon 1/ 3, No. 39, 40

Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da yer alan sağ el teknikleri incelendiğinde sağ elde tercih edilen teknikler; Opus 27'de; gam, arpej, melodi-eşlik ve baş parmak çalışmalarıdır. Opus 71'de arpejden sonra gam teknikleri yer alır. Opus 192'de arpej, melodi-eşlik, gam, baş parmak, ajilite ve staccato teknikleri vardır. Opus 270'te arpej, melodi-eşlik, gam, ajilite, baş parmak teknikleri sırayla kullanılır.

**4. SONUÇ**

Klasik dönem metotlarını ele alan tezleri incelediğimizde; Kahraman (2018) akor, figeta, süsleme, tirando, glissando, arpej, bare, legato, tremolo, staccato, apoyando tekniklerini, Şahin (2020) glissando, arpej, tirando, flajöle, legato, tremolo ve apoyando tekniklerini, tanımlamaktadır. Çağdaş gitar metotlarında, Käppel'in (2016); flamenko teknikleri, arpej, süsleme ve legato, tirando, hız, pizzicato, baş parmak, vibrato, pozisyon kaydırma, apoyando, sol el bağımsızlaştırma, parmak kombinasyonları, bare, aralık, gam, tremolo, flajöle, sol ve sağ el koordinasyonu tekniklerini, Tennant'ın (2005); flamenko teknikleri, süsleme, parmak özgürleştirme, tirando, arpej, gam, tremolo, apoyando, baş parmak, bare, bağ, parmak pozisyonlaması ve tansiyonu teknik çalışmalarını ele aldığı görülmektedir. Bu incelemede bazı tekniklerin net ifade edilmediği belirlendiğinden çalışmaya "ajilite" ve "melodi-eşlik" teknik tanımları eklenmiştir.

"Ajilite" tekniğine örnek olarak Opus 192: 2. bölüm 1 numaralı etüdün (Nota 1) seçilmesinin nedeni, bu tekniği tam olarak kapsamasıdır. Müzikal anlatımın önde olduğu ve belirli bir tekniği hakimiyetine almayan etütler "melodi-eşlik" başlığı altında değerlendirilmiştir. "Melodi-eşlik" tekniğine örnek olarak Opus 192: 2. bölüm 13 numaralı etüdün (Nota 2) seçilmesinin nedeni, bütün metotlar içerisindeki en kapsamlı etütlerden birini sunmasıdır. Bu etütte akor, arpej, glissando, susturma, legato, bare, flajöle ve melodi-eşlik teknikleri neredeyse eşit oranda bulunmakta ve müzikal anlatıma önem verilmektedir.

Bestecinin, Opus 61: "Première Suite À La Méthode", Opus 195: "Solfeges" kitabı ve "L'harmonie Appliquée À La Guitare" adlı kitapları belli bir tekniğe veya çalışmaya yönelik olduğundan metot olarak değerlendirilmemiştir. Opus 241: "Méthode Complète", Opus 27 ve Opus 71 numaralı kitapların revize basımıdır fakat kitaba sadece altı adet etüt eklendiği için analize dahil edilmemiştir. Opus 265: "Improvisations Musicales" isimli kitabın önsözünde çalışmanın eğitim amaçlı olarak kullanılabileceği belirtilse de serbest formda elli dört prelüd yer aldığından metot olarak değerlendirilmemiştir. Opus 293: "Méthode Complète" isimli kitap bir metottur fakat on telli gitar için yazıldığından dolayı çalışmaya dahil edilmemiştir.

Opus 27: "Methode Complete Pour Guitare Ou Lyre", Opus 71: "Seconde Suite A La Methode", Opus 192: "Supplement A La Methode Ou La Premiere Année d'Etude De Guitare" ve Opus 270: "L'anti-Méthode" isimli kitaplar, temel müzik ve temel gitar icrası ile ilgili bilgileri verdikten sonra çeşitli gitar tekniklerini belirli bir sırayla, örnekleri ve uygulamaları ile sunarak, metodik bir çerçeve oluşturduğundan dolayı analize dahil edilmiştir.

Belirlenen metot kitaplarındaki etütlerin analizinde tekniklerin kullanım sıklığı sıralaması; arpej, melodi-eşlik, gam, aralık, akor, legato, baş parmak, susturma, süsleme, ajilite, flajöle, bare, glissando ve staccato olarak belirlenmiştir. Böylece Carulli'nin gitar eğitiminde teknik çalışmaların yanı sıra müzikal anlatıma da aynı derecede önem verdiği görülmektedir.

#### **Etik kurul onayı**

Bu çalışma insan, hayvan veya hassas veriler içermediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

#### **Yazarlık katkısı**

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: İSG; verilerin toplanması: İSG; sonuçların analizi ve yorumlanması: İSG; çalışmanın yazımı: İSG. Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

#### **Finansman kaynağı**

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

#### **Çıkar çatışması**

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

#### **Ethical approval**

This study does not require ethics committee approval as it does not involve human, animal or sensitive data.

#### **Author contribution**

Study conception and design: İSG; data collection: İSG; analysis and interpretation of results: İSG; draft manuscript preparation: İSG. All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

#### **Source of funding**

The authors declare the study received no funding.

#### **Conflict of interest**

The authors declare that there is no conflict of interest.

## **KAYNAKLAR**

- Aktüze, İ. (2003). Müziği anlamak: Ansiklopedik müzik sözlüğü. Pan Yayıncılık.
- Allorto, E. (1990). La Chitarra (R. Chiesa, Ed.). <https://books.google.com.tr/books?id=fLmiVT-ddi4C>
- Andrade, K. J. (1996). Single-string scale technique and the classic guitar (Yayın No. 1382546) [Yüksek lisans tezi, San Jose State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Beers, H. L. (2023). A historical analysis of 100 years of heterogeneous string method books (Yayın No. 30424813) [Doktora tezi, Indiana University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Carulli, F. (1809). *Méthode complète pour guitare ou lyre* (2. édition revue, corrigée et augmentée par l'auteur op. 27) Gallica: Bibliothèque nationale de France. 4 Temmuz 2024 tarihinde <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b100704044> adresinden erişildi.
- Carulli, F. (1810). *Seconde suite à la méthode de guitare ou lyre, ou exercices en arpèges modulés, tierces etc... suivis d'un grand caprice*. op. 71, 4 Temmuz 2024 tarihinde <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10070407g.r=op.%2071%20op.%2071?rk=107296;4> adresinden erişildi.
- Carulli, F. (1822). *Supplément à la méthode ou la première année d'étude de Guitare, ouvrage élémentaire qui fait suite à tout ce que contient la méthode avec les explications*, op. 192, 4 Temmuz 2024 tarihinde <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10070421m.r=192%20192?rk=21459;2> adresinden erişildi.
- Carulli, F. (1825). *L'anti-Methode*, op.270. Paris: Petit.
- Castillo Cardona, A. M. ve Lerma Arregocés, D. (2019). *Análisis musical del primer movimiento del Petit concierto en mi menor op. 140 para guitarra y piano como reducción de orquesta adaptado por Friedemann Riehle del compositor Ferdinando Carulli* [Lisans tezi, Universidad Tecnológica de Pereira].
- Dilman, E. (2016). *Müzik eğitimi lisans programında yer alan bireysel çalgı I-II (Flüt) dersine yönelik metot önerisi* (Tez No. 423070) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Fourie-Gouws, J. (2017). *The solo classical guitar concerto: A soloist's preparatory guide to selected works* (Yayın No. 30709270) [Yüksek lisans tezi, University of Pretoria]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Kahraman, V. (2018). *Gitar lisans hazırlık sınıf müfredatında kullanılan etütlerin amacına ve içeriğine göre sınıflandırılması üzerine bir araştırma* (Tez No. 520108) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Käppel, H. (2016). *The Bible of classical guitar technique: A detailed compendium of the fundamentals and playing techniques of 21st century classical guitar including comprehensive, progressively structured exercises throughout*. AMA Verlag.
- Madriguera, E. F. (1993). *The hispanization of the guitar: From the guitarra latina to the guitarra Espanola*. University of Texas at Dallas.
- Moolman, J. L. (2010). *Key factors that contributed to the guitar developing into a solo instrument in the early 19th century* (Yayın No. 30704759) [Doktora tezi, University of Pretoria]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Morris, S. (2005). *A study of the solo guitar repertoire of the early nineteenth century* (Yayın No. 3151461) [Doktora tezi, The Claremont Graduate University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). *Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi*. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Saydam, A. (1998). 1. Müzik kongresi bildirileri. Kültür Bakanlığı.
- Sun, M. (1969). *Türkiye'nin kültür, müzik, tiyatro, sorunları*. Ajans Türk Kültür Yayınları.
- Şahin, C. (2020). *Güzel sanatlar lisesi çalgı eğitimi gitar ders kitaplarındaki klasik dönem etüt ve eserlerin incelenmesi* (Tez No. 640007) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Tennant, S. (2005). *Pumping nylon: The classical guitarist's technique handbook*. Alfred Publishing Company.
- Torta, M. (2001). *Carulli, Ferdinando*. Grove Music Online. 2 Eylül 2024 tarihinde <https://www-oxfordmusiconline-com.offcampus.anadolu.edu.tr/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000005038> adresinden erişildi.
- Uluocak, S. (2014a). *Klasik Gitar Tarihi II / Barok Dönemde Gitar (1600-1750)*. Doruk Yayınları.
- Uluocak, S. (2014b). *Klasik Gitar Tarihi III / Klasik ve Romantik Dönemde Gitar (1750-1900)*. Doruk Yayınları.
- Valenzuela, C. R. S. (2017). *The cadenzas of the first modern guitar concertos* (Yayın No. 10628868) [Doktora tezi, University of Kentucky]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

The first examples of guitar education publications can be found in the Renaissance period. One of the most important examples of this period is *El Maestro* (1536), written for the vihuela by Luys Milan (1500-1561).



One of the first comprehensive works of the Baroque period is Carlos Amat's (1572-1642) *Guitarra Espanola* (1596), written for the Baroque guitar with five double strings. At the beginning of the 19th century classical guitar virtuosity was on the rise and methodological studies also increased. Among the notable guitarists and composers of the period are Ferdinando Carulli (1770-1841), Fernando Sor (1778-1839), Francesco Molino (1768-1847), Matteo Carcassi (1792-1853), and Dionisio Aguado (1784-1849).

Ferdinando Carulli, born in Naples, Italy, began his musical education with cello and music theory lessons from a priest. He discovered the guitar at sixteen. In the 19th century, Vienna and Paris were key cities for guitar repertoire development, with Carulli being a prominent composer in Paris. Moving to Paris in 1809, he became known for his musical expression and virtuosity. Carulli's works were highly sought after, and he gained a reputation for his performances and for promoting the guitar, introducing young talents to the scene.

A method is a musical and pedagogical text designed to improve vocal and instrumental technique through exercises, repertoire, and ear training suitable for the student's level. For a book to be considered a method, it must include at least one page of pedagogical information. It should also serve as a comprehensive study book that can be used alone or with a tutor, becoming progressively more difficult and covering all basic and advanced techniques with relevant exercises and study pieces.

In this context, the following questions have been addressed; which of Carulli's guitar education books are suitable for the definition of a method for the six-string guitar, what are the technical elements found in the analysis of studies No. 1 and 13 in the second section of the book "*Opus 192, Supplement a la Methode ou La premiere Année d'Etude de Guitare*," selected as examples of "agility" and "melody-accompaniment" techniques, and what is the distribution of right-hand techniques in the studies included in Carulli's method books.

## 2. Method

The study is descriptive and employs the document analysis method, one of the qualitative research methods. In the research, written sources and databases were utilized for data collection.

## 3. Findings, Discussion and Results

In selected treatises and methods that takes on the same era and context; Kahraman (2018) defines chord, figeta, ornamentation, tirando, glissando, arpeggio, bare, legato, tremolo, staccato, apoyando techniques, Şahin (2020) defines glissando, arpeggio, tirando, harmonics, legato, tremolo and apoyando techniques. In contemporary guitar methods; Käppel (2016) defines flamenco techniques, arpeggio, ornamentation and legato, tirando, speed, pizzicato, thumb, vibrato, position shifting, apoyando, finger combinations, barre, interval, scale, tremolo, harmonics, left and right hand coordination techniques, Tennant (2005), flamenco techniques, ornamentation, finger separation, tirando, arpeggio, scale, tremolo, apoyando, thumb, baree, legato, finger positioning and tension. These selected works are only a hint of numerous works of the repertoire and whenever additional musical or technical definitions are left to be desired, new entries added by the authors. Technical definitions of "agility" and "melody-accompaniment" were added to this study in this sense.

The reason for choosing *Opus 192: 2nd movement, etude number 1* (Figure 1) as an example of the "agility" (rapidity - single string coordination) technique is that it fully covers this technique. Etudes in which the musical expression is at the forefront and which do not dominate a particular technique are evaluated under the title of "melody-accompaniment". The reason for choosing *Opus 192: 2nd movement, etude number 13* (Figure 2) as an example of the "melody-accompaniment" technique is that it presents one of the most comprehensive etudes in all methods. In this etude, chord, arpeggio, glissando, muting, legato, bare, flugelhorn and melody-accompaniment techniques are almost equally present and musical expression is emphasized.

Some of Ferdinando Carulli's works were not classified as method books because they focus on specific techniques or studies. These include; *Opus 61: "Première Suite à La Méthode"*, *Opus 195: "Solfèges"* and *"L'harmonie Appliquée à La Guitare"*.

Additionally, Opus 241: "Méthode Complète" is a revised edition of Opus 27 and Opus 71, but since only six new etudes were added, it was excluded from the analysis. Opus 265: "Improvisations Musicales", was noted in its preface as suitable for educational purposes, but since it consists of fifty-four preludes in free form, it was not considered a method. Opus 293: "Méthode Complète", is indeed a method book but it was written for the ten-string guitar and was therefore excluded from the study.

The books included in the analysis, Opus 27: "Methode Complete pour Guitare ou Lyre", Opus 71: "Seconde Suite à la Méthode", Opus 192: "Supplement à la Méthode ou La première Année d'Étude de Guitare" and Opus 270: "L'anti-Méthode" provide fundamental music and guitar performance knowledge before systematically presenting various guitar techniques with examples and applications.

The analysis of etudes in these method books ranked the frequency of technical usage as follows: arpeggio, melody-accompaniment, scale, interval, chord, legato, thumb technique, muting, ornamentation, agility, harmonics, barre, glissando, and staccato. This demonstrates that Carulli valued musical expression as much as technical studies in guitar education.

# Lise öğrencilerinin arabesk müziğe yönelik metaforik algılarının incelenmesi

## *Examining the metaphorical perceptions of high school students towards arabesque music*

Emrah Lehimler<sup>1</sup>, Selçuk Yakışan<sup>2</sup>, Selami Zengin<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bilimleri Bölümü, Erzurum, Türkiye.

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Erzurum, Türkiye.

### ÖZ

Bu çalışma, lise öğrencilerinin arabesk müziğe yönelik metaforik algılarını incelemektedir. Arabesk müzik, Türkiye’de özellikle düşük gelirli kesimlerin yaşadığı duygusal ve sosyal sıkıntıları yansıtan bir tür olarak öne çıkmıştır. Ancak, zamanla farklı toplumsal gruplarca da benimsenmiş ve popüler kültürün bir parçası haline gelmiştir.

Araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin arabesk müzik kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Bu bağlamda, lise öğrencilerinin arabesk müziği nasıl tanımladıkları, ona ilişkin hangi metaforları kullandıkları ve bu metaforları hangi kategoriler altında topladıkları incelenmiştir.

Araştırmada, Erzurum’daki liselerde öğrenim gören 382 öğrenciye açık uçlu bir soru sorularak, arabesk müziği bir varlığa benzetmeleri ve nedenini açıklamaları istenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğrenciler tarafından 107 farklı metafor üretildiği görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmı arabesk müziği olumsuz bir şekilde tanımlamış, en çok kullanılan metaforlar “hayat”, “biber” ve “aşk” olmuştur. Metaforlar 10 kategoriye ayrılmış ve en yaygın kategori “Acı verici/hüzünlendirici yönüyle arabesk müzik” olarak belirlenmiştir. Ayrıca, arabesk müziğin bağımlılık yapıcı, iyileştirici, geçmişini anımsatıcı ve huzur verici yönleri de belirli oranlarda vurgulanmıştır. Cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre algılar farklılık göstermekte olup, özellikle üst sınıf öğrencilerinin arabesk müziğe yönelik daha olgun ve sakinleştirici bir bakış açısına sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin arabesk müziğe ilişkin algılarının, toplumda yaygın olan olumsuz yargıları yansıttığı söylenebilir. Ancak bazı öğrenciler tarafından da duygusal rahatlama sağlayan bir tür olarak değerlendirilmektedir. Araştırma, gençlerin arabesk müzikle kurduğu bağın kimlik ve kültürel aidiyet süreçlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** arabesk müzik, metafor, lise öğrencileri

### ABSTRACT

This study examines high school students’ metaphorical perceptions of Arabesque music. Arabesque music has stood out in Turkey as a genre reflecting the emotional and social struggles of low-income groups. However, over time, it has been adopted by different social groups and has become a part of popular culture.

The aim of the study is to determine high school students’ metaphorical perceptions of the concept of Arabesque music. In this context, the study explores how students define Arabesque music, what metaphors they use for it, and how they categorize these metaphors.

In the research, 382 high school students in Erzurum were asked an open-ended question, prompting them to compare

Arabesque music to an entity and explain their reasoning. The data were analyzed using the content analysis method.

According to the findings, students generated 107 different metaphors. Most students described Arabesque music negatively, with the most common metaphors being "life," "pepper," and "love." The metaphors were grouped into ten categories, with the most common category being "The painful/sorrowful aspect of Arabesque music." Additionally, Arabesque music was also perceived as addictive, healing, reminiscent of the past, and soothing to a certain extent. Perceptions varied by gender and grade level, with upper-grade students demonstrating a more mature and calming perspective on Arabesque music.

In conclusion, it can be said that students' perceptions of Arabesque music reflect the widespread negative judgments in society. However, some students also consider it a genre that provides emotional relief. This study highlights the significant role of Arabesque music in young people's identity and cultural belonging processes.

**Keywords:** arabesque music, metaphor, high school students

## 1. GİRİŞ

Müzik, insanlığın varoluşundan günümüze kadar kültürel, toplumsal ve bireysel düzeyde önemli bir rol oynamıştır. Müzikal tercihler, sadece estetik bir tercih olmanın ötesinde, toplumların sosyal yapıları, değerleri ve kimlikleriyle de güçlü bir ilişki içindedir.

Türkiye'de 20. yüzyılın ortalarından itibaren popülerleşen arabesk müzik hem toplumsal hem de bireysel düzeyde çeşitli algılarla şekillenmiştir. Arabesk müzik, söz konusu dönemin sosyal ve kültürel koşullarını yansıtarak, özellikle toplumun düşük gelirli kesimlerinin yaşadığı zorlukları ve acıları dile getiren bir tür olarak bilinirken, zamanla geniş bir dinleyici kitlesine ulaşmıştır. Ancak, bu müzik türü, toplumsal açıdan genellikle olumsuz bir şekilde algılanmış ve sıklıkla yoz müzik (Güngör, 1993; Stokes, 1992/1998), problem müzik (Şenel, 2019), geri kalmış ve doğulu göçmen işçilerin müziği (Stokes, 1992/1998), yabancılaşmanın müziği (Oskay, 2004; Say, 2005), gece kondu müziği (Eğribel, 1984; Güngör, 1993) olarak tanımlanmıştır.

Erol'a göre popüler müziklerin belirli bir toplumsal katmanla ilişkilendirilmesi doğru değildir (2005, s. 83). Özellikle günümüzde sıkça kullanılan sosyal medyayla birlikte her tür müziğin toplumun tüm tabakalarına nüfus ettiği ve beğenildiği görülmektedir. Bu bağlamda, özellikle günümüzde arabesk müziği toplumun belirli bir kesimini içine alan bir müzik türü olarak tanımlamak eksik bir görüş olacaktır.

Arabesk müziğin geçmişine bakıldığında, Türkiye'nin özellikle son elli yılını içine alan kültürel oluşumunda önemli bir yer tutan, sosyal ve toplumsal yapıyı etkileyen bir müzik türü olarak karşımıza çıkmaktadır. 1960'lı yıllardan itibaren popülerleşmeye başlayan bu tür, özellikle düşük gelirli toplumsal kesimlerin yaşam koşullarını ve duygusal dünyalarını yansıtan sözleriyle dikkat çekmiştir. Arabesk müzik, genellikle melankolik, hüznü ve acı temasına odaklanarak, toplumun belirli bir kesiminin yaşadığı zorlukları dile getirmiştir.

Günümüzde, arabesk müzik, sadece hüznü ve acıyı ifade etmenin ötesinde, popüler kültürle harmanlanarak daha geniş kitleler tarafından farklı şekillerde benimsenmiştir. Sosyo-kültürel yapılar değiştikçe, arabesk müziğin anlamı da farklılaşmaktadır. Gençlerin arabesk müziğe yönelik algıları, sadece müziğin içeriğiyle değil, aynı zamanda müziğin toplumsal anlamı ve popüler kültürdeki yeriyle de ilişkilidir.

Günümüz müzik türlerine bakıldığında iç içe girmiş müzikal unsurlardan bahsetmek mümkündür. Özellikle Türk popüler müziğine bakıldığında çeşitli müzik türlerinin günümüzde iç içe kullanıldığı ve her türün özelliklerini yansıtan karma türler ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda değişen ve dönüşen arabesk müziğin, gençlerin toplumsal ve kültürel kimlikleriyle nasıl örtüştüğü, dönemin toplumsal sorunlarına ne ölçüde tepki verdiği gibi sorular, müziğin zaman içindeki evrimi ve gençlik kültüründeki rolünü anlamak için kritik öneme sahiptir.

Gençlerin müzikle kurduğu ilişki, onların kimlik gelişim sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Müzik, bir tür kimlik inşası ve toplumsal aidiyetin oluşturulmasında önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Gençlerin müziğe yönelik algıları, aile yapıları, sosyo-ekonomik durumları ve arkadaş çevrelerinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Özellikle popüler müzik türleri, gençlerin toplumsal cinsiyet, sınıf ve etnik kimlik gibi unsurları içeren dünyalarını şekillendirmekte önemli bir etken oluşturur.

Metaforlar, insanların dünyayı anlamlandırma ve algılama biçimlerini ifade eden güçlü dil araçlarıdır. Özellikle gençlerin müzikle kurduğu metaforik ilişki, onların toplumsal kimlik ve değerler sistemini ortaya koymada anahtar bir rol oynar. Bu bağlamda, arabesk müziğe dair metaforlar, dinleyicilerin bu türü nasıl algıladıklarını ve hangi toplumsal bağlamlarda anlamlandırdıklarını gösteren önemli göstergeler olabilir.

Araştırma konusuyla ilgili literatür incelendiğinde, lise öğrencilerinin müzik veya müzik dersi ile ilgili metafor analizi çalışmalarına rastlamak mümkündür (Babacan, 2014; Baran, 2023; Çakan-Uzunkavak ve Gül, 2019; Düzgören ve Gerekten, 2017; Karakoç ve Aryol, 2022). Ayrıca literatürde çeşitli müzik türlerine yönelik metafor analizi çalışmaları da bulunmaktadır (Aydiner-Uygun, 2015, 2017; Ayhan vd., 2016; Gerekten ve Barışeri-Ahmethan, 2018). Literatürde arabesk müzik kavramıyla ilgili bir metafor analizi çalışmasına rastlanmamıştır.

Yukarıda bahsedilen bilgiler ışığında bu araştırma, lise öğrencilerinin arabesk müziğe yönelik metaforik algıları üzerine odaklanacaktır. Bu bağlamda, gençlerin arabesk müziği nasıl tanımladıkları ve bu müzik türüyle ilgili ne tür metaforik imgeler kullandıkları, onların müzik türüne karşı olan tutumlarını ve kültürel birikimlerini anlamak açısından önemli ipuçları sunacaktır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin “arabesk müzik” kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Bu bağlamda araştırma, farklı sınıf düzeylerinde olan öğrencilerin; “arabesk müzik” kavramına ilişkin hangi metaforları kullandıklarını ve bu metaforlar aracılığıyla bilinç altı ve deneyimlerinde arabesk müziği nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaya odaklanacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Lise öğrencileri “arabesk müzik” kavramını hangi metaforlarla açıklamaktadırlar?
- 2- Lise öğrencilerinin “arabesk müzik” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında yer alır?
- 3- Lise öğrencilerinin “arabesk müzik” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar öğrencilerin demografik özelliklerine göre bir farklılık göstermekte midir?

### 1.2. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin arabesk müziğe dair kullandıkları metaforların belirlenmesi, duygusal ve sosyal konulardaki metaforik algılarının ortaya konulması açısından önemlidir. Metaforların analizi sonucunda, öğrencilerin benzer deneyim ve duygularını ifade ettikleri temalar belirlenecektir. Bu temalar, arabesk müziğin bireyler üzerindeki etkisini ortaya koyması açısından değerli görülmektedir. Araştırma, lise düzeyindeki öğrencilerin arabesk müziği nasıl algıladıklarını ve bu algıların arkasındaki duygusal, sosyal ve kültürel dinamikleri anlamak için önemli bir katkı sağlayacaktır. Elde edilen bulgular hem eğitim alanında hem de müzik kültürü üzerine yapılacak çalışmalara ışık tutabilir. Öğrencilerin metaforlar üzerinden arabesk müziğe yükledikleri anlamlar, müziğin toplum üzerindeki etkilerini ve bireylerin yaşam deneyimlerini yansıtmaları açısından değerli görülmektedir.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma, Erzurum ili Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı liselerde öğrenim gören öğrencilerin “arabesk müzik” kavramına ilişkin metaforik algıları yardımıyla belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Metaforlar, insanların deneyimlerini anlamlandırmada akli ve hayal dünyasını etkili bir biçimde birleştirerek birçok parçayı alıp tek bir genel haline getiren veri azaltıcı araçlardır (Miles ve Huberman, 2015).

Bu çalışmada olgu bilim (fenomenolojik) modeli kullanılmıştır. Olgu bilim, bireylerin farkında olduğu ancak ayrıntılı bir şekilde anlayamadığı olgulara odaklanmaktadır. Algı ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ele alındığı bu yöntem, tamamen yabancı olunmayan ancak tam anlamıyla da kavranamayan olguların incelenmesine yönelik çalışmalara uygun bir araştırma zemini sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).



## 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı liselerde öğrenim gören öğrenciler ile yürütülmüştür. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler*

| CİNSİYET     | f   | %    |
|--------------|-----|------|
| Erkek        | 157 | 41.1 |
| Kız          | 225 | 58.9 |
| SINIF DÜZEYİ | f   | %    |
| 9. Sınıf     | 64  | 16.8 |
| 10. Sınıf    | 117 | 30.6 |
| 11. Sınıf    | 160 | 41.9 |
| 12. Sınıf    | 41  | 10.7 |
| TOPLAM       | 382 | 100  |

## 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aşaması, araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama formu kullanılarak yapılmıştır. İki bölümden oluşturulan anket formunun birinci bölümünde; öğrencilerin kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise açık uçlu tek bir soruya yer verilmiştir. Açık uçlu sorunun yer aldığı kısımda öğretmenlerin “arabesk müzik” algılarını belirlemek için onlara; “arabesk müziği”; canlı veya cansız bir varlığa benzetecek olurlarsa neye benzetecekleri ve bu benzetmenin nedenini açıklamaları için de çünkü ile başlayan boşluklu cümleyi doldurmaları istenmiştir. Bu cümle; “Arabesk müzik..... benzer. Çünkü.....” şeklinde boşluk doldurma cümlesi olarak verilmiştir. Bu şekilde; “arabesk müzik” ile ilgili bir metafor üretmeleri ve bunları kullanma nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere görüşme formu dağıtılarak akla gelen ilk metaforları yazmaları istenmiş ve 15 dakikalık bir süre verilmiştir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Berg ve Lune, 2019). Bu bağlamda lise öğrencilerinin arabesk müziğe ilişkin oluşturdukları metaforlar 4 aşamada analiz edilmiştir. Bunlar, metaforların kodlanması ve ayıklanması, kategori/temaların oluşturulması ve düzenlenmesi, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması ve verilerin bilgisayar ortamına aktarılarak yorumlanması aşamalarıdır.

**Metaforların kodlanması ve ayıklanması:** Bu aşamada “arabesk müzik” kavramına ilişkin öğrenciler tarafından üretilen metaforların listesi yapılmış ve her öğrencinin ürettiği metaforlar incelenmiştir. İnceleme tamamlandıktan sonra öğrencilerin anlamlı metaforlar üretip üretmediklerine, birden fazla metafor üretilip üretilmediğine ve bunları açıklayan anlamlı cümleler kurup kuramadıklarına bakılmıştır. Bu aşamada toplam 231 form elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Ayıklama işleminden sonra 382 öğrencinin oluşturduğu toplam 107 adet geçerli metafor elde edilmiştir.

**Kategori/Temaların oluşturulması:** Bu aşamada öğrenciler tarafından üretilen metaforların “arabesk müzik” kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellik bakımından incelenmiş, üretilen her metafor ve metaforun açıklaması arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Kategorilerin oluşturulması için öncelikle kodlar bir araya getirilerek incelenmiştir. Kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilerek oluşturulan kategorideki verilerin anlam bütünlüğü kontrol edilmiştir. Sonuç olarak, arabesk müziğe ilişkin öğrenciler tarafından üretilen 107 metafor, açıklamalarına göre belli bir tema ile ilişkilendirilerek 10 farklı kategori oluşturulmuştur.

**Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması:** Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için, elde edilen 107 metaforun oluşturulan kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu bağlamda, öğrenciler tarafından üretilen metaforlar ve oluşturulan kategoriler üç uzmana gönderilmiştir. Hiçbir metafor ve kategori dışarıda bırakılmayacak şekilde eşleştirmeleri istenmiştir. Daha sonra elde edilen listeler karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması Miles ve Huberman'ın (2015, s. 64) güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak yapılmıştır. Buna göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması araştırmanın geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın güvenilirlik çalışması kapsamında görüşüne başvurulmuş uzmanların, 6 metaforu farklı bir kategoriyle ilişkilendirmiştir. Bu durumda araştırmanın güvenilirlik hesaplaması  $107/107+6=.94$  olarak bulunmuş ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır.

**Verilerin bilgisayar ortamına aktararak yorumlanması:** Bu aşamada, elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik programına aktararak frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir. Elde edilen istatistiki veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilecektir.

#### 3.1. Lise Öğrencilerinin “Arabesk Müzik” Kavramına İlişkin Metaforları

Katılımcı lise öğrencilerinin “arabesk müzik” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlarla ilgili elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğrencilerin arabesk müzik kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar*

| No | Metafor    | f  | %    | No | Metafor     | f | %  | No | Metafor     | f | %  |
|----|------------|----|------|----|-------------|---|----|----|-------------|---|----|
| 1  | Hayat      | 43 | 11.3 | 37 | Güneş       | 2 | .5 | 73 | Kapuska     | 1 | .3 |
| 2  | Biber      | 36 | 9.4  | 38 | Hastalık    | 2 | .5 | 74 | Kar         | 1 | .3 |
| 3  | Aşk        | 27 | 7.1  | 39 | Kahve       | 2 | .5 | 75 | Karpuz      | 1 | .3 |
| 4  | Soğan      | 20 | 5.2  | 40 | Kalp        | 2 | .5 | 76 | Kars kaşarı | 1 | .3 |
| 5  | Acı        | 16 | 4.2  | 41 | Karamsarlık | 2 | .5 | 77 | Kaya        | 1 | .3 |
| 6  | İğne       | 13 | 3.4  | 42 | Psikolog    | 2 | .5 | 78 | Kitap       | 1 | .3 |
| 7  | Anı        | 11 | 2.9  | 43 | Soğuk       | 2 | .5 | 79 | Kivi        | 1 | .3 |
| 8  | Alkol      | 10 | 2.6  | 44 | Yara        | 2 | .5 | 80 | Kuru dal    | 1 | .3 |
| 9  | İlaç       | 9  | 2.4  | 45 | Aile        | 1 | .3 | 81 | Kuş         | 1 | .3 |
| 10 | Su         | 9  | 2.4  | 46 | Aslan       | 1 | .3 | 82 | Labirent    | 1 | .3 |
| 11 | Ateş       | 7  | 1.8  | 47 | Ay          | 1 | .3 | 83 | Maden suyu  | 1 | .3 |
| 12 | Bıçak      | 7  | 1.8  | 48 | Bataklık    | 1 | .3 | 84 | Makarna     | 1 | .3 |
| 13 | Deniz      | 7  | 1.8  | 49 | Boş kâğıt   | 1 | .3 | 85 | Mavi        | 1 | .3 |
| 14 | Sigara     | 6  | 1.6  | 50 | Bulut       | 1 | .3 | 86 | Merhem      | 1 | .3 |
| 15 | Fenerbahçe | 5  | 1.3  | 51 | Canavar     | 1 | .3 | 87 | Müslüm      | 1 | .3 |
| 16 | Gece       | 5  | 1.3  | 52 | Çamur       | 1 | .3 | 88 | Müzik plağı | 1 | .3 |
| 17 | Gül        | 5  | 1.3  | 53 | Çekirdek    | 1 | .3 | 89 | Nar ekşisi  | 1 | .3 |

|        |             |   |     |    |                |   |    |     |                   |     |     |
|--------|-------------|---|-----|----|----------------|---|----|-----|-------------------|-----|-----|
| 18     | Limon       | 5 | 1.3 | 54 | Çıkılmaz sokak | 1 | .3 | 90  | Oksijen           | 1   | .3  |
| 19     | Siyah       | 5 | 1.3 | 55 | Çilek          | 1 | .3 | 91  | Okul              | 1   | .3  |
| 20     | Tatlı       | 5 | 1.3 | 56 | Dambıl         | 1 | .3 | 92  | Oyun              | 1   | .3  |
| 21     | Yağmur      | 5 | 1.3 | 57 | Deprem         | 1 | .3 | 93  | Peçete            | 1   | .3  |
| 22     | Anne        | 4 | 1.0 | 58 | Doğa           | 1 | .3 | 94  | Pırasa            | 1   | .3  |
| 23     | Araba       | 4 | 1.0 | 59 | Domates        | 1 | .3 | 95  | Rüzgâr            | 1   | .3  |
| 24     | Çikolata    | 4 | 1.0 | 60 | Duman          | 1 | .3 | 96  | Salata            | 1   | .3  |
| 25     | Hüzün       | 4 | 1.0 | 61 | Edebi tutku    | 1 | .3 | 97  | Sallanan sandalye | 1   | .3  |
| 26     | Matematik   | 4 | 1.0 | 62 | Ekşi elma      | 1 | .3 | 98  | Sıcak demir       | 1   | .3  |
| 27     | O           | 4 | 1.0 | 63 | Elma           | 1 | .3 | 99  | Sınav             | 1   | .3  |
| 28     | Tuz         | 4 | 1.0 | 64 | Ev             | 1 | .3 | 100 | Sonbahar          | 1   | .3  |
| 29     | Bant        | 3 | .8  | 65 | Fırtına        | 1 | .3 | 101 | Şeker             | 1   | .3  |
| 30     | Dert        | 3 | .8  | 66 | Girdap         | 1 | .3 | 102 | Taş               | 1   | .3  |
| 31     | Erik        | 3 | .8  | 67 | Gökkuşağı      | 1 | .3 | 103 | Uyku              | 1   | .3  |
| 32     | Ayna        | 2 | .5  | 68 | Gözlük         | 1 | .3 | 104 | Uyuşturucu        | 1   | .3  |
| 33     | Bergen      | 2 | .5  | 69 | Greyfurt       | 1 | .3 | 105 | Üzüntü            | 1   | .3  |
| 34     | Dert ortağı | 2 | .5  | 70 | Hava           | 1 | .3 | 106 | Yalnızlık         | 1   | .3  |
| 35     | Duygu       | 2 | .5  | 71 | Hurma          | 1 | .3 | 107 | Yorgan            | 1   | .3  |
| 36     | Felsefe     | 2 | .5  | 72 | Kanser         | 1 | .3 |     |                   |     |     |
| TOPLAM |             |   |     |    |                |   |    |     |                   | 382 | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin “arabesk müzik kavramını” ifade etmek için 107 metafor ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin arabesk müzik kavramını en çok hayat (43), biber (36) ve aşk (27) metaforlarıyla benzeştirdikleri görülmektedir.

Metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde metaforların olumlu, olumsuz ve nötr yaklaşımlar barındırdığı söylenebilir. Tablo 3’te öğrencilerin oluşturdukları metaforlara yönelik yaklaşım durumları verilmiştir.

**Tablo 3**

*Öğrencilerin oluşturdukları metaforlara yönelik yaklaşım durumları*

| Yaklaşım Durumu | f   | %    |
|-----------------|-----|------|
| Olumlu          | 81  | 21.2 |
| Olumsuz         | 248 | 64.9 |
| Nötr            | 53  | 13.9 |
| Toplam          | 382 | 100  |

Tablo 3’e göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun “arabesk müzik” kavramına yönelik olumsuz yaklaşım içeren metaforlar ürettikleri görülmektedir.

### 3.2. Lise Öğrencilerinin “Arabesk Müzik” Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

Katılımcı lise öğrencilerinin “arabesk müzik” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar 10 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler ve içerisinde yer alan metaforlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4***Öğrencilerin arabesk müzik kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kategorilere göre dağılımı*

| No | Kategori                                                | Metafor                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | f   | %    |
|----|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| 1  | Acı verici/hüzünlendirici yönüyle arabesk müzik         | Acı (13), Alkol (1), Anne (2), Araba (4), Aşk (15), Ateş (7), Bataklik (1), Bergen (1), Bıçak (7), Biber (36), Canavar (1), Deniz (1), Deprem (1), Dert (2), Dert ortağı (2), Fenerbahçe (3), Fırtına (1), Gece (2), Gül (1), Güneş (1), Hastalık (1), Hayat (22), Hüzün (4), İğne (13), Kalp (2), Kanser (1), Kar (1), Karamsarlık (1), Kaya (1), Kuru dal (1), Limon (1), Mavi (1), Merhem (1), O (1), Okul (1), Peçete (1), Sıcak demir (1), Sınav (1), Sigara (4), Soğan (20), Soğuk (2), Sonbahar (1), Taş (1), Tuz (2), Üzüntü (1), Yağmur (3), Yalnızlık (1), Yara (2) | 194 | 50.8 |
| 2  | Bağımlılık yapma yönüyle arabesk müzik                  | Acı (1), Aile (1), Alkol (8), Aşk (4), Çamur (1), Çekirdek (1), Çıkmaz Sokak (1), Dambıl (1), Deniz (1), Kuş (1), Labirent (1), O (1), Sigara (2), Tatlı (1), Tuz (1), Uyku (1), Uyuşturucu (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 28  | 7.3  |
| 3  | Temel ihtiyaç/yaşam kaynağı olarak arabesk müzik        | Anne (1), Aşk (1), Çikolata (1), Erik (1), Güneş (1), Hava (1), Oksijen (1), Su (4), Tuz (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 12  | 3.1  |
| 4  | Gerçek hayatın bir parçası olarak arabesk müzik         | Acı (2), Aslan (1), Aşk (2), Bergen (1), Boş Kâğıt (1), Bulut (1), Deniz (2), Doğa (1), Duygu (2), Gözlük (1), Gül (1), Hayat (14), Kitap (1), Kivi (1), Limon (1), Maden Suyu (1), Matematik (1), O (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 35  | 9.2  |
| 5  | İyileştirici/sakinleştirici yönüyle arabesk müzik       | Alkol (1), Ayna (1), Bant (3), Deniz (1), Ev (1), Fenerbahçe (2), İlaç (8), Psikolog (2), Su (1), Yorgan (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 21  | 5.5  |
| 6  | Dinlendirici/huzur verici yönüyle arabesk müzik         | Aşk (1), Deniz (2), Gül (1), İlaç (1), Kahve (1), Müslüm (1), Sallanan Sandalye (1), Su (4), Yağmur (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 13  | 3.4  |
| 7  | Mutluluk verici/hayata renk katan yönüyle arabesk müzik | Anne (1), Aşk (1), Çikolata (3), Çilek (1), Domates (1), Edebi Tutku (1), Ekşi Elma (1), Elma (1), Erik (2), Gökkuşağı (1), Gül (2), Hurma (1), Karpuz (1), Kars Kaşarı (1), Limon (1), Makarna (1), O (1), Oyun (1), Salata (1), Şeker (1), Tatlı (4)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 28  | 7.3  |
| 8  | Geçmiş anımsatıcı yönüyle arabesk müzik                 | Anı (11), Aşk (1), Ay (1), Ayna (1), Felsefe (1), Hayat (6), Kahve (1), Karamsarlık (1), Müzik Plağı (1), Rüzgâr (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 25  | 6.5  |
| 9  | İç karartıcı/karamsar yönüyle arabesk müzik             | Duman (1), Felsefe (1), Gece (3), Girdap (1), Hastalık (1), Matematik (1), Siyah (5), Yağmur (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 14  | 3.7  |
| 10 | Sıkıcı/kötü/anlamsız yönüyle arabesk müzik              | Aşk (2), Dert (1), Greyfurt (1), Hayat (1), Kapuska (1), Limon (2), Matematik (2), Nar Ekşisi (1), Pırasa (1),                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 12  | 3.1  |

Tablo 4 incelendiğinde en fazla metafor “Acı verici/hüzünlendirici yönüyle arabesk müzik” kategorisinde bulunmaktadır (f=194; %50.8). Kategoriler incelendiğinde, farklı öğrencilerin aynı metafora farklı anlamlar yüklemesinden dolayı aynı metaforun birden fazla kategoride bulunduğu görülmektedir.

Acı verici/hüzünlendirici yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, 194 öğrenci arabesk müziği hüzünlendirici ve acı verici olarak 48 farklı metaforla tanımlamış ve en fazla metaforu bu kategoride üretmişlerdir. Bu kategoride en çok kullanılan metaforların Hayat (22), Soğan (20), Aşk (15) ve Acı (13) olduğu görülmektedir. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

“Arabesk müzik aşka benzer. Çünkü üzer insanı.” Ö 49

“Arabesk müzik hayata benzer. Çünkü hüzün doludur.” Ö 208

“Arabesk müzik soğana benzer. Çünkü insanları ağlatır doludur.” Ö 241

“Arabesk müzik acıya benzer. Çünkü ilk başta hissetmesin ne olduğunu.” Ö 8

“Arabesk müzik ateşe benzer. Çünkü insanın içini yakar.” Ö 81

“Arabesk müzik bıçağa benzer. Çünkü yara açar.” Ö 91

Bağımlılık yapma yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, 28 öğrenci arabesk müziği bağımlılık yapıcı olarak 17 farklı metaforla tanımlamıştır. Bu kategoride en çok kullanılan metaforların Alkol (8), Aşk (4) ve Sigara (2) olduğu görülmektedir. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

- "Arabesk müzik içkiye benzer. Çünkü insanı sarhoş eder." Ö 19  
 "Arabesk müzik rakıya benzer. Çünkü sadece kaldıracı olan içer." Ö 23  
 "Arabesk müzik aşka benzer. Çünkü insanı kendine bağlar." Ö 73  
 "Arabesk müzik sigaraya benzer. Çünkü dinledikçe bağımlısı olursun." Ö 8  
 "Arabesk müzik çekirdeğe benzer. Çünkü yedikçe yiyenin gelir." Ö 139  
 "Arabesk müzik çamura benzer. Çünkü dinledikçe içine çeker." Ö 138

Temel ihtiyaç/yaşam kaynağı olarak arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, 12 öğrenci arabesk müziği bağımlılık yapıcı olarak 9 farklı metaforla tanımlamıştır. Bu kategoride en çok kullanılan metaforun Su (4) olduğu görülmektedir. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

- "Arabesk müzik suya benzer. Çünkü temel ihtiyaçtır." Ö 351  
 "Arabesk müzik suya benzer. Çünkü onsuz olmaz." Ö 352  
 "Arabesk müzik oksijene benzer. Çünkü nefes almanı sağlar." Ö 305  
 "Arabesk müzik güneşe benzer. Çünkü onsuz hayat karanlıktır." Ö 194

Gerçek hayatın bir parçası olarak arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, 35 öğrenci arabesk müziği bağımlılık yapıcı olarak 18 farklı metaforla tanımlamıştır. Bu kategoride en çok kullanılan metaforun Hayat (14) olduğu görülmektedir. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

- "Arabesk müzik hayata benzer. Çünkü hayatın gerçeklerini yansıtır." Ö 213  
 "Arabesk müzik hayata benzer. Çünkü gerçekleri ortaya koyar." Ö 224  
 "Arabesk müzik kitaba benzer. Çünkü içi dolu doludur." Ö 280  
 "Arabesk müzik kiviye benzer. Çünkü birçok meyvenin tadını alırız." Ö 281

İyileştirici/sakinleştirici yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, 21 öğrenci arabesk müziği bağımlılık yapıcı olarak 10 farklı metaforla tanımlamıştır. Bu kategoride en çok kullanılan metaforun İlaç (8) olduğu görülmektedir. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

- "Arabesk müzik ilaca benzer. Çünkü iyileştirir." Ö 260  
 "Arabesk müzik ilaca benzer. Çünkü içince acı sinir stres hiçbir şey kalmaz." Ö 262  
 "Arabesk müzik psikoloğa benzer. Çünkü psikolojimiz bozuk olduğunda iyi gelir." Ö 310  
 "Arabesk müzik Fenerbahçe'ye benzer. Çünkü dertlerimize ilaç gibi gelir." Ö 177

Dinlendirici/huzur verici yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, 13 öğrenci arabesk müziği bağımlılık yapıcı olarak 9 farklı metaforla tanımlamıştır. Bu kategoride en çok kullanılan metaforun Su (4) olduğu görülmektedir. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

- "Arabesk müzik suya benzer. Çünkü akıp gider." Ö 354  
 "Arabesk müzik kahveye benzer. Çünkü dinlendiricidir." Ö 268  
 "Arabesk müzik Müslüm'e benzer. Çünkü babadır." Ö 298  
 "Arabesk müzik sallanan sandalyeye benzer. Çünkü dinlendirir." Ö 314

Mutluluk verici/ hayata renk katan yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, 28 öğrenci arabesk müziği bağımlılık yapıcı olarak 21 farklı metaforla tanımlamıştır. Bu kategoride en çok kullanılan metaforun Tatlı (4) ve Çikolata (3) olduğu görülmektedir. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

- "Arabesk müzik çikolataya benzer. Çünkü hayattaki en tatlı şeydir." Ö 134  
 "Arabesk müzik tatlıya benzer. Çünkü tadı güzeldir." Ö 366  
 "Arabesk müzik şekere benzer. Çünkü tatlıdır." Ö 360



“Arabesk müzik güle benzer. Çünkü içini rahatlatır.” Ö 190

Geçmiş anımsatıcı yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, 25 öğrenci arabesk müziği bağımlılık yapıcı olarak 10 farklı metaforla tanımlamıştır. Bu kategoride en çok kullanılan metaforun Anı (11) ve Hayat (6) olduğu görülmektedir. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

“Arabesk müzik anılara benzer. Çünkü dinledikçe hatırlarsın.” Ö 28

“Arabesk müzik anılara benzer. Çünkü geçmişe götürür ve acı çekersin.” Ö 37

“Arabesk müzik hayata benzer. Çünkü genellikle geçmişe hatırlatır ve üzer.” Ö 210

“Arabesk müzik rüzgâra benzer. Çünkü insanı alır uzaklara götürür.” Ö 312

İç karartıcı/karamsar yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, 14 öğrenci arabesk müziği bağımlılık yapıcı olarak 8 farklı metaforla tanımlamıştır. Bu kategoride en çok kullanılan metaforun Siyah (5) ve Gece (3) olduğu görülmektedir. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

“Arabesk müzik siyaha benzer. Çünkü kasvetli bir havası vardır.” Ö 323

“Arabesk müzik siyaha benzer. Çünkü karamsardır.” Ö 325

“Arabesk müzik geceye benzer. Çünkü karanlıktır.” Ö 180

“Arabesk müzik matematiğe benzer. Çünkü sorular içinde kaybolursun.” Ö 293

Sıkıcı/kötü/anlamsız yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, 12 öğrenci arabesk müziği bağımlılık yapıcı olarak 9 farklı metaforla tanımlamıştır. Bu kategoride en çok kullanılan metaforların Matematik (2), Limon (2) ve Aşk (2) olduğu görülmektedir. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

“Arabesk matematiğe siyaha benzer. Çünkü sıkıcıdır.” Ö 295

“Arabesk müzik limona benzer. Çünkü anlamsızdır.” Ö 289

“Arabesk müzik aşka benzer. Çünkü anlamsızdır.” Ö 71

“Arabesk müzik greyfurta benzer. Çünkü ekşi ve iğrençtir.” Ö 187

### 3.3. Lise Öğrencilerinin “Arabesk Müzik” Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Farklılıkları

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak lise öğrencilerinin “arabesk müzik” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların cinsiyete göre nasıl bir farklılık oluşturduğuna ait bulgulara yer verilecektir.

Lisede öğrenim gören erkek ve kızlara ait veriler incelendiğinde kızların 82, erkeklerin ise 57 metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

Metaforlara yaklaşım durumlarına bakıldığında, kızlar ve erkeklerin “arabesk müzik” kavramına yönelik yakın oranda olumsuz yaklaşımlarda bulunduğu görülmektedir (kız %65.8; erkek %63.7).

Kız ve erkek öğrencilerin oluşturdukları metaforların kategori durumlarına ait veriler Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Erkek ve kız öğrencilerin arabesk müzik kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kategorilere göre dağılımı*

| Kategori                                          | Erkek |      | Kız |     |
|---------------------------------------------------|-------|------|-----|-----|
|                                                   | f     | %    | f   | %   |
| Acı verici/hüzünlendirici yönüyle arabesk müzik   | 77    | 49   | 117 | 52  |
| Bağımlılık yapma yönüyle arabesk müzik            | 17    | 10.8 | 11  | 4.9 |
| Temel ihtiyaç/yaşam kaynağı olarak arabesk müzik  | 4     | 2.5  | 8   | 3.6 |
| Gerçek hayatın bir parçası olarak arabesk müzik   | 20    | 12.7 | 15  | 6.7 |
| İyileştirici/sakinleştirici yönüyle arabesk müzik | 8     | 5.1  | 13  | 5.8 |

|                                                         |     |     |     |     |
|---------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Dinlendirici/huzur verici yönüyle arabesk müzik         | 5   | 3.2 | 8   | 3.6 |
| Mutluluk verici/hayata renk katan yönüyle arabesk müzik | 9   | 5.7 | 19  | 8.4 |
| Geçmiş anımsatıcı yönüyle arabesk müzik                 | 11  | 7   | 14  | 6.2 |
| İç karartıcı/karamsar yönüyle arabesk müzik             | 4   | 2.5 | 10  | 4.4 |
| Sıkıcı/kötü/anlamsız yönüyle arabesk müzik              | 2   | 1.3 | 10  | 4.4 |
| TOPLAM                                                  | 157 | 100 | 225 | 100 |

Tablo 5 incelendiğinde hem erkek hem de kızların arabesk müziği büyük oranda acı verici veya hüzünlendirici bir yönüyle tanımladıkları görülmektedir. Bu durum, arabesk müziğin duygusal yoğunluğunun her iki cinsiyette de güçlü bir şekilde hissedildiğini göstermektedir. Ayrıca cinsiyete göre diğer ortak yönlerle bakıldığında hem erkek hem de kızların arabesk müziği iyileştirici/sakinleştirici, dinlendirici/huzur, geçmiş anımsatıcı ve temel yaşam kaynağı olarak tanımlamışlardır.

Yine Tablo 5'e göre, erkekler daha çok arabesk müziği gerçek hayatın bir parçası ve bağımlılık yapıcı yönüyle tanımlarken, kızlar daha fazla mutluluk verici ve hayata renk katan yönüyle ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca kızlar, arabesk müziği sıkıcı veya karamsar yönleriyle erkeklerden daha fazla ilişkilendirmişlerdir. Bu durumun, cinsiyetlere bağlı farklı algıların ve kültürel bakış açılarının etkisiyle olduğu söylenebilir.

Araştırmada ikinci olarak lise öğrencilerinin "arabesk müzik" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların sınıf düzeylerine göre nasıl bir farklılık oluşturduğuna bakılmıştır. Lisede öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeylerine ait veriler incelendiğinde 9. sınıfların 33, 10. Sınıfların 54, 11. Sınıfların 63, 12. Sınıfların ise 27 metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

Metaforlara yaklaşım durumlarına bakıldığında, tüm sınıf düzeylerinin "arabesk müzik" kavramına yönelik olumsuz yaklaşımda bulunduğu görülmektedir (9. sınıf %75; 10. sınıf %66.1; 11. sınıf %63.1; 12. sınıf %51.2).

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin oluşturdukları metaforların kategori durumlarına ait veriler Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin arabesk müzik kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kategorilere göre dağılımı*

| Kategori                                                | 9. Sınıf |      | 10. Sınıf |      | 11. Sınıf |      | 12. Sınıf |      |
|---------------------------------------------------------|----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
|                                                         | f        | %    | f         | %    | f         | %    | f         | %    |
| Acı verici/hüzünlendirici yönüyle arabesk müzik         | 35       | 54.7 | 67        | 56.8 | 75        | 46.9 | 17        | 41.5 |
| Bağımlılık yapma yönüyle arabesk müzik                  | 4        | 6.3  | 4         | 3.4  | 14        | 8.8  | 6         | 14.6 |
| Temel ihtiyaç/yaşam kaynağı olarak arabesk müzik        | -        | -    | 8         | 6.8  | 3         | 1.9  | 1         | 1.2  |
| Gerçek hayatın bir parçası olarak arabesk müzik         | 3        | 4.7  | 8         | 6.8  | 21        | 13.1 | 3         | 7.3  |
| İyileştirici/sakinleştirici yönüyle arabesk müzik       | 2        | 3.1  | 3         | 2.5  | 9         | 5.6  | 7         | 17.1 |
| Dinlendirici/huzur verici yönüyle arabesk müzik         | -        | -    | 4         | 3.4  | 6         | 3.8  | 3         | 7.3  |
| Mutluluk verici/hayata renk katan yönüyle arabesk müzik | 6        | 9.4  | 10        | 8.5  | 11        | 6.9  | 1         | 2.4  |
| Geçmiş anımsatıcı yönüyle arabesk müzik                 | 6        | 9.4  | 7         | 5.9  | 11        | 6.9  | 1         | 2.4  |
| İç karartıcı/karamsar yönüyle arabesk müzik             | 4        | 6.3  | 3         | 2.5  | 6         | 3.8  | 1         | 2.4  |
| Sıkıcı/kötü/anlamsız yönüyle arabesk müzik              | 4        | 6.3  | 3         | 2.5  | 4         | 2.5  | 1         | 2.4  |
| TOPLAM                                                  | 64       | 100  | 117       | 100  | 160       | 100  | 41        | 100  |

Tablo 6'da verilen veriler doğrultusunda, acı verici/hüzünlendirici yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, her sınıf düzeyinde en yüksek oranı almış kategoridir. Dolayısıyla lise öğrencilerinde arabesk müziğin duygusal bir yük ve hüzn taşıdığı algısının geniş çapta yaygın olduğu söylenilebilir.

Bağımlılık yapma yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, sınıf düzeyine göre paralel yönde bir artış olduğu söylenilebilir. Bu durum öğrencilerin arabesk müzikle olan bağlarını ve alışkanlıklarını vurgulayan bir algı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle sınıf düzeyi arttıkça bu yönünün daha fazla ortaya çıkması, arabesk müziğin zamanla kötü bir alışkanlık haline geldiği görüşünü yansıtmaktadır.

Temel ihtiyaç/yaşam kaynağı olarak arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, en az metafor üretilen kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, genel olarak lise öğrencilerinin arabesk müziği bir yaşam kaynağı olarak algılanmadığı fikrini doğrular.

Gerçek hayatın bir parçası olarak arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, 11. sınıf öğrencilerinin %13.1'inin bu kategoriye seçmiş olduğu, diğer sınıflarda ise oranların daha düşük kaldığı görülmektedir. Bu da arabesk müziğin, öğrenciler için yaşamlarının önemli bir parçası olduğunu düşündükleri bir dönemin, 11. sınıfta daha belirgin olduğunu göstermektedir.

İyileştirici/sakinleştirici yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, özellikle 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha fazla bu yönü vurgulamış olduğu görülmektedir. Bu durum, sınıf seviyesi arttıkça stresle başa çıkma veya duygusal rahatlama arayışında arabesk müziğe yüklenen olumlu anlamı göstermektedir.

Dinlendirici/huzur verici yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, bu kategoride de genellikle düşük oranda metafor üretildiği görülmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça arabesk müzikle ilgili dinlendirici ve huzur verici bir yaklaşımın algılandığı karşımıza çıkmaktadır.

Mutluluk verici/hayata renk katan yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, özellikle 9. ve 10. sınıf öğrencileri tarafından sıklıkla seçilmiş olduğu ancak, bu oranın 12. sınıf öğrencilerinde %2.4'e kadar düştüğü görülmektedir. Bu durum, gençlerin daha erken yaşlarda arabesk müziği keyifli ve canlı bir unsur olarak görme eğiliminde olduğunu, ancak yaş ilerledikçe arabesk müzikle ilgili algının daha melankolik bir hal aldığını gösterebilir.

Geçmiş anımsatıcı yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, özellikle 9. sınıf (9.4%), 10. sınıf (5.9%) ve 11. sınıf (6.9%) öğrencileri arasında öne çıktığı görülmektedir. 12. sınıfta ise bu kategoriye olan ilgi azalmıştır. Bu durum, arabesk müziğin geçmişle bağlantı kurma veya nostaljik bir öge taşıma fikrinin, daha genç öğrencilere özgü olduğunu gösterebilir.

İç karartıcı/karamsar yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, yine az tercih edilen bir kategori olduğu görülmektedir. En çok tercih 9. sınıf öğrencilerinde (6.3%) olmuştur. Bu durum, arabesk müziğin karamsar yönünün genç öğrenciler arasında bir endişe veya olumsuz duygular yarattığını gösterebilir.

Sıkıcı/kötü/anlamsız yönüyle arabesk müzik kategorisi incelendiğinde, yine az tercih edilen bir kategori olduğu görülmektedir. Bu kategoride en çok tercih 9. sınıf öğrencileri arasında yapılmıştır. Bu durum, arabesk müziğin sıkıcı ya da anlamsız olduğu yönündeki algının daha genç öğrencilerde görüldüğünü belirtmektedir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, lise öğrencilerinin “arabesk müzik” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları ve bu metaforların kategorilerdeki dağılımlarını incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin arabesk müziğe yönelik metaforları genellikle olumsuz bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Öğrencilerin en çok kullandığı metaforlar arasında “hayat”, “biber” ve “aşk” yer alırken, bu metaforlar çoğunlukla arabesk müziği olumsuz bir şekilde tanımlamaktadır. Güngör (1993) arabesk müziğin kader, dünya, felek, çile, Tanrı, ölüm, aşk gibi kavramlarla kodlanıp dinleyici kitleye mesaj verildiğini öne sürmektedir. Özbek (2000, s. 105) ise arabesk müziğin insan ilişkilerine ait genel konuları içerdiğini ve hayata dair sorunlardan bahsettiğini belirtmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde günümüz gençlerinin de arabesk müziği yine bu kodlarla algıladıkları söylenebilir. Özellikle “acı verici/hüzünlendirici yönüyle arabesk müzik” kategorisi, öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından tercih edilmiştir. Ayrıca, “bağımlılık yapma yönüyle arabesk müzik” kategorisinde de belirgin bir eğilim görülmektedir. Şen ve Kaplan (2020) arabesk müziği, temelinde acı ve hüznü barındıran ve şehir hayatına ayak uyduramayan toplumsal sınıfın müziği olarak tanımlamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında günümüz gençlerinin de arabesk müziği büyük oranda bu yönüyle algıladıkları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgularda, öğrencilerin çoğunluğunun arabesk müzikle ilgili olumsuz metaforlar ürettikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, lise öğrencilerinin arabesk müziği çeşitli sebeplerden dolayı (söz içeriği, melodik yapı, armonik yapı, solistin ses yapısı ve hançeresi, kullanılan enstrümanlar vb.) olumsuz öğelerle anlamlandırdıklarını göstermektedir. Burada en belirleyici öge söz içerikleridir. Araştırmadan elde edilen metaforlar incelendiğinde en çok kullanılan metaforların arabesk müzik şarkı sözleriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Özbek (2000) Orhan Gencebay'ın şarkı sözlerinde sıklıkla yer alan temel sözcüklerin sıklıklarını araştırmıştır. Buna göre araştırmada elde edilen metaforlarla Orhan Gencebay'ın şarkı sözlerinde sıklıkla yer alan temel sözcüklerin<sup>1</sup> uyuştugu görülmektedir (aşk, dert, hayat, acı). Erşanlı (2012) yaptığı araştırmada, arabesk müzik sanatçılarının eserlerini tanıtmak için üretmiş oldukları video kliplerde sıkça karşılaşılan öğelerin aşk, ayrılık, ölüm, aldatma, özlem, aile, cinayet olduğunu belirtmektedir.

Arabesk müzik, toplumsal açıdan zaman zaman olumsuz bir şekilde konumlandırılmıştır. Yapılan araştırmalarda, arabesk müzik genellikle toplumda “hüzünlü” ve “karamsar” bir tür olarak algılanmıştır (Dönmez, 2011; Öge, 2014; Şenel, 2019; Ülger, 2002). Öğrencilerin arabesk müziğe dair “acı”, “soğan”, “ateş”, “bıçak”, “karamsarlık” gibi metaforlar üretmeleri, bu olumsuz algıların bir yansıması olarak düşünülebilir. Ayrıca, arabesk müziğin sosyal ve kültürel bağlamda da sıklıkla marjinalleşmiş ve genellikle “düşük kültür” olarak kabul edilmesinin bir sonucu olarak olumsuz algılar gelişmiş olabilir.

Arabesk müzik hakkında en fazla üretilen metaforlar acı, hüzün ve bağımlılık gibi olumsuz duyguları yansıtırken, daha az bir grup öğrenci arabesk müziği iyileştirici, huzur verici ve mutluluk verici yönleriyle tanımlamıştır. Erdal (2015) arabesk müziğe hayran olan ve hayran olmayan dinleyicilerin alımladığı duyguların, arabeski sevmeye düzeyiyle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Erdal'ın yaptığı araştırma sonuçlarına göre, arabesk müziğe hayran kişilerde sadece hüzün, keder ve gerilim gibi negatif duygular uyandırmadığını, başta nostalji olmak üzere, hassasiyet, güç, sakinlik, hayranlık gibi daha kompleks ve pozitif duygular uyandırdığını göstermektedir. Diğer yandan arabesk müziğe hayran olmayan kişilerde üzüntü ve gerilim faktörlerinde arabesk severlerin hissiyatına göre daha yüksek algı puanına sahip olduklarını belirtmektedir. Erdal'ın elde ettiği bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada oluşturulan kategorik analizler, arabesk müziğin öğrenciler tarafından hem negatif hem de pozitif duygusal çağrışımlar yaparak farklı yaşam alanlarında yer bulduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgularda öğrencilerin bazılarının arabesk müziği “gerçek hayatın bir parçası” olarak tanımladıkları görülmektedir. Arabesk müzik müzikler genellikle toplumsal düzeydeki sıkıntıların ve bireysel yalnızlıkların ifade bulduğu bir mecra olarak görülür. Bu açıdan bakıldığında, “Hayat” ve “Kitap” gibi metaforlar, arabesk müziğin dinleyiciye toplumsal gerçeklik hakkında bir pencere açtığını ve yaşamın zorlukları ile bireysel deneyimlere dair güçlü bir yansıma sunduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin arabesk müziğe ilişkin ürettikleri “bağımlılık yapıcı” metaforlar da dikkat çekici bir bulgudur. “Alkol”, “sigara”, “uyuşturucu” gibi metaforların karşımıza çıkması arabesk müziğin gençlerde bu tarz bağımlılık yapıcı maddelerle algılandığını göstermektedir. Bazı araştırmalara göre arabesk müziğin alkol/madde kullanmayı özendiren ve şiddet eğilimi oluşturabilen bir müzik türü olduğu belirtilmektedir (Biçer ve Ertan, 2017; Sezer, 2011; Şenel, 2019; Uluçay, 2018). Elde edilen sonuçlar bu araştırmalarla örtüşmektedir.

Araştırma bulgularında “iyileştirici/sakinleştirici yönüyle arabesk müzik” kategorisinde “ilaç” metaforunun öne çıktığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerde arabesk müziğin bir iyileştirme ya da sakinleştirme etkisi yarattığı algısını yansıtmaktadır. Öğrencilerin arabesk müziği, zaman zaman insanların duygusal boşluklarını dolduran ve yaşanan zorluklardan kaçmak için başvurulmuş bir “ilaç” ya da “kaçış” aracı olarak gördükleri söylenebilir.

Elde edilen bulgular, arabesk müzik kavramının, dinleyicilerinin hayatındaki derin duygusal etkileri, toplumsal algılar ve kişisel deneyimlere dayalı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğrencilerin aynı metaforlara farklı anlamlar yüklemesi, müziğin çok katmanlı ve kişisel bir deneyim olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, elde edilen metaforların evrensel doğasını da vurgulamaktadır. Benzer kavramsallaştırmalar farklı türde müzikler üzerine yapılan çalışmalarda da karşımıza çıkmaktadır. Arabesk müzikle kültürel olarak farklı ama tematik ve yapısal olarak benzeşen flamenko, blues, caz, rebetiko, fado, sevdalinka gibi müzik türleri pek çok ortak yön taşır. Bu türlerin benzerliği sadece müzikal değil, aynı zamanda toplumsal, tarihsel ve duygusal temellerdedir. Bu türler üzerine yapılmış olan metafor çalışmaları incelendiğinde

<sup>1</sup> Aynı veya yakın anlama gelen kelimeler birleştirilerek ele alınmıştır.

ortak metaforlar olduğu gözlemlenmektedir. Latić (2024) yaptığı çalışmada Sevdalinka türünde en çok aşk, tutku, melankoli, hüznün, geçmiş özlemi, kadercilik gibi metaforların olduğunu belirtmektedir. Sümbüllü ve Feyzi (2022) Novi Pazar Sevdalinkaları üzerine yaptıkları çalışmada, en çok işlenen temaların aşk, aşık, sevgili olduğunu belirtmişlerdir. Gussow (2018) blues müziğin acıyı ifade ettiğini belirtmektedir. Romner (2013) blues ve caz müziğin aşk, üzüntü, öfke, umutsuzluk gibi temaları işlediğini belirtmektedir. Rosillo-Rodes ve diğerleri (2024) flemenko müziğin acı, keder, aşk gibi metaforları yaşamın trajik boyutları, içsel yıkım, varoluşsal ıstırap ve aşkın tutkulu ve yıkıcı doğası gibi temalarla ilişkilendirmiştir. Yukarıda verilen araştırmalardan anlaşılabileceği üzere bu çalışmada bulunan temalar diğer müzik türleri ile de benzerlik göstermektedir. Bu durum, elde edilen metaforların farklı kültürler ve müzik türleri arasında aynı duyguları ifade etmedeki geniş kapsamlı uygulanabilirliğini ve önemini vurgulayarak evrensel olarak ilişkilendirilebilir kılmaktadır.

Sonuç olarak, arabesk müzik hakkında oluşturulan metaforlar, müziğin kültürel ve duygusal yansımalarında ne kadar güçlü bir etkiye sahip olduğunu, bu müzik türünün dinleyicilerine farklı duygusal tepkiler verdiğini ve gençlerin bu müzik türüne olan yaklaşımını gösteren önemli bir ölçüt sunmaktadır. Öğrencilerin arabesk müziği tanımlamak için kullandıkları metaforlar hem müziğin olumsuz hem de iyileştirici, sakinleştirici yönlerine dair çok katmanlı bir algıyı yansıtmaktadır. Bu durum, arabesk müziğin, toplumsal ve bireysel düzeyde çeşitli duygusal ve psikolojik etkiler yaratan bir tür olarak algılandığını göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, gençlerin arabesk müzik hakkında sahip oldukları algıyı anlamaya yönelik değerli veriler sunmakta olup, gelecekte yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilir.

#### **Etik kurul onayı**

Çalışma, Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Güzel Sanatlar Birim Etik Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmıştır (tarih: 15.05.2023, sayı: 79332546-000.E.2000167692 (2023/6-1)).

#### **Yazarlık katkısı**

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: EL, SY, SZ; verilerin toplanması: EL, SY, SZ; sonuçların analizi ve yorumlanması: EL, SY; çalışmanın yazımı: EL, SZ. Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

#### **Finansman kaynağı**

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

#### **Çıkar çatışması**

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

#### **Ethical approval**

The study was approved by Atatürk University Social and Human Sciences Ethics Committee Fine Arts Unit Ethics Committee Presidency (date: 15.05.2023, number: 79332546-000.E.2000167692 (2023/6-1)).

#### **Author contribution**

Study conception and design: EL, SY, SZ; data collection: EL, SY, SZ; analysis and interpretation of results: EL, SY; draft manuscript preparation: EL, SZ. All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

#### **Source of funding**

The authors declare the study received no funding.

#### **Conflict of interest**

The authors declare that there is no conflict of interest.

## **KAYNAKLAR**

- Aydiner-Uygun, M. (2015). Öğretmen adaylarının geleneksel müzik türlerine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Aydiner-Uygun, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin pop müzik ile ilgili algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. E. Hamarta, C. Arslan, S. Çiftçi, S. Avşaroğlu, O. Köksal ve M. Uslu (Ed.), *II. International Academic Research Congress içinde* (s. 532-539). Çizgi Kitapevi.
- Ayhan A., Danacı E. F. ve İlhan S. Y. (2016). Lisans öğrencilerinin Türkçe pop müziğe yönelik düşüncelerinin metafor analizi yoluyla değerlendirmesi. *Turkish Journal of Arts and Social Sciences*, 2(2), 1-10.
- Babacan, E. (2014). AGSL öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin algıları: Metafor analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 124-132.



- Baran, S. (2023). Lise 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi ve metaforik analizi [Özel sayı]. EKEV Akademi Dergisi, 393-414.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (H. Aydın, Ed. ve Çev.). Eğitim.
- Biçer, S. ve Ertan, T. (2017). Arafta kalan gençlik: Arsız bela hayranları üzerine etnografik bir çalışma. Kurgu, 25(3), 96-119.
- Çakan-Uzunkavak, M. ve Gül, G. (2019). Lise öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin metaforik algıları. Atlas Journal, 5(20), 481-494.
- Dönmez, B. M. (2011). Katharsis fenomeninin arabesk özelindeki görünümü. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(2), 228-249.
- Düzgören, H. ve Gerekten, S. E. (2017). Anadolu lisesi öğrencilerinin 'müzik dersi' kavramına ilişkin algıları: Metafor analizi. Online Journal of Music Sciences, 2(3), 86-117.
- Eğribel, E. (1984). Niçin arabesk değil?. Süreç.
- Erdal, B. (2015). Hissedilen ve algılanan duygular bağlamında Arabesk müzik beğenisini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. Journal of Human Sciences, 12(1), 1016-1055.
- Erol, A. (2005). Popüler müziği anlamak: Kültürel kimlik bağlamında popüler müzikte anlam. Bağlam.
- Erşanlı, B. (2012). Bir alt kültür yansıması olarak arabesk video müzik klipleri dilinin incelenmesi. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1(1), 117-123.
- Gerekten, S. E. ve Barışeri-Ahmethan, N. (2018). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin "Türk Halk Müziği" kavramına ilişkin algıları. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 387-406.
- Gussow, A. (2018). Blues expressiveness and the blues ethos. 1 Şubat 2025 tarihinde <https://southernstudies.olemiss.edu/study-the-south/blues-expressiveness-and-the-blues-ethos/> adresinden erişildi.
- Güngör, N. (1993). Arabesk: Sosyokültürel açıdan arabesk olayı (2. bs.). Bilgi.
- Karakoç, E. ve Aryol, H. (2022). Anadolu lisesi öğrencilerinin "müzik dinlemek" ve "şarkı söylemek" kavramlarına ilişkin algıları: Metafor analizi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (12), 211-230.
- Latić, D. (2024). Sevdah: Cultural conceptualizations of Bosnian folk songs. The handbook of cultural linguistics içinde (s. 579-594). Springer Nature Singapore.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi (2. bs., S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Ed. ve Çev.). Pegem Akademi.
- Oskay, Ü. (2004). Yıkanmak istemeyen çocuklar olalım. Yapı Kredi.
- Öge, S. (2014). Arabesk kader algısı-Orhan Gencebay örneği. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (41), 48-76.
- Özbek, M. (2000). Popüler kültür ve Orhan Gencebay arabeski (4. bs.). İletişim.
- Romner, M. (2013). The use of metaphors and metonyms in Blues and Jazz standards. Lund University Publications.
- Rosillo-Rodes, P., Miguel, M. S. ve Sánchez, D. (2024). Computational lexical analysis of Flamenco genres. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.05723>
- Say, A. (2005). Müzik sözlüğü. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sezer, F. (2011). Öfke ve psikolojik belirtiler üzerine müziğin etkisi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 1472-1493.
- Stokes, M. (1998). Türkiye'de arabesk olayı (H. Eryılmaz, Ed. ve Çev.). İletişim. (Orijinal yayın tarihi 1992)
- Sümbüllü, H. T. ve Feyzi, A. (2022). Novi pazar (yeni pazar) sevdalinkaları. Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi, 11(2), 547-582. <https://doi.org/10.30903/Balkan.1226475>
- Şen, M. E. ve Kaplan, B. (2020). Alt kültürün bir yansıması olarak arabesk müziğin sosyolojik boyutları. İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi, 6(2), 45-50. <https://doi.org/10.22252/ijca.820981>
- Şenel, O. (2019). Problem müzik kavramı ve bir problem müzik türü olarak arabesk. The Journal of Academic Social Science, 2(2), 209-224.
- Uluçay, T. (2018). Lise öğrencilerinin dinledikleri müzik türlerinin şiddet eğilimlerine etkisi. Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, (41), 135-153.
- Ülger, B. (2002). Konfüçyüsçülüğün sanata bakış açısı ve bir kültür üretimi olarak popüler müzik: Konfüçyüs'ün mesajı Kırmızıgül ile somutlaşıyor. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(2), 1-38.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

Arabesque music, which became popular in Turkey from the mid-20th century onwards, has been perceived in different ways on both societal and individual levels. Often associated with themes of sorrow, pain, fate, and melancholy, Arabesque music is known for reflecting the emotions of people experiencing economic and social difficulties. However, over time, it has reached different audiences within popular culture and has been embraced by a broader listener base.

Public perceptions of Arabesque music are highly diverse. While some see it as “the voice of the people,” others consider it a genre that constantly reinforces themes of sadness and hopelessness, potentially hindering social progress. Understanding how young people perceive this genre is important for analyzing their socio-cultural structures and the meanings they attribute to music. In this context, this study aims to examine how young people internalize the concept of Arabesque music and the meanings they associate with it.

The purpose of the study is to determine high school students’ metaphorical perceptions of Arabesque music. Specifically, it investigates how they define Arabesque music, what metaphors they use to describe it, and how these metaphors are categorized. Through these metaphors, the study seeks to reveal students’ evaluations of Arabesque music and the type of connection they establish with it.

### 2. Method

This research was conducted using a qualitative research method and employed a phenomenological design. The study was carried out with high school students in Erzurum, where participants were asked to complete the sentence: “Arabesque music is like ... because ...”. The collected responses were analyzed using content analysis, and the metaphors were categorized accordingly. The study group consisted of 382 high school students, and a total of 107 metaphors created by the students were analyzed.

The research data were collected through an open-ended question to determine students’ perceptions of Arabesque music. The data were analyzed using content analysis, which was carried out in four stages:

- Coding and filtering metaphors – Students’ metaphors were examined, and responses that did not convey meaningful content were excluded. At this stage, 231 responses were eliminated, leaving 107 valid metaphors generated by 382 students.
- Categorizing metaphors – The metaphors were analyzed based on their common characteristics related to the concept of Arabesque music. Each metaphor and its explanation were examined to determine thematic relationships. The 107 metaphors were categorized into 10 distinct themes.
- Ensuring validity and reliability – Expert opinions were sought to enhance the reliability of the data, and the reliability calculation resulted in a 94% agreement.
- Data analysis using software – The collected data were entered into the SPSS program, and frequency and percentage distributions were calculated.

### 3. Findings, Discussion and Results

This study examined the metaphors created by high school students regarding the concept of Arabesque music and analyzed their distribution across categories. The findings suggest that students generally hold negative perceptions of Arabesque music. The most frequently used metaphors were “life,” “pepper,” and “love,” all of which were mainly associated with negative connotations.

Güngör (1993) argues that Arabesque music conveys messages to its audience through concepts such as fate, world, suffering, God, death, and love. Similarly, Özbek (2000, p. 105) states that Arabesque music addresses general themes related to human relationships and discusses life’s struggles. Based on the findings of this study, it can be said that today’s youth continue to perceive Arabesque music within these established conceptual frameworks. In particular, the category of “The painful/sorrowful aspect of Arabesque music”

was the most commonly cited by students. Additionally, a noticeable trend was observed in the category of “Arabesque music as addictive.”

Şen and Kaplan (2020) define Arabesque music as a genre rooted in pain and sorrow, representing the music of social classes struggling to adapt to urban life. The findings of this study indicate that contemporary young people largely perceive Arabesque music in the same way.

Most students generated negative metaphors about Arabesque music, suggesting that they associate it with unfavorable elements due to various factors such as its lyrics, melodic and harmonic structure, vocal techniques, and instrumental composition. Among these, the lyrical content appears to be the most influential factor. Many of the metaphors created by students seem to be directly linked to the themes found in Arabesque song lyrics. Özbek (2000) studied the frequency of specific keywords in Orhan Gencebay's lyrics and found a strong correlation between the metaphors generated in this study and the most commonly used words in Gencebay's lyrics (e.g., love, pain, life, suffering).

Erşanlı (2012) analyzed the themes commonly found in the music videos of Arabesque artists, identifying frequent motifs such as love, separation, death, betrayal, longing, family issues, and crime. Over the years, Arabesque music has often been perceived negatively in society. Research has shown that it is generally regarded as a melancholic and pessimistic genre (Dönmez, 2011; Öge, 2014; Şenel, 2019; Ülger, 2002). The students' use of metaphors such as “pain,” “onion,” “fire,” “knife,” and “pessimism” reflects these prevailing negative perceptions.

Additionally, the perception of Arabesque music as “addictive” was another significant finding in this study. The metaphors “alcohol,” “cigarette,” and “drug” suggest that students associate Arabesque music with addictive substances. Previous studies have indicated that Arabesque music can promote alcohol and substance use or even encourage violent tendencies (Biçer & Ertan, 2017; Sezer, 2011; Şenel, 2019; Uluçay, 2018). The findings of this study are consistent with these claims.

On the other hand, a smaller group of students described Arabesque music in a positive light, emphasizing its therapeutic and calming effects. The metaphor “medicine” was prominent in the category of “The healing/soothing aspect of Arabesque music.” This suggests that some students perceive Arabesque music as a source of emotional relief, helping individuals cope with hardships or escape from life's struggles.

The findings reveal that the concept of Arabesque music is shaped by deep emotional influences, societal perceptions, and personal experiences. The fact that students attributed different meanings to the same metaphors demonstrates that music is a multilayered and personal experience.

In conclusion, the metaphors generated about Arabesque music illustrate the genre's strong influence on cultural and emotional expressions. They also highlight the diverse emotional responses the music evokes in listeners and provide insight into young people's attitudes toward this genre. The students' descriptions of Arabesque music reflect a complex perception that includes both its negative aspects and its soothing, therapeutic qualities. This suggests that Arabesque music is perceived as a genre that creates various emotional and psychological effects on both a social and individual level.

The results of this study provide valuable insights into young people's perceptions of Arabesque music, which may contribute to future research in music education and cultural studies.

# 800 thousand threshold and formation training: Opinions of music teacher candidates

## 800 bin barajı ve formasyon eğitimi: Müzik öğretmeni adaylarının görüşleri

Eren İpek<sup>1</sup>, Elifnaz Turhan<sup>1</sup>, Zühal Dinç Altun<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Trabzon University, Trabzon, Türkiye.

### ABSTRACT

This study examines music teacher candidates' opinions on the 800-thousand threshold application and formation training in department entrance exams. Using a qualitative case study approach, data were collected through semi-structured interviews with 12 volunteer candidates, selected via purposive sampling. Interviews were recorded, transcribed, and analyzed using content analysis, with findings presented in tables and supported by participant quotes. The study found that prospective music teachers see the necessity of the 800,000-point threshold, emphasising that teachers should be well-equipped and hence support this threshold. Another finding was that pre-service music teachers felt that the teacher training program was unfair to candidates, arguing that conservatory students undergoing this training should receive a more comprehensive education to become effective teachers. The study recommends that improvements may be needed in teaching programs to ensure that all candidates are equally well prepared and that if the teacher training program continues, the 800,000 threshold should be reviewed for those receiving formation training.

**Keywords:** 800 thousand threshold, formation training, music, teacher candidates

### ÖZ

Bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının bölüm giriş sınavlarında 800 bin baraj uygulaması ve formasyon eğitime ilişkin görüşleri incelenmektedir. Araştırma nitel yaklaşımda yürütülen vaka çalışmasıdır. Veriler amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 12 gönüllü adayla yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmış, yazılı metne dönüştürülmüş, analiz edilerek tablolaştırılmıştır ve tablolar katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının 800.000 barajını gerekli gördükleri, öğretmenlerin donanımlı olmaları ve bu barajı desteklemeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer sonuç ise müzik öğretmeni adaylarının, kendilerine haksızlık edildiğini düşünmeleridir. Konservatuar öğrencilerinin öğretmen olabilmeleri için daha kapsamlı bir eğitim almaları gerektiğini savunmaktadırlar. Çalışma, tüm adayların eşit derecede iyi hazırlanmalarını sağlamak için öğretim programlarında iyileştirmelere ihtiyaç duyulabileceğini ve öğretmen yetiştirme programının devam etmesi durumunda 800.000 puan barajının formasyon eğitimi alanlar içinde gözden geçirilmesini tavsiye etmektedir.

**Anahtar kelimeler:** 800 bin barajı, formasyon eğitimi, müzik, öğretmen adayları

## 1. INTRODUCTION

Developed societies raise cultured, well-equipped, competent individuals who will set an example for the next generations. To fulfil this purpose, education is given importance, and arrangements are made to bring society to a higher level. A sound education system is necessary for a sound society. It is necessary to examine the definitions of education made in line with this information.

Education, in its simplest and most general definition, is the process of developing desired behaviours in individuals through their experiences. Music education, which is one dimension of education, transforms and develops individuals' musical skills. Music education develops individuals' musical skills and reflexes, social personality, and the ability to express themselves freely (Özşen & Çelenk, 2020).

When we want to incorporate music into education, it is necessary to positively affect other phenomena and ensure individuals' cognitive, affective, and kinaesthetic areas (Aksu, 2007). According to Uçan (2005), music education is categorised under three headings: general, specialised and vocational.

Music education within vocational music education is one of the sub-headings of art education in our country and is given to people who choose music as a career, who decide and prefer to specialise in music or music education. Music Departments of Fine Arts and Fine Arts and Design Faculties, Music Education Departments of Fine Arts Education Departments of Education Faculties, Turkish and Western Music Conservatories, Faculties of Music and Performing Arts, Ankara Music and Fine Arts University, and Fine Arts High Schools (Özşen & Çelenk, 2020).

Vocational music education is a comprehensive field with many branches and is present in different disciplines because of its interdisciplinary structure. In general, people who receive vocational music education can work in fields such as interpretation, composition, music science, education, and technology (Türkmen, 2020).

The content of the talent exams that students take in vocational music education institutions every year and the conditions for students to apply to these institutions are explained in relevant guides shared by the institutions. These institutions, which make purchases with the Basic Proficiency Test (Temel Yeterlilik Testi [TYT]) threshold score, which is the first session of the Higher Education Institutions Exam (Yükseköğretim Kurumları Sınavı [YKS]) exam, changed with the decision taken by Higher Council of Higher Education (Yükseköğretim Kurulu [YÖK]) in 2018 and changed the purchasing conditions. Today, the 800,000 threshold requirement is applied in the fine arts education departments within the faculty of education and according to the YKS guide shared by Centre for Assessment, Selection and Placement (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]); "Candidates must have a minimum success ranking of 800,000 in Placement Basic Proficiency Test (Yerleştirme Temel Yeterlilik Testi [Y-TYT]) in order to apply for teaching programmes that take students with a special talent exam in 2023-YKS" (URL 1).

In this direction, regulations have been made regarding the TYT threshold to increase the quality of education through the examination system, which measures general culture knowledge as well as student skills and abilities in the programmes of education faculties that take students with special aptitude exams. The threshold system in these regulations decreases the number of teaching programs (Demirel & Sözer, 2023).

Students who do not reach the 800.000th rank but want to become teachers have started to turn to departments where they can obtain teaching certificates. Another application for students who do not study teaching programs but want to become teachers is pedagogical formation education. Pedagogical formation education is a certificate program that includes pedagogy-related achievements given to graduates of undergraduate programs that have long been sources of the teaching profession for a long time (ÖSYM, 2023).

In YÖK's 2023 information on pedagogical formation, there are explanations regarding the formation education of students during the education process. In line with these explanations, formation education is provided during the undergraduate period, depending on the student's request, without the requirement of graduation (Yükseköğretim Kurulu, 2023).

In Turkey, the universities that provide pedagogical formation education are those that have the Faculty of Educational Sciences and the Department of Educational Sciences and have the permission of the Council of Higher Education (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, t.y.). Graduated students from



the Faculty of Fine Arts and conservatories can receive formation education on specified days and hours in return for a fee, while students who have not graduated can receive pedagogical formation education by attending classes with undergraduate students of the Department of Fine Arts Education. It is seen that this situation creates an unfair competition between students who enter music teaching faculties with the 800.000 threshold and students who cannot reach the 800.000 threshold but prefer conservatory education to receive formation education. In the informal interviews, it was observed that the student potential in music teaching faculties has decreased because of this, and students prefer to reach the teaching profession by receiving formation education during conservatory education.

### **1.1. Purpose of the Study**

This study examined the opinions of music teacher candidates regarding the 800,000 threshold applied for entrance to the fine arts education departments affiliated with the faculties of education and formation education.

1. What are the general opinions of music teacher candidates about the 800,000 threshold application?
2. What is the effect of the 800,000 threshold application on music teacher candidates?
3. What are the general opinions of music teacher candidates regarding formation education?
4. What is the effects of the formation education on music teacher candidates?
5. What are the suggestions of music teacher candidates to students who will choose the music teacher education program?

### **1.2. Importance of Research**

Studies have been conducted on programs that admit students with a threshold of 800,000 and who take talent exams (Demirel & Sözer, 2023; Başbuğ & Kaya, 2022). When the previous studies were examined, a study with a unique study group was planned, and this research will contribute to the literature. The study is important in terms of being original.

## **2. METHODOLOGY**

### **Research Model**

This is a case study using a qualitative research approach. Qualitative research is an approach that prioritises researching and understanding social phenomena within the environment to which they are connected, with an understanding based on theory formation. In this definition, 'theory formation' means a modelling study that explains previously unknown results in relation to each other based on the information collected (Yıldırım, 1999).

The participants provided researchers with multiple factors, feelings, and thoughts as data in addition to the information intended to be learned. In this study, a case study was conducted to obtain deep and detailed information from the participants' interviews. "Case studies are seen as a distinctive approach used in seeking answers to scientific questions" (Büyüköztürk et al., 2019, p. 23).

### **Study Group**

The study group of this research consists of 12 music teacher candidates from different grade levels who are studying at a state university and who will volunteer to participate. The non-random convenience sampling method was used in the process of determining the study group.

Convenience sampling is a nonrandom sampling method that is preferred because it is simple, as the name suggests. The researcher includes units that are close to him/her and are easily accessible in the sample. It is not possible to talk about impartiality. The units are included in the sample without knowing their probability of being selected (Baştürk & Taştepe, 2013, p. 145).

When selecting music teacher candidates to participate in the research, attention was given to ensuring voluntary participation and to include music teacher candidates of different grades. In the analysis process, music teacher candidates were coded as TC1, TC2, TC3, ..... TC9, TC10, TC11, TC12. The demographic information about the music teacher candidates participating in this research is presented in Table 1.

**Table 1**

*Demographic Information about Music Teacher Candidates*

| <b>Candidates Code</b> | <b>Type of high school graduated from</b> | <b>Class level</b> | <b>University entrance TYT score</b> |
|------------------------|-------------------------------------------|--------------------|--------------------------------------|
| <b>TC1</b>             | Health Vocational                         | 3                  | 750.000                              |
| <b>TC2</b>             | Anatolian Teacher                         | 4                  | 650.000                              |
| <b>TC3</b>             | Anatolian Teacher                         | 1                  | 700.000                              |
| <b>TC4</b>             | Science                                   | 4                  | 600.000                              |
| <b>TC5</b>             | Health Vocational                         | 2                  | 440.000                              |
| <b>TC6</b>             | Science                                   | 2                  | 128.000                              |
| <b>TC7</b>             | Anatolian Teacher                         | 2                  | 800.000                              |
| <b>TC8</b>             | Anatolian Teacher                         | 3                  | 350.000                              |
| <b>TC9</b>             | Anatolian Teacher                         | 3                  | 300.000                              |
| <b>TC10</b>            | Fine Arts                                 | 4                  | 500.000                              |
| <b>TC11</b>            | Anatolian Teacher                         | 2                  | 500.000                              |
| <b>TC12</b>            | Anatolian Teacher                         | 1                  | 474.000                              |

When Table 1 is examined, it is seen that pre-service teachers from different high schools participated in the study, with a predominance of Anatolian high schools. The TYT achievement scores of some of the pre-service music teachers who participated from different grade levels are unknown, but the known candidates achieved between 250 and 350 points. The TYT exam results of pre-service music teachers vary between 800,000 and 128,000, close to an average of 650,000.

### **Data Collection Tool**

The data for this study were obtained through semi-structured interviews with undergraduate music education students. To determine the opinions of undergraduate music education students regarding the 800 thousand threshold, "Music Teacher Education Program Teacher Candidate Interview Questions" prepared by taking expert opinions were used in the research. The interview questions comprised 10 questions, including 3 demographic questions. The interview questions are presented in Appendix 1. The interviews were recorded and dictated using a voice recorder. "An interview is a process of verbal communication that takes place between at least two individuals. It can be defined as a method of gathering data from participants by focusing on the questions that the research aims to address. Interviews offer detailed and in-depth insights into a specific research topic or question" (Büyükoztürk et al., 2019, p.158). "Semi-structured interviews combine both fixed-choice answering and the ability to go in-depth in the relevant field" (Büyükoztürk et al., 2019, p. 159).

### **Data Analysis**

The data of the study were analysed by content analysis, and the findings are presented in tables. The tables were supported with direct quotes from the participants' opinions. Conclusions and recommendations were made regarding the research.

Content analysis is a method used to indirectly study and understand human behavior and characteristics. It is described as a systematic and repeatable approach in which certain words or phrases within a text are coded according to specific rules and summarized into smaller content categories (Büyüköztürk et al., 2019).

## Reliability

For this purpose, the agreement percentage proposed by Miles and Huberman (1994) was utilized. According to their formula [Reliability = Number of Agreements / (Number of Agreements + Number of Disagreements) X 100], the calculated inter-rater reliability exceeded 89%.

## 2.1. Ethical Issues

The research was conducted in strict adherence to ethical guidelines. Before initiating the study, ethical approval was obtained from The Social and Human Sciences Ethics Committee of Recep Tayyip Erdoğan University, dated January 10, 2024, with decision number 2023/003.

## 3. FINDINGS

This section presents the findings and comments obtained from the interviews with music teacher candidates regarding the 800,000 threshold for application for department entrance exams and their views on formation education. The findings obtained from the interviews were examined under 6 separate themes as; the views of music teacher candidates regarding the 800,000 threshold application, the effects of the 800,000 threshold application on music teacher candidates, the views of music teacher candidates regarding formation education, the effects of formation education on music teacher candidates, the suggestions of music teacher candidates to candidates who will choose the music teaching program, and the views of music teacher candidates regarding the institutions or individuals that make the specified decisions. The categories related to themes and the frequencies of the categories are presented in the following table.

**Table 2**

*Opinions of Music Teacher Candidates on the 800,000 Threshold Application*

| Category                                                    | Codes of Teacher Candidates                                   | f  |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----|
| Necessary equipment for teachers                            | TC1, TC2, TC3, TC4, TC5, TC6, TC7, TC8, TC9, TC10, TC11, TC12 | 12 |
| It's bad for arts high school students                      | TC2, TC7, TC10                                                | 3  |
| The threshold score of 800,000 should be kept even higher   | TC6                                                           | 1  |
| The threshold score for the talent exam should be increased | TC1                                                           | 1  |

When Table 2 is examined, it can be seen that all the music teacher candidates ( $f = 12$ ) stated that the 800,000 threshold application was necessary for the teachers' qualifications. In this regard, TC1 said, "I think the first 800,000 threshold is a very reasonable threshold to be able to test whether any person who will be a teacher really has a certain capacity", while TC10 supported this statement by saying, "I think every teacher candidate should have received education at least to the level of being able to enter the 800,000 threshold". Another prominent opinion ( $f = 3$ ) is that fine arts high school students are negatively affected by the threshold application. Regarding this opinion, TC2 said, "We can say that the Fine Arts High School is a little disadvantaged due to the education it receives"; TC7 said, "I don't know, it is very sufficient for Anatolian high schools. It is a really normal score, but I don't think it is sufficient for Fine Arts High Schools, for example". TC6 stated that the threshold score of 800,000 could be raised even higher and the knowledge base could be increased, while TC1 stated that the talent exam threshold score should be raised and students who will enter the school should not be selected only with the 800,000 threshold application.

**Table 3***Effects of 800,000 Threshold Application on Music Teacher Candidates*

| Category                                                                                              | Codes of Teacher Candidates | f |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---|
| No effect                                                                                             | TK3, TK7, TK8, TK12         | 4 |
| The talent level of students in the department is low.                                                | TK1, TK9, TK10              | 3 |
| It made me work harder.                                                                               | TK1, TK10                   | 2 |
| transforming TYT into an advantage                                                                    | TK2, TK6                    | 2 |
| The knowledge level of students in the department will increase.                                      | TK9, TK11                   | 2 |
| There has been a decrease in the number of students, and limited social activities have been limited. | TK4                         | 1 |
| Those who are good at cultural lessons have more advantages than those who are not.                   | TK5                         | 1 |
| My stress and anxiety increased                                                                       | TK10                        | 1 |

It can be seen from Table 3 that more than one opinion emerged. Among these opinions, the one with the highest frequency ( $f = 4$ ) is that it had no effect. TK7, one of the pre-service music teachers who said that it had no effect, stated, "It didn't have much effect on me because, as I said, I graduated from Anatolian high school". The ability level of students in the department is low ( $f = 3$ ) is another opinion with a high frequency. Regarding the ability level of the students in the department, T1 stated, "After this threshold, my own opinion is that I see that the abilities of the students in the class are much less than the abilities of the people who are graduated from fine arts" and the music teacher candidates who expressed this opinion said that the students who gained the right to study music teaching as a result of the high threshold score were mostly the students who succeeded in culture courses. Another prominent opinion is that "it made me work harder" ( $f = 2$ ) by using the threshold application motivating. For this view, TK10 said, "I mean, it actually had a positive effect at that time. Because I was deprived of other courses like every other student there, but then I studied on my own." For the view of turning the TYT score into an advantage ( $f = 2$ ), TK10 said, "I was already a very successful student on the academic side due to my academic success in the high school I attended before. That's why 800.000 is even low for me, as I said. I entered 128,000, and it was comfortable for me". For the view that the knowledge level of the students in the department will increase ( $f = 2$ ), TK11 said, "I think it has a positive effect on us, since we have reached a certain level, it is easier for us to perceive this department". The frequency of each of the views that there was a decrease in the number of students, social activities are more limited, those with good culture courses are more advantageous, and my stress and anxiety increased is 1. Some of the opinions regarding these views are as follows; TK4 said, "Also, since there are no students, we cannot do social activities at school, that is, choir, orchestra, unity and solidarity, you know, these cannot happen and we cannot gain our stage experience very well in this sense, we need to look at it in this sense". As another opinion, TK5 said, "I think there are bad effects in this way in front of those who do maths".

**Table 4***Opinions of Music Teacher Candidates Regarding Formation Training*

| Category                                                              | Codes of Teacher Candidates             | f |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---|
| I think injustice has been done.                                      | TK1, TK2, TK3, TK4, TK5, TK6, TK7, TK10 | 8 |
| In the case of formation training, 800,000 applications should not be | TK2, TK3, TK4, TK12                     | 4 |
| Formation training cannot be received in 6 months                     | TK5, TK6, TK7                           | 3 |
| A great opportunity for Fine Arts High School                         | TK7                                     | 1 |
| It is beneficial for these students to receive formation training.    | TK8                                     | 1 |
| People who receive training will have difficulty teaching.            | TK9                                     | 1 |

When Table 4 is examined, it is seen that most music teacher candidates ( $f = 8$ ) think that they are unfairly treated because of formation education. Regarding formation education, T3 said, "I mean, I think after setting the 800,000 threshold, they should also prevent our friends studying at the conservatory from getting formation education because they are infringing on our rights." Another music teacher candidate, T5, said, "Now, what is the importance of people working so hard to become music teachers and trying to get into the 800,000 threshold?" I mean, how many months do you give the courses that you gave them under the name of formation in those 4 years to the conservatory?" With this statement, he emphasised that the formation courses given in teaching should be given to conservatory students in a short time. T7, who stated another opinion supporting this statement, said, "Since they only took them in 6 months, they will have this information in a very short time. He said, "I don't think they will be able to apply the things they have learned as much as we do when they start their professions" and added that it is not right to provide formation training in a period of 6 months and that this will not bring success. The view that if there is formation training, there should not be 800,000 applications ( $f = 4$ ) is another view that was emphasised by the participants. TK4, one of the music teacher candidates who said that there should not be an 800.00 application if there is a formation, said, "Either they should remove the 800.000 or they should not give them formation." The view that formation training cannot be received in 6 months ( $f = 3$ ) was that the participants criticised the process and said that they would not be able to acquire the necessary equipment. For those who want to receive formation training and use this opportunity positively, TK7 said that it is a good opportunity for Fine Arts High School graduates. A similar view was found in TK8 that receiving formation training is beneficial. TK9 stated that they would have difficulty teaching even if they received this training and said, "In other words, it will be difficult for a person who received formation training to become a teacher. Because it is difficult to try to do something different in a department where students are trained not to be teachers but to be musicians and artists."

**Table 5**

*The Effects of Formation Education on Music Teacher Candidates*

| Category                                             | Codes of Teacher Candidates | <i>f</i> |
|------------------------------------------------------|-----------------------------|----------|
| This will impact KPSS examinations and appointments. | TK2, TK3, TK5, TK9          | 4        |
| No effect                                            | TK6, TK8, TK11, TK12        | 4        |
| The section value decreased                          | TK4                         | 1        |
| Loss of year                                         | TK1                         | 1        |

When Table 5 is examined, it is seen that there are 4 different opinions about the effects of formation training on music teacher candidates. Of these opinions, "It will have an effect on KPSS exam and appointment" ( $f = 4$ ) and "It has no effect" were the most frequently stated opinions. Regarding this opinion, TK2 said, "For example, we will take KPSS and compete with our friends there, after all, this is a competition, who cares not about being smart, who cares about studying, if the person studies, he/she will be able to pass us." Regarding the same opinion, TK5 said, "For example, on appointments, well, again, those above that level can be appointed more easily, it is like if you do maths, you will be appointed etc. but they are included in the ranking." Regarding the view that formation training had no effect on the participants, TK8 said, "Of course, it is a hope for them to get out of the gap again. It was good, but I think it did not have any effect on the education departments." In addition, TK4, who stated an opinion that affected the department more than an individual effect, said, "Its effects are very simple, I see it as a mass whose reputation and value have been lost." Another view expressed by TK1 is that this practice leads to the loss of years. Regarding this, TK1 said, "For example, why did I lose a year then? Why did I lose another year to be able to enter the threshold when I entered 830,000?"



**Table 6***Recommendations for Candidates Choosing a Music Teaching Program*

| Category                                                        | Codes of Teacher Candidates | f |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------|---|
| Let them know the difference between teaching and conservatory  | TK6, TK7, TK9               | 3 |
| Be open to learning and improving themselves                    | TK8, TK9, TK10              | 3 |
| They should study more for the TYT exam.                        | TK3, TK4                    | 2 |
| If they want to become teachers, they should allow them to come | TK2, TK4                    | 2 |
| Let them become aware of the process                            | TK1                         | 1 |
| They should choose conservatory instead of teaching.            | TK5                         | 1 |
| Let them start piano training in advance                        | TK11                        | 1 |
| Determine and resolve the                                       | TK12                        | 1 |

When Table 6 is examined, the most frequently expressed views are “they should know the difference between teaching and conservatory” and “they should be open to learning and developing themselves” ( $f = 3$ ). Regarding choosing the department by knowing the difference between teaching and conservatory, TK7 said, “If they really want to be an artist and not just a teacher, I think the conservatory should be preferred.” TK6 said, “So if they are going to come with expectations such as strong musical education, playing an instrument wonderfully, and knowing great theory, the student should not come here. Because if they want these things, they should go to the conservatory.” Among the views seen in the table, the frequencies of the views “They should study more for the TYT exam” and “They should come if they want to be a teacher” are also 2. For the view that they should study more for the TYT exam, T4 said, “There is nothing to do for those who will study for the TYT”, and T3 said, “I can only say that they need to study more”. For the view that they should come if they want to be a teacher, T2 said, “If they really love music, they should choose this job, if they think they can do it”. T1 said, “Please, if they come knowingly, based on such things, I think everyone should come if they will do their best” and said that candidates who want to study music teaching should choose this department by knowing the formation education and the 800,000 threshold application. In contrast, T5 said, “They shouldn’t, they should choose a conservatory.” They provide formation education anyway because in the conservatory, you get a better education in the field of music, a more comprehensive education, and you also get formation. He said, “There is no need to put yourself in that dam again. I don’t think they should enter it.”

**Table 7***Candidates’ Opinions On Institutional and Individual Decisions*

| Category                                                      | Codes of Teacher Candidates | f |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------|---|
| They should reverse their decision.                           | TK2, TK3, TK4, TK5          | 4 |
| Decisions can be made more balanced                           | TK6                         | 1 |
| Education at the Fine Arts High School could be improved      | TK10                        | 1 |
| The TYT threshold should be reduced for Fine Arts High School | TK1                         | 1 |
| More rational decisions should have been made                 | TK8                         | 1 |
| They made the following correct decision:                     | TK11                        | 1 |
| Formation courses should be more selective                    | TK12                        | 1 |

When Table 7 is examined, it can be seen that the frequencies of all opinions except for one are 1. It can be seen that the most frequently stated opinion is that they should go back on their decision ( $f = 4$ ). For this opinion, TK5 said, “I think you should reconsider your decision. In other words, music teaching should remain separate from the conservatory, I think so. Because they take each other’s importance.” TK3 said, “You make people pass a threshold 4 years ago, and then why do you give them the formation again 2 years later? These are ridiculous things, so I can tell them to return to this decision as soon as possible.” TK6

emphasised that more balanced decisions could be made. TK10 stated that education at the Fine Arts High School could be improved. TK1 had a similar opinion to TK10 and stated that the TYT threshold should be lowered for Fine Arts High Schools, thus providing an advantage to graduates of these high schools. TK8 said that the decisions taken should be more rational. TK11 stated that the decision was correct and that it would positively affect music education. TK12 said, "I would say that formation courses should be more selective so that deserving students can be successful."

#### **4. DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS**

The opinions of music teacher candidates regarding the 800,000 threshold application and formation education and the effects of these facts on music teacher candidates were asked from 12 students from different grade levels.

According to the findings, views on the 800,000 threshold are positive since the most frequently stated view is that teachers should be well-equipped. In addition to the views supporting this application, the negative aspects of the 800,000 threshold are highlighted. Findings such as the lack of students in the music teaching department due to the failure of Fine Arts High School students in these exams and the decrease in the general talent level of the department due to the low talent levels of students participating in the music teaching department talent exams have shown us the negative results of this application. When the views on the 800,000 threshold application are examined, it can be seen that although there are positive and negative data, the views on formation training are more negative. The majority of music teacher candidates described formation training as unfair, arguing that the training provided would not be sufficient for teaching and that if this training were to be provided, the 800,000 threshold should be lifted. According to these findings, it can be said that the views on formation education are negative. It was observed that music teacher candidates had few positive views on formation education. These views were mainly based on the fact that Fine Arts High School students continue to have the opportunity to become teachers by benefiting from this education. When the findings were examined, it was observed that these facts have positive and negative effects on teacher candidates, and these effects mostly include concerns about the KPSS exam. It was observed that Anatolian and Science high school students were less affected by these facts than other high school graduates, whereas some music teacher candidates were not affected by these facts. As a result, it was determined that music teacher candidates' views on the 800,000 threshold were positive and necessary; their views on formation education were negative and unfair, and the effects of these facts varied according to the types of high schools that teacher candidates graduated from.

Sağır (2007) found that although there were no major differences between students who graduated from Fine Arts High School and those who graduated from other high schools, students from Fine Arts High Schools who wanted to enter the music teaching program fell behind students from other high schools due to the inadequacy of the education they received in high school. For this reason, he drew attention to the fact that students studying at Fine Arts High Schools had higher levels of anxiety than other students during the examination period. Şahin Kafkas et al. (2014), emphasised that candidates' exam success would be affected and even decrease due to their anxiety and panic.

It can be seen that the 800,000 threshold will create pressure on candidates who will apply to teaching faculties in time. Özden (2010) stated that the number of students applying to teaching programs decreased compared to previous years with the 800,000 threshold application. Atar and Yılmaz (2012) found in their study that although the students who took the exam had very high talent, they could not register to the departments due to insufficient TYT exam results.

In this study, it was observed that another preference for candidates who cannot apply to teaching programs and have low TYT scores is conservatories. In the interviews, students argued that the art education given in conservatories is better than in education faculties, while they criticised the fact that candidates who cannot enter education faculties due to the 800,000 threshold prefer conservatory and then receive formation training and a teaching certificate, and they stated that it is unfair. In this context, Elkatmış et al. (2013) stated that formation training given in a short time would not provide sufficient teacher awareness because of frequent changes in the teacher training system.

## Recommendations

Because of all these evaluations, it is seen that the studies conducted are consistent with the research results. Based on the findings obtained;

It is suggested that teachers preparing for teacher training programs that accept students undergoing special talent exams should have sufficient knowledge about the TYT threshold and improve themselves,

Fine Arts High School Curriculum should be organised regarding the TYT threshold and that it would be a more accurate operation to implement a curriculum equivalent to other high schools.

New arrangements should be made to develop candidates' talent and general culture to enable them to become qualified teachers,

It is suggested that arrangements can be made for the 800,000 threshold application if formation training continues.

## Ethical approval

The study was approved by Recep Tayyip Erdoğan University Ethics Committee (date: 01.01.2024 number: 2024/003

## Author contribution

Study conception and design: Eİ; ET; ZDA; data collection: Eİ; ET; ZDA; analysis and interpretation of results: Eİ; ET; ZDA; draft manuscript preparation: Eİ; ET; ZDA. All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

## Source of funding

The authors declare the study received no funding.

## Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

## Etik kurul onayı

Çalışma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu onaylanmıştır (tarih: 01.01.2024, sayı: 2024/003).

## Yazarlık katkısı

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: Eİ; ET; ZDA; verilerin toplanması: Eİ; ET; ZDA; sonuçların analizi ve yorumlanması: Eİ; ET; ZDA; çalışmanın yazımı: Eİ; ET; ZDA. Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

## Finansman kaynağı

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

## Çıkar çatışması

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

## REFERENCES

- Aksu, C. (2007). *İlköğretim 8. sınıf müzik programının hedeflerine ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi* (Thesis No. 205821) [Doctoral dissertation, Atatürk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Atar, H. Y., & Yılmaz M. (2012). Öğretmenlik programlarına özel yetenek sınavları ile öğrenci seçiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 531-542.
- Başbuğ, Ç., & Kaya, A. (2022). Temel yeterlilik testi başarı sırası barajının müzik öğretmenliği programları özel yetenek seçme sınavına etkileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1356-1371.
- Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. In S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (pp. 129-159). Vize Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27th ed.). Pegem Akademi.

- Demirel, İ. N., & Sözer, S. A. (2023). Resim-iş öğretmenliği özel yetenek sınavlarında TYT barajı. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 28-44.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Kartal, T., & Afacan, Ö. (2011). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi [Special issue]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26, 374-389.
- Miles, M. B., & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (t.y.). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar*. Retrieved Dec 5, 2023, from [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_02/26142742\\_PEDAGOJYK\\_FORMASYON\\_EYYTYMY\\_SERTIFYKA\\_PROGRAMINA\\_YLYYKYN\\_USUL\\_VE\\_ESASLAR.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/26142742_PEDAGOJYK_FORMASYON_EYYTYMY_SERTIFYKA_PROGRAMINA_YLYYKYN_USUL_VE_ESASLAR.pdf)
- ÖSYM. (2023). 2023 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) kılavuzu. Retrieved Nov 27, 2023, from [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/kilavuz\\_30032023.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/kilavuz_30032023.pdf)
- Özden, Ö. (2010). Üniversitelerin özel yetenek sınavlarında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerinin başarı düzeyleri. *Fine Arts*, 5(4), 312-323.
- Özşen, B., & Çelenk, K. (2020). Mesleki Müzik Eğitimi kurumlarındaki kontrbas eğitiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Special issue]. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26, 374-389.
- Sağır, T. (2007). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümü ile diğer liselerden mezun öğrencilerin müzik öğretmenliği programı özel yetenek giriş sınavındaki başarı durumlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 212-221.
- Şahin Kafkas, A., Yıldırım, T., Kafkas, M. E., & Özen, G. (2014). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu özel yetenek sınavına giren adayların kaygı düzeyleri ile özel yetenek sınav performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Türkmen, E. F. (2020). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri* (6th ed.). Pegem Akademi.
- Uçan, A. (2005). *Genel müzik eğitiminde geleneksel müziklerimizin yeri ve önemine genel bir bakış*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Van 100. Yıl Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yükseköğretim Kurulu. (2023). *Pedagojik formasyona yönelik bilgilendirme*. Retrieved Nov 27, 2023, from <https://www.yok.edu.tr/HaberBelgeleri/BasinAciklamasi/2023/pedagojik-formasyona-yonelik-bilgilendirme.pdf>

## TURKISH EXTENDED ABSTRACT

Bu araştırma, müzik öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümlerine girişte uygulanan 800 bin başarı sırası barajı ve pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, müzik öğretmen adaylarının bu düzenlemelere yönelik algılarını ve bu düzenlemelerin onların mesleki gelişimleri üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

Eğitim, bireylerin istenilen davranışları kazanması ve geliştirmesi sürecidir (Aksu, 2007). Bu bağlamda, müzik eğitimi bireylerin hem müzikal becerilerini hem de sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır (Özşen & Çelenk, 2020). Türkiye’de mesleki müzik eğitimi; güzel sanatlar fakülteleri, konservatuvarlar ve eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi bölümleri gibi çeşitli kurumlarda verilmektedir (Uçan, 2005). Ancak bu kurumlara girişte uygulanan sınav sistemleri ve başarı kriterleri, öğrencilerin eğitim yolculuğunda belirleyici bir rol oynamaktadır.

2018 yılında Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) kararıyla müzik öğretmenliği gibi özel yetenek sınavıyla öğrenci alan bölümlere başvuru için 800 bin başarı sırası barajı getirilmiştir. Bu düzenleme, adayların yalnızca müzikal yeteneklerini değil, aynı zamanda genel kültür bilgilerini de değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Demirel & Sözer, 2023). Ancak bu barajın uygulanması, başvuru sayılarında azalmaya ve özellikle güzel sanatlar lisesi mezunu öğrenciler için dezavantajlara yol açmıştır (Başbuğ & Kaya, 2022). Bu durum, müzik öğretmenliği programlarına olan talebi ve programların genel niteliğini etkileyen bir unsur olarak dikkat çekmiştir.

Araştırmanın bir diğer odak noktası, pedagojik formasyon eğitimidir. Formasyon eğitimi, lisans programlarından mezun olan bireylere öğretmenlik yapabilmeleri için gerekli pedagojik bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan kısa süreli bir sertifika programıdır (Kartal & Afacan, 2011). Formasyon eğitiminin, müzik öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğrencilerle, bu bölümlere giremeyip konservatuvar eğitimi alarak formasyon programına katılan öğrenciler arasında rekabeti artırdığı ve haksızlık algısına yol açtığı tespit edilmiştir (Elkatmış et al., 2013).

Araştırmanın yöntemi, nitel bir yaklaşım benimseyerek durum çalışması olarak tasarlanmıştır (Yıldırım, 1999). Araştırma, farklı sınıf düzeylerinden 12 müzik öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2019). Bulgular, 800 bin barajı ve formasyon eğitimiyle ilgili altı tema çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, müzik öğretmen adaylarının 800 bin barajı uygulamasına yönelik görüşleri ağırlıklı olarak olumludur. Adaylar, bu uygulamanın öğretmenlerin akademik ve mesleki yeterliliklerini artıracaklarını düşünmektedir (Özden, 2010). Bununla birlikte, baraj uygulamasının güzel sanatlar lisesi mezunları için dezavantaj oluşturduğu ve bu durumun bölümün genel yetenek seviyesini olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Sağır, 2007). Barajın, bazı öğrencileri daha çok çalışmaya motive ettiği ve bilgi seviyesini artırdığı da ifade edilmiştir.

Pedagojik formasyon eğitime yönelik görüşler ise genellikle olumsuzdur. Adaylar, formasyon eğitiminin 800 bin barajı ile eğitim fakültelerine giremeyen öğrenciler için bir kolaylık sağladığını, ancak bu durumun eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler açısından haksızlık yarattığını düşünmektedir (Elkatmış et al., 2013). Formasyon eğitiminin kısa süreli bir program olarak mesleki yeterlilik kazandırmada yetersiz olduğu da vurgulanmıştır. Ayrıca, formasyon eğitimi almış bireylerin öğretmenlik yaparken zorlanacakları görüşü dile getirilmiştir.

Araştırma, 800 bin barajı ve formasyon eğitiminin müzik öğretmen adayları üzerindeki etkilerini de incelemiştir. Bulgular, bu düzenlemelerin bazı adaylar üzerinde stres ve kaygı yaratırken, diğerleri üzerinde motivasyon artırıcı etkiler yarattığını göstermektedir. Adayların mezun oldukları lise türüne bağlı olarak bu düzenlemelerden farklı şekillerde etkilendikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, müzik öğretmen adaylarının 800 bin barajı uygulamasına ilişkin görüşlerinin genelde olumlu, formasyon eğitime ilişkin görüşlerinin ise genelde olumsuz olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, eğitim fakülteleri ile konservatuvarlar arasındaki eğitim sistemlerinin yeniden değerlendirilmesi ve formasyon eğitime yönelik daha etkili düzenlemelerin yapılması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, güzel sanatlar liselerinin müzik öğretmenliği programlarına hazırlık düzeylerini artırmaya yönelik müfredat iyileştirmeleri önerilmektedir.

Bu çalışma, müzik öğretmenliği programlarına yönelik politika ve uygulamaların geliştirilmesine ışık tutmayı amaçlamakta ve gelecekte yapılacak araştırmalara zemin hazırlamaktadır.



# Türkiye’de özel eğitim gereksinimi olan bireyler ve müzik eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi

## *An investigation of graduate theses on music education for individuals with special education needs in Türkiye*

Ezgi Özkan Sarıgül<sup>1</sup>, Sezer Dinçer<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Bilkent Üniversitesi, MSSF Erken Müzik Eğitimi ve Yarı Zamanlı Programı, Ankara, Türkiye.

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara, Türkiye.

### ÖZ

Bu çalışma, özel eğitim gereksinimi olan bireyler ve müzik eğitimi konusundaki lisansüstü tezleri incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımıyla ve durum çalışması deseni ile yapılandırılan bu çalışmanın amacı; 1996–2025 yılları arasında Türkiye’de özel eğitim gereksinimi olan bireyler ile müzik eğitimi konularında hazırlanmış lisansüstü tezleri inceleyerek, alandaki akademik eğilimleri, yöntemsel yaklaşımları ve odaklanılan temaları ortaya koymaktır. Bu kapsamda, Türkiye’de tamamlanmış yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tezleri incelenmiştir. Veriler, YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden “özel eğitim”, “özel gereksinim”, “otizm”, “zihinsel engelli”, “görme engelli”, “işitme engelli” ve “kaynaştırma” gibi anahtar kelimelerle taranmış, ardından “müzik” kelimesiyle filtrelenerek seçilmiştir. Döküman analizi yöntemiyle elde edilen veriler, kavramsal çerçevede sınıflandırılmış, sistematik olarak düzenlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda; 84’ü yüksek lisans, 19’u doktora ve ikisi sanatta yeterlik olmak üzere toplam 105 lisansüstü çalışmaya ulaşılmıştır. 2019 ve 2024 yılları arası çalışmaların en yoğun dönem olduğu, 1996–2010 yılları arasında ise çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu izlenmiştir. 2024 yılı, 14 yüksek lisans, dört doktora ve bir sanatta yeterlik tezi ile toplamda 19 lisansüstü çalışma ile akademik üretkenliğin zirveye ulaştığı bir yıl olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, özel eğitim ve müzik eğitimi alanındaki boşlukları dolduracak özgün ve yenilikçi araştırmalara odaklanılması; özel eğitim ve müzik eğitiminin kesişiminde daha kapsamlı sonuçlar elde etmek için psikoloji, nörobilim ve eğitim teknolojileri gibi farklı disiplinlerle işbirliği yapılması önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Özel eğitim, müzik eğitimi, lisansüstü, yüksek lisans, doktora

### ABSTRACT

This study aims to examine postgraduate theses on individuals with special educational needs and music education. The aim of this study, which is structured with a qualitative research approach and a case study design, is to examine the postgraduate theses on individuals with special educational needs and music education in Turkey between 1996 and 2025, and to reveal the academic trends, methodological approaches and themes in the field. In this context, master’s, doctoral and proficiency in art theses completed in Turkey were examined. The data were searched through YÖK National Thesis Center with keywords such as “special education”, “special needs”, “autism”, “intellectual disability”, “visually impaired”, “hearing impaired” and ‘inclusion’, and then filtered with the word “music”. The data obtained through document analysis were classified in the conceptual framework, systematically organized and themes were formed. In line with the data obtained from the research; a total of 105 postgraduate studies were reached, 84 of which were master’s, 19 doctoral and two proficiency in art. It was observed that between 2019 and 2024 was the most intense period, while the number of studies between 1996–2010 was quite limited. The year 2024 was identified as a year in which academic productivity reached its peak with a total of 19 graduate studies with 14 master’s, four doctoral and one proficiency in art theses. In

Ezgi Özkan Sarıgül — ezgiozkan@windowslive.com

Geliş tarihi/Received: 25.03.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 26.06.2025 — Yayın tarihi/Published: 28.07.2025

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

line with these results, it is recommended to focus on original and innovative research that will fill the gaps in the field of special education and music education; to collaborate with different disciplines such as psychology, neuroscience and educational technologies to achieve more comprehensive results at the intersection of special education and music education.

**Keywords:** Special education, music education, graduate, master degree, PhD

## 1. GİRİŞ

Müzik, bireylerin duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimine katkı sağlayan evrensel bir dil olarak kabul edilir. “Özel eğitim ise, bedensel, zihinsel, duygusal veya sosyal gelişim özellikleri yönünden farklı olarak dünyaya gelen bireylerin ihtiyaç duydukları, gereksinimleri doğrultusunda eğitim alarak gelişmelerini tamamlamaya çalıştıkları bir eğitimidir” (Malkoç ve Bağcı, 2022, s. 3).

Özel eğitim gereksinimi olan bireyler için müzik eğitimi, öğrenme sürecini destekleyen etkili bir araç olmasının yanı sıra, bireyin kendini ifade etmesine ve öz güven kazanmasına da yardımcı olur. Özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi süreçleri, onların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Müzik eğitimi, bu bireylerin iletişim becerilerini geliştirmekte, kendilerini ifade etmelerine olanak tanımakta ve sosyal etkileşimlerini artırmaktadır. Ayrıca, ritim ve melodi gibi müzikal unsurlar, motor becerilerin gelişimine destek olmaktadır (Kalkan ve Soycan, 2021). Müzik sayesinde motor beceriler geliştirilebilir, iletişimsel engeller en aza indirilebilir ve bireyin duygusal dünyası zenginleştirilebilir. Bu bağlamda, özel eğitimde müziğin yeri ve önemi giderek daha fazla dikkat çekmekte, bu durum ise bireysel farklılıklara uygun yöntemlerin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi, bireysel farklılık ve ihtiyaçlar göz önüne alınarak oluşturulmalıdır. Eğitim programları, bireylerin ilgi ve yeteneklerine yönelik tasarlanmalı, uygun yöntemler ve materyaller kullanılmalıdır. Bu bakış açısı, bireylerin öğrenme süreçlerini desteklemekte, aynı zamanda başarı ve motivasyonlarını da artırmaktadır (Malkoç ve Bağcı, 2022).

“Müzik, özel gereksinimi olsun ya da olmasın insan hayatında iyileştirici, huzur verici yaşam kalitesini artırıcı işleve sahiptir” (Malkoç ve Bağcı, 2022, s. 10). Müzik eğitimi, özel eğitimli bireyler için yalnızca bir sanat formu değil, aynı zamanda onların bilişsel, duygusal, sosyal ve motor becerilerini geliştiren güçlü bir araçtır.

Müzik dersi veya bağımsız müziksel etkinlikler, çeşitli ülkelerde özel gereksinimli bireyler için oluşturulan öğretim programlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Zihinsel yetersizliği olan bireyler, engellerinden dolayı müziksel yetenekleri ve yeterlikleri zarar görmüş olsa da müziğe dikkate değer bir ilgi göstermekte ve bazen -otistik çocuklarda veya savant sendromlu bireylerde görülebildiği gibi- beklenilenin çok üstünde müzik potansiyellerine de sahip olabilmektedirler (Kalyoncu ve Akıncı, 2014).

Bu bağlamda, müziğin özel gereksinimli bireyler için yalnızca eğlenceli bir etkinlik değil, aynı zamanda gelişimsel bir araç olarak da önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Müziksel etkinliklerin bireylerin ilgi düzeylerini artırması ve potansiyellerini ortaya çıkarma gücü, bu alandaki uygulamaların terapötik yaklaşımlarla desteklenmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, müzik eğitimi ile müzik terapisi arasındaki etkileşim, özel gereksinimli bireylerin çok yönlü gelişimlerini desteklemek adına bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır.

Özel eğitimde müzik terapisi, bireylerin bilişsel, motor ve duygusal gelişimlerini desteklerken, sosyal etkileşimlerini ve özgüvenlerini de güçlendirmektedir. Müzik, evrensel bir dil olduğundan, özel gereksinimli bireylerle etkili bir iletişim kurmayı mümkün kılmaktadır. Bu nedenle, müzik terapisi, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve Down sendromu gibi çeşitli özel gereksinimlere sahip bireylerle çalışmada etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır.

Amerikalı besteci Paul Nordoff ve özel eğitimci Clive Robbins tarafından 1950’lerde geliştirilen Nordoff-Robbins Müzik Terapisi, müziğin iyileştirici gücünü kullanarak bireylerin fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olan bir terapi yöntemidir. Bu yöntem, müziğin herkes için erişilebilir olduğuna ve herkesin müzik yoluyla kendini ifade edebileceğine dayanan bir yaklaşımdır. Geliştirilen bu terapi yönteminin, özellikle özel gereksinimli çocuklar, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ve ruh sağlığı sorunları yaşayan kişilerle yapılan çalışmalarda etkili olduğu ortaya konulmuştur (Nordoff ve Robbins, 2004).

Nordoff ve Robbins (2004), bireylerin müziğe karşı duyarlı olduğunu ortaya koyan bir takım olumlu unsurları; müziğe odaklanma, ritme eşlik etme, müzik dinleyerek sevinme, müziğin ritmine uygun olarak hareket ve dans etme, müziğe eşlik ederek mırıldanma, müzik dinlerken üzüntü duyma ve duygulanma olarak kategorize etmişlerdir. Aynı zamanda, özel gereksinimli bireylerin yukarıda belirtilen yetilerinin gelişmesi halinde, onların yaşam kalitesinin, mutluluklarının ve aynı zamanda sosyal etkileşimlerinin de çoğalacağını belirtmişlerdir.

Özellikle otizm gibi bazı özel gereksinimlere sahip bireyler, müzikle duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorluk yaşayabilir. Müzik eğitimi, bu bireylerin duygusal deneyimlerini dışa vurabilmelerine olanak tanır ve duygusal gelişimlerini destekler. Önal'ın (2010) yaptığı "Otistik çocuklarda müzik eğitimi" adlı çalışmasında, çocuğun özelliklerine yönelik olarak kullanılan yöntemin uygulanması sonucunda, otistik çocuğun problem içeren davranışlarında azalma olduğu tespit edilmiştir. Problem arz eden davranışları azalma gösteren çocukların, bir grupta birlikte hareket etmeyi ve kendilerini grubun bir parçası olarak kabul ettirmeyi öğrenmelerinin müzik etkinlikleri ile sağlanabildiği ortaya konulmuştur.

Şarkı söyleme, müzikle ritim çalışmaları gibi etkinlikler, özel gereksinimli bireylerin dil becerilerini güçlendirmektedir. Müzikal ifadeler, iletişim kurma biçimlerini çeşitlendirerek, bireylerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, müzikle yapılan çalışmalar, sözcük dağarcığını ve dil anlama becerilerini artırmaktadır.

Müzik eğitimi, sosyal beceri gelişiminde de özel gereksinimli bireylerin yaşantısında önemli bir etken görevindedir. Grup olarak yapılan müzik etkinlikleri, bireylerin sosyal uyumlarını arttırmakta ve paylaşım, empati geliştirme, beraber çalışma yetilerini de geliştirmektedir. Ayrıca, bireylerin müzik aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, kaygı ve stres seviyelerini azaltmakta ve duygusal bütünlüğü sağlamaktadır (Kalyoncu ve Akıncı, 2014).

Müzik eğitiminin grup çalışmalarını teşvik ettiği çeşitli araştırmalarla da desteklenen bir gerçektir. Avcı (2013), grup ve orkestra çalışmaları ile birlikte müzik yapmanın, bireylerin empati kurabilmesine, iletişim becerilerine ve sosyal bir takım yeterliliklerin grupta birlikte hareket edebilme becerisine bağlı olduğunu; diğer bir ifadeyle, insanlar ile iyi ilişkiler kurabilmenin, bireylerin dinleme becerileri ile paralellik gösterdiğini; ve ancak diğerlerini dinleyerek sorumluluklarını yerine getiren ve aynı zamanda motivasyonları yüksek olan bireylerin oluşturduğu grupların amacına ulaşabileceklerini ifade etmiştir.

Özel gereksinimli bireylerin aldıkları müzik eğitimi için de bu durum güncelliğini korumaktadır. Müzik eğitiminin, grup çalışmalarını teşvik ederek, özel gereksinimli bireylerin iş birliği, paylaşma ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı bilinmektedir. Şarkı söyleme, enstrüman çalma veya ritim çalışmalarına katılım, onların sosyal uyumlarını artırarak topluluk içinde daha rahat hareket etmelerine olanak tanımaktadır.

Zihinsel engelli bireyler, müzikle ilgilenirken genellikle ek bir öğrenme performansına ihtiyaç duymazlar. Bu durum, onların öğrenme motivasyonunu artırırken öğrenme sürecindeki zorlukları da oldukça azaltmaktadır. Örneğin, bir şarkıyı öğrenirken ya da ritmik bir şekilde el çırparak müziğe eşlik ederken, göz teması kurma sıklığının artması, dikkat süresinin uzaması, söylenenleri takip etme becerisinin gelişmesi, sözel taklit yeteneğinde ilerleme, hafızanın güçlenmesi, ince motor becerilerde gelişim ve işitsel ayırtma yeteneğinin artması gözlemlenebilir. Bu becerilerin geleneksel yöntemlerle kazanılması uzun zaman alabilirken, müzik bu süreci hızlandırmada etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Özellikle otizm, zihinsel engel veya davranış bozukluğu olan bireylerin gelişiminde müziğin olumlu etkilerini ortaya koyan çeşitli bilimsel çalışmalar mevcuttur (Devito, 2006).

Özel gereksinimli bireylerde de müzik etkinlikleri ve müzik eğitimi, başarı sağlayan bir araç olarak kullanılmaktadır. Kırşehirli (2011) zihinsel engelli çocuklara özbakım becerilerinin şarkı yoluyla öğretilmesini hedefleyen çalışmasında basamaklı beceri özelliği olan bir becerinin, müziksel öğeler kullanılarak kolaylıkla öğretilbildiğini ortaya koymuştur.

Müzik, bir özel gereksinim gösteren birey için, geleneksel eğitim yöntemlerine alternatif bir yol olabilir. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler için, müzik eğitimi akademik ve sosyal becerilerin yanı sıra sanatsal ifade biçimlerini de geliştiren önemli bir alan sunar. Bu, bireylerin daha bağımsız ve toplum içinde uyumlu bireyler olmalarına katkıda bulunur. Aynı zamanda bireylerin duygusal tepkilerini kontrol etmeleri ve olumlu davranışlar sergilemeleri için etkili bir yöntem olarak da kullanılabilir.

Müzik eğitimi, özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu süreçte, bireylerin ihtiyaçlarına uygun olarak planlanan müzik etkinlikleri, onların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Özellikle ritim çalışmaları, şarkı söyleme ve enstrüman çalma gibi aktiviteler, dikkat ve hafıza becerilerini desteklemekte, özgüvenlerini artırmaktadır (Baydağ, 2020).

Şarkı söylemek veya enstrüman çalmak, bireylerin kendilerini başarılı hissetmelerini sağlamaktadır. Bu başarılar, onların kendilerine olan güvenlerini güçlendirmekte ve kişisel gelişimlerini desteklemektedir. Müzik eğitimi, özel gereksinimli bireylerin dil gelişimi ve iletişim becerilerine de katkı sağlamaktadır. Şarkı söyleme ve ritimsel çalışmalar, dilin melodik ve ritimsel yapısını pekiştirme yoluyla, konuşma becerilerini geliştirmeye yardımcı olarak, kelime haznesini genişletmektedir. Aynı zamanda, içeriğinde müzik barındıran etkinlikler, işitmede farkındalık ve dikkati güçlendirerek genel iletişim becerilerini de güçlendirmektedir (Yazgılı ve Karaçil Cerit, 2023).

Özel gereksinimli bireylerin müzik eğitiminde, ailelerin ve eğitimcilerin işbirliği büyük önem taşımaktadır. Ailelerin sürece aktif katılımı, bireylerin motivasyonunu artırmakta ve öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Eğitimcilerin ise özel eğitim ve müzik pedagojisi konularında donanımlı olmaları, bireylerin ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Müzik öğretmenleri, öğretim stilleri farklılık gösterse dahi, çeşitli yapıdaki engelli bireylerin eğitimi için sürekli araştırma çalışmaları yapmakta ve yenilik arayışına girmektedirler. Her geçen sene konu ile ilgili veriler artış göstermekte ve bilgilerin paylaşıldığı görülmektedir. Sürekli eğitim çerçevesinde, müzik eğitimcileri çeşitli araştırmaları takip ederek ve iş birliği sağlayarak kendilerini eğitim sürecine dahil etmektedirler. Dolayısıyla müzik eğitimcilerinin, yenilikçi yapıdaki öğretim tekniklerini öğrenme zorunluluğu doğmaktadır (Malkoç ve Bağcı, 2022).

Ülkemizde 2005 yılında çıkan Engeller Hakkında Kanun ile bireyin eğitim, sosyal yaşam, istihdam ve daha birçok alandaki hakları gözetilerek kişiye verilmesi gereken kapsayıcı hizmetlerin olması gerektiğinden yola çıkarak toplumun her alanında düzenlemelere gidilmiştir (Ünal, 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2012), özel gereksinimli bireyler şu şekilde gruplandırılmaktadır:

1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler (Hafif, Orta, Ağır, Çok Ağır)
2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler
3. Görme Yetersizliği Olan Bireyler
4. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler
5. Sinir Sisteminin Zedelenmesi ile Ortaya Çıkan Yetersizliği Olan Bireyler
6. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler
7. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler
8. Birden Fazla Alanda Yetersizliği Olan Bireyler
9. Duygusal Uyum Güçlüğü Yaşayan Bireyler
10. Süreğen Hastalığı Olan Bireyler
11. Otizmli Bireyler
12. Sosyal Uyum Güçlüğü Yaşayan Bireyler
13. Dikkat Eksikliğine ve Hiperaktivite Bozukluğuna Sahip Bireyler
14. Üstün veya Özel Yetenekli Bireyler (Varış ve Hekim ve Hekim, 2017).

Yapılan araştırmalar, müziğin dikkat süresini uzatma, iletişim becerilerini geliştirme, motor becerileri destekleme ve hafızayı güçlendirme gibi çok yönlü faydalar sunduğunu göstermektedir. Özellikle otizm spektrum bozukluğu, zihinsel engel ve davranış bozukluğu gibi durumlara sahip bireylerde müzik eğitiminin, geleneksel yöntemlere kıyasla daha hızlı ve etkili sonuçlar doğurduğu bilimsel verilerle ortaya konmuştur. Bu bağlamda, farklı araştırmaların değerlendirilmesi ve müzik eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerinin akademik açıdan ele alınması, konunun daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada incelenen lisansüstü tezler, literatür taraması ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede ise yapılan çalışmaların:

1. “Özel eğitim gereksinimi olan bireyler ve müzik eğitimi” alanında yapılmış lisansüstü tezlerin türleri nelerdir?
2. “Özel eğitim gereksinimi olan bireyler ve müzik eğitimi” alanında yapılmış lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. “Özel eğitim gereksinimi olan bireyler ve müzik eğitimi” alanında yapılmış lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
4. “Özel eğitim gereksinimi olan bireyler ve müzik eğitimi” alanında yapılmış lisansüstü tezlerin konu başlıklarına göre dağılımı nasıldır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre durum çalışması, araştırma sorularının ve alt problemlerinin belirlenmesiyle başlayıp, analiz biriminin ve çalışma durumunun tanımlanması, katılımcıların seçilmesi, verilerin toplanıp alt problemlerle ilişkilendirilerek analiz edilmesi ve yorumlanması, son olarak da tüm sürecin raporlaştırılması aşamalarını içerir.

Bu çalışmada, ülkemizde 1996-2025 yılları arasında tamamlanmış olan özel eğitim gereksinimi olan bireyler ve müzik eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek, durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden “Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireylerin Müzik Eğitimi” konusuyla ilgili 1996-2025 yılları arasında tamamlanmış olan tüm lisansüstü tezlere ulaşılmıştır. İlgili web sitesinden erişilebilen bu tezler, “özel eğitim”, “özel gereksinim”, “otizm”, “zihinsel engelli”, “görme engelli”, “işitme engelli” ve “kaynaştırma” anahtar kelimeleri kullanılarak aratılmış olup; sonrasında konu bölümünden “müzik” anahtar kelimesi ile filtre uygulanarak tekrar taratılmıştır.

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu yöntemde, toplanan veriler önce kavramsal çerçevede sınıflandırılmış, ardından bu kavramlar doğrultusunda sistematik bir şekilde düzenlenmiş ve verileri açıklayan temalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmacılar, öncelikle hangi konuya ilişkin betimsel içerik analizi çalışması yapacaklarını kararlaştırırlar. Ardından ilgili konuya yönelik literatür taraması ile, araştırmaya kapsamında yer alan çalışmalara ait ortak bir havuzu oluşturulur. Literatür taraması, ulusal ve uluslararası tez merkezlerinin veri tabanları ile üniversite kütüphanelerinde bulunan veri tabanlarından yapılacak detaylı arama ile de yapılabilir (Ültay vd., 2021).

Bu araştırmada, “Özel Eğitim Gereksinimli Bireyler ve Müzik Eğitimi” alanında yapılan ve YÖK tez merkezinde yer alan akademik çalışmalar, araştırma sorularına uygun niteliklere göre sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir.



### 3. BULGULAR

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 1**

*Türkiye’de Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireyler ve Müzik Eğitimi ile İlgili 1996-2025 Yılları Arasında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı*

| Tez Türü         | n   | %    |
|------------------|-----|------|
| Yüksek Lisans    | 84  | 80   |
| Doktora          | 19  | 18,1 |
| Sanatta Yeterlik | 2   | 1,9  |
| Toplam           | 105 | 100  |

Tablo 1’e göre, Türkiye’de özel eğitim gereksinimi olan bireyler ve müzik eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin 84’i yüksek lisans, 19’u doktora, ikisi sanatta yeterlik olarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi, Türkiye’de özel eğitim gereksinimi olan bireyler ve müzik eğitimi ile ilgili yapılmış tezlerin %80’ini yüksek lisans tezleri, %18,1’ini doktora tezleri, %1,9’unu sanatta yeterlik tezleri oluşturmaktadır.

#### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 2**

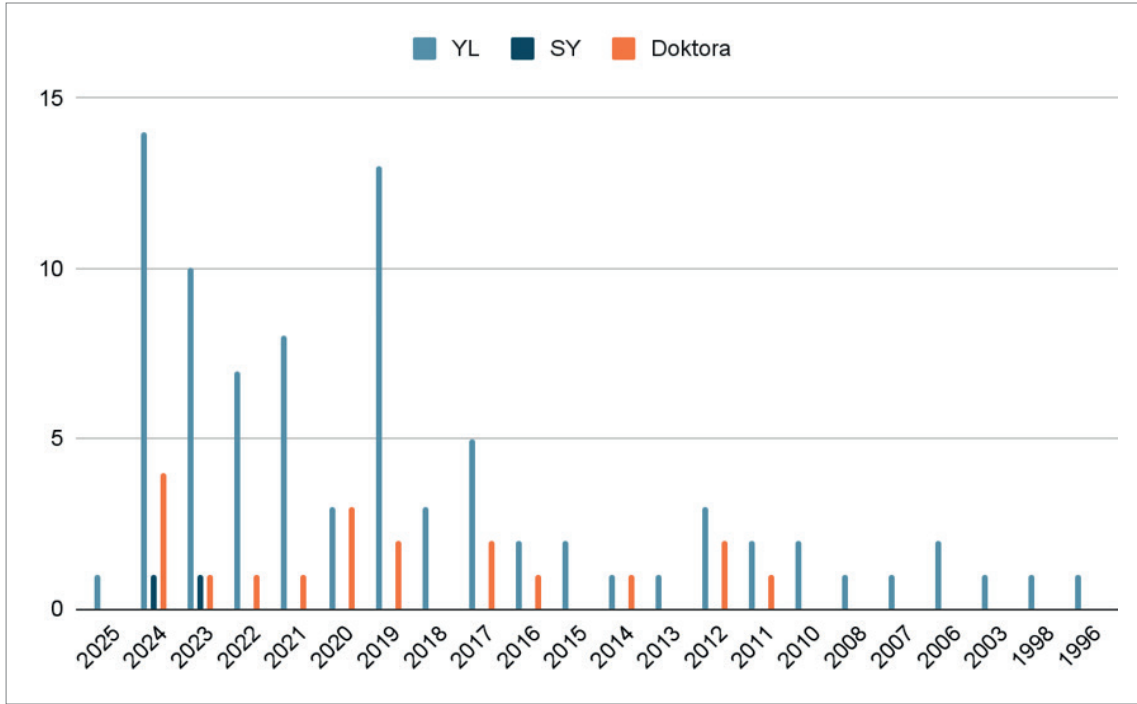
*Türkiye’de Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireyler ve Müzik Eğitimi ile İlgili 1996-2025 Yılları Arasında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

| Yıllar | Dr | SY | YL | n   | %     |
|--------|----|----|----|-----|-------|
| 2025   |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| 2024   | 4  | 1  | 14 | 19  | 18,1  |
| 2023   | 1  | 1  | 10 | 12  | 11,43 |
| 2022   | 1  |    | 7  | 8   | 7,62  |
| 2021   | 1  |    | 8  | 9   | 8,57  |
| 2020   | 3  |    | 3  | 6   | 5,71  |
| 2019   | 2  |    | 13 | 15  | 14,29 |
| 2018   |    |    | 3  | 3   | 2,86  |
| 2017   | 2  |    | 5  | 7   | 6,67  |
| 2016   | 1  |    | 2  | 3   | 2,86  |
| 2015   |    |    | 2  | 2   | 1,9   |
| 2014   | 1  |    | 1  | 2   | 1,9   |
| 2013   |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| 2012   | 2  |    | 3  | 5   | 4,76  |
| 2011   | 1  |    | 2  | 3   | 2,86  |
| 2010   |    |    | 2  | 2   | 1,9   |
| 2008   |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| 2007   |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| 2006   |    |    | 2  | 2   | 1,9   |
| 2003   |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| 1998   |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| 1996   |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Toplam | 19 | 2  | 84 | 105 | 100   |

Tablo 2'ye göre; 2025 yılında bir yüksek lisans tezi; 2024 yılında 14 yüksek lisans, dört doktora ve bir sanatta yeterlik tezi; 2023 yılında 10 yüksek lisans, bir doktora, bir sanatta yeterlik tezi; 2022 yılında yedi yüksek lisans, bir doktora tezi; 2021 yılında sekiz yüksek lisans, bir doktora tezi; 2020 yılında üç yüksek lisans, üç doktora tezi; 2019 yılında 13 yüksek lisans, iki doktora tezi; 2018 yılında üç yüksek lisans tezi; 2017 yılında beş yüksek lisans, iki doktora tezi; 2016 yılında iki yüksek lisans, bir doktora tezi; 2015 yılında iki yüksek lisans tezi; 2014 yılında bir yüksek lisans, bir doktora tezi; 2012 yılında üç yüksek lisans, iki doktora tezi; 2011 yılında iki yüksek lisans, bir doktora tezi; 2010 yılında iki yüksek lisans tezi; 2008 yılında bir yüksek lisans tezi; 2007 yılında bir yüksek lisans tezi; 2006 yılında iki yüksek lisans tezi; 2003 yılında bir yüksek lisans tezi; 1998 yılında bir yüksek lisans tezi; 1996 yılında bir yüksek lisans tezi yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Şekil 1

*Türkiye'de Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireyler ve Müzik Eğitimi ile İlgili 1996-2025 Yılları Arasında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*



Şekil 1'de yer alan bulgular doğrultusunda;

1996 yılından 2025 yılına kadar toplamda 84 yüksek lisans, 19 doktora ve 2 sanatta yeterlik çalışması yapılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin daha çok olduğu yıl 2024 olup, bu yıl 14 çalışma gerçekleştirilmiştir. Doktora tezlerinin ise, dört doktora teziyle 2024 yılında daha çok olduğu görülmektedir. Bu yıl aynı zamanda bir sanatta yeterlik tezinin de yapıldığı göz önüne alındığında, yapılan çalışmaların sayıca artması bakımından dikkat çekici bir dönem olarak görülmektedir. 1996 ve 2010 yılları arası ile; 2013, 2015, 2018 ve 2025 yıllarında ise doktora tezi yapılmamıştır. 2010 yılı öncesindeki yıllarda yüksek lisans tezlerinin daha az sayıda olup, doktora tezinin ise hiç olmadığı görülmektedir.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 3**

*Türkiye’de Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireyler ve Müzik Eğitimi ile İlgili 1996-2025 Yılları Arasında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı*

| Üniversite                                  | Dr | SY | YL | n   | %     |
|---------------------------------------------|----|----|----|-----|-------|
| Afyon Kocatepe Üniversitesi                 |    |    | 5  | 5   | 4,76  |
| Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi |    |    | 2  | 2   | 1,9   |
| Ardahan Üniversitesi                        |    |    | 2  | 2   | 1,9   |
| Atatürk Üniversitesi                        |    |    | 5  | 5   | 4,76  |
| Balıkesir Üniversitesi                      |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Batman Üniversitesi                         |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi        | 2  |    |    | 2   | 1,9   |
| Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi       |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Bursa Uludağ Üniversitesi                   |    |    | 3  | 3   | 2,86  |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi         |    |    | 3  | 3   | 2,86  |
| Çankırı Karatekin Üniversitesi              |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Dokuz Eylül Üniversitesi                    |    |    | 3  | 3   | 2,86  |
| Erciyes Üniversitesi                        |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Gazi Üniversitesi                           | 5  |    | 14 | 19  | 18,1  |
| Haliç Üniversitesi                          |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| İnönü Üniversitesi                          | 2  |    | 5  | 7   | 6,67  |
| İstanbul Üniversitesi                       |    | 1  | 1  | 2   | 1,9   |
| İstanbul Okan Üniversitesi                  |    |    | 2  | 2   | 1,9   |
| İstanbul Teknik Üniversitesi                |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi               |    |    | 2  | 2   | 1,9   |
| Kırıkkale Üniversitesi                      |    |    | 3  | 3   | 2,86  |
| Maltepe Üniversitesi                        |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Marmara Üniversitesi                        | 4  |    | 7  | 11  | 10,48 |
| Mersin Üniversitesi                         |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi             |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi              | 3  |    | 3  | 6   | 5,71  |
| Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi          |    |    | 2  | 2   | 1,9   |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi                  | 2  | 1  | 2  | 5   | 4,76  |
| Ortadoğu Teknik Üniversitesi                |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Pamukkale Üniversitesi                      |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Selçuk Üniversitesi                         |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Sivas Cumhuriyet Üniversitesi               |    |    | 3  | 3   | 2,86  |
| Trabzon Üniversitesi                        |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Trakya Üniversitesi                         |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi                |    |    | 1  | 1   | 0,95  |
| Yıldız Teknik Üniversitesi                  | 1  |    | 1  | 2   | 1,9   |
| Toplam                                      | 19 | 2  | 84 | 105 | 100   |

Tablo 3'te, Gazi Üniversitesi'nde 14 yüksek lisans beş doktora tezi ile toplam 19; Marmara Üniversitesi'nde yedi yüksek lisans, dört doktora tezi ile toplam 11; Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde üç yüksek lisans, üç doktora tezi ile toplam altı lisansüstü tez ile sayıca diğer üniversitelerden fazla tez çalışması olduğu görülmektedir. Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'nde yalnızca yüksek lisans tezi olarak beşer tez bulunmaktadır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde ise iki doktora, bir sanatta yeterlik ve iki yüksek lisans tezi olmak üzere toplam beş lisansüstü tez yapılmıştır.

Bursa Uludağ Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi ve Sivas Cumhuriyet Üniversitelerinde üçer yüksek lisans tezi bulunmaktadır.

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Ardahan Üniversitesi, İstanbul Okan Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde ikişer yüksek lisans tezi; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde ise iki doktora tezi yapıldığı görülmektedir. İstanbul Üniversitesi'nde bir sanatta yeterlik ve bir yüksek lisans; Yıldız Teknik Üniversitesi'nde ise bir doktora ve bir yüksek lisans tezi bulunmaktadır.

Ayrıca, Balıkesir Üniversitesi, Batman Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Haliç Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde birer lisansüstü tez olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te yer alan verilere göre; Türkiye'de Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireyler ve Müzik Eğitimi" ile ilgili toplam 36 üniversitede lisansüstü tez yapıldığı görülmektedir. Buna göre; Gazi Üniversitesi 14 yüksek lisans ve beş doktora teziyle sayıca en çok lisansüstü tez yapılan üniversite olmuştur. Çalışmaların sayıca fazla olması ile öne çıkan diğer üniversiteler arasında, Marmara Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi bulunmaktadır.

Ayrıca, 29 üniversitede hiç doktora tezi yapılmadığı görülmektedir. Genel olarak, birçok üniversitede sınırlı sayıda lisansüstü tez yapıldığı görülmektedir.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 4**

*Türkiye'de Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireyler ve Müzik Eğitimi ile İlgili 1996-2025 Yılları Arasında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımı*

| Konular                                                         | n   | %     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|-------|
| Otizm Spektrum Bozukluğu                                        | 20  | 19,05 |
| Görme Engelliler                                                | 21  | 20    |
| İşitme Engelliler                                               | 7   | 6,67  |
| Zihinsel Engelliler                                             | 15  | 14,29 |
| Öğrenme Güçlüğü                                                 | 5   | 4,76  |
| Genel Özel Eğitim/Kaynaştırma                                   | 11  | 10,48 |
| Özel Eğitim ve Müzik Öğretmeni Görüşleri                        | 16  | 15,24 |
| Özel Eğitim ve Müzik Terapi                                     | 3   | 2,86  |
| Özel Eğitim ile ilgili Müzik Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi | 3   | 2,86  |
| Özel Eğitimdeki Müzik Eğitiminde Materyal                       | 4   | 3,81  |
| Toplam                                                          | 105 | 100   |

Tablo 4'teki verilere göre, en fazla tez, "Görme Engelliler" (%20) ve "Otizm Spektrum Bozukluğu" (%19,05) konularına odaklanmış olup toplam 41 tez ile sayıca diğer başlıkların oldukça önünde yer almaktadır. Bu bulgular, otizm spektrum bozukluğu ve görme engellilere yönelik müzik eğitiminin özel eğitimde öne çıkan ve önemsenen bir uygulama alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

“Özel Eğitim ve Müzik Öğretmeni Görüşleri” konulu çalışmalar ise %15,24 oranıyla dikkat çekmektedir. Bu durum, sahada görev yapan öğretmenlerin deneyimlerine, ihtiyaçlarına ve karşılaştıkları zorluklara yönelik akademik ilginin olduğunu göstermektedir.

“Zihinsel Engelliler” konulu tezler %14,29 ile oldukça önemli bir paya sahiptir. Buna karşın “Öğrenme Güçlüğü” (%4,76), “Müzik Terapi” (%2,86) ve “Materyal Kullanımı” (%3,81) gibi alanlarda yapılan tez sayısının az sayıda olması, bu konuların araştırmalarda görece daha az yer bulduğunu göstermektedir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Elde edilen veriler doğrultusunda; 84’ü yüksek lisans, 19’u doktora olmak ve ikisi sanatta yeterlik üzere toplam 105 lisansüstü çalışma bulunmaktadır.

2019 yılından başlayarak özellikle yüksek lisans ve doktora çalışmalarında belirgin bir artış yaşandığı görülmektedir. 2010 ve öncesinde sınırlı sayıda çalışma yapılırken, 2019 ve sonrasında bu sayıda kayda değer bir yükselme gerçekleşmiştir. Özellikle 2024 yılı, 14 yüksek lisans, dört doktora tezi ve bir sanatta yeterlik ile en fazla lisansüstü tezin yapıldığı yıl olmuştur.

Yüksek lisans tezleri doktora tezlerine göre daha fazla sayıda yapılmıştır. Doktora tezleri 2020 yılı ve sonrasında artış göstermiş, özellikle 2024 yılında yapılan dört doktora ve bir sanatta yeterlik tezi sayıca fazla olması bakımından dikkat çekmiştir.

2024 yılı, toplamda 19 tez (14 yüksek lisans, dört doktora, bir sanatta yeterlik) ile akademik üretkenliğin zirveye ulaştığı bir yıl olmuştur. Bu artış, Türkiye’de özel eğitim gereksinimi olan bireyler ve müzik eğitimi alanında akademik ilginin ve araştırma kapasitesinin arttığını göstermektedir denilebilir.

Üniversitelere göre yapılan dağılıma bakıldığında (Tablo 3), en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesi’nde (%18,1) yapıldığı görülmektedir. Gazi Üniversitesi’ni %10,48 oranıyla Marmara Üniversitesi takip etmekte, ardından %6,67 ile İnönü Üniversitesi ve %5,71 ile Necmettin Erbakan Üniversitesi gelmektedir. Bu dört üniversite toplamda tüm çalışmaların yaklaşık %41’ini oluşturarak alana önemli katkı sağlayan yükseköğretim kurumları olarak öne çıkmaktadır. Diğer üniversitelerin büyük çoğunluğu ise %1 ile %5 aralığında katkı sunmuştur. Birçok üniversite sadece bir veya iki çalışma ile temsil edilmektedir. Bu durum, çalışmalarda üniversite temsiliyetinin belli kurumlarda yoğunlaştığını, diğer üniversitelerin ise daha sınırlı sayıda çalışma ürettiğini göstermektedir.

En fazla yüksek lisans tezi yapılan üniversite, 14 tez ile Gazi Üniversitesi olmuştur. En fazla doktora tezi beş tez ile yine Gazi Üniversitesi olarak görülmektedir.

Özel eğitim alanında yapılan tezler incelendiğinde, “Görme Engelliler” konusuna yönelik 21 tez ve “Otizm Spektrum Bozukluğu” konusuna yönelik 20 tez ile bu iki alanın en çok çalışılan konular olduğu görülmektedir. Toplamda 41 tez, bu iki özel gereksinim grubuna odaklanarak, müzik eğitiminin bu bireyler için önemli bir destek aracı olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. “Özel Eğitim ve Müzik Öğretmeni Görüşleri” başlığı altında yapılan 16 tez, öğretmen deneyimlerinin, karşılaşılan güçlüklerin ve uygulamaya yönelik çözüm önerilerinin akademik düzeyde ele alındığını göstermektedir. “Zihinsel Engelliler” ile ilgili yapılan 15 tez, bu grubun da özel eğitimde müzik eğitimi açısından dikkat çeken bir diğer alan olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık, “Öğrenme Güçlüğü” ile ilgili yalnızca beş tez, “Müzik Terapi” konusunda üç tez ve “Materyal Kullanımı” konusuna yönelik ise dört tez yapılmış olması, bu alanların akademik ilgiden görece uzak kaldığını göstermektedir.

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ile ilgili tezler; müzik eğitiminin gelişime etkileri, piyano eğitimi için aparat kullanımı, sosyal becerilerin desteklenmesi, Orff yaklaşımı, müzikal-sosyal öyküler, eğitim sürecindeki sorunlar, özel gereksinimli bireylerin müziksel uyaranlara verdiği tepkiler, bireyselleştirilmiş eğitim uygulamaları, duyu bütünlüme çalışmaları ve müzikle dikkat geliştirme etkinlikleri gibi çeşitli temalar üzerine yoğunlaşmıştır (Aktürk, 2023; Altıncioğlu, 2023; Bağ, 2022; Başyigit, 2022; Berrakçay, 2008; Çelik Demiray, 2021; Eren, 2012; Ergül, 2023; Geboloğlu, 2016; Karabey, 2024; Karakuş, 2024; Karşıyakalı, 2011; Kılıç, 2019; Oyman Özorak, 2019; Özdamar, 2024; Pektaş, 2019; Sipahi, 2022; Taluy, 2020; Tatlı, 2023; Yazar, 2023).



Görme engellilerle ilgili yapılan tezlerde ise müzik eğitimi uygulamaları, program ve etkinliklerin uygulanması, karşılaşılan sorunlar, bireysel farklılıkların dikkate alınması, materyal ve yöntem çeşitliliği, teknolojik araçların kullanımı, ses ve ritim algısı geliştirme çalışmaları, empati kurma süreçleri ile duyu temelli yaklaşımların etkileri gibi konular ele alınmıştır (Adıyaman, 2020; Akpınar, 2012; Alpaslan, 2024; Arslan, 2024; Ayaz, 2020; Baydağ, 2013; Çağlarca, 2019; Demirci, 2012; Dilsiz, 2017; İter Uslu, 2022; Karaman, 2016; Öz, 2019; Özel, 2018; Özsökmen, 2019; Satılmış, 2019; Şentürk, 2024; Toyran, 2021; Urhan, 2024; Yazar, 2021; Yılmaz, 2024).

İşitme engellilerle ilgili yapılan tezlerde, müzik eğitiminin mevcut durumu, karşılaşılan temel sorunlar, eğitsel ve terapötik etkiler, ritim çalışmaları, bedensel farkındalık geliştirme, işitme engelli çocukların rehabilitasyonunda müziğin pragmatik kullanımı, alternatif duyuşsal yaklaşımlar, konuya yönelik müzik öğretmenlerinin deneyimleri ve müzikle iletişim kurma süreçleri üzerine odaklanılmıştır (Arslan, 2022; Canen, 2017; Ceylan, 2012; Erten, 2010; Karaca, 2021; Tangüner, 2023; Yaymak, 2015).

Zihinsel engelliler ile ilgili yapılan tezlerde; Orff ve ritim temelli uygulamalar, hareket ve oyun temelli müzik eğitiminin gelişimsel katkıları, sosyal ve akademik becerilerin desteklenmesi, müziksel algının ölçülmesi, teknoloji destekli materyal tasarımı, bireyselleştirilmiş eğitim planları ile duyu-motor koordinasyonun müzik yoluyla geliştirilmesi gibi konulara odaklanılmıştır (Başar, 2016; Çakır Doğan, 2011; Kaleci, 2017; Karagöz, 2019; Karataş Bezdüz, 1996; Kurt, 2007; Odabaş, 2024; Orar, 2024; Özeke, 1998; Öziskender Flinn, 2020; Özsağır, 2017; Öztaş, 2023; Öztürk, 2022; Yılma, 2010; Yılma Şakalar, 2017).

Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ile ilgili yapılan tezlerde ise; müziğin duyuşsal ve bilişsel duyarlılıklar üzerindeki etkisi, ritmik beceri kazandırma yöntemleri, dikkat ve odaklanma süreçlerine katkıları, müzik eşliğinde yapılan motor beceriler üzerine koordinasyon çalışmaları ve disleksisi olan bireyler için geliştirilen müzik temelli öğretim yaklaşımları incelenmiştir (Başar, 2024; Cansöz, 2013; Ceylan, 2023; Öner, 2006, 2014; Özdemir, 2021).

Kaynaştırma eğitimi kapsamında, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin müzik eğitimi süreçleri; bireysel çalgı dersleri, kaynaştırma sınıflarında müzik etkinliklerinin uygulanma biçimleri, çocukların kavram gelişimi, sosyal uyum ve akran kabulünü destekleyen örnek uygulamalar üzerinden değerlendirilmiştir (Akkoyunoğlu, 2019; Dağhan, 2023; Deniz, 2021; Güven, 2011; İncesu, 2024; Kalkan, 2024; Karadayı, 2019; Karşıyakalı, 2020; Onay, 2024; Ünver, 2021).

Öğretmen görüşlerine odaklanan tezlerde ise; müzik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki mesleki yeterlikleri, tutumları, karşılaştıkları güçlükler, mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri, kullanılan öğretim materyalleri ile program değerlendirmelerine ilişkin görüşleri kapsamlı biçimde ele alınmaktadır (Akay, 2023; Akıncı, 2017; Aksoy, 2022; Eker, 2003; Eyüpoğlu, 2019; Gökteş, 2024; Kara, 2019; Kutlu, 2018; Küyükoğlu, 2022; Özdemir, 2021; Sarıçiftçi, 2019; Sönmez, 2017; Şahin, 2023; Tekgül, 2015; Turan, 2006).

Müzik terapi alanında yapılan tezlerde, müziğin terapötik işlevi ve öğretmenlerin bilgi ve uygulamaları üzerine yapılan tezler yer almaktadır (Çelebioğlu, 2023; Sağırkaya, 2020; Yaman, 2024).

Özel eğitimde müzik eğitimi alanında, genel araştırmalar ve Türkiye-Avrupa karşılaştırmaları da incelenmiştir (Çelik, 2014; Dedeoğlu, 2018; Dönmez, 2024; Solunay, 2025).

Özel eğitimde müzik eğitime yönelik materyal tasarımıyla ilgili tezler ise, dijital müzik materyalleri geliştirme, müzikli materyallerin etkisi, değerler eğitimi bağlamında ders kitapları analizi ve erişilebilir müzik teknolojilerinin kullanımını içermektedir (Erdem, 2024; Gündüz, 2019; Meyancı, 2024; Tekeli, 2019).

Gelecekte, yukarıda belirtilen çalışmalar gibi disiplinler arası daha geniş örneklemelerle ve farklı yöntemlerle yapılacak benzer çalışmaların, müzik eğitiminin özel gereksinimli bireyler için daha erişilebilir ve verimli hale getirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1996-2025 yılları arasında yapılmış olan tezler, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012) belirtilen özel gereksinimli bireylerin gruplandırılmasıyla karşılaştırıldığında, bazı alanlarda yoğun bir akademik ilgi olduğu, bazı alanlarda ise sayıca sınırlı veya hiç araştırma yapılmadığı gözlemlenmektedir. Mevcut araştırmalar, müzik eğitimi alanında otizm, işitme engeli olan bireyler ve müzik öğretmeni görüşleri gibi alanlarda yoğunlaşırken, yönetmelikte belirtilen birçok özel gereksinim grubuna yönelik yeterli akademik çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Yönetmelikte belirtilen gruplamalar incelendiğinde; müzik eğitiminin fiziksel beceri gelişimi ve psiko-motor alanlardaki etkisine rağmen, ortopedik yetersizliği olan, sinir sistemi

zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizliği olan; müzik eğitiminin ritim ve ses algısını desteklemesi nedeniyle dil ve konuşma güçlüğü olan; müzik eğitiminin duygusal ifade ve sosyal becerileri geliştirme potansiyeline rağmen duygusal ve sosyal uyum güçlüğü yaşayan ve müzik terapinin iyileştirici gücüne rağmen süregelen hastalığı olan bireylere yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığı; müzik eğitiminin odaklanma ve dürtü kontrolü üzerindeki olumlu etkisinin bilinmesine karşılık, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan bireylere yönelik araştırma yapılmadığı; özel yetenekli bireylerin müzik eğitimi potansiyellerini desteklediği bilindiği halde, üstün veya özel yetenekli bireylere yönelik herhangi bir tez çalışması yapılmadığı görülmektedir.

Ortopedik yetersizlikler, nörolojik sorunlar, dil ve konuşma güçlükleri, duygusal ve sosyal uyum problemleri gibi alanlarda müzik eğitiminin etkilerini araştıran çalışmalara duyulan ihtiyaç açıktır. Bu durum, müzik eğitiminin kapsayıcılığı ve özel gereksinimli bireylerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verebilmesi açısından önemli bir araştırma boşluğunu ortaya koymaktadır.

## 5. ÖNERİLER

Bu araştırmada;

- Ortopedik yetersizlikler, sinir sistemi zedelenmesi, dil ve konuşma güçlükleri, duygusal uyum güçlüğü, süregelen hastalığı olan bireyler gibi yönetmelikte tanımlanan ancak çalışmalarda yer bulamayan gruplara yönelik araştırmalar teşvik edilmesi,
- Müzik eğitiminin dikkat süresini artırma ve özel yetenekleri destekleme potansiyeli göz önünde bulundurularak bu alanlarda araştırma yapılması,
- Müzik eğitimi ve özel eğitim uzmanlarının işbirliğini artırmak, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına uygun eğitim materyalleri ve yöntemler geliştirmek için disiplinler arası projelerin desteklenmesi,
- Özellikle duygusal ve sosyal uyum güçlüğü yaşayan bireyler için müzik terapinin etkilerini değerlendiren uygulamalı araştırmaların yapılması,
- Mevcut öğretmenlere yönelik özel eğitim ve müzik entegrasyonu konusunda sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulması,
- Kaynaştırma sınıflarında müzik eğitiminin sosyal etkileşim ve öğrenme süreçlerine katkısını artıracak uygulamalar geliştirilmesi ve bu uygulamaların etkinliğinin bilimsel araştırmalarla desteklenmesi,
- Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve özel eğitim kurumları arasında işbirliği yapılarak müzik eğitiminin özel eğitimde daha etkin kullanılması için kapsamlı bir politika oluşturulması,
- Özel gereksinimli bireyler için müzik eğitimine ayrılan kaynakların artırılması ve bu alanlarda araştırma yapan akademisyenlerin teşvik edilmesi,
- Özel eğitim ve müzik eğitiminin kesişiminde daha kapsamlı sonuçlar elde etmek için psikoloji, nörobilim ve eğitim teknolojileri gibi farklı disiplinlerle işbirliği yapılması,
- Müzik terapisi, özel eğitim ve gelişim psikolojisi alanlarındaki uzmanlarla ortak çalışmalar yapılması,
- Müzik eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki bilişsel, sosyal ve duygusal etkilerini ölçen uzun vadeli deneysel araştırmalar yürütülmesi,
- Farklı engel türlerine ve yaş gruplarına yönelik müzik eğitimi programlarının etkililiğini test eden müdahale çalışmaları yapılması,
- Özel gereksinimli bireylerin farklı yetenek ve ihtiyaçlarına uygun, bireyselleştirilmiş müzik eğitim programları tasarlanması,
- Çeşitli engel gruplarına (otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik, işitme-görme engeli vb.) yönelik müzik etkinliklerini içeren rehberler hazırlanması,
- Özel eğitimde görev alan müzik öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirilmesi ve uygulanması,
- Özel gereksinimli bireylerle müzik eğitimi yapacak uzmanların pedagojik ve teknik donanımlarını artırmak için akademik ve pratik eğitimler sunulması,

- Dijital araçlar ve müzik teknolojileri kullanılarak özel gereksinimli bireyler için erişilebilir ve etkileşimli öğrenme ortamları tasarlanması,
- Sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) gibi yenilikçi uygulamalar müzik eğitimi süreçlerine entegre edilmesi,
- Farklı bölgelerdeki özel eğitim kurumlarında benzer araştırmaları yürüterek bulguların genellenebilirliğini artırılması,
- Uzun vadeli izleme çalışmaları yaparak müzik eğitiminin kalıcı etkileri değerlendirilmesi,
- Ailelerin müzik eğitimi sürecine aktif katılımını sağlayacak programlar geliştirilmesi ve toplumsal farkındalık kampanyaları düzenlenmesi,
- Özel gereksinimli bireyler için müzik temelli sosyal uyum projeleri geliştirilmesi,
- Özel eğitim ve müzik eğitimi alanındaki boşlukları dolduracak özgün ve yenilikçi araştırmalara odaklanması,
- Akademik çalışmaların erişilebilirliği artırılarak bulgular eğitimciler ve velilerle paylaşılması, önerilmektedir.

#### **Etik kurul onayı**

Bu çalışma insan, hayvan veya hassas veriler içermediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

#### **Yazarlık katkısı**

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: EÖS, SD; verilerin toplanması: EÖS, SD; sonuçların analizi ve yorumlanması: EÖS, SD; çalışmanın yazımı: EÖS, SD Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

#### **Finansman kaynağı**

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

#### **Çıkar çatışması**

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

#### **Ethical approval**

This study does not require ethics committee approval as it does not involve human, animal or sensitive data.

#### **Author contribution**

Study conception and design: EÖS, SD; data collection: EÖS, SD; analysis and interpretation of results: EÖS, SD; draft manuscript preparation: EÖS, SD. All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

#### **Source of funding**

The authors declare the study received no funding.

#### **Conflict of interest**

The authors declare that there is no conflict of interest.

## **KAYNAKLAR**

- Adıyaman, S. E. (2020). *Müzik eğitimi alan görme engelli öğrencilerin flüt eğitiminde karşılaştıkları sorunların incelenmesi* (Tez No. 621126) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Akay, G. (2023). *Müzik öğretmenlerinin özel eğitim alanında yeterlikleri ve kendilerinden beklenenlere ilişkin görüşleri* (Tez No. 834622) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Akıncı, M. Ş. (2017). *Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları* (Tez No. 477065) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkoyunoğlu, Ö. (2019). *Müzik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 606596) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Akpınar, H. (2012). *Görme engellilerde Braille işaret sistemi ve müzik eğitiminde kullanılabilirliği* (Tez No. 319679) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.

- Aksoy, M. G. (2022). *Özel eğitim meslek okullarındaki müzik eğitimi uygulamaları ve müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi (Ege Bölgesi örneği)* (Tez No. 799968) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktürk, İ. (2023). *Otizmli bireylerin müzik eğitimleri ve sahne performansları sürecinde yaşadıkları olayların betimlenmesi* (Tez No. 813029) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Alpaslan, A. (2024). *Görme engelliler için geliştirilen Türk Müziği nota yazım programının değerlendirilmesi* (Tez No. 887434) [Yüksek lisans tezi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Altıncioğlu, R. E. (2023). *Müziğin otizmli bireylerin akademik başarılarına ve sosyalleşme süreçlerine etkileri: İZOT İzmir Otizm Orkestrası ve Korosu örnek olayı* (Tez No. 795151) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, C. (2022). *Türkiye'de bulunan işitme engelliler ortaokullarında müzik eğitimi ve karşılaşılan temel sorunlar* (Tez No. 749308) [Yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, E. (2024). *Güzel sanatlar liselerindeki görme engelli öğrencilerin başlangıç keman eğitiminde karşılaştıkları zorluklar* (Tez No. 865685) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Avcı, B. (2013). Müzik topluluklarındaki bireylerin grup içindeki rollerinin, müzikal başarı üzerindeki etkisi. *Folklor/Edebiyat*, 19(74), 199-215.
- Ayaz, B. (2020). *Görme engelliler için müziksel okumaya yönelik Braille tabanlı donanımsal arayüz tasarımı* (Tez No. 647561) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Bağı, H. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyde müzik eğitiminin etkisi* (Tez No. 718968) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Başar, Ş. (2016). *6-12 yaş orta- ağır zihinsel geriliği olan çocuklarda ses, ritim ve hareket uygulamaları* (Tez No. 436981) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Başar, Ş. (2024). *Disleksili çocukların akıcı okuma becerisini geliştirmede makamsal çeşni ve usullerle desteklenmiş çevrimiçi ve/veya yüz yüze uygulanabilen müdahale programının etkililiği* (Tez No. 845024) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Başıyigit, G. (2022). *Otizm tanısı konmuş çocukların iletişim becerilerinin gelişimine alternatif iletişim sistemleri ile desteklenmiş müzik çalışmalarının etkisi* (Tez No. 745900) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Baydağ, C. (2013). *Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin, müzikal motivasyon, müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisi* (Tez No. 350002) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Baydağ, C. (2020). Engelli bireylerin gelişim özelliklerinde müzik eğitiminin önemi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(1), 1-7.
- Berrakçay, O. (2008). *Müziğin bir yaygın gelişimsel bozukluk tipi olan otizmde ortaya çıkan problemleri davranışlar üzerindeki etkisi: Ritim uygulaması çerçevesinde 4 örnek olay* (Tez No. 219788) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Canen, L. (2017). *İşitme engellilere bas frekansların titreşimleri ile ritim öğretim metodu* (Tez No. 464605) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Cansöz, F. (2013). *Keman eğitiminin özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda davranış sorunlarına etkileri* (Tez No. 345448) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Ceylan, A. D. (2023). *Ritim eğitiminin özgül öğrenme güçlüğü tanıli diskalkulik çocukların ritmik sayma becerilerine etkisi* (Tez No. 793261) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Ceylan, F. (2012). *Okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma* (Tez No. 320402) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Çağlarca, E. (2019). *Eğitim sürecinde müziğin görme engelli öğrencilerin kaygı durumları üzerindeki etkisi* (Tez No. 646867) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.



- Çakır Doğan, C. (2011). *Türkiye'deki ilköğretim düzeyindeki eğitilebilir zihinsel engelliler için müzik eğitiminin durumu ve öğretim programı model önerisi* (Tez No. 290572) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelebioğlu, M. O. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların eğitiminde müzik terapinin kullanılması hakkındaki bilgi ve görüşleri* (Tez No. 799019) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, P. (2014). *Türkiye'de ve Avrupa'da 2000-2013 tarihleri arasında özel gereksinimli çocuklarla ilgili yapılmış olan müzik eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi* (Tez No. 371141) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik Demiray, P. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların piyanoda el pozisyonlarını destekleme amacıyla tasarlanan aparatın piyano eğitimine etkisi* (Tez No. 627108) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Dağhan, B. (2023). *Güzel sanatlar lisesi müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileriyle yürütülen çalgı derslerine ilişkin görüşleri* (Tez No. 807325) [Yüksek lisans tezi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Dedeoğlu, S. (2018). *Özel eğitimde müzik alanına ilişkin yapılmış olan bilimsel çalışmaların içerik analizi* (Tez No. 528476) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirci, Z. F. (2012). *Türkiye'de görme engelliler ortaokullarında öğretmen görüşlerine göre müzik dersi kazanımlarının gerçekleşebilme durumu* (Tez No. 331677) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, A. A. (2021). *Ortaokul kaynaştırma öğrencilerine yönelik yürütülen müzik eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve yöntem arayışları* (Tez No. 675256) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Devito, D. (2006). *The communicative function of behavioral responses to music by public school students with autism spectrum disorder* [Doctoral dissertation, University of Florida]. <https://ufdc.ufl.edu/UFE0013721/00001/pdf>
- Dilsiz, Z. (2017). *Görme engelli ilköğretim okullarında müzik dersi sürecine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 461470) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Dönmez, O. (2024). *Özel eğitim uygulama okullarında uygulanan müzik ve oyun dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Tez No. 925917) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Eker, S. (2003). *Eğitim uygulama okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde karşılaştığı sorunlar* (Tez No. 137465) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, A. (2024). *Özel gereksinimli öğrenciler için müzik ve oyun dersine yönelik dijital materyal tasarımı* (Tez No. 865050) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Eren, B. (2012). *Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği* (Tez No. 298543) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergül, E. (2023). *Otizm ve müziğe ilişkin meta sentez çalışması* (Tez No. 815334) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Erten, N. (2010). *İşitme engelli koklear implant kullanıcısı çocukların [re]habilitasyonunda müziğin pragmatik kullanımı* (Tez No. 293234) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Eyüpoğlu, G. (2019). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerinin bu kurumlardaki müzik eğitimine ve öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 538535) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Geboloğlu, B. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Tez No. 430669) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Göksel, R. ve Uslu, M. E. (2025). Otizmlili öğrencilerin veli ve öğretmenlerinin eğitsel oyun destekli müzik eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 13(161), 491-504. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.79984>



- Göktaş, Y. E. (2024). *Özel eğitim uygulama (III. kademe) okullarında kullanılan müzik ders kitabının içerik bakımından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Tez No. 894158) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, K. (2019). *Ortaokul düzeyinde öğrenim gören özel gereksinimli çocuklarda müzikli materyallerin ilkökumaya ve müziksel gelişime etkisi* (Tez No. 601554) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri* (Tez No. 279776) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, E. ve Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 23(2), 557-573.
- İlter Uslu, H. (2022). *Başlangıç piyano metotlarındaki temel kavramların görme engelli bireylere QR kod yoluyla öğretimi* (Tez No. 778673) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- İncesu, C. (2024). *Eğitim almakta olan özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimlerinin incelenmesi* (Tez No. 862704) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaleci, Z. (2017). *Zihinsel yetersizlik gösteren bireylerin Orff çalgıları yolu ile müzik becerileri öğretimi üzerine bir inceleme* (Tez No. 463328) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Kalkan, A. B. (2024). *Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 859562) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Kalkan, A. B. ve Soyca, M. (2021). Özel gereksinimli bireyler ve müzik eğitimi konulu çalışmaların incelenmesi. *İdil*, 10(87), 1689-1700. <https://doi.org/10.7816/idil-10-87-1>
- Kalyoncu, N. ve Akıncı, M. Ş. (2014). Zihinsel engelli çocukların müzik eğitiminde temel aktivite alanları. *Özel eğitimde sanatsal etkinlikler içinde* (s. 1-4). Eğiten Kitap.
- Kara, S. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerinde müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 561103) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Karabey, R. (2024) *Türkiye’de 2000-2024 yılları arasında yayımlanmış, otizm spektrum bozukluğu ve müzik eğitimi konulu çalışmaların incelenmesi* (Tez No. 915290) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaca, A. (2021). *Renklerle müzik öğretiminin işitme engelliler ortaokulunda okuyan öğrencilere melodika kullanarak uzaktan öğretim yoluyla uygulanabilirliği (Yılmaz Balaban İşitme Engelliler Ortaokulu örneği)* (Tez No. 660468) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadayı, U. S. (2019). *Başlangıç piyano öğretim sisteminin kaynaştırma öğrencileri üzerinde etkililiğinin incelenmesi* (Tez No. 583532) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Karagöz, M. (2019). *Ritim içerikli müziksel uygulamaların orta ve ağır düzey zihinsel engelli bireylerin davranışları üzerindeki etkileri* (Tez No. 576358) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuş, O. (2024). *Müzik eğitiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Tez No. 914783) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, N. A. (2016). *Görme engelliler okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programının ve ders içi etkinliklerin uygulanışına ilişkin görüşleri (Adana ili örneği)* (Tez No. 429434) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Karataş Bezdüz, R. (1996). *Eğitilebilir “zihinsel engelli” çocuklar ilkököl müzik dersi öğretim programının incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Tez No. 55082) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Karşıyakalı, D. M. (2011). *Otistik bir öğrenciye adı söylenen çalgıyı gösterebilme öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Tez No. 298565) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.

- Karşıyakalı, D. M. (2020). *Orff yaklaşımı ile birlikte sunulan sosyal öykü uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan çocuklara müzikal beceri kazandırmada etkililiği* (Tez No. 643612) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, Y. (2019). *Orff yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinliklerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Tez No. 560445) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırşehirli, M. (2011). *Zihin engelli çocuklara özbakım becerilerinin şarkı yoluyla öğretilmesi* (Tez No. 304291) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurt, G. (2007). *Zihinsel engelli çocuklarda müzik dinlemenin öğrenme üzerindeki etkisi* (Tez No. 217692) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Kutlu, M. (2018). *Ortaokullar ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin görüşleri* (Tez No. 514400) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Küyükoğlu, A. (2022). *Özel eğitim müzik derslerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 761173) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Malkoç, T. ve Bağcı, H. (Eds.). (2022). *Bütünleştirici eğitimde özel gereksinimli çocuklar için müzik eğitimi*. Akademisyen Kitabevi.
- Meyancı, A. (2024). *Özel eğitim müzik ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 900846) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Nordoff, P. ve Robbins, C. (2004). *Therapy in music for handicapped child*. Publishers.
- Odabaş, E. (2024). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin müzikal becerilerine ilişkin profillerinin incelenmesi* (Tez No. 928924) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Onay, E. (2024). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında müzik etkinliklerinin kullanım durumu ve çocukların kavram gelişimleri ile akran kabullerinin incelenmesi* (Tez No. 866537) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Orar, N. I. (2024). *Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin şarkı söylemeye yönelik güdü düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 866336) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Oyman Özorak, Ö. (2019). *Çocuk şarkılarının otizimli çocuklardaki konuşma problemlerine etkileri* (Tez No. 585531) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Önal, O. (2010). *Otistik çocuklarda müzik eğitimi* (Tez No. 308597) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Öner, A. K. (2006). *Müziğin öğrenme gücünü çeken çocukların duyarlılıklarına etkisi* (Tez No. 189296) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Öner, A. K. (2014). *Açık anlatım yönteminin hafif düzeyde öğrenme gücüne sahip öğrencilerin müzik dersindeki ritmik beceri eğitimine etkisinin analizi* (Tez No. 383620) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Öz, B. (2019). *Türkiye’de görme engelli öğrencilerin müzik eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri* (Tez No. 552174) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdamar, S. Z. (2024). *Profesyonel müzik stüdyosu kayıtlarında otizimli yeteneklerin icra pratiklerinin incelenmesi* (Tez No. 885191) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, E. (2021). *Özel eğitim uygulama okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları güçlükler* (Tez No. 699309) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Özeke, E. (1998). *The effects of music enrichment program on the academic and social development of children with mild mental disabilities* (Tez No. 73009) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Özel, B. (2018). *Amerika Birleşik Devletleri’ndeki görme engellilerin müzik eğitiminde Braille nota sisteminin kullanımı ve Türkiye’deki durumun incelenmesi* (Tez No. 533434) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2012, 18 Mayıs). *Resmi Gazete* (Sayı: 28296). [https://ookgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/05112207\\_YZEL\\_EYYTYM\\_KURUMLARI\\_YYNETMELYYY\\_05.07.2018.pdf](https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/05112207_YZEL_EYYTYM_KURUMLARI_YYNETMELYYY_05.07.2018.pdf)

- Öziskender Flinn, G. (2020). *Hareket ve oyun temelli yapılan müzik eğitiminin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin müzikal becerilerine etkisi* (Tez No. 634183) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Özsağır, A. (2017). *Dini musiki uygulamalarının hafif zihinsel engelli çocukların öz saygısına olan etkisi* (Tez No. 476966) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Özsökmen, A. (2019). *Görme engelli öğrencisi olan konservatuvar eğitimcilerinin eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi* (Tez No. 585311) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztaş, S. (2023). *Orta ve ağır derece zihinsel engellilerde müzik etkinlik uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri* (Tez No. 835561) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, S. M. (2022). *Zihinsel yetersizliği olan bireylerde şarkı öğretiminin konuşma becerilerine etkisi* (Tez No. 772151) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Pektaş, S. (2019). *Müzikal etkinliklere dönüştürülmüş sosyal öykü uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde etkililiği* (Tez No. 547000) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Sağırkaya, B. (2020). *Özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik müzik terapi tekniklerini uygulama durumları* (Tez No. 659551) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıçiftçi, S. (2019). *Özel eğitim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleki doyumlarının ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 570432) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Satılmış, Ö. (2019). *Üniversitelerde mesleki müzik eğitimi alan görme engellilerde piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Ankara ili örneği)* (Tez No. 590029) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Sipahi, S. (2022). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu olan ve müzik eğitimi alan öğrencilerin karşılaştığı sorunlara yönelik eğitimci ve aile görüşleri* (Tez No. 735152) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Solunay, M. C. (2025). *Özel eğitim uygulama okullarındaki müzik ve oyun dersinin öğrenciler üzerindeki etkileri* (Tez No. 914537) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, A. (2017). *Kaynaştırma öğrencilerine uygulanan müzik eğitimine ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşleri* (Tez No. 477472) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, S. (2023). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğretim elemanlarının engelli öğrencilere yönelik görüşleri* (Tez No. 817909) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Şentürk, O. (2024). *Görme engelliler okullarındaki müzik dersi kazanımlarının ve derslerde yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Tez No. 903367) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Taluy, T. (2020). *Müzik eğitimi yoluyla otizmlili bireylerin melodik ve ritmik duyma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması* (Tez No. 651376) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Tangüner, S. (2023). *İşitme engelli bireylerde ritimsel beceri geliştirmenin pragmatik etkileri* (Tez No. 822001) [Yüksek lisans tezi, Batman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Tatlı, B. (2023). *Müziğin 07-18 yaş arası Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı alan çocuklar üzerindeki etkisi* (Tez No. 787286) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekeli, B. (2019). *Erişilebilir ve yardımcı müzik teknolojilerinin kullanılabilirliğine ilişkin bir araştırma (Engelli bireyler örneği)* (Tez No. 574675) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekgöl, E. (2015). *Özel eğitim sınıfı bulunan ortaokullardaki müzik öğretmenlerinin müzik öğretim programı ve uygulamasına ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)* (Tez No. 397397) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Toyran, H. (2021). *Mesleki müzik eğitimi alan görme engelli öğrencilerin materyal sorunları ve Lavignac 2C Solfej Kitabının Braille Alfabetiyle yazım örneği* (Tez No. 678910) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.

- Turan, D. (2006). *Özel eğitimde müzikten yararlanmada karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 188751) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Urhan, Ö. Z. (2024). *Görme engelli bireylerin Türk müziği usûl öğrenim sürecinde yeni bir yaklaşım: TMUBİS* (Tez No. 893883) [Sanatta yeterlik tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Ünal, V. (2021). Türkiye’de engellilik yaklaşımlarının sosyal politika açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45(2), 235-258.
- Ünver, R. S. (2021). *Özel eğitim uygulama okulları ikinci kademede yürütülen müzik ve oyun dersinin işlenişinin incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Tez No. 670109) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Variş, Y. A. ve Hekim, M. M. (2017). Özel gereksinimli bireyler ve müzik eğitimi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 29-42.
- Yaman, T. (2024). *Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarda müziğin terapötik etkisi* (Tez No. 870146) [Yüksek lisans tezi, Ardahan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Yaymak, U. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı işitme engelli ilköğretim okullarındaki müzik eğitiminde kullanılan yöntemler üzerine bir inceleme* (Tez No. 407625) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazar, B. (2021). *Türkiye’deki müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda eğitim alan görme engellilerin müzik eğitimi sürecine ilişkin eğitimci ve öğrenci görüşleri* (Tez No. 663571) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazar, İ. U. (2023). *6-11 yaş otizmli çocuklarda müzikli ses ve sözcük üretiminin iletişim ve dil gelişimine etkisi ile ilgili müzik terapi ve yöntemleri* (Tez No. 798017) [Sanatta yeterlik tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazgılı, D. ve Karaçıl Cerit, V. (2023). Özel gereksinimli bireylerin bilişsel ve duygusal gelişiminde müziğin olumlu etkileri. *İdil*, (111), 1838-1846.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılma, G. (2010). *Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda müziksel algının ölçülmesi ve değerlendirilmesi* (Tez No. 387936) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılma Şakalar, G. (2017). *Türkiye’de eğitilebilir zihinsel engelli çocukların özel eğitim müzik derslerinde kullanılabilecek bir bilgisayar destekli müzik ders modülü tasarımı (İstanbul örneği)* (Tez No. 464533) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, A. T. (2024). *Görme engellilerin halk müziği eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve Türkülerle Anadolu Bağlama Repertuarı-1 kitabının Braille alfabesi ile yazımı* (Tez No. 870147) [Yüksek lisans tezi, Ardahan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

Music teachers, even if their teaching styles differ, are constantly conducting research studies and seeking innovations for the education of disabled individuals with various disabilities. With each passing year, data on the subject increases and information is shared. Within the framework of continuous education, music educators include themselves in the education process by following various researches and providing cooperation. Therefore, music educators are obliged to learn innovative teaching techniques (Malkoç & Bağcı, 2022).

Research shows that music offers multifaceted benefits such as prolonging attention span, improving communication skills, supporting motor skills and strengthening memory. Scientific data have shown that music education produces faster and more effective results compared to traditional methods, especially in individuals with conditions such as autism spectrum disorder, intellectual disability and behavioral disorders.



In this context, it is thought that the evaluation of different studies and the academic consideration of the effects of music education on individuals with special needs will contribute to a deeper understanding of the subject.

The postgraduate theses examined in this study were tried to be revealed through a literature review. In this framework, the studies conducted:

6. What are the types of postgraduate theses written in the field of “Individuals with special educational needs and music education”?
7. What is the distribution of postgraduate theses written in the field of “Individuals with special educational needs and music education” according to years?
8. What is the distribution of postgraduate theses written in the field of “Individuals with special educational needs and music education” according to universities?
9. What is the distribution of the postgraduate theses written in the field of “Individuals with special educational needs and music education” according to their topics?

## 2. Method

In this study, qualitative research method and case study design were used.

According to Yıldırım and Şimşek (2013), case study starts with determining the research questions and sub-problems, defining the unit of analysis and the study situation, selecting the participants, collecting the data, analyzing and interpreting them in relation to the sub-problems, and finally reporting the whole process.

In this study, master’s and doctoral theses in the field of music education and individuals with special educational needs completed between 1996 and 2025 in our country were examined to determine the situation.

In this study, all postgraduate theses completed between 1996 and 2025 on the subject of “Music Education of Individuals with Special Education Needs” were accessed from the YÖK National Thesis Center. These theses, which can be accessed from the relevant website, were searched by using the keywords “special education”, “special needs”, “autism”, “intellectual disability”, “visually impaired”, “hearing impaired” and “mainstreaming”; and then they were scanned again by filtering with the keyword “music” from the subject section.

The data obtained in the study were analyzed using the content analysis method. In this method, the collected data were first classified in the conceptual framework, then organized systematically in line with these concepts and themes explaining the data were determined (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Researchers first decide on which topic they will conduct a descriptive content analysis study. Then, a common pool of studies included in the scope of the research is created through a literature review on the relevant topic. The literature review can also be conducted through a detailed search of the databases of national and international thesis centers and databases in university libraries (Ültay et al., 2021).

In this study, academic studies in the field of “Individuals with Special Education Needs and Music Education” in the YÖK thesis center were classified and evaluated according to the qualifications appropriate to the research questions.

## 3. Findings, Discussion and Results

In line with the data obtained; there are a total of 105 postgraduate studies, 84 of which are master’s, 19 are PhD and 2 are proficiency in art.

Starting from 2019, there has been a significant increase especially in master’s and PhD theses. While in 2010 and before there were a limited number of studies, there has been a significant increase in 2019 and onwards. In particular, 2024 was the year with the highest number of postgraduate theses with 14 master’s theses, 4 PhD theses and 1 proficiency in art.



Master's theses were more numerous than PhD theses. PhD theses increased in 2020 and afterwards, and especially 4 PhD theses and 1 proficiency in art thesis in 2024 attracted attention in terms of their high number.

The year 2024 was a year in which academic productivity reached its peak with a total of 19 theses (14 master's, 4 PhD, 1 proficiency in art). It can be said that this increase shows that academic interest and research capacity in the field of individuals with special educational needs and music education in Türkiye has increased.

When the distribution according to universities is analyzed (Table 3), it is seen that the highest number of studies were conducted at Gazi University (18.1%). Gazi University is followed by Marmara University with 10.48%, followed by İnönü University with 6.67% and Necmettin Erbakan University with 5.71%. These four universities stand out as higher education institutions that make a significant contribution to the field by constituting approximately 41% of all studies in total. The majority of other universities contributed between 1% and 5%. Many universities are represented in only one or two studies. This shows that university representation in studies is concentrated in certain institutions, while other universities produce a more limited number of studies.

The university with the highest number of master's theses was Gazi University with 14 theses. The university with the highest number of PhD theses is again Gazi University with 5 theses.

When the theses conducted between 1996 and 2025 are compared with the grouping of individuals with special needs specified in the Ministry of National Education Special Education Services Regulation (2012), it is observed that there is an intense academic interest in some areas, while there is limited or no research in some areas. While the existing research concentrates on autism, individuals with hearing impairment and music teacher opinions in the field of music education, it is seen that there are not enough academic studies on many special needs groups specified in the regulation.

When the groupings specified in the regulation are examined; despite the effect of music education on physical skill development and psycho-motor areas, no studies have been conducted for individuals with orthopedic disabilities, individuals with disabilities caused by nervous system injury, individuals with speech and language difficulties because music education supports rhythm and sound perception, individuals with emotional and social adaptation difficulties despite the potential of music education to improve emotional expression and social skills, and individuals with chronic diseases despite the healing power of music therapy; Although the positive effect of music education on focusing and impulse control is known, no research has been conducted on individuals with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD); although it is known that music education supports the potential of gifted individuals, no thesis study has been conducted on gifted or talented individuals.

There is a clear need for studies investigating the effects of music education in areas such as orthopedic disabilities, neurological problems, speech and language difficulties, emotional and social adjustment problems. This situation reveals an important research gap in terms of the inclusiveness of music education and its ability to respond to the different needs of individuals with special needs.

# Lisansüstü eğitime giriş sınavı kriterlerine yönelik öğretim üyesi görüşlerinin değerlendirilmesi: Müzik eğitimi bilim dalı başkanları örneği

## *Evaluation of faculty members' views on postgraduate education entrance exam criteria: The example of music education department heads*

Beyza Eser<sup>1</sup>📧, Yavuz Selim Kaleli<sup>1</sup>📧

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

### ÖZ

Lisansüstü öğrenci alım sınavları, hem yüksek lisans ve doktora eğitimi almak isteyen adayların niteliğini hem de lisansüstü eğitim süreçlerinin kalitesini doğrudan etkileyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle, aday seçiminde kullanılan kriterlerin geçerliliği, sınav içeriklerinin analizi ve bu süreçte görev alan öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi bilim dalı başkanlarının lisansüstü giriş sınav kriterlerine ilişkin değerlendirmelerini tematik analiz yöntemiyle ortaya koymaktır. Nitel araştırma desenine dayalı bu çalışmanın katılımcılarını, Türkiye’de lisansüstü müzik eğitimi veren 16 üniversitenin müzik eğitimi bilim dalı başkanları oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, yüksek lisans ve doktora sınavlarında en sık vurgulanan konular armonik çözümlleme, müzik biçimleri, öğrenme-öğretme yaklaşımları ve müzik eğitimi alanlarıdır. Bilim dalı başkanları da bu içeriklerin önemini desteklemektedir. Bununla birlikte, dikte, Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, müzik tarihi ve müzik kültürü gibi alanların sınavlarda daha az yer aldığı tespit edilmiştir. Doktora düzeyinde ise bilimsel araştırma yöntemleri ve literatür bilgisi ön plana çıkarken, tüm üniversitelerde çalgı/şan performansı zorunlu bir kriter olarak belirlenmiştir. Buna karşın, portfolyo değerlendirme ve sözlü mülakat uygulamaları daha sınırlı sayıda üniversitede kullanılmaktadır. Katılımcılar ayrıca, adayların müzik kültürü birikimi ve araştırma yeterliliklerinin ölçülmesinin lisansüstü eğitim başarısı açısından kritik olduğunu vurgulamıştır.

**Anahtar kelimeler:** Lisansüstü eğitim, müzik eğitimi, sınav kriterleri

### ABSTRACT

It is widely acknowledged that the quality of students pursuing master’s or doctoral education significantly impacts the quality of graduate education itself. Consequently, the criteria used in the selection of candidates for graduate programs are of great importance. Therefore, examining and comparing these criteria, as well as understanding the perspectives of faculty members involved in the graduate admission process regarding these criteria, is crucial both for students aspiring to pursue graduate education and for the faculty members participating in the evaluation process. In light of this information, the aim of this study is to examine the views of department heads in music education regarding the criteria used in graduate admission exams.

Yavuz Selim Kaleli — yavuzselimkaleli@gmail.com

Geliş tarihi/Received: 11.03.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 02.07.2025 — Yayın tarihi/Published: 28.07.2025

Bu makale Beyza Eser’in Yavuz Selim Kaleli danışmanlığında yürüttüğü “Lisansüstü Eğitime Giriş Sınavı Kriterlerine Yönelik Bir İçerik Analizi Çalışması: Müzik Eğitimi Bilim Dalları Örneği” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

This research is a qualitative study that gathers the opinions of department heads in music education. In the study, content analysis and descriptive analysis methods were used to analyze the views of the department heads. The study group consisted of department heads from 16 universities in Turkey that offer graduate programs in music education. The opinions of the department heads regarding the admission criteria were collected using a semi-structured interview form prepared by the researcher.

The findings of this study reveal that universities generally emphasize topics such as harmonic analysis, musical forms, teaching and learning approaches, and music education in their master's and doctoral entrance exams, and the department heads support this approach. However, areas such as dictation, Turkish Folk Music, Turkish Art Music, music history, and music culture are less frequently included in the exams. At the doctoral level, scientific research methods and related literature are emphasized, while candidates are expected to demonstrate instrumental/vocal performance skills in all universities. Portfolio assessments and oral evaluations, on the other hand, are less commonly implemented. The department heads emphasize the importance of measuring candidates' music culture and research competencies.

**Keywords:** Graduate education, music education, exam criteria

## 1. GİRİŞ

Türkiye'deki üniversitelerin birçoğunda lisansüstü eğitim programları sunulmaktadır. Özellikle müzik eğitimi alanında, 22 üniversitede lisansüstü eğitim imkânı bulunmaktadır. Bu üniversitelerin 13'ünde hem yüksek lisans hem de doktora programları mevcutken, 9'unda sadece yüksek lisans eğitimi verilmektedir. Lisansüstü eğitim, öğrencilerin lisans düzeyinde edindikleri bilgileri derinleştirmelerine, ilgi duydukları alanlarda uzmanlaşmalarına ve akademik kariyerlerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir eğitim sürecidir. Sevinç (2001), Türkiye'de üniversite sayısının ve buna bağlı olarak mezun sayısının artmasıyla birlikte, iş piyasasında yalnızca lisans diplomasının yeterli olmadığını vurgulamıştır. Bu durum, lisansüstü diplomasına sahip çalışanlara ve akademisyenlere olan talebi artırmıştır. Dolayısıyla, lisansüstü eğitimin hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemi giderek artmaktadır.

Lisansüstü eğitimin kalitesi, bu eğitimi almak isteyen öğrencilerin nitelikleriyle doğrudan ilişkilidir. Kasap (2006), yüksek lisans ve doktora programlarının temel amacının, lisans düzeyindeki müzik derslerini verebilecek nitelikli öğretim elemanları yetiştirmek olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, müzik eğitimi alanında görev alacak öğretim elemanlarının, özel ve etkili bir lisansüstü eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Kasap (2006), Geleceğin Müzik Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi Üzerine Bir Model Program başlıklı çalışmada, müzik eğitimi yüksek lisans programlarının hedefinin, öğrencilerin uzmanlık alanlarında profesyonel becerilerini ve algılarını geliştirmek, çağdaş öğretim yöntemlerini, müzik materyallerini, program geliştirme ve araştırma tekniklerini öğrenmelerini sağlamak olduğunu belirtmiştir.

Karaman ve Bakırcı (2010) ise lisansüstü eğitimin kalitesinin, üniversitelerin kalitesini; üniversitelerin kalitesinin de toplumun genel niteliğini etkilediğini ifade etmektedir. Bu etki, parçadan bütüne doğru genişlediği için, lisansüstü eğitime kabul edilecek öğrencilerin niteliklerine göre dikkatlice seçilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Kılıç (2015), lisansüstü eğitimde veya diğer eğitim alanlarında, adayların etkili ve adil bir şekilde seçilmesinin büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Uygun bir seçim süreci, hem kaynak israfını önler hem de ilgili akademik alanın geleceğini şekillendirir (Kuncel vd., 2001). Bu bilgiler ışığında, lisansüstü eğitimin yanı sıra, bu eğitimi alacak öğrencilerin niteliklerini ölçen giriş sınavlarının da büyük önem taşıdığı ortaya çıkmaktadır.

Lisansüstü müzik eğitimi giriş sınavlarının içerikleri, günümüzde her üniversiteye göre farklılık göstermektedir. Genellikle bu sınavlar iki aşamalı olarak gerçekleştirilse de, aşamaların içeriği ve uygulanış biçimi üniversiteler arasında değişiklikler gösterebilmektedir. Örneğin, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, 2021 yılında müzik eğitimi yüksek lisans sınavını üç aşamada yapmıştır: ilk aşama yazılı sınav, ikinci aşama sözlü sınav ve son aşama ise portfolyo hazırlama şeklinde gerçekleştirilmiştir (Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, 2021). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ise aynı yıl yüksek lisans sınavını üç bölüm halinde yürütmüştür: yazılı sınav (5 soru), uygulama (dikte ve solfej) ve performans (çalma/söyleme) (Necmettin Erbakan Üniversitesi 2021).

Bu farklılıkların yanı sıra, sınav aşamalarının puan yüzdeleri de üniversiteler arasında değişiklik göstermektedir. Örneğin, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, 2021 yılında yüksek lisans sınavının aşamalarını ve puan yüzdelerini şu şekilde belirlemiştir: Müzik Formları (%10), Armoni (%10), Müziksel Yazma (%10), Çalgı Performansı (%60) ve Müzik Eğitimi (%10) (Balıkesir Üniversitesi, 2022). Burdur

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ise aynı yıl yüksek lisans sınavının aşamalarını ve puan yüzdelerini şöyle belirlemiştir: Çalgı Performansı (%20), Müziksel İşitme-Okuma-Yazma (Yazılı ve/veya Sözlü) (%20), Müzikal Analiz (Yazılı ve/veya Sözlü) (%20) ve Alan Bilgisi (Yazılı) (%40) (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021).

Müzik eğitimi alanında lisansüstü eğitim veren üniversitelerin sınav kriterleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, bu farklılıkların nedenleri ve sonuçları, sınav kriterlerinin incelenmesi, lisansüstü müzik eğitimi almak isteyen öğrenciler ve öğretim elemanları açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, bu süreçte dahil olan öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması, sınav kriterlerinin daha etkili ve adil bir şekilde belirlenmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, öğretim elemanlarının perspektiflerinin değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### 1.1. Problem Cümlesi

Lisansüstü sınav alım kriterlerine yönelik müzik eğitimi bilim dalı başkanlarının görüşleri nelerdir?

a) Müzik eğitimi bilim dalı başkanlarının yazılı sınav içeriklerine yönelik görüşleri nelerdir?

b) Müzik eğitimi bilim dalı başkanlarının sözlü/performans/uygulama sınavı içeriklerine yönelik görüşleri nelerdir?

### 1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı, lisansüstü eğitime giriş sınavı kriterlerine yönelik öğretim üyesi görüşlerini değerlendirerek, müzik eğitimi alanında lisansüstü programlara öğrenci kabul süreçlerinin etkinliğini ve geçerliliğini ortaya çıkarmaktır. Müzik Eğitimi Bilim Dalı başkanlarının perspektifinden, mevcut sınav sisteminin avantajlarını, dezavantajlarını ve iyileştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymak, böylece lisansüstü eğitim kalitesini artırmaya yönelik öneriler sunmaktır.

Lisansüstü eğitime giriş sınavları, akademik başarı ve yetkinliklerin değerlendirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle müzik eğitimi gibi sanatsal ve teknik becerilerin birlikte değerlendirilmesi gereken alanlarda, sınav kriterlerinin doğru belirlenmesi büyük önem taşır. Bu çalışma, müzik eğitimi alanında lisansüstü programlara öğrenci seçim süreçlerinin mevcut durumunu analiz ederek, alan uzmanlarının görüşlerini yansıtması açısından önemlidir. Elde edilen bulgular, hem eğitim politikalarının geliştirilmesine hem de adil ve geçerli bir öğrenci seçim sisteminin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bu çalışma, müzik eğitimi alanında lisansüstü eğitimin niteliğini artırmak isteyen kurumlar için yol gösterici olabilir.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma, lisansüstü eğitime giriş sınavı kriterlerine yönelik müzik eğitimi bilim dalı başkanlarının görüşlerinin değerlendirildiği nitel bir araştırmadır. Araştırma mevcut lisansüstü sınavlara yönelik durum anabilim dalı başkanlarının görüşleri üzerinde değerlendirmeye çalıştığı nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Tüm bu yöntemleri, süreçleri ve özellikleri kapsayan kesin bir tanım yapmak zor olsa da, nitel araştırma; gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütünsel bir şekilde incelendiği bir araştırma süreci olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### 2.1. Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14/10/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/388

### 3.1. Çalışma Grubu

Araştırmada görüşleri alınan müzik eğitimi bilim dalı başkanlarına ait demografik bilgiler aşağıda verilmektedir. Araştırmanın çalışma grubu seçiminde kritik durum örnekleme kullanılmıştır. Kritik durumlar, önemli bir olguyu belirgin bir şekilde yansıtan ya da normal şartlar altında özel bir öneme sahip olan durumlardır. Kritik bir durum veya durumların varlığına işaret eden en önemli gösterge “eğer o, burada oluyorsa, başka benzer durumlarda da olabilir” ve “eğer o, burada olmuyorsa, başka benzer durumlarda da olmayabilir” şeklinde bir ifadedir (Flick, 2014; Mertens, 2014). Diğer bir ifadeyle, araştırmacının incelediği olguya ilişkin gözleminin “eğer bu çalışma grubu, bu olgu karşısında belirli sorunlar yaşıyorsa, diğer tüm grupların da benzer sorunlar yaşadığından emin olabiliriz” çıkarımı, kritik durumları belirleme açısından önemlidir (Marczyk vd., 2005).

**Tablo 1**

*Müzik Eğitimi Bilim Dalı Başkanlarının Demografik Bilgilerinin Dağılımı*

| Cinsiyet      | f  | %     | Yaş           | f  | %      | Eğitim Düzeyi      | f  | %    |
|---------------|----|-------|---------------|----|--------|--------------------|----|------|
| Kadın         | 6  | %37,5 | 35-40         | -  | -      | Doktora            | 16 | %100 |
| Erkek         | 10 | %62,5 | 41-45         | 7  | %43,75 | Sanatta Yeterlilik | -  | -    |
| -             | -  | -     | 46-50         | 6  | %37,5  | -                  | -  | -    |
| -             | -  | -     | 51-55         | 3  | %18,75 | -                  | -  | -    |
| -             | -  | -     | 56-60         | -  | -      | -                  | -  | -    |
| -             | -  | -     | 61-65         | -  | -      | -                  | -  | -    |
| <b>Toplam</b> | 16 | %100  | <b>Toplam</b> | 16 | %100   | <b>Toplam</b>      | 16 | %100 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 16 bilim dalı başkanının %62,5’ini erkekler, %37,5’ini ise kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında, en yoğun grubun %43,75 ile 41-45 yaş aralığında yer aldığı, bunu %37,5 ile 46-50 yaş aralığının ve %18,75 ile 51-55 yaş grubunun izlediği görülmektedir. 35-40, 56-60 ve 61-65 yaş aralıklarında ise katılımcıya rastlanmamıştır. Eğitim düzeyi açısından incelendiğinde, katılımcıların tamamının (%100) doktora derecesine sahip olduğu, sanatta yeterlik düzeyinde ise herhangi bir katılımcının bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, çalışmaya katılan bilim dalı başkanlarının büyük çoğunluğunun orta yaş grubunda ve ileri düzey akademik yeterliliklere sahip kişilerden oluştuğunu göstermektedir.

### 3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar, çalışmanın amacına uygun bir görüşme formu hazırlamıştır. İlk aşamada 20 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuş, ardından bu sorular müzik eğitimi ile ilgili 3 alan uzmanına gönderilerek geri bildirimleri alınmıştır. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda soru sayısı 7’ye indirilmiş ve son halini almıştır. Bu 7 sorudan 4’ü yapılandırılmış (seçenekli) sorular, 3’ü ise açık uçlu (yapılandırılmamış) soru tekniklerinden oluşmaktadır. Bu özellikleriyle görüşme formu, “yarı yapılandırılmış görüşme” tekniğine uygun hale gelmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, katılımcılar araştırmacının sorularını kısmen düzenleme veya değiştirme imkânına sahiptir. Bu süreçte hem araştırmacı hem de katılımcı, bazı soruları birlikte yeniden şekillendirebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Karasar (2019) ise bu tekniğin, tamamen yapılandırılmış görüşme kadar katı olmadığını, ancak yapılandırılmamış görüşme kadar da esnek bir serbestlik sunmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, bu iki uç arasında dengeli bir konumda yer alır.

### 3.3. Verileri Analizi

Müzik eğitimi bilim dalı başkanlarının görüşleri, betimsel analiz, yüzde ve frekans analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Bilim dalı başkanlarının yarı yapılandırılmış sorulara verdikleri yanıtların analizinde ise tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirlemeye, analiz etmeye ve raporlamaya yönelik bir yöntemdir. Bu yöntem, veri setini en küçük boyutlara indirgeyerek derinlemesine



ve zengin bir betimleme yapma olanağı sunar (Braun ve Clarke, 2019). Tematik analiz, herhangi bir teorik çerçeveye bağlı olmaksızın, araştırmacılara analizlerinde esneklik sağlar. Bu özelliği, tematik analizi her düzeydeki araştırmacı için erişilebilir ve nitel araştırmanın daha basit metodolojilerinden biri haline getirir (Miller, 2023).

#### 4. BULGULAR

**Tablo 2**

*Müzik Eğitimi Bilim Dalı Başkanlarının Yazılı Sınav İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*

| <b>Yüksek lisans yazılı sınav içeriği</b> | <b>f</b>  | <b>%</b>    |
|-------------------------------------------|-----------|-------------|
| Armonik çözümleme                         | 16        | %100        |
| Müzik tarihi, müzik eğitimi tarihi        | 13        | %81,25      |
| Müzik biçimleri                           | 13        | %81,25      |
| Öğrenme ve öğretme yaklaşımları           | 13        | %81,25      |
| Dikte                                     | 9         | %56,25      |
| Bilimsel araştırma yöntemleri             | 8         | %50         |
| Türk Halk Müziği                          | 5         | %31,25      |
| Türk Sanat Müziği                         | 5         | %31,25      |
| Diğer: .....belirtiniz                    | 1         | %6,25       |
| <b>Toplam</b>                             | <b>16</b> | <b>%100</b> |

Tablo 2 incelendiğinde müzik eğitimi bilim dalı başkanlarının yazılı sınav içeriklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında, tüm başkanların sınavda “armonik çözümleme” sorusunun mutlaka yer alması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Lisans müzik eğitimi mezunu adayların Armoni ve Eşlikleme dersini aldıkları dikkate alındığında, bu yeterliliğin alan içi adaylardan beklenmesi tutarlı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra, birçok bilim dalı başkanı, sınavda “müzik tarihi, müzik eğitimi tarihi”, “müzik biçimleri” ve “öğrenme ve öğretme yaklaşımları” gibi konuların da sorulması gerektiğini belirtmektedir. Bu durum, müzik eğitimi alanında yüksek lisans yapacak adayların müzik, müzik eğitimi, müzik tarihi ve müzik eğitimi tarihi gibi alanlarda temel bilgiye sahip olmalarının önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Bilim dalı başkanlarının büyük çoğunluğu, sınavda “dikte” ve “bilimsel araştırma yöntemleri” gibi soruların da yer almasını önermektedir. Ancak, Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği ile ilgili soruların sınavda bulunmasını öneren başkanların sayısı oldukça azdır. Lisans müzik eğitimi programında “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” dersinin yalnızca bir dönem verilmesi nedeniyle, adayların “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” konusundaki hakimiyetlerinin sınırlı olacağı varsayılmaktadır. Buna rağmen, birçok bilim dalı başkanı bu alandaki soruların sınavda yer almasını desteklemektedir. Öte yandan, Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği ile ilgili soruların sınavda bulunmamasını öneren çoğu başkan, bu durumun lisans programında Türk Müziği alanında eğitim alan adayların aleyhine bir durum oluşturabileceğini düşünmektedir.

Ayrıca, bir bilim dalı başkanı, sınavda “müzik eğitiminde karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri” gibi bir sorunun da yer alması gerektiğini belirtmektedir. Diğer bir başkan ise, “müzik tarihi ve müzik eğitimi tarihi” konularından yalnızca “müzik eğitimi tarihi”nin sınavda bulunmasının yeterli olacağını ifade etmektedir. Bu görüşler, sınav içeriğinin adayların geniş bir bilgi birikimini ölçmesi gerektiği yönündeki beklentileri yansıtmaktadır.

**Tablo 3***Müzik Eğitimi Bilim Dalı Başkanlarının Doktora Yazılı Sınav İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*

| <b>Doktora yazılı sınav içeriği</b> | <b>f</b>  | <b>%</b>    |
|-------------------------------------|-----------|-------------|
| Bilimsel araştırma yöntemleri       | 15        | %93,75      |
| Müzik biçimleri                     | 12        | %75         |
| Armonik çözümleme                   | 12        | %75         |
| Öğrenme ve öğretme yaklaşımları     | 11        | %68,75      |
| Müzik tarihi, müzik eğitimi tarihi  | 10        | %62,5       |
| Türk Halk Müziği                    | 5         | %31,25      |
| Türk Sanat Müziği                   | 5         | %31,25      |
| Dikte                               | 3         | %18,75      |
| Diğer: .....belirtiniz              | 4         | %25         |
| <b>Toplam</b>                       | <b>16</b> | <b>%100</b> |

Tablo 3'te görüldüğü üzere doktora yazılı sınav içerikleriyle ilgili görüşlere bakıldığında, müzik eğitimi bilim dalı başkanlarının çoğunun sınavda bilimsel araştırma yöntemleriyle ilgili sorulara yer verilmesi gerektiğini savundukları görülmektedir. Ayrıca, birçok bilim dalı başkanı, müzik biçimleri ve armonik çözümleme konularının da sınavda yer alması gerektiğini belirtmektedir. Bilim dalı başkanları, doktora adaylarının yüksek lisans döneminde bilimsel araştırma yöntemleri üzerine çalışmış olmaları nedeniyle, bu konudaki bilgi düzeylerinin ölçülmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öte yandan, yüksek lisans programında olduğu gibi doktora programında da az sayıda bilim dalı başkanı, Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği konularının sınavda yer almasını önermektedir. En az talep edilen içeriğin ise dikte olduğu tespit edilmiştir.

\*4 bilim dalı başkanı, bu konulara ek olarak, yazılı sınavda yer alması gerektiğini düşündükleri başka konulara da değinmiştir. Bu konular şunlardır: "Müzik ve müzik eğitimi üzerine genel kültür", "Müzik eğitimi programları ve adayın yüksek lisans döneminde yaptığı çalışmaların değerlendirilmesi", "Adayın yüksek lisans tezinin değerlendirilmesi".

\*Ayrıca, bir bilim dalı başkanı, doktora yazılı sınavında alan bilgisi soruları yerine, adayın belirli bir konuda tez önerisi hazırlamasının daha uygun olacağını düşünmektedir.

**Tablo 4***Müzik Eğitimi Bilim Dalı Başkanlarının Yazılı Sınav Soru Sayılarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı*

| <b>Soru sayıları</b> | <b>f</b>  | <b>%</b>    |
|----------------------|-----------|-------------|
| 5                    | 7         | %43,75      |
| 2                    | 2         | %12,5       |
| 4                    | 2         | %12,5       |
| 3                    | 1         | %6,25       |
| 7                    | 1         | %6,25       |
| 10                   | 1         | %6,25       |
| 1                    | -         | -           |
| 6                    | -         | -           |
| 8                    | -         | -           |
| 9                    | -         | -           |
| <b>Toplam</b>        | <b>16</b> | <b>%100</b> |

Tablo 4'te bilim dalı başkanlarının lisansüstü yazılı sınavlar için önerdikleri asgari soru sayıları görülmektedir. Bulgulara göre bilim dalı başkanlarının çoğunluğunun soru sayısının 5 olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Soru sayısını 2 ve 4 olmasını isteyen bilim dalı başkanları da bulunmaktadır. Yazılı sınavda 10 soru olmasını öneren bir bilim dalı başkanı bulunmaktadır.

Müzik eğitimi bilim dalı başkanlarının önerdikleri yazılı sınav içeriklerine de bakıldığında adaylardan bekledikleri yeterliklerin 5 soruda sorulabileceğini düşündükleri söylenebilmektedir.

\*Bir bilim dalı başkanı soru sayısının 4 ya da 5 olması gerektiğini; bir diğer bilim dalı başkanı ise soru sayısının 6, 7 ya da 8 olması gerektiğini düşündüğünü belirtmektedir.

**Tablo 5**

*Müzik Eğitimi Bilim Dalı Başkanlarının Yüksek Lisans Sözlü, Mülakat, Performans Sınav İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*

| <b>Yüksek lisans sözlü, performans, uygulama sınav içeriği</b> | <b>f</b>  | <b>%</b>    |
|----------------------------------------------------------------|-----------|-------------|
| Bireysel (çalgı, şan) performans                               | 16        | %100        |
| Portfolyo                                                      | 10        | %62,5       |
| Solfej                                                         | 8         | %50         |
| İlgili literatür (müzik eğitimi konulu bilimsel araştırmalar)  | 8         | %50         |
| Bilimsel araştırma yöntemleri                                  | 5         | %31,25      |
| Diğer                                                          | -         | -           |
| <b>Toplam</b>                                                  | <b>16</b> | <b>%100</b> |

Tablo 5'te müzik eğitimi bilim dalı başkanları, yüksek lisans adaylarından sözlü, performans ve uygulama sınavlarında belirli içerikler beklemektedir. Tüm bilim dalı başkanları, adayların bireysel performanslarını (çalgı veya şan) sergilemelerini talep etmektedir. Ayrıca, çoğu bilim dalı başkanı, adayların bir portfolyo hazırlamasını gerekli görmektedir. Bunun yanı sıra, bilim dalı başkanlarının büyük bir kısmı, sınavlarda solfej ve müzik eğitimi alanındaki bilimsel araştırmalara ilişkin literatür bilgisinin de yer almasını önermektedir. En az talep edilen içerik ise bilimsel araştırma yöntemleri olarak öne çıkmaktadır.

Bilim dalı başkanlarının, yüksek lisans programlarına başvuran adayların müzikal yeteneklerini değerlendirmeye önem verdikleri ifade edilebilir. Bu kapsamda, adayların çalgı veya şan performansları ile solfej becerileri, sınav sürecinde dikkate alınan unsurlar arasında yer almaktadır. Ayrıca, adayların daha önce müzik alanında gerçekleştirdikleri çalışmalar da bilim dalı başkanları tarafından önemli bulunmaktadır. Öte yandan, akademik çalışmalara yönelik sözlü mülakat veya soruların, yüksek lisans programlarından çok doktora programlarında yer almasının daha uygun ve tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 5'te, doktora programına ilişkin sözlü, performans ve uygulama sınav içeriklerine dair bilim dalı başkanlarının önerileri sunulmaktadır. Yüksek lisans programında olduğu gibi, tüm bilim dalı başkanları adaylardan bireysel performans (çalgı veya şan) sergilemelerini beklemektedir. Ancak, doktora programlarında adayların solfej becerilerinin değerlendirilmesi gerektiğini düşünen bilim dalı başkanı sayısı oldukça azdır. Bilim dalı başkanlarının büyük çoğunluğu, adayların akademik çalışmalara yönelik bilgilerinin ve portfolyolarının değerlendirilmesini önermektedir.

Yüksek lisans eğitimi süresince bilimsel araştırma yöntemleri ve müzik eğitimi araştırmaları konusunda bilgi birikimi edindiği varsayılan doktora adaylarının, bu bilgilerinin ne düzeyde olduğunun bilinmesi, bilim dalı başkanlarına göre büyük önem taşımaktadır. Hem yüksek lisans hem de doktora programlarında, adayların çalgı veya şan performans becerilerinin değerlendirilmesi, tüm bilim dalı başkanları tarafından önerilmektedir. Müzikal yeteneğin, akademik hayatın her alanında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

**Tablo 6**

*Müzik Eğitimi Bilim Dalı Başkanlarının Üniversitelerin Lisansüstü Programlara Öğrenci Alımı Metinlerinde, Mülakat/Bilim Sınavlarının İçerik Bilgisine Yer Verilip Verilmemesine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı*

| Sınav içerikleri                                         | f  | %      |
|----------------------------------------------------------|----|--------|
| Yazılı sınav konularının içeriği bilgisi                 | 14 | %87,5  |
| Performans (sözlü, mülakat) sınav içeriği bilgisi        | 13 | %81,25 |
| Çalgı veya şan performansı ile ilgili: Eser/etüt bilgisi | 12 | %75    |
| Asgari eser/etüt sayısı bilgisi                          | 14 | %87,5  |
| Zorunlu eser/etüt bilgisi                                | 14 | %87,5  |
| Asgari performans süresi bilgisi                         | 9  | %56,25 |
| Diğer                                                    | 1  | %6,25  |
| <b>Toplam</b>                                            | 16 | %100   |

Tablo 6’da, ilan metinlerinde hangi sınav içeriklerine yer verilmesi gerektiği konusunda bilim dalı başkanlarının görüşlerine yer verilmektedir. Çoğu bilim dalı başkanı, yazılı sınav konularının içeriği, asgari eser/etüt sayısı ve zorunlu eser/etüt bilgilerinin ilan metinlerinde bulunması gerektiğini düşünmektedir. Bu durum, bilim dalı başkanlarının adayların yüksek lisans yazılı sınavı öncesinde hangi konulara odaklanmaları gerektiği hakkında bilgi sahibi olmalarını önemsediklerini göstermektedir. Eğer üniversitelerin çalgı performansları için talep ettiği zorunlu eser/etüt bilgileri ilan metinlerinde yer almazsa, adayların bu eserleri hazırlayamayacakları ve sınavda bu açıdan zayıf kalacakları varsayılmaktadır.

Adayların çalgı performansları için üniversitelerin beklediği kriterlere uygun eser ve etüt seçimleri, ilan metinlerindeki bilgilere bağlıdır. Özellikle lisans mezuniyetini müzik dışı bir alandan yapmış adayların bu bilgiler doğrultusunda çalışma yapacakları düşünüldüğünde, çoğu müzik eğitimi bilim dalı başkanının eser/etüt bilgisinin ilan metinlerinde yer alması yönündeki önerilerinin tutarlı olduğu kabul edilmektedir.

İlan metinlerinde asgari performans süresi bilgisinin yer alması gerektiğini düşünen bilim dalı başkanlarının sayısı ise azınlıktır. Bu bilginin eksikliği durumunda, adayların çok uzun veya çok kısa süreli çalgı/şan eserleri hazırlayabilecekleri ve sınavda öğretim elemanlarının yönlendirmelerine ihtiyaç duyabilecekleri düşünüldüğünde, bu tür bilgilerin önceden adaylara verilmesi gerekmektedir.

Bir bilim dalı başkanı, görüşme formunda yer almayan bazı bilgilerin ilan metinlerine eklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bilgiler arasında “portfolyo”, “eşlikli çalma” ve “çalgı/şan performansındaki müzik türleri” bulunmaktadır. Başkan, adayların sınava hazırlıklı gelmeleri için bu bilgilerin mutlaka ilan metinlerinde yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin, adayların portfolyo hazırlayacağını bilmemesi, elinde iyi bir portfolyo hazırlayabilecek donanım olmasına rağmen portfolyosuz gelmelerine ve olumsuz etkilenmelerine neden olabilir. Ayrıca, eşlikli çalma gerekliliği veya adayların performanslarının hangi müzik türüne göre değerlendirileceği gibi detayların net bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir. Örneğin, viyolonsel çalan bir adayın klasik Türk müziği veya batı müziği alanından sınava girebileceği gibi durumların açıkça belirtilmesi önemlidir.

Görüşme formunda, bilim dalı başkanlarının ilan metinlerinde yer verilmesini istemedikleri bilgilere ilişkin görüşleri de sorulmuştur. Bu görüşler şu şekildedir:

Bir bilim dalı başkanı, ilan metinlerinde yalnızca eser/etüt bilgisi, asgari eser/etüt sayısı ve zorunlu eser/etüt bilgilerinin yer alması gerektiğini düşünmektedir. Diğer bilgilerin verilmemesi konusunda ise, yazılı sınav konularının içeriği hakkında bilgi verildiğinde başvuru yapmaktan vazgeçen adaylar olabileceğini ve performans (sözlü, mülakat) sınavı konuları hakkında bilgi verilmesinin de benzer bir sonuç doğurabileceğini belirtmektedir.

Bir diğer bilim dalı başkanı, ilan metinlerinde yalnızca yazılı sınav konularının içeriği ve performans (sözlü, mülakat) sınavı içeriği bilgilerinin verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Diğer bilgilerin verilmemesi konusunda ise, çalgı-şan performansı ile ilgili standart oluşturmayı doğru bulmadığını ve yüksek lisans ve doktora

seviyesine uygun eser-etüt seçiminin öğrenci tarafından yapılmasının daha değerli bir kriter olduğunu düşünmektedir. Bu sorumluluğun öğrenciye ait olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bir başka bilim dalı başkanı ise, ilan metinlerinde yer alacak bilgilerin enstitü yönetim kurulu kararına tabi olduğunu ve bilim dalı veya anabilim dalı başkanlıklarının yalnızca tavsiye niteliğinde görüş sunabileceğini belirtmektedir.

Son olarak, bir bilim dalı başkanı, ilan metinlerinde yalnızca asgari eser/etüt sayısı ve zorunlu eser/etüt bilgilerinin verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Diğer bilgilerin verilmemesi konusunda ise, sadece performansa yönelik ön bilgi paylaşılmasının yeterli olacağını, yazılı veya mülakat sınavlarında hangi konuların olacağını açıkça yazılmasının hatalı olabileceğini savunmaktadır. Bazı konuların sadece başlık olarak yazılmasının yetersiz kalacağını ve anahtar kelimelerin içeriği yansıtarak haksız sonuçlara yol açabileceğini ifade etmektedir.

## 5. SONUÇ

Yüksek lisans yazılı sınavlarında, üniversitelerin genellikle armonik çözümleme, müzik biçimleri, müzik eğitimi, öğrenme ve öğretme yaklaşımları gibi konulara odaklandığı görülmektedir. Müzik eğitimi bilim dalı başkanları da bu konuların sınavlarda yer almasını desteklemektedir. Ancak, dikte, bilimsel araştırma yöntemleri, Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği gibi konuların sınavlarda daha az yer aldığı ve bilim dalı başkanlarının bu konulara daha az önem verdiği tespit edilmiştir. Bu durum, üniversitelerin sınav içerikleri ile bilim dalı başkanlarının görüşleri arasında bir uyum olduğunu göstermektedir.

Doktora yazılı sınavlarında ise müzik biçimleri, müzik eğitimi, öğrenme ve öğretme yaklaşımları ve bilimsel araştırma yöntemleri gibi konulara daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bilim dalı başkanları da bu konuların sınavlarda bulunmasını önermektedir. Bununla birlikte, müzik tarihi ve müzik eğitimi tarihi gibi konulara ilişkin soruların, bilim dalı başkanlarının önerilerine rağmen birçok üniversitede sınavlarda yer almadığı ve bu nedenle adayların bu alanlardaki bilgilerinin ölçülmediği belirlenmiştir. Bu durum, müzik eğitiminin son aşamasına gelmiş adayların bu konularda bilgi sahibi olması gerektiği düşüncesiyle çelişmektedir.

Doktora sınavlarına ilişkin olarak, dört bilim dalı başkanı, adayların müzik ve müzik eğitimi üzerine genel kültür, müzik eğitimi programları ve yüksek lisansta yaptıkları çalışmaların değerlendirilmesi, adayın yüksek lisans tezinin değerlendirilmesi gibi konularda soruların eklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Ancak, bu önerilerin yalnızca bir üniversitede uygulandığı görülmüştür. Özellikle müzik kültürü içeriğine ilişkin soruların sınavlarda bulunması önerisi de yalnızca bir üniversitede karşılık bulmuştur. Doktora adaylarının müzik ve müzik eğitimi alanında bilimsel araştırmalar yapacakları düşünüldüğünde, müzik kültürü bilgilerinin iyi düzeyde olması gerektiği ve bu nedenle adayların bu konudaki yeterliklerinin ölçülmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Yüksek lisans adaylarından tüm üniversitelerde çalgı/şan performansı sergilemeleri beklenmektedir. Ayrıca, az sayıda üniversitede adayların portfolyo hazırlaması ve solfej performansı sergilemesi de istenmektedir. Bilim dalı başkanları da adayların lisansüstü sınavlarında çalgı/şan performansı sergilemelerini ve portfolyolarının değerlendirilmesini önermektedir. Özellikle alan içi kontenjandan sınava giren adayların en az dört yıl boyunca müzik eğitimi aldıkları düşünüldüğünde, çalgılarında lisansüstü müzik eğitimi için yeterli bir seviyede olmaları ve bu seviyenin sınavlarda ölçülmesi önemli görülmektedir. Alan dışı kontenjandan sınava giren adayların ise çalgı/şan performansının öneminin farkında olarak sınavlara hazırlanmaları gerekmektedir.

Doktora adaylarından da tüm üniversitelerde çalgı/şan performansı sergilemeleri beklenmektedir. Bunun yanında, portfolyo, solfej performansı, ilgili literatür ve bilimsel araştırma yöntemlerine ilişkin mülakat gibi unsurların az sayıda üniversitede sınavlarda yer aldığı görülmektedir. Bilim dalı başkanları, doktora adaylarının yüksek lisans sınavında olduğu gibi çalgı/şan performansının değerlendirilmesini önermektedir. Yüksek lisans sınavından farklı olarak, doktora sınavında bilim dalı başkanları, adayların ilgili literatür (müzik eğitimi konulu bilimsel araştırmalar) ve bilimsel araştırma yöntemleri konularındaki sözlü performanslarını değerlendirmeyi istemektedir. Adayların yüksek lisans programında en az iki bilimsel araştırma (seminer araştırması ve yüksek lisans tezi) yaptıkları varsayılarak, bu konulardaki bilgi birikimlerinin doktora düzeyi için yeterli olması gerektiği düşünülmektedir. Bilim dalı başkanları da bu doğrultuda, adayların ilgili literatür ve bilimsel araştırma yöntemleri konularındaki bilgilerinin sözlü sınavlarda ölçülmesini önermektedir. Ayrıca, adayların portfolyolarının doktora sınavında da değerlendirilmesi gerektiği görüşü birçok bilim dalı başkanı tarafından desteklenmektedir.



Araştırmalar, lisansüstü öğrenci seçim sürecinde yazılı bilim sınavı ve mülakatın birlikte kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Bülbül'ün (2003) çalışmasında, öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu yazılı sınavın adayların alan bilgisini derinlemesine ölçmede etkili olduğunu savunmuştur. Benzer şekilde, müzik eğitimi bilim dalı başkanlarının tamamı yazılı sınav için bir baraj puanı konulması gerektiği görüşündedir.

20 yıllık süreçte, özellikle güzel sanatlar alanında yazılı sınav ve mülakatın birlikte uygulanmasının daha geçerli ve güvenilir bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Kayahan Karakul ve Karakütük (2014) de öğretim elemanlarının, merkezi sınavlarla ölçülemeyen niteliklerin mülakatla değerlendirilebileceği konusunda hemfikir olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da bilim dalı başkanlarının çoğu, sözlü ve uygulamalı sınavlar için baraj puanı olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bülbül'ün (2003) çalışmasında, öğretim üyeleri mülakatın öğrencileri tanımak açısından gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgular, mülakatın lisansüstü eğitime alınacak en nitelikli adayları belirlemede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Sonuç olarak, akademisyenler yazılı sınav ve mülakatın birlikte kullanıldığı bir seçim sisteminin daha etkili olacağına inanmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre lisansüstü müzik eğitimi bulunan üniversitelerin bir kısmında lisansüstü giriş sınavı ilan metinleri yayınlanmamaktadır. Bilim dalı başkanlarının görüşlerine de dayanarak, öğrencilerin giriş kriterlerine kolaylıkla ulaşabilmesi adına üniversitelerin internet sitelerinde ilan metinlerine yer vermeleri önerilmektedir.

#### **Etik kurul onayı**

Çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimse Araştırmalar Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (tarih: 14.10.2022, sayı: 2022/388).

#### **Yazarlık katkısı**

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: YSK, BE; verilerin toplanması: YSK, BE; sonuçların analizi ve yorumlanması: YSK, BE; çalışmanın yazımı: YSK, BE Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

#### **Finansman kaynağı**

Yazar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

#### **Çıkar çatışması**

Yazar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

#### **Ethical approval**

The study was approved by the Necmettin Erbakan University Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee (date: 14.10.2022, number: 2022/388).

#### **Author contribution**

Study design and concept: YSK, BE; data collection: YSK, BE; analysis and interpretation of results: YSK, BE; writing of the study: YSK, BE All authors reviewed the results and approved the final version of the manuscript.

#### **Source of funding**

The author declares that the study has not received any funding.

#### **Conflict of Interest**

The author declares that he has no conflict of interest.

## **KAYNAKLAR**

- Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi. (2021). *Tezli yüksek lisans giriş sınavı kılavuzu*. <https://www.mgu.edu.tr/>
- Balıkesir Üniversitesi. (2022). *Yüksek lisans sınavı ilke ve kuralları*. <https://www.balikesir.edu.tr/>
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide Tematik Analizin Kullanımı. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 1–26. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.17c.2s.17m>
- Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. (2021). *Lisansüstü programlara (doktora-tezli/tezsisiz yüksek lisans) öğrenci alım ilanı*. <https://ebe.mehmetakif.edu.tr/>
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü eğitime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 167-174. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000069](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000069)

- Flick, U. (2014). An introduction to qualitative research. Sage.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (34. bs.). Nobel Yayınevi.
- Kasap, B. T. (2006). *Geleceğin müzik öğretim elemanlarının yetiştirilmesi üzerine bir model program*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli. <https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/B-Kasap.pdf>
- Kayahan Karakul, A. ve Karakütük, K. (2014). Views of academics on student selection criteria for graduate education. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 179-200. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_00000001343](https://doi.org/10.1501/Egifak_00000001343)
- Kılıç, S. (2015). Yüksek lisans başarıları ile yüksek lisansa giriş kriterleri arasındaki ilişki: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 285-291. <https://doi.org/10.5961/jhes.2015.130>
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. ve Ones, D. S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the graduate record examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, 127(1), 162-181. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.162>
- Marczyk, G., DeMatteo, D. ve Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. John Wiley & Sons Inc.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.
- Miller, S. P. M. (2023). *Thematic analysis*. Salem Press Encyclopedia.
- Necmettin Erbakan Üniversitesi. (2021). 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı güz yarıyılı tezli yüksek lisans ve doktora programlarına öğrenci alım ilanı. <https://erbakan.edu.tr/storage/files/department/egitimbilimlerienstitusu/2021-2022%20G%C3%BCz/E%C4%9Ft.%20Bil%20Enst.%202021-2022%20G%C3%BCz%20Yar%C4%B1y%C4%B1l%C4%B1%20Tezli%20Y.L%20ve%20Doktora%20%C4%B0lan%C4%B1.pdf>
- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 125-137. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_00000000052](https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000052)
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

Graduate education holds significant importance in terms of academic and professional development. Particularly in fields such as music education, where artistic and technical skills are evaluated together, the effectiveness and validity of the student admission processes for graduate programs directly influence the quality of education. This study aims to examine the perspectives of department heads in the field of music education in Turkey regarding the criteria for graduate entrance exams, and to reveal the advantages, disadvantages, and areas for improvement in the current examination system. The research seeks to provide recommendations aimed at enhancing the quality of students pursuing graduate education.

### 2. Method

This research was conducted using a qualitative research design. Qualitative research can be defined as a process in which data is collected through methods such as observation, interviews, and document analysis, and events and perceptions are examined holistically in their natural environments (Yıldırım & Şimşek, 2018). The purpose of the study is to evaluate the perspectives of department heads in music education regarding the criteria for graduate entrance exams and to analyze the effectiveness and validity of the examination processes. The study group consists of department heads from 16 universities in Turkey offering graduate programs in music education. Data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researcher and analyzed using content analysis and descriptive analysis methods.

### 3. Findings, Discussion and Results

The research findings indicate that universities generally emphasize topics such as harmonic analysis, musical forms, teaching-learning approaches, and music education in master's and doctoral entrance exams. Department heads support the inclusion of these topics in the exams. However, it was found that areas such as dictation, Turkish Folk Music, Turkish Art Music, music history, and music culture are less frequently included in the exams. This suggests that candidates' knowledge of music culture and history is not adequately assessed.

In doctoral exams, greater importance is given to scientific research methods and related literature. Department heads emphasize that these topics must be included in the exams, as candidates are expected to conduct scientific research in the field of music education. However, it was determined that questions related to music history and the history of music education are absent in many universities' exams, which hinders the assessment of candidates' knowledge in these areas.

For both master's and doctoral candidates, all universities expect a performance in instrumental/vocal skills. Additionally, elements such as portfolio preparation and solfège performance are included in the exams of fewer universities. Department heads stress that the instrumental/vocal performance of candidates applying through the internal quota should be at a sufficient level for graduate education and that measuring this level in exams is crucial. Candidates applying through the external quota are advised to prepare for the exams with an awareness of the importance of instrumental/vocal performance.

In doctoral exams, unlike master's exams, it is recommended that candidates' oral performance in related literature and scientific research methods be evaluated. Furthermore, many department heads support the idea that candidates' portfolios should also be assessed in doctoral exams.

The research findings reveal the current state of graduate music education entrance exams and the perspectives of department heads on this process. While the exam criteria are effective in measuring candidates' knowledge and skills in music education, it has been determined that areas such as music culture, music history, and Turkish music should be given more weight in the exams. Additionally, the implementation of portfolio and oral evaluations in more universities could enhance the quality of graduate education.

This study is expected to provide policy recommendations for improving the student admission processes for graduate programs in music education. In particular, universities should include detailed information about entrance exam criteria on their websites, enabling students to easily access this information. Furthermore, updating the exam content to align with the requirements of the music education field will contribute to a fairer and more valid assessment of candidates.

In conclusion, this research can be considered an important step toward making graduate education processes more effective and valid. This study serves as a guiding resource for institutions aiming to improve the quality of graduate education in music education and is a valuable reference for both students and faculty members.

# Uluslararası perspektiften üniversitelerin müzik bölümlerinde ses eğitimi: İçerik ve pedagojik yaklaşımlar üzerine bir inceleme

## *Vocal training in university music departments from an international perspective: A review of content and pedagogical approaches*

Sevda Gürel<sup>1</sup>📧, Sema Sevinç Çetin<sup>2</sup>📧

<sup>1</sup> Ordu Üniversitesi, Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Ordu, Türkiye.

<sup>2</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye.

### ÖZ

Bu araştırma, farklı ülkelerdeki üniversitelerin müzik bölümlerinde yürütülen ses eğitimi derslerinin içeriklerini ve pedagojik yaklaşımlarını uluslararası bir perspektifle incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında Finlandiya, Kanada, ABD, Almanya, Litvanya, Polonya, Kıbrıs ve Kırgızistan'daki çeşitli kurumlara ait müzik bölümlerinin dokümanları incelenmiş; söz konusu bölümlerin ses eğitimi programlarına ilişkin kapsamlı veriler elde edilmiştir. Bulgular, programların genel olarak insan sesi ve fizyolojisi, doğru solunum ve fonasyon, repertuar geliştirme, sahne performansı ve pedagojik formasyon gibi başlıklarda zengin içeriklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Kodaly, Dalcroze ve Orff gibi özel öğretim yöntemlerinin yoğun biçimde kullanıldığı, bu sayede ritim, melodi ve hareket unsurlarının bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı gözlenmiştir. Ayrıca, yabancı dillerde şarkı söyleme becerisine önem verildiği; bu doğrultuda uluslararası fonetik alfabe ve diksiyon çalışmalarının programa dahil edildiği belirlenmiştir. Ses eğitimi derslerinin temel odakları arasında sağlıklı ses kullanımı, teknik becerilerin geliştirilmesi, sanatsal ifade yeteneğinin artırılması ve öğrencilerin pedagojik niteliklerinin güçlendirilmesi yer almaktadır. İncelenen programların ortak noktası, öğrencilere mesleki yaşamlarında hem vokal performans hem de müzik öğretmenliği süreçlerine dönük çok yönlü yeterlikler kazandırmak olmuştur. Bu doğrultuda, teori ve pratiğin dengeli biçimde sunulduğu, bireysel ve grup çalışmalarına yer veren, kültürel çeşitliliği de gözeten ders içeriklerinin tasarlandığı görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, küresel ölçekte ses eğitimi alanında bütüncül, yenilikçi ve çok boyutlu bir anlayışın benimsendiği ortaya konmuştur.

**Anahtar kelimeler:** ses eğitimi, uluslararası perspektif, pedagojik yaklaşımlar, müzikal beceri, vokal sağlığı

### ABSTRACT

This study aims to examine the content and pedagogical approaches of vocal training courses offered in the music departments of universities from different countries from an international perspective. Within the scope of the research, documents from various institutions in Finland, Canada, the United States, Germany, Lithuania, Poland, Cyprus, and Kyrgyzstan were reviewed, yielding comprehensive data on the vocal training programs in these departments. The findings reveal that these programs generally feature rich content across topics such as the human voice and physiology,

Sevda Gürel — tokersevda@gmail.com

Geliş tarihi/Received: 17.01.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 19.04.2025 — Yayın tarihi/Published: 28.07.2025

Bu makale Sevda Toker'in Sema Sevinç danışmanlığında yürüttüğü "Güzel Sanatlar Fakültelerinde Yürütülen Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Öğretim Programı Modeli" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

proper breathing and phonation techniques, repertoire development, stage performance, and pedagogical formation. It was observed that specialized teaching methods such as Kodaly, Dalcroze, and Orff are extensively used, thereby integrating rhythm, melody, and movement in a holistic manner. In addition, emphasis is placed on singing in foreign languages, and accordingly the International Phonetic Alphabet and diction studies are included in these programs. The primary focuses of the vocal training courses include healthy voice usage, the enhancement of technical skills, the improvement of artistic expression, and the strengthening of students' pedagogical qualifications. A common aspect among the examined programs is the aim to equip students with versatile competencies for both vocal performance and music teaching in their professional careers. In line with this, it has been observed that the course contents are designed in which theory and practice are presented in a balanced manner, which include individual and group work, and which also take cultural diversity into consideration. As a result of this research, it was concluded that a holistic, innovative, and multidimensional approach has been adopted in the field of vocal training on a global scale.

**Keywords:** voice training, international perspective, pedagogical approaches, musical skills, vocal health

## 1. GİRİŞ

Müzik eğitimi, bireylerin sanatsal kapasitelerini geliştirerek müziği estetik bir ifade aracı olarak kullanmalarını hedefleyen çok yönlü bir disiplindir. Bu çerçevede, müzik bölümlerinde yer alan ses eğitimi dersleri, eğitim sürecinin temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Müzik eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan ses eğitimi, bireylerin sanatsal ifade gücünü ve teknik donanımlarını güçlendirme sürecinde kritik bir fonksiyon üstlenmektedir.

Ses eğitimi, teknik becerileri geliştirmekle sınırlı kalmayıp, bireylerin vokal açıdan kendilerini ifade edebilmelerini, müzikal yorumlama yeteneklerini ileri düzeye taşımalarını ve aynı zamanda ses sağlıklarını korumalarını hedeflemektedir. Nitekim Richter ve diğerleri (2016), Vasilenko (2022) ile Petrykova ve Rumiantseva (2020) tarafından yürütülen çalışmalarda da ses eğitiminin, bireylerin sanatsal performansını artırmak, vokal sağlığını korumak ve pedagojik yeterliklerini geliştirmek açısından önemli bir rol oynadığı ortaya konmuştur. Öte yandan, Benson ve diğerleri (2022) ile Sear (2023) tarafından yapılan araştırmalar, ses eğitimi uygulamalarının ve içeriklerinin, eğitimin verildiği kültürel, pedagojik ve sanatsal bağlamlara göre farklılaşabileceğini göstermektedir.

Uluslararası düzeyde incelendiğinde, ses eğitimi her ülkenin eğitim sistemleri, öğretim yaklaşımları ve müzik kültürleri doğrultusunda çeşitlilik arz etmektedir. Bu bakımdan, üniversitelerin müzik bölümlerinde yürütülen ses eğitimi derslerinin içerik ve pedagojik yaklaşımlarının incelenmesi hem disiplinin gelişimine katkı sağlayacak hem de uluslararası karşılaştırmalara dayalı bir perspektif sunabilecektir. Özellikle, ses eğitimi süreçlerinin nasıl yapılandırıldığı ve hangi tekniklerin hangi bağlamlarda tercih edildiği bu çalışmanın temel odak noktalarından biridir.

### 1.1. Uluslararası Bağlam ve Ses Eğitimi Yaklaşımları

Uluslararası perspektiften ele alındığında, farklı üniversitelerde yürütülen ses eğitimi derslerinin içerikleri ve pedagojik yöntemleri arasında kayda değer farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Her toplumun kendine özgü sosyal, kültürel ve pedagojik gereksinimleri, o toplumdaki eğitim modellerini şekillendirdiği gibi ses eğitimi alanında da benzer farklılaşmalara yol açmaktadır. Bu doğrultuda, Finlandiya, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Litvanya, Polonya, Kıbrıs ve Kırgızistan gibi ülkelerde yürütülen ses eğitimi programlarının incelenmesi, vokal tekniklerin uygulanmasından diksiyon ve artikülasyona, nefes kontrolünden müzikal ifadeye kadar geniş bir müfredatın benimsendiğini göstermektedir. Söz konusu programlar, müzikal ifadenin geliştirilmesi, vokal sağlığın korunması ve bireysel yeteneklerin desteklenmesi hedefleri ekseninde yapılandırılmaktadır.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, uluslararası düzeydeki müzik bölümlerinde uygulanan ses eğitimi derslerinin içerik ve pedagojik yaklaşımlarını kapsamlı bir şekilde incelemektir. Bu çerçevede, ses eğitimi alanında edinilen beceriler, ders içerikleri ve kullanılan eğitim yöntemleri değerlendirilerek, söz konusu alanın üniversite düzeyinde hangi biçimlerde ele alındığı ortaya konmaya çalışılacaktır. Böylece, farklı ülke örneklerinden elde edilen veriler ışığında, müzik eğitimi alanında evrensel standartların yanı sıra kültürel ve yerel farklılıkların da önemine vurgu yapılması hedeflenmektedir. Ayrıca, ses eğitimi alanında küresel bir bakış açısı sunmak suretiyle, eğitimciler ve öğrenciler için yol gösterici öneriler geliştirmek çalışmanın öncelikli amaçları arasında yer almaktadır.



### 1.3. Problem Cümlesi

Uluslararası perspektiften üniversitelerin müzik bölümlerinde yürütülen ses eğitimi dersine yönelik içerikler ve pedagojik yaklaşımlar nasıldır?

### 1.4. Alt Problemler

1. Uluslararası perspektiften üniversitelerin müzik bölümlerinde yürütülen ses eğitimi dersine yönelik içerik nasıldır?
2. Uluslararası perspektiften üniversitelerin müzik bölümlerinde yürütülen ses eğitimi dersine yönelik pedagojik yaklaşımlar nasıldır?

### 1.5. Araştırmanın Önemi

Müzik eğitimi, bireylerin hem bilgi hem de yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan çok boyutlu bir öğrenme sürecidir. Bu sürecin vazgeçilmez bir unsuru olan ses eğitimi, öğrencilerin sanatsal performansını geliştirmek, vokal sağlığını muhafaza etmek ve teknik becerilerini ilerletmek adına gerekli yöntem ve teknikleri bünyesinde barındırır. Ses eğitimi, yalnızca teknik donanımı pekiştirmekle kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin sanatsal ifadelerini derinleştirerek, pedagojik farkındalıklarını artırma noktasında da büyük önem taşır.

Çeşitli ülkelerde yürütülen ses eğitimi programlarının içerik ve uygulamalarının analiz edilmesi, müzik eğitime evrensel bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır. Böyle bir küresel çerçeve hem klasik hem de çağdaş vokal tekniklerin ve bunların pedagojik yaklaşımlarının etkisini ayrıntılı biçimde ele almayı olanaklı kılar. Çalışma, ses eğitimi alanında çok yönlü yaklaşımlara duyulan ihtiyacı ortaya koyması ve eğitimcilere rehberlik edebilecek nitelikte olması beklenmektedir. Bu bağlamda, ses eğitiminin farklı uygulama biçimlerini ele almak ve küresel ölçekte karşılaştırmalı bir anlayış geliştirmek, müzik eğitiminin bütüncül bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırma, ses eğitimi alanında uluslararası düzeyde geçerli uygulamalara ışık tutmayı ve hem ülkemizdeki hem de dünyadaki müzik eğitimcilerine yol gösterici bilgi ve öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, ses eğitimi alanının gelişimine ve müzik eğitiminde daha etkin, verimli ve sağlıklı bir öğrenme-öğretme sürecinin kurgulanmasına hizmet etmeyi hedeflemektedir.

## 2. SES EĞİTİMİ VE PEDAGOJİK YAKLAŞIMLAR

Ses eğitimi, sesin doğru, etkili ve estetik açıdan nitelikli bir biçimde kullanılmasını amaçlayan, farklı disiplinlerin etkileşimiyle şekillenen çok yönlü bir alan olarak tanımlanabilir. Dai (2024) ile Voloshyn'e (2021) göre, ses eğitimi sadece bireylerin sanatsal ifadelerini güçlendirmekle kalmaz; aynı zamanda, sesin daha etkili kullanımı sayesinde sanatsal performansın artırılmasını da destekler. Bu bağlamda, ses eğitimi süreci bireylere özgüven kazandırarak kendini ifade etme becerisini geliştirirken, onların sanatsal ifade kapasitelerinin de güçlenmesine katkıda bulunmaktadır.

Ses eğitimi programları, teorik bilgi ile pratik uygulamaların dengeli bir biçimde sunulmasını hedeflemektedir. Sesin üretim ve denetim mekanizmaları, bireyin fizyolojik özelliklerine bağlı olduğu için, etkili bir ses eğitimi programı bu farklılıkları dikkate alarak kuramsal temelleri uygulamalı çalışmalarla desteklemektedir. Bu noktada, şarkı söyleme, ses eğitiminin en önemli uygulama alanlarından biri olarak öne çıkar; çünkü teknik ve estetik yönelimler bu süreçte belirgin hale gelmektedir. Ses eğitiminin yalnızca vokal teknikleri değil, aynı zamanda bedensel farkındalık ve psikolojik hazırlığı kapsadığı da önemle vurgulanmalıdır. Nitekim, doğru postür, nefes kontrolü ve ses üretim mekanizmalarının anlaşılması (Bruno vd., 2009; Caçador vd., 2019; Tang vd., 2019) ses kalitesinin artırılması ve sürdürülebilir vokal sağlığın korunması açısından kritik unsurlardır. Ayrıca, ses eğitimi sürecinde teorik bilginin pratik uygulamalarla bütünleştirilmesi bağlamında, grup performansları ve kişiye özel geribildirimlere dayanan uygulamalar, öğrencilerin özgüven kazanmalarını ve ses gelişim süreçlerini yakından izlemelerini sağlamaktadır.

Nefes tekniğinin doğru kullanımı, hem sesin üretilmesinde doğru tonu yakalamak hem de müzikal ifadeyi istenen düzeyde ortaya koymak için büyük önem taşımaktadır (Fitzmaurice, 2015; White, 1988). Bunun yanı sıra, zihinsel canlandırma ve psikolojik hazırlık da başarılı bir şarkı söyleme performansını destekleyen temel etmenlerdendir (Doğanyigit ve Yiğit, 2023). Sesin nitelikli şekilde üretilmesi, doğrudan fizyolojik temellere

dayandığından beden sağlığı ve rahatlığı, ses eğitiminde ihmal edilemeyecek bir öncelik olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda beden farkındalığı oluşturmak, bireyin ses ile beden arasında kurduğu etkileşimi tanıması ve söz konusu etkileşimden yararlanarak vokal kalitesini geliştirmesi adına büyük önem taşır (Hazlett vd., 2011). Nefes kontrolü ve solunum tekniği gibi becerilerle birleştirilen bu beden farkındalığı, daha bütüncül ve etkin bir ses eğitimi deneyimini mümkün kılmaktadır.

Uluslararası alanda müzik eğitiminde kullanılan özel öğretim yöntemleri, öğrencilerin müzikal becerilerini desteklemesinin yanı sıra estetik ifade yeteneklerini geliştirmeye de katkı sunmaktadır. Örneğin, Dalcroze yöntemi; ritim, hareket ve beden farkındalığına odaklanarak müzikal ifadenin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını hedeflerken, Orff yaklaşımı yaratıcı müzikal ifade ve doğaçlama becerilerini teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Onofrei, 2023; Veliyeva, 2021; Wang, 2023). Bu yöntemler, bireylerin hem teknik hem de estetik açıdan gelişmesini sağlamakta ve aynı zamanda ritim, melodi ve hareket öğelerini bir arada işleyerek çok boyutlu bir öğrenme süreci sunmaktadır. Böylece, farklı kültürel bağlamlarda kolaylıkla uyarlanabilecek kapsamlı bir eğitim çerçevesi ortaya çıkmaktadır.

Bunların yanı sıra, sesin etkin kullanımı ve şarkı söyleme kapasitesinin geliştirilmesi, ses eğitiminin kritik işlevlerinden birini oluşturmaktadır. Bu kapsamda, Denizoğlu'na (2008) göre, işitsel yetenek, müzikal zekâ ve sesin etkili kullanımı gibi doğuştan getirilen bazı özellikler, şarkı söyleme sürecinin temel unsurlarını meydana getirmektedir. Ses eğitimi, bu doğal özellikleri destekleyerek ve biçimlendirerek, bireyin sesinin hem doğal yapısını korumasını hem de en etkili biçimde kullanmasını amaçlamaktadır. Böylelikle, bireylerin sanatsal performansları zenginleştirilirken, aynı zamanda onların kişisel ifade becerileri ve özgüven düzeyleri de önemli ölçüde geliştirilebilmektedir.

### 3. ULUSLARARASI PERSPEKTİFTEN MÜZİK EĞİTİMİ, SES EĞİTİMİ VE PEDAGOJİK YAKLAŞIMLAR

Uluslararası perspektiften bakıldığında, her toplumun kendi sosyo-kültürel, politik ve ekonomik yapıları doğrultusunda eğitim sistemlerini şekillendirdiği görülmektedir. Çelik'e (2006, s. 1) göre, toplumsal yaşamın sürekliliği, eğitim programlarının etkililiğine bağlıdır; zira eğitimin toplumları geleceğe taşıma ve bireylerin gelişimine katkıda bulunma işlevi, öğretim programları aracılığıyla yapılandırılan insan yetiştirme projeleriyle mümkün hale gelmektedir. Bu çerçevede, müzik eğitiminin önemli bir bileşeni olan ses eğitimi (Dai, 2024; Ekici, 2022), bireylerin vokal tekniklerini geliştirmenin yanı sıra estetik ifade yeteneklerini güçlendirmeyi ve pedagojik formasyonlarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Her ülkenin müzik eğitimi sistemi, kendi kültürel ve pedagojik dinamikleri kapsamında biçimlenir. Dolayısıyla, uluslararası müzik eğitimi programlarında ses eğitimi, öğrencilerin vokal sağlıklarını koruma, teknik becerilerini artırma ve sanatsal ifade gücünü geliştirme hedefleri açısından önemli bir yer tutmaktadır. Lesnik ve Mamykina (2023), ses eğitiminin kültürel birikimin zenginleştirilmesi ve vokal sanatın değerlerinin içselleştirilmesi bakımından hayati bir işlev üstlendiğini belirtmektedir.

Farklı ülkelerdeki üniversitelerin müzik eğitimi programları incelendiğinde, genel, vokal ve enstrümantal olmak üzere üç ana dalda eğitim verildiği yaygın biçimde gözlemlenmektedir. Bu alanlar, ilköğretimden lise seviyesine kadar genel müzik eğitimi sunan, enstrüman konusunda uzmanlaşan veya ses eğitimi ve koro çalışmaları üzerine odaklanan öğretmenler yetiştirir. Hem müzisyen hem de öğretmen yetiştirme amacı güden müfredatlar, mezunlarını kamu ve özel sektörde müzik öğretmeni olarak görev almaya hazırlayacak şekilde tasarlanmaktadır. Bu kapsamda, uluslararası düzeyde sunulan ses eğitimi programlarının, bireylerin vokal tekniklerini ve estetik ifadelerini geliştirmeye odaklandığı göze çarpmaktadır. Örneğin, Finlandiya'daki Sibelius Akademisi'nde bireysel ses eğitimine yönelik uygulamalar öne çıkarken, Almanya'daki Berlin Üniversitesi'nde Orff pedagojisinin yaratıcı müzikal ifade geliştirme amacıyla kullanılması dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, Finlandiya, Kanada, A.B.D., Almanya, Litvanya, Polonya, Kıbrıs ve Kırgızistan'daki üniversitelerde uygulanan müzik eğitimi programları ve ses eğitimi uygulamaları, kültürel çeşitlilik ve pedagojik yaklaşımlar bağlamında farklılık göstermekle birlikte, genel hatlarıyla bireylerin vokal becerilerini desteklemeye yönelik teorik ve uygulamalı içeriklerden oluşmaktadır.

Finlandiya'nın başkenti Helsinki'deki Sibelius Akademisi, piyano eşlikli şarkı söyleme, kompozisyon, opera, müzik teorisi ve teknolojisi, orkestra şefliği, caz müziği, yaylı ve üflemler çalgılar gibi çeşitli alanlarda kapsamlı bir müzik eğitimi sunmaktadır. Müzik bilgisi, pedagojik düşünce ve araştırma odaklı bir yaklaşım benimseyen Akademi, öğrencilere öğretim stratejileri ve pedagojik bakış açısı kazandırmayı hedefleyerek gelecekte çalışabilecekleri kurumlarla aktif iletişim kurmalarını teşvik eder (Uniarts Helsinki, t.y.). Kanada'da bulunan Lethbridge Güzel Sanatlar Fakültesi, beş yıllık bir programla müzisyenlik ve müzik öğretmenliği olmak üzere

iki diploma vermekte ve staj uygulamalarıyla öğrencilerin pratik deneyim kazanmalarını sağlamaktadır. Müzik tarihi, müzik teorisi, orkestra, enstrüman eğitimi ve pedagojik formasyon gibi çeşitli alanlarda ders alan öğrenciler, koro ve oda orkestralarına katılarak ses eğitimi, ses türleri, şarkı söyleme teknikleri ve koro çalışmaları konusunda deneyim kazanmaktadır (University of Lethbridge, t.y.). Kanada'daki bir diğer örnek olan McGill Üniversitesi Müzik Okulu'nda ise beş yıllık program, lisans eğitimiyle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğretmenlik yeterliğini birleştirir. Müzik tarihi, müzik teorisi, koro yönetimi gibi dersleri içeren müfredatta, uygulamalı stajla desteklenen 170 kredilik bir eğitim verilmektedir (URL 3).

A.B.D. Mississippi Üniversitesi'nde müzik eğitimi, 130 saatlik lisans programıyla enstrüman, gitar, klavyeli çalgılar ve vokal olmak üzere dört ana kategoride uygulanır; böylece mezunlar enstrüman eğitimi ve koro müziği öğretmenliği yapma fırsatına sahip olur. Ses eğitimi, pedagojik çalışmalar, diksiyon geliştirme, klasik repertuvar ve performans değerlendirmeyi içeren kapsamlı bir içerikle yürütülür. Eastern Illinois Üniversitesi'nde ise enstrümantal, vokal ve genel müzik eğitimi adları altında üç ana bölüm bulunmaktadır. Öğrenciler, her yarıyıl çeşitli müzik sınıflarında gözlem yaparak pratik deneyim kazanırken, ses eğitimi programı diksiyon, vokal teknik, repertuvar analizi ve vokal pedagoji odaklı uygulamalı dersleri içermektedir. Vokal bölümde koro yönetimi ve vokal pedagojisi alanlarında özel dersler de sunularak hem bireysel hem de grup çalışmalarıyla öğrencilerin ses gelişimleri desteklenmektedir (Eastern Illinois University, t.y.; Mississippi State University, t.y.). Boston Üniversitesi'nde de benzer şekilde koro, enstrümantal müzik ve müzik teknolojisi derslerini kapsayan eğitimler verilmekte, uygulamalı staj ve laboratuvar deneyimiyle pekiştirilen bir program sunulmaktadır. Ses eğitimi, vokal tekniklerin geliştirilmesi, diksiyon, repertuvar analizi ve performans değerlendirmeye dayanan uygulamalı çalışmaları içerirken, mezuniyet için 132 kredinin yanı sıra konser verme yükümlülüğü bulunmaktadır (Boston University, t.y.).

Almanya'da Berlin Üniversitesi, enstrüman öğretmenliği, vokal eğitimi ve müzik ritim çalışmaları üzerine yoğunlaşan üç ana programla kamu ve özel sektörde müzik öğretmenliği yapacak nitelikli mezunlar yetiştirir. Vokal öğretmenliği programında Orff pedagojisi ve ritmik çalışmalar öne çıkar; estetik ifade ve teknik yeterliliği geliştirmeye yönelik uygulamalı dersler de programın önemli bir parçasıdır. Töreyin (2002), Almanya'da konservatuvarlar ve müzik akademilerinin iki tür mesleki müzik eğitimi kurumu olduğunu belirtmektedir. Konservatuvarlarda 10-13 yaş arası çocuklara yönelik birkaç yıllık eğitim sonrası, akademi ya da okul müziği programlarına (Hochschule Musik, Schulmusik) devam etmek mümkündür (Universität der Künste Berlin, t.y.). Litvanya Üniversitesi'nde müzik eğitimi, 1957'den beri Vilnius Pedagoji Enstitüsü çatısı altında süregelen bir gelenekle, 1992'de bağımsız bir bölüm olarak yürütülmeye başlanmıştır. Ses eğitimi, ses terapisi, şan teknikleri, akustik analiz, klasik ve çağdaş repertuvar çalışmalarıyla geniş bir yelpazede verilir. Dört yıllık tam zamanlı eğitim ve iki yıllık devam eğitimi, müzik eğitimi, erken çocukluk ve ilköğretim uzmanlığı, koro, şan, piyano, müzik tarihi, özel gereksinimli çocuklara yönelik sanat eğitimi gibi alanları kapsar (Lithuanian Academy of Music and Theatre, t.y.).

Polonya Karol Lipiński Müzik Akademisi'nde dört ana fakülte mevcuttur: Kompozisyon, Şeflik, Müzik Teorisi ve Müzik Terapisi Fakültesi; Enstrüman Fakültesi, Vokal Fakültesi; Müzik Eğitimi, Koro Sanatı ve Kilise Müziği Fakültesi. Beş yıllık müzik eğitimi, üç yıllık lisans ve iki yıllık yüksek lisans aşamalarını içerir. Kompozisyon, müzik teorisi, orkestra şefliği, şan, caz ve pop müzik, Dalcroze yöntemiyle ritim/hareket, kilise müziği, ses mühendisliği ve müzik eğitimi derslerini barındıran müfredat, ses eğitimi alanında da ritim, beden farkındalığı, şarkı söyleme teknikleri ve koro yönetimiyle performans odaklı modüller sunmaktadır (Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen, t.y.). Kıbrıs'ta Yakın Doğu Üniversitesi'nde dört yıllık program Türkçe yürütülür ve ses eğitimi, bireysel ses çalışmaları, koro çalışmaları ve repertuvar uygulamaları gibi konuları kapsar. Müziksel işitme-okuma-yazma, piyano, orkestra ve pedagojik formasyon dersleriyle zenginleşen müfredat, öğrencilerin kamu ve özel okullarda staj yapmalarına imkan tanır (Yakın Doğu Üniversitesi, t.y.). Kıbrıs Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde ise bilimsel temellere dayalı bir müzik eğitimi programı yürütülmekte, evrensel sanat değerlerini özümsemiş, yetkin müzik öğretmenleri yetiştirmeye yönelik bir anlayış benimsenmektedir. Ses eğitimi dersleri kapsamında doğru solunum, rezonans teknikleri, artikülasyon çalışmaları, legato ve staccato gibi uygulamalar gerçekleştirilmekte, pedagojik formasyon dersleri de bu programı desteklemektedir (Doğu Akdeniz Üniversitesi, t.y.).

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi'nde müzik eğitimi, Müzik Bölümü ve Sahne Sanatları Bölümü olmak üzere iki ana alanda yürütülmekte, genel müzik kültürünü ve kendi müzik kültürünü yaşatıp icra edebilen çağdaş, yetenekli yorumcu ve araştırmacılar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Solfej, ses eğitimi, müzik teorisi, vokal ansambl, Türk müziği solfeji, armoni, enstrüman eğitimi, eşlikli şarkı söyleme, doğaçlama ve dünya müzik tarihi gibi dersler müfredatın teorik ve uygulamalı içeriğini oluşturur. Ses eğitimi, vokal teknikler, vokal ansambl ve sahne performansı uygulamalarıyla desteklenmekte, belirli dönemlerde uygulanan stajlar öğrencilere

pratik deneyim kazandırmaktadır (Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, t.y.). Tüm bu program örnekleri, uluslararası düzeyde tasarlanan müzik eğitimi ve ses eğitimi müfredatlarının, kültürel farklılıkları dikkate alarak bireylerin sanatsal ifadelerini ve pedagojik yeterliliklerini geliştirmeyi amaçladığını göstermektedir.

#### 4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Müzik eğitimi, farklı ülkelerin kültürel, sosyal ve pedagojik dinamiklerine göre biçimlenen ve bu yönüyle dikkat çeken çok boyutlu bir alan olarak öne çıkmaktadır. Her ülke, kendi gereksinimleri, kültürel birikimleri ve sanatsal idealleri doğrultusunda müzik eğitimi sistemlerini şekillendirirken, bu sistemleri disiplinler arası yaklaşımlarla destekleyerek bireylerin müzikal ve pedagojik becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Danimarka ve Türk Cumhuriyetleri gibi farklı coğrafyalarda yürütülen müzik eğitimi programları, söz konusu çok yönlülüğün somut örneklerini sunması bakımından önem taşımaktadır.

Danimarka'da akademi ve üniversitelerin müzik programlarına disiplinler arası bir bakışın egemen olduğu göze çarpmaktadır. Konservatuvarlar, müzikoloji bölümleri ve pedagoji akademileri, öğrencilerin sanatsal, kuramsal ve uygulamalı becerilerini bütüncül bir yapıda kazanmalarına olanak tanıyan çeşitli eğitim içerikleri sunmaktadır. Konservatuvarlarda ritmik müzik eğitimiyle profesyonel müzisyenler yetiştirilmekte, mezunların müzik okullarında uzman olarak çalışmalarına ortam hazırlanmaktadır. Müzikoloji bölümleri ise üç yıllık lisans ve iki yıllık pedagojik eğitim aracılığıyla, müzik teorisi ve araştırma becerilerinin yanı sıra lise düzeyinde öğretmenlik yapabilmeye yönelik gerekli donanımı kazandırmayı hedeflemektedir. Pedagoji akademilerinde sunulan üç yıllık lisans programı, müzikal becerileri ve pedagojik bilgileri harmanlayan bir eğitim tasarımıyla, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde öğretmenlik yapma yeterliliğini sağlamaktadır. Böylelikle Danimarka'nın müzik eğitimi modeli hem sanatçı hem de öğretmen yetiştirmede çok yönlü hedefleri gözetten bir yaklaşımın benimsendiğini ortaya koymaktadır (Duru ve Köse, 2012).

Türk Cumhuriyetleri'nde ise müzik eğitimi, klasik müziğin yanı sıra halk müziği, pop ve caz gibi farklı türleri de içeren mesleki eğitime odaklanmakta, bu yaklaşımın temelinde yeteneklerin erken yaşta keşfedilip geliştirilmesi fikri yer almaktadır. Azerbaycan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Kazakistan gibi ülkelerde, devlet okullarının yanı sıra çocukların müzikal becerilerini daha ileri düzeye taşıyabilecekleri özel müzik okulları da bulunmaktadır (Töreyn, 2002). Azerbaycan'da müzik eğitimi, Töreyn'e (2002) göre beş ve yedi yıllık okullardan oluşmakta; bu süreçlerin sonunda öğrenciler, pedagoji enstitülerindeki eğitim fakültelerine devam ederek müzik öğretmeni olma hakkı kazanmaktadır. Demirova'nın belirttiği üzere, yedi yıllık eğitimi tamamlayan ve ardından dört yıllık müzik kolejlerinde öğrenim gören bireyler, ilkokul, ortaokul ve liselerde öğretmenlik yapma yetkinliğine erişirken; konservatuvara devam edenler ise profesyonel sanatçı olarak yetişmektedir. Türkmenistan'da ise sekiz yıllık müzik ilkokulu ile dört yıllık müzik ortaokulunu kapsayan 12 yıllık bir sistemin yanı sıra altı yaşında başlayıp 10 yıl kesintisiz devam eden bir program olmak üzere iki farklı müzik eğitimi modeli görülmektedir. Moldova Cumhuriyeti'nde ise 7+4 yıllık bir yapıya dayanan müzik eğitimi mevcuttur ve bu okullardan mezun olanlar, öğretmenlik mesleği için eğitim fakültelerine geçiş yapabilmektedir. Tüm bu sistemler, ilkokuldan liseye kadar geniş bir yaş aralığında öğretmen yetiştirmeye odaklanmakta ve erken çocukluk döneminden itibaren yetenek gelişimini ön planda tutmaktadır. Bu yaklaşım hem sanatsal hem de pedagojik açıdan donanımlı müzik öğretmenleri ve icracılar yetiştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir anlayışı ortaya koymaktadır.

#### 5. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma kapsamında, çeşitli ülkelerdeki üniversitelerin müzik ve müzik eğitimi bölümlerinde yürütülen ses eğitimi derslerinin içerikleri ve pedagojik yaklaşımları nitel bir araştırma deseniyle ele alınmıştır. Nitel araştırma, bireylerin ve grupların durumlarını, olayları veya süreçleri doğal ortamlarında derinlemesine incelemeyi ve anlamlandırmayı hedefleyen bir yaklaşım olarak tanımlanır. Merriam ve Tisdell (2015) ile Creswell (2016) tarafından vurgulandığı üzere, bu yaklaşım gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli veri toplama yöntemleri kullanarak, olayların doğal bağlamda gerçekçi ve bütüncül biçimde incelenmesine olanak tanır. Patton (2015) ile Yıldırım ve Şimşek'in (2011) çalışmaları da nitel araştırmanın, algıları ve süreçleri kendi akışında betimleyerek sosyal olguları daha derinlikli bir bakışla ortaya koyduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, yurt dışındaki üniversite ve akademilerin müzik bölümlerinde verilen ses eğitimi derslerini içerik ve pedagojik yaklaşımlar bakımından uluslararası bir perspektifle incelemektir. Araştırma sürecinde doküman analizi yöntemi kullanılmış, bu yöntemle farklı kaynaklardan elde edilen belgeler sistematik



bir biçimde incelenmiştir. Bogdan ve Biklen (2007) ile Karasar'ın (2016) betimsel araştırma yaklaşımına ilişkin tanımlamaları doğrultusunda yürütülen analiz, belirli bir olgunun ya da durumun mevcut şekliyle ortaya konmasına dayanmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine bağlı biçimde tasarlanan bu betimsel süreçte, ilgili belgeler kapsamlı bir taramaya tabi tutulmuştur.

## 6. ÇALIŞMA GRUBU, KAYNAK VE MATERYAL

Araştırma kapsamında, 2017-2018 eğitim-öğretim yılına ait ve çeşitli dillerde yayımlanmış kaynakların yanı sıra, incelenen üniversitelerin müzik ve müzik eğitimi bölümlerine ait ses eğitimi ders içerikleri doküman analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Morgan (2022), Yin (2016) ve Balci (2016)'nın doküman analizine ilişkin çalışmalarında vurguladığı üzere, yazılı materyalleri inceleyerek araştırma sorularına yanıt aramak hem geçerli hem de güvenilir bulgulara ulaşma yönünde önemli bir fırsat sunar. Bu doğrultuda Bowen (2009) ve Ekiz'e (2020) göre de doküman analizi yazılı belgelerin sistematik bir şekilde taranması ve yorumlanması suretiyle anlamlı bilgiler çıkarılmasını sağlar. Çalışmada, incelenen kurumların öğretim programları internet üzerinden temin edilmiş, yabancı dillerdeki materyaller özenle Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra nitel analiz sürecine dahil edilmiştir. Finlandiya'daki Sibelius Akademisi, Kanada'daki Lethbridge ve McGill Üniversiteleri, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Mississippi Devlet, Eastern Illinois ve Boston Üniversiteleri, Almanya'dan Berlin Üniversitesi, Litvanya'dan Litvanya Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Polonya'dan Karol Lipiński Müzik Akademisi, Kıbrıs'tan Yakın Doğu ve Doğu Akdeniz Üniversiteleri ile Kırgızistan'dan Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi bu araştırmanın inceleme kapsamına dahil edilmiştir.

## 7. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Bu çalışmada veriler, Türkçe ve yabancı dillerde yayımlanmış kaynaklar ile yurt dışındaki çeşitli üniversitelerin müzik ve müzik eğitimi bölümlerinde yürütülen ses eğitimi derslerinin içeriklerinden elde edilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesi ve araştırma sorularına yönelik anlamlı bilgilerin toplanmasını ifade eder. Bu yöntem, belgeleri ayrıntılı bir şekilde analiz ederek elde edilen bulguları araştırmanın kapsamına uygun biçimde sunmayı amaçlamaktadır. Corbin ve Strauss (2015), Prior (2003) ve Bowen (2009), doküman analizinin yazılı belgelerden anlamlı veriler elde etmede kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Verilerin analizi aşamasında, içerik analizi yöntemi benimsenmiş; Berg ve Lune'nin (2015) tanımladığı biçimde, içerik analizi belirli bir materyali sistematik ve ayrıntılı bir yaklaşımla inceleyip benzer verileri kavramlar ve temalar doğrultusunda bütünleştirerek okuyucuya anlaşılır bir çerçevede sunmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, toplanan veriler öncelikle sistematik bir incelemeden geçirilmiş, ardından tema ve kategoriler halinde düzenlenerek araştırma sorularıyla ilişkilendirilmiştir. Literatür taraması da veri toplama sürecinin ilk aşamalarında yapılmış, mevcut çalışmaların gözden geçirilmesiyle araştırmanın eksik yönleri belirlenmiş ve kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Boote ve Beile (2005) ve Cutcliffe (2000), literatür taramasının araştırmayı rasyonel bir zemine oturtması ve bilinenlere dayanarak yeni bilgiler üretilmesine olanak sağlaması bakımından önemine dikkat çekmektedir. Fink (2019), Ridley (2012), Merriam ve Tisdell'de (2015) benzer şekilde, literatür taramasının araştırma sürecinin temelini oluşturduğunu ve bilgi birikimiyle desteklenmiş bütüncül bir yaklaşım sağladığını ifade etmektedir.

## 8. BULGULAR

Bu bölümde, uluslararası perspektiften üniversitelerin müzik bölümlerinde verilen ses eğitimi derslerinin içerik ve pedagojik yaklaşımlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Bulgular, çalışmada belirlenen alt problemlere yönelik olarak "ses eğitimi derslerinin içerikleri" ve "ses eğitimi derslerinde benimsenen pedagojik yaklaşımlar" başlıkları altında sunulmuş; ardından elde edilen veriler yorumlanmıştır.

### 8.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Uluslararası Perspektiften Ses Eğitimi Derslerinin İçerikleri

Uluslararası düzeyde üniversitelerin müzik bölümlerinde uygulanan ses eğitimi derslerinin içerikleri, farklı ülkelerin kültürel, sanatsal ve pedagojik önceliklerine göre şekillenmektedir. Bu derslerde genellikle bireysel ve grup çalışmalarının yanı sıra, sağlıklı ve doğru ses kullanımı, performans becerilerinin geliştirilmesi, repertuvar çeşitliliği ve pedagojik yeterliliklerin kazandırılması gibi temel hedefler gözetilmektedir. Araştırmada elde



edilen bulgular, ses eğitimi programlarının büyük ölçüde benzer amaçlar taşıdığını, ancak ders içeriklerinin ülke ve kurum özelinde çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 1’de, uluslararası perspektiften üniversitelerin müzik bölümlerinde ses eğitimi dersine yönelik içerik özetlenmiştir. Bu tablo, her bir üniversitede sunulan derslerin başlıklarını ve söz konusu derslerin temel içeriklerini karşılaştırmalı biçimde sunarak, ses eğitimi alanında hangi teknik ve teorik konuların vurgulandığını göstermektedir.

**Tablo 1**

*Uluslararası Perspektiften Üniversitelerin Müzik Bölümlerinde Ses Eğitimi Dersine Yönelik İçerik*

| Ülke                                            | Dersler                                                                          | İçerik                                                                                           |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Finlandiya (Sibelius Akademisi)</b>          | Vokal müzikte temel çalışmalar, Sesin doğru kullanımı ve korunması               | Sesin fizyolojisi, ses sağlığı, bireysel ses değerlendirmeleri ve grup egzersizleri              |
| <b>Kanada (Lethbridge Üniversitesi)</b>         | Şarkı söyleme teknikleri, koro çalışmaları                                       | Şarkı söyleme teknikleri, koro çalışmaları ve staj odaklı eğitim                                 |
| <b>Kanada (McGill Üniversitesi)</b>             | Haftalık 3 saat bireysel ses eğitimi dersi ve 2 saat koro çalışması              | Ses türlerini ayırt etme, diksiyon ve grup gözlemleri üzerinden öğretim yetkinliklerini arttırma |
| <b>ABD (Mississippi Üniversitesi)</b>           | Bireysel ses eğitimi, Ses eğitiminde teknikler, Ses eğitimi pedagojisi, diksiyon | Bel Canto tekniği ve klasik repertuvar çalışmaları                                               |
| <b>ABD (Eastern Illinois Üniversitesi)</b>      | 7 dönem boyunca bireysel ses eğitimi, diksiyon, pedagojik formasyon              | Temel vokal teknikler, diksiyon, pedagojik formasyon ve performans                               |
| <b>ABD (Boston Üniversitesi)</b>                | 8 dönem boyunca bireysel ses eğitimi, repertuvar geliştirme                      | Repertuvar geliştirme, resitaller ve teknik performanslar                                        |
| <b>Almanya (Berlin Üniversitesi)</b>            | Ses eğitimi                                                                      | Piyano eşlikli şarkı söyleme, koro çalışmaları ve repertuvar geliştirme                          |
| <b>Litvanya (Eğitim Bilimleri Üniversitesi)</b> | Ses eğitimi, ses fizyolojisi ve psikolojik hazırlık çalışmaları                  | İşitme ve vokal becerisinin geliştirilmesi, müzikal yorumlama                                    |
| <b>Polonya (Karol Lipiński Müzik Akademisi)</b> | Caz ve pop müzik, Dalcroze yöntemi, koro ve vokal çalışmaları                    | Şarkı söyleme teknikleri, ritim-beden farkındalığı                                               |
| <b>Kıbrıs (Yakın Doğu Üniversitesi)</b>         | Bireysel ses eğitimi, temel vokal teknikler, koro çalışmaları                    | Temel vokal teknikler, pedagojik formasyon                                                       |
| <b>Kıbrıs (Doğu Akdeniz Üniversitesi)</b>       | Bireysel ses eğitimi, temel vokal teknikler, koro çalışmaları                    | Temel vokal teknikler, pedagojik formasyon                                                       |
| <b>Kırgızistan (Türkiye Manas Üniversitesi)</b> | Ses eğitimi, vokal performans                                                    | Vokal ansambl, teknik, eşlikli söyleme, repertuvar                                               |

Tablo 1’deki bulgulara göre, Finlandiya’daki Sibelius Akademisi’nde “Basic Studies in Vocal Music” ve “Voice Use and Care” dersleri, öğrencilerin sesin fizyolojisini ve sağlıklı kullanımını öğrenmelerine odaklanmakta; Kanada’daki Lethbridge Üniversitesi’nde ise şarkı söyleme teknikleri, koro çalışmaları ve staj programları yoluyla kapsamlı bir vokal eğitim verilmektedir. McGill Üniversitesi, bireysel derslerin yanı sıra koro eğitimini de ders programına dahil ederek, ses eğitimi sürecini hem bireysel hem de toplu performanslarla desteklemektedir.

ABD’deki Mississippi Üniversitesi, “Applied Voice”, “Voice Methods” ve “Voice Pedagogy or Diction” başlıklı derslerle Bel Canto tekniği, klasik repertuvar ve diksiyon çalışmalarını bir araya getirirken; Eastern Illinois Üniversitesi, 7 dönem boyunca temel vokal beceriler, diksiyon ve pedagojik formasyona odaklanmaktadır. Boston Üniversitesi’nde 8 döneme yayılan bireysel vokal eğitimi sayesinde repertuvar geliştirme ve performans ağırlıklı bir program izlenmektedir. Almanya’da Berlin Üniversitesi, piyano eşlikli şarkı söyleme ve koro uygulamalarıyla öğrencilere ses eğitiminin yanı sıra müzik türlerine özgü yorum becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir.

Litvanya'daki Eğitim Bilimleri Üniversitesi'nde "işitme becerileri, ses fizyolojisi ve psikolojik hazırlık" çalışmalarıyla sesin teknik ve sanatsal boyutuna bütüncül bir yaklaşım benimsenmektedir. Kıbrıs'ta Yakın Doğu ve Doğu Akdeniz Üniversiteleri, bireysel ses eğitimi, koro çalışmaları, artikülasyon, rezonans ve sağlıklı ses kullanımını temel alan uygulamalı derslere yer vererek, öğrencilerin farklı düzeylerde pedagoji ve müzikal deneyim kazanmalarını desteklemektedir. Polonya'daki Karol Lipiński Müzik Akademisi, caz ve pop müzik, Dalcroze yöntemi, koro ve vokal çalışmalarını içeren çeşitli derslerle öğrencilerin çok yönlü gelişimini amaçlarken; Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, ulusal ve uluslararası repertuar uygulamalarıyla nefes tekniği, entonasyon, rezonans ve hareketli söylemeye yönelik çalışmalarla sesin çok yönlü kullanımını teşvik etmektedir.

## 8.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Uluslararası Perspektiften Ses Eğitimi Derslerinde Benimsenen Pedagojik Yaklaşımlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde, incelenen üniversitelerdeki ses eğitimi derslerinde benimsenen pedagojik yaklaşımlar ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, her ülkenin eğitim sistemi ve kültürel özellikleri doğrultusunda şekillenen uygulamalarda benzer amaçların bulunduğunu, ancak kullanılan yöntemlerin çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciye özgü öğrenme, sahne deneyimi ve müzikal ifadenin desteklenmesi bu yaklaşımların temel odak noktalarından bazılarıdır.

Tablo 2'de, uluslararası perspektiften üniversitelerin müzik bölümlerinde benimsenen pedagojik yaklaşımları karşılaştırmalı şekilde sunmaktadır. Bu tablodan, her bir kurumun ağırlık verdiği uygulamalar ve eğitsel öncelikler daha net biçimde anlaşılmaktadır.

**Tablo 2**

*Uluslararası perspektiften üniversitelerin müzik bölümlerinde pedagojik yaklaşımlar*

| Ülke/Üniversite                                    | Odak Noktaları                                                                             | Uygulama                                                              |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <b>Finlandiya (Sibelius Akademisi)</b>             | Bireysel ve grup çalışmalarıyla sağlıklı ses kullanımı ve ses tekniklerinin geliştirilmesi | Teorik bilgi, ses fizyolojisi ve bireysel ses uygulamaları            |
| <b>Kanada (Lethbridge Üniversitesi)</b>            | Performans odaklı staj programları ve vokal tekniklerin geliştirilmesi                     | Grup çalışmaları ve uygulamalı dersler                                |
| <b>Kanada (McGill Üniversitesi)</b>                | Grup performansları ve gözlem yoluyla öğretim yeterliklerinin kazandırılması               | Gözlem ve küçük grup eğitimleriyle desteklenen bireysel dersler       |
| <b>ABD (Mississippi Üniversitesi)</b>              | Bel Canto tekniği ve sahne performansı odaklı uygulamalar                                  | Sahne çalışmaları ve performans değerlendirmeleri                     |
| <b>ABD (Eastern Illinois Üniversitesi)</b>         | Koro yönetimi ve bireysel vokal tekniklerin geliştirilmesi                                 | Koro ve bireysel dersler eşliğinde pedagojik uygulamalar              |
| <b>ABD (Boston Üniversitesi)</b>                   | Estetik ifadeyi güçlendiren koro uygulamaları ve bireysel eğitim                           | Repertuar geliştirme ve performansa yönelik estetik odaklı çalışmalar |
| <b>Almanya (Berlin Üniversitesi)</b>               | Müzik türlerine özgü yorumlama becerileri ve grup çalışmaları                              | Bireysel ve grup derslerinde çok sesli müzik uygulamaları             |
| <b>Litvanya (Vilnius Üniversitesi)</b>             | Öz-denetim, müzikal ifade ve çok sesli koro çalışmaları                                    | Psikolojik hazırlık ve koro çalışmalarına dayalı bireysel eğitim      |
| <b>Polonya (Karol Lipiński Müzik Akademisi)</b>    | Geleneksel müziğe dayalı performans odaklı eğitim                                          | Geleneksel müzik repertuarıyla bireysel ve grup uygulamaları          |
| <b>Kıbrıs (Yakın Doğu Üniversitesi)</b>            | Bireysel ses eğitimi ve pedagojik formasyon                                                | Grup dersleri, bireysel uygulamalar ve repertuar çalışmaları          |
| <b>Kıbrıs (Doğu Akdeniz Üniversitesi)</b>          | Bireysel ses eğitimi, ve pedagojik formasyon                                               | Teknik uygulamalar, repertuar çalışmaları                             |
| <b>Kırgızistan (Kırgız Devlet Müzik Akademisi)</b> | Ulusal ve uluslararası repertuar geliştirme ve kültürel müzik öğeleri                      | Geleneksel ve uluslararası eserlerle bireysel ve grup çalışmaları     |

Tablo 2'ye bakıldığında, Finlandiya'daki Sibelius Akademisi'nin teorik bilgi, ses fizyolojisi ve bireysel ses değerlendirmesi temelinde sağlıklı ses kullanımına odaklandığı; Kanada'daki Lethbridge Üniversitesi'nin performans odaklı staj programları ve vokal tekniklerin geliştirilmesi için grup çalışmalarına önem verdiği görülmektedir. McGill Üniversitesi, gözlem ve küçük grup eğitimleri yoluyla öğretme becerilerini geliştirmeyi; ABD'deki Mississippi Üniversitesi, Bel Canto tekniği ve sahne performansı uygulamalarını pedagojik programın ayrılmaz bir parçası haline getirmeyi amaçlamaktadır.

Eastern Illinois Üniversitesi, koro yönetimi ve bireysel vokal tekniklerin geliştirilmesiyle pedagojik formasyonu bütünleştirirken; Boston Üniversitesi, koro laboratuvarları ve bireysel eğitimlerle estetik ifade gücünü artıran uygulamaları benimsemektedir. Almanya'daki Berlin Üniversitesi, müzik türlerine özgü yorumlama becerileri ile grup çalışmalarına ağırlık verirken; Litvanya Vilnius Üniversitesi, öz-denetim, müzikal ifade ve çok sesli koro çalışmalarına dayanan psikolojik hazırlık boyutunu da programına dahil etmektedir. Polonya Karol Lipiński Müzik Akademisi'nde geleneksel Polonya müziğine dayalı performans odaklı bir yaklaşım hâkim olurken, Kıbrıs Yakın Doğu Üniversitesi, bireysel ses eğitimi ve pedagojik formasyonun bir arada verildiği dersleriyle öne çıkmaktadır. Kıbrıs Doğu Akdeniz Üniversitesi, doğru solunum, rezonans ve artikülasyon becerilerinin geliştirilmesi üzerine kurulu bir yöntem izlemekte, Kırgızistan Kırgız Devlet Müzik Akademisi ise ulusal ve uluslararası repertuarı bir arada işleyerek kültürel müzik öğelerini de desteklemektedir.

Tablo 3 (aşağıda) ses eğitimi derslerinde öne çıkan hedeflerin ve bu hedeflere yönelik açıklamaların özetlendiği bir çerçeve sunmaktadır.

**Tablo 3**

*Pedagojik yaklaşımlara yönelik genel çerçeve*

| Hedef                                            | Açıklama                                                                                   |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Teknik Becerilerin Geliştirilmesi</b>         | Doğru solunum, rezonans, artikülasyon ve diksiyon becerilerinin kazandırılması.            |
| <b>Sanatsal İfade Yeteneklerinin Artırılması</b> | Müzikalite, repertuar çeşitliliği ve performans odaklı çalışmalar.                         |
| <b>Sağlıklı Ses Kullanımı</b>                    | Ses fizyolojisi ve anatomisiyle ilgili teorik bilginin pratik egzersizlerle desteklenmesi. |
| <b>Bütüncül Yaklaşım</b>                         | Teknik, psikolojik ve pedagojik boyutları birleştiren bir eğitim anlayışı.                 |

Bu tablo, teknik becerilerin geliştirilmesi, sanatsal ifade yeteneklerinin artırılması, sağlıklı ses kullanımı ve bütüncül yaklaşım gibi temel hedeflerin, uluslararası düzeyde pek çok kurumda ortak amaçlar olarak benimsendiğini göstermektedir. Doğru solunum, rezonans, artikülasyon ve diksiyon becerilerini kazanma; repertuar çeşitliliği ve performans odaklı çalışmalarla müzikal ifadenin güçlendirilmesi; ses fizyolojisi ve anatomisiyle ilgili teorik bilginin pratik egzersizlerle desteklenmesi; teknik, psikolojik ve pedagojik boyutları bütünleştiren bir eğitim anlayışı, bu derslerin vazgeçilmez bileşenlerini oluşturmaktadır.

Uygulanan pedagojik yaklaşımlar hem bireysel ses eğitimi hem de koro laboratuvarları gibi grup çalışmalarıyla öğrencilere kapsamlı bir deneyim sunmaktadır. Böylelikle, öğrenciler hem sahne performansı sırasında gereken teknik ve ifade becerilerini hem de farklı dillerdeki eserlerin telaffuz ve yorumlama özelliklerini edinmektedir. Ayrıca, ses anatomisi ve fizyolojisi bilgisini kavrayan öğrenciler, sağlıklı ses kullanımını benimsemekte ve mesleki yaşamlarında öğretim sürecinde bu bilgilerini etkin biçimde kullanma becerisi kazanmaktadır.

Genel olarak, araştırma bulguları, ses eğitimi derslerinde benimsenen bütüncül pedagojik yaklaşımın, öğrencilerin seslerini sağlıklı ve etkili bir şekilde kullanmalarını, sanatsal ifade gücünü geliştirmelerini ve farklı repertuvarlara hakim olmalarını hedeflediğini göstermektedir. Bu yaklaşımlar, uluslararası ölçekte benzer çizgide ilerlemekle birlikte, ülkelerin kültürel ve eğitim sistemine özgü öğelerin eklenmesiyle farklılaşan zengin programlar ortaya koymaktadır.

İncelenen programlarda, bireysel ses eğitimi ve koro çalışmalarının tüm ülkelerde temel yapı taşlarını oluşturması, repertuar geliştirme ve performans becerilerinin kazandırılmasını eğitimin ortak hedefleri arasına yerleştirilmesi ve sağlıklı vokal kullanımına yönelik bilinçlendirmenin yaygın uygulanması, ortak yönler olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, her ülkenin müzik eğitimi programında kendine özgü vurgular dikkat çekmektedir. Örneğin, Finlandiya disiplinlerarası yaklaşımı bireysel egzersiz ve grup çalışmalarıyla

birleştirirken, Polonya ritim ve beden farkındalığına daha fazla ağırlık vermektedir. ABD, Bel Canto tekniğiyle sahne performansına odaklanan kapsamlı bir müfredat sunarken, Almanya yaratıcı müzik eğitimi için Orff pedagojisinden yararlanmaktadır. Kıbrıs ve Kırgızistan ise ulusal müzik mirasını koruma ve geliştirme hedefi doğrultusunda, kültürel repertuvarlarını programlarına entegre ederek özgün bir duruş sergilemektedir.

## 9. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yurtdışındaki çeşitli üniversitelerin müzik bölümlerinde yürütülen ses eğitimi programlarının incelenmesi, bu programların genel olarak kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşımla tasarlandığını göstermektedir. Programların temel hedefleri arasında, öğrencilerin teknik yeterliliklerini geliştirmek, pedagojik becerilere yönelik bir alt yapı oluşturmak ve sanatsal ifade yeteneklerini artırmak bulunmaktadır. Ses eğitimi içeriklerinin, insan sesi ve fizyolojisine ilişkin teorik bilgilerden solunum ve fonasyon tekniklerine, repertuar geliştirmeden sahne performansına uzanan geniş bir alanı kapsamı dikkat çekmektedir. Teorik bilginin pratik uygulamalarla dengeli biçimde sunulması, öğrencilerin hem akademik hem de uygulamalı düzeyde derinleşmesine olanak tanımaktadır. Örneğin, Finlandiya'daki Sibelius Akademisi'nde küçük grup çalışmaları ve bireysel nefes egzersizleriyle sağlıklı ses kullanımına odaklanılırken, Almanya'daki Berlin Üniversitesi'nde Orff pedagojisiyle piyano eşlikli şarkı söyleme etkinlikleri yürütülmekte, Polonya'daki Karol Lipiński Müzik Akademisi'nde ise Dalcroze yöntemi aracılığıyla ritim ve beden farkındalığı geliştirilmektedir.

Bu programlarda, ses sağlığı ve kullanımını merkeze alan derslerin yanı sıra pedagojik çalışmalar ve diksiyon uygulamaları da önem kazanmaktadır. Farklı kültürel ve müzikal bağlamlara uyarlanan yöntemler, özellikle yabancı dillerde şarkı söyleme sırasında doğru telaffuz için uluslararası fonetik alfabeden yararlanılmasını öne çıkarmaktadır (Gryshchenko, 2023). Kodaly, Dalcroze ve Orff gibi yenilikçi öğretim yöntemlerinin entegrasyonu, müzik eğitiminde ritim, melodi ve hareketin bütüncül olarak işlenmesini sağlamakta; böylece öğrencilerin hem teknik hem de sanatsal yönlerini geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Onofrei, 2023; Wang, 2023).

Ses pedagojisi ve diksiyon konuları, öğrencilerin artikülasyon, ünlü ve ünsüz harflerin doğru üretimi ve yabancı dillerde telaffuz becerilerini pekiştirebilecek şekilde ele alınmaktadır. Aynı zamanda, farklı ülkelerde farklı söyleniş biçimlerinin benimsenmesi, öğrencilerin repertuar çeşitliliğiyle birlikte kültürel farkındalığını da artırmaktadır. Programlar, bireysel teknik egzersizleri grup etkinlikleriyle zenginleştirmekte ve öğrencilerin özgüven kazanmalarına, sanatsal duyarlılık geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Performans odaklı uygulamalarla bireysel ve toplu çalışmalar bir araya getirilerek, sahne deneyimini destekleyen ve geniş bir müzikal bakış açısı kazandıran öğrenme süreçleri kurgulanmaktadır.

Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te özetlenen veriler, her üniversitenin müfredatını farklı yöntem ve uygulamalarla güçlendirse de temelde benzer hedefler güttüğünü ortaya koymaktadır. Sağlıklı ses kullanımı, solunum ve rezonans tekniklerinin doğru uygulanması (Fitzmaurice, 2015; White, 1988), repertuar oluşturma ve sahne performansına yönelik uygulamaların birlikte yürütülmesi, öğrencilerin hem sanatsal hem de pedagojik becerilerini bütüncül biçimde geliştirmeye hizmet etmektedir. Kodaly, Dalcroze ve Orff yöntemleriyle desteklenen öğretim süreçlerinde, öğrencilerin müzikal ifade gücünü artıracak bedensel ve işitsel farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir. Öz değerlendirme ve düzenli geri bildirim mekanizmalarıyla da bu sürece katılım teşvik edilmekte, öğrencilerin bilinçli ve kalıcı öğrenme deneyimleri yaşaması sağlanmaktadır.

Elde edilen veriler, uluslararası perspektiften incelenen üniversitelerin müzik bölümlerinde yürütülen ses eğitimi programlarının, farklı kültürel bağlamlarda pek çok yöntemi bir araya getirerek öğrencilerin teknik yeterliliklerini, sanatsal duyarlılıklarını ve pedagojik formasyonlarını aynı anda güçlendirdiğini göstermektedir. Böylece hem bireysel performans hem de öğretmenlik yeterliliği kazanmaya dönük bir eğitim modeli öne çıkmaktadır. Uygulanan dersler, doğru solunum, fonasyon, diksiyon, repertuar geliştirme ve sahne deneyimi kazandırma amaçlarına hizmet ederken, müzik eğitiminde yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanılması ve farklı müzik türlerine yer verilmesiyle de çok yönlü bir müfredat sunulmaktadır.

Bu doğrultuda programların, öğrencilere mesleki yaşamlarında ihtiyaç duyacakları ses kullanımı, sahne performansı ve öğretim becerilerini eşzamanlı olarak kazandırdığı söylenebilir. Sağlıklı ses kullanımının vurgulanması, yaşam boyu sürdürülebilir bir vokal performansı güvence altına almakta; yabancı dillerde doğru telaffuza odaklanma, uluslararası düzeyde profesyonel anlamda daha geniş olanaklar sunmaktadır. Kodaly, Dalcroze ve Orff yöntemlerinin entegre edilmesi, öğrencilerin müzikal ve pedagojik yeterlilikleri bakımından ilerlemelerini sağlamaktadır.

Araştırma bulgularına dayanarak, uluslararası düzeyde ses eğitimi derslerinin daha etkili biçimde uygulanabilmesi için çeşitli öneriler öne çıkmaktadır. Ses eğitiminin uygulanacağı kurumun ihtiyaç ve olanakları göz önünde bulundurularak, müfredatın yapılandırılması ve diğer derslerle tutarlı bir bütünlük içinde verilmesi önem taşımaktadır. Özellikle, elementer müzik hareket uygulamaları, beden perküsyonu ve ritim çalışmaları gibi yöntemlerle aktif katılımın sağlanması, öğrencilerin hem teknik hem de sanatsal gelişimini destekleyecektir. Yabancı dillerde şarkı söyleme esnasında uluslararası fonetik alfabenin kullanımıyla doğru telaffuz becerileri kazandırılması, repertuar genişliği ve profesyonel açılım açısından yararlı görünmektedir. Ayrıca, geleneksel müzik öğelerini programlara dâhil etmek, öğrencilerin kültürel mirasla bağ kurmalarını ve çok yönlü bir müzikal bakış açısı geliştirmelerini destekleyecektir. Bu bütüncül yaklaşım, ses eğitimi derslerinin hem akademik hem de uygulamalı boyutta etkililiğini artırarak, öğrencilerin sahne ve eğitim ortamlarında başarılı olmalarını sağlayacak yetkinlikleri kazanmalarına katkı sunacaktır.

#### **Etik kurul onayı**

Bu çalışma insan, hayvan veya hassas veriler içermediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

#### **Yazarlık katkısı**

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: SG, verilerin toplanması: SG, sonuçların analizi ve yorumlanması: SG, çalışmanın yazımı: SG. Yazar, sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

#### **Finansman kaynağı**

Çalışma için herhangi bir finansman alınmamıştır.

#### **Çıkar çatışması**

Çalışma tek yazarlıdır. Bu nedenle herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

#### **Ethical approval**

This study does not require ethics committee approval as it does not involve human, animal or sensitive data.

#### **Author contribution**

Study conception and design: SG, data collection: SG, analysis and interpretation of results: SG, draft manuscript preparation: SG. Author reviewed the results and approved the final version of the article.

#### **Source of funding**

The author declare the study received no funding.

#### **Conflict of interest**

The study is single-authored; therefore, there is no conflict of interest.

## **KAYNAKLAR**

- Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC). (t.y.). *Polonya Karol Lipiński Müzik Akademisi (Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu) müzik eğitimi sistemi*. 10 Ocak 2018 tarihinde <https://ects.amuz.wroc.pl/?q=Siatki&language=en> adresinden erişildi.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (12. bs.). Pegem Akademi.
- Benson, E., Robinson-Martin, T. ve Naismith, M. (2022). Practicing equity, diversity, inclusion, and belonging in the singing voice studio. *Voice and Speech Review*, 16(2), 166-179.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5. bs.). Pearson.
- Boote, D. N. ve Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev., 8. bs.). Eğitim Kitabevi.
- Boston University. (t.y.). *Bachelor of Music (BM) in Music Education*. 11 Ocak 2018 tarihinde <http://www.bu.edu/academics/cfa/programs/music-education/bm/> adresinden erişildi.
- Bruno, E., Padova, A., Napolitano, B., Marroni, P., Batelli, R., Ottaviani, F. ve Alessandrini, M. (2009). Voice disorders and posturography: Variables to define the success of rehabilitative treatment. *Journal of Voice: Official Journal of the Voice Foundation*, 23(1), 71-75.



- Caçador, M., Papoila, A., Brás-Geraldes, C., Garcia, C., Constantino, T., Almeida, M. ve Paço, J. (2019). Evaluation of postural changes using dynamic posturography after speech rehabilitation in patients with voice disorders: A longitudinal study. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 72(4), 1-8.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. bs.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev., 3. bs.). Siyasal Kitabevi.
- Cutcliffe, J. R. (2000). Methodological issues in grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 31(6), 1476-1484.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-15.
- Dai, Y. (2024). Integration of vocal technique and artistic expression in vocal art performances. *Frontiers in Art Research*, 6(2), 7-11.
- Denizoğlu, İ. (2008). *Güzel şarkı söylemenin sırları* [Seminer]. İzmir Sanat Sahnesi.
- Doğanyığıt, S. ve Yiğit, N. (2023). The perspective of trainers on the use of imagination in singing training. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 174-186.
- Doğu Akdeniz Üniversitesi. (t.y.). *Kıbrıs Doğu Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ders içerikleri*. 11 Kasım 2017 tarihinde <https://www.emu.edu.tr/tr/programlar/muzik-ogretmenligi-lisans-programi-turkce/865?tab=curriculum> adresinden erişildi.
- Duru, E. G. ve Köse, H. (2012). Müzik öğretmenliği eğitiminde yapılanma modelleri (Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas örnekleri). *Fine Arts*, 7(3), 235-245.
- Eastern Illinois University. (t.y.). *A.B.D. Eastern Illinois Üniversitesi Müzik Bölümü (Department of Music Education) ders içerikleri*. 11 Ocak 2018 tarihinde [https://eiu.catalog.acalog.com/preview\\_program.php?catoid=46&poid=7212&returnto=2245](https://eiu.catalog.acalog.com/preview_program.php?catoid=46&poid=7212&returnto=2245) adresinden erişildi.
- Ekici, T. (2022). Opinions of music teacher candidates on determining the suitability of the distance education model for the voice education course. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 21(2), 54-68.
- Ekiz, D. (2020). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş* (5. bs.). Anı Yayıncılık.
- Fink, A. (2019). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper* (5. bs.). SAGE Publications.
- Fitzmaurice, C. (2015). Breathing matters. *Voice and Speech Review*, 9(1), 61-70.
- Gryshchenko, I. (2023). Development of vocal performance skills of art students in higher education institutions. *Humanities Science Current Issues*, 1(60), 264-269.
- Hazlett, D., Duffy, O. ve Moorhead, S. (2011). Review of the impact of voice training on the vocal quality of professional voice users: Implications for vocal health and recommendations for further research. *Journal of Voice*, 25(2), 181-191.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (31. bs.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi. (t.y.). *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Sanatı Bölümü ders içerikleri*. 17 Kasım 2017 tarihinde [https://manas.edu.kg/tr/fine\\_arts/music/courses](https://manas.edu.kg/tr/fine_arts/music/courses) adresinden erişildi.
- Lesnik, O. ve Mamykina, O. (2023). Features of vocal and choral training of future music teachers. *Musical Art in the Educological Discourse* (8), 41-47. <https://doi.org/10.28925/2518-766x.2023.87>
- Lithuanian Academy of Music and Theatre. (t.y.). *Litvanya Eğitim Bilimleri Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Department of Music) Müzik Bölümü ders içerikleri*. 10 Ocak 2018 tarihinde [https://lmta.lt/wp-content/uploads/2024/07/BA-MSTU-Muzika-ir-edukacija-2024-LT-EN.pdf?utm\\_source](https://lmta.lt/wp-content/uploads/2024/07/BA-MSTU-Muzika-ir-edukacija-2024-LT-EN.pdf?utm_source) adresinden erişildi.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. bs.). Jossey-Bass.
- McGill University. (t.y.). *Kanada McGill Üniversitesi (Department of Music Education) ders içerikleri*. 28 Haziran 2025 tarihinde <https://coursecatalogue.mcgill.ca/en/undergraduate/education/integrated-studies-education/music-bmus-elementary-secondary-bed/music-bmus-elementary-secondary-bed.pdf> adresinden erişildi.
- Mississippi State University. (t.y.). *Mississippi Devlet Üniversitesi (Department of Music Education) Müzik Eğitimi Bölümü ders içerikleri*. 10 Ocak 2018 tarihinde <https://catalog.msstate.edu/graduate/colleges-degree-programs/education/music-education/music-education.pdf> adresinden erişildi.

- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77.
- Onofrei, C. (2023). Perspectives on skills building strategies musical-creative. *Știință și educație: Noi abordări și perspective: Materialele Conferinței Științifice Internaționale* içinde (s. 349-353). <https://doi.org/10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p349-353>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4. bs.). SAGE Publications.
- Petrykova, O. ve Rumiantseva, S. (2020). The importance of vocal training of the future teachers of musical art in professional activity of higher school. *Pedagogy of the Formation of a Creative Person in Higher and Secondary Schools*, 2(73), 143-146.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. SAGE Publications.
- Richter, B., Nusseck, M., Spahn, C. ve Echternach, M. (2016). Effectiveness of a voice training program for student teachers on vocal health. *Journal of Voice*, 30(4), 452-459.
- Ridley, D. (2012). *The literature review: A step-by-step guide for students* (2. bs.). SAGE Publications.
- Sear, J. (2023). Modern vocal pedagogy: Investigating a potential curricular framework for training popular music singing teachers. *Journal of Popular Music Education*, 8(2), 239-254.
- Tang, J., Huang, W., Chen, X., Lin, Q., Wang, T., Jiang, H., Wan, P. ve Huang, Z. (2019). Liuzijue Qigong: A voice training method for unilateral vocal fold paralysis patients. *The Annals of Otology, Rhinology, and Laryngology*, 128(7), 1-8.
- Töreyin, A. M. (2002). Müzik öğretmeni yetiştirmede Avrupa ve Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye arasındaki etkileşim. *Uluslararası Avrupa ve Türk Cumhuriyetleri'nde Müzik Kültürü ve Müzik Eğitimi Kongresi Bildirisi* içinde (s. 13-16). Gazi Üniversitesi.
- Uniarts Helsinki. (t.y.). *Finlandiya Helsinki Sanat Üniversitesi Sibelius Akademisi Müzik Eğitimi Bölümü ders içerikleri*. 11 Ocak 2018 tarihinde <http://www.uniarts.fi/sites/default/files/Music%20education.pdf> adresinden erişildi.
- Universität der Künste Berlin. (t.y.) *Almanya Berlin Üniversitesi Sanat Fakültesi (Künstlerisch-Pädagogische Ausbildung) Müzik Eğitimi Bölümü ders içerikleri*. 10 Ocak 2018 tarihinde [https://www.udk-berlin.de/fileadmin/2\\_dezentral/Referat\\_Studienangelegenheiten/zfkl/Download-Dokumente/01\\_ordnungen/01\\_studienordnungen/mu/mu\\_ba\\_issgym\\_so\\_2015.pdf](https://www.udk-berlin.de/fileadmin/2_dezentral/Referat_Studienangelegenheiten/zfkl/Download-Dokumente/01_ordnungen/01_studienordnungen/mu/mu_ba_issgym_so_2015.pdf) adresinden erişildi.
- University of Lethbridge. (t.y.). *Program planning guide*. 10 Ocak 2018 tarihinde [https://www.uleth.ca/sites/default/files/docs/2017/05/Bmus\\_0.pdf](https://www.uleth.ca/sites/default/files/docs/2017/05/Bmus_0.pdf) adresinden erişildi.
- Vasilenko, L. M. (2022). Vocal training of music students based on the hedonistic imperative of a person. *Pedagogical sciences reality and perspectives* içinde (s. 50-54). National Pedagogical Dragomanov University. <https://doi.org/10.31392/npu-nc.series5.2022.85.10>
- Veliyeva, I. (2021). Musical-aesthetic education of young schoolchildren through vocal-choral performances. *Bulletin of Science and Practice*, 7(7), 331-335.
- Voloshyn, P. V. (2021). Development of vocal and performance skills of vocalists of artistic educational institutions. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, (4), 136-142.
- Wang, Y. (2023). Exploration on the ways to improve students' aesthetic ability in higher vocational music education. *Advances in Vocational and Technical Education*, 5(6), 102-106.
- White, R. (1988). On the teaching of breathing for the singing voice. *Journal of Voice*, 2(1), 26-29.
- Yakın Doğu Üniversitesi. (t.y.). *Kıbrıs Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü ders içerikleri*. 10 Kasım 2017 tarihinde <https://egitim.neu.edu.tr/akademik/akademik-programlar/muzik-ogretmenligi-bolumu/program-bilgi-paketi> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish* (2. bs.). The Guilford Press.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

This study investigates the content and pedagogical approaches of vocal training courses offered in university music departments across various countries from an international perspective. Vocal training, an integral component of music education, aims to enhance students' technical proficiency, artistic expression, and pedagogical competencies. While previous research underscores the importance of voice physiology, breathing techniques, and repertoire development in vocal studies, few studies provide a comparative overview of how these elements are structured across different cultural and educational contexts.

### 2. Purpose of the Study

The primary goal of this research is to examine how vocal training courses are organized and delivered in diverse cultural settings, and how pedagogical practices influence students' vocal development, performance skills, and teaching competencies. This study seeks to uncover commonalities and differences in course content, methodological approaches, and the scope of practical training by reviewing programs in Finland, Canada, the United States, Germany, Lithuania, Poland, Cyprus, and Kyrgyzstan,. Ultimately, the findings aim to inform best practices and encourage ongoing dialogue on vocal education at a global level.

### 3. Methodology

A qualitative, document-based research design was employed. Official course outlines, program descriptions, and curriculum materials from selected universities were systematically collected and analyzed through content analysis. These universities were identified based on their reputable music departments and diverse geographical representation. Following translation where necessary, data were coded thematically to identify recurring topics such as voice physiology, breathing and phonation techniques, repertoire selection, pedagogical formation, and performance training.

### 4. Findings

Analysis revealed that vocal training programs typically incorporate both theoretical and practical elements, covering fundamental aspects of voice production (physiology and anatomy), breathing and resonance techniques, and stylistic interpretation. Specialized instructional methods—namely Kodaly, Dalcroze, and Orff—are frequently integrated, enabling a holistic approach to rhythm, melody, and movement. Institutions also place considerable emphasis on diction and phonetics, particularly for foreign-language singing, with the International Phonetic Alphabet serving as a key tool. Furthermore, healthy vocal usage and the long-term preservation of vocal quality were widely highlighted, with many programs offering supplementary workshops and seminars on vocal health. Across the sampled institutions, there is a concerted effort to cultivate not only technical mastery but also pedagogical skills, aiming to produce graduates capable of both performing and teaching at various educational levels.

### 5. Discussion

Common themes across all examined universities include a balanced combination of theory and practice, the development of teaching proficiency alongside performance skills, and a commitment to cultural diversity within repertoire selection. There is notable consistency in the emphasis on healthy vocal habits, reflective practice, and continuous feedback loops for student improvement. Meanwhile, program differences often stem from cultural heritage or local educational policies—some institutions focus more heavily on classical or traditional repertoires, whereas others integrate contemporary or popular genres.

### 6. Conclusion and Implications

The findings indicate that vocal training courses in university music departments worldwide share key objectives, such as fostering vocal technique, artistic expression, and pedagogical awareness. Nevertheless, cultural and institutional contexts lead to distinct curricular choices and methodological strategies. These insights offer guidance for curriculum developers and vocal instructors seeking to refine their programs or integrate innovative teaching approaches. By drawing attention to diverse pedagogical practices, this study contributes to a broader understanding of vocal education and encourages collaborative efforts to enhance vocal pedagogy on a global scale.

# Orkestra öğrencilerinin bireysel çalışmasına yönelik oluşturulan Kişisel Multimedya Materyali (KMM): Bir eylem araştırması

## *Personal Multimedia Material (PMM) created for the individual study of orchestra students: An action research*

Ali Delikara<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye.

### ÖZ

Bu araştırma, müzik eğitimi kurumlarındaki orkestra öğrencilerinin bireysel hazırlık süreçlerinde karşılaştıkları sorunları azaltmak amacıyla Kişisel Multimedya Materyalleri (KMM) geliştirmeyi ve bu materyallerin öğrenci performansı ve çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel bir yöntem olan Eylem Araştırması modeliyle tasarlanan çalışma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda "Orkestra-Oda Müziği" dersini alan 13 gönüllü öğrenciyle yürütülmüştür.

Uygulama öncesi yapılan durum tespitinde, öğrencilerin orkestra dersine hazırlık çalışmalarında motivasyon eksikliği, teknik beceri farklılıkları, müziksel tatmin sağlayamama ve eser bütünlüğünü kavrayamama gibi sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bu sorunlara çözüm olarak, aşamalandırılmış sesli video dosyaları içeren KMM geliştirilmiş ve öğrencilerin bireysel çalışmalarında kullanması sağlanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda materyaller iyileştirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular, KMM'nin öğrencilerde deşifre hızını artırdığını, entonasyon ve tempoya uyum becerilerini geliştirdiğini ve müziksel dinamikleri daha etkili uygulamalarını sağladığını göstermiştir. Ayrıca, materyallerin motivasyon, konsantrasyon ve müziksel tatmin düzeylerinde anlamlı bir artışa katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, özellikle nota takip imleci ve diğer partileri duyma imkânı gibi özelliklerin çalışma verimliliğini artırdığını vurgulamıştır.

Bu çalışma, teknolojinin müzik eğitime entegrasyonunun öğrenci performansını ve öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini kanıtlamaktadır. Gelecek araştırmalarda, KMM'nin farklı çalgı grupları ve uzun vadeli etkileri üzerine odaklanılması önerilmektedir. Ayrıca, ulusal bir multimedya kütüphanesi oluşturulması ve müzik eğitimcilerine yönelik teknoloji entegrasyonu eğitimleri düzenlenmesi, alandaki eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** orkestra eğitimi, multimedya materyalleri, eylem araştırması, müzik teknolojisi, bireysel çalışma

### ABSTRACT

This study aimed to develop Personal Multimedia Materials (PMMs) to reduce the problems faced by orchestra students in music education institutions in their individual preparation processes and to examine the effects of these materials on student performance and study habits. The study, which was designed with the Action Research model, a qualitative method, was conducted with 13 volunteer students taking the "Orchestra-Room Music" course at Niğde Ömer Halisdemir University, Department of Music Education.

In the situation analysis conducted before the implementation, it was determined that the students had problems such as lack of motivation, technical skill differences, inability to provide musical satisfaction and inability to comprehend

Ali Delikara — delikara@hotmail.com

Geliş tarihi/Received: 14.02.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 24.05.2025 — Yayın tarihi/Published: 28.07.2025

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.



the integrity of the work in preparation for the orchestra course. As a solution to these problems, KMM, which includes graded audio video files, was developed and used by the students in their individual studies. During the implementation process, the materials were improved in line with the feedback received from the students and data were collected through semi-structured interviews.

The findings showed that KMM increased students' deciphering speed, improved their intonation and tempo adaptation skills, and enabled them to apply musical dynamics more effectively. It was also found that the materials contributed to a significant increase in motivation, concentration and musical satisfaction. Students were particularly impressed by features such as the note-following cursor and the possibility to hear other parts.

**Keywords:** orchestra education, multimedia materials, action research, music technology, personal study

## 1. GİRİŞ

Orkestra, müzik eserlerini seslendirmek amacıyla çeşitli müzik aletlerinin bir araya gelmesiyle oluşan topluluktur. Eğitim kurumları bünyesinde yer alan "Okul Orkestraları", öğrencilere eğitim süreçleri boyunca edindikleri müziksel kazanımlarını uygulama, pekiştirme ve sergileme fırsatı sunarak müzik eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturur (Delikara, 2017). Okul orkestraları, öğrencilerin müziksel gelişimlerinin yanı sıra bireysel, sosyal ve akademik gelişimlerini de destekleyerek pek çok fayda sağlayarak grup ortamında iş birliği ve müzikal etkileşim becerilerini geliştirirler (Chong ve Kim, 2016).

Ancak okul orkestraları, küresel ve yerel düzeyde çeşitli zorluklarla mücadele etmektedir. Evrensel sorunlar arasında öğrencilerin bireysel çalgı düzeyleri arasındaki farklılıklar, sınırlı prova süresi ve bu durumun getirdiği bireysel geri bildirim sağlama güçlüğü yer alır. Öğrencilerin motivasyon düzeylerindeki değişkenlikler ve performans kaygısı da evrensel olarak ele alınan diğer önemli konulardır (Butz, 2019; Fonseca, 2023; Schnerer ve Hopkins, 2021; Sternbach, 2008; Vastamäki vd., 2022). Türkiye'deki okul orkestralarına yönelik araştırmalar ise, fiziki şartların yetersizliği, ders saatlerinin kısıtlı olması ve öğrenci düzeyine göre uyarlanabilen repertuar eksikliği gibi yerel sorunlara da işaret etmektedir (Gök, 2019; Gül, 2023; Nart, 2016; Öz, 2001; Şen vd., 2019; Varış, 2016).

Orkestral repertuar çalışmalarında, ders/prova dışında yapılan bireysel hazırlığın önemi büyüktür (Brandler ve Peynircioğlu, 2015). Bu hazırlık süreci, öğrencinin hatalarını fark edip düzeltmesi, teknik ve müziksel becerilerini geliştirmesi ve partisinin orkestra bütünlüğündeki işlevini daha iyi kavraması için kritik öneme sahiptir. Ancak, orkestra öğrencileri bireysel çalışmalarında diğer orkestra partilerini ve eserin bütünlüğünü duymadan çalışmak durumunda kaldığı için müziksel bağlamdan uzak kalma riskiyle karşılaşır; bu durum motivasyon düşürücü olabilir. Ayrıca, bireysel çalışmalarda yeterli ve bağlama özel geri bildirim eksikliği, olası teknik ve müziksel hataların fark edilmemesine ve pekişmesine yol açabilir. Bu sorunlar, özellikle kısıtlı prova süresi ve öğretmenlerin bireysel geri bildirim sağlama güçlüğü ile birleştiğinde, öğrencilerin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir.

Günümüz dijital teknolojileri, müzik eğitimindeki bu tür zorlukları aşma potansiyeli taşımaktadır. Dijital teknolojinin müzik alanında kullanımı yaygınlaşmakta (Aras ve Temuçin, 2022; Fu, 2021) ve daha etkileşimli öğrenme deneyimleri sağlayarak öğrencilerin karmaşık müzik kavramlarını anlamalarına yardımcı olmaktadır (Ma, 2022; Nart, 2016; Olmos vd., 2012). Dijitalleşme, "akıllı eğitim" ve "akıllı pedagoji" kavramlarını beraberinde getirerek, öğrencilere dijital kaynaklara erişim ve kişiselleştirilmiş öğrenme imkanları sunmaktadır (Avanzini vd., 2020; Daniela ve Lytras, 2018). Acquilino ve Scavone (2022), çalgı öğretiminde kullanılan teknolojik araçları; notasyon programları, metronomlar, akort araçları, parmak pozisyonu uygulamaları, performans geri bildirim sunan yapay zekâ tabanlı sistemler, çevrim içi paylaşım platformları ve fiziksel cihazlarla entegre yazılımlar olarak sınıflandırmaktadır. Müzik eğitiminde teknolojinin kullanımı giderek artmakta ve alandaki araştırmalar da bu yönde yoğunlaşmaktadır (Deliyannis vd., 2024; Kakimova vd., 2024; Rexhepi vd., 2024; Sularso vd., 2024).

Dijital teknolojiler, müzik eğitiminde geleneksel yöntemlere kıyasla önemli avantajlar sunmaktadır. Multimedya destekli dersler, öğrenciler tarafından daha verimli, kullanışlı, anlaşılır, ilgi çekici, dinamik ve modern olarak algılanmaktadır (Nor ve Ilias, 2013; Orbanić ve Duraković, 2011). Müzik Bilgisayar Teknolojileri (MCT) ve Dijital Ses İşleme İstasyonları (DAW) gibi araçlar ağ destekli etkileşimli ortamlar sunmakta ve öğretmenler tarafından zengin öğretim materyalleri geliştirmek için kullanılmaktadır (Demirtaş ve Eroğlu, 2020; Gorbunova vd., 2020). Sanal enstrüman teknolojisi (Sampling, MIDI, VSTi) bu tür materyallerin temelini oluşturur (Rahdianando ve Permana, 2022; Wang, 2017). Çevrimiçi müzik performansı ve prova sistemlerine yönelik araştırmalar, düşük



gecikme gereksinimi gibi zorlukları ortaya koymuş ve JamNSync gibi kayıt tabanlı yaklaşımların gecikmeyi aşarak, öğrencilerin bireysel kayıtları birleştirmesi yoluyla öz-değerlendirme ve dijital becerilerini geliştirdiğini göstermiştir (Fischer, 2015; Karkina vd., 2022; Wu, 2021).

Bireysel çalgı pratiğini desteklemek amacıyla çeşitli teknoloji sistemleri önerilmekte ve geliştirilmektedir. Kaleli (2020), teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının çoksesli müzik ortamında birlikte çalmanın faydalarından yararlanamayan öğrenciler için çözüm olabileceğini ifade etmektedir. Bilgisayar Destekli Müzik Enstrümanı Özel Ders (CAMIT) sistemleri için önerilen çerçeveler, performans değerlendirme ve etkileşimli geri bildirim unsurlarını içermekte, iDVT (interactive Digital Violin Tutor) gibi örnek sistemler kullanıcı arayüzü ve multimedya oynatma özellikleri sunmaktadır (Blanco vd., 2021; Huanhuan, 2009; Juntunen, 2011; Michałko vd., 2022; Okay, 2021). Akıllı teknolojiler, keman gibi karmaşık enstrümanlarda yay kinematikleri veya ses kalitesi gibi spesifik beceriler üzerine gerçek zamanlı geri bildirim sağlama potansiyeli taşımaktadır (TELMİ projesi, SkyNote sistemi) (Blanco vd., 2021; Giraldo vd., 2019; Ramírez vd., 2018). Sensörlerle “akıllı nesnelere” dönüşen enstrümanlar ve performansı kaydedip sonradan gözden geçirme imkânı sunan “yansıtıcı” araçlar da geliştirilmektedir. Bu tür teknolojilerin temel amacı, denetimsiz pratiğe, kendi kendine öğrenmeye yardımcı olmak ve öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini potansiyel olarak geliştirmelerine destek olmaktır (Huanhuan, 2009; Juntunen, 2011; Uptis vd., 2017).

Teknoloji, bireysel çalışmayı zenginleştirmek ve geleneksel yöntemleri tamamlamak için değerli bir potansiyele sahiptir. Ancak, etkin ve verimli kullanımı hem yeterli teknik altyapıyı sağlamayı hem de pedagojik hedeflere uygun entegrasyonu gerektirir. Öğrenciler için sağlanan karmaşık görsel geri bildirimin (performans sırasında) yorumlanmasının zorluğu, teknik altyapı yetersizlikleri (internet bağlantısı, donanım, yazılım uyumsuzluğu), ton kalitesi, artikülasyon, nüans ve müzikal ifade gibi daha soyut müzikal unsurların uzaktan veya teknoloji destekli bireysel çalışmada doğru değerlendirilmesindeki güçlükler söz konusudur (Blanco vd., 2021; Huanhuan, 2009; Juntunen, 2011; Okay, 2021). Teknolojinin yalnızca ölçülebilir performansı izlemeye odaklanması, bireyselleştirilmiş öğrenme pratiklerini kısıtlayabilecek bir risk oluşturabilir (Michałko vd., 2022).

Bu genel yaklaşımların yanı sıra, orkestra ve yaylı çalgılar eğitimine yönelik daha spesifik teknolojik yöntemler de geliştirilmiştir. Bu alandaki ilk adımlardan biri, solo performanslar için eşlik kayıtları sunan “Music Minus One” sistemidir (Juntunen, 2016). Bu sistem esneklik sağlamakla birlikte, görsel ipuçları, gelişmiş gezinme ve ses kontrolü seçeneklerinin sınırlılığı gibi yönleriyle eleştirilmiştir (Olmos vd., 2012). Daha gelişmiş bir yaklaşım olan “Playback Orchestra” (PO) yöntemi, öğrencilerin kendi partileri dışındaki orkestranın kaydı eşliğinde, genellikle nota yazım programları aracılığıyla oluşturulan materyallerle çalışmasına dayanır. Bu yöntem tempo ayarlama imkânı sunarak orkestra bağlamını işitsel olarak sağlamayı amaçlar (Juntunen vd., 2013, 2015). Araştırmalar yöntemin müziksel anlama ve iletişim becerilerine katkısını belirtse de (Juntunen, 2016), materyallerin nota yazım programlarından elde edilen standart seslere dayanması ve gerçek orkestra dinamiklerinden uzak olması önemli bir sınırlılıktır. Ayrıca bu yöntem, kapsamlı multimedya içeriği ve kişiselleştirilmiş görsel/işitsel geri bildirim sunma konusunda yetersiz kalmaktadır. Daha ileri düzeydeki yaklaşımlar arasında Yüksek Çözünürlüklü Orkestra Simülatörleri (Open Orchestra, Novikov’un Simülatörü) yer alır. Çok kanallı ses ve şef videosu kullanarak orkestra pratiği deneyimini sanal bir ortamda simüle etmeyi hedeflerler (Novikov, 2016; Olmos vd., 2012). Bu simülatörler gerçekçi bir deneyim sunma potansiyeli taşısa da gerektirdikleri yüksek teknolojik altyapı nedeniyle genel eğitim ortamları için pratik ve erişilebilir çözümler olmaktan uzaktır. Bu yöntemler, bireysel çalışmada bağlam eksikliğini gidermeye yönelik adımlar atsa da okul orkestralarının karşılaştığı bireysel düzey farklılıkları, kişiselleştirilmiş kapsamlı geri bildirim ihtiyacı ve erişilebilirlik gibi sorunlara tam anlamıyla çözüm sunamamaktadır.

Dijital teknolojilerin müzik eğitime entegrasyonu, gelenekselden yapılandırmacı ve iş birliğine dayalı modellere bir pedagojik değişimi teşvik ederken öğretmenin rolünü de dönüştürmektedir (Kim vd., 2014; Martyniuk vd., 2024). Ancak entegrasyonun önünde önemli zorluklar bulunmaktadır. Yetersiz teknolojik altyapı, öğretmenlerin dijital yeterlilik/bilgi eksikliği, uygun pedagojik yaklaşımların seçimi, telif hakkı sorunları, değerlendirme yöntemlerinin uyarlanması ve dijital uçurum gibi eş eşitsizlikler bu zorluklar arasındadır (Cuervo vd., 2022). Öğretmenler genellikle yeni teknolojileri denemeye istekli olsa da zaman yetersizliği ve algılanan zorluklar benimsemeyi engelleyebilir (Waddell ve Williamon, 2019). Teknolojinin kullanımı, uzman bir öğretmen, uygun materyaller ve aktif öğrencilerle birleştğinde eğitim süreçlerini desteklemede önemli potansiyel taşır ancak tek başına yeterli değildir. Başarılı entegrasyon için altyapı yatırımı, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve teknolojinin eleştirel yaklaşımla uygun şekilde entegrasyonu kritik öneme sahiptir (Kakimova vd., 2024; Martyniuk vd., 2024; Orbanić ve Duraković, 2011).

Zengin teknolojik potansiyele ve çeşitli dijital araçların müzik eğitiminde sunduğu faydalara rağmen, literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, orkestra öğrencilerinin bireysel çalışma süreçlerindeki spesifik ve yerel bağlama özgü zorluklara (bireysel çalgı düzeyi farklılıkları, bağlam eksikliği, motivasyon, geri bildirim yetersizliği) odaklanan, onların kendi partilerini çalışırken eserin bütünüyle müziksel bağlamını duyma ve anlama ihtiyacını karşılayacak ve aynı zamanda onlara kişiselleştirilmiş, kapsamlı multimedya tabanlı görsel ve işitsel geri bildirim sağlayacak, okul ortamında erişilebilir ve pedagojik olarak entegre edilebilir materyallere olan ihtiyaç devam etmektedir. Playback Orchestra gibi yöntemler bağlamı işitsel sunsa da nota yazım programları ile elde edilen standart sesler, gerçekçi orkestra dinamiklerinden yoksundur ve kapsamlı multimedya içeriği sınırlıdır; simülasyonlar ise pratik erişilebilirlikten uzaktır. Genel geri bildirim araçları ise orkestra bağlamını yeterince ele almamaktadır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu ihtiyaçtan yola çıkarak, orkestra öğrencilerinin bireysel çalışma süreçlerindeki söz konusu zorluklara yönelik bir çözüm olarak, bu araştırma kapsamında Kişisel Multimedya Materyali (KMM) adı verilen materyalin geliştirilmesi amaçlanmıştır. KMM, literatürdeki multimedya destekli öğrenme prensipleri ve teknoloji destekli müzik eğitimi yaklaşımlarından esinlenerek, ancak okul orkestralarının spesifik ihtiyaçlarına ve erişilebilirlik kısıtlarına yanıt verecek şekilde bu araştırma için özel olarak tasarlanmış, görsel ve işitsel unsurları bir araya getiren dijital materyaldir. Literatürde KMM adıyla doğrudan bir kavram veya materyal tanımlaması bulunmamakla birlikte, bu çalışma, multimedya ve kişiselleştirme prensiplerini orkestra öğrencilerinin bireysel çalışma bağlamındaki özgün ihtiyaçlarına yönelik bir çözüm sunmak amacıyla bir araya getirmektedir. Geliştirilen KMM, mevcut standart Playback veya genel geri bildirim araçlarından farklı olarak, öğrencinin kendi partisinin yanı sıra, ilgili orkestra partilerini ve eserin genel bağlamını duyabileceği, nota takip imleci ile görsel materyallerle desteklenen ve öğrencinin ihtiyacına göre planlanmış aşamaları içeren bir yapıya sahiptir. Bu materyal, bireysel çalışmada yaşanan bilişsel ve duyuşsal sorunları gidermeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışmada, geliştirilen KMM'nin okul orkestrası ortamında Eylem Araştırması yöntemiyle uygulanması sonucunda, gerçek eğitim bağlamındaki etkinliği, kullanılabilirliği ve öğrenci deneyimleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

### 1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, orkestra eğitiminde bireysel çalışma etkinliğini artırmaya yönelik teknoloji destekli çözümlere odaklanarak alan yazındaki belirgin bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Kişisel Multimedya Materyali (KMM) kavramı ve bu çalışma kapsamında geliştirilen materyal, literatürdeki mevcut teknolojik yaklaşımların (Music Minus One, Playback Orchestra, Simülasyonlar vb.) okul orkestralarının bireysel çalışma bağlamındaki spesifik sınırlılıklarına (gerçekçi bağlam, kişiselleştirilmiş geri bildirim, erişilebilirlik) bir yanıt olarak geliştirilmiştir. Geliştirilecek ve değerlendirilecek KMM, okul orkestralarındaki kısıtlı prova süresi ve bireysel çalışmada yaşanan bilişsel ve duyuşsal sorunlara pratik ve erişilebilir bir çözüm sunma potansiyeli taşımaktadır. Araştırma, orkestra öğrencilerinin bireysel hazırlık süreçlerinde teknolojinin etkili bir şekilde kullanılmasının, performanslarını ve motivasyonlarını artırabileceği fikrini somut bir materyal üzerinden test etmeyi ve ortaya koymayı hedeflemektedir. Eylem araştırması yaklaşımının kullanılması, materyalin gerçek sınıf ortamında, katılımcı bir süreçle geliştirilip değerlendirilmesini sağlayarak elde edilecek bulguların hem teorik bilgiye hem de uygulamaya yönelik anlamlı katkılar sunmasına imkân verecektir. Çalışmanın sonuçları, orkestra eğitimcilerine ve öğrencilerine, bireysel çalışma süreçlerini daha verimli hale getirme konusunda rehberlik sunabilir. Ayrıca, müzik eğitiminde multimedya ve kişiselleştirme yaklaşımlarının kullanımına dair yeni bakış açıları getirebilir. Bu çalışma, ülkemizdeki orkestra öğrencilerinin bireysel çalışması için geliştirilen ilk kapsamlı multimedya materyali niteliğindedir. Araştırma kapsamında oluşturulan KMM'nin yapım aşamaları ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Böylece, gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalara yol göstereceği ve yönlendirici fikirler sunacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma, orkestra öğrencilerinin bireysel çalışma süreçlerinde karşılaştıkları sorunları azaltmak amacıyla materyal geliştirmeyi ve bu materyalin etkilerini incelemeyi hedeflemektedir. Araştırma, nitel bir yöntem olan eylem araştırması modeliyle yürütülmüştür.

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve materyal geliştirme ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

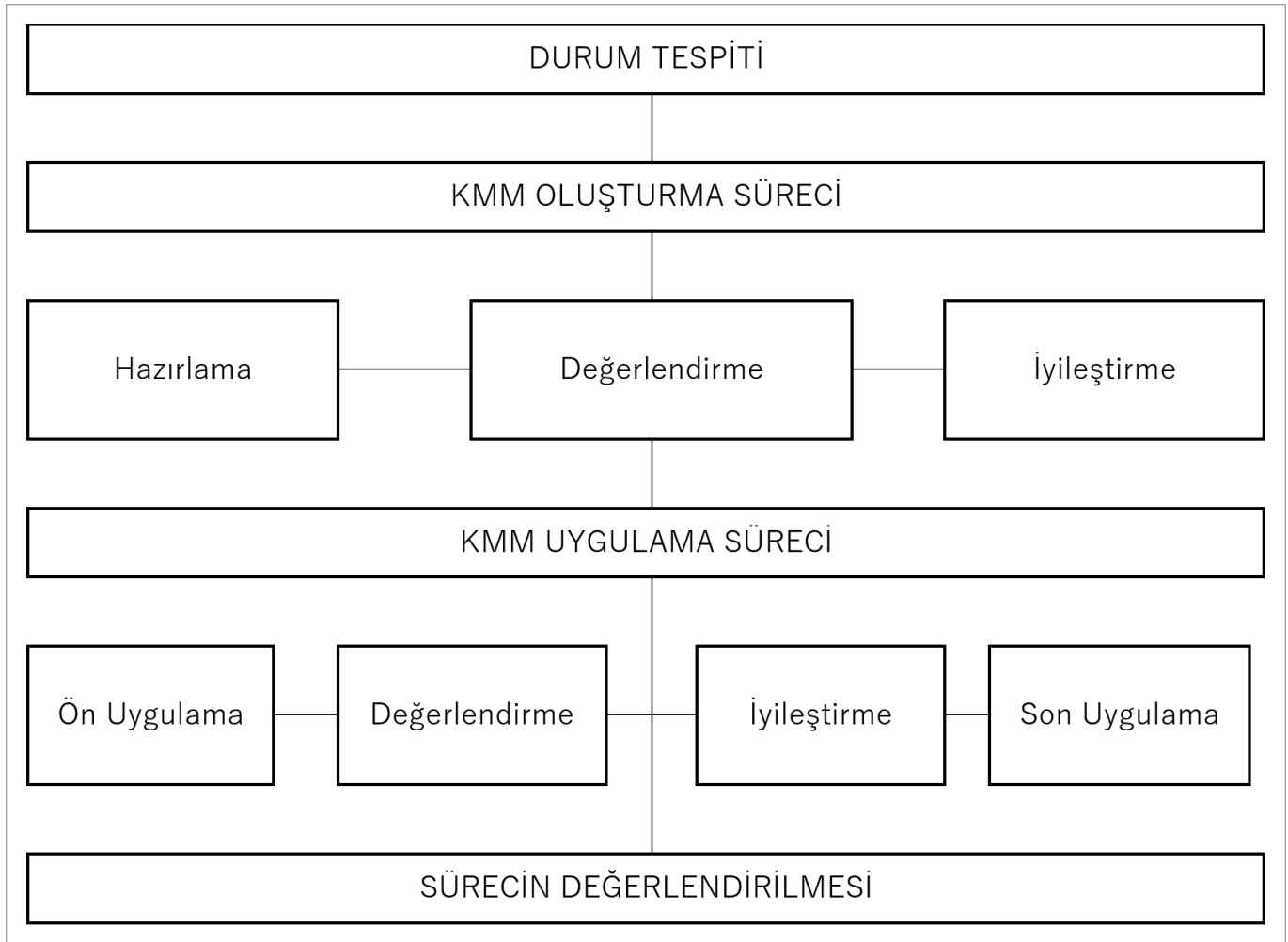
### Araştırma Modeli

Araştırma, eğitim uygulamalarını iyileştirme hedefiyle planlı eylemlerin uygulanması ve sonuçların sistematik izlenmesini içeren nitel bir araştırma yöntemi (Zhamelov vd., 2024) olan eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Eylem araştırması, eğitimcilerin kendi bağlamlarına özgü problemlere çözüm üretmelerine ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamalarına olanak tanır (Beyhan, 2013). Teknolojik gelişmelerin eğitimde aktif öğrenme yöntemlerine geçişi teşvik ettiği günümüzde, eylem araştırmalarında dijital araçların kullanımı giderek önem kazanmaktadır (Mikhailova, 2024).

Bu çalışma uygulayıcıya yeni bilgi, beceri ve deneyimler kazandırmayı ve kendi uygulamalarına yönelik eleştirel bakış geliştirmesini amaçlayan “geliştirici, özgürleştirici, eleştirel” eylem araştırması türündedir. Araştırma süreci, araştırmacının gözlemleri ve orkestra öğrencileriyle yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda durum tespitinin yapılması ve buna dayalı eylem planı aşamalarının oluşturulması şeklinde ilerlemiştir. Araştırmanın eylem planı aşamaları Şekil 1’de gösterilmektedir.

### Şekil 1

Eylem Planı Aşamaları



### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda ‘Orkestra-Oda Müziği 1-3’ dersini alan gönüllü 13 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin çalgılara göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1***Orkestra Öğrencilerinin Çalgılara Göre Dağılımı*

| Sıra No | Çalgı Grupları | Öğrenci Sayısı | Toplam |
|---------|----------------|----------------|--------|
| 1       | 1.Keman        | 5              | 13     |
| 2       | 2.Keman        | 5              |        |
| 3       | Viyola         | 1              |        |
| 4       | Violonsel      | 1              |        |
| 5       | Flüt           | 1              |        |

Öğrenciler, çalışmaya gönüllü olarak katılmış ve süreç hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışma grubu, multimedya dosyalarını kullanma becerileri ve teknolojiye yatkınlıkları bakımından homojen bir yapıya sahiptir. Araştırma, ilgili etik kurul onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri dört ana aşamada toplanmıştır: Durum tespiti, KMM oluşturma, KMM uygulama ve sürecin değerlendirilmesi.

#### 1. Durum Tespiti

Çalışma grubunun küçük ölçekli olması, karşılaşılan sorunların ve altında yatan sebeplerin derinlemesine anlaşılmasına olanak tanımıştır. Bu amaçla öğrencilerle yüz yüze ve birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, uzman görüşleri doğrultusunda içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin araştırma soruları doğrultusunda kategorilere ayrılarak kodlanmasını içeren yaygın bir analiz yöntemidir (Horverak, 2023).

#### 2. KMM Oluşturma Süreci

Araştırmanın problem durumu ve durum tespiti bulguları doğrultusunda, orkestra öğrencilerinin bireysel çalışma süreçlerinde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik Kişisel Multimedya Materyalleri (KMM) geliştirilmiştir. KMM'nin yapısı, içeriği ve işlevselliği uzman görüşleri alınarak belirlenmiş ve bu görüşler doğrultusunda ses ve video dosyalarında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Materyal geliştirme süreci, "ses dosyalarının oluşturulması", "video dosyalarının oluşturulması" ve "materyalleri iyileştirme çalışmaları" olmak üzere üç ana aşamadan oluşmaktadır.

##### 2.1. Ses Dosyalarının Oluşturulması Aşamaları

###### • Nota Yazımı ve MIDI Dönüşümü

Uygulamada kullanılacak eser olarak, orkestranın dönem başından itibaren çalıştığı diğer eserlerle eşdeğer teknik ve müziksel özellikler taşıdığı uzman değerlendirmeleri doğrultusunda belirlenen Azerbaycan halk müziğinden "Naz Barı" adlı parça seçilmiştir. Eser, "Finale" (MakeMusic, Inc., t.y.) nota yazım programı kullanılarak notaya alınmış ve MIDI formatına dönüştürülmüştür. Bu aşamada, eserin partitürü dijital ortama aktararak her bir çalgı için ayrı MIDI kanalları oluşturulmuştur.

###### • MIDI Kanallarının DAW'a Aktarılması

MIDI formatındaki notalar, "Cubase Pro 13" (Steinberg Media Technologies GmbH, t.y.) programına aktarılmış ve her bir çalgı grubu için ayrı kanallar tanımlanmıştır. Yaylı çalgılar için, "Kontakt" (Native Instruments GmbH, t.y.) yazılımı üzerinde çalışan "Cinematic Studio Strings" (Cinematic Studio Series, t.y.) ses bankası; flüt için ise "SWAM Flute" (Audio Modeling, t.y.) modelleme yazılımı kullanılmıştır.

### • Müzikal Dinamiklerin ve Tekniklerin Uygulanması

Eserde yer alan çalgıların ses kanalları, sanal çalgılara (VSTI-Virtual Studio Technology Instrument) atanmıştır. Flüt için kullanılan SWAM Flute fiziksel modelleme temelli bir yazılımdır ve ses üretimini doğal ses örnekleri yerine gerçek zamanlı sentez ile oluşturur. Müziksel ifade ve çalım tekniklerine yönelik geniş kullanım imkânı sunmaktadır. Cinematic Studio Strings (CSS) ise sample tabanlı bir yazılımdır; yüksek kaliteli gerçek kayıtlar kullanılarak oluşturulmuştur. CSS, yaylı çalgılar özelinde legato, portamento, staccato, spiccato, pizzicato, tremolo, sul ponticello, sordino gibi çok sayıda artikülasyon içerir. Artikülasyonlar Keyswitch (çalınan sesin tekniğini değiştirmek için kullanılan tuş komutları) veya MIDI Control Change (MIDI CC) komutları ile kontrol edilir. Sanal çalgıların özellikleri araştırma kapsamında kullanılan eserin teknik ve müziksel niteliklerini karşılamaktadır. Ses dosyaları oluşturulurken, her çalgı grubu için (Digital Audio Workstation) DAW üzerindeki "Dynamics", "Expression", "Vibrato" ve "Velocity" gibi parametreler kullanılarak otomasyon yapılmıştır. Bu sayede, müziksel dinamikler ve seslendirme/yorumlama açısından detaylı işlemler gerçekleştirilmiştir.

### • Ses Dosyalarının Varyasyonlarının Oluşturulması

MIDI düzenlemesi tamamlanan dosyalar "Audio" formatına aktarılmış, öğrencilerin farklı çalışma ihtiyaçlarını karşılamak ve çalışma sürecini aşamalandırmak amacıyla eserin çeşitli varyasyonları hazırlanmıştır:

- Tüm Eser (Metronomsuz-75 Bpm): Eserin bütünlüğünü kavramaya yönelik.
- Solo Parti (Metronomlu-65 Bpm): Yavaş tempoda solo partilerin deşifre edilmesine yönelik.
- Solo Hariç Yavaş Tempo (Metronomlu-65 Bpm): Öğrencinin kendi partisini diğer orkestra sesleri eşliğinde çalışmasına yönelik.
- Solo Hariç Orijinal Tempo (Metronomsuz-75 Bpm): Öğrencinin metronom desteği olmadan diğer partiler eşliğinde eseri orijinal tempoda çalışmasına yönelik.

### • Miks ve Mastering İşlemleri

Miks aşamasında oluşturulan sinyal zinciri, her bir enstrümanın doğal karakterini korumak, tonal dengeyi sağlamak ve orkestral bütünlük oluşturmak amacıyla tasarlanmıştır. İşlem aşamaları Şekil 2'de gösterilmektedir.

### Şekil 2

"SWAM Flute" Yazılımı Miks Sinyal Zinciri



1. Gain (Ses sinyalinin seviyesi): Flütün dinamik aralığı geniştir, Flüt sinyalinin giriş seviyesindeki ses şiddeti -12 dBFS ile -6 dBFS arasında tutularak headroom (sinyalin bozulmadan önceki boşluğu/kapasitesi) sağlanır.
2. Ekolayzır-EQ (Ton Şekillendirme): Flütün tonunu doğal ve net hale getirmek için frekanslar dengelenir.
3. Kompresyon (Dinamik Kontrol): Flütün dinamiklerini kontrol ederek tutarlı bir ses elde edilir.
4. Saturasyon (Harmonik Zenginlik): Flütün sentetik tonu daha organik hale getirilir, sıcaklık katılır, özellikle 2-4 kHz bölgesinde harmonik zenginlik sağlanır.
5. Reverb (Mekansal Derinlik): Convolution reverb kullanılarak konser salonu etkisi yaratılması hedeflenmiştir. Flütün netliğini korumak için Pre-Delay: 30 ms, doğal bir uzama (kuyruk) için Decay: 2 saniye ve Wet/Dry Mix oranı: %20 parametreleri kullanılmıştır. (Pre-Delay; orijinal ses ile ilk yankılar arasındaki gecikme süresini, Decay; sesin veya efeklin zamanla sönümlenme süresini, Wet/Dry ise etkili ve efekte uğramamış sesin karışım oranını ifade eder)



6. Imaging (Stereo Konumlandırma): Flütün stereo sahnedeki yeri optimize edilmiştir. Flüt solda (L:81-L:52) konumlanmıştır. Aşırı genişletme yapaylık yaratabileceği için stereo genişletme oranı %35 değerinde ayarlanmıştır.

İşlem aşamaları Şekil 3'te gösterilmektedir.

### Şekil 3

"Cinematic Studio Strings" Yazılımı Miks Sinyal Zinciri

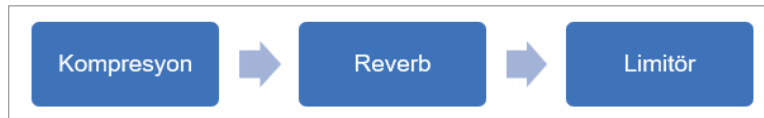


10. Mikrofon Seçimi ve Balans: CSS'in mikrofon pozisyonları (room, main, spot1, spot2) karıştırılarak tonal denge ayarlanır. (Bu terimler, enstrümanın farklı mikrofonlama noktalarından kaydedilmiş ses katmanlarını/sinyallerini ifade eder: room; oda mikrofonu, main; ana stereo mikrofon, spot1/spot2; yakın mikrofonlar) Netlik için spot 1: %30, spot 2: %20, ana tonal gövde için main: %50 ve derinlik için room: %15 ayarlamaları yapılmıştır.
11. Gain: Giriş seviyesi -12 dBFS ile -6 dBFS arasında ayarlanmıştır.
12. EQ: Frekans çakışmalarını önlemek ve yaylı çalgıların tını özelliklerini korumak için kullanılmıştır.
13. Kompresyon: Sample tabanlı olan CSS' nin dinamikleri dengelidir; kompresyon, sadece aşırı tepe noktalarını kontrol etmek amacıyla uygulanmış, dinamik aralığı hafifçe sıkıştırarak tutarlılık sağlanmıştır. Ratio: (kompresörün uyguladığı sıkıştırma oranı) 1.5:1, Threshold: (efektin aktif hale geldiği ses seviyesi eşiği) -20 dB civarı, 2-4 dB gain seviyesinde, legato geçişlerini korumak için Attack: (efektin aktif hale gelme hızı) 20 ms ve doğal akış için Release: (efektin devreden çıkma hızı) 120 ms olarak ayarlanmıştır.
14. Reverb: CSS'in room mikrofonu bulunmaktadır ancak Flütle aynı akustik alanı yaratmak için minimal düzeyde reverb kullanılması uygun görülmüştür. Pre-Delay: 10ms, Decay: 1 sn ve Wet/Dry Mix: %5 parametreleri ile ayarlanmıştır.
15. Imaging: Orkestra oturma düzenine göre konumlandırma ayarlamaları çalgıların pan ayarlamaları ile gerçekleştirilir. Orkestral yerleşimde yaylılar geniş bir alanı kaplar, ancak flütle çakışmamalıdır. Imaging ile yaylıların geniş stereo sahnesi optimize edilir.

Grup (Bus) İşlem aşamaları Şekil 4'te gösterilmektedir.

### Şekil 4

Grup Bus Sinyal Zinciri



Flüt ve yaylıları bir grup kanalına yönlendirerek duyumda bütünlük sağlanması hedeflenmiştir. Bunun için yapılan işlemler:

5. Glue Kompresyon: Bu terim, bir veya daha fazla ses kanalına uygulanan ve bu seslerin dinamiklerini kontrol ederek, onları daha bütünsel ve uyumlu hale getiren bir kompresyon işlemi ifade eder. Amaç, parçaların birbirine yapışmasını sağlamak ve miksin genel uyumunu artırmaktır. Kullanılan ayarlar: Düşük ratio (1.5:1), 1dB gain reduction, yavaş attack (20 ms), hızlı release (30 ms) şeklindedir.
6. Reverb: Ortak bir konser salonu reverb'i tüm enstrümanları aynı mekâna yerleştirir. Bu projede, kullanılan DAW eklentisi olan "REVerence" kullanılmıştır. Flüt ve yaylıları doğal bir konser salonu ortamında birleştirmek için Pre-Delay: 10ms, Decay: 2 sn ve Wet/Dry Mix: %15 şeklinde ayarlanmıştır.
7. Limiter: Çıkış seviyesini kontrol etmek için -1 dBTP (gerçek tepe noktası desibeli) ve hedef LUFS (algılanan gürülük) seviyesine uygun ayarlanır (Youtube için: -14 dB LUFS).

Miks işlemi tamamlanan kanallar tek kanalda birleştirilmiştir.

Kullanıcıya yönelik son adım olan “Mastering” aşamasında ise “iZotope Ozone Advanced” (iZotope, Inc., t.y.) yazılımının yapay zekâ analizinden de fikirler alınarak gerekli görülen işlemler (Dinamik Equalizer, Stereo Imager, Limitör) gerçekleştirilerek ses kalitesi optimize edilmiştir. KMM’nin paylaşılacağı platform olan “Youtube” -14 dB LUFS standardı getirmiştir. Mastering aşamasında dijital platformlarda clipping (ses sinyalinin maksimum seviyeyi aşarak bozulması) riskini önlemesi ve DAC (dijital sinyalin anoloğa dönüşümü) hatalarına karşı güvenlik sağlaması için TruePick: (dijital platformlarda sinyal bozulmasını -clipping- önlemeye yardımcı olan bir tepe değeri) -1.00 dB olarak ayarlanmış, LUFS değeri ise -11.0 dB olarak saptanmıştır. Eserin ve çalgıların karakterine yönelik hedeflenen LUFS değerine ulaşmak için limitörde gerekli ayarlamalar yapılarak; Solo Flüt için, -15 dB, solo yaylı çalgılar için, -13 dB, solo hariç ses dosyaları ve tüm çalgıların birlikte seslendirdiği dosya için ise -14 dB LUFS değerlerine ulaşılmıştır.

## 2.2. Video Dosyalarının Oluşturulması Aşamaları

- Nota Görsellerinin Hazırlanması

Eserin partileri ve partitür görselleri “JPEG” formatında hazırlanmış, öğrencilerin mobil cihazlarla kolaylıkla görüntüleyebilmesi için ölçeklendirilmiştir.

- Ses ve Görüntü Senkronizasyonu

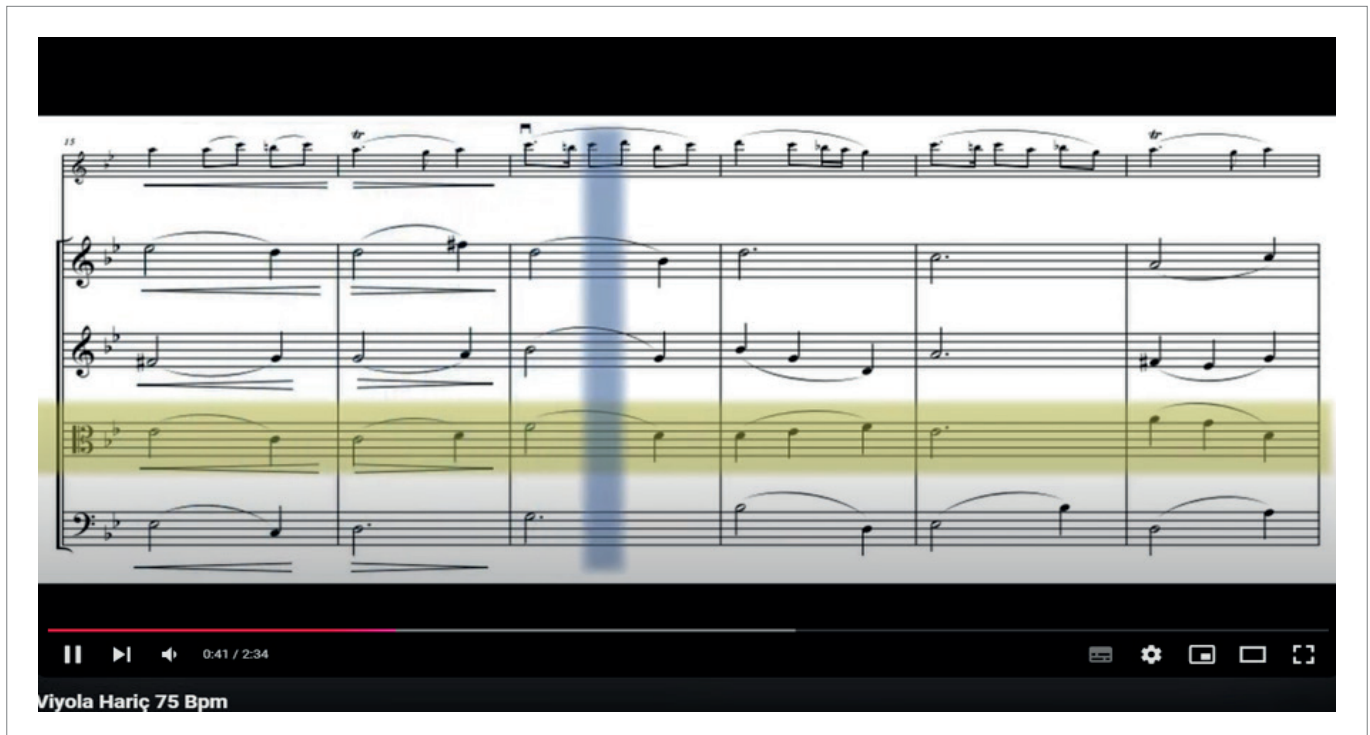
Ses dosyaları ile nota görsellerinin senkronize edilmesi için “DaVinci Resolve” (Blackmagic Design Pty Ltd., t.y.) programı kullanılmıştır. Bu aşamada, nota takip imleci oluşturularak eserin temposuna uygun şekilde sayfa ve dizge geçişleri akıcı hale getirilmiş, solo partiler renklendirilmiştir.

- Video Dosyalarının İşlenmesi ve Kontroller

Oluşturulan video dosyaları, uzman görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve metronom ses seviyesi, tempo değerleri ve ses kalitesi gibi unsurlarda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak, video dosyaları “MP4” formatına dönüştürülerek isimlendirilmiş ve kaydedilmiştir. Tamamlanan “Viyola Hariç 75 Bpm” video dosyasının ekran görüntüsü Şekil 5’te gösterilmektedir.

### Şekil 5

“Youtube” Kanalına Aktarılan KMM Örneği



### 2.3. Materyal İyileştirme Çalışmaları

Geliştirilen KMM, öğrencilerin erişimine açılmadan önce bir tanıtım sunumu ile kullanımı anlatılmıştır. Öğrencilerden, 2 hafta boyunca haftada en az 3 kez materyalleri kullanmaları ve her çalışma sonrası deneyimlerini not etmeleri istenmiştir. Pilot uygulama sonunda öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda materyaller üzerinde iyileştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında:

- Metronom ses seviyesi düşürülmüş,
- 2. Keman ses seviyesi yükseltilmiş,
- Flüt sesinin tınısal özellikleri iyileştirilmiş ve
- Sayfa geçişlerindeki akıcılık artırılmıştır.

Ses dosyaları üzerinde gerçekleştirilen düzeltmelerden sonra tekrar mastering işlemleri yapılarak, hedeflenen LUFS değerlerine uygun ayarlamalar yapılmıştır.

### 3. KMM Uygulama Süreci

Ön uygulama sürecini ifade eden ilk hafta sonunda öğrencilerin çalışma sürecinde aldığı notlar analiz edilmiş, pilot çalışmanın değerlendirilmesine yönelik “Kompozisyon” yazmaları istenmiştir. Bu sayede materyalin içeriğine, işlevselliğine, uygulamada karşılaşılan sorunlara ve önerilere yönelik kapsamlı bilgiler elde edilmiştir. Öğrencilerden alınan geri bildirimler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Gerekli düzenleme ve iyileştirme çalışmaları tamamlanan KMM, son aşama olan 1 haftalık sürece dahil edilmiştir.

### 4. Sürecin Değerlendirilmesi

Uygulama sonunda, öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak KMM’nin müziksel ve duyuşsal kriterler açısından etkileri değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, uzman görüşleri doğrultusunda kategorize edilmiş ve öğrenci ifadelerinden alıntılarla yorumlanmıştır.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmacı tarafından geliştirilen KMM’nin uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasına ilişkin bulgular ve bu bulguların yorumları sunulmaktadır.

### Uygulama Öncesi

Uygulama öncesinde öğrencilerin orkestra dersine yönelik mevcut çalışma yöntemlerini, çalışma sürecinde yaşadıkları sorunlarını ve sebeplerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara göre;

- Orkestra öğrencileri, ders/prova dışındaki hazırlıklarında daha çok bireysel çalışma yapmayı tercih ettiklerini, grup çalışmalarını ise sınavlardan önce prova amaçlı olarak kısıtlı sürelerde yaptıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğrencilerin orkestra dersine yönelik haftalık çalışma süreleri ortalama 2-3 saat olarak tespit edilmiştir. Çalışma sürelerinde sınıf düzeyine ve çalgıya göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- Orkestra dersine yönelik çalışmalarında kullandıkları teknolojik materyallerle ilgili olarak tüm öğrenciler mobil uygulamalar aracılığıyla “tuner” ve “metronom” kullandıklarını ifade etmiş, bilgisayarda nota yazım programıyla kendi partisinin notasını yazıp deşifre amaçlı kullanan 2 öğrenci olduğu görülmüştür. Ses/video kaydı olarak çalışma yaptığını ifade eden öğrenci bulunmamaktadır.

- Orkestra üyeleri, toplu çalışmaya ilişkin çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlar; ders programlarındaki uyumsuzluk sebebiyle bir araya gelememe, çalışmaya hazır bulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar, motivasyon ve disiplin farklılıkları, grup üyeleri arasındaki kişisel sorunlar, çalgı düzeyindeki farklılıklar ve çalgı dağılımındaki dengesizlik olarak belirtilmiştir. Ayrıca grup üyelerinin bireysel çalışmalarında değişken metronom değerleri ile yaptığı çalışmaların toplu yapılan çalışmalarda ortak belirlenen tempo değerine adaptasyonda sorun yarattığı da ifade edilmiştir. Öğrenciler, toplu çalışmalarda genellikle kendi çalgı grubuyla iş birlikli çalışma yapmayı tercih ettiğini ifade etmektedir. Bunun sebebi olarak öğrencinin kendi partilerine odaklı olarak deşifre, duate, entonasyon ve analiz çalışmalarında yardımlaşma-geri bildirim ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.
- Orkestra öğrencileri bireysel çalışmalarında yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak; çalışmada motivasyon sağlamakta güçlük çekme, çalışma yeri ile ilgili sorunlar yaşama ve geri bildirim olmadığı için yanlış/hatalı çalışma yapma endişesi duyma olarak ifade edilmektedir. Öğrenciler bireysel çalışmalarında eserin diğer partilerini duyamadığı için eseri kavramakta güçlük yaşadığı, buna bağlı olarak müziksel anlamda bütünlükten ve tatminden uzak çalışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu gerekçelere bağlı olarak çabuk sıkıldıklarını da belirten öğrenciler, bireysel çalışmalarının ağırlıklı olarak deşifre ve entonasyona yönelik olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşme verileri değerlendirildiğinde orkestra öğrencilerinin hazırlık çalışmalarında motivasyon ve öz disiplin sağlanmakta güçlük çekildiği, müziksel tatmin eksikliği ve eserin bütünlüğü ile parti arasında bağ kurmakta zorluk yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak hazırlık çalışmalarının yeterince verimli olmadığı söylenebilir.

### Uygulama Süreci

Pilot uygulama yapılan 1 haftalık sürecin değerlendirilmesi, KMM'nin yapısı, içeriği ve işlevselliğine yönelik geri bildirim alınması için orkestra öğrencilerinden alınan kompozisyon ve çalışma notları değerlendirilerek materyallerde "iyileştirme" çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler; KMM kullanmaktan memnuniyet duyduklarını, faydalı bulduklarını ve eskiye göre daha verimli çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Materyallere erişimde herhangi bir sorun yaşamadığını belirten öğrenciler, sayfa geçişlerinin nota takip imlecindeki akıcılığı kesintiye uğrattığını, metronom sesinin azaltılması gerektiğini, 2. Keman ses seviyesinin yükseltilmesi gerektiğini ve Flüt sesinin tınısal özelliklerinin iyileştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Deşifre aşaması için tasarlanan "solo parti" ses dosyalarının, çalgı grubuyla değil solo çalgı sesi ile yapılması önerisinde de bulunulmuştur.

Geri bildirimler değerlendirilerek; sayfa geçişleri düzenlenmiş, metronom ses seviyesi düşürülmüş, 2. Keman ses seviyesi yükseltilmiş, Flüt sesine dair çeşitli ekolayzır işlemleri yapılarak tını zenginleştirilmiştir. Öğrencinin orkestradaki çalgı grubuyla duyacağı ses özelliklerine yakın bir deneyim yaşaması anlayışı göz önüne alınarak deşifre için hazırlanan ses dosyalarında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

### Uygulama Sonrası

Uygulama sonrası öğrencilerin KMM ile çalışma deneyimlerini geleneksel yöntemle karşılaştırmalarını, bireysel performanslarına olan etkilerini ve KMM'nin işlevselliğini detaylı olarak ifade etmeleri için "yarı yapılandırılmış görüşme formu" oluşturulmuştur.

- "Müziksel Kriterler" açısından yapılan değerlendirmelere göre;

Görüşmede ayrıntılı olarak ifade edilen müziksel kriterlerin tamamında KMM'nin olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir. Öğrenciler, KMM'de görsel ve işitsel unsurların bir arada olmasının, materyalin aşamalı olarak tasarlanan tempo değerleri ve metronom içermesinin, deşifre için solo parti olmasının, nota takip imlecinin ve diğer partileri duyarak seslendirme imkanına kavuşmanın bireysel çalışmalarında verimliliği arttırdığını vurgulamaktadır. Müziksel kriterlere yönelik öğrenci görüşleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2***Müziksel Kriterlere Yönelik Öğrenci Görüşleri*

| Öğrenci No | Öğrenci İfadesi                                                                                                                                                                          | Ana Tema/Fayda Alanı                           |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Ö.2        | Eser takibinde ve entonasyonda çok faydasını gördüm.                                                                                                                                     | Nota takibi, entonasyon                        |
| Ö.3        | Eskiden metronomu çok sık kullanmıyordum. Zor, karmaşık yerlerde kapatıyor ya da temposunu değiştiriyordum. Bu dosyalarda devamlı gelen metronom beni disipline etti, deşifrem hızlandı. | Metronom disiplini, deşifre hızı               |
| Ö.4        | Çaldığım solo partideki zor tartımları çözümlememde ve çalmamda çok faydası oldu.                                                                                                        | Tartım çözümleme, solo performans              |
| Ö.5        | Benim için deşifre yapmamı hızlandırdı, materyal sayesinde duyarak daha temiz ses elde ettiğimi ve doğru çalışma yaptığımı düşünüyorum.                                                  | Deşifre hızı, ses kalitesi, doğru çalışma      |
| Ö.7        | Eserdeki bazı karmaşık yapıları anlamamı kolaylaştırdı.                                                                                                                                  | Karmaşık yapıdaki nota kümelerinin anlaşılması |
| Ö.10       | Eskiden deşifre için çok zaman harcıyordum, şimdiki yöntemle daha kısa sürede ve daha doğru yapıyorum.                                                                                   | Deşifre hızı, doğruluk                         |
| Ö.12       | Ben çalgımı burada öğrenmeye başladım. Bu yüzden entonasyon, deşifre ve yaylarda sıkça hata yapıyorum. Nota takibi ve duyarak çalışma imkânı sayesinde çok daha iyi çalışıyorum.         | Entonasyon, deşifre, nota takibi, yay tekniği  |

- “Duyuşsal Kriterler” açısından yapılan değerlendirmelere göre;

Araştırmada durum tespitinde sorunun ve sebeplerinin belirlenmesinde en dikkat çekici bulgulardan biri de orkestra hazırlık çalışmalarında grup çalışması yapılmasında karşılaşılan engeller ve bireysel çalışmada yaşanan duyuşsal sorunlar olmuştur. Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde öğrenciler, bireysel çalışmalarında müziksel tatmin ve motivasyon sağlamada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. KMM tasarlanırken müziksel kriterlere yönelik olması kadar duyuşsal kriterler de göz önünde bulundurulmuş, böylelikle öğrencilerin motivasyon, farkındalık, tatmin ve tutumlarına yönelik olumlu etkileri olması hedeflenmiştir. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre KMM'nin; motivasyon, konsantrasyon, özgüven, tatmin, farkındalık ve verimlilik konularında önemli ölçüde katkı sağladığı görülmüştür. Duyuşsal kriterlere yönelik öğrenci görüşleri Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3***Duyuşsal Kriterlere Yönelik Öğrenci Görüşleri*

| Öğrenci No | Öğrenci İfadesi                                                                                                            | Ana Tema/Fayda Alanı       |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Ö.1        | Bu yöntemle sıkılmadan daha kısa sürede ve verimli çalıştığımı hissediyorum.                                               | Verimlilik, sıkılmama      |
| Ö.4        | Dikkatim çabuk dağılmıyor, daha konsantre çalışabiliyorum.                                                                 | Konsantrasyon, dikkat      |
| Ö.6        | Tüm eseri duyarak çalışmak çok zevkli ve faydalı oldu.                                                                     | Zevkli çalışma, fayda      |
| Ö.8        | Viyola partileri genellikle ezgisel olmuyor bu yüzden çalışırken zevk almıyordum bu sayede çalışmalarım daha anlamlı oldu. | Zevkli çalışma, anlamlılık |
| Ö.9        | Eskiye göre çalışmaktan daha fazla zevk aldım.                                                                             | Zevkli çalışma             |
| Ö.10       | Eskiye göre daha iyi motivasyon sağlıyorum.                                                                                | Motivasyon artışı          |
| Ö.13       | Orkestrada genellikle özgüven sorunu yaşarım, bu çalışma yöntemiyle kendimi derse daha hazır hissediyorum.                 | Özgüven, derse hazırlık    |

Orkestra öğrencileriyle uygulama sonrası yapılan görüşmelerle elde edilen bulgular doğrultusunda; öğrencilerin KMM'den etkili ve verimli şekilde faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. KMM sadece öğrencilerin sorun olarak belirttiği unsurlarda değil bunun ötesinde çeşitli imkanlar da yaratmıştır. Çalışma programının kişiselleştirilmesi, çalgı olmadan da pasif çalışma imkânı sunması, görsel-işitsel unsurların bir arada kullanılmasının detaylı ve etkili öğrenmeyi desteklemesi gibi unsurlar buna örnek olarak gösterilebilir.



Araştırma bulguları, KMM'nin orkestra öğrencilerinin bireysel çalışma süreçlerinde hem müziksel hem de duyuşsal açıdan önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, materyallerin teknik ve müziksel becerilerini geliştirdiğini, aynı zamanda motivasyon ve çalışma verimliliğini artırdığını belirtmiştir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu eylem araştırması, orkestra öğrencilerinin bireysel çalışma süreçlerinde karşılaştıkları motivasyon eksikliği, müziksel bağlamdan uzak kalma ve geri bildirim yetersizliği gibi temel sorunlara çözüm sunmak amacıyla geliştirilen Kişisel Multimedya Materyali'nin (KMM) etkinliğini, kullanılabilirliğini ve öğrenci deneyimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma kapsamında, uygulama öncesi durum tespiti yapılmış, KMM döngüsel bir süreçle geliştirilmiş ve iyileştirilmiş, ardından okul orkestrası öğrencileri üzerinde uygulanarak müziksel ve duyuşsal kriterler açısından değerlendirilmiştir.

##### Tartışma

Araştırmanın başlangıcında yapılan durum tespiti görüşmeleri, giriş bölümünde belirtilen küresel ve yerel sorunların (Fonseca, 2023; Şen vd., 2019; Vastamäki vd., 2022) çalışma grubunda da yaygın olduğunu doğrulamıştır. Öğrencilerin bireysel çalışmada motivasyon eksikliği, müziksel bağlamdan uzak kalma, geri bildirim yetersizliği ve hatalı çalışma endişesi gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmeleri, KMM gibi bu spesifik ihtiyaçlara yönelik bir materyalin geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin teknolojik araç kullanımının (tuner ve metronom dışında) sınırlı olması da alana yönelik erişilebilir dijital materyal eksikliğine işaret etmektedir. Toplu çalışmalarda yaşanan organizasyonel ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar ise bireysel çalışmanın orkestra hazırlığındaki kritik rolünü ve bu alana yönelik destek ihtiyacını teyit etmektedir (Brandler ve Peynircioğlu, 2015). Bu bulgular, KMM geliştirme ihtiyacının alandaki gerçek sorunlara dayandığını göstermiştir.

Geliştirilen KMM'nin uygulama süreci ve sonrasında elde edilen bulgular, materyalin belirlenen sorunlara etkili bir çözüm sunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin müziksel kriterler açısından KMM'nin entonasyon, deşifre, tartım çözümüleme, eser takibi ve tempoya uyum gibi teknik becerilerini geliştirdiğini belirtmeleri, materyalin bireysel pratik etkinliğini artırma hedefine ulaştığını göstermektedir. Özellikle görsel (nota takip imleci) ve işitsel (diğer orkestra partilerini duyma) unsurların bir arada sunulmasının verimliliği artırdığı yönündeki öğrenci ifadeleri, multimedya öğrenmenin bilişsel yükü azaltarak ve bilginin farklı kanallardan işlenmesini sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırdığına dair teorik yaklaşımlarla (Mayer'in Multimedya Öğrenmenin Bilişsel Teorisi) uyumludur. KMM'nin, öğrencilerin bireysel çalışmada yaşadığı temel sorunlardan biri olan "müziksel bağlamdan uzak kalma" durumunu, eserin bütününe duyma imkânı sunarak gidermesi, literatürde bahsedilen Music Minus One gibi sadece eşlik kaydı sunan (Olmos vd., 2012) veya Playback Orchestra gibi nota yazım programı seslerine dayanan (Juntunen, 2016) yöntemlere kıyasla daha gerçekçi ve zengin bir işitsel deneyim sağlamıştır. Nota takip imlecinin eklenmesi ise, Music Minus One'in görsel ipuçları eksikliği gibi bir sınırlılığını ele almıştır. Materyalin aşamalı tempo değerleri içermesi, öğrencilerin bireysel çalgı düzeyleri arasındaki farklılıklara hitap etme ve kendi hızlarında ilerleme fırsatı sağlaması açısından önemlidir.

Duyuşsal kriterlere yönelik bulgular, KMM'nin öğrencilerin motivasyon, konsantrasyon, özgüven ve müziksel tatmin düzeylerini önemli ölçüde olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Bireysel çalışmada sıkılma ve motivasyon düşüklüğü yaşama, orkestra bağlamını duyarak çalışma imkânı ve materyalin interaktif yapısı sayesinde azalmıştır. Öğrencilerin "tüm eseri duyarak çalışmak çok zevkli ve faydalı oldu" veya "çalışmalarım daha anlamlı oldu" gibi ifadeleri, bireysel pratiğin orkestra bütünlüğü içindeki yerini kavrama ve müziksel tatmin yaşama açısından KMM'nin sağladığı katkıyı vurgulamaktadır. Bu bulgular, teknoloji kullanımının öğrenci motivasyonu ve katılımı üzerindeki olumlu etkilerine işaret eden literatürü desteklemektedir (Ma, 2022; Nart, 2016). KMM'nin derse hazırlık konusunda özgüveni artırması, bireysel çalışmanın toplu performans üzerindeki olumlu yansımalarını göstermektedir.

Eylem araştırması metodolojisinin kullanılması, materyalin gerçek bir eğitim ortamında, öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda döngüsel olarak geliştirilmesine ve iyileştirilmesine olanak tanımıştır (Beyhan, 2013; Zhamelov vd., 2024). Pilot uygulama sürecinde öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda materyalde yapılan teknik ve içeriksel düzenlemeler (metronom seviyesi, çalgı tınları, sayfa geçişleri), KMM'nin kullanıcı dostu ve pedagojik olarak daha etkili hale gelmesine katkı sağlamıştır. Bu süreç, eylem araştırmasının eğitim uygulamalarını iyileştirme ve uygulayıcıya eleştirel bir bakış açısı kazandırma potansiyelini (Mikhailova, 2024) yansıtmaktadır.

Giriş bölümünde bahsedilen “Yüksek Çözünürlüklü Orkestra Simülatörleri” (Novikov, 2016; Olmos vd., 2012) gerçekçi bir orkestra deneyimi sunma potansiyeli taşısa da gerektirdikleri yüksek teknolojik altyapı nedeniyle okul ortamlarında pratik ve erişilebilir olmaktan uzaktır. KMM ise, mevcut teknolojik imkanlar (mobil cihazlar, Youtube platformu) kullanılarak geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu yönüyle KMM, okul orkestralarının karşılaştığı fiziki şartların yetersizliği ve ders saatlerinin kısıtlı olması gibi yerel sorunlar (Şen vd., 2019) bağlamında daha erişilebilir ve uygulanabilir bir çözüm sunmaktadır.

## Sonuç

Bu çalışma, orkestra öğrencilerinin bireysel çalışma süreçlerinde karşılaştıkları temel sorunlara yönelik geliştirilen KMM'nin hem müziksel hem de duyuşsal açılardan olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. KMM, öğrencilerin bireysel pratiklerini daha verimli, anlamlı ve motive edici hale getirerek, orkestra hazırlık süreçlerine önemli katkılar sağlamıştır. Bu çalışma, teknolojinin müzik eğitime, özellikle bireysel pratik bağlamında, öğrenci gelişimini desteklemedeki önemli rolünü vurgulamaktadır. KMM gibi iyi tasarlanmış multimedya materyallerinin, geleneksel yöntemlerin sınırlılıklarını aşmada ve öğrencilerin hem müziksel gelişimlerini hem de bireysel pratik motivasyonlarını artırmada önemli bir potansiyele sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## Sınırlılıklar

Çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma grubunun belirli bir üniversitenin müzik eğitimi bölümündeki orkestra öğrencileriyle sınırlı olması, bulguların genellenebilirliğini kısıtlayabilir. Eylem araştırmasının doğası gereği, bulgular belirli bir bağlama özgüdür. Ayrıca, çalışmanın süresi KMM'nin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek için yeterli olmayabilir.

## Öneriler

Elde edilen bulgular ve çalışmanın sınırlılıkları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Okul orkestralarında görev yapan müzik eğitimcilerinin, orkestra öğrencilerinin bireysel çalışma süreçlerini desteklemek amacıyla KMM benzeri multimedya materyallerini kullanmaları teşvik edilmelidir. Bu materyaller, kısıtlı prova süresinin getirdiği dezavantajları azaltmaya yardımcı olabilir.
- Müzik eğitimi kurumları, öğrencilerin ve eğitimcilerin KMM gibi dijital materyallere erişimini kolaylaştıracak teknolojik altyapıyı sağlamalı ve güncel tutmalıdır.
- Müzik eğitimi programlarında, eğitimcilere multimedya materyal geliştirme ve bu materyalleri pedagojik olarak etkili bir şekilde kullanma konularında eğitimler verilmelidir.
- Geliştirilen KMM'nin farklı yaş gruplarındaki orkestra öğrencileri, farklı müzik türleri ve farklı çalgı grupları üzerindeki etkileri incelenmelidir.
- KMM'nin kullanımının öğrencilerin uzun vadeli performans gelişimleri ve orkestradaki genel başarıları üzerindeki etkilerini değerlendiren boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Daha geniş örneklem gruplarıyla nicel araştırma yöntemleri kullanılarak KMM'nin etkililiği istatistiksel olarak test edilebilir.
- KMM'nin veya benzeri multimedya materyallerinin, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, hata analizi ve düzeltme süreçleri üzerindeki spesifik etkileri daha derinlemesine incelenebilir.
- Farklı görsel sunum biçimleri ve interaktif öğeler içeren multimedya tasarım prensiplerinin KMM'nin etkililiği üzerindeki etkilerini karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin KMM entegrasyon sürecindeki deneyimleri, karşılaştıkları zorluklar ve başarı faktörleri üzerine nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalar ve uygulamalar, bu potansiyeli daha da ileriye taşıyabilir.

### Etik kurul onayı

Çalışma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Komisyonu tarafından onaylanmıştır. (tarih: 10.04.2025, sayı: 22504254-050.04)

**Yazarlık katkısı** (Bu makale tek yazarlıdır. Aşağıdaki bilgiler, yazar adı ve soyadının baş harfi olan AD ile belirtilmiştir)

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: AD; verilerin toplanması: AD; sonuçların analizi ve yorumlanması: AD; çalışmanın yazımı: AD. Yazar, sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

### Finansman kaynağı

Yazar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

### Çıkar çatışması

Yazar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

### Ethical approval

The study was approved by the Ethics Committee of Niğde Ömer Halisdemir University Rectorate. (Date: 10.04.2025, No: 22504254-050.04)

**Author contribution** (This article has a single author. The following information is indicated by the initials of the author's first and last names, AD):

Study design and concept: AD; data collection: AD; analysis and interpretation of results: AD; writing of the study: AD. The author reviewed the results and approved the final version of the article.

### Source of funding

The author declares that the study has not received any funding.

### Conflict of Interest

The author declares that he has no conflict of interest.

## KAYNAKLAR

- Acquilino, A. ve Scavone, G. (2022). Current state and future directions of technologies for music instrument pedagogy. *Frontiers in Psychology*, 13, Makale 835609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835609>
- Aras, T. ve Temuçin, S. (2022). Logic yazılımının varsayılan EQ eklentisi ile harici EQ eklentilerinin ses sinyali olan etkilerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (21), 125-139. <https://doi.org/10.31722/ejmd.998995>
- Audio Modeling. (t.y.). *SWAM Flute* (Sürüm 3.7) [Bilgisayar yazılımı]. <https://audiomodeling.com/swam-engine/swam-flute/>
- Avanzini, F., Ludovico, L. A., Mandanici, M., Manzo, M. ve Zattini, F. (2020). A multidimensional taxonomy of digital learning materials for music education. L. Daniela (Ed.), *Didactics of smart pedagogy: Smart pedagogy for technology enhanced learning* içinde (s. 91-101). Springer.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jcer/issue/18614/196496>
- Blackmagic Design Pty Ltd. (t.y.). *DaVinci Resolve* (Sürüm 19) [Bilgisayar yazılımı]. <https://www.blackmagicdesign.com/products/davinciresolve/>
- Blanco, A. D., Tassani, S. ve Ramirez, R. (2021). Real-time sound and motion feedback for violin bow technique learning: A controlled, randomized trial. *Frontiers in Psychology*, 12, Makale 648479. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648479>
- Brandler, B. ve Peynircioğlu, Z. F. (2015). A comparison of the efficacy of individual and collaborative music learning in ensemble rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 63(3), 281-297. <https://doi.org/10.1177/0022429415597885>
- Butz, K. (2019). *Achieving musical success in the string classroom*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190602888.001.0001>
- Chong, H. J. ve Kim, S. J. (2016). Development of a school orchestra model in Korean public schools and students' perceptions of the orchestra experience. *International Journal of Education & the Arts*, 17(35), 1-22. <http://www.ijea.org/v17n35/>
- Cinematic Studio Series. (t.y.). *Cinematic Studio Strings* (Sürüm 1.7) [Sample kütüphanesi]. <https://www.cinematicstudioseries.com/strings/>

- Cuervo, L., Bonastre, C. ve García, D. (2022). Tecnología digital en la educación musical infantil. *Praxis & Saber*, 13(32), e13201. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.13201>
- Daniela, L. ve Lytras, M. (2018). Educational robotics for inclusive education. *Technology, Knowledge and Learning*, 24, 219-225. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9397-5>
- Delikara, A. (2017). Yaylı çalgı öğrencilerinin orkestra/oda müziği dersine ilişkin görüşleri. 1. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu içinde (s. 18-25). Nevşehir.
- Deliyannis, I., Özarslan, Y., Toulis, I., Longo, R., Emmanouil, M. ve Mylonas, N. (2024). Navigating digital frontiers in music education: The MUSENSE Project's contribution to e-learning. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2(2), 57-64. [https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2\(2\).05](https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2(2).05)
- Demirtaş, E., ve Eroğlu, T. (2020). Materyal geliştirmede ses kayıt ve düzenleme programlarının kullanımına yönelik öğrenci görüşleri [Özel sayı]. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26, 314-326. <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.620641>
- Fischer, V. (2015). *Case study: Performing band rehearsals on the internet with Jamulus*. <https://jamulus.io/PerformingBandRehearsalsontheInternetWithJamulus.pdf>
- Fonseca, A. (2023). The phenomenon of orchestral practice: Implications for student motivation and learning-Teachers' point of view. 17th International Technology, Education and Development Conference. IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.1994>
- Fu, Q. (2021). Research on the use of computer music in modern musical composition. *Journal of Physics Conference Series*, 1820(1), 12153. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1820/1/012153>
- Giraldo, S., Waddell, G., Nou, I., Ortega, A., Perez, A., Williamon, A. ve Ramirez, R. (2019). Automatic assessment of tone quality in violin music performance. *Frontiers in Psychology*, 10, Makale 334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00334>
- Gorbunova, I. B., Plotnikov, K. J. ve Heiner, H. (2020). Music computer technologies as an integrative networking educational environment. *Praxis.EDU*, 16(37), 483-495. <https://doi.org/10.22481/PRAXISEDU.V16I37.6433>
- Gök, M. (2019). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda orkestra/oda müziği eğitim sürecinin öğretim elemanları görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Tez No. 617181) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Gül, G. (2023). Use of technology-supported educational tools in general music education and its contribution to the process of music education. *Acta Educationis Generalis*, 13(2), 63-81. <https://doi.org/10.2478/atd-2023-0014>
- Horverak, M. O. (2023). Strategies to succeed with inclusion in a diverse learning environment. *IAFOR Journal of Education*, 11(3), 7-25. <https://doi.org/10.22492/ije.11.3.01>
- Huanhuan, L. (2009). *Computer assisted music instrument tutoring applied to violin practice* [Doktora tezi, National University of Singapore]. <https://www.comp.nus.edu.sg/~leowwk/thesis/luhuanhuan.pdf>
- iZotope, Inc. (t.y.). *Ozone Advanced* (Sürüm 11.2.0) [Bilgisayar yazılımı]. <https://www.izotope.com/en/products/ozone.html>
- Juntunen, P. (2011). Music technology promoting violin and string instrument instruction. *CFMAE: Interdisciplinary Journal for Music and Art Pedagogy*, 3, 17-34.
- Juntunen, P. (2016). *Enjoy playing! Introducing a new technology-based together playing approach to complement traditional teaching in music schools. A study of an audio supported practice aid for first and second grade string instrument students* [Doktora tezi, University of Helsinki]. <https://core.ac.uk/download/43338615.pdf>
- Juntunen, P., Ruokonen, I. ve Ruismäki, H. (2013). Study of the potential of Playback Orchestra computer assisted teaching method. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences*, VI(VI), 1097-1104. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.86>
- Juntunen, P., Ruokonen, I. ve Ruismäki, H. (2015). The music behind the scores: A case study of learning improvisation with the Playback Orchestra method. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 582-591. <https://doi.org/10.1111/jcal.12098>
- Kakimova, L., Sydykova, R., Akhmetova, A., Taubaldiyeva, Zh. ve Zhakaeva, S. (2024). The use of modern digital technologies in the training of future music teachers. *Scientific Herald of Uzhhorod University Series "Physics"*, (56), 2150-2159. <https://doi.org/10.24144/2415-8038.2024.56.2150-2159>



- Kaleli, Y. S. (2020). The effect of computer-assisted instruction on piano education: An experimental study with pre-service music teachers. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(3), 235-246. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i3.115>
- Karkina, S., Faizrahmanova, L., Kamalova, I., Akbarova, G. ve Kaur, B. (2022). Performance practice in a pandemic: Training ensemble skills using E-Tivities in music teacher education. *Frontiers in Education*, 7, Makale 817310. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.817310>
- Kim, E., Kang, H. ve Kim, Y. (2014). Music technology-mediated teaching and learning approach for music education: A case study from an elementary school in South Korea. *International Journal of Music Education*, 31(4), 414-429. <https://doi.org/10.1177/0255761412473126>
- Ma, E. (2022). Research on the teaching innovation model of the integration of information technology and music education. *MATEC Web of Conferences*, 365, Makale 1054. <https://doi.org/10.1051/mateconf/202236501054>
- MakeMusic, Inc. (t.y.). *Finale* (Sürüm 27.4.1) [Bilgisayar yazılımı]. <https://www.finalemusic.com/>
- Martyniuk, L. V., Saldan, S. O., Denysenko, A. O., Oronovska, L. D. ve Leshchuk, N. R. (2024). Use of innovative information technologies in music lessons. *Scientific Collection "InterConf"*, (83), 861-875. <https://doi.org/10.59324/interconf.2024.83.861-875>
- Michaľko, A., Campo, A., Nijs, L., Leman, M. ve Van Dyck, E. (2022). Toward a meaningful technology for instrumental music education: Teachers' voice. *Frontiers in Education*, 7, Makale 1027042. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1027042>
- Mikhailova, A. K. (2024). Action research as a way to transform teachers' beliefs about the usage of digital tools in the classroom. *Educational Studies Moscow*, 2. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16663>
- Nart, S. (2016). Music software in the technology integrated music education. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15, 78-84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096456.pdf>
- Native Instruments GmbH. (t.y.). *Kontakt* (Sürüm 8.4.0) [Bilgisayar yazılımı]. <https://www.native-instruments.com/en/products/komplete/samplers/kontakt-8/>
- Nor, M. M. ve Ilias, K. (2013). Practice teaching and learning using interactive multimedia innovation for non-optional teachers teaching in music educations. *Academic Research International*, 4(2), 338. <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/20133282758>
- Novikov, O. A. (2016). *Simulator for training orchestra member in his/her part* (Patent No. RU 2 599 244 C2). Russia.
- Okay, H. H. (2021). Turkish instrument educators' distance education experiences related to instrument training during the COVID-19 pandemic. *Cypriot Journal of Educational Science*, 13(2), 201-222. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i2.5690>
- Olmos, A., Bouillot, N., Knight, T. A., Mabire, N., Redel, J. ve Cooperstock, J. R. (2012). A high-fidelity orchestra simulator for individual musicians' practice. *Computer Music Journal*, 36(2), 55-73. [https://doi.org/10.1162/COMJ\\_A\\_00119](https://doi.org/10.1162/COMJ_A_00119)
- Orbanić, S. ve Duraković, L. (2011). The influence of educational technology on the development of music students' competences. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*, 13(2), 124-160. <https://hrcak.srce.hr/76348>
- Öz, N. B. (2001). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda orkestra-oda müziği eğitiminde yaylıçalgıların yeri ve önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 65-74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16598/172786>
- Rahdianando, G. ve Permana, F. S. (2022). Innovating musical composition through urban noise: A case study in experimental sound. *Interlude*, 2(1), 10-25. <https://doi.org/10.17509/interlude.v2i1.68154>
- Ramírez, R., Canepa, C., Ghisio, S., Kolykhalova, K. ve Mancini, M. (2018). Enhancing music learning with smart technologies. A. Camurri, G. Volpe, M. Mancini, R. Niewiadomski ve S. Piana (Ed.), *5th International Conference on Movement and Computing, Proceedings* içinde (s. 49). Association for Computer Machinery.
- Rexhepi, F. G., Breznica, R. K. ve Rexhepi, B. R. (2024). Evaluating the effectiveness of using digital technologies in music education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 17(1), Makale 273. <https://doi.org/10.18785/jetde.1701.16>
- Schnerer, K. ve Hopkins, M. E. (2021). Motivating orchestra students during the pandemic. *American String Teacher*, 71(1), Makale 11. <https://doi.org/10.1177/0003131320977358>
- Steinberg Media Technologies GmbH. (t.y.). *Cubase Pro* (Sürüm 14.0.30) [Bilgisayar yazılımı]. <https://www.steinberg.net/cubase/>



- Sternbach, D. (2008). Stress in the lives of music students. *Music Educators Journal*, 94(3), 42-48. <https://doi.org/10.1177/002743210809400309>
- Sularso, S., Yu, Q., Pranolo, A. ve Hardiyanti, P. C. (2024). Advancing computer science in education: Integrating digital music technology into elementary school music programs. *E3S Web of Conferences*, 501, Makale 01019. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202450101019>
- Şen, Ç., Şen, E., Kurtaslan, Z. ve Aydın, B. (2019). Müzik eğitimi anabilim dallarında orkestra/oda müziği dersi kapsamında hazırlanan konser repertuvarlarının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(79), 69-82. <https://acikerisim.sinop.edu.tr/items/bf6f7c14-b3ce-44a5-8981-b17b6e073720>
- Upitis, R., Abrami, P. C., Varela, W., King, M. ve Brook, J. (2017). Student experiences with studio instruction. *Music Education Research*, 19(4), 410-437. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202221>
- Varış, Y. A. (2016). Orkestra/oda müziği dersinin müzik öğretmeni yetiştirme sürecindeki yeri ve önemi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 2504-2520.
- Vastamäki, M., Heliövaara, M., Vastamäki, H. ve Ristolainen, L. (2022). Orchestra musicians' work environment and health versus general workforce. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 65(4), 344-348. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000002763>
- Waddell, G. ve Williamon, A. (2019). Technology use and attitudes in music learning. *Frontiers in ICT*, 6, Makale 11. <https://doi.org/10.3389/fict.2019.00011>
- Wang, C. (2017). Exploring integration mechanism of music instructional design and education informatization. *EAI Endorsed Transactions on Scalable Information Systems*, 10, Makale e14. <https://doi.org/10.4108/eetsis.3945>
- Wu, N. (2021). *JamNSync: A user-friendly, latency-agnostic virtual rehearsal platform for music ensembles* [Master's thesis, Massachusetts Institute of Technology]. <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/139045>
- Zhamelov, B. A., Baitureev, D. ve Kulanova, F. (2024). Opportunities for developing a teacher's professional pedagogical competence through the use of the "action research" method in history lessons. *Bulletin of Abai Kazakh National Pedagogical University. Series of Historical and Socio-Political Sciences*, 80(1), 232-239. <https://doi.org/10.51889/2959-6017.2024.80.1.025>

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

In orchestral repertoire studies, preparation outside of lessons/rehearsals is of great importance. Preparation of orchestra members is a multifaceted process involving individual and collective efforts. Effective preparation not only improves the quality of performances, but also contributes to the development of students' technical and musical skills, and to the overall harmony and success of the orchestra. During the preparation process, in which individual studies are of great importance, the student has the opportunity to realize and correct his/her mistakes and to better comprehend the function of his/her part in the piece and the orchestra as a whole. However, various problems are encountered in carrying out these studies properly.

It is thought that these problems can be reduced by taking advantage of the opportunities offered by today's music technology, thus increasing the efficiency in terms of musical and affective criteria in preparation studies.

This study aims to reveal that the effective use of technology in orchestra students' individual preparation processes can increase their performance and motivation. For this purpose, the current study habits of the orchestra members were examined, problems and their causes were identified, and "personal multimedia materials" (PMM) were developed by the researcher to solve the problem. The orchestra students used the PMM in the individual preparation stages with the sample piece, "improvement" studies were carried out on the material with the feedback received during the application process, and at the end of the application, the findings regarding the working experiences were collected and interpreted.

## 2. Method

This study was conducted with the action research model, which is a qualitative method. In the study, in addition to the researcher's observations, the action plan stages were created by determining the situation as a result of face-to-face interviews with orchestra students. The study group consists of 13 students taking the 'Orchestra-Chamber Music 1-3' course at Niğde Ömer Halisdemir University, Department of Music Education.

The research data were systematically gathered through four stages: situation identification, personal multimedia materials (PMM) creation, PMM implementation, and process evaluation.

- Identification of the situation: Data from interviews with orchestra students were analyzed through expert opinions and content analysis.
- Creation of PMM: This phase included three stages: audio file creation, video file creation, and material enhancement.
- Implementation of the PMM: During the piloting phase, student notes and essays were assessed to derive insights on content, functionality, encountered issues, and improvement suggestions, leading to the finalization of the PMM.
- Evaluation of the Process: Post-implementation, semi-structured interviews with students assessed PMM's musical and emotional impacts, with data categorized and interpreted based on expert opinions and student quotations.

## 3. Findings, Discussion and Results

This action research investigated the effectiveness and impact of Personal Multimedia Material (PMM), developed to address core challenges in orchestra students' individual practice, such as motivation deficit, isolation from musical context, and insufficient feedback. Initial assessments confirmed prevalent global and local problems, including individual skill differences and limited rehearsal time. Students' limited prior technology use (beyond tuner/metronome) underscored the need for accessible digital materials, reinforcing individual preparation's critical role.

PMM implementation yielded positive results, offering effective solutions. Students reported enhanced technical skills in intonation, sight-reading, rhythm interpretation, piece tracking, and tempo adherence. The combination of visual (note-tracking cursor) and auditory elements (hearing other parts) boosted efficiency, aligning with multimedia learning theories. PMM provided a more realistic auditory context than prior methods like Music Minus One or Playback Orchestra. Staged tempos accommodated individual skill levels. Affectively, PMM significantly improved motivation, concentration, self-confidence, and musical satisfaction. Contextual practice reduced boredom, making work more meaningful, supporting literature on technology's positive impact on motivation.

The action research methodology enabled cyclical development and refinement based on student feedback, enhancing PMM's usability and pedagogical effectiveness. PMM proved more accessible and practical for school environments than high-resolution simulators, utilizing existing technologies like mobile devices and YouTube, thus addressing local constraints such as inadequate facilities and limited class time.

In conclusion, PMM positively impacted both musical and affective aspects of individual study, making practice more efficient, meaningful, and motivating. This underscores technology's vital role in student development, especially in individual practice. PMM demonstrates significant potential to overcome traditional method limitations and enhance musical development and practice motivation. Limitations include limited generalizability due to the specific sample and study duration. Recommendations suggest encouraging PMM use, providing technological infrastructure and educator training, and conducting future research on diverse groups, long-term effects, and self-regulation.

# Effects of regular and irregular rhythms on time perception: The role of aksak and non-metric rhythms

## *Düzenli ve düzensiz ritimlerin zaman algısı üzerindeki etkileri: Aksak ve metrik olmayan ritimlerin rolü*

İlker Kömürcü<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Bülent Ecevit University, State Conservatory, Türkiye.

### ABSTRACT

This study aims to examine the effects of regular and irregular rhythmic structures on subjective time perception and, in this context, to investigate the role of aksak and non-metric rhythms. Specifically, the study compares the effects of irregular rhythms, non-metric rhythms, and a control condition (silence) on participants' ability to estimate time intervals. 72 undergraduate students participated in the experiment in a controlled laboratory environment. The participants were randomly divided into control, aksak rhythm, and non-metric rhythm groups. In order to ensure that the initial conditions of the groups were equal, the data collection tools were applied as a pretest. During the subjective time perception assessment process, the groups were asked to perform Time Estimation, Time Production, and Time Reproduction tasks in the retrospective and prospective paradigms. While the control group performed the tasks in silence, the first experimental group was exposed to aksak rhythm, and the second was exposed to non-metric rhythm. During the experiment, the participants were asked to estimate the durations of time intervals presented with the relevant auditory stimuli. The study's data were evaluated in terms of the ratios of estimated times to actual time durations and based on groups' pretest and posttest scores. Additionally, the effects of the gender and age variables of the study group on subjective time perception were examined. The research results revealed significant inconsistencies in time perception among the experimental groups. Participants in the Control and Aksak Rhythm Groups demonstrated more accurate time estimations than those in the Non-metric Rhythm Group. Participants in the Aksak Rhythm Group made estimations close to absolute time as the participants in the control group. Therefore, aksak rhythmic patterns do not appear to have a negative effect on subjective time perception. In contrast, Non-metric rhythmic patterns tend to cause time to be perceived as slower than it is. The variables of gender and age (18-26 age range examined) were not found to affect subjective time perception significantly.

**Keywords:** subjective time perception, rhythm structures, time estimation, aksak and non-metric rhythms, rhythm and cognition

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı düzenli ve düzensiz ritmik yapıların öznel zaman algısı üzerindeki etkilerini incelemek ve bu bağlamda aksak ve metrik olmayan ritimlerin rolünü araştırmaktır. Özellikle, aksak ritimlerin, metrik olmayan ritimlerin ve bir kontrol koşulunun (sessizlik) katılımcıların zaman aralıklarını tahmin etme yetenekleri üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Kontrollü bir laboratuvar ortamında yürütülen deneyde toplam 72 lisans öğrencisi yer almıştır. Katılımcılar seçkisiz olarak kontrol, aksak ritim ve non-metrik ritim grubu olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Grupların başlangıç koşullarının eşit olması için veri toplama araçları öntest olarak uygulanmıştır. Gruplardan öznel zaman algısı değerlendirme sürecinde retrospektif ve prospektif paradigmlar doğrultusunda "Zaman tahmini", "Zaman üretimi" ve "Yeniden zaman üretimi" görevlerini yerine getirmeleri istenmiştir. Kontrol grubu görevleri sessizlik içinde yerine getirirken birinci deney grubu aksak ritme, ikinci

İlker Kömürcü — ilkerkomurcu@gmail.com

Geliş tarihi/Received: 26.02.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 13.05.2025 — Yayın tarihi/Published: 28.07.2025

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

deney grubu ise non-metrik ritme maruz bırakılarak görevleri yerine getirmiştir. Deney sırasında katılımcılardan işitsel uyarılarla sunulan zaman ve zaman aralıklarının sürelerini tahmin etmeleri istenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler hem tahmin edilen zamanların mutlak zamana göre oranları, hem de grupların öntest-sontest puanlarına göre değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışma grubunun cinsiyet ve yaş değişkenlerinin öznel zaman algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda deney grupları arasında zaman algısında dikkate değer tutarsızlıklar olduğu görülmüştür. Sonuçlar, kontrol ve aksak ritim grubundaki katılımcıların non-metrik ritim grubundaki katılımcılardan daha doğru zaman tahminleri sergilediğini göstermiştir. Aksak ritim grubundaki katılımcılar, kontrol grubundaki katılımcılar ile mutlak zamana yakın tahminlerde bulunmuştur. Dolayısı ile aksak ritmik kalıplar, öznel zaman algısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip değildir. Non-metrik ritmik kalıplar zamanın olduğundan daha yavaş algılanmasına neden olmaktadır. Cinsiyet ve yaş (araştırmada incelenen 18-26 yaş aralığı) değişkeni öznel zaman algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

**Anahtar kelimeler:** öznel zaman algısı, ritim yapıları, zaman tahmini, aksak ve metrik olmayan ritimler, ritim ve biliş

## 1. INTRODUCTION

The human brain perceives external phenomena from birth and interprets them by its conditions. This process shows that the human mind continues to be structured at every moment and that our mental world expands at every moment. It is debated whether phenomena perceived by the senses and reinterpreted in the brain are copied exactly or adapted into an interpreted image. Time is one of the central phenomena in human life. We perceive it through the senses and reinterpret it in our brains. Time is one of the most fundamental cognitive processes humans have tried to define in the historical process. It has a very decisive effect on the lifestyles of societies as well as on the behaviors of people. The ability to perceive, assess, interpret, and draw conclusions about the future requires individuals and communities to engage in a continuous intellectual movement in the temporal dimension.

Even though there is an absolute concept of time-based on mathematical foundations, our actual experiences show that time is not perceived in absolute terms. For example, although the lesson time is absolutely the same, boring lessons seem very long, and entertaining lessons seem very short. Similarly, although the duration of a football match is exact, boring matches seem to last very long, and exciting matches seem to end quickly. In addition, each individual's subjective perception of time may be different. The perception of time may differ among individuals who experience the same period differently and according to age. For example, an experience with the same length of time may appear different in childhood and adulthood. Time does not flow at the same speed in different periods of life. For example, while time may pass quickly for some individuals watching the same opera, it may be perceived as longer for another. Csikszentmihalyi (1990), known for his flow theory, examined how the perception of time changes when a person is entirely focused on an activity. He showed that time passes faster when we are happy and motivated but is perceived as slower in distress or stress. In the literature on time, the definition of psychological or subjective time is used for this perception of time, which varies from person to person.

Based on the differences in time perception, it can be said that everyone has an internal clock independent of physical time-even though we have set our lives according to a physical clock that we think is absolute. For example, a person who sets his alarm for seven in the morning can wake up on his own at five minutes to seven. Alternatively, a person with a lunch break at twelve can understand that it is lunchtime without looking at the clock. These examples can be increased even more. These examples show that humans have an internal time mechanism. However, the subjectivity of this internal time mechanism requires explanations about how physical time related to the external world is encoded in the brain.

Time is a concept whose reality is assumed. Newton presented an absolute space-time nature in which the universe shares a common "moment.". Kant (2016) argued that time is not an objective reality but a category of consciousness and perception. This idea, known as "Kant's Theory of Time and Space," forms the philosophical basis of modern subjective time theories. According to Kant, time and space are the internal frameworks through which the human mind makes sense of the world. Einstein introduced a flexible and non-absolute concept of time. He stated that time is not an absolute regularity in the universe and that time can change depending on the observer. In other words, he tied time to the observer and called it the theory of general relativity. Following Einstein's theory, the definition of absolute time disappeared and individual time emerged. Bertrand Russell proposed that time is divided into physical and mental. Russell (1915) evaluated physical time as an objective time and emphasized that physical time can be measured if accepted as a starting point. Russell states that for physical time to be measured, the starting point must be considered zero.

On the other hand, if the reference point is accepted as “now,” that is, experienced time, he states that a completely subjective and special mental time structure emerges that is experienced as uniquely ‘now’ instead of objective or physical time. Russell’s mental time is similar to Einstein’s. These perspectives show that subjectively experienced time can differ from what occurs physically or objectively. The French philosopher Bergson (1889) similarly proposed that time has two different forms: scientifically measurable (mechanical time) and internally experienced (continuous time, or “duree”). According to him, subjective time is experienced as a flow or continuity, and this experience is utterly different from mechanical time measurements.

Many theorists have put forward various views on the emergence of the idea of subjective time. William James, one of the founders of modern psychology, was the first to examine how the perception of time changes according to a person’s attention and emotional state. James (1890) developed the “stream of consciousness” concept by arguing that subjective time is related to perceptual processes. Eagleman (2009), a contemporary neuroscientist, has investigated how time perception changes with sensory inputs and attention processes at a neurobiological level. He has particularly examined the brain mechanisms that cause time to be perceived more slowly in situations such as fear or excitement. Husserl (1928/1991), the founder of phenomenology, has deepened the concept of subjective time with his studies on streams of consciousness and time experience. According to Husserl, consciousness constantly connects the past, present, and future and experiences time.

Contemporary cognitive and neuroscience research sheds light on the neural basis of time perception and its relationship with cognitive processes. James (1890) pioneered this field by arguing that attention and mood affect time perception and defined an individual’s time experience as a constantly changing structure with the concept of “stream of consciousness.” Current research on the neural infrastructure of time perception has revealed that various regions of the brain (especially the cerebellum, basal ganglia, prefrontal cortex, and anterior insula) play a role in timing tasks (Coull et al., 2011; Craig, 2009; Ivry & Schlerf, 2008). It has been emphasized that the dopaminergic system, which is particularly associated with attention processes, plays a critical role in processing temporal patterns (Buonomano & Karmarkar, 2002). Concerning the functioning of these structures, time perception arises from the dynamic interaction of different neural circuits rather than a central clock. Buonomano and Karmarkar (2002) state that time is encoded by synaptic plasticity, neural oscillators, and the integration of environmental inputs. Eagleman (2008) has shown that situations such as fear, stress, or distraction cause time to be perceived as either extended or compressed. Emotional centers, such as the anterior insula, are active in these processes. In light of neuroscientific and contemporary cognitive research, it is understood that time perception is shaped not only by the duration of physical stimuli but also by an individual’s level of attention, emotional state, and neural processing mechanisms and that various neurocognitive structures can directly influence this multi-layered system.

Subjective time perception is the capacity of a person to feel or estimate the speed of time passing in their life experience. Subjective time perception is an individual phenomenon and emerges as a result of the individual combining emotional and cognitive inputs with their internal perception of time. There are many studies on variables that affect subjective time perception. Droit-Volet et al. (2011) found that time lasted longer when watching sad scenes and shorter when watching happy scenes. Block et al. (1999) found that time perception accelerates with age. Csikszentmihalyi (1990) reported that time passes quickly or completely forgets time during an activity in which a person is intensely focused and immersed. Wittmann and Paulus (2008) found that stress expands time perception and that people feel time lasts longer when engaged in negative emotions. Eagleman (2008) states that different regions of the brain process time perception and that these processes can change depending on environmental stimuli. Gil and Droit-Volet (2012) reported that time passed more slowly for hungry participants than for full participants. König and Waller (2010) found that people’s perception of time was distorted during multitasking and that time was passing faster. Grondin and Rammsayer (2003) found that when expectations were high, time felt like it was passing more slowly.

There are also studies on the effects of music on time perception. In his study, Fraisse (1982) found that participants who listened to fast-paced music reported that time passed faster, while time was perceived slower in slow-paced music. Zakay (2014) found that time estimates made while listening to music differed from estimates made without music. The study showed that time perception was generally perceived as shorter than it was due to distraction while listening to music. Droit-Volet et al. (2010) reported that participants perceived time faster in energetic and fast music, while they perceived it as longer in slow and relaxing music. Boltz (1998) found that music used to create tension in a film made time feel shorter, while music used in emotional scenes lengthened time. These studies show that perceived time varies depending



on the experiences experienced. The word rhythm derives from the Latin “rhythmus”, meaning “movement in time”. It was transferred to Greek as the word “Rhuthmós” and was used to express the temporary form of something flowing from the 7th century to the 5th century BC. Sub-concepts such as measure, number, transformation, and periodicity, which form its current meaning, were only included in Plato’s definition of rhythm in the first half of the 4th century (Benveniste, 1971).

Aksak rhythm refers to rhythmic patterns characterized by asymmetrical downbeat divisions within the metrical structure. In Turkish, “aksak” refers to meter patterns such as 5/8, 7/8, and 9/8, which are formed by combining two and three-beat beats. Unlike standard Western rhythms, which are generally based on symmetrical groups (e.g., 2/4 or 4/4), these rhythm patterns have asymmetrical groups such as 5/8, 7/8, 9/8, and 10/8 (Ayangil, 1988; Feldman, 1996). Aksak rhythms, although they appear irregular, actually contain a certain repetitive pattern. For example, in a 9/8 rhythm (2+2+2+3), the structure repeats continuously in the same way, although the places of emphasis are different. In this case, the rhythm creates a regular asymmetry. The term “aksak” reflects the asymmetrical but generally regular structure of these rhythms within the meter. The theoretical framework of aksak rhythms can be found in the *usûl* system, a rhythmic structure used in Ottoman classical music. This system organizes rhythmic patterns into cycles, providing a rich basis for improvisation and composition (Signell, 1977). Aksak rhythms, which are used extensively in Turkish Music, can be defined by asymmetrical beat groupings that create a distinct rhythmic feel. For example, a 5/8 rhythm can be subdivided into 2+3 or 3+2. Artists often emphasize different beats within Aksak rhythms, leading to a wide variety of rhythmic expressions even within the same time signature (Ayangil, 1988). These rhythms are an integral part of traditional and folk music in Turkey and neighboring regions, including the Balkans and the Middle East (Stokes, 1992). In Turkish folk music, Aksak rhythms are central to dances and songs, providing a unique rhythmic texture. Aksak rhythms have transcended their traditional roots and have influenced modern genres such as contemporary classical and jazz music (Feldman, 1996).

Non-metrical rhythm refers to rhythmic patterns that do not follow a regular beat or time signature. Unlike metrical rhythms, which follow a structured symmetry (e.g., 4/4, 3/4), non-metrical rhythms lack a consistent meter or regular time divisions. These rhythms often create a sense of fluidity and unpredictability that allows for greater freedom of expression. Non-metrical rhythms are not based on a fixed beat. Composers and performers use non-metrical rhythms to convey emotional depth or evoke certain atmospheres. This structure, found in forms such as the *uzun hava* or *ağır* in Turkish music, is also seen in avant-garde and contemporary classical music (Hasty, 1997). Non-metrical rhythms can be traced back to early musical traditions such as Gregorian chant, which lack a fixed meter. They have also been used in various world music traditions and modern experimental genres (Apel, 1972). Non-metrical rhythms are common in free jazz and other improvisational genres, where the lack of a strict meter allows musicians to explore complex rhythmic ideas (Borgo, 2005).

Understanding how aksak and non-metric rhythmic structures affect subjective time perception is important for studies on cognitive processing, perceptual time, and temporal estimation. This study aims to address this gap in the literature by investigating the effects of aksak and non-metric rhythms, as well as a control condition that included silence, on participants’ time estimation abilities. The study aims to explain the differential effects of these rhythmic conditions on subjective time perception using a controlled experimental design.

### 1.1. Purpose of the Study

The aim of this study is to determine the effects of aksak and non-metric rhythm structures on individuals’ subjective time perception. The research question is as follows: Is there a relationship between individuals’ subjective time perception and the rhythmic structures they are exposed to? The research presents a series of sub-problems, which include:

To achieve this aim, the following research questions were asked:

1. Do the age and gender of the participants affect subjective time perception?
2. Is there a significant difference between the time perception averages of the control group and the experimental group exposed to aksak rhythms?

3. Is there a significant difference between the time perception averages of the control group and the experimental group exposed to non-metric rhythms?
4. Is there a significant difference in the time perception of the participants exposed to aksak rhythms and non-metric rhythms?

## 1.2. Significance of the Study

The relationship between subjective time perception and rhythmic structures has not been adequately investigated in the existing literature. This study fills an important gap by examining how different rhythmic structures (especially syncopated and non-metric rhythms) affect individuals' perception of time. The findings will contribute to research in music cognition, rhythm perception, and time estimation by providing insight into how different rhythmic structures shape time perception. Understanding these relationships will offer valuable implications for both theoretical frameworks and practical applications in music education and cognitive psychology.

## 2. METHODS

### 2.1. Research Model

"Pretest-Posttest Control Group Experimental Design" was used to obtain the research data. In the experimental design, the research environment was under control, and the extent to which different rhythmic structures affected the subjective time perception was observed. The research is a fully experimental design in that it includes two experimental and one control group, and the samples in the groups were determined by random assignment.

In the experimental method, two experimental groups exposed to different rhythmic variables were used and no intervention was made to the control group. Data collection tools were applied as both pretest and posttest. In order to determine the effect arising from the experimental process, the difference in statistical data was measured by applying pretest and posttest to the experimental and control groups.

The symbolic representation of the model used in the study is given below:

|                      |    |    |    |
|----------------------|----|----|----|
| Experimental Group 1 | O1 | X1 | O2 |
| Experimental Group 2 | O1 | X2 | O2 |
| Control Group        | O1 |    | O2 |

O1: Application of data collection tools as pretest

X1: Intervention in Experiment 1 group

X2: Intervention in Experiment 2 group

T2 : Application of data collection tools as posttest

### 2.2. Sample Group

The study was designed to include a total of 72 participants. The participants were volunteers between the ages of 18-26. The participants were selected from students at university. The participants were divided into three groups: control group, aksak rhythm group, and non-metric rhythm group.

The control group was placed in a quiet environment without a rhythmic structure. The control group was used to isolate the effects of rhythms on subjective time perception. The aksak rhythm group was exposed to a aksak rhythmic structure. The aim was to observe the effects of aksak rhythms on subjective time perception. The non-metric rhythm group was exposed to an irregular rhythmic structure. The aim was to examine the effects of non-metric rhythms on subjective time perception.

The participants were selected from university students between the ages of 18 and 26. The study was conducted on a voluntary basis, and all participants were asked to sign an informed consent form.

Demographic data such as age and gender were collected through the Personal Information Form prepared by the researcher. These data were used to determine the potential effects of variables on subjective time perception.

**Table 1**

*Descriptive Characteristics of the Research Group*

| Variables | Control |      | Experimental Group 1 |      | Experimental Group 2 |      |
|-----------|---------|------|----------------------|------|----------------------|------|
|           | Silence |      | Aksak Rhythms        |      | Non-metric Rhythms   |      |
|           | N       | %    | N                    | %    | N                    | %    |
| Gender    |         |      |                      |      |                      |      |
| Female    | 10      | 41.7 | 13                   | 54.2 | 12                   | 50   |
| Male      | 14      | 58.3 | 11                   | 45.8 | 12                   | 50   |
| Age       |         |      |                      |      |                      |      |
| 18-20     | 8       | 33.3 | 7                    | 29.2 | 8                    | 33.3 |
| 21-23     | 7       | 29.2 | 9                    | 37.5 | 6                    | 25.0 |
| 24-26     | 9       | 37.5 | 8                    | 33.3 | 10                   | 41.7 |

Table 1 presents the descriptive characteristics of the research group. Participants were divided into three groups: the control group (silence), experimental group 1 (aksak rhythms), and experimental group 2 (non-metric rhythms). In terms of gender distribution, 41.7% of the control group were female and 58.3% were male. In experimental group 1, the proportion of female participants was 54.2%, while male participants made up 45.8%. In experimental group 2, the gender distribution was equal, with 50% female and 50% male. Regarding age distribution, 33.3% of participants in both the control group and experimental group 2 were between the ages of 18–20, while this rate was 29.2% in experimental group 1. For participants aged between 21 and 23, 29.2% were in the control group, 37.5% were in experimental group 1, and 25.0% were in experimental group 2. In the 24–26 age range, the proportions were 37.5% in the control group, 33.3% in experimental group 1, and 41.7% in experimental group 2. These data indicate that all three groups are balanced and comparable in terms of gender and age.

### 2.3. Data Collection

In the study, the data collection process was organized systematically in order to examine the effects of different rhythmic structures on the participants' perception of time. A total of 72 people who participated in the study were randomly divided into three groups: aksak rhythm group, non-metric rhythm group, and control group. Participants in each group were individually taken to a soundproofed experimental room and listened to rhythm patterns at a constant volume using the same model of headphones. In order to equalize the initial conditions for each participant and to minimize the effect of external variables, the temperature and light conditions of the experimental room were kept constant. Data collection tools were applied to all three groups as a pretest in a quiet environment, and care was taken to ensure that the initial conditions of the groups were equal.

During data collection, participants were asked to listen to aksak and non-metric rhythmic patterns. The aksak rhythm group listened to aksak 5/8, 7/8, 8/8 and 9/8 rhythm patterns, while the non-metric rhythm group listened to non-metric rhythm patterns with no specific pattern. The control group performed the tasks in a quiet environment. The total duration of each rhythmic pattern was 120 seconds. Participants were asked to perform three different tasks according to the retrospective and prospective time perception approaches.

**Time Estimation Task:** Participants were asked to estimate the duration of the rhythmic structure (120 seconds).

**Time Production Task:** Participants tried to estimate the elapsed time by pressing the stop button when 55 seconds had passed while the rhythm was playing.

**Time Reproduction Task:** Participants were asked to estimate how much time had passed after listening to the rhythmic structure starting from any point for 25 seconds.

All these tasks were designed in accordance with the Latin Square design, and each participant participated in the experiment by observing the same rhythmic structures in different orders. In this way, the aim was to minimize order effects and other external variables.

## 2.4. Data Collection Process

Participants were informed about the purpose and procedure of the experiment. Their voluntary consent was obtained in writing.

In order to equalize the conditions at the beginning of the experiment, to ensure that the participants had similar initial conditions when perceiving different rhythmic structures, and thus to make the experimental results more reliable and valid, the data collection tools were applied to all three groups in a completely silent environment as a pretest. Thus, time perception measurements were made in the groups in a silent environment, and it was tested whether there was a significant difference between the groups in terms of initial conditions.

The data collection process was carried out by taking each participant into the experimental room one by one. The sound insulation and lighting conditions of the experimental room were kept constant. All participants used the same model of headphones, and the sound level was set at the same level for all participants. Necessary precautions were taken to minimize external factors (e.g., room temperature, keeping participants away from distracting elements) during the experiment. Before starting the experiment, the participants were taken to a quiet room and given 15 minutes to rest. In this way, it was tried to ensure that the participants relaxed mentally and physically. Before the experiment, the participants' pulse rates were measured, and it was ensured that they were between 60 and 100.

In order to apply the Latin square pattern, four aksak rhythms were prepared to be played to the aksak rhythm group, and four non-metric rhythms were prepared to be played to the non-metric rhythm group. Four aksak 5/8, 7/8, 8/8, and 9/8 rhythms coded with the letters A, B, C, and D with the same speed and pattern were prepared as sound files to be played to the aksak rhythm group, and four non-metric rhythm patterns with different patterns, coded with the letters A, B, C, and D, were prepared to be played to the non-metric rhythm group. Each rhythmic structure was at 80 metronomes and consisted of 120 seconds. Time perception measurements were made in a silent environment for the control group.

Retrospective and prospective paradigms were used to measure participants' time perception (James, 1890). These paradigms provide a conceptual framework for many experimental studies on perceived time. In this study, participants were asked to perform time estimation, time production, and time reproduction tasks in the method of assessing time perception in line with the retrospective and prospective paradigms.

Participants in the first experimental group listened to aksak rhythm structures, participants in the second experimental group listened to non-metric rhythm structures, and the control group was asked to complete the tasks silently without being exposed to any rhythm or sound. In the experimental procedure, participants were taken to the experimental room one by one, seated in front of the computer, and wore headphones to listen to the rhythm patterns. In the computer environment, when the participant pressed the space bar on the computer keyboard, the rhythm patterns and the stopwatch started working simultaneously, and when the participant pressed the space bar, they stopped simultaneously. Participants were asked to perform three tasks by pressing the space bar on the keyboard. First, after listening to the entire rhythm structure, participants were asked the question, "How long did this rhythm structure last?" and their estimates were recorded. Second, after the rhythm pattern started playing, they were asked to stop the rhythm by pressing the space bar at the 55th second and estimate the duration. Third, a 25-second time interval was listened to starting from any point within the rhythm pattern, and they were asked to estimate the time that passed during this period.

A Latin square design was used to ensure that the rhythms were listened to in the order and that each condition was observed by each participant an equal number of times. A Latin square is a matrix of size  $n \times n$  and is an arrangement method in which each element appears only once in each row and column. By using a Latin square design, the effects of order and other external irregularities are minimized by applying

the experimental conditions in different orders (Wagenaar, 1969; Kirk, 2013). In the study, the Latin Square layout was designed as follows:

**Table 2**

*Latin Square design pattern*

| Participant | 1. Position | 2. Position | 3. Position | 4. Position |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1           | A           | B           | C           | D           |
| 2           | B           | C           | D           | A           |
| 3           | C           | D           | A           | B           |
| 4           | D           | A           | B           | C           |
| 5           | B           | A           | D           | C           |
| 6           | C           | B           | A           | D           |
| 7           | D           | C           | B           | A           |
| 8           | A           | D           | C           | B           |

Table 2 illustrates the Latin Square design used in the experimental procedure. Since the Latin Square design requires the number of participants to be equal to or a multiple of the number of rhythms. Therefore, twenty-four participants were used in each group in the experimental procedure. As indicated in the table above, a matrix was created to ensure that each rhythm appeared once in each position. Each participant listened to the rhythms in the order determined in the Latin Square. Thus, since each rhythm appeared the same number of times in each position, order effects were balanced, conditions were distributed in an orderly manner, a more efficient experimental design was provided, and external factors that could be brought about by random order were reduced.

## 2.5. Data Analysis

The collected data were analyzed using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). During the analysis process, time estimation, production, and reproduction tasks obtained from each task were examined separately, and mean estimates and standard deviations were calculated for each group. First, all data were reviewed to determine whether there were missing or outlier values. Since no outliers were detected, all responses were used in the analysis process. The Shapiro-Wilk test was used to evaluate the normal distribution of the collected data. According to the results, the assumption of normal distribution was not provided ( $p < .05$ ) in the data of time estimation ( $p = .038$ ), time production ( $p = .042$ ), and time reproduction ( $p = .031$ ) tasks. In statistical analyses, sample size and data distribution are important factors that determine which tests to use. Since certain assumptions, such as normal distribution of data and homogeneity of variances between groups, are not met in small sample studies, nonparametric tests were preferred instead of parametric tests. Nonparametric tests are tests that do not require the data to conform to a specific distribution and generally perform rank or frequency-based analyses. Since these tests do not require assumptions such as normal distribution and homogeneity of variances, they can provide more reliable results in small sample studies (Field, 2013; Siegel & Castellan, 1988). Higgins (2004), also recommends analyzing research data with nonparametric tests when the sample size is less than 30. Mann-Whitney U was used to compare the means of two independent groups, and the Kruskal-Wallis test was used to test the significance of the difference between the means of more than two groups. In addition, effect size ( $r$ ) values were calculated to statistically evaluate the magnitude of the difference. The effect size was obtained with the formula  $r = Z/\sqrt{N}$  according to the results of the Mann-Whitney U and Wilcoxon signed-rank tests. The values obtained regarding effect size were interpreted according to Cohen's classification (0.1=small, 0.3=medium, 0.5=large).



## 2.6. Ethics

Written informed consent was obtained from all participants before the study began. Participants were clearly informed that their participation in the study was completely voluntary and that they had the right to withdraw from the study at any time without having to provide a reason. It was emphasized that their identities would remain confidential and that personal information would not be included in the research report or shared with unauthorized parties. To ensure compliance with ethical standards, approval was received from the Zonguldak Bülent Ecevit University Human Research Ethics Board on 01.11.2024 with the reference number 517389.

## 3. FINDINGS

The study investigated the effects of different rhythmic structures on subjective time perception. The results of the pretest analyses on time estimation, time production, and time reproduction tasks performed on three groups, namely control, aksak rhythm, and non-metric rhythm, are presented in Table 3.

**Table 3**

*Descriptive Statistics Regarding Pretest Scores of Groups*

| Group             | Time Estimation<br>(120. Sn)<br>(M ± SD) | Distance<br>Ratio % | Time Production<br>(55. Sn)<br>(M ± SD) | Distance<br>Ratio % | Time Reproduction<br>(25 Sn)<br>(M ± SD) | Distance<br>Ratio % |
|-------------------|------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------|---------------------|------------------------------------------|---------------------|
| Control           | 123.33 ± 5.03                            | 2.75                | 52.62 ± 3.87                            | 4.33                | 24.08 ± 1.71                             | 3.68                |
| Aksak Rhythm      | 125.25±5.42                              | 4.38                | 53.91±3.42                              | 1.98                | 24.33±1.94                               | 2.68                |
| Non-metric Rhythm | 123.58±9.65                              | 2.98                | 53.95±4.67                              | 1.91                | 25.12±2.09                               | 0.48                |

The control, aksak rhythm, and non-metric rhythm groups were compared in terms of pretest performance in three different time tasks. Table 3 provides descriptive data regarding the pretest results. In light of the descriptive data, distance ratios, mean (M), and standard deviations (SD) in each task were calculated to observe differences between the groups. According to the pretest results conducted in a quiet environment for all groups, it was observed that the means of the control, aksak rhythm, and non-metric rhythm groups did not show significant deviations from absolute time.

In light of the pretest results, the Kruskal-Wallis Test for Pretest Scores was applied to test whether there was a significant difference between the groups. The test results are presented in Table 4.

**Table 4**

*Kruskal-Wallis Test Results Regarding Time Estimation Pretest Scores of Control, Aksak Rhythm, and Non-metric Rhythm Groups*

| Task         | Control |           | Aksak   |           | Non-metric |           | Chi-Kare | H (df) | p    |
|--------------|---------|-----------|---------|-----------|------------|-----------|----------|--------|------|
|              | Median  | Mean Rank | Median  | Mean Rank | Median     | Mean Rank |          |        |      |
| Estimation   | 124.500 | 32.08     | 126.500 | 39.23     | 126.500    | 38.19     | 1.643    | 2      | .440 |
| Production   | 52.00   | 32.17     | 53.500  | 38.40     | 54.500     | 38.94     | 1.565    | 2      | .457 |
| Reproduction | 24.00   | 32.35     | 24.00   | 34.44     | 26.00      | 42.17     | 3.389    | 2      | .184 |

$p < 0.05$

In light of the findings in Table 4, it is seen that there is no significant difference between the groups in terms of time estimation, time production, and time reproduction tasks ( $p > .05$ ). Therefore, it can be said that the initial subjective time perceptions of the groups subjected to the experimental procedure were similar.

Subjective time perception score averages were examined in the context of the gender variable, and the results are presented in Table 5.

**Table 5**

*Mann-Whitney U Test Results of Subjective Time Scores in the Context of Gender Variable*

| Task         | Female |           | Male |           | U       | Z      | p    |
|--------------|--------|-----------|------|-----------|---------|--------|------|
|              | n      | Mean Rank | n    | Mean Rank |         |        |      |
| Estimation   | 72     | 39.49     | 72   | 33.34     | 537.000 | -1.249 | .212 |
| Production   | 72     | 38.42     | 72   | 34.47     | 576.500 | -.803  | .422 |
| Reproduction | 72     | 36.93     | 72   | 36.04     | 631.500 | -.183  | .855 |

In light of the data in Table 5, it can be said that the gender variable does not create a statistically significant difference in subjective time perception ( $p > .05$ ). In other words, gender does not have a significant effect on subjective time perception.

Subjective time perception mean scores were examined in the context of the age variable, and the results are presented in Table 6.

**Table 6**

*Kruskal-Wallis Test Results of Subjective Time Scores in the Context of Age Variable*

| Task         | 18-20   |           | 21-23   |           | 24 and above |           | Chi-Kare | H (df) | p    |
|--------------|---------|-----------|---------|-----------|--------------|-----------|----------|--------|------|
|              | Median  | Mean Rank | Median  | Mean Rank | Median       | Mean Rank |          |        |      |
| Estimation   | 126.000 | 40.91     | 125.000 | 33.43     | 124.000      | 35.24     | 1.603    | 2      | .449 |
| Production   | 53.000  | 38.87     | 52.000  | 21.20     | 54.000       | 38.80     | 2.046    | 2      | .359 |
| Reproduction | 24.000  | 37.41     | 24.000  | 37.66     | 24.000       | 34.78     | .303     | 2      | .859 |

$p < 0.05$

In light of the data in Table 6, it is seen that the age variable does not create a statistically significant difference in subjective time perception ( $p > .05$ ). It can be said that the age ranges examined within the scope of this research do not have a significant effect on subjective time perception.

Descriptive data regarding the posttest scores obtained from the experimental and control groups after the experimental procedure are presented in Table 7.

**Table 7**

*Descriptive Statistics on Post-Test Scores by Groups (M ± SD)*

| Group             | Time Estimation<br>(120. Sn)<br>(M ± SD) | Distance<br>Ratio % | Time Production<br>(55. Sn)<br>(M ± SD) | Distance<br>Ratio % | Time Reproduction<br>(25 Sn)<br>(M ± SD) | Distance<br>Ratio % |
|-------------------|------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------|---------------------|------------------------------------------|---------------------|
| Control           | 120.62 ± 5.63                            | .52                 | 54.37 ± 3.01                            | 1.15                | 24.62 ± 2.46                             | 1.52                |
| Aksak Rhythm      | 116.70±7.05                              | 2.75                | 54.37±5.13                              | 1.15                | 25.25±5.09                               | 1.00                |
| Non-metric Rhythm | 103.29±7.96                              | 13.93               | 47.83±6.14                              | 13.04               | 21.25±2.48                               | 15.00               |

The data in Table 7 show that, in the post-test, the non-metric rhythm group in particular exhibited a higher distance ratio in the time estimation and time production tasks compared to the control and aksak rhythm groups. Based on the data in Table 7, it can be said that the non-metric rhythm group experienced greater deviations than the other groups in the post-test.

The Mann-Whitney U Test for comparing the post-test scores of the control and aksak rhythm groups in three different tasks (time estimation, time production, and time reproduction) is given in Table 8.

**Table 8**

*Mann-Whitney U Test Results for Time Estimation Posttest Scores of Control and Aksak Rhythm Groups*

| Task         | Control |           | Aksak |           | U       | Z      | p    |
|--------------|---------|-----------|-------|-----------|---------|--------|------|
|              | n       | Mean Rank | n     | Mean Rank |         |        |      |
| Estimation   | 24      | 26.60     | 24    | 22.40     | 237.500 | -1.042 | .297 |
| Production   | 24      | 24.57     | 24    | 24.33     | 284.000 | -.083  | .934 |
| Reproduction | 24      | 23.77     | 24    | 25.23     | 270.500 | -.362  | .717 |

$p < 0.05$

The data in Table 8 show that there is no statistically significant difference between the mean scores of the control and aksak rhythm groups in the context of time estimation, time production, and time reproduction tasks. The experimental procedure performed by exposing the aksak rhythm group to an aksak rhythm did not have a statistically significant effect on subjective time perception.

The Mann-Whitney U Test for comparing the posttest scores of the control and non-metric rhythm groups in three different tasks (time estimation, time production, and time reproduction) is given in Table 9.

**Table 9**

*Mann-Whitney U Test Results for Time Estimation Posttest Scores of Control and Non-metric Rhythm Groups*

| Task         | Control |           | Non-metric |           | U      | Z      | p    |
|--------------|---------|-----------|------------|-----------|--------|--------|------|
|              | n       | Mean Rank | n          | Mean Rank |        |        |      |
| Estimation   | 24      | 32.88     | 24         | 16.13     | 87.000 | -4.146 | .000 |
| Production   | 24      | 32.88     | 24         | 16.13     | 87.000 | -4.154 | .000 |
| Reproduction | 24      | 32.44     | 24         | 16.56     | 97.500 | -3.948 | .000 |

$p < 0.05$

When the data in Table 9 is examined, it is seen that there is a significant difference between the control and non-metric rhythm groups ( $p < .05$ ). Since the mean rank of the control group is higher than the non-metric rhythm group, it can be said that the time estimation task performance of the control group is statistically significantly higher than the non-metric rhythm group. The data show that the mean of the control group in the time production task is statistically significantly higher than the non-metric rhythm group ( $p < .05$ ). The control group also has a statistically significantly higher mean than the non-metric rhythm group for the time reproduction task ( $p < .05$ ). The data in Table 9 generally show that the subjective time perception of the control group and the non-metric rhythm group differ significantly in the posttest scores. It is seen that exposure to non-metric rhythm has a statistically significant negative effect on time perception. According to the results of the Mann-Whitney U test, significant differences were found between the control and non-metric rhythm groups in time perception tasks ( $p < .05$ ). The effect size values calculated to determine the magnitude of these differences were large for time estimation ( $r = .60$ ), time production ( $r = .60$ ), and time reproduction ( $r = .57$ ) tasks. These findings indicate that exposure to non-metric rhythm has a strong and statistically significant negative effect on subjective time perception.

The results of the paired two-sample test regarding the pretest and posttest score averages of the groups are presented in Table 10.

**Table 10**

*Comparison of Pretest and Posttest Averages with Absolute Times*

|              | Groups            | Measurement | Mean   | Absolute Value | Z      | p     |
|--------------|-------------------|-------------|--------|----------------|--------|-------|
| Estimation   | Control           | Pretest     | 123.33 | 120            | 1.676  | .094  |
|              |                   | Post-test   | 120.62 |                |        |       |
|              | Aksak Rhythm      | Pretest     | 125.25 |                | -3.645 | .000* |
|              |                   | Post-test   | 116.70 |                |        |       |
|              | Non-metric Rhythm | Pretest     | 123.58 |                | -4.288 | .000* |
|              |                   | Post-test   | 103.29 |                |        |       |
| Production   | Control           | Pretest     | 52.62  | 55             | -1.626 | .104  |
|              |                   | Post-test   | 54.37  |                |        |       |
|              | Aksak Rhythm      | Pretest     | 53.91  |                | -.396  | .692  |
|              |                   | Post-test   | 54.37  |                |        |       |
|              | Non-metric Rhythm | Pretest     | 53.95  |                | -3.441 | .001* |
|              |                   | Post-test   | 47.83  |                |        |       |
| Reproduction | Control           | Pretest     | 24.08  | 25             | -1.052 | .293  |
|              |                   | Post-test   | -1.052 |                |        |       |
|              | Aksak Rhythm      | Pretest     | 24.33  |                | -.869  | .385  |
|              |                   | Post-test   | 25.25  |                |        |       |
|              | Non-metric Rhythm | Pretest     | 25.12  |                | -4.035 | .000* |
|              |                   | Post-test   | 21.25  |                |        |       |

\*p < 0.05

The data in Table 10 show that there is no significant difference between the mean pretest and posttest scores in all three tasks of the control group in terms of absolute time distance ( $p > .05$ ). While no significant difference was observed between the mean pretest and posttest scores in the 25-second time production and 55-second interval reproduction tasks in the group exposed to aksak rhythm, a significant difference was observed between the mean pretest and posttest scores of the 125-second time estimation. When the mean scores are examined, it is seen that the time estimation posttest score of the aksak rhythm group decreased statistically significantly. While the aksak rhythm group average point was 125.25 in the pretest, this value decreased to 116.70 in the posttest. It is seen that there is a significant difference between the mean pretest and posttest scores of the group exposed to non-metric rhythm in terms of absolute time distance ( $p < .05$ ). When the mean scores are examined, it is seen that the mean posttest scores of the non-metric rhythm group in time estimation, time production, and time reproduction decreased statistically significantly. In the non-metric rhythm group, while time estimation was measured as 123.58 in the pretest, this value decreased to 103.29 in the posttest; while time production was recorded as 53.95 in the pretest, this value decreased to 47.83 in the posttest; while on-time reproduction was recorded as 25.12 in the pretest, this value decreased to 21.25 in the posttest. The effect size values calculated to determine the magnitude of these differences were  $r = .74$  (large effect) for the time estimation task of the aksak rhythm group,  $r = .88$  (large effect) for time estimation in the non-metric rhythm group,  $r = .70$  (large effect) for time production, and  $r = .82$  (large effect) for time reproduction. These findings reveal that exposure to non-metric rhythm, in particular, significantly and strongly disrupts subjective time perception.

#### 4. CONCLUSION, DISCUSSION, AND RECOMMENDATIONS

This study aimed to investigate the effects of aksak and non-metric rhythmic structures on subjective time perception. The results obtained from the study revealed that the aksak rhythmic structure did not cause significant differences in the subjective time perception of individuals in short periods. However, it was observed that aksak rhythmic structure caused deviations in subjective time perception when the periods were longer. Non-metric rhythm structure caused deviations in time estimation in terms of subjective time perception. It was found that subjects exposed to aksak rhythms produced more stable results in time estimation, while non-metric rhythms caused significant deviations. The findings support that rhythm structures are an important variable in terms of subjective time perception.

In terms of the study results, participants exposed to non-metric rhythm showed more deviations in time estimates compared to the control and aksak rhythm groups. Therefore, it can be said that aksak rhythms tend to stabilize time perception in short-term time periods and allow individuals to establish rhythmic reference points in their estimation processes. Therefore, it can also be said that aksak rhythms create an internal metronome in the individual's subjective time perception in short periods, and this synchronization positively affects subjective time perception by better perceiving time intervals.

It was observed that participants exposed to non-metric rhythms made significant errors in time estimation. It can be said that non-metric rhythms cause temporal uncertainty and confusion because they create difficulty in developing rhythmic references. The study results showed that non-metric rhythms disrupt the mind's time processing and cause the perceived duration to be shorter than it actually is. This was much more evident in time reproduction tasks and created inconsistencies in the individual's temporal memory processes. Therefore, it can be said that non-metric rhythms affect internal synchronization and attention processes and create deviations in perceived time.

The control group, who performed the tasks in a quiet environment, had higher time estimation accuracy than the non-metric rhythm participants. The control group appears to process subjective time more accurately because they were in a simple environment devoid of external sources that could affect their auditory temporal perception. The high accuracy of the control group suggests that the existence and structure of different rhythm types have disruptive effects on subjective time perception.

Music directly affects emotional and mental processes. Non-metric rhythms can complicate the subjective perception of time by causing complex and contradictory emotional reactions in the individual. Evidence that estimated time intervals are shortened under a non-metric rhythm comes from the fact that attention and concentration are interrupted, and time is felt to pass longer than it actually is. The sense of complexity and tension in non-metric rhythms gives the impression that time is longer than it actually is.

Research findings indicate that the effects of rhythmic structures on subjective time perception may have important application areas in both music education and music therapy. The potential of irregular rhythms to stabilize short-term time perception may contribute to the processes of individuals developing attention, increasing timing skills, and creating rhythmic references. This suggests that irregular rhythms can be used as a pedagogical tool in the design of materials aimed at improving attention and time awareness in music education. On the other hand, the neurocognitive effects of rhythmic structures can also be evaluated as a therapeutic stimulus on individuals experiencing impairments in time perception (e.g., attention deficit, Parkinson's disease). In this context, music-based interventions can be developed by utilizing the effects of rhythmic structures on individuals' internal timing and attention processes.

While the findings of this study provide important information about the effects of aksak and non-metric rhythms on the subjective perception of time, it also has some limitations. The study was conducted only in a specific age group (university students aged 18–26), and potential effects were not observed in different age groups. It is recommended that further research be conducted on the effects of time perception on different age groups, the neurological effects of the rhythmic structure of music, and the effects of the rhythmic structure of music on time perception in daily life.

In conclusion, the results of this study reveal the effects of rhythmic structures on individuals' subjective perception of time and support the effect of music on cognitive processes. While aksak rhythms support the accuracy of time perception, non-metric rhythms can lead to deviations in time perception. These findings



show that rhythms are an important variable affecting subjective time perception and emphasize the role of rhythmic structures in psychological and cognitive processes.

#### **Ethical approval**

The study was approved by Zonguldak Bülent Ecevit University Ethics Committee (date: 16.12.2024, number: 534577).

#### **Author contribution**

Study conception and design: İK; data collection: İK; analysis and interpretation of results: İK; draft manuscript preparation: İK. All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

#### **Source of funding**

The author declares that the study received no funding.

#### **Conflict of interest**

The author declares that there is no conflict of interest.

#### **Etik kurul onayı**

Çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (tarih: 16.12.2024, sayı: 534577).

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: İK; verilerin toplanması: İK; sonuçların analizi ve yorumlanması: İK; çalışmanın yazımı: İK. Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

#### **Finansman kaynağı**

Yazar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

#### **Çıkar çatışması**

Yazar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

## **REFERENCES**

- Apel, W. (1972). *Gregorian chant*. Indiana University Press.
- Ayangil, R. (1988). *Türk musikisinde usûller ve ritimler*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Benveniste, É. (1971). The notion of 'rhythm' in its linguistic expression. In M. E. Meek (Trans.), *Problems in general linguistics* (pp. 281-288). University of Miami Press.
- Bergson, H. (1889). *Time and free will: An essay on the immediate data of consciousness* (F. L. Pogson, Trans.). George Allen & Unwin.
- Block, R. A., Zakay, D., & Hancock, P. A. (1999). Developmental changes in human duration judgments: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 19(1), 183-211. <https://doi.org/10.1006/drev.1998.0475>
- Boltz, M. G. (1998). Musical influences on memory and time estimation. *Memory & Cognition*, 26(4), 594-614. <https://doi.org/10.3758/BF03201169>
- Borgo, D. (2005). *Sync or swarm: Improvising music in a complex age*. Continuum.
- Buonomano, D. V., & Karmarkar, U. R. (2002). How do we tell time?. *The neuroscientist's perspective. The Neuroscientist*, 8(1), 42-51. <https://doi.org/10.1177/107385840200800109>
- Coull, J. T., Cheng, R.-K., & Meck, W. H. (2011). *Neuroanatomical and neurochemical substrates of timing. Neuropsychopharmacology*, 36(1), 3-25. <https://doi.org/10.1038/npp.2010.113>
- Craig, A. D. (2009). How do you feel-now? The anterior insula and human awareness. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(1), 59-70. <https://doi.org/10.1038/nrn2555>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Droit-Volet, S., Bigand, E., Ramos, D., & Boujut, E. (2010). Music, emotion, and time perception: The influence of subjective emotional valence and arousal?. *Consciousness and Cognition*, 19(2), 534-546. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.01.010>
- Droit-Volet, S., Fayolle, S., & Gil, S. (2011). Emotion and time perception: Effects of film-induced mood. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 5(33), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fnint.2011.00033>
- Eagleman, D. (2008). Human time perception and its illusions. *Current Opinion in Neurobiology*, 18(2), 131-136. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2008.06.002>
- Eagleman, D. (2009). Brain time: The neuroscience of time perception. In S. Griffiths (Ed.), *What's next? Dispatches on the future of science* (pp. 116-141). Vintage Books.

- Feldman, W. (1996). *Music of the Ottoman court: Makam, composition, and the early Ottoman instrumental repertoire*. VWB.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4th ed.). Sage Publications.
- Fraisse, P. (1982). Rhythm and tempo. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 149-180). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-213562-0.50012-9>
- Gil, S., & Droit-Volet, S. (2012). Time perception in response to hunger and satiety in humans. *Animal Behaviour and Cognition*, 2(1), 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2011.10.007>
- Grondin, S., & Rammsayer, T. (2003). Differential contributions of the hemispheres to time estimation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 27(2), 275-286. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(03\)00031-8](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(03)00031-8)
- Hasty, C. F. (1997). *Meter as rhythm*. Oxford University Press.
- Higgins, J. J. (2004). *Introduction to modern nonparametric statistics*. Brooks/Cole.
- Husserl, E. (1991). *On the phenomenology of the consciousness of internal time (1893-1917)* (J. B. Brough, Trans.). Kluwer Academic Publishers. (Original work published 1928)
- Ivry, R. B., & Schlerf, J. E. (2008). Dedicated and intrinsic models of time perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(7), 273-280. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.04.002>
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). Henry Holt and Company. <https://doi.org/10.1037/11059-000>
- Kant, I. (2016). *Saf aklın eleştirisi* (A. Yardımlı, Trans.). İdea Yayınevi.
- Kirk, R. E. (2013). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences* (4th ed.). Sage Publications.
- König, C. J., & Waller, M. J. (2010). Time for reflection: A critical examination of polychronicity and multitasking. *Journal of Organizational Behavior*, 31(1), 80-101. <https://doi.org/10.1002/job.609>
- Russell, B. (1915). On the experience of time. *Monist*, 25(2), 212-233. <https://doi.org/10.1093/monist/25.2.212>
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Signell, K. (1977). *Makams and rhythms of classical Turkish music*. Asian Music Publications.
- Stokes, M. (1992). *The Arabesk debate: Music and musicians in modern Turkey*. Clarendon Press.
- Wagenaar, W. A. (1969). Note on the construction of digram-balanced Latin squares. *Psychological Bulletin*, 72(6), 384-386. <https://doi.org/10.1037/h0028517>
- Wittmann, M., & Paulus, M. P. (2008). Decision making, impulsivity, and time perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(1), 7-12. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.10.004>
- Zakay, D. (2014). Time estimation methods-Do different procedures really measure the same underlying processes?. *Acta Psychologica*, 149, 131-139. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.03.001>

# An analysis of influencing factors of generative AI in pop music creation

## Pop müzik yaratımında üretken yapay zekanın etki eden faktörlerinin analizi

Shiyue Zhang<sup>1</sup>, Hyuntai Kim<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Department of Music, School of Art and Physical Education, Sejong University, Seoul, South Korea.

### ABSTRACT

The fast pace of generative artificial intelligence (AI) has already revolutionized several creative fields, especially pop music production, by introducing fresh composition, production, and sound design tools. This research explores the determinants of generative AI adoption within pop music production based on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) to examine its influence on creativity, production practices, and industry sentiment. The investigation hypothesizes that generative AI improves creative production by changing music creation procedures and influencing listener commitment. The investigation examines several important factors, such as user engagement (UE), artist autonomy (AA), collaborative perception (CP), emotional effect (EI), perceived quality of AI-generated music (PQ), creativity enhancement (CE), and music production efficiency (MPE). A total of 100 professional composers and 200 aspiring artists along with 500 music listeners formed the sample that completed surveys and collaborated with AI in music creation activities. SmartPLS 3.2.9 performed statistical testing using path analysis techniques, which examined direct and indirect variable relationships through structural equation modeling procedures. The results indicate that CE ( $\beta = 0.298$ ,  $p < 0.01$ ) and UE ( $\beta = 0.248$ ,  $p < 0.05$ ) have a significant impact on the adoption of AI tools in music production, while PQ plays a substantial role in determining both behavioral intention (BI) and actual usage behavior (UB). The findings propose that while AI tools are widely included by fresher artists for their creative latent, concerns regarding authorship rights, originality, and the role of human participation in music-making remain. This exploration contributes to a deeper empathy of how AI is reshaping pop music creation and offers valuable insights into its broader implications for the music industry.

**Keywords:** generative AI, pop music creation, creativity enhancement, music production efficiency, user engagement, music composers

### ÖZ

Üretken yapay zekanın (YZ) hızlı temposu, özellikle pop müzik prodüksiyonu olmak üzere birçok yaratıcı alanda, yeni kompozisyon, prodüksiyon ve ses tasarımı araçları sunarak devrim yarattı. Bu araştırma, yaratıcılık, prodüksiyon uygulamaları ve endüstri duygusu üzerindeki etkisini incelemek için Kısmi En Küçük Kareler Yapısal Eşitlik Modellemesine (PLS-SEM) dayalı olarak pop müzik prodüksiyonunda üretken yapay zeka benimsenmesinin belirleyicilerini araştırıyor. Araştırma, üretken yapay zekanın müzik yaratma prosedürlerini değiştirerek ve dinleyici bağlılığını etkileyerek yaratıcı prodüksiyonu iyileştirdiğini varsayıyor. Araştırma, kullanıcı katılımı (UE), sanatçı özerkliği (AA), işbirlikçi algı (CP), duygusal etki (EI), yapay zeka tarafından üretilen müziğin algılanan kalitesi (PQ), yaratıcılık geliştirme (CE) ve müzik prodüksiyon verimliliği (MPE) gibi birkaç önemli faktörü inceliyor. Toplamda 100 profesyonel besteci ve 200 hevesli sanatçı ile birlikte 500 müzik dinleyicisi, anketleri tamamlayan ve müzik yaratma faaliyetlerinde YZ ile iş birliği yapan örneği oluşturdu. SmartPLS 3.2.9, yapısal eşitlik modelleme prosedürleri aracılığıyla doğrudan ve dolaylı değişken ilişkilerini inceleyen yol analizi tekniklerini

Hyuntai Kim — kimht@sejong.ac.kr

Geliş tarihi/Received: 30.03.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 04.06.2025 — Yayın tarihi/Published: 28.07.2025

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

kullanarak istatistiksel testler gerçekleştirdi. Sonuçlar, CE'nin ( $\beta = 0,298$ ,  $p < 0,01$ ) ve UE'nin ( $\beta = 0,248$ ,  $p < 0,05$ ) müzik prodüksiyonunda AI araçlarının benimsenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu, PQ'nun ise hem davranışsal niyeti (BI) hem de gerçek kullanım davranışını (UB) belirlemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bulgular, AI araçlarının yaratıcı gizli nitelikleri nedeniyle daha yeni sanatçılar tarafından yaygın olarak dahil edilmesine rağmen, yazarlık hakları, özgünlük ve müzik yapımında insan katılımının rolüyle ilgili endişelerin devam ettiğini öne sürmektedir. Bu araştırma, AI'nın pop müzik yaratımını nasıl yeniden şekillendirdiğine dair daha derin bir empatiye katkıda bulunmakta ve müzik endüstrisi için daha geniş etkilerine dair değerli içgörüler sunmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** üretken AI, pop müzik yaratımı, yaratıcılığın artırılması, müzik prodüksiyon verimliliği, kullanıcı katılımı, müzik bestecileri

## 1. INTRODUCTION

The advent of AI brought model changes in everything, and the field of music is not an exception. More and more AI has been utilized in music composition in recent decades, and it can transform the field of music composition, music production, and music listening (Li, 2025). This trend is highest in the pop music industry, where innovation and trends are key drivers of success. Artificial intelligence-based software is empowering artists, producers, and songwriters to enhance the reach of creativity and streamline their workflow, with both potential and issues (Ojukwu, 2024). AI music generator systems operate through intricate computing methods combined with machine learning applications to explore extensive information databases that contain both song fundamental structures and chord sequences and rhythm designs alongside musical word content. AI conducts pattern analysis that enables it to produce new music that mimics different musical genres and individual artists (Ferreira et al., 2023). The music programs of OpenAI's MuseNet together with Jukedek enable users to generate polished music through minimal human interaction, which produces distinctive musical segments that mimic professional production standards. New technological advances have transformed musical creativity because they dissolve traditional musical creation limitations (Cipta et al., 2024).

Pop music is the genre in which AI supremacy is the most prevalent. Pop music has hooks, repetitive structure, and popularity on a gargantuan scale, and pop is the ideal genre for AI music. Its ability to produce new music fairly quickly and in massive amounts has created a deluge of AI-generated music, some even becoming commercially successful (Zhang et al., 2023). This has led the industry to wonder if AI music is authentic and what it does to the role of human creativity in music. For some, they view AI as watered-down, a subjective expression that is in music, whereas for others, AI is a tool that carries the art of possibility forward, providing new material for artists to use (Tan, 2024). This convergence of AI and pop music also has implications for the future of the music industry, specifically regarding issues such as copyright, the music production economy, and how artists are related to machines (Sturm et al., 2019). With AI continuing to evolve, its impact on pop music can only grow, transforming the music industry in ways that are currently only starting to be realized. Eventually, the job that AI will do for music composition will set the future world of sound and imagination for music (Alaeddine & Tannoury, 2021).

The greatest challenges to implementing generative AI in pop music production are control over art, originality, and emotional value in AI-produced music. Copyright, authorship, and reception issues also make it difficult. The objective of this investigation is to explore the elements that impact the use of generative AI to produce pop music, with an emphasis on how it affects industry perceptions, production efficiency, and originality. The examination uses PLS-SEM analysis to examine important factors influencing AI adoption and offers insights into how it might revolutionize music creation, artist cooperation, and audience engagement.

This research explores prior research in part 2, employs robust methodologies in part 3, presents significant findings in part 4, interprets them critically in part 5, and concludes with key insights, highlighting contributions and potential implications for future research and applications in part 6.

## 2. RELATED ARTICLES

The utilization of generative AI in music and art, emphasizing methods including Generative Adversarial Networks–recurrent neural networks (GAN- RNN) that motivate creativity investigation, was examined (Jaini & Katikireddi, 2022). It provided case studies and examined cutting-edge models. The effects on music

production and industry reaction to AI-generated fan material that imitates the voices of retiring or deceased musicians were analyzed (Galuszka, 2024). It examined three representative works: one parody and two fan-driven pieces. The use of generative AI in music creation and its implications for the future of the sector were examined (Novikova, 2024). A survey of the literature was used to develop a theoretical framework, and content analysis of online forum conversations was used to carry out qualitative research. An AI-powered application called LyricJam Sonic was presented in the experiment (Vechtomova & Sahu, 2023) to assist electronic artists in re-discovering and contextualizing old recordings for live music production. To discover appropriate audio snippets and produce a continuous music stream, a bi-modal AI system created lyric lines.

The application of GANs in music and art production was examined (Atlas et al., 2025), with a focus on creative autonomy and human-AI co-creation. AI-generated outputs might be guided by artists using a hybrid model with feedback loops, guaranteeing that it was in line with human aesthetics. The investigation (Bryce, 2024) examined AI-generated music with an emphasis on ethical issues, emotional resonance, and technological procedures. 46 students blindly assess AI and human tracks in two trials, with a presentation in between, while a Music Variational Autoencoder creates music. The focus of the investigation (Deruty et al., 2022) was studio-based genres and creative workflows, as it examined AI music technologies in modern popular music. It reflected on professional artist collaborations, looked at production methods, and compared AI technologies that were based on symbols and sounds. Deep generative AI-based video-to-music synthesis was examined, classifying important elements and techniques (Ji et al., 2025). Along with datasets and assessment measures, it looks into visual feature extraction, music creation frameworks, and conditioning methods. Table 1 illustrates the related articles' results and limitations.

**Table 1**  
*Overview of Literature Review*

| Ref                         | Year | Result                                                                                                                                             | Limitation                                                                                            |
|-----------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Jaini and Katikireddi, 2022 | 2024 | AI is capable of producing original music and artwork; it confronts ethical and creative process issues                                            | It's unclear how to balance AI's function as a tool and a programmable creator.                       |
| Galuszka, 2024              | 2024 | AI covers combine industry control, inventiveness, and homage.                                                                                     | There were unsolved ethical issues and industry restrictions.                                         |
| Novikova, 2024              | 2024 | Users pointed out the advantages of AI in music production                                                                                         | However, it also highlighted the drawbacks like results are restricted to arbitrary internet debates. |
| Vechtomova and Sahu, 2023   | 2023 | By decreasing the amount of manual searching, the tool improves creative flow.                                                                     | Artificial intelligence might reduce creative freedom and spontaneity.                                |
| Atlas et al., 2025          | 2025 | Collaboration between humans and AI fosters creativity; 89% of respondents found music to be satisfying, and 85% found AI art to be inspirational. | Authorship, originality, and preserving creative authenticity continue to be difficult.               |
| Bryce, 2024                 | 2024 | Education increased discernment and music experience helps AI detection.                                                                           | The scope of the genre and sample size restricts the findings.                                        |
| Deruty et al., 2022         | 2022 | Although it improved creativity, AI programs might be difficult to use.                                                                            | Integration, validation, and optimization for practical manufacturing remain challenges.              |
| Ji et al., 2025             | 2025 | It identifies key modality types and explains design techniques.                                                                                   | There were still issues with model robustness, assessment consistency, and dataset availability.      |



## 2.1. Hypothesis development

The quantitative approach using PLS-SEM tests the hypotheses developed for the drivers of generative AI in pop music creation.

- H1: CE positively influences BI to make use of AI in music production.  $CE \rightarrow BI$   
 H2: The PQ of AI music has a beneficial impact on BI's use of AI tools.  $PQ \rightarrow BI$   
 H3: PQ significantly influences the actual UB of AI in music creation.  $PQ \rightarrow UB$   
 H4: AA has a positive influence on BI to utilize AI in music composition.  $AA \rightarrow BI$   
 H5: CP has a positive effect on CE when using AI tools.  $CP \rightarrow CE$   
 H6: The EI of AI music positively influences UE.  $EI \rightarrow UE$   
 H7: UE plays an important role in BI's utilization of AI in music composition.  $UE \rightarrow BI$   
 H8: MPE positively impacts the real UB of AI for music production.  $MPE \rightarrow UB$   
 H9: BI has a positive effect on the actual UB of AI tools in creating music.  $BI \rightarrow UB$

**Figure 1**

*Conceptual diagram*

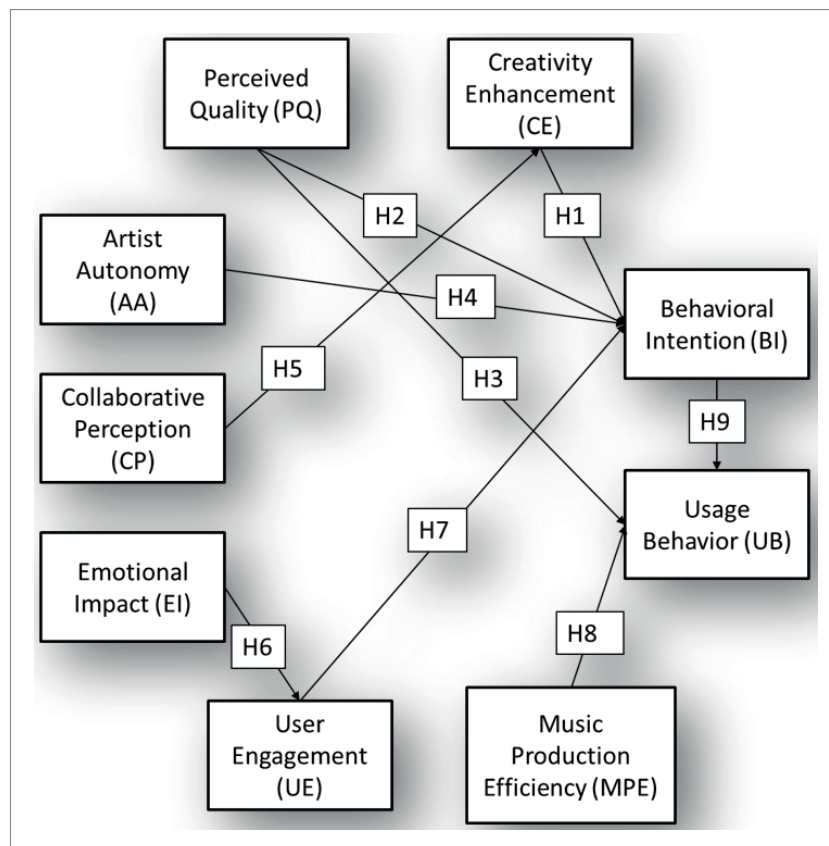
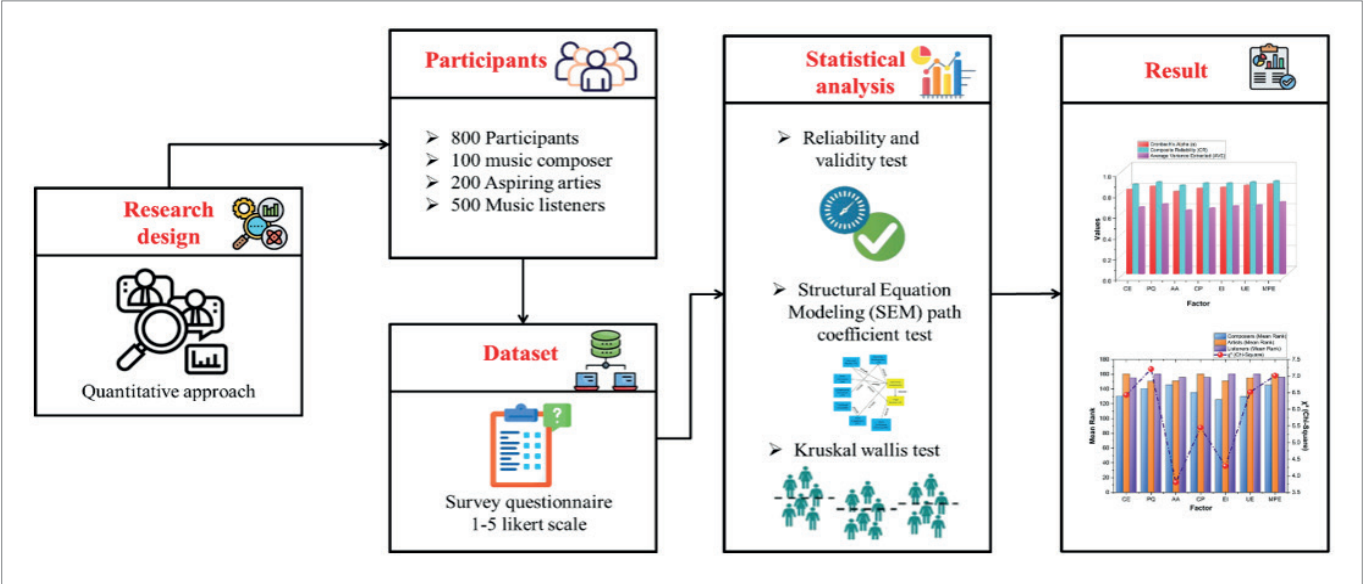


Figure 1 depicts the conceptual structure and demonstrates how various factors impact AI adoption in pop music production. Creativity enhancement (CE), perceived quality (PQ), and artist autonomy (AA) are directly affecting behavioral intention (BI) to employ AI tools. Collaboration perception (CP) boosts CE, besides emotional impact (EI) increasing user engagement (UE), which in turn affects behavioral intention (BI). Moreover, perceived quality (PQ) and music production efficiency (MPE) both have direct influences on actual usage behavior (UB). Finally, BI has a strong influence on the actual UB of AI for music production. The model allows to see how the adoption of AI for music is influenced by production efficiency, engagement, and creativity.

3. METHODOLOGY

The exploration utilizes a quantitative approach with Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) to examine drivers of generative AI adoption in pop music production. A cross-sectional survey was administered to 100 composers, 200 emerging artists, and 500 listeners. The relationships between CE, PQ, AA, and other important variables are examined. Figure 2 illustrates the proposed basic concept.

Figure 2  
Fundamental concept of suggested research



3.1. Participants

The survey had 800 participants, including 100 composers, 200 aspiring artists, and 500 music listeners. Composers and artists discussed AI's influence on creativity and production, while listeners evaluated AI-generated music. This varied group made certain that everyone had a full understanding of how AI affects music production, perception, and industry acceptance from a variety of perspectives. Table 2 shows the participant's profile details. Males were the majority, especially among composers (60%) and artists (55%). Most participants were 18-35 years old, with listeners skewing younger. Experience levels varied, with composers being more advanced, while most listeners were beginners. Interest in generative AI was highest among composers (70%) and artists (65%), while 40% of listeners showed moderate interest. This diverse sample provided insights into AI's impact on creativity, production, and audience perception in pop music.

Table 2  
Demography Data for Participants

| Category    | Music Composers (N=100) | Aspiring Artists (N=200) | Music Listeners (N=500) |
|-------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Gender      |                         |                          |                         |
| Male        | 60 (60%)                | 110 (55%)                | 250 (50%)               |
| Female      | 40 (40%)                | 90 (45%)                 | 250 (50%)               |
| Age         |                         |                          |                         |
| 18-25 years | 20 (20%)                | 80 (40%)                 | 300 (60%)               |
| 26-35 years | 50 (50%)                | 70 (35%)                 | 120 (24%)               |
| 36-45 years | 20 (20%)                | 30 (15%)                 | 50 (10%)                |
| 46+ years   | 10 (10%)                | 20 (10%)                 | 30 (6%)                 |

| Experience Level          |          |           |           |
|---------------------------|----------|-----------|-----------|
| Beginner                  | 10 (10%) | 100 (50%) | 400 (80%) |
| Intermediate              | 50 (50%) | 70 (35%)  | 80 (16%)  |
| Advanced                  | 40 (40%) | 30 (15%)  | 20 (4%)   |
| Interest in Generative AI |          |           |           |
| High Interest             | 70 (70%) | 130 (65%) | 200 (40%) |
| Moderate Interest         | 20 (20%) | 50 (25%)  | 200 (40%) |
| Low Interest              | 10 (10%) | 20 (10%)  | 100 (20%) |

### 3.1.1. Inclusion Criteria

The inclusion criteria include music composers, potential musicians, and music consumers engaged or interested in music production and consumption; people aged 18 years and older have to give legal consent to participate; participants with general to professional knowledge of AI in music (for musicians and composers); voluntariness in filling out surveys and participating in AI-assisted music-making tasks; and experienced listeners who evaluate or interact with music created through AI.

### 3.1.2. Exclusion Criteria

The exclusion criteria include people under the age of 18 for moral reasons; people not exposed to or interested in AI music generation; experienced composers or producers who have never employed AI software for music production; sound listeners without prior experience in criticizing music generated with AI; and incomplete criticism or refusal to participate in mandatory analysis on the focus.

## 3.2. Data collection

The data was obtained based on the sample of 1,000 questionnaires circulated among respondents, 800 of which had returned valid and full responses and 200 others left incomplete or empty responses. The questionnaire tool utilized a Likert scale with five points: 1 for strongly disagreeing and 5 for strongly agreeing in capturing the attitude of the participants regarding AI usage in pop music creation. The right answers provided data concerning key factors that CE, PQ, AA, CP, EI, UE, MPE, BI and UB of the evaluation.

1. CE-How does AI help you generate new musical ideas and inspirations?
2. PQ-Do you think AI-generated music sounds professional and high-quality?
3. AA- Does AI allow you to maintain artistic control over your compositions?
4. CP- Do you see AI as a creative partner rather than a replacement for human creativity?
5. EI-Can AI-generated music evokes emotions similar to human-composed songs?
6. UE- Does AI-generated music attract strong audience engagement?
7. MPE- How does AI speed up your music production process?
8. BI- Are you willing to continue using AI tools for music composition?
9. UB- How frequently do you use AI tools in your music composition process?

## 3.3. Statistical analysis

The research employs PLS-SEM through SmartPLS 3.2.9 for statistical testing. It includes the reliability and validity test for verifying measurement accuracy, SEM tests for testing relationships, and the Kruskal-Wallis test for testing the difference between several groups' perceptions of AI use in music production.

4. EXPERIMENTAL ANALYSIS RESULT

This section emphasis is on how various factors impact the application of generative AI in pop music production. The findings are mostly derived from PLS-SEM analysis, investigating the direct and indirect effects of influential variables.

4.1. Reliability and validity test

Reliability is the endurance or consistency of a measuring instrument over time. It tells us if a test result can be repeated under the same conditions. Validity is the precision of a measuring instrument, determining if the test is measuring what it is supposed to, and to what degree the result represents the intended construct or variable. Table 3 shows the factor load and reliability tests. The factor load exceeds the criterion of 0.6 (Cronbach's alpha -  $\alpha$ ). The Composite Reliability (CR) and Average Variance Extracted (AVE) values were more than 0.7, meeting statistical reliability standards. Reliability is also generally computed using Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) to determine internal consistency was shown in equation (1).

$$\alpha = \frac{l}{l-1} 1 - \frac{\sigma_j^2}{\sigma_s^2} \tag{1}$$

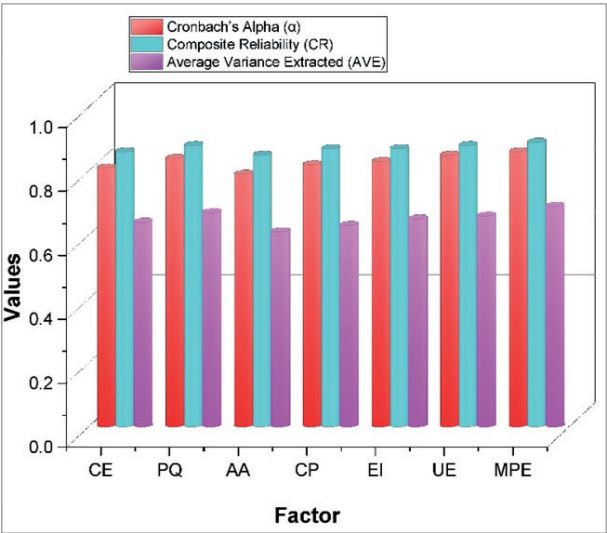
Here  $l$  is the integer of items,  $\sigma_j^2$  denotes the variation of each distinctive item and the overall variation of all components combined.

**Table 3**  
*Reliability and validity test result*

| Construct | Factor Loadings | Reliability Coefficient | CR   | AVE  | $\alpha$ |
|-----------|-----------------|-------------------------|------|------|----------|
| CE        | 0.75            | 0.78                    | 0.86 | 0.64 | 0.81     |
| PQ        | 0.81            | 0.82                    | 0.88 | 0.67 | 0.84     |
| AA        | 0.72            | 0.76                    | 0.85 | 0.61 | 0.79     |
| CP        | 0.73            | 0.79                    | 0.87 | 0.63 | 0.82     |
| EI        | 0.76            | 0.8                     | 0.87 | 0.65 | 0.83     |
| UE        | 0.75            | 0.81                    | 0.88 | 0.66 | 0.85     |
| MPE       | 0.86            | 0.83                    | 0.89 | 0.69 | 0.86     |

Note: BI and UB are dependent variables.

**Figure 3**  
 *$\alpha$ , CR, and AVE for each construct of Reliability and validity test*



The validity and reliability analysis in Table 3 shows the results for the measurement properties of each construct. Factor loadings are all greater than 0.70, which shows high correlations with the constructs. The reliability coefficient values show internal consistency and CR values are greater than 0.80, which verifies the reliability of the constructs. AVE values greater than 0.50 show that each construct explains adequate variance.  $\alpha$  is greater than 0.70, which establishes the reliability of the scale for all constructs as shown in Figure 3. The findings show that the measurement model is valid and reliable.

#### 4.2. SEM path analysis

To evaluate the connections between variables and the overall model's fit to the data, a typical SEM results table displays important findings, such as path coefficients, their significance (p-values), and model fit indices. These show how strongly and in which direction the variables are related to other variables. SEM analyzes associations between latent variables via path coefficients ( $\beta$ ), which follow equation (2).

$$Z = \beta W + \varepsilon \quad (2)$$

$Z$  refers to the dependent variable,  $W$  denotes the independent variable, and  $\beta$  represents the path coefficient (relationship strength).  $\varepsilon$  stands for "error term."

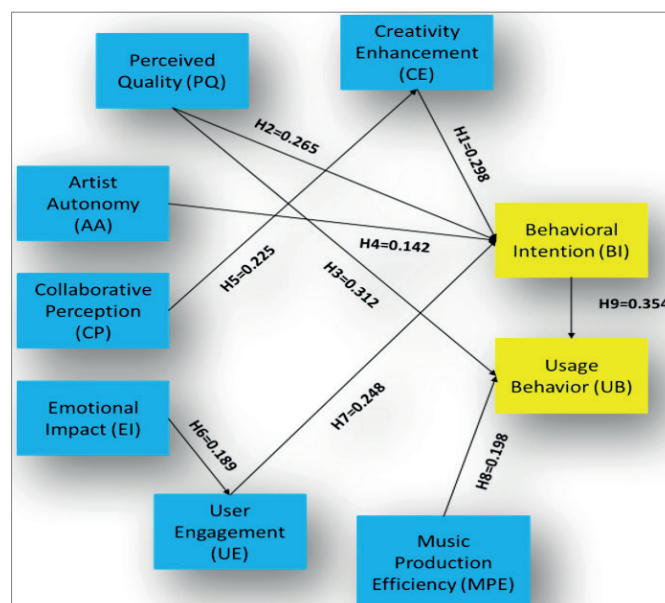
**Table 4**

*SEM path analysis of various hypothesis relationship factors*

| Hypothesis | Path                                 | Coefficient ( $\beta$ ) | t-Values | p-Values | Decision  |
|------------|--------------------------------------|-------------------------|----------|----------|-----------|
| H1         | CE $\rightarrow$ BI                  | 0.298                   | 4.21     | <0.01    | Supported |
| H2         | PQ $\rightarrow$ BI                  | 0.265                   | 3.89     | <0.01    | Supported |
| H3         | PQ $\rightarrow$ UB                  | 0.312                   | 5.02     | <0.01    | Supported |
| H4         | AA $\rightarrow$ BI                  | 0.142                   | 2.37     | 0.018    | Supported |
| H5         | CP $\rightarrow$ CE $\rightarrow$ BI | 0.225                   | 3.45     | <0.01    | Supported |
| H6         | EI $\rightarrow$ UE $\rightarrow$ BI | 0.189                   | 2.91     | 0.004    | Supported |
| H7         | UE $\rightarrow$ BI                  | 0.248                   | 3.68     | <0.05    | Supported |
| H8         | MPE $\rightarrow$ UB                 | 0.198                   | 2.74     | 0.006    | Supported |
| H9         | BI $\rightarrow$ UB                  | 0.354                   | 6.12     | <0.01    | Supported |

**Figure 4**

*Path coefficient diagram*





The SEM evaluation validates that all of the nine hypotheses are highly supported, showing robust correlations between generative AI uptake and influence factors as shown in Figure 4 and Table 4. CE ( $\beta = 0.298$ ,  $p < 0.01$ ) and UE ( $\beta = 0.248$ ,  $p < 0.05$ ) both have a very strong effect on BI to employ AI in music. PQ ( $\beta = 0.312$ ,  $p < 0.01$ ) is the most influential determinant of BI and UB. Also, MPE and EI influence AI adoption indirectly. The overall result is that although AI maximizes creativity and engagement, the issues of originality and authorship persist in determining its role in pop music production in the future.

4.3. Kruskal-Wallis test

A non-parametric statistical test for comparing the medians of two or more independent groups, the Kruskal-Wallis test (sometimes called one-way ANOVA on ranks) is especially useful when the data doesn't follow a normal distribution.

**Table 5**  
*Outcome of the Kruskal-Wallis test*

| Factor | Group     | Sample Size | Mean Rank | $\chi^2$ (Chi Square) | df | p-Value |
|--------|-----------|-------------|-----------|-----------------------|----|---------|
| CE     | Composers | 100         | 130.5     | 6.43                  | 2  | 0.04    |
|        | Artists   | 200         | 160.4     |                       |    |         |
|        | Listeners | 500         | 155.2     |                       |    |         |
| PQ     | Composers | 100         | 140.6     | 7.21                  | 2  | 0.027   |
|        | Artists   | 200         | 150.3     |                       |    |         |
|        | Listeners | 500         | 160.1     |                       |    |         |
| AA     | Composers | 100         | 145.8     | 3.8                   | 2  | 0.15    |
|        | Artists   | 200         | 150.9     |                       |    |         |
|        | Listeners | 500         | 155.7     |                       |    |         |
| CP     | Composers | 100         | 135.3     | 5.45                  | 2  | 0.066   |
|        | Artists   | 200         | 160.2     |                       |    |         |
|        | Listeners | 500         | 155.6     |                       |    |         |
| EI     | Composers | 100         | 125.4     | 4.29                  | 2  | 0.116   |
|        | Artists   | 200         | 150.8     |                       |    |         |
|        | Listeners | 500         | 160.3     |                       |    |         |
| UE     | Composers | 100         | 130       | 6.52                  | 2  | 0.039   |
|        | Artists   | 200         | 155.1     |                       |    |         |
|        | Listeners | 500         | 160.2     |                       |    |         |
| MPE    | Composers | 100         | 145.2     | 7.01                  | 2  | 0.03    |
|        | Artists   | 200         | 160.5     |                       |    |         |
|        | Listeners | 500         | 155.9     |                       |    |         |

**Figure 5**

Mean Rank and Chi-Square ( $\chi^2$ ) Values for Factors Influencing Generative AI in Pop Music Creation

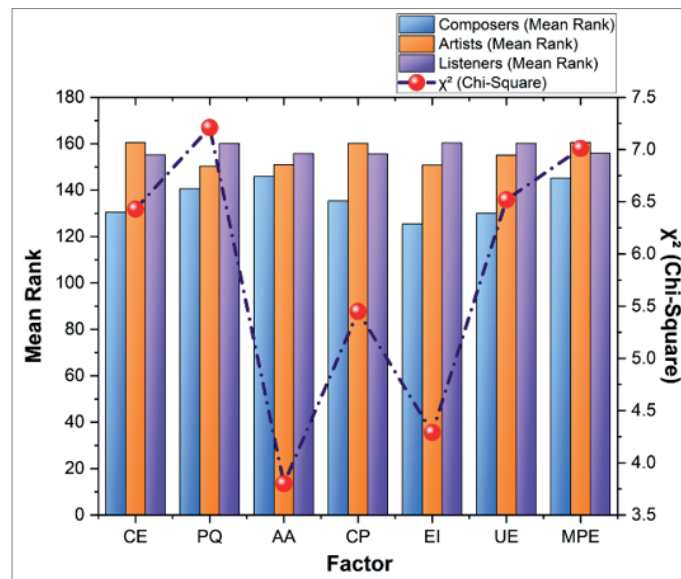


Figure 5 shows the mean rank distributions for important AI-generated music-related parameters for the three participant groups (listeners, artists, and composers). The Kruskal-Wallis test outcomes in Table 5 show statistically significant differences in the perception of generative AI among composers, artists, and listeners concerning CE ( $p = 0.040$ ), PQ ( $p = 0.027$ ), UE ( $p = 0.039$ ), and MPE ( $p = 0.030$ ). This shows that the factors affect the use of AI differently across groups. However, differences were not found for AA, CP, and EI, indicating a more balanced perception among participants. These results indicate important areas where AI adoption differs, influencing its role in pop music production.

## 5. DISCUSSION

Generative AI is revolutionizing pop music production with automated composition, accelerated creativity, and a new definition of artistic collaboration. The analysis discusses the principal drivers of its application, influence, and prospects in the music industry. The outcomes from the research validate that generative AI plays a substantial role in pop music creation throughout CE and UE. The constructed measurements demonstrate robust measurement properties through three reliability and validity tests where  $\alpha > 0.70$  and  $CR > 0.80$  as well as  $AVE > 0.50$ . The SEM results show that PQ ( $\beta = 0.312, p < 0.01$ ) has the greatest impact on UB and BI, whereas CE ( $\beta = 0.298, p < 0.01$ ) and UE ( $\beta = 0.248, p < 0.05$ ) have a significant impact on BI. The Kruskal-Wallis test shows there were significant differences in CE ( $p = 0.040$ ), PQ ( $p = 0.027$ ), UE ( $p = 0.039$ ), and MPE ( $p = 0.030$ ) between groups, reflecting diverse perceptions of AI adoption. AA, CP, and EI are not significantly different, reflecting homogeneous perceptions of these elements. These findings show the potential of AI but also reflect creativity and authorship issues in music composition.

## 6. CONCLUSION

The variables that influence the use of generative AI in pop music production through an assessment of creative effects and manufacturing practices alongside industry acceptance were evaluated. The investigation adopted a quantitative method along with PLS-SEM for analyzing major variables. A total of 100 music composers, 200 aspiring artists, and 500 music listeners completed surveys and experienced AI-assisted music production tasks. Measurement reliability and validity tests confirmed that the constructs met the reliability criteria. The SEM tests measured the relationships between CE, PQ, and UE in addition to other variables that significantly influenced BI and UB. Groups displayed distinct AI perception patterns according to the results from the Kruskal-Wallis test. The analysis data revealed both CE with a  $\beta = 0.298, p < 0.01$ , and UE with  $\beta = 0.248, p < 0.05$  as significant influencing factors for AI adoption. Concerns concerning musical originality and authorship validity continue to impede AI's musical progress, despite constant technical advancements.

## Limitation and future scope

Limitations of pop music composition using generative AI include ethical issues, originality issues, and reliance on high-quality training data. Moreover, AI music cannot be anticipated to be emotionally rich or intuitive like human music. Future directions for improvement are to make AI models more creative, develop better ethical policies, and blur AI with human composers to produce more creative and emotional music.

## Ethical approval

This study does not require ethics committee approval as it does not involve human, animal or sensitive data.

## Author contribution

Study conception and design: SZ, HK; data collection: SZ, HK; analysis and interpretation of results: SZ, HK; draft manuscript preparation: SZ, HK. All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

## Source of funding

The authors declare the study received no funding.

## Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

## Etik kurul onayı

Bu çalışma insan, hayvan veya hassas veriler içermediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

## Yazarlık katkısı

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: SZ, HK; verilerin toplanması: SZ, HK; sonuçların analizi ve yorumlanması: SZ, HK; çalışmanın yazımı: SZ, HK. Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

## Finansman kaynağı

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

## Çıkar çatışması

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

## REFERENCES

- Alaeddine, M., & Tannoury, A. (2021). Artificial intelligence in music composition. In *IFIP Advances in Information and Communication Technology* (pp. 387-397). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-79150-6\\_31](https://doi.org/10.1007/978-3-030-79150-6_31)
- Atlas, L. G., Mageshkumar, C., Shiny, K. V., Bhavana, D., & Madhumitha, V. (2025). Generative AI in creative industries using gans for music and art generation with human-AI co-creation. *ICTACT Journal on Soft Computing*, 15(3), 3653-3661. <http://doi.org/10.21917/ijsc.2025.0507>
- Bryce, D. (2024). *Artificial intelligence and music: Analysis of music generation techniques via deep learning and the implications of AI in the music industry* [Honors thesis, Bryant University]. [https://digitalcommons.bryant.edu/honors\\_data\\_science/12/](https://digitalcommons.bryant.edu/honors_data_science/12/)
- Cipta, F., Sukmayadi, Y., Milyartini, R., & Hardini, T. I. (2024). Optimizing AI-powered music creation social media to amplify learning content. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 10(3), 881-892. <https://doi.org/10.33394/jk.v10i3.12332>
- Deruty, E., Grachten, M., Lattner, S., Nistal, J., & Aouameur, C. (2022). On the development and practice of AI technology for contemporary popular music production. *Transactions of the International Society for Music Information Retrieval*, 5(1), 35-49. <https://doi.org/10.5334/tismir.100>
- Ferreira, P., Limongi, R., & Fávero, L. P. (2023). Generating music with data: Application of deep learning models for symbolic music composition. *Applied Sciences*, 13(7), 4543. <https://doi.org/10.3390/app13074543>
- Galuszka, P. (2024). The influence of generative AI on popular music: Fan productions and the reimagination of iconic voices. *Media, Culture & Society*, 47(3), 603-612. <https://doi.org/10.1177/01634437241282382>
- Jaini, S., & Katikireddi, P. M. (2022). Music and art generation using generative AI. *International Journal of Scientific Research in Computer Science, Engineering and Information Technology*, 8(6), 684-690. <https://doi.org/10.32628/CSEIT2215472>
- Ji, S., Wu, S., Wang, Z., Li, S., & Zhang, K. (2025). *A comprehensive survey on generative AI for video-to-music generation*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.12489>

- Li, S. (2025). The impact of AI-driven music production software on the economics of the music industry. *Information Development*. <https://doi.org/10.1177/02666669241312170>
- Novikova, K. (2024). *Future of artificial intelligence in music industry: The connection between generative AI and music production* [Bachelor's thesis, JAMK University]. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/859952/Novikova\\_Kristina.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/859952/Novikova_Kristina.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Ojukwu, E. V. (2024). Empowering Nigerian youths through music education: Fostering arts and nation-building. *ESTAGA: Journal of Interdisciplinary Perspectives*, 1(2), 194-207.
- Sturm, B. L. T., Iglesias, M., Ben-Tal, O., Miron, M., & Gómez, E. (2019). Artificial intelligence and music: Open questions of copyright law and engineering praxis. *Arts*, 8(3), 115. <https://doi.org/10.3390/arts8030115>
- Tan, S. (2024). *Are we all musicians now? Authenticity, musicianship, and AI music generator Suno*. SocArXiv Papers. <https://doi.org/10.31235/osf.io/4nt8z>
- Vechtomova, O., & Sahu, G. (2023). LyricJam sonic: A generative system for real-time composition and musical improvisation. In *Lecture Notes in Computer Science* (pp. 292-307). Springer Nature Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-29956-8\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-031-29956-8_19)
- Zhang, N., Yan, J., & Briot, J.-P. (2023). *Artificial intelligence techniques for pop music creation: A real music production perspective*. Elsevier BV. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4490102>

# Çocuk şarkılarının yapay zekâ destekli görselleştirilmesine yönelik bir inceleme: Ali Babanın Çiftliği örneği

## *An investigation into the AI-assisted visualization of children's songs: The case of Ali Baba's Farm*

Serdar Südor<sup>1</sup>, Barış İpekçiler<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Atılım Üniversitesi, Güzel Sanatlar Tasarım Ve Mimarlık Fakültesi, Ankara, Türkiye.

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye.

### ÖZ

Bu araştırma, ilkokul seviyesindeki müzik eğitimi dahilinde yer alan çocuk şarkılarının yapay zekâ (YZ) destekli araçlarla görselleştirilmesine yönelik kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Kuramsal boyutta Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) müzik dersleri öğretim programındaki hedefler incelenmiş ve şarkı seçiminde vurgulanacak temalar ile çocuk şarkılarının pedagojik işlevleri analiz edilmiştir. Literatür taramasında ise Web of Science ve Google Scholar veritabanları kullanılmıştır. Elde edilen kaynak bilgileri VOSviewer yazılımı kullanılarak kavramsal harita analizlerine dönüştürülmüş, alandaki eğilimler tematik kümeler aracılığıyla ortaya konmuştur.

Araştırmanın uygulama kısmında, çocuk şarkısı olan “Ali Babanın Çiftliği”, yapay zekâ destekli iki farklı görselleştirme aracı olan RunwayML ve WZRD.ai üzerinde detaylı bir şekilde görselleştirilmiştir. RunwayML uygulamasında “metinden videoya” özelliği kullanılarak prompt tabanlı sahneler üretilmiş ve şarkının sözleriyle uyumlu görseller oluşturulmuştur. WZRD.ai platformunda ise müzik dalgalarına duyarlı bir şekilde otomatik olarak görseller üretilmiş ve platformun sınırlılıkları incelenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgulara göre, RunwayML’in pedagojik içerik üretimi açısından daha etkin sonuçlar sunduğu, WZRD.ai’nin ise teknik kapasitesine rağmen yeterince çocuklara yönelik uyarıları sağlayamadığı görülmüştür.

Araştırmada ayrıca sinesteziye yönelik teorik bir altyapı oluşturulmuş ve yapay zekâ araçlarının erken çocukluğun ve ilkokulun müzik eğitimiyle nasıl entegre edilebileceği tartışılmıştır. Elde edilen bulgular; yapay zekâ destekli görselleştirme araçlarının ilkokul seviyesinde öğrenimi destekleyici nitelikli ve dikkat çekici esnek materyaller sunma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen eğitim programlarında bu araçlar için uygulamalı modüller geliştirme ve gelecek araştırmalarda bu teknolojilerin çeşitli şarkılarla yaş gruplarıyla ve öğrenme alanlarıyla nasıl değerlendirilebileceği üzerinde çalışılması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** yapay zekâ, müzik eğitimi, görselleştirme, çocuk şarkıları, dijital hikâyeleme

### ABSTRACT

This study aims to visualize children's songs, which are part of primary-level music education, using AI-supported tools. The objectives of the Ministry of National Education's music course curriculum were examined, and both the themes to be emphasized in song selection and the pedagogical functions of children's songs were analyzed. In the literature review, the Web of Science and Google Scholar databases were used. The obtained source data were analyzed with the VOSviewer software to generate conceptual maps, through which thematic trends in the field were identified.

In the practical part of the study, the children's song “Old MacDonald's Farm” was visualized in detail using two different AI-supported tools: RunwayML and WZRD.ai. In RunwayML, prompt-based scenes were generated using the “text-to-

Serdar Südor — serdar.sudor@atilim.edu.tr

Geliş tarihi/Received: 02.07.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 12.07.2025 — Yayın tarihi/Published: 28.07.2025

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.



video" feature, and visuals compatible with the lyrics of the song were created. On the WZRD.ai platform, visuals were automatically generated in response to sound waves, and the limitations of the platform were examined. Based on the findings, it was concluded that RunwayML offers more effective results for pedagogical content production, while WZRD.ai, despite its technical capabilities, falls short in delivering child-appropriate visual stimuli.

The study also provides a theoretical foundation on synesthesia and discusses how AI tools can be integrated into music education in early childhood and primary school levels. The findings indicate that AI-supported visualization tools have the potential to provide engaging and flexible educational materials that support learning at the primary school level. It is recommended that teacher training programs develop hands-on modules for these tools, and that future research focus on how these technologies can be adapted to various songs, age groups, and learning domains.

**Keywords:** artificial intelligence, music education, visualization, children's songs, digital storytelling

## 1. GİRİŞ

Çocuk şarkıları, bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminde erken yaştan itibaren etkili olmakla beraber, okul öncesi ve ilkökul müzik eğitiminin de önemli bir parçası durumundadır. Müzik eğitimi sayesinde çocukların yaratıcılıklarının geliştiği (Kabataş, 2017; Yapalı ve Çakır İlhan, 2024) ve bu süreçte temel müzik becerilerinin motor becerilerini desteklediği bilinmektedir (Kabataş, 2017; Karakoç ve Ergün, 2023). Ayrıca çocukların duygusal rahatlatma yaşadığı ve sosyal beceriler kazandığı da araştırmalarla desteklenmektedir (Aksoy, 2022; Lehimler ve Balcı, 2023). Dolayısı ise müzik eğitimi ve çocuk şarkıları hem bireyin kişisel gelişiminde hem de müziksel algısının gelişmesinde büyük önem taşımaktadır.

Çocukların eğitim sürecinde işitsel algının yanı sıra görsel algıda büyük bir rol oynamaktadır. Durulan ve Angın'ın (2023) okul öncesi dönemde yaptığı bir araştırma da akıl ve zekâ oyunlarının çocukların dikkat ve görsel algı düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve bu sayede görsel algı düzeylerinin eğitim sürecine daha yüksek katkı sağladığını aktarmaktadır. Aynı zamanda Kum (2022) ise eğitim materyallerinde eksiklikler bulunan görsel tasarımların, öğrencilerin algısını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Her iki durum da da çocukların görsel algı gelişimlerini desteklemenin ve etkili görsel uyarıcılar sunmanın önemli olduğuna vurgusu yapılmaktadır. Ayrıca eğitimde kullanılan görsel kaynakların öğrencilerin öğrenme süreçlerini hızlandırarak motivasyonlarını arttırabileceği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Ata ve Arslan, 2021; Avcı ve Sağsöz, 2018). Yapılan araştırmalar, çocukların görsel algısının geliştirilmesinin, eğitimde öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktör olduğunu ve görsel materyallerin de süreci destekleyen önemli bir unsur olduğuna dikkat çekilmektedir.

İçinde bulunduğumuz bu dijital çağda görsel eğitim materyalleri, yapay zekânın da devreye girmesiyle birlikte önemli bir değişim ve gelişim süreci yaşamaktadır. Bu bağlamda yapay zekâ, öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmeye yardımcı olarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmakta ve zengin içerik ile etkileşim fırsatları sağlamaktadır (Göçen Kabaran ve Uşun, 2021; Yeşilyurt vd., 2024). Yapay zekâ destekli dijital materyal tasarımı ise interaktif ve çeşitli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır ve öğretmenlere yaratıcı materyaller geliştirme olanağı sunmaktadır (Çayak ve Erol, 2023). Dijital materyallerin artan kullanımıyla birlikte erişim kolaylığı ve öğrenme kaynaklarının çeşitlenmesinin önemli avantajları olduğu görülmektedir. Araştırmalar, dijital materyallerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve öğrenme süreçlerini daha etkin hale getirdiğini göstermektedir (Köde ve Çoklar, 2020). Bu durumun yanısıra öğretim süreçlerinde de önemli bir değişim olduğu belirtilmektedir (Baltacı vd., 2023; Çoban, 2020; Kurt vd., 2023).

Günümüzde yapay zekâ ve dijital materyal tasarımının pek çok alanda olduğu gibi müzik eğitimi ve çocuk şarkılarında da aktif kullanıldığı düşünülmektedir. Bu bağlamda müzik, görsel sanatlar ve teknolojinin ortak bir noktada bulunduğu düşüncesi ile çalışmada "Müzik eğitiminde kullanılan çocuk şarkılarının yapay zekâ destekli görselleştirilmesine yönelik teorik ve pratik yaklaşımlar nasıldır? Sorusuna cevap aranmaktadır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, bir çocuk şarkısı yoluyla yapay zekâ destekli görselleştirme tekniklerinin nasıl yorumlanabileceğinin teorik olarak ortaya konması amaçlanmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Müzik eğitimi ile görsel sanatlar ve yapay zekâ teknolojilerinin kesişimindeki uygulamaların temellerini netleştirmek ve mevcut literatürdeki güncel yaklaşımları analiz etmek hedeflenmektedir. Özellikle ilkökul seviyesindeki öğrencilerin müziksel algısına odaklanan görsel materyaller uzun süredir önemsenmektedir (Eisner, 2008; Mayer, 2014). Bu araştırma söz konusu görselleştirmelerin pedagojik ve sanatsal boyutlarına yapay zekâ tabanlı araçlarla üretiminin incelenmesine odaklanarak konuyu ele almaktadır. Son dönemde yapılan araştırmalar, yapay zekâ tabanlı görsel oluşturma araçlarının eğitim alanında kullanılmasının potansiyelini ve sınırlamalarını ele almaktadır. Bu çalışma, öğretmenleri teorik bir bakış açısıyla öğretim materyallerinin tasarımında disiplinler arası bakış açısının desteklenmesine katkı sağlamaktadır.

## 2. KURAMSAL TEMELLER VE LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde ilkökul müzik eğitimi bağlamında şarkıların yapay zekâ destekli görselleştirilmesine yönelik teorik ve pratik yaklaşımlar ele alınacaktır. İlk etapta Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programı incelenecek değerler, yetkinlikler, amaçlar ve uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlardan bazıları üzerinde durulacaktır. Ardından şarkı seçiminde vurgulanan temalar değerlendirilerek doğa konularından aileye ve değerlerden ritme kadar çocuk şarkılarının pedagojik rolü üzerinde durulacaktır. Sonrasında görselleştirmelerin öğrenme sürecine olan katkısı detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Bu çerçevede görüntüsel-işitsel öğrenmeye ilişkin teorilerden bahsedilecektir. Örneğin, iki kodlama teorisi ve çoklu zekâ kuramı gibi konulara değinilecek, ayrıca bu teorilerin okul öncesi ve ilkökul düzeyindeki görsel materyallerin eğitsel etkisine ve şarkıların hikâyeleştirme ve görselleştirme süreçlerine ilişkin önceki çalışmalara da yer verilecektir. Üçüncü olarak yapay zekâ ile görsel içerik üretimi ele alınacak, RunwayML, Sora, Wizard gibi araçlar incelenerek Al'nın sanatsal üretimdeki rolü ve eğitim bağlamında içerik oluşturma özellikleri değerlendirilecektir. Son olarak, müzik ve görsel sanatlar arasında duyum geçişkenliğine odaklanan farklı yaklaşımlar ele alınacak, sinestezi, duyu eşleme, görsel benzetme kullanımı ve sanat eğitimi bağlamında disiplinlerarası entegrasyona örnekler sunulacaktır.

### 2.1. Müzik Eğitimi ve Çocuk Şarkıları

#### 2.1.1. MEB Öğretim Programı Doğrultusunda Değerler, Yetkinlikler, Amaçlar ve Uygulamada Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

MEB (2018) Müzik dersi öğretim programında yer alan değerlerimiz kısmını aşağıdaki gibi aktarmaktadır;

“Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.”

Dolayısı ile müzik eğitiminde şarkı seçiminin önemli aşamalarından birinin değerler olduğu anlaşılmaktadır. Kök değerler ve alt değerler müzik eğitiminde şarkı seçimini doğrudan etkileyen önemli unsurlardır ve öğrenme alanları ve kazanımların değerler ile ilişkilendirilmesinin yapılması gerekmektedir.

Ayrıca yine MEB (2018) öğretim program yetkinlikler bölümüne bakıldığında Eğitim sisteminin yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterli bireyler yetişmesini amaçladığından bahsetmekte ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) doğrultusunda sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiş ve tanımlanmış olduğu görülmektedir. Bu yetkinliklerden sekizincisi “Kültürel farkındalık ve ifade” dir. Sekinci madde şu şekilde açıklanmaktadır: “Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir.” Bu yetkinlikten de anlaşılacağı üzere bireyin kültürel olarak farkında olması ve kendini ifade edebilmesi beklenmektedir.

MEB Müzik dersi öğretim programı'nın özel amaçlarına bakıldığında ise birkaç madde dikkat çekmektedir. Bu maddelerden biri “Müzik ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlamak” diğeri ise “Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek”. Öğretim programında yer alan özel amaçlardan bu ikisinin müzik eğitimi için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. İçinde yaşadığımız dijital çağda bilişim teknolojilerinden geri kalmadan mümkün olduğunca eğitimin içeriğine dahil etmek oldukça önemlidir. Zira öğrencilerin müziksel algı ve bilgilerini geliştirmeyi de destekleyecektir.

MEB (2018) Müzik dersi öğretim programı'nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde öğretmenin, öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılmasını ve çeşitli öğretim yöntemlerini kullanması gerektiği aktarılmaktadır. Ayrıca dinleme, ritimleme, doğaçlama yapma ve toplu söyleme gibi özel müzik öğretim yöntemleri, öğrencilerin Müzik dersini sevmeleri ve dersin etkili bir şekilde işlenmesi için ayrı bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin bu yöntemler ve öğrenme alanlarını esas alarak uygulamada dikkat etmesi gereken bilgiler 15 madde ile programda aktarılmıştır. Buna göre bazı maddeler dikkat çekicidir;

- Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını göz önünde bulundurarak bireysel ilgi ve becerilerini ön plana çıkaracak, öğrencileri aktifleştirecek etkinlikler planlanmalıdır. Çevre şartları da göz önünde bulundurularak öğrenme ortamlarının motive edici, ilgi ve merak uyandırıcı olmasına özen gösterilmelidir.
- Öğrencilerin araştırma-inceleme ve bilgiye ulaşmasında bilişim teknolojilerinden faydalanmaları hususuna dikkat edilmelidir. Ayrıca EBA gibi kaynaklar takip edilerek alana ilişkin materyaller ve önerilen müzik yazılımları eğitim öğretim sürecine dâhil edilmelidir.
- Bu derste teori amaç değil araçtır. Temel müzik eğitiminde hedeflenen, öğrencilere müzik zevki kazandırmak, öğrencilerin sanat ve estetik algılarını geliştirmektir. Bu husus tüm süreçlerde dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin her sınıf düzeyinde okul şarkıları, türkü, şarkı vb. söyleme etkinliklerinden dengeli olarak sekiz eser seslendirmeleri beklenir. Öğrencilere, öz müziğinden hareketle yakın çevreden uzağa doğru müzik bilgisi kazandırılmaya odaklanılmalıdır. Öğrenciler estetik bir bakış açısı geliştirebilmeleri için nitelikli eser ve örneklerle tanıştırılmalıdır. Dolayısı ile EBA gibi kaynaklar takip edilerek ilgili müzik dağıtıcısı eğitim öğretim sürecine dâhil edilmelidir.
- Müziğin, erken yaşlardan başlayarak kültürel kimliğin oluşmasında ve hayatın her aşamasında etkin bir olgu olduğu gerçeğini unutmamak gerekir. Eğitimin en temel felsefesi olan yakından uzağa ilkesinden hareketle, Müzik Dersi Öğretim Programı'nın bu ekseninde dikkate alınması gerekmektedir (MEB, 2018).

Müzik dersi öğretim programında yer alan değerler, yetkinlikler, amaçlar ve uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlardan bazılarıdır. *"EBA gibi kaynaklar takip edilerek alana ilişkin materyaller ve önerilen müzik yazılımları eğitim öğretim sürecine dâhil edilmelidir."* maddesi ile bu çalışmada yer alan çocuk şarkılarının yapay zekâ ile görselleştirmede uygulama süreci pek çok adım örtüşmektedir.

### 2.1.2. Çocuk Şarkılarının Pedagojik İşlevi

Çocuk şarkılarının pedagojik işlevleri erken çocuk gelişiminde büyük bir öneme sahiptir. İlk olarak şarkılar dil becerilerini destekleyen etkin araçlar olarak kabul edilir. Tekrar eden ritimler çocukların kelime dağarcığını genişletmeye ve dil yeteneklerini güçlendirmeye fırsat sunar (Yıldız, 2023). Buna ek olarak şarkılar duygusal gelişime de katkı sağlar. Duygu içerikli şarkılar, çocukların duygularını tanımlarına ve ifade etme becerilerini geliştirmelerine yardım ederek empatik yetilerini destekler (Özbey ve Kutluca, 2023). Çocukların hayal güçlerini canlı tutan ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren unsurların şarkılarda bulunması önemlidir (Buldu ve Olgan, 2021).

Ayrıca çocuk şarkıları sosyal öğrenme konusunda çocuk gelişimi açısından önemlidir. Grup halinde şarkı söyleme etkinlikleri, çocukların birlikte hareket etmelerini, iş birliği yapmalarını ve sosyal becerilerini geliştirmeleri için bir alan sunar (Gökçen ve Kutluca, 2022). Şarkılar, ayrıca, kültürel ve toplumsal değerlerin aktarılmasında da bir rol oynamaktadır. Geleneksel ve modern müzik örnekleri, çocuklara ait oldukları kültür hakkında bilgi verirken, birlikte paylaşım ve kimlik bilincini pekiştirir (Akşam ve Kutluca, 2021). Çocuk şarkıları, sadece eğlenceli bir deneyim sunmanın ötesinde, eğitim süreçlerini derinlemesine etkileyen pedagojik işlevler taşır ve çocukların çok yönlü gelişimlerine katkı sağlar (Erden ve Uluç, 2022; Namıdur ve Fidan, 2024).

### 2.2. Görselleştirmenin Öğrenme Sürecine Katkısı

Görselleştirmenin eğitim sürecine katkısı günümüzde eğitim sistemlerinde önemli hale gelmiştir. Görselleştirmeye yönelik uygulamalar bilgi sunumunda ve anlamada etkin stratejiler sunar. Artırılmış gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini aktif hale getirerek somut deneyimler kazanmalarına ve akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olmaktadır (Alınlı ve Yazıcı, 2020). Bu teknoloji destekli görselleştirmeler, öğrencilerin bilgiyi daha iyi kavramalarını sağlar ve soyut öğrenme konularını somutlaştırır (Solak Berigel ve Karal, 2021).

### 2.2.1 Görsel-İşitsel Öğrenme Kuramları (dual coding theory, çoklu zekâ kuramı)

Çoklu zekâ kuramı da görsel-işitsel öğrenmeye önemli bir katkı sağlamaktadır. Howard Gardner'ın ortaya attığı bu kuram, her öğrencinin farklı öğrenme stillerini benimseyebileceğini ve kendi güçlü yönlerini farklı becerilerle sergileyebileceğini vurgulamaktadır. Örneğin, görsel zekâyâ sahip olanlar resim ve grafik gibi görsel materyallerle daha iyi öğrenebilirken, işitsel zekâyâ sahip öğrenciler müzik ve sözlü anlatımlardan daha etkin şekilde bilgi edinebilirler (Bakar, 2023; Özdemir ve Can, 2014).

### 2.2.2 Okul öncesi ve ilkokul döneminde görsel materyalin etkisi

Okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde görsel araçlar eğitim sürecinde önemli bir role sahiptir. Bu araçlar çocukların zihinsel gelişimine yardımcı olurken öğrenme deneyimlerini daha keyifli hale getirir. Görsel araçlar öğrencilerin bilgiye daha etkin bir şekilde erişmelerine olanak tanır ve soyut kavramları somut hale getirerek öğrenilen bilginin daha kalıcı olmasını sağlar (Dilek ve Talu, 2021). Örneğin, okullarda kullanılan görseller ve animasyonlar çocukların kavramsal anlama becerilerini geliştirebilir; çünkü bu görseller ve animasyonlar anlatılan hikâyeler ve öğrenilen bilgiyi daha akılda kalıcı hale getirebilir (Çukurbaşı Çalışır ve Arıkan, 2022).

Görsel ve işitsel materyallerin kullanımı özellikle çocukların öğrenme stillerine uygun şekilde yapılandırıldığında daha etkin sonuçlar elde etmelerine yardımcı olabilir. Örneğin pedagojik belgeleme uygulamaları sayesinde çocukların öğrenme süreçleri desteklenerek bireysel gelişimleri takip edilebilir hale getirilir (Buldu ve Olgan, 2021). Ayrıca, görsel öğrenme tarzına sahip çocuklar bilgilerini daha kolay kavrayarak problem çözme becerilerini geliştirme şansına sahip olurlar (Çukurbaşı Çalışır ve Arıkan, 2022). Öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları görsel materyallerin niteliği çocukların motivasyonunu artırarak eğitime daha olumlu katılım sağlayabilir. Bu durum eğitime olan ilgilerini artırabilir ve öğrenme sürecini etkinleştirebilir (Aktın, 2017).

### 2.2.3. Şarkıların Hikâyeleştirilmesi ve Görselleştirme Çalışmaları

Önceki çalışmalara göre, şarkıların hikâyeleştirilmesi ve görselleştirilmesi, çocukların eğitimsel ve zihinsel öğrenme süreçlerini geliştirici bir rol oynamaktadır. Örneğin, "Songese: maternal structuring of musical interaction with infants" başlıklı çalışmada, annelerin şarkı söylerken çocuklarına yönelik görsel desteklemelerle müzik öğrenimini kolaylaştırdığı vurgulanmıştır (Longhi, 2009). Bu durum, görsel desteklerin müzik öğrenimine katkı sağladığını göstermektedir.

"Bilim İçerikli Şarkıların Kullanımının İyonik Bağların Öğretiminde ve Öğrenilmesinde Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Algıları" (Teachers' and Learners' Perceptions of the Use of Science Content Songs in the Teaching and Learning of Ionic Bonding) başlıklı çalışmada, şarkılar aracılığıyla müzikal hikâyeleştirmenin özellikle, soyut bilim konularını öğretme sırasında öğrencilerin ilgisini artırdığı ve öğrenmelerini desteklediği bulunmuştur (Omollo ve Massam, 2022). Bu, öğretmenlerin ders içeriklerini daha ilgi çekici hale getirmek için şarkılardan yararlanabileceği anlamına gelmektedir.

Araştırmalar, şarkıların görselleştirilmesinin ve hikâyeleştirilmesinin öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme sürecini desteklediğini göstermektedir (Longhi, 2009; Omollo ve Massam, 2022).

## 2.3. Yapay Zekâ ile Görsel İçerik Üretimi

Yapay zekâ ile görsel içerik oluşturma konusu eğitim teknolojilerinde önemli bir yenilik olarak göze çarpmaktadır. Önceki çalışmalar, yapay zekânın eğitim alanındaki uygulamaları ve bu uygulamaların öğrenme süreçlerine olan katkıları üzerine odaklanmaktadır. Örneğin, Hamzah ve Aman'ın 2023'teki araştırmasında, etkileşimli çoklu medya uygulamalarının erken çocukluk eğitimini nasıl etkiledikleri incelenmiş ve bu materyallerin öğretim sürecini daha ilgi çekici hale getirdiği belirtilmiştir (Hamzah ve Aman, 2023). Bu çalışmada görsel materyallerin çocukların dikkatini çekerek öğrenme deneyimlerini zenginleştirme ve daha keyifli hale getirme konusunda önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır.

Benzer şekilde, Abdulah ve Wangid de (2021) etkileşimli multimedyanın çocukların öğrenme motivasyonunu artırabileceğini göstermiştir. Yapay zekâ destekli görsel içerik üretimi, eğitimde öğrenci motivasyonunu ve öğrenme kalitesini artırma potansiyeline sahiptir (Hamzah ve Aman, 2023; Zhang, 2024).

### 2.3.1. AI Destekli Görselleştirme Araçları

Yapay zekâ tarafından üretilen görsel içeriklerin dijital medya ve eğitim sektörlerinde önemli bir inovasyon sağladığı bilinmektedir. Bu bağlamda yapay zekâ teknolojisi özellikle kullanıcıların ihtiyaçları ve tercihlerine göre kişiselleştirilen görsel içerikler oluşturma konusundaki yeteneği ile dikkat çekmektedir. Liu'nun araştırması ise Generatif Yapay Zekâ (GAI) uygulamalarının medya endüstrisine olan etkilerini inceler ve bu teknolojinin içerik üretimi alanında devrim yarattığını vurgular (Liu, 2023). Bu tip yapay zekâ tabanlı sistemler içerik oluşturan kişilere hızlı ve verimli bir üretim süreci sunarak yaratıcılığı artırmaktadır.

Zhang (2023) ise büyük veri platformları ve akıllı bilgi görselleştirmesi sayesinde görsel içeriklerin eğitim materyallerine nasıl entegre edilebileceğini ve öğrenme deneyimini nasıl zenginleştirebileceğini ortaya koymaktadır.

### 2.3.2. Eğitimde Yapay Zekâ ile İçerik Oluşturma

Yapay zekâ kullanımıyla eğitim içeriği oluşturma sürecinin önemli bir alan olduğu günümüzde öne çıkmaktadır; çünkü öğrenme süreçlerini zenginleştirir ve kişiselleştirilmiş eğitim deneyimleri sunar. Bu bağlamda yapay zekâ; öğretmenler ve öğrenciler için materyal üretiminde yardımcı olarak kullanılıp eğitimde verimliliği artırma amacını taşır.

Son zamanlarda, müzik eğitimi alanında yapay zekâ destekli öğretim yaklaşımlarının entegrasyonu üzerine yapılan araştırmalar hızla artmaktadır. Sovik'in (2025) çalışması STEAM odaklı öğretim ortamlarında yapay zekânın müzik eğitimine sağladığı katkıları ele almaktadır ve özellikle genç öğrencilerin yaratıcılıklarının nasıl gelişebileceği konusunda güçlü bir teorik çerçeve sunar.. Stefanova ve Smrikarov'un 2024'teki çalışması ise müzik öğretmen adayları için geliştirilen yapay zekâ destekli öğretim sistemlerinin pedagojik etkilerini araştırmış ve değerlendirmiştir. Bu, eğitmen eğitimine de katkı sağlayan bir yaklaşımı göstermiştir. Müzik eğitiminde öğrencilerin öğrenme ve değerlendirme sürecine odaklanan Shaw'ın (2024) çalışması, AI destekli ölçme sistemlerinin öğretim sürecindeki rolünü değerlendirmiştir.

Görsel-işitsel verilerin eşleştirilmesine ve sinesteziye dayalı öğrenme gibi çeşitli çapraz duyuşsal yaklaşımlar da bulunmaktadır. Wu ve diğerleri (2016), müzik ile görseller arasında anlamlı bir bağ oluşturmaya amaçlayan çapraz-modal analiz modellerini geliştirmişlerdir; bu durum da görsel metaforların eğitim sürecindeki önemini desteklemektedir. Yu ve diğerlerinin (2019) yaptığı araştırmada ise sesler ile şarkı sözleri arasında derin öğrenme tabanlı eşleştirme sistemleri incelenmiştir ve böyle sistemlerin görselleştirme sürecine olan katkısı üzerinde durulmuştur.

Dijital hikâye anlatımı ve yaratıcı içerik üretimi alanında değerlendirilebilecek araştırmalar da mevcuttur (Akser vd., 2017). SceneMaker adını verdikleri yapay zekâ destekli platformun çocuklar için müzik temelli dijital hikayeler oluşturmaya uygun olduğunu göstermişlerdir. Bu tür araçlar ilkökul müfredatındaki şarkıları görsellerle eşleştirme potansiyeline sahiptir. Son olarak Li ve Zhao (2024) piyano eğitiminde öğrencilerin performansını destekleyen etkileşimli yapılar geliştirmek için görsel geri bildirimli yapay zekâ sistemlerinden faydalanmanın önemini vurgulamışlardır. Bu araştırmaların hepsi, ilkökul seviyesinde müzik eğitimi yapay zekâ destekli görselleştirme uygulamalarıyla nasıl geliştirileceği hakkında hem teorik hem de pratik bir temel sağlamaktadır.

## 2.4. Sanat Eğitimi ve Çapraz Duyusal Yaklaşımlar

Sanat eğitimi ve çoklu duyuşsal yaklaşımların öğretim ve öğrenim sürecinde öğrencilere farklı deneyimler sunma amacı vardır. Sanat eğitimi farklı duyu organlarını hedeflediği için bireyin psikomotor becerilerini ve bedensel yeteneğini geliştirmede önemli bir role sahiptir. Sarıgöz'ün araştırması, sanat eğitiminin bireylerin duygularını ve düşüncelerini ifade etme becerilerini iyileştirmenin yanı sıra yaratıcılığı teşvik ederek eğitime önemli bir katkı sağladığını göstermektedir (Sarıgöz, 2015).

Çapraz duyu yaklaşımlarıyla sanat eğitimi öğrencilere farklı duyu organlarını kullanma motivasyonu sağlar. Bu süreç, yaratıcılığı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda kritik bir rol oynamaktadır. Genç'in çalışması, sanat eğitiminin bireylerin yaratıcılıklarını artırarak daha sorgulayıcı ve eleştirel düşünce yapısına sahip bireyler yetiştirmeye katkıda bulunduğunu göstermektedir (Genç, 2017). Dolayısıyla sanatın eğitime katkısı daha belirgin bir hale gelmektedir.



Sanat eğitimi ve çapraz duysal yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir işlev görmektedir (Genç, 2017; Lehimler ve Balcı, 2023; Per, 2020; Sarıgöz, 2015). Bu bağlamda, sanat eğitiminin çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde güncellenmesi ve uygulamalı çalışmalarla desteklenmesi önerilmektedir (Gök vd., 2024).

#### **2.4.1. Müzik ve Görsel Sanatlar Arasında Duyusal Geçişlilik**

Müzik ve görsel sanatlar arasındaki duysal geçişlilik, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştiren önemli bir konudur. Araştırmalar, müzik ve görsel sanatların öğrenme sürecindeki etkileşimini ve entegrasyon biçimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Yapay zekâ, bu etkileşimlerin daha etkili bir biçimde ortaya konmasında fırsatlar sunmaktadır.

2023 yılında Gao ve ekibinin yaptığı bir araştırmada, görsel ve işitsel duysal arasındaki etkileşim incelenmiştir. Çalışma, iki sanat dalının entegrasyonunun duysal çoklu modalite çerçevesinde incelenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Gao vd., 2023). Yapay zekâ teknolojilerinin iki farklı sanat disiplini bir araya getirerek sanat eğitimi materyallerini daha verimli hale getirebileceği belirtilmektedir.

Tiihonen ve arkadaşları müzik ve görsel sanatlar arasındaki zevkle ilgili zihinsel ve duygusal süreçleri incelemiştir. Çalışmada iki sanat dalının entegre edilmesinin duysal çoklu modalite çerçevesinde incelenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım öğrenme deneyimini zenginleştirerek öğrenme sürecini daha etkin hale getirebilir (Tiihonen vd., 2017). Araştırmanın sonuçları, müzik ve görsel sanatların birlikte deneyimlenmesinin öğrencilerin duysal durumları ve zihinsel süreçlerinde olumlu değişiklikler yarattığını ortaya koymaktadır.

#### **2.4.2. Sinestezi, Duyu Eşleme, Görsel Metafor Kullanımı**

Sinestezi ve görsel metafor kullanımı gibi kavramlar sanat eğitimi ve pedagojik uygulamalar için önemlidir. Sinestezi duyu uyarılarının başka duyu algıları üzerinden deneyimlenmesini ifade eder ve müzik ile görsel sanatlar gibi sanat biçimleri arasında etkileşimi teşvik eder. O'Rourke ve ekibinin araştırmasına göre, duysal geçişin öğrencilerin sanat etkinlikleriyle deneyimlerini nasıl derinleştirdiği gösterilmiştir. Özellikle çoklu-duyu etkinliklerinin çocukların öğrenme sürecini olumlu yönde etkiledikleri belirtilmiştir (O'Rourke vd., 2021).

Duyusal eşleme üzerine yapılan çalışmalar, görsel ve işitsel deneyimlerin birleştirilmesinin öğrenme süreci üzerindeki etkilerini incelemektedir. Malpas'ın çalışmasında, sinestezi gibi çeşitli türlerin sanatsal ifadeye olan katkısı vurgulanmakta ve sinestezinin sanat eserlerini algılama ve deneyimleme konusunda yeni bir bakış açısı sunduğu belirtilmektedir (Malpas, 2019). Bu yaklaşımların sanat eğitimi alanında kullanımı, öğrencilerin karmaşık semboller ve deneyimleri daha iyi anlamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sanat etkinliklerinde kullanılan görsel metaforlar, öğrencilerin soyut kavramları anlamalarına yardımcı olurken, Velayutham ve Raman'ın araştırmasında görsel ve yazılı sanatların entegrasyona nasıl katkı sağlayabileceği üzerine öneriler sunulmuştur. Bu da, öğrencilerin duysal ve bilişsel becerilerini güçlendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Velayutham ve Raman, 2024). Ayrıca, görsel metaforlar kavramsal düşünmeyi teşvik etmekte ve sanat eğitiminde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

#### **2.4.3. Eğitimde Disiplinlerarası Bütünleşme Örnekleri ve Müzik ile Görsel Sanatlar Arasındaki Bağ**

Farklı disiplinler arasında entegrasyonda eğitime yönelik yaklaşımın önemi büyüktür çünkü öğrencilerin geniş bir bilgi yelpazesinden yararlanarak daha derinlemesine öğrenmelerine olanak tanır. Müzik ve görsel sanatlar arasındaki ilişki bu entegrasyona güzel bir örnektir ve bu iki sanat dalı arasındaki etkileşim hem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirirken hem de zihinsel yetilerini güçlendirmesine yardımcı olmaktadır.

Müzik ve görsel sanatlar bir araya geldiğinde, öğrencilerin duysal algıları genişler ve gelişir. Yapılan bir araştırma göstermektedir; şarkıların sınıf ortamında kullanılması yalnızca müzik eğitime değil, zihinsel yeteneklerin yanı sıra duysal-motor becerilerin ve sosyal-duysal gelişimin de desteklenmesine katkıda bulunmaktadır (Muñoz ve Martín, 2019). Müzik eğitimi ile görsel sanatların birleşimi öğrencilerin çeşitli sanat formlarını daha iyi anlamalarına olanak sağlayarak zengin bir deneyim sunmaktadır.

### 3. YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilen betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması; “güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde çalışan, oldu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir” (Yin, 1984, s. 23, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 313).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

*Bu çalışmada bibliyometrik analiz süreci için gerekli yayınların incelenmesinde;*

Hem Web of Science (WoS) hem de Google Scholar veri tabanlarından yararlanılmıştır. Yayınlar ulaşılrken “children’s songs”, “AI-assisted visualization”, “music education”, “generative AI in education”, “cross-modal learning”, “dual coding theory” gibi anahtar kelime kombinasyonları kullanılmıştır. Taramada 2010–2024 yılları arasında yayımlanan İngilizce ve Türkçe dillerindeki akademik yayınlar dikkate alınmıştır. WoS ve Google Scholar veri tabanlarında konuya ilişkin tüm yayınlar çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklemi ise 2010–2024 yılları arasındaki Web of Science (WoS) ve Google Scholar veri tabanlarında ulaşılan 220 yayın oluşturmaktadır.

*Çalışmada Yapay zekâ platformları ile ilgili kısım için;*

Literatürde mevcut yapay zekâ destekli tüm platformlar evren ve RunwayML ile WZRD.ai adlı yapay zekâ destekli platformlar ise örneklem olarak belirlenmiştir.

#### 3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada belgesel tarama yoluyla verilere ulaşılmıştır. Belgesel tarama yöntemi kapsamında, ilk olarak 2010–2024 yılları arasında yayımlanmış hakemli dergi makaleleri, yüksek lisans ve doktora tezleri, MEB müzik dersi öğretim programı, ders kitapları ve alan yazınına yön veren kuramsal metinler sistematik olarak incelenmiştir. Tarama sürecinde başta Google Scholar, Web of Science ve Scopus olmak üzere farklı akademik veri tabanlarından yararlanılmıştır. Arama sırasında kullanılan başlıca anahtar kelimeler şunlardır: “AI in music education”, “visualization of songs”, “elementary music curriculum”, “cross-modal learning”, “music and visual arts integration”, “synesthesia in education”, “artificial intelligence in creative learning”. Anahtar kelimeler birleştirilerek Boolean operatörleriyle detaylı sorgular yapılmıştır (örneğin, “music and ai and elementary” veya “visual learning or audio-visual education and children”). İkinci olarak ise yapay zekâ ile içerik üretimi bağlamında “Ali Babanın Çiftliği” şarkısı farklı yapay zekâ platformlarında görselleştirilerek incelenmiştir.

*Yapay Zekâ Uygulamalarında Görselleştirme İçin Kullanılacak Şarkının Seçimi:*

“Ali Babanın Çiftliği” şarkısının seçiminde MEB Öğretim programı belirleyici olmuştur. Öğretim Programında yer alan “EBA gibi kaynaklar takip edilerek alana ilişkin materyaller ve önerilen müzik yazılımları eğitim öğretim sürecine dâhil edilmelidir” (MEB, 2018) maddesi şarkı seçimi için araştırmacıları EBA’ya yönlendirmiştir. Konu uygunluğu, okul öncesi ve ilkökul dönemi için sözlerin uygunluğu, değerler bakımından uygun olması ve müzikal özelliklerin uygunluğu kriterleri göz önünde bulundurulduktan sonra “Ali Babanın Çiftliği” şarkısı örnek uygulama için kabul edilmiştir.

#### 3.4. Verilerin Analizi

*Yayınlarla ilişkin veriler;*

Zotero ile yönetilmiş, bibliyografik ağlar VOSviewer yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. Elde edilen verilerden dört farklı kavramsal harita çıkarılarak tematik kümeler, anahtar kelime yoğunluğu ve eşgörünüm ilişkileri analiz edilmiştir. Haritaların üretiminde eşgörünüm (co-occurrence) eşiği 3 olarak belirlenmiş; yalnızca en az 3 farklı yayında birlikte geçen anahtar terimler analiz kapsamına alınmıştır. Kümeleme algoritması olarak

VOS clustering yöntemi kullanılmış ve terimler arası bağlantı gücü “association strength” ölçütüne göre hesaplanmıştır. Düğümlerin (node) büyüklükleri terimlerin toplam tekrar sıklığını, bağlantı çizgilerinin (edge) kalınlığı ise eşgörünüm yoğunluğunu temsil etmektedir. Bu parametreler sayesinde Google Scholar ve WoS verilerinden elde edilen bibliyometrik haritaların yapısal tutarlılığı yorumlanabilmektedir. Web of Science ve Google Scholar verilerinden elde edilen bibliyografik kayıtlar VOSviewer yazılımı kullanılarak incelenmiş; anahtar kelime eşgörünüm sıklıkları üzerinden tematik gruplar oluşturularak her grup için ilişki ağları belirlenmiştir ve merkezîyet değerleri ile ortaklık sıklıkları göz önünde bulundurularak kavramsal haritalar oluşturulmuştur (Van Eck ve Waltman, 2010).

*Yapay zekâ destekli platformların “Ali Babanın Çiftliği” şarkısı yoluyla görselleştirilmesine ilişkin veriler;*

Mevcut literatür tarandıktan sonra RunwayML ile WZRD.ai adlı yapay zekâ destekli platformların kullanımı ele alınmıştır. RunwayML’de sahne bazlı görseller üretmek için “metinden videoya” yöntemi kullanılmış ve bu görseller ses dosyasıyla senkronize edilmiştir. WZRD.ai ise otomatik olarak görseller oluşturmuş, ancak pedagojik uyum açısından sınırlı kaldığını göstermiştir. Uygulamaların pedagojik değerleri, tematik uygunlukları ve görsel estetikleri açısından değerlendirme yapılmıştır.

Etik kurul onayı gerektirmeyen bir araştırma olduğu için herhangi bir insan katılımcısına ihtiyaç duyulmamıştır. Daha ziyade, kaynak seçiminde bilimsel güvenilirliği ve atıf değerine sahip çalışmalara öncelik verilmiştir. Verilerin toplanması ve analiz sürecinde akademik bütünlük ilkelerine uygun hareket edilmiştir.

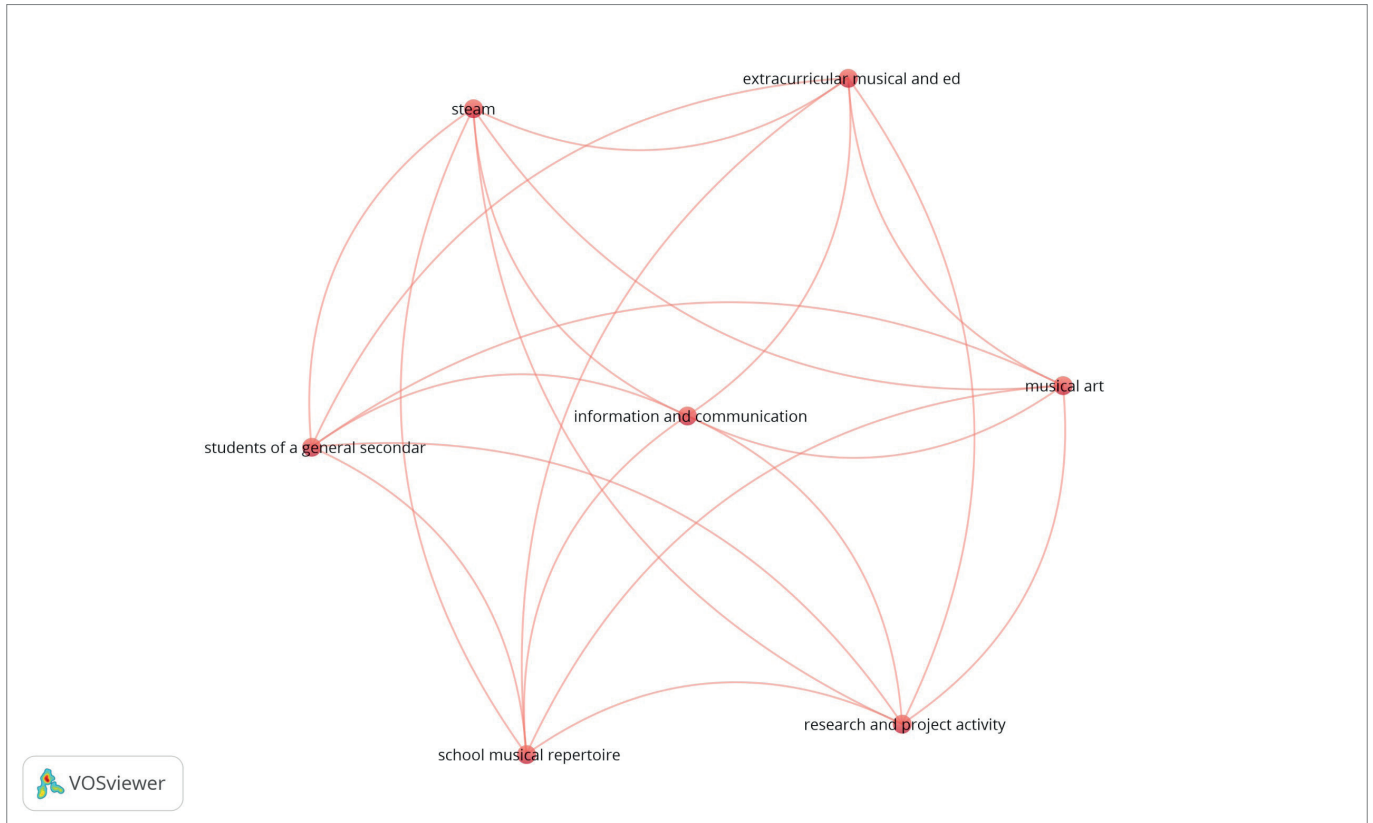
## 4. BULGULAR VE VAKA İNCELEMELERİ

### 4.1. WoS Verileri ve Harita Analizleri

AI ve çocuk şarkıları anahtar kelimesi ile yapılan araştırma sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

#### Şekil 1

*“AI” ve “çocuk şarkıları” temalı yayınlar*



Şekil 1’de görülen analiz bulgularına göre, “AI” ve “çocuk şarkıları” konulu yayınlarda anlamlı gruplaşmalar göze çarpmaktadır. En güçlü ilişkiler, “STEAM”, “musical art”, “school musical repertoire” ve “information and communication” kavramları arasında gösterilmiştir. Bu bulgular, yapay zekâ temelli metotların özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin yanı sıra müzik eğitimi bağlamında da belirgin bir değer taşıdığını göstermektedir.

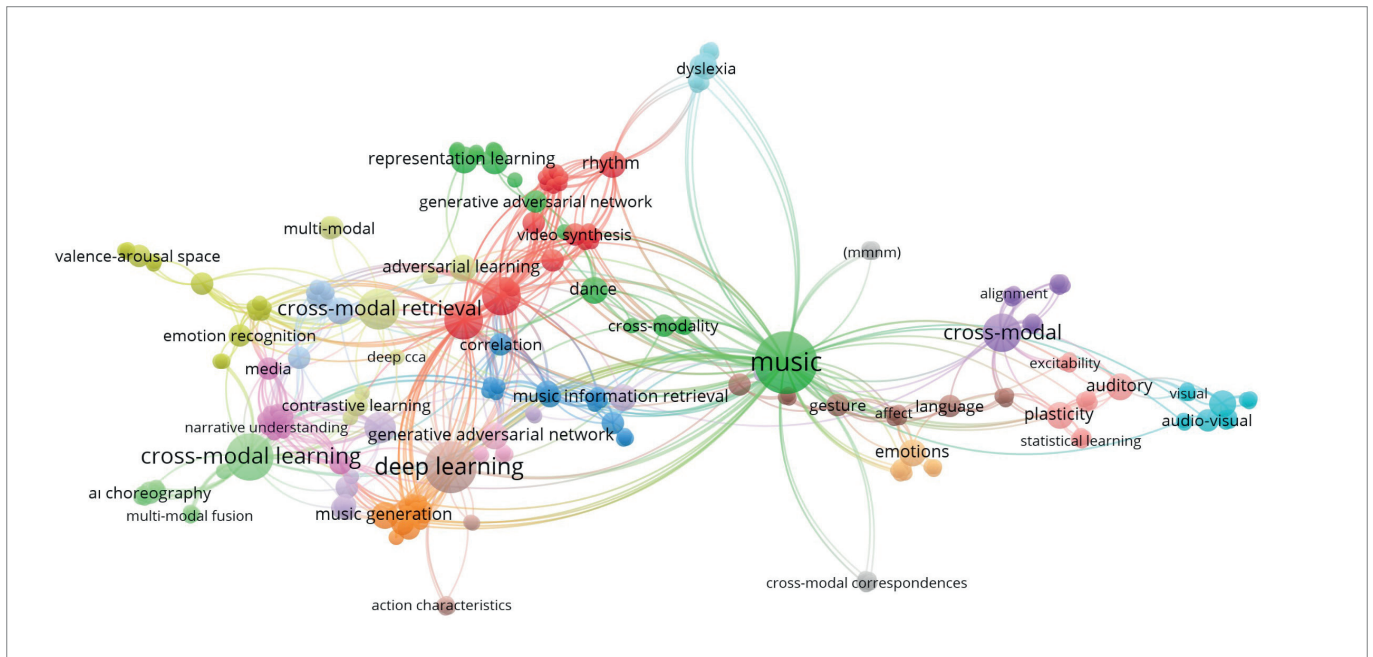
“STEAM” teriminin diğer pek çok kavramla güçlü ilişkiler kurmasıyla birlikte disiplinler arası öğrenme yapılarında yapay zekâ destekli müzik eğitiminin giderek daha fazla önem kazandığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde “araştırma ve proje faaliyetleri” ile “okul müzik repertuarı” terimleri de öğretim sürecinde uygulamalı ve yaratıcı yaklaşımın bütünleştirildiğini göstermektedir.

Harita genel olarak görsel sanatlar, müzik ve teknoloji üçgeninde çocuk şarkılarının öğretimi için yapay zekâ destekli yaratıcı içerik üretiminin yükselen bir araştırma eğilimi olduğunu göstermektedir.

Cross-Modal Learning Temalı WoS tarama sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

## Şekil 2

Çapraz-modal öğrenme temalı WoS taraması



Anahtar kelime iş birliği ağına bakıldığında Şekil 2’de müzikle görsel-işitsel öğrenme arasındaki disiplinlerarası bağların giderek güçlenmesine işaret edildiği görülmektedir. Haritada “music (müzik)” kavramı merkezi bir konumda yer alırken etrafında “deep learning (derin öğrenme)”, “cross-modal retrieval (çapraz modal geri alma)”, “generative adversarial networks (oluşturucu karşıtlıklı ağlar)”, “emotion recognition (duygu tanıma)”, “dance (dans)”, “audio-görsel (görsel-işitsel)”, “gesture (işaret)” ve “emotions (duygular)” gibi temalar kümелendiği göze çarpmaktadır.

Bu çalışma, müzikle duygusal olarak ilişkilendirilen yapılar arasında çok yönlü bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Özellikle “çapraz-modal öğrenme” ve “çapraz-modal geri kazanımı” grupları, duyu verilerini (örneğin müzik soundtracklerini video görselleriyle veya metin şarkı sözleriyle) aynı temsili alanda eşleştirme amacını taşıyan araştırmaların içinde yer almaktadır. Bu da müziksel deneyimin sinestezik, yani çoklu duyular arası bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Wu vd., 2016; Yu vd., 2019).

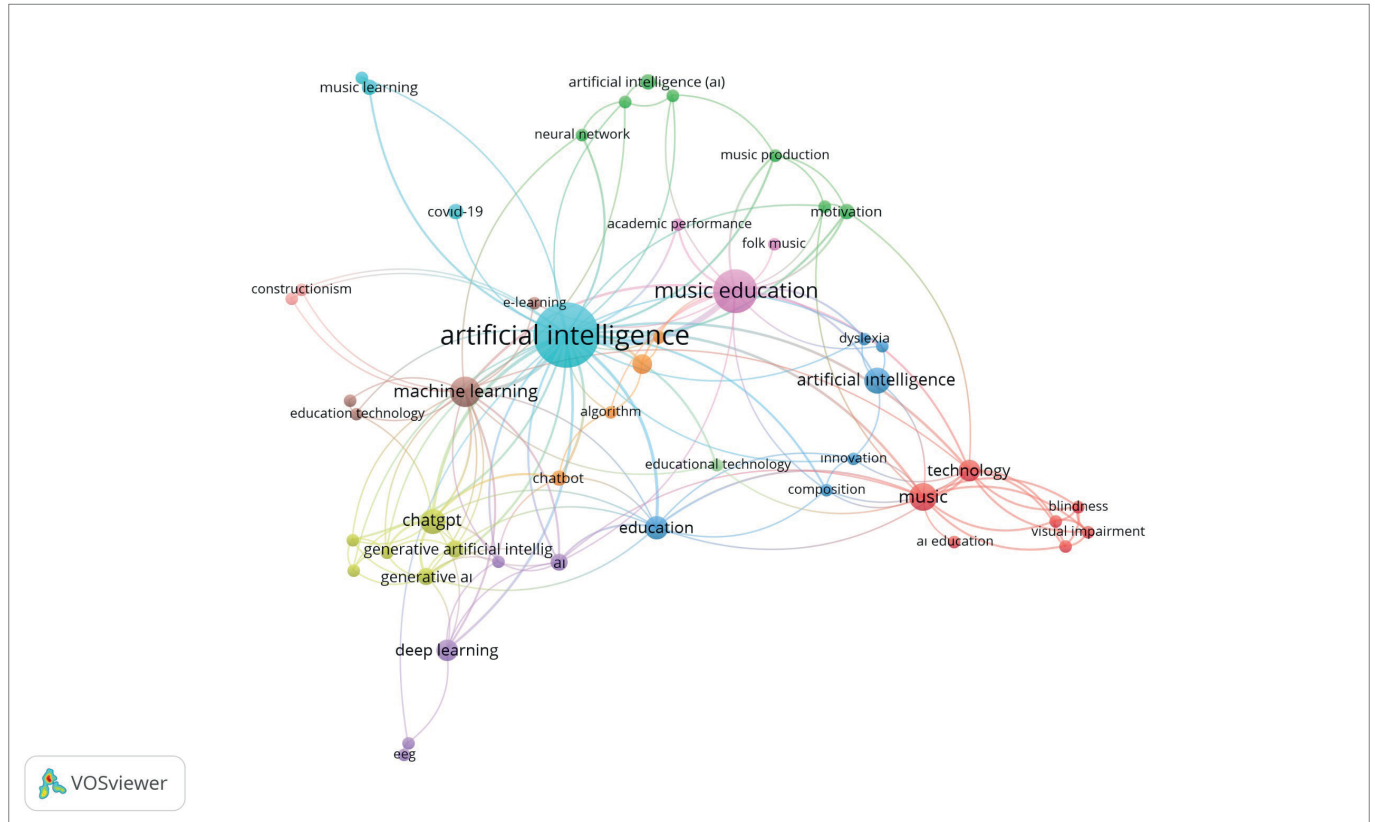
“Duyguyla uyumlu karşılaştırmalı öğrenme”, “duygusal ve estetik niteliklere dayalı yaratıcı görselleştirmeler” ve “müzik üretimi” gibi terimler artık yapay zekâ modellerinin sadece teknik eşleme değil, duygusal ve estetik unsurlara dayanan yaratıcı görseller oluşturmalarını göstermektedir (Zhao vd., 2020; Stewart vd., 2024). Bu durum, çocuk şarkılarının görselleştirilme sürecinde sembolik olduğu kadar duygusal açıdan da zengin içeriklerin oluşabileceğini desteklemektedir.

Bu kavram haritası göstermektedir ki müzik eğitimi alanında disiplinler arası bir bilgi altyapısının gelişimine odaklanılıyor ve görsel öğrenme alanında cross-modal öğrenme yaklaşımlarının pedagojik işlevselliğe ilgili sağlam bir teorik temel sunabileceği vurgulanıyor.

Müzik eğitimi ve AI temalı Wos tarama sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

### Şekil 3

Müzik eğitimi ve AI temalı WoS taraması



Şekil 3'te görülen WoS araştırmasında “müzik eğitimi ve yapay zekâ” anahtar kelimeleriyle yapılan bu kavramsal harita, yapay zekânın genel eğitim üzerindeki etkilerinin yanı sıra müzik eğitiminin nasıl yapılandığını göstermektedir. Haritada “yapay zekâ” merkezi bir konumda yer alırken, etrafındaki gruplar ise eğitim teknolojileri, üretici yapay zekâ, derin öğrenme, müzik oluşturma, motivasyon ve özel gereksinimli bireyler gibi alanlarla ilişkilidir.

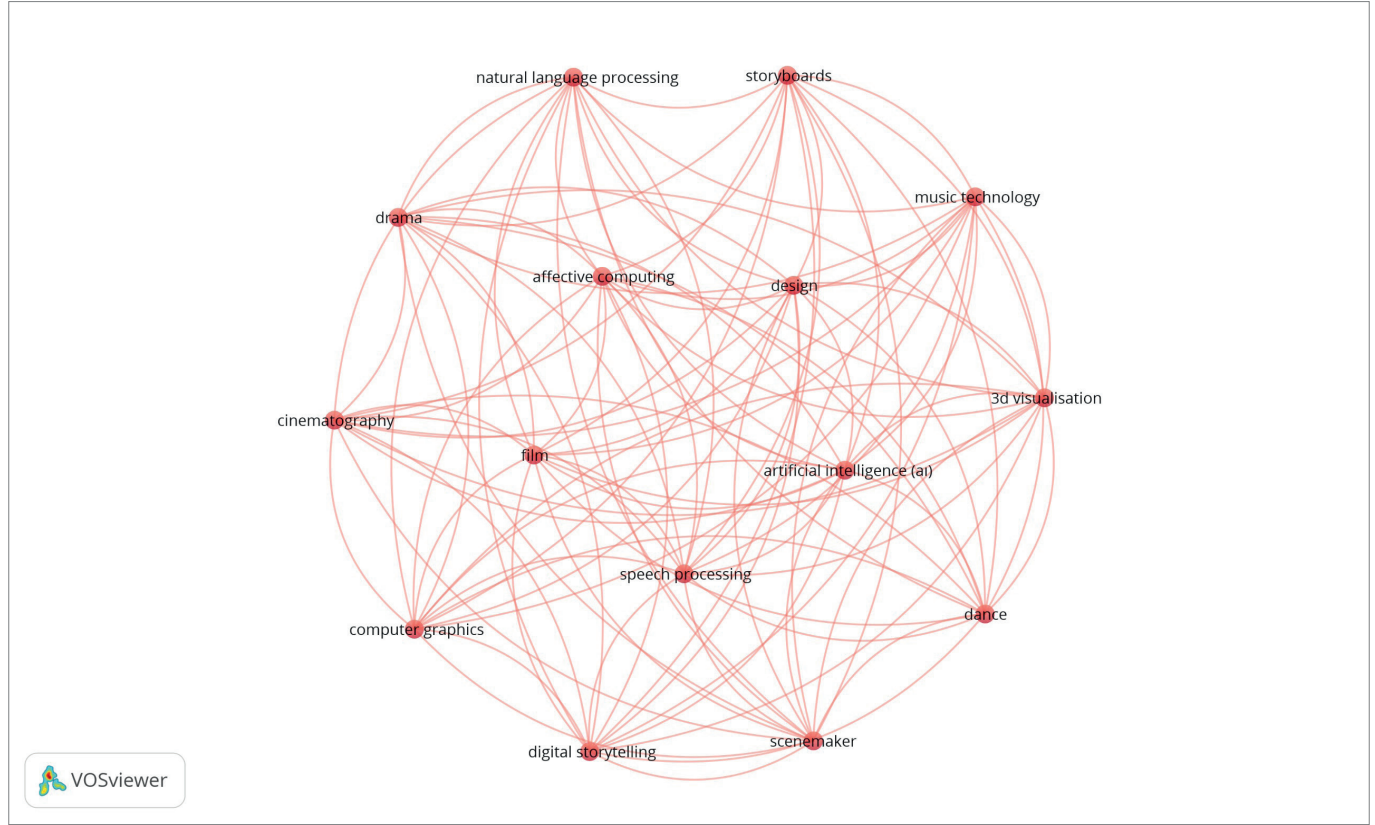
Öne çıkan diğer önemli kavram ise “music education”dır. Bu terim hem eğitsel başarı gibi pedagoji konularıyla hem de teknoloji ve dijitalle ilişkin kavramlarla ilişkilendirilmektedir. Al destekli müzik eğitimi, hem akademik performans hem de yaratıcılığı geliştirme açısından değerli bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Yeni nesil yapay zekâ araçlarının öne çıkmasıyla birlikte, harita üzerinde “Generative AI”, “ChatGPT” ve “makine öğrenimi” gibi terimlerin öne çıkması, müzik eğitimi alanında bu teknolojilerin sadece teorik değil, pratik uygulamalarla da birleştiğini göstermektedir. Özellikle “kompozisyon”, “müzik üretimi” ve “sohbet botu” gibi kelimeler, AI’nin materyallerin kişiselleştirilmesine ve yaratıcı süreçte katılım potansiyelini yansıtmaktadır.

Harita üzerinde “görme engelli” ve “disleksi” gibi özel ihtiyaçları olan insanlarla ilgili kavramların “müzik” ve “yapay zekâ eğitimi” ile ilişkilendirilmesi, yapay zekâ destekli müzik eğitiminin erişilebilirlik alanında da aktif olarak kullanıldığını göstermektedir.

Yapay zekâ destekli müzik görselleştirme ve sanat teknolojileri temalı WoS tarama sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.



**Şekil 4***Yapay Zekâ Destekli Müzik Görselleştirme ve Sanat Teknolojileri temalı WoS taraması*

Şekil 4'te görselde, WoS taraması sonucunda oluşan kavramsal harita, yaratıcı teknolojilerle duysal işleme ve dijital hikâyeleştirmenin yanı sıra müzik teknolojilerinin güçlü bir şekilde bir araya geldiğini ortaya koymaktadır. Özellikle "SceneMaker", "3D görüntüleme", "müzik teknolojisi", "etkileşimli hesaplama" ve "doğal dil işleme" gibi kavramlar arasında yüksek bağlar olduğu görülmektedir. Bu durum, yapay zekâ destekli görselleştirme araçlarının yalnızca teknik değil, aynı zamanda estetik ve duygusal ifadeleri sanatsal üretim biçimleriyle nasıl entegre ettiğini göstermektedir.

"Drama", "sinematografi", "konuşma işleme" ve "hikâye panoları" gibi terimlerin merkezi yapıyla ilişkilendirilmesi, bu yaklaşımın görsel anlatımın yanı sıra duygusal tepki üretimi ve etkileşimli eğitim alanlarında da değerlendirildiğini göstermektedir. Özellikle müzikle bağdaştırılan "duygu hesaplama" ve "dijital hikâye anlatıcılığı" kavramları, çocuklar için müzik eğitiminin duygusal yönünü görsel olarak ifade etme potansiyelini desteklemektedir. Bu durum, ilkökul müfredatındaki şarkıların yalnızca ses açısından değil, aynı zamanda anlatım, hareket ve görselleştirme yoluyla da sunulabilecek disiplinlerarası bir yaklaşımın işaretidir.

Analizler, yapay zekâ destekli müzik eğitiminin, hikâye anlatımıyla birlikte sahneleme gibi yaratıcı alanlarla entegre olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, sadece müzikal becerilerin gelişimine katkı sağlamakla kalmayıp, duygusal ve görsel unsurların da eğitime dahil edilmesini sağlamaktadır.

## VOSviewer Harita Karşılaştırma Tablosu

Aşağıdaki tablo, VOSviewer haritalarının tematik odaklarını ve uygulama eğilimlerini özetlemektedir:

**Tablo 1**

*VOSviewer haritalarının tematik odaklarını, eğilimlerini ve eğitimsel uygulama potansiyellerini karşılaştırma. Çalışmanın VOSviewer analizine dayalı literatür sentezi çerçevesinde hazırlanmıştır.*

| Harita Başlığı                              | Odak Kavramlar                                                          | Ana Tema                                                           | Eğilim                                                          | Uygulama Potansiyeli                                       |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| AI AND Children's Songs                     | STEAM, school repertoire, ICT tools, music education                    | İlköğretim düzeyinde yapay zekâ destekli müzik eğitimi             | Pedagojik içerik ve müfredat odaklı                             | Yüksek (sınıf içi görsel-işitsel içerik üretimi)           |
| Cross-Modal Learning and Music              | music, cross-modal learning, audio-visual, deep learning, emotion       | Müzik ile duyuşal eşleme, sinestezi ve duyuşal görselleştirme      | Bilişsel, teknik ve duyuşal modelleme odaklı                    | Orta-Yüksek (özellikle duyuşal içerik görselleştirme)      |
| Music Education AND Artificial Intelligence | AI, music education, machine learning, educational tech, motivation     | AI'nin müzik eğitimine genel etkisi                                | Pedagoji ve teknoloji dengesinde çeşitlilik                     | Orta (genel teorik çerçeve sunar)                          |
| Music Education and Visualization with AI   | SceneMaker, 3D visualisation, digital storytelling, affective computing | Yapay zekâ ile sanatsal ve görsel anlatım araçlarının entegrasyonu | Yaratıcı disiplinlerarası etkileşim (film, müzik, görsel sanat) | Yüksek (hikâyeleştirme, görsel eşleme, drama entegrasyonu) |

Tablo 1'de Web of Science'dan elde edilen VOSviewer kavramsal haritaları, müzik eğitimi ile yapay zekâ arasındaki etkileşimin oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Haritalarda "Yapay Zekâ ve Çocuk Şarkıları" gibi konularla ilişkilendirilmiş gruplar özellikle ilköğretim seviyesine uygun pedagojik içeriklerin yapay zekâ kullanılarak geliştirilebileceğine işaret etmektedir. "STEAM", "Okul Repertuarı", "ICT Araçları" gibi kavramların güçlü şekilde bağlanması disiplinlerarası öğrenme modellerinin müzik eğitimiyle iç içe geçtiğini göstermektedir.

Benzer şekilde, "Cross-Modal Learning and Music" temalı haritada synaesthesia, gesture, audio-visual interaction gibi duyuşal arası geçişe dayalı kavramların öne çıkması, müziksel öğrenmenin görsel temsillerle desteklenmesine yönelik bilişsel bir çerçeve sunmaktadır. "Müzik Eğitimi ve Yapay Zekâ" başlıklı haritada ise terimler daha çok motivasyonu işaret etmekte; makine öğrenimi ve eğitim teknolojisi gibi pedagojik-analitik kavramlara odaklanılmakta ve yapay zekânın öğretim sürecine entegrasyonu sistematik olarak ele alınmaktadır. Adı altında vurgulanan konular arasında, dijital hikâye anlatımıyla müzik eğitimi ve yapay zekânın teknik bir araç olmanın ötesinde estetik ve yaratıcı öğrenme ortamlarına katkı sağladığını gösteren "3 boyutlu görselleştirme" ve "duyuşal bilişim" gibi kavramlar da yer almaktadır.

### 4.2. Scholar Verileri ve Harita Karşılaştırmaları: Geniş Kapsamlı Yayın Eğilimleri ve Güncel Çalışmalar (Scholar Sayfasında İlk 20 Sayfa Sonuçları Kullanılmıştır):

Bu bölümde, "müzik eğitimi" ve "yapay zekâ" kavramlarının kesişiminde yapılan akademik araştırmaların geniş bir perspektifle ele alındığı Google Scholar tabanlı literatür taramasının sonuçlarına odaklanılmaktadır. Web of Science veritabanı yüksek düzeyde filtrelenmiş ve kalite kontrolü yapılmış yayınlara odaklanırken, Google Scholar ise daha geniş kapsamlı bir erişim ve çözümlemeler sunmaktadır. Bu bağlamda, Tablo 2'de de belirtildiği üzere Scholar üzerinde gerçekleştirilen tarama sonuçları tematik olarak analiz edildikten sonra, alandaki güncel eğilimler, uygulama örnekleri ve araştırma yoğunluğu incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi, WoS tabanlı esas araştırmanın kavramsal temelini güçlendirmektedir.

Araştırmının benzer sonuçlar elde etmesi amacı ile anahtar kelimeler şu şekilde kullanılmıştır:

**Tablo 2**

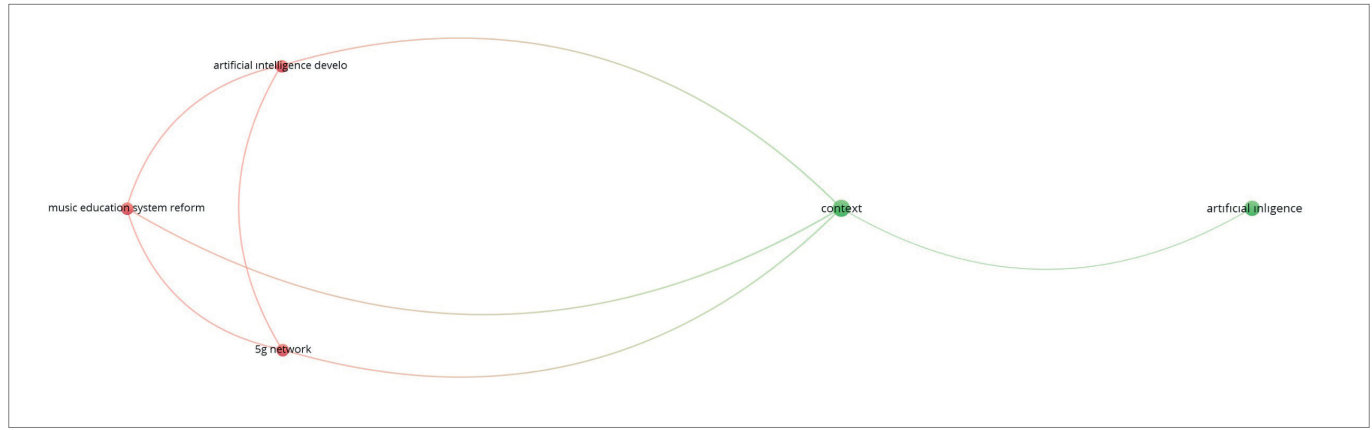
*Konu araştırmasında kullanılan anahtar kelimeler tablosu*

| WoS Anahtarı                                    | Scholar Uyumlu Hali                     |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| "music education" AND "artificial intelligence" | music education artificial intelligence |
| "visualization of songs" AND "AI"               | AI visualization music education        |
| "cross-modal learning" AND "music"              | cross modal learning music visual       |
| "children's songs" AND AI                       | AI children's songs education           |

Müzik eğitimi ve AI temalı Scholar yayınlarda yapılan araştırma sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

**Şekil 5**

*Müzik eğitimi ve yapay zekâ entegrasyonuna dair yayınların Google Scholar kaynaklı kavramsal haritası*



Şekil 5'te öne çıkan kavram kümeleri, hem teknolojik hem pedagojik yönelimleri temsilen haritalanmıştır.

Bu harita alanındaki araştırma trendlerini belirli tematik gruplar halinde sergilemektedir. Görselde görülen gruplar, eğitim sistemine yapılan reformlar, yapay zekâ teknolojilerinin ilerlemesi, teknoloji kullanımıyla ilişkilendirilen müzik eğitimi ve iletişim altyapıları gibi temalar etrafında, özellikle 5G teknolojisiyle bağlantılı olarak şekillenmiştir.

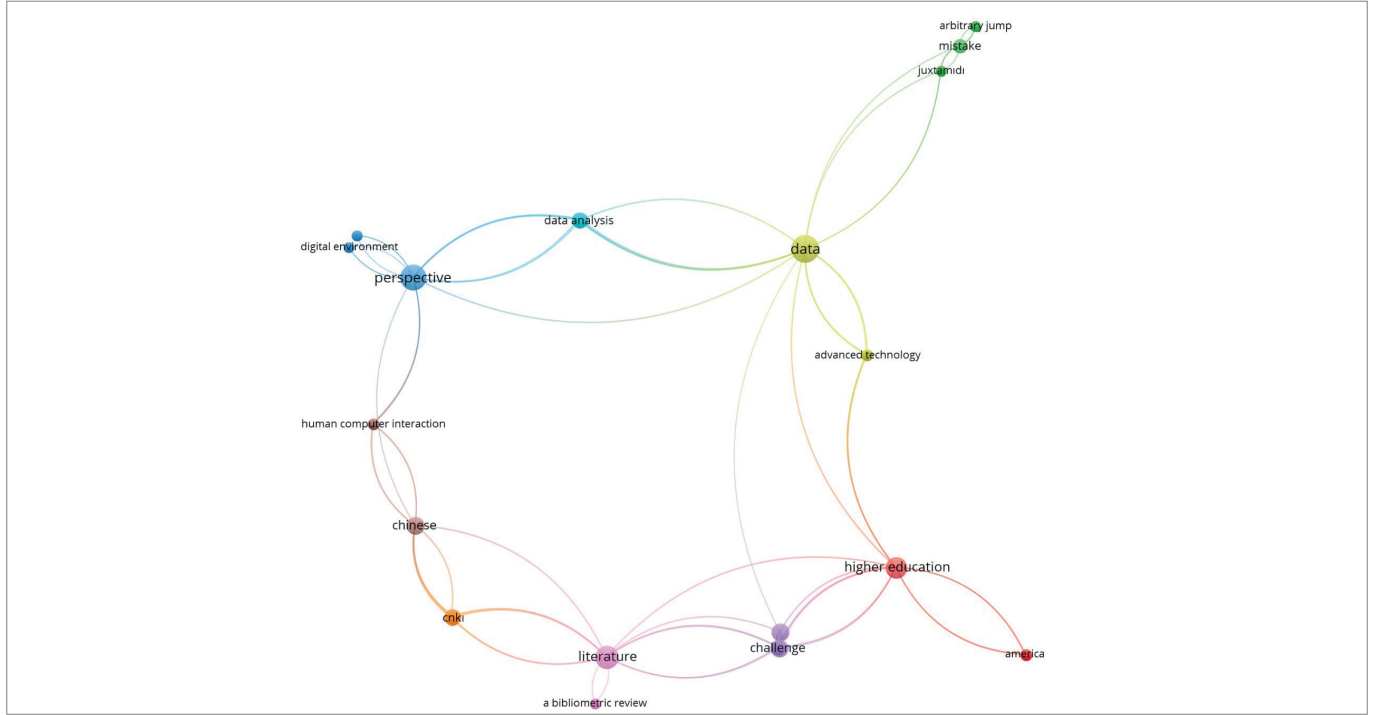
Özellikle “yapay zekâ gelişimi” ve “müzik eğitim sistemi reformu” gibi kavramların ön planda olması, yapay zekânın müzik eğitimi politikalarında sadece pratiğin ötesinde yapısal değişim aracı olarak da değerlendirildiğini göstermektedir. 5G ağı” ve “Yapay Zekâ bağlamı” gibi kavramlar, haritada teknolojik altyapının eğitim içeriği üzerindeki etkisine işaret etmektedir. “Müzik eğitimi reformu” terimi ise, öğretim yöntemlerinde dijitalleşme hareketinin devam ettiğini yansıtmaktadır.

Ayrıca kavram haritası, yapay zekâyâ dair söylemin sadece teknik yeterlilikten ibaret olmadığını, pedagojik bağlamda dijital dönüşüm, eğitimde bireyselleştirme ve duysal bütünlük gibi alanlarla da iç içe olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulgular, yapay zekâ destekli müzik eğitiminin giderek daha fazla bütüncül ve sistematik bir yaklaşımla ele alındığını göstermektedir.

“AI Visualization Music Education” temalı Scholar taraması sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

#### Şekil 6

Google Scholar veritabanı kullanılarak elde edilen “AI visualization music education” temalı yayınlara ait kavram haritası



Şekil 6’da yer alan haritalamada, araştırmaların alanlarının disiplinlerarası bir yapıya doğru yönlendiği net bir şekilde görülmektedir. Öne çıkan kavramlar arasında harita üzerinde “insan-bilgisayar etkileşimi”, “dijital ortam”, “veri analizi”, “yüksek öğretim”, “zorluk” ve “bibliyometrik inceleme” yer almaktadır.

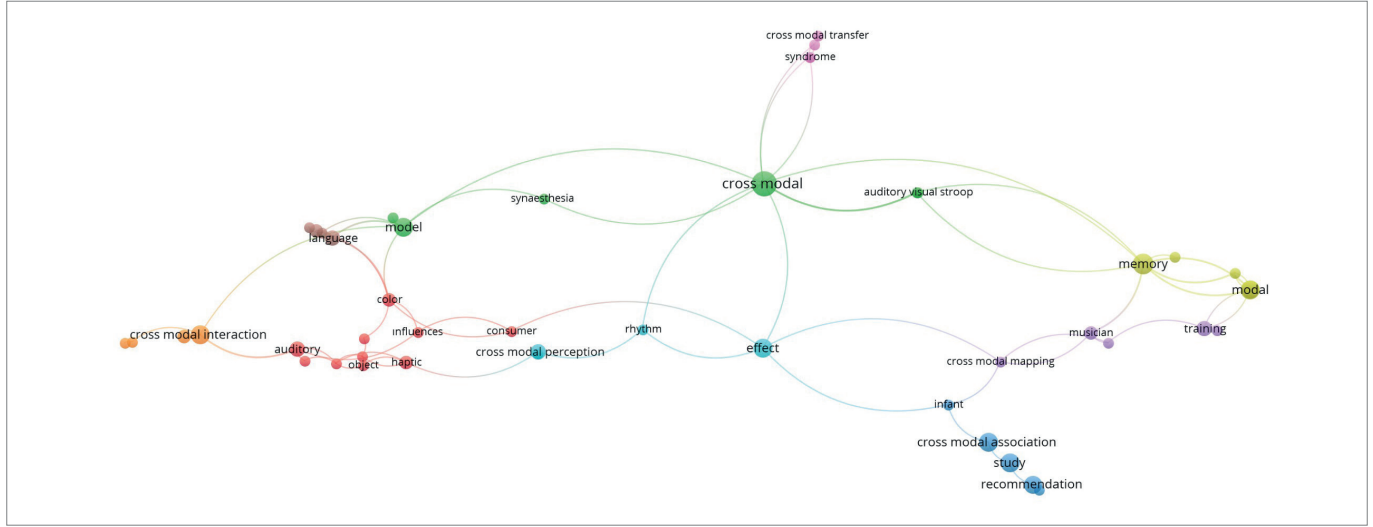
Özellikle “insan-bilgisayar etkileşimi” ve “dijital ortam” kavramları ile “müzik eğitimi” ve “Yapay Zekâ” arasındaki sıkı ilişki sıklıkla vurgulanırken bu alandaki araştırmaların kullanıcı deneyimi, dijital öğrenme ortamları ve etkileşimli sistemler üzerinden ilerlediğini göstermektedir. Bu durum, müzik eğitiminde yapay zekânın yalnızca içerik üretimi açısından değil, öğrenme süreçlerinde de etkin bir rol oynadığını göstermektedir.

“Veri analizi” ve “bibliyometrik inceleme” gibi terimler arasında yapılan karşılaştırmalar aracılığıyla ortaya çıkan son veriler, araştırma projelerinin genellikle sistematik derleme ve verilere dayalı metodlarla yürütüldüğünü göstermektedir. “Yüksek öğrenim” terimi ise bu çalışmalara temel olunan alanın çoğunlukla üst düzey eğitim kurumlarında gerçekleştirildiğini vurgulamaktadır. Ancak bu verilerin altında yatan gerçekler, ilkokul seviyesine yönelik uygulamaların henüz sınırlı kaldığını ve bu alanda daha fazla çalışmanın gerekli olduğunu işaret etmektedir.

Cross-Modal Learning temalı Scholar tarama sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

### Şekil 7

“Cross-modal learning”, “music”, ve “visual” kavramları etrafında yapılan literatür taramasından elde edilen kavram haritası



Google Scholar veritabanında yapılan literatür araştırmasından elde edilen Şekil 7’deki kavram haritası, göstermektedir ki alandaki araştırmalar özellikle duyarlar arası düşünme yeteneği üzerinde yoğunlaşmakta ve görsel-işitsel eşleme konusunda odaklanmaktadır. Haritadaki sıkça tekrar edilen terimler arasında cross-modal mapping (çapraz modal haritalama), transfer (aktarım), interaction (etkileşim), association (ilişkilendirme) ve effect (etki) bulunmaktadır. Bu ifadeler müzikal içeriklerin diğer duysal biçimlerde (örneğin görsel olarak) nasıl ifade edildiği konusunda birçok deneysel ve teorik çalışmanın var olduğunu ortaya koymaktadır.

Haritanın üzerinde yer alan synesthesia (renkte ses deneyimi), işitsel görsel stroop (yanıltıcı algı testinde ses-görüntü çatışması), ritim, renklendirme, şekillendirme ve işaret gibi kavramlar özellikle müziğin renklere, hareket veya şekle eşleştirildiği sinestezi modellerinin ve yapay zekâ destekli yaratıcı uygulamalarının etkisini vurgulamaktadır. “Sinestezi” terimi bu bağlamda sadece biyolojik değil aynı zamanda eğitimsel bir metafor olarak da değerlendirilebilir. Çünkü çocuklar için görsel-işitsel benzetmeler estetik ve zihinsel öğrenmeyi destekleyici bir rol oynamaktadır.

Harita üzerinde “çocuk”, “dil”, “eğitim”, “çalışma” ve “bellek” gibi kavramların aynı kategoride yer alması, bu tip çapraz-duysal öğrenme çalışmalarının özellikle erken yaş grupları ve çocuk gelişimi bağlamında önemli olduğunu gösterir. Bu durum aynı zamanda müzik eğitiminin görsel temsillerle desteklendiği zaman sadece estetik değil aynı zamanda sinirbilimsel ve pedagojik bir temele dayandığını ortaya koymaktadır.

Yapılan kavramsal harita analizi sonuçlarına göre müziksel içeriklerin görsel formlara dönüştürülmesinde “çapraz-modal haritalama”, “işaret” ve “sinestezi” gibi kavramlar öne çıkmaktadır. Bu bulgular temel ilkökul müzik programındaki şarkıların yapay zekâyla görselleştirilmesini desteklemektedir. “Çocuk”, “dil” ve “eğitim” gibi kavramlar ise bu yaklaşımın çocuk gelişimi bağlamında nasıl kullanılabileceğine dair bilgiler sunmaktadır. Yapay zekâ destekli görselleştirme sistemlerinin pedagojik etkinliğini vurgulamaktadır.



AI Children's Songs Education temalı Scholar taraması sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

### Şekil 8

"AI children's songs education" başlığı altında elde edilen kavramsal ağ haritası



Şekil 8'de görülen haritada, çocukların eğitimine özellikle erken yaşta müzikal oyunlar ve şarkı temelli öğrenmeyle desteklenmiş pedagojik yaklaşımların odaklandığını göstermektedir. Küçük çocuk, 'ana sınıfı', 'musical play', 'zorluk' ve 'müzik eğitimi' gibi terimlerin haritada öne çıktığına işaret edilmektedir; bu da çocuklara yönelik müzik eğitiminin yapay zekâ teknolojilerinden yararlanarak etkileşimli hâle getirildiği pratik öğretim yaklaşımlarını ima etmektedir.

'Müzikal oyun' ve 'çocuk şarkıları' terimlerinin benzer bir kategoride bulunması, yapay zekâ tabanlı sistemlerin sadece içerik üretmekle kalmayıp oyunlaştırma ve canlandırmada da kullanıldığını açıkça göstermektedir. Bu durumda 'zorluğa meydan okuma' ve 'analiz' terimlerinin de bu yöntemle desteklenmesi, hem müziksel hem de bilişsel becerileri geliştiren yapay zekâ uygulamalarının öğrenme sürecine değer kattığını göstermektedir.

Bu kavram haritası ilköğretim müzik müfredatındaki şarkıların yapay zekâ ile görselleştirilmesi üzerine odaklanarak önemli bir teorik temel sunmaktadır. Özellikle "çocuk şarkıları", "müziksel oyun" ve "genç çocuk" gibi kavramların vurgulanması bu alandaki araştırmaların hedef kitlesi ve içeriği üzerinde doğrudan etki sağladığını göstermektedir. Araştırmancının eğitimsel ve teknolojik açılardan alanına özel katkılar sunabileceği yönünde destek sağlamaktadır.

### Scholar Tabanlı VOSviewer Harita Karşılaştırması

Aşağıdaki tablo, Google Scholar verileriyle oluşturulan dört farklı VOSviewer haritasının tematik odaklarını, eğilimlerini ve eğitimsel uygulama potansiyellerini karşılaştırmalı olarak sunmaktadır. Bu analiz, literatürdeki tematik eğilimleri ve kavramsal yapıyı göstermektedir.

**Tablo 3**

Google Scholar araştırma sonuçları karşılaştırma tablosu

| Harita Başlığı                            | Tematik Odaklar                                                | Eğilimler                                                                   | Eğitimsel Uygulama Potansiyeli                                                                                    |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Music Education & Artificial Intelligence | AI geliştirme, müzik eğitimi reformu, 5G altyapısı             | Eğitim sistemlerinde dijital dönüşüm, yükseköğretim odaklı                  | Orta düzey – politika ve sistem önerileri sunar, ancak sınıf içi uygulamalar sınırlı                              |
| AI Visualization in Music Education       | Human-computer interaction, digital environment, data analysis | Etkileşimli dijital ortamlar, ileri teknoloji ile öğrenme                   | Yüksek – görselleştirme, etkileşim ve bilgi işleme becerilerini kapsar                                            |
| Cross-Modal Learning, Music and Visual    | Cross-modal mapping, synaesthesia, rhythm-color eşleşmeleri    | Sinestezi, duyuşal eşleme, çocuklarda bilişsel bağlamda öğrenme             | Yüksek – görsel-işitsel eşleme, AI tabanlı hikâyeleştirme için çok uygun                                          |
| AI & Children's Songs Education           | Musical play, young child, kindergarten, analysis              | Erken çocukluk eğitimi, oyun temelli öğrenme, şarkı odaklı pedagojik içerik | Çok yüksek – ilköğretim müfredatında AI destekli şarkı görselleştirme için doğrudan kullanılabilir içerik üretimi |

Tablo 3'te özellikle 'Al ve Çocuk Şarkı Eğitimi' başlığı altında yapılan kavram haritası, çalışma konusunun erken yaş grubuna yönelik müfredat uyumu ve oyun temelli pedagojik içerikle büyük ölçüde örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

"Çapraz Model Öğrenme Haritası", sinesteziye, müziksel uyarıların görsellerle eşlenmesine ve duyguların karşılıklarının oluşturulmasına ilişkin teorik bir temele sahiptir. Görselleştirme ve insan-bilgisayar etkileşimine odaklanan harita, etkin öğretim platformlarına geniş olanaklar sunarken; politika geliştirme bağlamında sistem düzeyinde değişiklikleri hedefleyen harita ise katma değer sağlamaktadır.

### 4.3. WoS ve Google Scholar Verilerinin Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

Web of Science ve Google Scholar veri tabanlarından elde edilen araştırmalarla oluşturulan VOSviewer haritaları müzik eğitimi ve yapay zekâ ilişkisini çeşitli açılardan ele almaktadır. Web of Science verilerinin odak noktası genellikle kuramsal temellerdir ve disiplinler arası modeller üzerine odaklanırken Google Scholar kaynaklı haritalar daha çok uygulamaya yönelik içeriklerle doludur. Pedagojik materyallerden teknoloji destekli öğrenme örneklerine ve güncel eğitim teknolojilerine kadar geniş bir yelpazede zenginleşmiştir.

WoS tabanlı haritalarda dikkat çeken "STEAM konuları arasında cross-modal öğrenme ve dijital hikâye anlatımı gibi kavramların müzik eğitimi süreçlerinde yapay zekâ ile entegre edilmelerine sağlam teorik temeller sunmaktadır. Scholar verilerinde ise "musical play" ve "kindergarten" gibi kavramların ön plana çıkması sınıflarda kullanılan uygulamaların ve erken yaş eğitiminin odak noktası olduğunu göstermektedir.

Bu değişiklikler, hem teorik hem pratik katkılar sağlamaktadır. WoS verilerinin çalışmanın akademik ve metodolojik altyapısını oluşturmaya yardımcı olduğu görülürken, Scholar kaynaklı veriler uygulama senaryoları ve eğitim ortamı tasarımları açısından önemli katkılarda bulunmaktadır.

**Tablo 4**

*Web of Science ve Google Scholar verilerin karşılaştırılması tablosu*

| Kriter           | WoS Verileri                                                        | Scholar Verileri                                                   |
|------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Tematik Odak     | STEAM, cross-modal learning, machine learning, digital storytelling | musical play, children's songs, kindergarten, educational apps     |
| Araştırma Düzeyi | Akademik, kuramsal ve yükseköğretim düzeyi                          | İlkokul, okul öncesi ve uygulama odaklı                            |
| Kullanım Amacı   | Kuramsal çerçeve ve kavramsal model önerileri                       | Sınıf içi uygulama, pedagojik materyal, görselleştirme senaryoları |
| Veri Yapısı      | Atıf temelli, bibliyometrik olarak yapılandırılmış                  | Yaygın ama filtrelenmemiş, tez ve deneysel örnek içerikleri yoğun  |
| Eğitimsel Katkı  | Yöntemsel ve kuramsal destek sağlar                                 | Uygulanabilirlik ve yaratıcı öğretim örnekleri sunar               |

Web of Science ve Google Scholar veri tabanlarından elde edilen akademik çalışmaların sonuçlarına göre, Tablo 4'te de görüldüğü üzere "ilköğretim müzik müfredatındaki şarkıların yapay zekâ ile görselleştirilmesine" yönelik teorik ve pratik destek sağlanmaktadır. Araştırmada öne çıkan "*cross-modal learning*", "*digital storytelling*", "*STEAM*" ve "*machine learning*" gibi terimler, yapay zekânın müzik eğitimi ile etkileşimini destekleyen teorik yaklaşımları ve disiplinler arası modellerini sağlam bir şekilde açıklamaktadır. Bu durum araştırmanın teorik çerçevesinin oluşturulmasında temel bir rol oynamaktadır.

Google Scholar verilerine göre ise çocuk odaklı içerikler "çocuk şarkıları", "*musical play*", "ana sınıfı" ve "etkileşimli öğrenme" gibi konulara odaklanmaktadır ve görsel-işitsel materyallerin sınıf içinde nasıl kullanılabileceği ve pedagojik yaklaşımlar üzerinde durmaktadır. Bu durum uygulanabilirlik boyutunu güçlendiriyor ve ilkökul seviyesinde yapay zekâ destekli müzik görselleştirme pratiklerinin somut örneklerle dayalı olarak şekillenmesine olanak tanımaktadır.

Her iki veri tabanından elde edilen literatür bulguları bir araya getirildikten sonra, çalışmanın hem kuramsal özgünlüğü hem de eğitimsel geçerliliği desteklenmektedir. Yapay zekânın çocuk şarkılarında görsel temsil üretme potansiyeli hem bilişsel hem de pedagojik düzlemde bütünlük bir yapıya oturtulmaktadır.

Web of Science verileri, yapay zekâ ile müzik görselleştirmesi araştırmalarının daha çok teorik temeller ve disiplinlerarası yaklaşımlar üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Buna karşılık, Google Scholar verilerinde uygulamaya dönük projelerde çocuklara yönelik içerikler ve sınıf içi senaryoların ön plana çıktığı görülmektedir. “Cross-modal learning”, “digital storytelling” ve “visualization” terimlerinin sıkça vurgulanması, yapay zekânın müzikal içerikleri eğitimsel ve estetik amaçlarla görsel formlara dönüştürme potansiyelini ortaya koymaktadır.

#### 4.4. Pedagojik Uygunluk Kriterleri ve Geri Bildirim Yetersizliği

Elde edilen bulguların çoğu nitel gözleme dayansa da, çalışmada kullanılan sistemlerin çocuk pedagojisine uygunluğu konusunda uzman görüşü, öğrenci geri bildirimi veya yapılandırılmış değerlendirme ölçeklerinin eksik olduğu görülmektedir. Bu, çalışmanın sınırlılıklarından biri olarak literatürdeki benzer uygulamalarla karşılaştırıldığında öne çıkmaktadır.

Örneğin, “Let’s Chance” adlı yaratıcı kodlama projesinde (Dhariwal ve Dhariwal, 2020), çocuklardan alınan geri bildirimler, geliştirme sürecine doğrudan etki etmiş ve görsel içeriklerin çocukların bilişsel seviyelerine uygun hale getirilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak çalışmalarda uzman değerlendirmesi veya hedef kitle (çocuklar) üzerinde uygulama sonrası değerlendirme yapılması önerilmektedir.

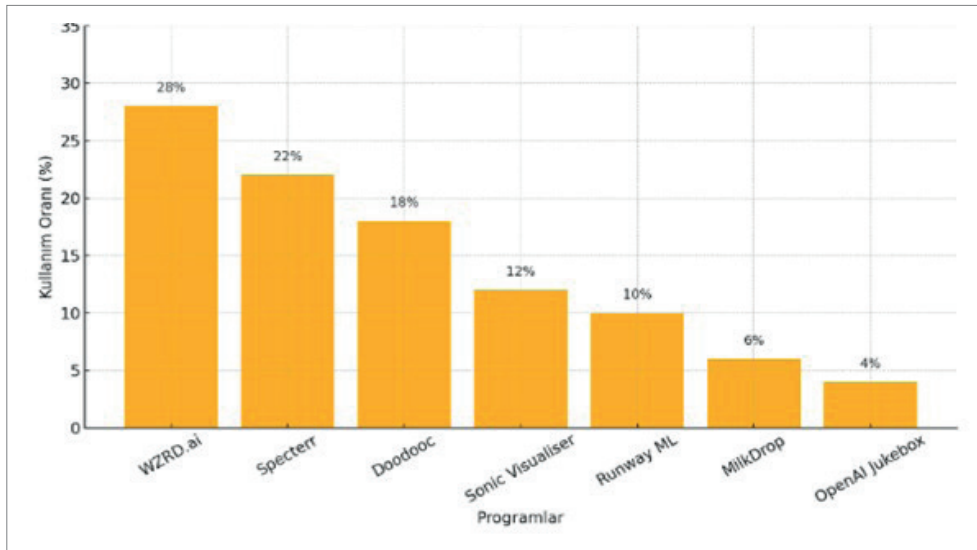
Ayrıca “Ali Babanın Çiftliği” şarkısının görselleştirilmesi sürecinde sinestezi ve çapraz modalite kuramları somut olarak uygulanmıştır. Örneğin, her bir hayvan sesi belirli renk, figür ve hareketle eşleştirilmiş; ‘möö’ sesiyle eşzamanlı olarak gelen büyükbaş hayvan figürü doğal tonlarla temsil edilerek çocukların işitsel-görsel eşleşme kurmasına olanak tanınmıştır. Bu yaklaşım, çocukların yalnızca duymalarını değil, aynı zamanda hayal güçlerini kullanarak çoklu-duyusal biçimde öğrenmelerini desteklemiştir. Çalışma bu yönüyle sinestezi temelli öğrenme stratejilerini müzik eğitimi bağlamında uygulamalı olarak örneklemiştir.

#### 4.5. Müzik Görselleştirmede Yapay Zekâ Destekli Uygulamalar

Yapılan WoS ve Google Scholar aramaları sonucunda müzik verilerinin yapay zekâ ile görselleştirilmesi konusunda son yıllarda eğitim ve sanat alanında daha fazla kullanılan çeşitli dijital araçların olduğu gözle çarpılmaktadır. Özellikle WZRD.ai, Specterr, Doodooc, Sonic Visualiser, RunwayML, MilkDrop ve OpenAI Jukebox gibi programlar literatürde çeşitli kullanım amaçlarıyla sıkça karşımıza çıkmaktadır. Yapılan incelemelere göre en sık tercih edilen araçların bazıları WZRD.ai (%28), Specterr (%22) ve Doodoc (%18) olarak görülmektedir. Bu üç uygulamanın popüler olmasının sebebi kullanıcı dostu arayüzleri ve ses dosyalarını ritimleştirme teknikleriyle otomatik olarak görsel formlara dönüştürme yetenekleridir. Bu nedenle araştırmada en çok tercih edilen aracın yapay zekâ tabanlı bir sistem olduğu görülmektedir. Bu durum Şekil 9’da gösterilmektedir.

#### Şekil 9

WOS ve Scholar tabanlı araştırmada karşılaşılan müzik görselleştirme amaçlı kullanılan AI uygulamalarının kullanım yüzdeleri



Şekil 9'da grafikte görüldüğü üzere araştırmalarda bu aracın kullanım amaçları arasında müzik kavramlarını somuttan soyuta geçişte destekleme, çocuklara yönelik duyu eşleme temelli öğrenme senaryoları oluşturma, ritim ve melodiye dayalı animasyonlu video içerikleri üretme ve müziksel hikâye anlatımını (dijital storytelling) destekleme gibi hedefler yer almaktadır. Mesela WZRD.ai özellikle canlı müzik verilerinden otomatik video oluşturmayı amaçlamaktadır. Specterr ses dalgalarını grafiksel formata dönüştürerek ritim çalışması yapılmasını sağlamaktadır. Doodooc ise çocuk şarkıları için hazır animasyonlu görseller sunarak öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

Aşağıdaki tablo, yapay zekâ destekli müzik görselleştirme araçlarının literatürde öne çıkan kullanım amaçlarını ve hangi araçlarla ilişkilendirildiklerini göstermektedir:

**Tablo 5**

*Literatürde sıkça anılan başlıca araçların kullanım amaçları karşılaştırılması tablosu*

| Amaç                                  | Kullanılan Araçlar          |
|---------------------------------------|-----------------------------|
| Ritim-temelli animasyon               | WZRD.ai, Specterr, MilkDrop |
| Görsel-işitsel eşleştirme             | Doodooc, Sonic Visualiser   |
| Sinestezik öğrenme ortamı             | RunwayML, OpenAI Jukebox    |
| Çocuk şarkılarının görselleştirilmesi | Doodooc, Specterr, WZRD.ai  |

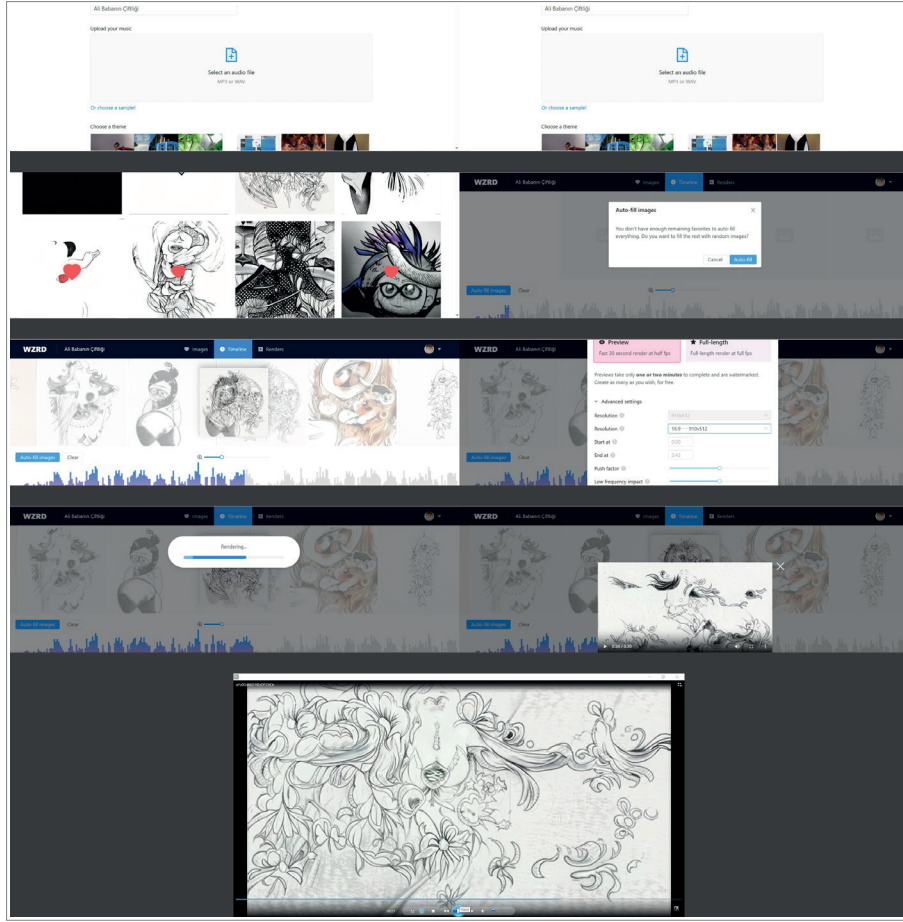
Bu araçların kullanımı, ilkökul müzik programındaki şarkıların yapay zekâ ile görselleştirilmesine doğrudan bir uygulama alanı sunmaktadır. Tablo 5'te görüldüğü üzere literatürde “*musical play*”, “*children’s songs*” ve “*audio-visual learning*” gibi kavramlar bu yazılımlarla birlikte anılmaktadır ve yapay zekâ destekli görselleştirmenin çocukların ritim algısı, müzikal estetiklerine duyarlılığı ve çoklu duyuşsal öğrenme sürecini desteklemede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, bu araçlar yalnızca teknik değil, aynı zamanda pedagojik bir bileşen olarak değerlendirilmelidir.

## Vaka İncelemesi: Yapay Zekâ Destekli Çocuk Şarkısı Görselleştirme Süreci

### WZRD.ai Platformunda Müzik Görselleştirme Denemesi

Bu vakaya ilişkin incelemede Ali Babanın Çiftliği adlı çocuk şarkısının görsel video içeriğine dönüştürülmesinde WZRD.ai platformundan yararlanılmıştır (Sevimli Dostlar, 2014). Bu çalışma şarkının ritmine ve ses frekansına bağlı olarak otomatik görsel içerik üretme amacıyla yapılandırılmış bir uygulamayı kapsamaktadır. İlk olarak platforma giriş yapıp proje için Ali Babanın Çiftliği adı verilerek ses dosyası sisteme yüklenmiştir (MP3 formatında). Daha sonra mevcut temalar arasından “Sketch Art” teması seçilmiştir. Bu konsept siyah beyaz el çizimi tarzına sahip olmasına rağmen çocuk içeriğiyle tam olarak uyuşmasa da farklı bir ifade şekli olarak görülmüştür.

Şarkının ritmine uygun olarak otomatik olarak oluşturulan görseller “Resimler” sekmesinde listelenmiş ve kullanıcı tarafından favorilere eklenerek zaman çizelgesine dağıtılmıştır. Görsel sayısı yetersiz olduğunda sistem boş alanları rastgele içeriklerle doldurmuştur. Müziğin dalga formuna karşılık gelen kısımlara manuel olarak görseller eşlenmiş ve ardından video oluşturma sürecine geçilmiştir. “Ön izleme” modunda yapılan kısa video çıktısında görsellerin estetik açıdan değerli olduğu ancak şarkı sözleriyle tam olarak örtüşmediği fark edilmiştir. Çizimlerin genellikle soyut ve yetişkin odaklı bir estetik taşıması nedeniyle pedagoji uyumluluğunun sınırlı olduğunu düşünülmüştür.

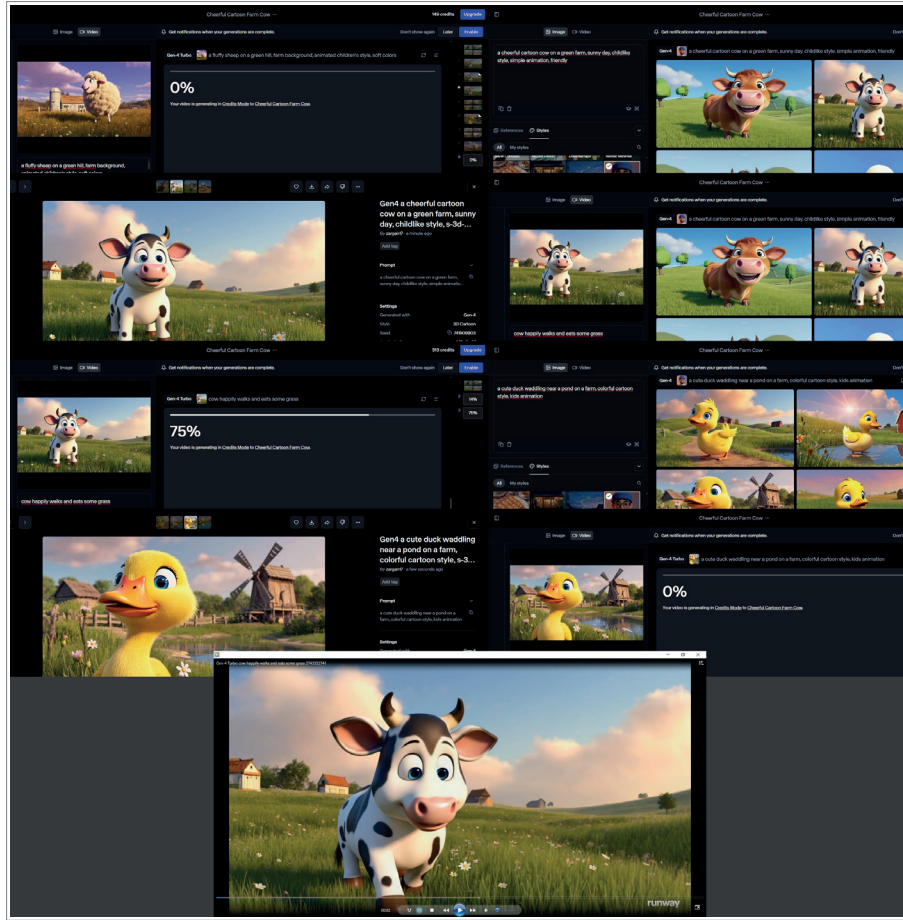
**Şekil 10***WZRD.ai ile yapılan görselleştirme aşamaları*

Şekil 10'da görünen bulgulara göre WZRD.ai'nin müzikal ritimleri algılayarak görselleştirme yeteneği sınırlıyken, çocuklar için eğitici içerik üretiminde konsept seçimi ve görsel dilin uygunluğu büyük önem taşımaktadır. Bu deneysel uygulama teknik yönlerin ötesinde hedef kitlenin estetik ve eğitimsel ihtiyaçlarına duyarlı olmanın gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu açıdan, aracı teknik açıdan yetersiz olarak nitelemek doğru olmasa da, ilkökul seviyesindeki içerikler için sınırlı kullanım sunduğu ve daha çocuk dostu şablonlar sunan alternatif platformlara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Kullanım adımları ve sonucun örneği Şekil 10'da gösterilmiştir.

**RunwayML**

Bu çalışmada, "Ali Babanın Çiftliği" adlı çocuk şarkısının yapay zekâ destekli bir video hâline dönüştürülmesi amacıyla RunwayML platformu kullanılmıştır. İlk olarak, runwayml.com adresi üzerinden ücretsiz bir hesap oluşturulmuş ve yeni bir video projesi başlatılmıştır. Şarkının MP3 formatındaki ses dosyası zaman çizelgesine (timeline) yerleştirilmiş, ardından şarkının sözlerine uygun sahneler üretmek için "Text to Video" aracı kullanılmıştır. Örneğin, "çiftliğinde inekleri var" dizesi için "a cheerful cartoon cow on a green farm, sunny day, childlike style" gibi prompt ifadeleri girilerek yapay zekânın her kıta için kısa video klipleri üretmesi sağlanmıştır. Benzer şekilde, ördek, koyun ve diğer hayvanlar için de uygun görsel betimlemelerle sahneler oluşturulmuştur. Oluşturulan sahneler şarkı sözlerine göre sırayla zaman çizelgesine yerleştirilmiş ve her görsel içerik, şarkı ile senkronize edilmiştir. Gerekirse başlık, altyazı veya kapanış ekranı gibi öğeler de eklenmiştir. Son olarak proje, çocuklara yönelik görsel-işitsel öğrenme deneyimlerini destekleyecek şekilde video formatında dışa aktarılmıştır. Bu süreç, hem yapay zekâ ile içerik üretiminin yaratıcı olanaklarını göstermekte hem de ilkökul müzik eğitimi için yenilikçi bir uygulama modeli sunmaktadır.



**Şekil 11***Runway ai ile yapılan görselleştirme aşamaları*

Şekil 11'deki uygulama çalışması örneğinde de görüldüğü üzere RunwayML tarafından oluşturulan sahnelerin daha tutarlı ve senkronize bir görsel hikâye oluşturabilmesi için, elde edilen video parçalarının Adobe Premiere Pro veya benzer bir video düzenleme yazılımıyla profesyonel biçimde ses dosyasıyla eşlenmesi önerilmektedir. Bu sayede müzik ve görüntüler mükemmel bir uyum içinde ilerler ve pedagojik açıdan daha etkili bir görsel-işitsel ürün elde edilebilir.

**5. SONUÇ VE ÖNERİLER****5.1. Sonuç**

Bu çalışmada ilkökul müzik eğitimi kapsamındaki çocuk şarkılarının yapay zekâ destekli araçlar ile nasıl görselleştirilebileceğini teorik ve pratik yönleriyle ele alınmıştır.

Web of Science ve Google Scholar veri tabanlarından elde edilen literatür analizleri yapay zekâ ile müzik eğitiminin kesişmesinde özellikle STEAM odaklı, çoklu duyu ve yaratıcı öğretim modellerine yönelik bir artış eğilimi olduğunu göstermektedir. Bu durum eğitimde yapay zekâ kullanımının gitgide yaygınlaşması ve bu öğretim modellerinde kullanılan materyal ihtiyaçlarının da artması olarak değerlendirilebilir. Ayrıca VOSviewer analizi incelendiğinde “Eğitimde Yapay Zekâ”, “görsel öğrenme”, “müzik eğitimi”, “yaratıcı kodlama” ve “çocuklar” anahtar kelimelerinin yüksek bir şekilde ilişkilendirildiği de görülmektedir. Bu durum özellikle çocuklar için pedagojik uygulamalarda müzik eğitimi ile görsel içerik üretiminin birbirine sıkıca bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçevede çocuk şarkılarının yapay zekâ destekli sahne oluşturma araçlarıyla (örneğin Runway ML) görselleştirilmesi sadece estetik bir deneyim sunmakla kalmaz aynı zamanda kognitif çoklu-duyu öğrenme biçimlerine uygun bir model olarak değerlendirilebilir. Yine VOSviewer analizinde ortaya çıkan kavramsal haritalarda dijital hikâye anlatımı, çoklu modal öğrenme, müzik görselleştirme gibi kavramların genellikle yapay zekâ araçları ve eğitim teknolojisi etiketleriyle aynı gruplar içinde bulunduğu

da göze çarpmaktadır. Bu durumun çocuklar için şarkıların görselleştirildiği zamanda sadece eğitimsel değerlerinin değil aynı zamanda anlatım konusuyla estetik ve teknik alanlarının da dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle “SceneMaker” yazılımlarının incelendiği bir çalışma (Akser vd., 2017), dijital hikâye anlatımında yapay zekâ unsurlarının (örneğin duygusal ifadeleri, müziklerin kullanılmışlık düzenlemesi ve sahne kompozisyonları gibi) entegrasyona yönelik ilkeler sunmaktadır. Bu bağlamda “Ali Baba’nın Çiftliği” çalışmasındaki sahnelerin çözümlenen benzer bir yapı oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın vaka inceleme bölümünde incelenen “Ali Babanın Çiftliği” şarkısının Runway ML ile görselleştirme süreci başarıyla tamamlanmış ve çocukların kavramlarını daha kolay anlamalarına yardımcı olacak şekilde sahnelerle uyumlu bulunmuştur. WZRD.ai tarafından otomatik olarak yapılan görselleştirmede ise ritim ve zamanlama uyumu iyi olmasına rağmen sahnelerin eğitimsel derinliği yetersiz bulunmuştur. Bu durum doğrudan literatürde sıkça vurgulanan “Görsel uyarıların yaş grubuna uygunluğuna dikkat etme” ilkesiyle ilişkilendirilebilir. Bu sonuçlar Li ve Zhao’nun (2024) AI tabanlı piyano eğitimi uygulamalarında duygusal ifade gücüne sahip görselleştirmelerin öğrenme üzerindeki olumlu etkilere dair araştırmasıyla uyumludur. Dhariwal ve Dhariwal’ın (2020) çalışmasına göre çocukların Scratch ortamında görselleştirme aracılığıyla kavramları öğrenebilecekleri ancak içeriğin çocukların gelişim seviyesine uygun şekilde seçilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre görülmektedir ki görsel-müzik senkronizasyonunun etkin olabilmesinin yanı sıra anlam taşıyan sahne ve kompozisyon seçimlerinin de teknik yeterlikle birlikte desteklenmesinin önemi vardır. Bu bağlamda ele alındığında görsel senkronizasyonun öğrenme üzerindeki etkilerinin sadece animasyon kalitesinden değil sahnelerin pedagoji anlamı taşıyor olup olmadığı ile de ilintili olduğu görülmektedir (Li ve Zhao, 2024). Çocuk müzik eğitiminde yapay zekâ tabanlı sistemlerin sadece teknik değil; pedagojik uyum açısından da değerlendirmelerinin önemli olduğu bu çalışma bağlamında vurgulanmaktadır.

Yapay zekâ destekli görselleştirme uygulamaları, çocuk şarkılarını sayısız duygusal öğrenme deneyimine dönüştürme potansiyeline sahip olabilirler. Bu dijital araçlar öğrencilerin dikkatini yoğunlaştırırken soyut bilgiyi görselleştirerek öğrenme sürecini kolaylaştırabilirler. Ayrıca çocuklara müziksel ifadelerde estetik bir boyut sunarak öğretmenlerin ders materyallerini zenginleştirmelerine olanak tanıyan bu teknolojiler aynı zamanda esnek ve kişiselleştirilebilir eğitim içerikleri tasarlamak için de bir katma değer sağlamaktadır.

## 5.2. Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak, yapay zekâ destekli müzik görselleştirmesi uygulamalarının eğitim alanlarında daha etkili bir şekilde ve pedagojik amaçlarla kullanılabilmesini sağlamak için aşağıdaki geliştirme aşamaları önerilmiştir.

İlk olarak ilkökul müzik derslerine yapay zekâ tabanlı görselleştirme araçlarının entegrasyonu teşvik edilebilir. Literatürde sıkça vurgulanan “müzikal oyun”, “çocuk şarkıları” ve “AI görselleştirme” gibi terimlerle belirtildiği üzere bu teknolojilerin çocukların estetik algısını ve müzikal farkındalıklarını geliştirmede potansiyeli olduğu görülmektedir. Görsel ve işitsel unsurların birleştirildiği materyallerin öğretim programına uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

İkinci olarak önerilen uygulamalı modüller arasında müzik içeriklerinin görsel ve işitsel formatlara dönüştürülmesini sağlayan tekniklerin öğretmen eğitim programlarında da öğretilmesine odaklanılmalıdır. Özellikle “çapraz modal haritalama”, “dijital hikâye anlatımı” ve “hareket tabanlı animasyon” gibi yöntemlerin öğretmenler tarafından benimsenmesinin sınıftaki etkinliklerde bu araçların yaratıcı bir şekilde kullanılmasını kolaylaştıracığı düşünülmektedir.

Ayrıca çocukların öğrenme tarzlarını gözetererek yapay zekâ destekli içerik üretiminde renklendirme ve hareket gibi unsurlara dayanan algoritmaların geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. VOSviewer analizinde öne çıkan “sinestezi”, “hareket” ve “ritim-renk” grupları; çocukların çoklu duyu tabanlı öğrenme tarzlarına uygun görsel temsil yöntemlerinin önemini vurgulamaktadır.

Gelecek araştırmalar bu alanda yapay zekâ ile görselleştirilen şarkıların çocukların zihinsel ve duygusal gelişimlerine etki etmesini deneysel olarak değerlendirmelidir. Google Scholar verilerine göre uygulama tabanlı çalışmalardan elde edilen bulgular sahada kanıta dayalı araştırmaların önemini vurgulamaktadır. Ayrıca DALL-E, Midjourney, DeepAI vb. gibi çeşitli yapay zekâ araçları sınıf içinde nasıl kullanılabilir ve öğretmenler ile öğrencilerin geribildirimleri üzerinden içeriklerin etkililiği, karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmelidir.

#### **Etik kurul onayı**

Bu çalışma, insan katılımcısı içermediğinden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

#### **Yazarlık katkısı**

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: SS, Bİ; verilerin toplanması: SS; sonuçların analizi ve yorumlanması: SS, çalışmanın yazımı: SS, Bİ.

Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

#### **Finansman kaynağı**

Yazar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

#### **Çıkar çatışması**

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

#### **Ethical approval**

This study does not involve human participants; therefore, ethical approval was not required.

#### **Author contribution**

Study conception and design: SS, Bİ; data collection: SS; analysis and interpretation of results: SS, draft manuscript preparation: SS, Bİ.

All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

#### **Source of funding**

The authors declare the study received no funding.

#### **Conflict of interest**

The authors declare that there is no conflict of interest.

## **KAYNAKLAR**

- Abdulah, A. ve Wangid, M. (2021). Needs analysis of interactive multimedia based on drill and practice to improve motivation and critical reading skills in elementary schools. *Jurnal Pendidikan: Teori Penelitian Dan Pengembangan*, 6(3), 356-361. <https://doi.org/10.17977/jptpp.v6i3.14611>
- Akser, M., Bridges, B., Campo, G., Cheddad, A., Curran, K., Fitzpatrick, L., Hamilton, L., Harding, J., Leath, T., Lunney, T., Lyons, F., Ma, M., Macrae, J., Maguire, T., McCaughey, A., McClory, E., McCollum, V., Mc Kevitt, P., Melvin, A. ... Roman, L. (2017). SceneMaker: Creative technology for digital storytelling. *Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering* içinde (s. 29-38). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-55834-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-55834-9_4)
- Aksoy, Y. (2022). Müzik öğretmenlerinin geçici koruma statüsündeki öğrencilerin müzik eğitimine yönelik görüşleri. *MSGSU Sosyal Bilimler*, 2(26), 439-458. <https://doi.org/10.56074/msgsusbd.1175885>
- Akşam, E. ve Kutluca, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimi uygulamalarının teorik ve pratik doğasının keşfedilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 386-435. <https://doi.org/10.19171/uefad.867333>
- Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 465-486. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336734>
- Alınlı, C. ve Yazıcı, F. (2020). 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamasına karşı tutumları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2020(15), 99-113. <https://doi.org/10.46778/goputeb.780344>
- Ata, A. ve Arslan, M. (2021). 2000-2019 yılları arasında uzaktan eğitimde video kullanımı üzerine yapılan makalelerin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2480-2499. <https://doi.org/10.26466/opus.864252>
- Avcı, C. ve Sağsöz, G. (2018). Okul öncesi eğitimde görsel sanat etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 403-412. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.347947>
- Bakar, E. (2023). Fen bilimleri dersinde beceri eğitimi için disiplinlerarası ilişkilendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 513-536. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309008>
- Baltacı, A., Acar, K., Dereli, A., Kara, C., Zeybek, V. ve Ersoy, G. (2023). Adli tıp uzmanlık eğitiminde ters-yüz sınıf stratejisinin kullanımına bir örnek: Postmortem kalp okulu. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22(68), 98-105. <https://doi.org/10.25282/ted.1336477>

- Buldu, E. ve Olgan, R. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarındaki değişimler: Pedagojik dokümantasyonu konumlandırma. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 55-77. <https://doi.org/10.15390/eb.2021.10133>
- Çayak, S. ve Erol, İ. (2023). Küresel dünyada modernleşme eğilimi olarak eğitimin dijitalleşmesi. *Journal of History School*, 16(62), 353-380. <https://doi.org/10.29228/joh.63134>
- Çoban, M. (2020). Artırılmış gerçeklikle desteklenmiş videolarla öğretimin akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1079-1098. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-632456>
- Çukurbaşı Çalışır, E. ve Arıkan, Y. (2022). The effects of the teaching methods prepared for the visual or verbal learning styles on academic success. *The Journal of Limitless Education and Research*, 7(2), 216-251. <https://doi.org/10.29250/sead.1109364>
- Dhariwal, M. ve Dhariwal, S. (2020). Let's chance: Playful probabilistic programming for children. *Extended Abstracts of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* içinde (s. 1-7). ACM. <https://doi.org/10.1145/3334480.3383071>
- Dilek, H. ve Talu, E. (2021). Okul öncesi rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 384-409. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152298>
- Durulan, D. ve Angın, D. (2023). Akıl ve zekâ oyunlarının okul öncesi dönem çocukların dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 333-357. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1181847>
- Eisner, E. W. (2008). Commentary: What education can learn from the arts. *Learning Landscapes*, 2(1), 23-30. 20 Mayıs 2025 tarihinde <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/download/What-Education-Can-Learn-From-Arts/271/> adresinden erişildi.
- Erden, G. ve Uluç, S. (2022). Saat çizme testinin çocuk ve ergenler için gelişimsel ve klinik gösterge olarak kullanımı. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 9(1), 112-134. <https://doi.org/10.31682/ayna.922888>
- Gao, C., Uchitomi, H. ve Miyake, Y. (2023). Cross-sensory eeg emotion recognition with filter bank riemannian feature and adversarial domain adaptation. *Brain Sciences*, 13(9), 1326. <https://doi.org/10.3390/brainsci13091326>
- Genç, M. A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecindeki destek eğitim aşaması hedeflerine ulaşmada pedagojik sanat eleştirisinin rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 709-716. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1807>
- Göçen Kabaran, G. ve Uşun, S. (2021). Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri Ölçeği (Dmttyö): Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 281-307. <https://doi.org/10.17943/etku.864296>
- Gök, B., Temizyürek, F. ve Baş, Ö. (2024). Üniversite öğrencilerinin chatgpt 3,5 deneyimleri: Yapay zekâyla yazılmış masal varyantları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 1040-1055. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1417206>
- Gökçen, M. ve Kutluca, A. Y. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 214-240. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1120188>
- Hamzah, M. A. ve Aman, A. (2023). Interactive multimedia for introducing short surahs from juz amma in preschool children: A case study of Datok Sulaiman Putra Islamic preschool in Palopo city. *Ceddi Journal of Education*, 2(1), 17-23. <https://doi.org/10.56134/cje.v2i1.39>
- Kabataş, M. (2017). Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 1-16. <https://doi.org/10.5578/amrj.57441>
- Karakoç, E. ve Ergün, G. (2023). Okulöncesi dönem müzik eğitimi derslerinde öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları şarkıların belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(86), 486-504. <https://doi.org/10.17755/esosder.1205857>
- Kum, Ö. (2022). Görsel iletişim tasarımı açısından Erbaa Özel eğitim uyguluma okulu sosyal beceriler 1. kademe ders kitabının incelenmesi. *Turkish Studies-Social Sciences*, 17(4), 611-627. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.63427>
- Kurt, S., Ceylan, E., Bodur, A. ve Yüksel, G. (2023). Dijital dönüşüm ve öğrenci değerleri üzerindeki etkisi: Öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Academic Social Resources Journal*, 8(49), 2652-2662. <https://doi.org/10.29228/asrjournal.69444>
- Köde, K. ve Çoklar, A. N. (2020). Öğretmenlerin dijital ve dijital olmayan materyalleri seçim ve kullanım kriterlerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 893-909. <https://doi.org/10.37217/tebd.799527>



- Lehimler, E. ve Balcı, E. (2023). Duvarsız eğitimin sanat eğitiminde uygulanabilirliği. *Tarih Okulu Dergisi*, 16(66), 2504-2523. <https://doi.org/10.29228/joh.70513>
- Li, S. ve Zhao, R. (2024). Establishment and application of diversified piano teaching system in colleges and universities from the perspective of artificial intelligence. *Journal of Applied Science and Engineering*, 27(7), 2883-2893. [https://doi.org/10.6180/jase.202407\\_27\(7\).0012](https://doi.org/10.6180/jase.202407_27(7).0012)
- Liu, Y. (2023). Implications of generative artificial intelligence for the development of the media industry. *Advances in Engineering Innovation*, 1, 28-35. <https://doi.org/10.54254/2977-3903/1/2023006>
- Longhi, E. (2009). 'Songese': Maternal structuring of musical interaction with infants. *Psychology of Music*, 37(2), 195-213. <https://doi.org/10.1177/0305735608097042>
- Malpas, I. (2019). 'Time-twisted space': An exploration of the synaesthetic continuum through the work of Vladimir Nabokov. *Interdisciplinary Science Reviews*, 44(3-4), 361-386. <https://doi.org/10.1080/03080188.2019.1681209>
- Mayer, R. E. (2014). Incorporating motivation into multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29, 171-173. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.003>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Müzik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. 20 Mayıs 2025 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden erişildi.
- Muñoz, J. ve Martín, J. (2019). Songs as a means of cross-cultural education. *VIII International conference on intercultural education and International conference on transcultural health: The value of education and health for a global, transcultural world* içinde (s. 243-250). <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.31>
- Namıduru, D. ve Fidan, T. (2024). Özgül öğrenme bozukluğu tanılı çocukların ailelerinde bağlanma ve ilişkili etmenler. *Eskisehir Medical Journal*, 5(2), 43-52. <https://doi.org/10.48176/esmj.2024.160>
- Omollo, D. ve Massam, W. (2022). Teachers' and learners' perceptions of the use of science content songs in the teaching and learning of ionic bonding. *International Journal of Learning and Development*, 12(2), 67-80. <https://doi.org/10.5296/ijld.v12i2.20020>
- O'Rourke, J., Main, S., Gray, C. ve Lovering, C. (2021). Observations of children with disability during arts-based multisensory story and rhyme activities: Is it all just chimes and perfumes?. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(2), 237-251. <https://doi.org/10.1017/jsi.2021.8>
- Özbey, D. ve Kutluca, A. Y. (2023). Montessori uygulayıcısı erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37(3), 683-710. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023373622>
- Özdemir, M. ve Can, A. A. (2014). Klasik gitar eğitimine eklektik bir yaklaşım. *İDİL*, 3(13), 25-43. <https://doi.org/10.7816/idil-03-13-02>
- Per, M. (2020). Kanada'da sanat eğitimi (Saskatchewan eyaleti örneği). *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(3), 1997-2017. <https://doi.org/10.29228/turkishstudies.40512>
- Sarıgöz, O. (2015). Öğrencilerin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 572-579. <https://doi.org/10.17719/jisr.20154013931>
- Sevimli Dostlar. (2014, 24 Ocak). *Ali Babanın Çiftliği / Bebek Şarkıları* [Video]. YouTube. 20 Mayıs 2025 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=LM43PcWPXsl> adresinden erişildi.
- Shaw, B. P. (2024). Artificial intelligence and assessment: Three implications for music educators. *Music Educators Journal*, 111(2), 19-25. <https://doi.org/10.1177/00274321241296118>
- Solak Berigel, D. ve Karal, H. (2021). İşitme engelli öğrencilere matematik öğretiminde teknoloji kullanımı: Bir özel durum çalışması. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 72-85. <https://doi.org/10.51960/jitte.1033449>
- Sovik, T. (2025). Implementation of STEAM approach in the musical educational environment of the general secondary education institution. *Information Technologies and Learning Tools*, 105(1), 1-17. <https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5807>
- Stewart, S., Avramidis, K., Feng, T. ve Narayanan, S. (2024). Emotion-aligned contrastive learning between images and music. *ICASSP 2024 - 2024 IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP)* içinde (s. 11446-11450). <https://doi.org/10.1109/ICASSP48485.2024.10447276>
- Tiihonen, M., Brattico, E., Maksimainen, J., Wikgren, J. ve Saarikallio, S. (2017). Constituents of music and visual-art related pleasure-a critical integrative literature review. *Frontiers in Psychology*, 8, 1218. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01218>
- Van Eck, N. J. ve Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>



- Velayutham, V. ve Raman, K. (2024). Unlocking the colours within a child's educational guide to abstract art. *Shodhkosh: Journal of Visual and Performing Arts*, 5(1), 927-939. <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v5.i1.2024.1079>
- Wu, X., Qiao, Y., Wang, X., & Tang, X. (2016). Bridging music and image via cross-modal ranking analysis. *IEEE Transactions on Multimedia*, 18(7), 1305-1318. <https://doi.org/10.1109/TMM.2016.2557722>
- Yapalı, Y. ve Çakır İlhan, A. (2024). Türkiye'de lisans programlarında erken çocukluk müzik eğitiminin durumu ve EÇME uzmanı yeterliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1201-1228. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1418930>
- Yeşilyurt, S., DüNDAR, R. ve Aydın, M. (2024). Sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü eğitimini sürdüren öğrencilerin yapay zekâ hakkındaki görüşleri. *Asya Studies*, 8(27), 1-14. <https://doi.org/10.31455/asya.1406649>
- Yıldız, B. (2023). Serhan Kansu'nun çocuk kitaplarında yer alan kök değerlerin felsefi açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1195-1221. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1226869>
- Yu, Y., Tang, S. H., Raposo, F. ve Chen, L. (2019). Deep cross modal correlation learning for audio and lyrics in music retrieval. *ACM Transactions on Multimedia Computing, Communications, and Applications*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.1145/3281746>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, J. (2023). Multiple roles of big data platform and artificial intelligence architecture. *Applied Mathematics, Modeling and Computer Simulation*, 985-993. <https://doi.org/10.3233/atde231039>
- Zhang, Z. (2024). The combination of gamification teaching and technology. *Communications in Humanities Research*, 63(1), 71-76. <https://doi.org/10.54254/2753-7064/63/20242592>
- Zhao, S., Li, Y., Yao, X., Nie, W., Xu, P., Yang, J. ve Keutzer, K. (2020). Emotion-based end-to-end matching between image and music in valence-arousal space. *MM '20: Proceedings of the 28th ACM International Conference on Multimedia içinde* (s. 2945-2954). <https://doi.org/10.1145/3394171.3413776>

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

Children's songs function as fundamental tools in early education, promoting cognitive, emotional, and social development. Visual aids are increasingly recognized as essential in music education, as they enhance comprehension and increase student engagement by supporting auditory content with imagery. Education is undergoing transformative changes as **artificial intelligence (AI)** enables educators to convert basic audio materials into interactive multimedia content. This study investigates the implementation of AI-assisted visualization systems to enhance primary music education, using "*Ali Babanın Çiftliği*" (Ali Baba's Farm) as a case study. The research explores how AI tools improve classroom engagement, support multi-sensory learning, and align with educational standards.

### 2. Method

This study adopted a **descriptive qualitative case study** design. Extensive literature reviews were conducted using **Web of Science** and **Google Scholar**, with search terms including "*AI in education*," "*music visualization*," and "*cross-modal learning*." A bibliometric analysis using **VOSviewer** identified key thematic clusters across AI, music, and education.

Two AI tools—**RunwayML** and **WZRD.ai**—were used to visualize the song "*Ali Babanın Çiftliği*." RunwayML's text-to-video feature generated prompt-based animated visuals that aligned with the song's lyrics. In contrast, WZRD.ai automatically created visuals by analyzing the rhythm and tone of the audio. The resulting outputs were evaluated for educational suitability, visual clarity, and thematic coherence, particularly in relation to young learners.

### 3. Findings, Discussion and Results

**RunwayML** produced superior outcomes in terms of visual alignment with pedagogical goals. Its prompt-based system generated simple, child-friendly scenes closely matching the lyrics, thereby creating clear

semantic connections between words and visuals. The findings support **Dual Coding Theory**, as the combination of visual and verbal input enhances memory retention and learning outcomes.

Conversely, **WZRD.ai** generated abstract visuals that lacked a direct connection to the lyrical content. Although technically advanced, the output was pedagogically insufficient for young learners due to its absence of narrative structure and semantic clarity. These results underscore the need for educational AI tools to prioritize **developmentally appropriate content** over purely automated output.

The study also incorporates concepts of **synesthesia** and **cross-modal learning**, demonstrating that AI-generated visuals can activate multiple sensory pathways, thereby increasing student engagement. This integrated educational approach blends music and visual storytelling to create emotionally resonant and pedagogically meaningful learning experiences.

The **VOSviewer** analysis revealed that AI in music education is a growing research area, particularly in relation to **STEAM education**, **generative AI**, and **digital storytelling**. Both **WoS** and **Google Scholar** data highlight a trend toward personalized AI-enhanced learning environments, particularly for early childhood education where music and play-based methodologies are predominant.

#### 4. Conclusion

This study demonstrates that **AI-assisted visualization tools** have the potential to significantly enrich primary music education by combining technological innovation with artistic and pedagogical strategies. While **RunwayML** offers effective, classroom-ready, story-based visualizations, **WZRD.ai** remains limited due to its abstract, less pedagogically targeted outputs.

Educators and curriculum designers are encouraged to integrate such tools within structured pedagogical frameworks. Future research should expand the database of songs, explore diverse learning environments, and refine AI capabilities for greater educational impact. Overall, the study contributes valuable insights to the fields of **AI in education**, **music pedagogy**, **visual arts integration**, and **early childhood development**.

# Anadolu ozanlık geleneğinde Feyzullah Çınar'ın yeri ve müzikal mirası

## *The place of Feyzullah Çınar in the Anatolian minstrel tradition and his musical legacy*

Canan Türker Gönül<sup>1</sup>, Varol Çiçek<sup>2</sup>, İrfan Karaduman<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye.

<sup>2</sup> Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.

### ÖZ

Ozanlık geleneği, Türklerin tarih sahnesine çıkışından itibaren var olan, yüzyıllar boyunca halk kültürünün bir parçası olarak yaşamış, köklü bir gelenektir. Bu geleneğin ortaya koyulması, korunması ve bugünlere ulaşması noktasında önemli rol üstlenen ozanlar, zaman içerisinde âşık adıyla anılmaya başlanmıştır. Genellikle saz eşliğinde şiirlerini ve türkülerini söyleyen âşıklar birçok konuyu eserlerinde işleyerek tarihe ışık tutmuşlardır. Geleneğin 20. yüzyıl temsilcileri arasında Âşık Feyzullah Çınar; kendi döneminin dilini, duygularını ve düşüncelerini dile getirmiş, halkın sesi olmuştur. Kendinden önceki ve kendi döneminde yaşayan âşıkların eserlerini seslendirerek nesilden nesile aktarılmasını sağlamıştır. Bu çalışma, Anadolu ozanlık geleneğinin 20. yüzyıldaki önemli temsilcilerinden biri olan Feyzullah Çınar'ın sanatsal kimliğini, müzikal üretimlerini ve kültürel mirasını incelemeyi amaçlamaktadır. Alevi-Bektaşî inancının güçlü olduğu Sivas yöresinde yetişen Çınar hem geleneksel ozanlık kültürünü sürdürmüş hem de eserlerinde toplumsal sorunlara eleştirel bir bakış açısı getirmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak sanatçının şiirleri, plakları, konser kayıtları ve hakkında yazılan akademik kaynaklar incelenmiştir. Müzikal analiz ile Feyzullah Çınar'ın eserlerinde öne çıkan temalar, müzikal yapılar, icra teknikleri ve kültürel değerler belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Çınar'ın sadece bir halk ozanı değil, aynı zamanda kültürel bir aktarıcı ve toplumsal bir eleştirmen olduğunu göstermektedir. Bu çalışma Feyzullah Çınar'ın hem Türk halk müziği hem de Anadolu kültürü üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak ve gelecek nesillere aktarmak açısından büyük önem taşımaktadır.

**Anahtar kelimeler:** ozanlık geleneği, âşık, Feyzullah Çınar, kültürel miras, Türk halk müziği

### ABSTRACT

The minstrelsy (Ozanlık) tradition is a deeply rooted cultural practice that has existed since the emergence of the Turks on the historical stage. It has lived on for centuries as an integral part of folk culture. The minstrels, who have played a significant role in forming, preserving, and transmitting this tradition to the present day, began to be referred to as "Âşık" over time. Typically accompanied by the saz, these poets and singers have addressed a wide range of topics in their works, shedding light on history. Among the prominent representatives of this tradition in the 20th century, Âşık Feyzullah Çınar expressed the language, emotions, and thoughts of his era and became the voice of the people. By performing the works of previous minstrels and those of his contemporaries, he contributed to transmitting these works from generation to generation. This study examines the artistic identity, musical productions, and cultural heritage of Feyzullah Çınar, one of the important representatives of the Anatolian minstrelsy tradition in the 20th century. Growing up in the Sivas region, where Alevi-Bektaşî beliefs are prominent, Çınar not only continued the traditional minstrel culture but also brought a

Varol Çiçek — varolcicek@odu.edu.tr

Geliş tarihi/Received: 10.02.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 27.03.2025 — Yayın tarihi/Published: 28.07.2025

Bu araştırma Canan Türker Gönül'ün Varol Çiçek danışmanlığında yürüttüğü "Anadolu ozanlık geleneği içerisinde Feyzullah Çınar'ın yeri ve besteleri üzerinde müzikal çözümleme" başlıklı yüksek lisans tezinin netnografik verilerinden üretilmiştir.

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

critical perspective to social issues in his works. The study utilizes qualitative research methods, particularly document analysis, to examine the artist's poems, records, concert recordings, and academic sources written about him. Through musical analysis, the themes, musical structures, performance techniques, and cultural values highlighted in Feyzullah Çınar's works have been identified. The findings show that Çınar was a folk poet, cultural transmitter, and social critic. This study is of great importance for better understanding Çınar's influence on Turkish folk music and Anatolian culture and for passing on his legacy to future generations.

**Keywords:** bardic tradition, minstrel, Feyzullah Çınar, cultural heritage, Turkish folk music

## 1. GİRİŞ

Anadolu ozanlık geleneği, Türk halk kültürünün en derin ve köklü sözlü ifade biçimlerinden biridir. Bu gelenek, sözlü şiir, müzik ve anlatı unsurlarını içeren yapısıyla, tarihsel süreç içerisinde halkın ortak hafızasını taşıyan ve kültürel kimliğini şekillendiren bir işlev üstlenmiştir (Elçin, 1986; Kaya, 2002). Orta Asya'dan Anadolu'ya uzanan bu geleneksel yapı, İslamiyet'in kabulüyle birlikte "âşıklık" formuna evrilmiş, tasavvufî ve dini temalarla iç içe geçerek daha derin bir kültürel zemin kazanmıştır. Bir ülkenin zenginliği olarak kabul edilen ve nesilden nesile aktarılan eserler ile değerler, gelecek kuşaklar için korunması gereken unsurlar olarak görülür. Bu nedenle, tüm bu değerlerin bütünü "Kültürel Miras" olarak adlandırılır (Can, 2009). Türklerin Orta Asya'da yaşadıkları dönemden itibaren başlayan ozanlık geleneği tarihi boyunca farklı dönemleri kapsayarak günümüze kadar ulaşmıştır.

Türklerin İslamiyet'i kabul etmesinden önce toplumda önemli bir etkiye sahip olan, büyü yapabilen, doğa olaylarını yorumlayan, hastalıkları tedavi eden, siyasi ve ruhani lider konumundaki kişiler; kam, baksı, şaman, oyun, ozan gibi isimlerle anılmıştır. Bu kişiler görevlerini icra etmelerinin yanı sıra müzik ve şiiri de beraberinde kullanmışlardır (Kaynar, 1996). Zaman içinde dinî perspektifler dönüştükçe sanatsal bir yönelmeye doğru adım atmışlardır. Süreç içerisinde derinleşen, yoğunlaşan ve ivmelenen ozanlık geleneği göç yolu ile diğer toplumlara da intikal etmiştir. Hem Avrupa'ya hem de Anadolu coğrafyasına taşınan gelenekte Asya'dan göç yolu ile giden ozanlar etkin bir rol oynamıştır (Yakıcı, 2009). Türkiye sınırlarında ozanlık geleneğinin görüldüğüne dair kaynaklarda Dede Korkut'un ilk sıralarda yer aldığı ve Dede Korkut ile ozanlıktan âşıklık geleneğine doğru bir geçiş süreci yaşandığı görülmektedir. Âşıklık geleneğine dönüşümde İslami unsurların etkisi büyüktür. Ayrıca bu dönemde ozan kavramından âşık kavramına doğru bir geçiş yaşanmıştır. İslam dini ile, ozanlık geleneğinden gelen büyücülük, şifacılık gibi vazifeler bırakılmıştır. İslamiyet ve tasavvufun etkisi görülmeye başlanmış, eserler bu minvalde şekillenmeye başlamıştır. Bu süreçte önemli bir yeri olan Ahmed Yesevî, kendi dergâhına bağlı dervişleri Anadolu'ya yerleştirmiş, Bektaşilik ve Mevlevilik tarikatlarının kurulmasında etkili olmuştur. Bu süreçlerden sonra Anadolu'da âşık tarzı edebiyatta Pir Sultan Abdal, Yunus Emre, Kaygusuz Abdal gibi önemli isimler yetişmiştir. Âşıklık geleneği tekke-tasavvuf edebiyatı, anonim halk edebiyatı ve âşık edebiyatı kaynaklarından beslenerek gelişim göstermeye ve bu süreci takiben birçok önemli âşık yetiştirmeye devam etmiştir. Karacaoğlu, Köroğlu, Âşık Ömer, Ruhsatî, Erzurumlu Emrah, Dadaloğlu, Sümmanî gibi önemli âşıklar yetişmiştir. 19. yüzyılda önemli bir noktaya taşınmış olan âşıklık edebiyatı divan edebiyatının etkisi ile gelenekten yavaş yavaş uzaklaşırken muhtevası da değişmeye başlamıştır. 20. yüzyıl dolaylarında ise artık gelenek yitirmeye yüz tutmuştur. Ozanlık ve âşıklık üzerine yapılan çalışmalar, büyük oranda klasik ve anonim figürlere odaklanmış; Karacaoğlu, Pir Sultan Abdal, Âşık Veysel gibi isimlerin eserleri detaylı biçimde incelenmiştir (Elçin, 1986). Ancak 20. yüzyılın ikinci yarısında hem geleneksel formu sürdüren hem de toplumsal-politik meseleleri müziğine taşıyan sanatçılar üzerine yapılan akademik incelemeler sınırlı kalmıştır.

Halk ozanı Feyzullah Çınar, âşıklık geleneği ile bağlantılı derin bir anlama ve etkiye sahip bir sanatçıdır. Eserlerinde özellikle toplumsal olayları dile getirmesiyle bu geleneğin toplumsal ve sanatsal işlevlerini güçlü bir şekilde yansıtmaktadır. Halkın sesi olmuş bir sanatçı olan Feyzullah Çınar; toplumun karşılaştığı zorlukları, yaşanmışlıkları, adaletsizlikleri cesur bir dil ile ifade ederek; bu yönüyle toplumsal sorunlara dikkat çeken ve halkın bilinçlenmesine katkı sağlayan bir işlevi yerine getirmiştir. Halk kültürü ve halk müziği geleneğinde önemli bir yere sahip ve bünyesinde çokça önemli âşık yetiştirmiş olan Sivas ilinde doğup büyüyen Feyzullah Çınar, aynı zamanda Alevi bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiş ve bu kültür çevresinde yetişmiştir Çınar'ın doğduğu Gürpınar köyü, Çamşılı yöresine bağlıdır. Çamşılı yöresi de birçok âşık yetiştirmiştir.

Âşıklık geleneği Alevi inancında özel bir yere sahipken, âşıklar bu geleneğin başlıca temsilcileri olarak öne çıkmıştır. Özellikle cem törenlerinde söyledikleri deyişler ve nefesler, inancın özünü bireyler arasında bir köprü kurmuştur.

Müziği seven bir ailede dünyaya gelen Feyzullah Çınar, babasının teşvikiyle küçük yaşlarda saz çalmaya başlamıştır. Sazlı- sözlü ev muhabbetlerinin sık olduğu bir ortamda yetişen Çınar, hem cem törenlerinde Alevi dedelerinin çalıp söylediği deyişlere kulak vererek hem de kendisinden önceki âşıkların eserlerini çalıp söyleyerek kendisini geliştirmiş, 14-15 yaşlarında iyi derecede bağlama çalıp türkü söyleyen bir âşık konumuna ulaşmıştır. İçinde doğup büyüdüğü Alevi kültürü ve öğretisine derinden bağlanmış, ilerleyen dönemlerde kişisel dünyasında ve eserlerinde bunu yaşatmaya devam etmiştir. Feyzullah Çınar âşıklık geleneğinde olduğu gibi kültürel kimlik ve aidiyet duygusunu güçlendiren bir halk ozanı olmuştur. Türk halkının kültürel değerlerine, geleneklerine, kendi Alevi kimliğine ve doğup büyüdüğü coğrafyanın kültürüne derinden bağlı olan Çınar; halkın ortak hafızasını yaşatmış, toplumu bir arada tutan kültürel bağları pekiştirmiştir. Halk müziği ve şiirin birleşiminden doğan ve kendine özgü bir ifade ile sanatını icra eden Feyzullah Çınar, insanın içsel dünyasına dair derin düşüncelerini sadece edebî bir ifade aracı olarak değil, toplumsal eleştiri, kimlik ifadesi ve kültürel değerleri yaşatma aracı olarak kullanmıştır.

Gençlik yıllarında köyünden çıkıp İstanbul, Ankara gibi çeşitli illerde bulunan Çınar; kültürel kimliğini ve siyasi görüşünü ifade etmenin zor olduğu yıllarda dahi sanatsal özgünlüğünü koruma çabası içinde olmuştur. Dönemin siyasi ve toplumsal koşulları altında sanatını icra etmeye çalışmıştır. 1966 yılında ilk plağı olarak bilinen "Fazilet" ile iyi bir çıkış sağlayan Çınar, bu plak ile tanınmıştır. Sonraki yıllarda düzenlenen bir Hacı Bektâş-ı Veli anma programında sahneye çıkan Çınar, Macar Türkolog Prof. Dr. Irene Melikoff'un dikkatini çekmiş ve Melikoff tarafından Fransa'ya davet edilmiştir. Bu süreçle birlikte ozanın Avrupa yolculuğu başlamış, türkülerini ve kültürünü Avrupa'da da duyurma fırsatı yakalayarak evrensel âşık statüsüne ulaşmıştır.

Feyzullah Çınar'ın ozanlık geleneğindeki değeri, kısa ömrüne rağmen sanatıyla iz bırakmış olmasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada Anadolu ozanlık geleneğinin temel özellikleri ve Feyzullah Çınar'ın bu geleneğe katkıları üzerinde durulacaktır. Feyzullah Çınar'ın hayatı ve eserlerinden yola çıkarak onun sanatsal kişiliğini ve Türk halk müziğine katkılarını ortaya koymak hedeflenmiştir. Aynı zamanda bu çalışma; Çınar'ın mirasının yeni araştırmalara kaynak oluşturması ve Türk halk müziği alanındaki eksikliklerin giderilmesine katkı sunması açısından önem arz etmektedir. Feyzullah Çınar'ın yaşamı, sanatsal anlayışı ve eserlerinden yola çıkarak yapılan bu inceleme, Çınar'ın gelenek içindeki konumunu ve Türk halk müziğine yaptığı katkıları ortaya koymayı hedeflemektedir.

### Anadolu'da Ozanlık Geleneği

Ozanlık geleneğinin kökenleri Orta Asya'da şekillenmeye başlamıştır. Bu dönemde "kam", "baksı" veya "ozan" olarak adlandırılan kişiler hem sosyal yaşantıda hem de dini törenlerde önemli roller üstlenmişlerdir. Kırgızların baksı, Yakutların oyun, Tonguzların şaman, Altay Türklerinin kam, Oğuz Türklerinin ise ozan ismiyle nitelendirdiği bu kişiler halk sanatçısı olarak bilinmektedirler (Erdener, 1992). Özellikle Türklerin İslamiyet'i kabul etmesinden önce toplumda çok etkin biçimde rol alan bu şahıslar; doğa üstü güçlere sahip olduğuna inanılan, büyü yapabilen, şifa veren, dini ritüelleri yönlendiren, kahramanlık hikayeleri anlatan, toplumsal olayları dile getiren bilge ve ruhani olduğuna inanılan kişilerdir. Törenlerde görevlerini müzik ve şiir eşliğinde yerine getirmişler, pipa ve kopuz gibi çalgılar kullanmışlardır (Düzenli, 2014). Sözlü kültür eseri olan ve doğaçlama olan bu eserler günümüze kadar ulaşamamıştır.

Zaman içinde bu gelenek kuvvetlenmiş, göç yoluyla diğer toplumlara da aktarılmış ve sanatsal bir çizgide ilerleme kaydetmiştir. Türklerin Orta Asya'dan Avrupa'ya göçü ile Avrupa ve Türkiye coğrafyasında da etkili olmuştur. Oğuz boyunun bir kısmının Anadolu'yu yurt edinmesi neticesinde 13. yüzyıldan sonra Türkiye'de ozanlık geleneği görülmeye başlamıştır. Burada Dede Korkut oldukça önemli bir yere sahiptir. Ozanlıktan âşık tarzına doğru bir değişimin görüldüğü kaynaklarda Dede Korkut ilk sıralardadır (Yakıcı, 2007, s. 40-42). Dede Korkut'un 12 hikâyeden oluşan kitabında Şamanizm ve İslami unsurların iç içe geçtiği görülmektedir. Türklerin İslam dinini kabulüyle birlikte, ozan kavramından âşık kavramına geçiş yaşanmıştır. Tasavvuf ve İslamiyet etkisi ile eserlerin içerikleri değişmeye ve yeniden şekillenmeye başlamıştır. Anadolu'da kurulan çeşitli tarikatlar aracılığıyla İslami etkiler daha çok hissedilmiştir. Bu süreç aynı zamanda Alevi-Bektaşî inancıyla birleşerek şekillenmiştir. Âşıklar saz eşliğinde nefes, deyiş, ilahi ve türküler söyleyerek halkın dini ve manevi duygularını beslemiş, bazen de toplumsal sorunları dile getirmiştir. 13. yüzyılda Mevlâna, Hacı Bektaş-ı Veli, Yunus Emre; sonraki dönemlerde de Abdal Musa, Pir Sultan Abdal, Kaygusuz Abdal, Hacı Bayram Veli gibi âşık edebiyatında önemli şahsiyetler yetişmiştir (Kaptan ve Yurduşen, 2014). Bektaşî edebiyatının gelişmesi ile tasavvufun etkisi ve halk edebiyatı geleneğiyle iç içe geçen şiirlerin içerikleri çeşitlenmeye başlamış; aşk, doğa, hoşgörü, insan



ilişkileri, toplumsal adalet gibi sosyal ve ahlaki içerikler şiirlerde yer almaya başlamıştır. Ozanlıktan âşıklığa geçiş sürecinden sonra 16. yüzyılda Karacaoğlu, Köroğlu, Çırpanlı, Öksüz Ali, Kerem Dede, Kul Mehmed gibi âşıklar görülmüştür. 17. yüzyılda Âşık Ömer, Katibî, Kayıkçı Kul Mustafa, Gevherî, Şahinoğlu, Kâtip Ali, Âşık Halil, Âşık Mehmed, Benli Ali gibi âşıklar, görülmüştür. Bu dönemde âşık şiiri zirveye ulaşmıştır. 18. yüzyıl âşık yetiştirme bakımından daha zayıf kalmış; Levnî, Kıymetî, Mecnunî gibi âşıklar yetişmiştir. 19. yüzyılda ise Seyrânî, Ruhsatî, Sümmanî, Muhibbî, Erzurumlu Emrah, Dadaloğlu gibi isimler yetişmiştir (Elçin, 1986). Büyük önem kazanan âşık edebiyatı divan edebiyatının etkisiyle önemini kaybetmeye başlamış, sonraki yüzyılda ise yavaş yavaş yitirilmiştir.

Tüm bu süreçler içerisinde ozanlar halk arasında geçmişten günümüze toplumsal, sanatsal ve kültürel alanda önemli rollere sahip olmuştur. Halk ozanlarının üstlendiği bu önemli rolleri kendi sanatında başarıyla temsil eden Feyzullah Çınar; halkın duygularını, düşüncelerini, toplumsal sorunları, inançlarını türkülerle dile getirerek halkın sesi olmuştur. Bağlama çalımındaki ustalığı ve eserleri yorumlama gücüyle Anadolu'nun zenginliğini yansıtmış, dinleyicilerin gönlünde derin izler bırakmıştır.

### Feyzullah Çınar'ın Hayatı

Feyzullah Çınar'ın doğup büyüdüğü Sivas ili, hem âşık edebiyatının köklü bir geleneğe sahip olduğu hem de Alevi-Bektaşî kültürünün güçlü bir şekilde varlığını hissettirdiği bir bölge olarak dikkat çeker. Sivas ilinde halk, yaşadığı yöreye "İlbeyi, Emlek, Çamşihî" gibi isimler vermiştir. Çamşihî yöresi Divriği ilçesinin batısını içine alan bölgedir. Çamşihî yöresindeki köylerin tümü Alevî'dir (Kaya, 2002). Çamşihî'da Alevi nüfusunun fazla olması bu geleneğin devamlılığına büyük katkı sağlamıştır.

Çamşihî yöresindeki Çamoğa (Gürpınar) köyünde, 1937 yılında doğan Feyzullah Çınar, altı kardeşten ikinci çocuk olarak dünyaya gelmiştir. Babasının adı Ali Haydar Çınar, annesi ise Altun Çınar'dır. Çiftçi bir ailenin çocuğu olan Feyzullah Çınar, ilkokulu köylerinde bulunan okulda okumuştur. Babası Ali Haydar Çınar müziği seven ve ilgilenen biridir. Feyzullah Çınar'a küçük yaşta saz alarak onu saz çalmaya teşvik etmiştir (Kaya, 2002). Zaten evleri de sazlı-sözlü muhabbetlerin çokça yapıldığı bir evdir.

Küçük yaşta saz çalmaya başlayan Feyzullah Çınar; Pir Sultan Abdal, Seyrânî, Virânî, Kaygusuz Abdal, Harâbî, Hatayî gibi ozanları dinleyerek, onların eserlerini çalıp söylemiştir (Otyam, 1979, s. 5). Aynı zamanda cem törenlerinde de bulunan Feyzullah Çınar, dedelerin çaldığı deyişleri de öğrenmiş, derin bir Alevilik öğretisi de almıştır. 14-15 yaşlarında ise artık iyi derecede bağlama çalan ve türkü söyleyen bir âşık olmuştur. Maddî yetersizlikler sebebiyle öğrenimine devam edemeyen Çınar, 1950 yılında arkadaşı Hüseyin Gazi Metin ile İstanbul'a gitmiş ve burada çeşitli işlerde çalışmıştır (Karaduman, 2019). Türkülerini yavaş yavaş duyurmaya başlayan Çınar, Ankara'ya gelerek ilk evliliğini Nimet Hanım ile yapmıştır. Bu evlilikten iki çocuğu doğar. Sonraki yıllarda Nimet Hanım rahatsızlanarak vefat eder. Aradan bir süre geçtikten sonra Filiz Hanım ile ikinci evliliğini yapan Feyzullah Çınar'ın bu evlilikten de iki çocuğu dünyaya gelir.

Yaşamı boyunca geçim sıkıntısı çeken Çınar, iş aradığı bir dönemde Ankara Belediyesine temizlik işlerini yürütmek üzere işe girmiştir. 24 Ekim 1983'te ise temizlik işçisi olarak çalıştığı Kurtuluş Parkı'nda vefat etmiştir. Geriye koca bir müziksel miras ve şu sözleri bırakmıştır: "Benden söz açıldığında: Feyzullah Çınar, dünyaya, dünyanın güzelliklerine, bütün insanlara ve de o insanların güzel huylarına doymadan göçüp gitti diye duyuruda bulunursan yeter bana." (Minheti, 1990, s. 7).

### Feyzullah Çınar'ın Müziği

Feyzullah Çınar'ın n önemli çalgısı kendi sazıdır. Albüm ve plak kayıtlarını genellikle sazı eşliğinde yapmış, nadiren mey ve klarnet gibi enstrümanlar kullanmıştır. Saz çalarken kullandığı teknikler, Türk halk müziğine özgü yöresel çalma biçimlerini içermekte olup, bağlama çalarken genellikle bozuk düzen ve kısa sap düzenini kullanmıştır. Ayrıca türkülerini söylerken bağlamasını susturmuş ve kendine özgü müzikal bir üslup oluşturmuştur. Eserlerinin büyük bir kısmı Hüseyinî makamında olup, diğer makamları da kullanmıştır. Farklı usûlleri de kullanarak zengin bir repertuvar oluşturmuştur. Usûl açısından bakıldığında ise en çok serbest zamanlı eseri bulunmaktadır. Tablo 1'de Feyzullah Çınar'a ait eserlerin makam ve usulleri gösterilmiştir.

**Tablo 1***Feyzullah Çınar'a ait eserlerin makam ve usulleri*

| <b>Eser Adı</b>                             | <b>Makâmı</b> | <b>Usûlü</b>                            |
|---------------------------------------------|---------------|-----------------------------------------|
| Abbas'ı Vuranlar Elbet Sürünür              | Uşşak         | Serbest                                 |
| Abdal Musa'ya                               | Hüseynî       | 9 Zamanlı                               |
| Açamasın                                    | Muhayyer      | 9 Zamanlı                               |
| Ağ Gülüm                                    | Uşşak         | Serbest                                 |
| Ah Yetişmez Ahımıza                         | Hüseynî       | 5 Zamanlı                               |
| Aleviyiz Alevi                              | Uşşak         | Serbest                                 |
| Ali Ekber Mahmut Erdal Mahzuni'nin Fazileti | Hüseynî       | 2 Zamanlı                               |
| Ali'nin Düldülünü Bende Göreyim             | Uşşak         | 4 Zamanlı                               |
| Ali İle Muhammed Aşkına                     | Hüseynî       | Serbest                                 |
| Ali Üi Mürteza                              | Hüseynî       | 2 Zamanlı                               |
| Allah Bizi Eşit Yaratmış                    | Uşşak         | Serbest                                 |
| Aman Ha Aman                                | Hüseynî       | Saz Bölümü 5 Zamanlı-Söz Bölümü Serbest |
| Arıfsen Söz Yeter Sana                      | Hüseynî       | Serbest                                 |
| Atatürk'e Arzuhal                           | Uşşak         | 4 Zamanlı                               |
| Bahar Kokar Çocuklar                        | Hüseynî       | 2 Zamanlı                               |
| Bana Lanet                                  | Hüseynî       | 7 Zamanlı                               |
| Battı Ha Battı                              | Uşşak         | 10 Zamanlı                              |
| Bayrağını Al Eline                          | Uşşak         | 7 Zamanlı                               |
| Bektaşilik Kolay Zannetme                   | Uşşak         | Karma                                   |
| Ben Bu Aşkın Çilesini                       | Hüseynî       | Serbest                                 |
| Ben Ölüm Acısını Gördüm Geçirdim            | Muhayyer      | Serbest                                 |
| Bir Ağyara Gönül Verdim                     | Uşşak         | 2 Zamanlı                               |
| Bir Dem Divanında Dursam Ya Ali             | Hüseynî       | 10 Zamanlı                              |
| Bir Zaman Dünyaya                           | Karcıgar      | 5 Zamanlı                               |
| Bizim Türkiye                               | Uşşak         | 7 Zamanlı                               |
| Bu mu Köylü Efendimiz                       | Hüseynî       | 2 Zamanlı                               |
| Bu Nasıl Gurbettir                          | Uşşak         | Serbest                                 |
| Bu Yıl Bu Dağların Karı Erimez              | Hüseynî       | 5 Zamanlı                               |
| Çamşih'i'na Vardım                          | Uşşak         | Serbest                                 |
| Çek Gidelim Arabacı                         | Muhayyer      | Serbest                                 |
| Dağdan İnme Adam Azgını                     | Uşşak         | 10 Zamanlı                              |
| Dağlar Merhaba                              | Hüseynî       | Saz Bölümü 2 Zamanlı-Söz Bölümü Serbest |
| Daha Sorar Mısın                            | Hüseynî       | Serbest                                 |
| Deli Divane Misin                           | Uşşak         | Serbest                                 |
| Deli Gönül Çok Açılıp Şad Olma              | Hüseynî       | Serbest                                 |

|                                 |          |                                         |
|---------------------------------|----------|-----------------------------------------|
| Deli Gönül                      | Hüseyinî | Saz Bölümü 7 Zamanlı-Söz Bölümü Serbest |
| Derimizi Yüzer Vallah           | Hüseyinî | Serbest                                 |
| Dilber                          | Uşşak    | 9 ve 7 Zamanlı                          |
| Doğu'ya Bakın Doğu'ya           | Hüseyinî | 9 Zamanlı                               |
| Doldur Meyhaneci                | Uşşak    | 5 Zamanlı                               |
| Dost Yüzünü                     | Uşşak    | 2 Zamanlı                               |
| Döşeğimiz Hasır Bizim           | Hüseyinî | Serbest                                 |
| Dur Diyorum                     | Hüseyinî | 4 Zamanlı                               |
| Duyan Duyana                    | Hüseyinî | 4 Zamanlı                               |
| Dünya Bizim Ne'miz Olur         | Uşşak    | 12 Zamanlı                              |
| Düşün Ehl-i Beyti               | Hüzzam   | Serbest                                 |
| Ecevit'e Gel                    | Hüseyinî | 8 Zamanlı                               |
| Ecevit'in Zaferidir             | Uşşak    | 2 Zamanlı                               |
| Edebinle Otur Yahut Burdan Kalk | Muhayyer | 7 Zamanlı                               |
| Eğer Şeriattan Haber Sorarsan   | Uşşak    | 4 Zamanlı                               |
| Ela Gözlü Şahımdan              | Uşşak    | 10 Zamanlı                              |
| Enbiya İçinde                   | Hüseyinî | Serbest                                 |
| Esmerim                         | Hüseyinî | Serbest                                 |
| Etmeli Değil                    | Uşşak    | 2 Zamanlı                               |
| Fakirim Halimden Kimse Sormuyor | Hüseyinî | Serbest                                 |
| Fakir Halkın Kalkınması         | Hüseyinî | 7 Zamanlı                               |
| Fazilet                         | Hüseyinî | Serbest                                 |
| Felek Bizi Attı Gurbet Ellere   | Hüseyinî | 4 Zamanlı                               |
| Felek İle Şu Cihanı             | Uşşak    | Serbest                                 |
| Gam Elinden                     | Hüseyinî | 10 Zamanlı                              |
| Geldim Şu Âlemi                 | Hüseyinî | 10 Zamanlı                              |
| Gelemem                         | Uşşak    | Serbest                                 |
| Gelin Canlar Bir Olalım         | Hüseyinî | 8 Zamanlı                               |
| Gerekmez                        | Muhayyer | Saz Bölümü 7 Zamanlı-Söz Bölümü Serbest |
| Girdab-ı Mihnette               | Muhayyer | Serbest                                 |
| Gönlüm Yastadır                 | Hüseyinî | Serbest                                 |
| Gönül                           | Hüseyinî | 4 Zamanlı                               |
| Göremez Oldum                   | Hüseyinî | 5 Zamanlı                               |
| Gurbet Neylesin                 | Hüseyinî | Serbest                                 |
| Güzelsin Güzel                  | Hüseyinî | Serbest                                 |
| Hacı Bektaş                     | Hüseyinî | 4 Zamanlı                               |
| Hakka Ermiş Nice Mestaneler Var | Hüseyinî | 7 Zamanlı                               |
| Hele Ulaş'a                     | Uşşak    | Serbest                                 |

|                                           |          |                                                                                 |
|-------------------------------------------|----------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Hicran Döşeği                             | Hüseyinî | 4 Zamanlı                                                                       |
| Hilebaz Diyorlar                          | Hüseyinî | 4 Zamanlı                                                                       |
| Hoca                                      | Hüseyinî | 4 Zamanlı                                                                       |
| Hocam                                     | Karcıgar | 10 Zamanlı                                                                      |
| Hürriyet Şarkısı                          | Hüseyinî | 5 Zamanlı                                                                       |
| İki Kuş Gördüm Yuvada                     | Uşşak    | 8 Zamanlı                                                                       |
| İnsanız Biz                               | Hüseyinî | Saz Bölümü 4 Zamanlı-Söz Bölümü Serbest                                         |
| İntizar                                   | Uşşak    | Serbest                                                                         |
| Karaoğlan                                 | Uşşak    | 4 Zamanlı                                                                       |
| Karşı Durulacak                           | Hüseyinî | 4 Zamanlı                                                                       |
| Kerbela Çölleri                           | Hüseyinî | 9 Zamanlı                                                                       |
| Kerbela'da Uçan Dertli Turnalar           | Hüseyinî | Serbest                                                                         |
| Kerbela'nın Yazıları                      | Hüseyinî | 4 Zamanlı                                                                       |
| Kerrar Aşkına                             | Uşşak    | Saz Bölümü 4 Zamanlı-Söz Bölümü 9 Zamanlı                                       |
| Kıbrıs                                    | Uşşak    | 4 Zamanlı                                                                       |
| Kıbrıs Marşı                              | Uşşak    | 2 Zamanlı                                                                       |
| Kimse Bana Yaran Olmaz                    | Hüseyinî | 2 Zamanlı                                                                       |
| Kınamayın Beni Hakkı Sevenler Adlı Eserin | Karcıgar | Saz Bölümü 5 Zamanlı-Söz Bölümü İlk Mısrada Serbest, Diğer Mısralarda 5 Zamanlı |
| Kırat Semahı                              | Hüseyinî | 5, 9 ve 2 Zamanlı                                                               |
| Kırmızı Meleke                            | Uşşak    | 4 Zamanlı                                                                       |
| Kızılbaş mı Karabaş mı                    | Uşşak    | Karma                                                                           |
| Kızım Zeynep                              | Uşşak    | Serbest                                                                         |
| Kudret Kandilinde Pünhan Alidir           | Hüseyinî | 4 Zamanlı                                                                       |
| Kurun Artık Hükümeti                      | Uşşak    | 4 Zamanlı                                                                       |
| Kuzular                                   | Hüseyinî | 6 Zamanlı                                                                       |
| Lanet Yezid'e Duaz İmam                   | Hüseyinî | 7 Zamanlı                                                                       |
| Maraş'a Ağıt                              | Hüseyinî | Serbest                                                                         |
| Medet                                     | Muhayyer | 2 Zamanlı                                                                       |
| Mehmet Yurdu Hele Hele                    | Karcıgar | İlk Kita Serbest- İkinci Kita 10 Zamanlı                                        |
| Memo Dayı                                 | Uşşak    | 4 Zamanlı                                                                       |
| Meydanda Mürşit Yok                       | Hüseyinî | 7 Zamanlı                                                                       |
| Mezar Olur Çöl Bize                       | Hüseyinî | Serbest                                                                         |
| Mezhebenden Sual Olursa                   | Uşşak    | Karma                                                                           |
| Minnet Eylemem                            | Hüseyinî | 7 Zamanlı                                                                       |
| Muhammet Ali'dir                          | Hüseyinî | 9 Zamanlı                                                                       |
| Muharrem Orucu                            | Muhayyer | 10 Zamanlı                                                                      |
| Muharremde Ağlar Sazım                    | Hüseyinî | 2 Zamanlı                                                                       |

|                                   |           |                                         |
|-----------------------------------|-----------|-----------------------------------------|
| Ne Bir Anlayan Var                | Hüseyinî  | 4 Zamanlı                               |
| Ne Fakirlik Kalktı Ne Çile Kalktı | Hüseyinî  | 4 Zamanlı                               |
| Ne Güzel                          | Uşşak     | 5 Zamanlı                               |
| Ne Sen Beni Unut                  | Hüseyinî  | Serbest                                 |
| Neme Güleyim                      | Uşşak     | Serbest                                 |
| Nic'oldu                          | Hüseyinî  | 2 Zamanlı                               |
| Olsa Gerek                        | Hüseyinî  | 4 Zamanlı                               |
| On İki İmamın Tuttum Yolunu       | Uşşak     | 5 Zamanlı                               |
| Osman Dağlı'nın Mahzunî'ye Sitemi | Hüseyinî  | 10 Zamanlı                              |
| Oy Deniz Karadeniz                | Hüseyinî  | Serbest                                 |
| Oy Felek                          | Hüseyinî  | 4 Zamanlı                               |
| Özgürlüğün Kutsal Tacı            | Hüseyinî  | 10 Zamanlı                              |
| Parça Parça                       | Hüseyinî  | 4 Zamanlı                               |
| Pirim Pir Sultan                  | Hüseyinî  | 4 Zamanlı                               |
| Salma Dil Gemisin                 | Hüseyinî  | 2 Zamanlı                               |
| Sarhoş                            | Hüseyinî  | 2 Zamanlı                               |
| Siyah Saçlarında Hatem Yüzlerin   | Hüseyinî  | 4 Zamanlı                               |
| Sofu Al Fetvayı Başına Çal        | Uşşak     | Serbest                                 |
| Su Diye                           | Hüseyinî  | 4 Zamanlı                               |
| Su İçmeden Şehit Olan Hüseyin     | Hüseyinî  | 2 Zamanlı                               |
| Sus Diyorlar                      | Hüseyinî  | 2 Zamanlı                               |
| Sürünesin                         | Hüseyinî  | 2 Zamanlı                               |
| Şah Hüseyin                       | Saba      | Serbest                                 |
| Şah Hüseyin Elveda                | Hüseyinî  | Serbest                                 |
| Şaha Giderim                      | Hüseyinî  | 5 Zamanlı                               |
| Şah-ı Merdan Coşa Geldi           | Hicaz     | Serbest                                 |
| Şehid-i Kerbela Geldi             | Hüseyinî  | 7 Zamanlı                               |
| Şeytandan Şefaât Olmaz            | Hüseyinî  | 5 ve 9 Zamanlı                          |
| Şu Âleme Bir Nur Doğdu            | Gerdaniye | 2 Zamanlı                               |
| Şu Kanlı Zalımın Ettiği İşler     | Hüseyinî  | 5 Zamanlı                               |
| Tez Gel                           | Hüseyinî  | Serbest                                 |
| Türk Ordusunun Kıbrıs'a Çıkışı    | Uşşak     | 10 Zamanlı                              |
| Türk Silahlı Kuvvetleri           | Uşşak     | 4 Zamanlı                               |
| Uyuma Vatandaş                    | Hüseyinî  | 7 Zamanlı                               |
| Vaiz                              | Hüseyinî  | Saz Bölümü 4 Zamanlı-Söz Bölümü Serbest |
| Var Mıdır                         | Uşşak     | Serbest                                 |
| Veysel'e Ağıt                     | Hüseyinî  | 4 Zamanlı                               |
| Ya Ali                            | Uşşak     | Serbest                                 |



|                                |          |                                         |
|--------------------------------|----------|-----------------------------------------|
| Ya Hızır                       | Hüseyinî | 2 Zamanlı                               |
| Yar Cefasıdır                  | Hüseyinî | 4 Zamanlı                               |
| Yavaşça                        | Hüseyinî | 7 Zamanlı                               |
| Yaz Gelip                      | Hüseyinî | 5 Zamanlı                               |
| Yılmaz Yılmaz                  | Hüseyinî | 2 Zamanlı                               |
| Yirmi Dört Ayar Aleviyim       | Hüseyinî | 4 Zamanlı                               |
| Yirminci Asırda                | Uşşak    | 2 Zamanlı                               |
| Yitirdim Yavrumu Çay Kenarında | Uşşak    | Serbest                                 |
| Yol Üstünde Mezarım Var        | Uşşak    | Serbest                                 |
| Zar Ağlar                      | Hüseyinî | Saz Bölümü 2 Zamanlı-Söz Bölümü Serbest |

Tablo 2’de ise eserlerde kullanılan makam ve usullerin toplam sayıları gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Feyzullah Çınar’a ait eserlerin makam ve usulleri toplamı*

| <b>Kullanılan Makâm</b>      | <b>Makâmların Kullanım Sayısı</b> |
|------------------------------|-----------------------------------|
| Hüseyinî                     | 150                               |
| Karcığar                     | 5                                 |
| Hicaz                        | 1                                 |
| Sabâ                         | 1                                 |
| Hüzzam                       | 1                                 |
| <b>TOPLAM</b>                | <b>158</b>                        |
| <b>Kullanılan Usûl</b>       | <b>Usûllerin Kullanım Sayısı</b>  |
| Serbest                      | 47                                |
| 4                            | 29                                |
| 2                            | 21                                |
| 10                           | 13                                |
| 5                            | 11                                |
| 7                            | 10                                |
| Karma Usûl                   | 10                                |
| Sadece Sözel Bölmesi Serbest | 6                                 |
| 9                            | 5                                 |
| 8                            | 3                                 |
| 6                            | 1                                 |
| 12                           | 1                                 |
| 15                           | 1                                 |
| <b>TOPLAM</b>                | <b>158</b>                        |

Tablo 3'te Feyzullah Çınar'a ait eserlerin hangi konularda olduğunu gösteren tabloya yer verilmiştir.

**Tablo 3**

*Feyzullah Çınar'a ait eserlerin konusu*

| <b>Türkülerde İşlenen Konu</b> | <b>Konu Sayısı</b> |
|--------------------------------|--------------------|
| Alevîlik                       | 25                 |
| Toplumsal düzen bozukluğu      | 19                 |
| Genel konular                  | 17                 |
| Kerbelâ olayı                  | 16                 |
| Sevgiliye duyulan aşk          | 16                 |
| Nasihât                        | 12                 |
| Feleğe sitem                   | 11                 |
| Alevî büyüklerine sevgi        | 9                  |
| Kıbrıs                         | 8                  |
| Dini kullananlara karşı        | 6                  |
| Hasret                         | 5                  |
| Siyâsî                         | 4                  |
| Ecevit sevgisi                 | 3                  |
| On iki imâm                    | 2                  |
| Ağıt                           | 2                  |
| Atatürk sevgisi                | 1                  |
| Peygambere övgü                | 1                  |
| Çocuk sevgisi                  | 1                  |
| <b>TOPLAM</b>                  | <b>158</b>         |

Tablo 4'te Feyzullah Çınar'a ait mersiyeler gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Feyzullah Çınar'a ait mersiyeler*

| <b>FEYZULLAH ÇINAR'IN MERSİYELERİ</b> |
|---------------------------------------|
| MUHARREMDE AĞLAR SAZIM                |
| İMAM HÜSEYİN'İN KANI NİC'OLDU         |
| SU İÇMEDEN ŞEHİT OLAN HÜSEYİN         |
| AH YETİŞMEZ AHIMIZA                   |
| ALİ İLE MUHAMMED AŞKINA               |
| DELİ GÖNÜL ÇOK AÇILIP ŞAD OLMA        |
| KERBELA'DA UÇAN DERTLİ TURNALAR       |
| ŞAH HÜSEYİN                           |
| KIZIM ZEYNEP                          |
| ŞAH HÜSEYİN ELVEDA                    |
| ABBASI VURAN ELBET SÜRÜNÜR            |

ŞEHİD-İ KERBELA GELD

SU DİYE

KERBELA ÇÖLLER

KERBELA'NIN YAZILARI

LANET YEZİD'E DUAZ İMAM

DÜŞÜN EHL-İ BEYTİ

**TOPLAM: 17**

Feyzullah Çınar'ın türküleri 1950'li yıllarda duyulmaya başlanmıştır. İlk kez Divriği'li ozanlar tarafından organize edilen bir konserde seyirci karşısına çıkan Çınar, şu dizeleri söylemiştir:

Kara kara çarşafı giymeden  
Hâkimlerimiz kadı olmadan  
Sarıklı cübbeli yobaz gelmeden  
Gel mavi gözlüm, gel Atatürk'üm gel  
Gel mavi gözlüm, gel Atatürk'üm gel  
Her bir yandan hu sesleri geliyor  
İlkelerin birer birer ölüyor  
Cumhuriyet elden çıktı gidiyor  
Gel mavi gözlüm, gel Atatürk'üm gel  
Gel mavi gözlüm, gel Atatürk'üm gel (Ergün, 2007, s. 15-16)

1966 yılında çıkardığı "Fazilet" isimli plak çalışması yüksek satış rakamları ile Feyzullah Çınar'ın geniş kitlelerce tanınmasında etkili olmuştur (Yalçın, 1994). Çınar'ın evinde çekilen bir video kaydında kendisi ilk plak çalışmasının "Merhaba" isimli bir çalışma olduğunu ifade etmiştir fakat Fazilet plağı ilk olarak bilinmektedir.

1968 yılında Feyzullah Çınar'ın sahne aldığı Hacı Bektâş-ı Veli anma etkinliklerine Paris Üniversitesi'nden gelen Macar Türkolog Prof. Dr. Irene Melikoff da katılmıştır. "Sen Allah'ın Arslanısın yâ Ali!" nefesini seslendirmesini rica eden Melikoff'a "Yâ Ali, Allah'ın kendisidir!" diye cevap veren Feyzullah Çınar "Men Ali'den Gayrı Tanrı Bilmezem!" nefesini okumuştur (Melikoff, 2022, s. 17-18). Çınar'ın okuduğu eserlerden çok etkilenen Melikoff, kendisini Paris'e davet etmiştir. Artık türkülerini ve kültürünü Avrupa'da da duyuracak olan ozan bu anısını şöyle anlatmaktadır:

"Bir aralık İstanbul'da sanırım 1968'de, Spor ve Sergi Sarayı'nda, Hacı Bektaş'ı anma gecesi yapılmıştı, çok sanatçı katılmıştı. Orada Fransız Türkoloğu Madam Melikoff da varmış, dikkatini çekmişim onca kişi arasında, benimle görüşmek istedi, görüştük ve Fransa'ya davet etti, gittim. Fransa'da devamlı kalmadık, Bern, Basel, Paris, Strazburg, Bonn, Doğu Berlin, Batı Berlin ve başka kentlerde. Profesör Melikoff ile konferanslar verdik. Konu, Alevilikte Ayn-ı Cem, Alevi'lik, Bektaş'ilik idi, kent kent dolaştık. Bu arada oralarda radyo ve televizyonlarda çalıp söyledim, üniversitelerde de..." (Otyam, 1979, s. 5)

Avrupa'nın çeşitli şehirlerinde bulunan Çınar; Strazburg'da "Chant Sacre d'Anatolie Par Ashik Feyzullah Tchinar" ismiyle bir uzunçalar çıkarmıştır. Bu uzunçalar sonraki yıllarda "Nefes" ismiyle Türkiye'de yayınlanacaktır.

Avrupa yolculuğu bir yıl kadar süren Feyzullah Çınar daha sonra Türkiye'ye dönmüş ve müzik çalışmalarına burada devam etmiştir. Çeşitli etkinlik ve konserlerde yer almış, Anadolu'yu diyar diyar gezmiştir. Türkiye ve Avrupa'nın çeşitli illerinde konserler vermiştir. Konserlerinde siyasi görüşlerini yansıtmaktan hiçbir zaman çekinmemiştir.

### **Feyzullah Çınar'ın Ozanlığı**

Feyzullah Çınar'ın ozanlık yolculuğu, köklü bir halk kültürü geleneğine dayanmaktadır. Ayrıca halk türkülerine aşina bir ailede doğup büyümesi, çevresinde dinlediği türküler ve çeşitli halk edebiyatı ürünleri, bireysel

yeteneği, cem törenlerinde çokça bulunmuş olması ve orada çalınan deyişlerin hafızasında yer etmesi, kendisinden önceki aşıkların eserlerini çalıp söylemesi ve daha sonrasında yaşamında karşılaştığı zorluklar onun yolculuğunu şekillendirmiştir. Pir Sultan Abdal başta olmak üzere Kaygusuz Abdal, Virâni, Kul Himmet, Seyrâni gibi âşıkların eserleri onun yapı taşlarını oluşturmuştur. Bu ozanların eserlerinden bazılarını derlemiş, çoğunu çalmış ve söylemiş, bu sayede türkülerin aktarılmasına, unutulmamasına yardım etmiştir. Kendisi de çok büyük bir kültürel hazineyle karşı karşıya olduğunu, aktarmak için çabaladığını, hatta bu hazine karşısında kendisini yetersiz gördüğünü ifade etmiştir (Minheti, 1990).

Geldim Şu Âlemi Islah Edeyim, Minnet Eylemem, Bu Yıl Bu Dağların Karı Erimez, Abbas'ı Vuranlar Elbet Sürünür, Ağ Gülüm, Doldur Meyhaneci, Gelin Canlar Bir Olalım, Gönüm Yastadır, Şu Kanlı Zalimin Ettiği İşler türkülerini en bilinen eserlerinden örneklerdir. Fazilet isimli plağı ve "Chants Sacrè d'Anatolie" albümleri ses getiren çalışmaları olmuştur. 160 eserini seslendirdiği 2 adet uzunçalar, 24 adet kaset, 54 plak çalışması bulunmaktadır (Karaduman, 2019, s. 218).

Daha çok usta malı eserleri besteleyen veya besteli eserleri kendi tarzıyla yeniden seslendiren Feyzullah Çınar, kendi şiirlerini pek tercih etmemiştir. Bunun nedenini ise ülkemizdeki çok ozan bulunduğu ve onların çok güzel türkülerinin olduğu için, bu türkülerini seslendirmekten kendi eserlerine sıra gelmediğini ifade ederek açıklamıştır" (Kaya, 2002, s. 88). Konserlerinde ve albümlerinde seslendirdiği türkülerini kendi sazıyla okumayı tercih etmiş, farklı çalgılar kullanmayı pek tercih etmemiştir. Otantik tarzı ile kendi yöresinde kullanılan teknikleri ve üslubu eserlerinde yansıtmıştır.

Feyzullah Çınar çoğunlukla usta malı sözleri bestelemiş olsa da kendisine ait 18 şiiri bulunmaktadır. Bu şiirlerde birçok kavramı geniş bir yelpazede kullandığı ve kelime dağarcığının geniş olduğu dikkat çekmiştir. *"Şiirlerde kullanılan kavramsal nitelikteki sözcüklerden hareketle, yirmi kategoride toplanan Çınar'ın türkülerini içerisinde en fazla, "Duyu, Algı, His", "Toplumsal İlişki", "Şehir, Mekân, Yer" kavramları yer almıştır. Ardından, Yaşam, Siyâsî, Destânî Unsurlar – Tarihî ve Dînî Kişilik, Doğa-Çiçek-Hayvan-Tarım, Organ-Vücut, Din, Sayı, Dert-Üzüntü-Sıkıntı Hastalık, Sevgi-Aşk, Kendisi ile İlgili, Eğitim, Varlık, Aile, Zaman, Yazı ve son olarak da Kahramanlık ve Dünya kategorisi yer almaktadır. Daha önce yapılmış olan çalışmalarla karşılaştırıldığında, Çınar'ın âşık Veysel'in 0,47 lik oranı ile aynı kelime dağarcığına sahip olduğu görülür"* (Karaduman ve Bulut, 2014) Şiirlerinde de siyasi söylemleri öne çıkan Çınar'ın kendi şiirlerinden iki örnek aşağıda verilmiştir.

### **Bu Mu Sosyal Adalet**

Görmedik kimseden vefa  
Derdimize yoktur deva  
Ele sefa bize cefa  
Düştü sosyal adaletten  
Düştü kardaş bu düzende  
Vücudumuz bitkin artık  
Ellerimiz çatlak yarık  
Ele çizme bize çarık  
Düştü sosyal adaletten  
Düştü kardaş bu düzende  
Yalan söze olduk sağır  
İçimize girdi kahr  
Ele villa bize ahır  
Düştü sosyal adaletten  
Düştü kardaş bu düzende  
Altımızda yoktur döşek  
Derdimizi kime deşek  
Ele taksi bize eşek

Düştü sosyal adaletten  
Düştü kardaş bu düzende  
Feyzullah'ım deme şükür  
Şükür diyen kaldı fakir  
Ele altın bize bakır  
Düştü sosyal adaletten  
Düştü kardaş bu düzende (Kaya, 2002, s. 90-91).

### **Ecevit'e Gel**

Ey fakir vatandaş derdine çare  
Buldukmak istersen Ecevit'e gel  
Alnına yazılan kara yazıyı  
Sildirmek istersen Ecevit'e gel  
Dert görmesin halkım diyen dillerin  
Toprak işleyenin su kullananın  
Şayet insan isen dinle ceddini  
Yerle bir et imtiyazın seddini  
Soyguncuya tefeciye haddini  
Bildirmek istersen Ecevit'e gel  
Sonu gelsin sömürünün talanın  
Toprak işleyenin su kullananın  
Dinle Feyzullah'ın gerçek sözünü  
Gafletten uyanıp kırk aç gözünü  
Atatürkçü olup halkını yüzünü  
Güldürmek istersen Ecevit'e gel  
Tek umudu sensin yoksul halkımın  
Toprak işleyenin su kullananın (Türker Gönül, 2024, s. 156)

### **1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi**

Ozanlık ve âşıklık üzerine yapılan çalışmalar, büyük oranda tanınmış klasik figürlere odaklanmış; Karacaoğlu, Pir Sultan Abdal, Âşık Veysel gibi isimlerin eserleri detaylı olarak incelenmiştir (Elçin, 1986; Yakıcı, 2007). Ancak 20. yüzyılın toplumsal dönüşüm süreçleri içinde bu geleneği hem biçim hem içerik olarak yeniden üreten sanatçılar hakkındaki akademik çalışmalar sınırlı kalmıştır. Feyzullah Çınar gibi sanatçılar, yalnızca inanç aktarımı yapmamış, aynı zamanda toplumsal eleştiri ve politik duruş sergileyerek halk müziğinde yeni bir ifade alanı açmıştır (Karaduman ve Bulut, 2014). Ayrıca, bu araştırmanın problem cümlesi; Feyzullah Çınar'ın müzikal üretimi, Anadolu ozanlık geleneğinin hangi temel unsurlarını yansıtmaktadır? Eserlerinde öne çıkan toplumsal, siyasi ve inanç temaları nelerdir? Sanatçının müzikal tekniği ve repertuvar seçimi onu çağdaşlarından nasıl ayırmaktadır? şeklinde oluşturulmuştur.

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma, Feyzullah Çınar'ın Anadolu ozanlık geleneği içindeki yerini müzikal, kültürel ve toplumsal yönleriyle değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çınar'ın eserlerinde görülen tematik çeşitlilik (inanç, adalet, emek, aşk, doğa, halkçılık), onun çok boyutlu bir ozan kimliğiyle topluma seslendiğini göstermektedir. Aynı zamanda bu çalışma ile, Feyzullah Çınar'ın sanatsal mirasının gelecek nesillere aktarılması ve gelecekte yapılacak araştırmalara kaynak oluşturması hedeflenmiştir.



### 1.3. Araştırmanın Önemi

Feyzullah Çınar, ozanlık geleneğinin ve Türk halk müziğinin en önemli temsilcilerinden biridir. Eserleri yalnızca bir müzikal arşiv olmanın ötesinde, toplumsal hafızanın ve kültürel kimliğin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu çalışma, onun hayatını, sanatını ve yaşam felsefesini daha iyi anlamak ve bu değerli mirası korumak açısından büyük önem taşımaktadır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma kapsamında Feyzullah Çınar'a ait 2 uzunçalar, 24 kaset, 54 plak çalışması ile daktilo ile yazılmış 18 şiiri ve çeşitli sesli-görsel kayıtlar incelenmiştir. Ayrıca hakkında yapılmış akademik tezler, makaleler, röportajlar ve gazete yazıları sistematik olarak incelenmiştir. Bu yöntemle, Feyzullah Çınar'a ait yazılı, görsel ve işitsel kaynaklar tematik olarak çözümlenmiştir. Sanatçının müzikal üslubu, repertuvar seçimi, kullandığı makamlar, toplumsal söylemleri ve kültürel temsiliyetine ilişkin bulgular başlıklar altında sınıflandırılmıştır.

### 2.1. Veri Toplama Araçları

Veriler kaynak taraması sonucu Feyzullah Çınar'a ait olan; 160 eserini seslendirdiği 2 adet uzunçalar, 24 adet kaset, 54 plak ile kendi daktilosu ile yazdığı şiirleri incelenmiştir. Tüm müzik kayıtları araştırmacı tarafından notaya alınarak kayda geçirilmiştir. Yayınlanmış ve/veya yayınlanmamış fotoğraflar ile hakkında yazılmış ve yayınlanmış gazete, dergi, bilimsel, vb. tüm yazılar derlenmiştir. Doğrudan veya dolaylı olarak Feyzullah Çınar ve/veya ozanlığından bahsedilen makale, tez, kitap, vb. yayınlar incelenmiştir (Türker Gönül, 2024).

### 2.2. Analizi Süreci

- Tematik analiz uygulanmış; inanç, adalet, eleştiri, mistisizm ve kültürel temsil gibi temalar gruplandırılmıştır.
- Makamsal analiz yöntemi ile seçilen bazı eserlerin (ör. "Bu Yıl Bu Dağların Karı Erimez") müziksel yapısı çözümlenmiştir.
- Karşılaştırmalı çözümleme ile Feyzullah Çınar'ın icra biçimi diğer çağdaş halk ozanlarıyla karşılaştırılmıştır.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Kültürel Kimlik ve Alevilik

Feyzullah Çınar'ın sanatında en belirgin temalardan biri Alevi-Bektaşî inancının müzikal temsilidir. Özellikle "deyiş" ve "nefes" geleneğinden beslenen eserlerinde, Alevi inanç sisteminin temel kavramları olan ikrar, darda durmak, cem, yol, musahiplik gibi öğeler açıkça yer almaktadır (Melikoff, 2022). Çınar'ın yorumladığı usta malî eserler arasında Pir Sultan Abdal, Hatayi, Kul Himmet, Virani gibi ozanların deyişleri bulunmaktadır. Bu bağlamda, onun sanatı yalnızca bireysel bir ifade değil, aynı zamanda kolektif inanç kimliğinin sesi olarak işlev görmektedir.

### 3.2. Müzikal Üslup ve İcra Teknikleri

Feyzullah Çınar, müziksel anlamda bağlamada "bozuk düzene" ağırlık vermiştir. Sanatçının ses rengi güçlü, perdeli ve yer yer tizden kullanımlıdır. Bağlamayı sesli icrada sessizleştirme (mute) tekniğiyle kullanması, yorumunun dramatik gücünü artırmaktadır (Karaaslan, 2023). Özellikle "Bu Yıl Bu Dağların Karı Erimez" adlı icrasında Uşşak makamı kullanılarak dramatik bir atmosfer oluşturulmuştur. Karaaslan'ın (2023) makamsal analizine göre Çınar, klasik seyrin dışına çıkmadan makamın doğal iniş-çıkışını kendi ses karakterine göre yeniden yorumlamıştır. Çınar'ın icralarında usul ritmi belirgin şekilde kullanılmaz; daha çok serbest zamanlı bir vokal tercihi söz konusudur. Bu durum, âşıklık geleneğindeki doğaçlama ifade biçimi ile uyumludur (Karaduman ve Bulut, 2014).

### 3.3. Toplumsal Eleştiri ve Politik Söylem

Çınar'ın en ayırt edici yönlerinden biri, müziği bir toplumsal eleştiri aracı olarak kullanmasıdır. "Bu mu Sosyal Adalet", "Ecevit'e Gel", "İşkence Altında" gibi eserlerinde dönemin ekonomik eşitsizliklerine ve siyasal baskılarına açıkça karşı duruş sergilemiştir (Kaya, 2002).

Karaduman ve Bulut (2014), Çınar'ın politik yönelimli eserlerinin özellikle 1970'lerde yoğunlaştığını ve bu nedenle hapis cezalarına maruz kaldığını belirtir. Ancak buna rağmen üretim sürecini kesintiye uğratmaması, onu yalnızca bir sanatçı değil, direnişin ozanı konumuna getirmiştir.

Bu bağlamda, onun sanatı protest halk müziği kapsamında değerlendirilmekte, fakat özgünlüğü, bunu geleneksel form içinde yapabildiği olmasından kaynaklanmaktadır.

### 3.4. Repertuvar ve Usta Malı Kullanımı

Çınar'ın repertuarı hem anonim halk deyişleri hem de usta malı eserler açısından oldukça geniştir. Pir Sultan Abdal, Virani, Seyyid Nesimi gibi klasik isimlere yer verdiği gibi, çağdaşı Mahzuni Şerif'ten de parçalar seslendirmiştir.

Kendi şiirlerinde ise genellikle hece ölçüsünü, özellikle 8'li ve 11'li kalıpları tercih etmiştir. Ahenk unsuru olarak aliterasyon ve iç uyak kullanımına sık rastlanır (Karaduman ve Bulut, 2014).

Bu repertuar politik olarak da çeşitlidir: hem inançsal derinlikli nefesler hem de doğrudan mesaj veren protest türküler repertuarda yan yanadır. Bu da Çınar'ın geleneksel ile modern nasıl sentezlediğini göstermektedir.

### 3.5. Kültürel Temsilin Uluslararası Boyutu

Feyzullah Çınar, sadece yerel değil, aynı zamanda uluslararası kültürel temsil gücüne de sahip bir ozandır. 1969 yılında Irène Melikoff'un davetiyle Fransa'ya giderek, Alevi-Bektaşî kültürünü akademik çevrelerde temsil etmiş, UNESCO ve Fransız Radyo Televizyonu tarafından iki uzunçaları yayımlanmıştır (Melikoff, 2022). Melikoff (2022), Çınar'ı "geleneksel mistik sesin modern dünyadaki yankısı" olarak tanımlar. Bu tanım, sanatçının sadece folklorik değil, evrensel kültürel taşıyıcılık işlevini de üstlendiğini gösterir.

### 3.6. Sanatçı Kimliği ve Felsefi Yorum

Çınar'ın eserlerinde görülen melankolik ton, yalnızca bireysel duygulanım değil; toplumun yaşadığı kırılmaları, adaletsizlikleri, inanç sorgulamalarını da kapsar. Onun sözlerinde hem bir hikmet hem bir isyankâr ruh hem de mistik tevazu vardır. Karaduman ve Bulut (2014), onun şiirlerinin "tasavvufi felsefeyle politik gerçeklik arasında" salındığını vurgular. Bu yönüyle Feyzullah Çınar, Anadolu ozanlık geleneğinin hem devamı hem de dönüştürücüsüdür.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Feyzullah Çınar, Anadolu ozanlık geleneğinin modern dönemdeki en güçlü temsilcilerinden biri olarak; inanç, toplumsal eleştiri ve kültürel aktarıma dair çok yönlü bir sanat anlayışı ortaya koymuştur. O, sadece geçmiş anlatan bir halk ozanı değil; aynı zamanda dönemin ruhunu yorumlayan ve gelecek kuşaklara aktaracak bir kültür elçisidir. Ayrıca, Feyzullah Çınar, Anadolu ozanlık geleneğinin modern temsilcilerinden biri olarak, müzikal kimliği ve toplumsal duyarlılığıyla önemli bir figürdür. Eserlerinde geleneksel motifleri modern temalarla birleştirerek, kültürel mirasın devamlılığını sağlamıştır. Çınar'ın müzikal mirası, ozanlık geleneğinin evrensel boyutunu göstermekte ve gelecek nesillere ilham vermektedir. Bu çalışma, onun müzikal mirasını nitel veriler ışığında analiz ederek, geleneksel ozanlık anlayışının çağdaş temsil biçimlerini anlamaya katkı sağlamaktadır.

### 4.1. Müzikal Üslup ve Teknik

Feyzullah Çınar'ın müzikal tarzı, geleneksel bağlama icrası ve Alevi-Bektaşî müzik sistematiğiyle uyumludur. Kendi bağlaması dışında başka enstrüman kullanmaması, otantiklik hassasiyetini ortaya koyar (Karaduman ve Bulut, 2014). Karaaslan (2023), Çınar'ın "Bu Yıl Bu Dağların Karı Erimez" eserinde Uşşak makamını kullanarak

geleneksel yapıya sadık kaldığını ve melodik yapı içerisinde karakteristik motifleri başarıyla işlemiş olduğunu ifade eder.

Sanatçının vokal icrası da dikkat çekicidir. Gür ve net tonlaması, geleneksel “açık ses” tekniğiyle birleştiğinde hem mistik hem dramatik bir anlatıma dönüşmektedir.

#### 4.2. Alevi-Bektaşî Temsili ve Sözlü Kültür

Çınar, sadece inanç temelli eserler değil, toplumsal adalet, eşitlik ve halkın taleplerine dair temaları da eserlerinde öne çıkarır (Karaduman ve Bulut, 2014). Onun sanatı, Alevilik üzerinden şekillense de yalnızca inanç aktarımı değil, bir toplumun sosyal yapısını da çözümlemeye yöneliktir.

#### 4.3. Toplumsal Eleştiri ve Politik Duruş

Çınar'ın ozanlık misyonu yalnızca kültürel bir aktarımla sınırlı kalmamış, aynı zamanda dönemin siyasal ve toplumsal problemlerini de yansıtmıştır. “Bu mu Sosyal Adalet” gibi eserleri, dönemin adaletsizliklerine karşı bir tür halk söylemi üretmiştir. Karaduman ve Bulut (2014), Çınar'ın toplumcu söylemleri nedeniyle baskıya uğradığını, fakat üretmeye devam ettiğini belirtir.

Bu yönüyle Çınar, yalnızca bir ozan değil, aynı zamanda toplumsal eleştiri işlevi taşıyan bir sanatçıdır. Protest müziğin halk müziğindeki karşılığı olarak değerlendirilebilir.

#### 4.4. Kültürel Temsiliyetin Uluslararası Boyutu

1969'da Fransa'ya giderek İrene Melikoff'un davetiyle çeşitli akademik etkinliklerde yer alan Çınar, Anadolu'nun mistik müzik geleneğini Avrupa'ya taşımıştır. (UNESCO ve Fransa Radyo Televizyonu tarafından yayınlanan uzunçalarlar, onun müziğini uluslararası alanda tanıtmıştır.

Melikoff (2022), Çınar'ı “geleneksel mistik sesin modern dünyadaki yankısı” olarak tanımlar. Bu ifade, onun evrensel değer taşıyan bir kültürel temsilciye dönüştüğünün kanıtıdır.

Sonuç olarak, Feyzullah Çınar'ın sanatı, Anadolu ozanlık geleneğinin modern yansımalarını göstermektedir. Çınar'ın müzikal icraları, geleneksel makamların ustaca kullanımıyla dikkat çeker. Özellikle “Bu Yıl Bu Dağların Karı Erimez” adlı eserinde, Uşşak makamını kullanarak geleneksel müziğin derinliklerini yansıtmıştır. Çınar'ın eserlerinde toplumsal eleştiri ve adalet temaları ön plandadır. Bu yönüyle, ozanlık geleneğinin toplumsal eleştiri fonksiyonunu sürdürmüş ve halkın sesi olmuştur. Ayrıca, Çınar'ın Avrupa'daki kültürel temsiliyeti, Anadolu müziğinin uluslararası alanda tanınmasına katkı sağlamıştır. İrene Melikoff'un davetiyle Avrupa'da konserler vererek, Anadolu müziğinin evrensel değerini göstermiştir. Müzikal olarak gelenekten beslenmiş, ancak çağının toplumsal dinamiklerine de temas eden bu yaklaşım, onu yalnızca yerel bir sanatçı değil, aynı zamanda evrensel bir kültürel taşıyıcı haline getirmiştir. Dolayısıyla, Feyzullah Çınar, Anadolu ozanlık geleneğinin çağdaş temsilcilerinden biri olarak müzikal kimliğiyle olduğu kadar kültürel ve toplumsal etkisiyle de kalıcı bir iz bırakmıştır. Bu çalışma, onun mirasını akademik zeminde belgelemekle kalmayıp, aynı zamanda gelecek kuşaklara aktarılmasına da katkı sağlamaktadır.

#### Etik kurul onayı

Bu çalışma insan, hayvan veya hassas veriler içermediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

#### Yazarlık katkısı

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: CTG, VÇ, İK; verilerin toplanması: CTG, VÇ, İK; sonuçların analizi ve yorumlanması: CTG, VÇ, İK; çalışmanın yazımı: CTG, VÇ, İK. Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

#### Finansman kaynağı

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

#### Çıkar çatışması

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

#### Ethical approval

This study does not require ethics committee approval as it does not involve human, animal or sensitive data.

#### Author contribution

Study conception and design: CTG, VÇ, İK; data collection: CTG, VÇ, İK; analysis and interpretation of results: CTG, VÇ, İK; draft manuscript preparation: CTG, VÇ, İK. All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

#### Source of funding

The authors declare the study received no funding.

#### Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

## KAYNAKLAR

- Can, M. (2009). *Kültürel miras ve müzecilik* (Çalışma raporu). Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Düzenli, P. (2014). *İslâm kültür tarihinde mûsiki*. Kayıhan Yayınları.
- Elçin, Ş. (1986). *Halk edebiyatına giriş*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Can, M. (2009). *Kültürel miras ve müzecilik*. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Erdener, Y. (1992). Halk türküleri koro için çoksesli hâle getirilmeli midir?. S. Turhan (Ed.), *Türk halk musikisinde çeşitli görüşler* içinde (s. 114). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Ergün, C. (2007). *Halk şairi Feyzullah Çına üzerine bir araştırma*. [Lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kaptan, Z. ve Yurduşen, Y. (2014). Âşık edebiyatı halk şiirinin tarihsel gelişim süreci. *Alevilik Araştırmaları Dergisi*, (8), 199.
- Karaaslan, S. (2023). “Bu yıl bu dağların karı erimez” adlı eserin makamsal analizi: Feyzullah Çınar icrası. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (108), 183-202.
- Karaduman, İ. (2019). *Şehir yaşıntısı içinde bir kırsal müzik temsilcisi: Feyzullah Çınar*. V. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu, Kütahya.
- Karaduman, İ. ve Bulut, M. (2014). Feyzullah Çınar türkülerinin çok boyutlu içerik çözümlemesi. *Turkish Studies*, 9(5), 1219-1228.
- Kaya, D. (2002). *Çamşık ozanları*. Ankara.
- Kaynar, Ü. (1996). *Türk halk kültürü ve halk müziği*. Ege Yayınları.
- Melikoff, I. (2022). *Uyur idik uyardılar*. Monografi.
- Minheti, M. (1990). Bir Feyzullah Çınar vardı. *Ozan Dergisi*, (7), 15-22.
- Otyam, F. (1979). Hu Dost. *Ozan*, 8(5), 43-50.
- Türker Gönül, C. (2024). *Anadolu ozanlık geleneği içerisinde Feyzullah Çınar'ın yeri ve besteleri üzerinde müzikal çözümleme* (Tez No. 893350) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Yakıcı, A. (2007). Dede Korkut Kitabı'nda görülen ozan tiplerinin türkiye sahası âşıklık geleneğinin oluşumuna etkisi. *Milli Folklor*, (73), 40-47.
- Yakıcı, A. (2009). *Ozan dili çevik olur*. Gazi Kitabevi.
- Yalçın, M. (1994). Feyzullah Çınar Dede – Koca Çınar. *Kervan*, (35), 16-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin Yayıncılık.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

The tradition of minstrel poetry (ozanlık) in Anatolia is one of the deepest and richest elements of Turkish culture. This tradition has a long history, going from Central Asia to Anatolia. During the period when Turks lived in Central Asia and had not yet accepted Islam, individuals known as “kam”, “baksı”, shaman or minstrel (ozan) were indispensable figures in religious and social ceremonies. These individuals held political, spiritual, and social leadership roles and performed various tasks such as healing, performing magic, treating the sick, interpreting natural phenomena, and entertaining people at feasts. In performing these tasks, they used poetry and music together. As society's religious perceptions changed, the content of these oral cultural products also began to change, moving away from religious themes and developing in a more individual

direction. Artistic and aesthetic concerns emerged, and folk songs, laments, and epics began to be produced. Over time, the strengthening minstrel tradition spread to other communities through migration, and with the settlement of some of the Oghuz tribes in Anatolia, it took root in the region. With the acceptance of Islam, this tradition was reshaped and developed further under the influence of Sufism and Islamic teachings. Over time, there was a shift from the term “ozan” to “aşık” (minstrel-poet). During this process, many important aşiks (minstrels) emerged in Anatolia. As bearers of oral culture, minstrels play an important role in expressing people's emotions, thoughts, and lives. Those who play the saz (a Turkish musical instrument) and sing poetry have functioned both as artists and as spokespersons for society.

Among the 20th-century representatives of this tradition, the folk poet Feyzullah Çınar illuminated the era in which he lived and became the people's voice. Born in 1937 in the village of Çamoğa in the Divriği district of Sivas, Feyzullah Çınar began playing the saz at a young age and was raised in the “Alevi-Bektaşî” culture from childhood. He grew up playing and singing the works of earlier minstrels. He became an accomplished bağlama player and singer at a very young age. Due to economic difficulties, he migrated from his village to various cities, such as Istanbul and Ankara, where he worked various jobs. At the same time, he continued his musical activities and was also involved in political events. During the politically difficult years of his time, he sang his folk songs boldly and tried to reach a large audience through his concerts. Over time, his folk songs gained recognition, and with his first album, “Fazilet,” he made a breakthrough and began to gain fame. In 1968, Çınar came to the attention of Professor Irene Melikoff, a Hungarian Turkologist at the University of Paris, during an event, and she was deeply impressed by him. As a result, Melikoff invited him to France. Following this invitation, Çınar traveled around Europe, giving concerts in various cities, and his music gained international recognition. His work “Chant Sacre d'Anatolie Par Ashik Feyzullah Tchinar,” published in Strasbourg, achieved high sales. Upon his return to Turkey, Çınar continued his musical activities, giving concerts in various cities and conducting field research. His works often addressed injustice, social issues, and political events, and his bold language and masterful saz playing made him unforgettable to many. He influenced many artists who came after him. Feyzullah Çınar, who died in 1983, is an irreplaceable figure in Turkish folk music.

## 2. Method

This research was conducted using the document analysis approach, one of the qualitative research methods. Within the scope of the study, two vinyl records, 24 cassette tapes, 54 record works, 18 typewritten poems, and various audio-visual recordings belonging to Feyzullah Çınar were examined. In addition, academic theses, articles, interviews, and newspaper articles about him were systematically analyzed. Through this method, written, visual, and auditory sources related to Feyzullah Çınar were thematically analyzed. Findings regarding the artist's musical style, repertoire selection, maqams used, social discourses, and cultural representation were classified under specific headings.

## 3. Findings, Discussion, and Results

Feyzullah Çınar is one of the most important representatives of the minstrel tradition in Anatolia, leaving a significant mark in the 20th century with his music. Raised in the Alevi-Bektaşî culture, he began playing the saz early, influenced by his family's love for music. His participation in cem ceremonies and the education he received from his elders left deep traces in his art, embedding the cultural elements of this tradition into his work. Çınar focused on universal themes such as justice, love, humanity, and nature while addressing the social struggles and injustices faced by the people. His art was shaped by the mission of being the people's voice, and he employed a strong language and emotional style in his social critiques.

Çınar's primary instrument was the saz, and he performed most of his works with the saz. He created a rich and unique musical style using traditional playing techniques, such as bozuk düzen and short-necked tuning. He effectively utilized various maqams, especially the Hüseynî makam, and blended different rhythmic patterns and maqams to create a broad and diverse repertoire. In his poetry, he used clear and accessible language and skillfully composed music for the poems of other minstrels.

Çınar performed concerts in many cities across Turkey, reaching a large audience and becoming a well-known figure on a national level. With his travels to Europe, he gained recognition not only in Turkey but also internationally, and his works were widely accepted across the globe. During his time in Europe, he played a bridging role between different cultures and reached an even broader audience.



Although Çınar passed away in 1983, his cultural legacy holds great significance for both Alevi-Bektaşî culture and the minstrel tradition. His music and poetry are a treasure for those interested in folk music, and his works continue to resonate as the voice of both the past and the future. His exploration of social, cultural, and political themes has secured his place in the collective memory, making his legacy timeless.

# Estetiğin veya doğrunun izindeki yorumcunun analizi: Tanburi Cemil Bey Muhayyer Saz Semâisi örneği

## *Analysis of the interpreter's trace on aesthetics or truth: On the example of Tanburi Cemil Bey Muhayyer Saz Semaisi*

Enver Mete Aslan<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> Kocaeli Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Kocaeli, Türkiye.

### ÖZ

Müzikte yorum unsurlarını etkileyen faktörler esere, icrâ ortamına, yorumcunun becerisine ve birikimine göre değişiklikler göstermekte olup pek çok seçeneği içinde barındırmaktadır. Bu durumda karşılaşılan yöntemler ve yorumun içeriğinin nasıl olacağı bu çalışmada hem teknik hem de felsefi olarak irdelenmeye çalışılmıştır. Sanat üretimi konusunda eserin üreticisi, bestecisi söz sahibi ise sanatın sunumu aşamasında söz sahibi yorumcudur. Tanbûri Cemil Bey'e ait muhayyer saz semâisinin yorumlanmış versiyonundan yola çıkarak anlaşılma çalışılan tercihler, önce sosyoloji ve felsefe bakışıyla temelleri oluşturulmuş ardından teknik özellikler uluslararası müzik literatürü çerçevesinde analiz edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin icrâcıdan yansıyan psikolojik sebepleri tartışma konusu olarak yerini almıştır. Yüzyıllardır tartışmaya açık olan bu husus, güzelin peşinde neler yapılabilir ya da güzelin ölçüsü nedir sorusuna tatmin edici bir cevap verememektedir. Yorumcu, güzel ile ilgili arayış içindeyken teknik sınırlara bağlı kalmalı mıdır? Yorumcu için güzel olan aynı zamanda teorik olarak doğru mudur? Türk müziği bestecilerinin ürettikleri müziklerde nota üzerinde yorumcuya yardımcı olacak uyarıları yapma alışkanlığının bulunmamasına çalışma içerisinde değinilmiştir. Bu duruma sebep olarak Türk müziği yazı geleneğinin devam etmesi ve aynı zamanda Türk müziğindeki tek seslilik ve çalgılara ait partiyonların bulunmaması gösterilebilir. Bu araştırma ile çok seçenekli yorumlama unsurlarının anlaşılması adına; profesyonel icrâcılara düşünce kapısı aralamaya çalışmak ve müziği öğrenme ve anlama aşamasında olan, ilk defa karşılaştığı eser için "katkıda bulunmak" sorgusunu yapan tâlipler için bir kaynak oluşumu hedeflenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** ud, süsleme, yorumcu, Tanburi Cemil Bey

### ABSTRACT

Factors affecting the elements of interpretation in music vary according to the piece, the environment of performance, skill and experience of the interpreter, and include many options. This study tried to investigate the methods encountered and the content of the interpretation in both technical and philosophical terms. Producer of the work have a say in the production of art, while its interpreter has a say in the presentation of the art. The preferences that are tried to be understood based on the interpreted version of the muhayyer saz semai by Tanburi Cemil Bey, were initially established in terms of their foundations with a sociological and philosophical perspective, followed by a technical analysis within the framework of international music literature. The psychological reasons of the obtained data reflecting from the performer have taken their place as a subject of discussion. This matter, which has been open to discussion for centuries, cannot provide a satisfactory answer to the question of what can be done in pursuit of beauty or what is the measure of beauty. Should the performer remain confined to technical limits while in search of beauty? Is what is beautiful for the performer also theoretically correct? The study mentioned absence of the habit in Turkish music composers to add warnings on notes of music they produce that would help performer. Continuance of Turkish music writing tradition and monophony and absence of partitions of instruments in Turkish music can be presented as the reason for this case. This study aimed

Enver Mete Aslan — meteeaslan@gmail.com

Geliş tarihi/Received: 11.03.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 28.05.2025 — Yayın tarihi/Published: 28.07.2025

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

to open doors of thought for professional performers in order to understand multi-choice interpretation elements and to form a resource for those that are in the process of learning and understanding music and who are looking to “contribute” to a piece they encounter for the first time.

**Keywords:** oud, ornamentation, oud player, Tanburi Cemil Bey

## 1. GİRİŞ

Sanat eserinin dinleyici / izleyici tarafından algılanması öncesinde yorumcusu ile kurduğu ilişkinin kendi sınırları içerisinde samimi olması sunum açısından önem taşımaktadır. Yorumcunun eseri hangi şartlar içerisinde şekillendireceği konularına vâkıf olması gerekmektedir. Yorumcunun ön hazırlıklarındaki birleşmemiş noktalar eserin aktarılmasında eksiklik anlamına gelebilir. Besteciden çıktığı hâli ile halka ulaştığı hâli arasındaki fark ve köprü yorumcudur.

Bu çalışmada teknik analizler ile yorumcunun hazırlanması ve sosyolojik bakış açısı ile müziğe destek verecek nitelikte geliştirilmesi meselesi ile ilk etapta ifâde edilmeye çalışıldıktan sonra asıl varılmak istenen nokta yorumcunun her anlamda olgunluğa ulaşması adına yapılan çaba olarak nitelendirilebilir. Yorumcu olarak ifâde edilen kişi sanatta yeterliğini elde etmiş bir profesyonelin yanında yeni tanıştığı eseri anlamaya çalışan gelişim aşamasındaki bir öğrenci de olabilir. Burada bu iki kişiyi birbirinden ayıran husus “eserdir. Yorumcunun her eser ile birikimini yeni baştan sorgulaması olağan bir durumdur. Eserin üreticisi (besteci, oyun yazarı, şâir vb) eseri oluştururken yorumcunun kim olduğunu bilmemektedir, bu sebeple eser bağımsız bir olgu, yorumcu ise ona refakat eden fakat sunum görevini üstlenmiş bir konuma sahiptir. Yorumcu her eserde tekrardan kültürel birikimini, teknik koşulları, psikolojik hâl ile harmanlayarak ortaya koyarak sunacaktır.

### Sanatta yorum

Sanat eserini algılamada izleyici / dinleyici, güzel olanın farkına “ilk bakışta” soru sormadan varsa da eser ile tanışma sonrasında oluşan akılcı analizde önce “nasıl” sonra ise “neden” sorusunun cevaplarını arar. Müzikolog Ayten Kaplan bu konuyu şöyle açıklar. *Bir müzik eserinin merkezini oluşturan “yorumcu”dur. Dinleyiciye eseri – eserin ruhunu, karakterini, anlamını ulaştıran yorumcudur. Bu nedenle yorumcunun eseri bir başkasına duyurabilmesi (hissettirebilmesi, anlatabilmesi) önce eseri kendisinin kavraması, anlaması ve hissetmesi gerekir. Eserin formunu, oluştuğu zaman dilimini, ortamı hatta mekânı bilmesi, o eserin derinliğini kavrama ve doğru değerlendirme olanağı sağlayacaktır. Eserde var olan değeri dinleyiciye ulaştırabilmesi, ortaya koyduğu doğru değerlendirme ile mümkün olabilecektir. Yorumcu, bir müzik cümlesini ve dahası, müzik eserinin bütünündeki anlamı dinleyiciye ulaştırmada nüanslardan yararlanmak durumundadır. Yorumcu, eserde anlatılmak istenen kavrayamamışsa; nüansları olması gereken yerde kullanmayıp eserdeki anlamı değiştirebilecektir. Ayrıca farklı yorumcuların farklı nüanslar yapma olasılığı her zaman vardır. Dolayısıyla dinleyici aynı eser hakkında farklı yorum ve anlamla karşı karşıya kalacaktır. Bu nedenle dinleyici de (değerlendiren durumunda) eserde anlatılmak istenen kavramak için, bestecinin izlediği yolu takip ederek eserdeki değeri “kendisi” kavramak durumundadır. Bunu başarabildiği oranda değişik “yorumlar” arasında, eserin “kendinde değerine” uygun olanı belirleyebilecektir. Bunun dışındaki değerlendirme, değer atfetme, değer biçme düzeyinde ve kişinin beğeni ve seçimlerine dayalı olacaktır. Eserin diğer değişik yorumlar, değişim açısından “kültürel antropolojinin inceleme alanına girmektedir (Kaplan, 2019). Kaplan’ın yukarıda ifâde etmek istediği, yorumcunun tercihlerinin bir bilinç ve birikim çerçevesinde olması ile anlam kazanacağı meselesidir. Aksi durumda kişisel zevkten öteye gitmeyeceğinden bahseder. Bu anlatılanlar dışında gösterilen çaba ise nüans ve tercihlerin yerli yerinde olmaması ile sonuçlanabilir. Burada “yerli yerinde” ifâdesinde anlatılmak istenen ise bir sınırlandırma ya da kurallara uymaya çalışmaktır. Yorum seçenekleri arasında pek çok ihtimal olduğu gibi bunun estetik sınırlandırmasını da Gombrich şöyle aktarır. *Sanat özgürlüğü değerlendirilirken genellikle sanat kavramı ile ilişkilendirilen “güzellik” ise, duyularımız arasındaki biçim bağlantılarının birliğidir. İnsan, duyularının önüne koyulan şeylerin biçimine, yüzeyine ve kütlesine göre davranır. Dolayısıyla bu biçim, yüzey ve kütle belli ölçülere göre düzenlenmişse nesne insanın hoşuna gider. Bu da güzellik duygusudur ve kavram aslında eski Yunan’dan doğan bir ideal felsefenin ürünüdür. Söz konusu felsefe, Apollon veya Afrodite gibi mükemmel biçimli, mükemmel ölçülü ve doğanın en yüksek noktası olan ideal insanın yüceltilmesi fikrine dayanmaktadır. Bu nedenle eski Yunandan itibaren insanlar sanatta bir geometrik kanun bulmaya çalışmışlardır; çünkü sanat güzellik, güzellik de ahenk demek olduğundan; ahenk de orantıların gözetilmesinden doğduğundan, bu orantıların değişmezliğini kabul etmek akla yatkın olmaktadır (Gombrich, 1986, ss. 20-23)* Yaşar Özrili, sanat eserinin sorgulanması konusuna şöyle katkıda bulunurlar. *Sanat eserleri, felsefi açıdan incelenerek derinlemesine bir anlam ve değer kazanabilir. Sanat, insanların düşüncelerini, duygularını ve**

hayallerini ifâde etmek için kullandığı bir araçtır ve felsefe de insan deneyimlerinin ve varoluşsal soruların anlamını ve doğasını keşfetmek için kullanılan bir araçtır. Bu nedenle, sanat eserlerinin felsefi çözümlemeleri, insanların varoluşsal sorularını, toplumsal meselelerini, ahlaki ve etik konularını anlamak için önemli bir araçtır. Sanat eserlerinin felsefi çözümlemeleri, sanat eserlerinin neden var olduğu, insanların onları neden yarattığı, sanat eserlerinin ne anlama geldiği ve insanların onları nasıl yorumladığı gibi temel sorulara yanıt arar. Sanat eserlerinin felsefi çözümlemeleri ayrıca, estetik özellikleri, sanat eserlerinin içerikleri ve dışavurumları ile ilgili soruları da ele alır. Sanat eserlerinin felsefi çözümlemeleri, sanatın bir dizi farklı disiplinde incelenmesine olanak tanır. Örneğin, sanatın felsefesi, güzel sanatlar tarihi, estetik ve eleştirel teori gibi farklı disiplinler, sanat eserlerinin felsefi çözümlemelerinde sıklıkla kullanılan araçlar arasındadır. Sanat eserlerinin felsefi çözümlemeleri, sanat eserlerinin anlamını, değerini ve toplumsal ve kültürel önemini anlamak için önemli bir araçtır. Bu tür çözümlemeler, sanat eserlerinin yaratıcıları, yorumlayıcıları ve izleyicileri için daha derin bir anlayış sağlar ve insanların sanata ilgisini arttırabilir (Özrili, 2024). Müzik çerçevesinden ele alınacak olunursa yorumcunun ya da üreticinin “güzel” arayışı ölçüler ile tanımlanabilir. Örneğin sesin veya perdenin teorik karşılığı, müzikteki zaman kavramının netliği ve ya tüm bunların toplamında intizam içerisindeki sesler “güzel” olarak nitelendirilebilir. Bu bilgiler ışığında yorumcunun ya da üreticinin özgürlük kapısının açıldığı ya da sınırlandırıldığı söylenebilir.

### Müzikte yorum

Türk müziği çalgı icrâsında yorum meselesi, eserin bestelendiği, belge / nota olarak aktarıldığı şekliyle icrâ edilebilmesinin ötesinde, icrâcının da alanda vâ olabilmesi adına önem arz etmektedir aksi takdirde yorumculuk, bir öncekinin ya da taklit edilmeye çalışılan ustanın tekrarı niteliğindedir. İcrâcının vâ olabilmesi hususu şöyle açıklanabilir. Bestecinin kompozisyonu kurma aşamasındaki düşünceleri temel ifâdeyle melodi üretmek olduğu varsayıldığında, bestecinin müziğin ana hatları dışında ve özellikle Türk müziğinde nüansa dayalı ayrıntılı uyarılar yapmadığı görülebilmektedir. Türk müziği notaları üzerinde eserin dinamiklerine, süslemelerine ya da en azından bestecinin kendi istediği icrâ tavsiyelerine ait yazılı işaretlere rastlanmamaktadır. Cinuçen Tanrıkorur, Mutlu Torun, Yalçın Tura, Oğuzhan Balcı vb. gibi bestecilerin müziklerinde kendi istedikleri nüansların, küçük ölçekte süslemelerin veya uluslararası müzik literatüründe kullanılan terimlerin yazılı olduğu görülebilse de genel olarak bu duruma Türk müziğinin yazılı geleneğinde rastlanmamaktadır. Bunun önemli sebeplerinden biri olarak aktarımın meşk yolu ile yapılmış olması gösterilebilir. Gelenekte öğreticinin kendi bildikleri ile beraber tavrını da öğrenciye aktarması yazılı yollardan gerçekleşmemiştir. Bu sebeple her hoca kendi tavrını öğrencisine aktarmak suretiyle ekolünün devamını inşa etmiştir. İlerleyen süreçte bestecinin esere dâir ayrıntıları nota üzerinde belirtmemesi meselesi icrâcıya ya da ustaya kendini ifâde edebileceği geniş bir alan bırakmasının olumlu ya da olumsuz yönleri de ayrıca tartışılacak olan bir durumdur.

Üslûb, müziğin perde yapısı, nazarî özellikleri, çok seçenekli süsleme elemanlarının arasından kendine özgü bazı başlıklara sahip olması konusu olarak ifâde edilirse, tavrı da bunları kullanma yetkisine sahip olan icrâcı operatörün, içinden seçtikleriyle genel hatlarını harmanlaması için gösterdiği iradedir, yani tavrı kişiseldir. Mehmet Gönül bu konudan şöyle bahseder “Üslûbun temelinde, yine icrâ ile aktarılan nazariyat ile birden çok icrânın zamanı, alanı, şekli, hâli, yolu varken; üslûbun temel taşı olan tavrı, genel icrâ üslûbu içerisinde özgün görüş, duyuş, anlayışla ayrılan ferdî yorumlama becerisi ile sağlanan katkıyı ifâde etmektedir (Gönül, 2024). Yılmaz Öztuna da bu konuya farklı bir tanım ile bakar “Güzel sanatlarda takip edilen hususi yola “mektep” (ecole), sanatçının iç karakterine ait hususi yola “üslup” (style) denir. Musikide gerek bestekârda gerek icrâcıda üslup meselesi çok mühimdir. Zira sanatçının ibda kabiliyetini gösterir. Bütün büyük bestekârların ve büyük icrâcılarının diğerlerinden az veya çok fakat mutlaka farklı üslupları vardır (Öztuna, 1990). “Yorumlayabilme” meselesi ise çalgının ne olduğu (teknik yeterliği, ses genişliği, üflemeli yaylı, mızraplı vb olduğu, akort sistemi, icrâ kolaylığı veya icrâ anında icrâcıya sağladığı konfor vb), eserin taşıdığı kimlik (bestecisi, nerede icrâ edildiği, bestelendiği dönem vb) insan sesi ise ses genişliği (soprano, tenor, alto vb) ve icrâcının o an sahip olduğu teknik yetkinlikler ile sınırlanır.

Bu çalışmada özellikle tartışılmak istenen konu, yorum unsurlarının çalışmanın sonunda yer alan örnek icra niteliğindeki Tanbûri Cemil Bey’e ait muhayyer saz semâinden yola çıkarak ve özellikle ud çalgısı üzerinde yapılabilmesi muhtemel teknik beceriler ile alakalı anlatılabilmesi ile somutlaştırılrsa da asıl aranan husus yorum unsurlarının neye göre tercih edildiğidir (Nota 1). Eser’in Tanbûri Cemil Bey’e ait olması hususunda farklı görüşler de yer almakta olup eserin ilk üç hânesinin Tanbûri Cemil Bey’e son hânenin ise üdi Nevres Bey’e ait olduğu, müziğin müşterek yazıldığı hususu da Onur Akdoğu’nun üdi Nevres Bey isimli kitabında yer almaktadır (Akdoğu, 1990). Üniversal sistemde kabul görmüş unsurların (çarpma, legato, glissando, rubato, crescendo, forte vb.) muhayyer saz semasi üzerinden yorumlanması esnasında eserin içinde karşılaşılan belli başlıklardan seçilmiş bulunmaktadır. Seçilen unsurlar ve eserin yorumlanması Enver Mete Aslan tarafından

yapılmış ve gelenekte kabul gördüğü düşünülen, özellikle de başta Tanburi Cemil Bey'in kendisi olmak üzere, Yorgo Bacanos, Şerif Muhiddin Targan, İhsan Özgen, Necdet Yaşar, Derya Türkan, Murat Aydemir gibi isimlerin icrâlarında rastlanan tercihler ve bunların harmanlanmasıyla elde edilmiştir. Türk müziğindeki "somut" tekselilik sebebi ile birlikte her çalgının aynı müziği ve notayı çaldığı herkesçe bilinmektedir bu sebeple çalgıya özel bir partiyon bulunmadığından bestecinin yorum unsurlarını ayrıntılı olarak yazması da beklenemez. Çünkü nüanslar çalgının yapısı ile de bağlantılıdır. Bu çalışmadaki nota üzerindeki ifâdeler bir ud partiyonu ya da solist ud icrâsı olarak algılandığında elde edilmek istenen sonuç daha net anlaşılabilecektir. Ses kayıtlarından yola çıkarak akort sistemine bakıldığında son yüzyılda denenmiş ve denemeden öteye gitmiş, kabul görmüş sistemler bulunmaktadır. Standard kullanım olarak tabir edilebilecek olan akort sisteminde tüm tellerin tam dörtlü aralığa sahip olduğu ve alttan başlayarak, gerdâniye, nevâ, düğâh, hüseyini aşiran, kaba bûselik ve kaba geveşt olduğu bilinmektedir. Standard kullanımdan farklı olarak en üst telin hüseyini aşiran, kaba rast ve kaba düğâh olarak kullanıldığı ve bu duruma göre daha az bir tercih olan 5. telin de yegâh perdesine akortlandığı da özellikle Şerif Muhiddin Targan'ın solo ud için yazdığı etüdlerde görülebilmektedir (Targan, 1995). Yukarıda bahsedilen akort tercihlerini Emre Küçükgök 2016 yılında hazırladığı "Ülkemizde Kullanılan Yayınlanmış Ud Eğitimi Metotlarının Karşılaştırmalı Analizi" isimli yüksek lisans tezi ile destekler (Küçükgök, 2016). Bu çalışmada teller arası tam dörtlü aralık ile genel kabul görmüş sistem kullanılmıştır. Bu çalışmada asıl amaçlanan husus yorum meselesinin çok sayıdaki seçeneklerinden bir tanesini seçip gelişim aşamasında olan ve fiziksel kondisyonu ortalama hızında icrâ edebilen bireylere yorum anlamında tavsiye ve ders notu niteliğinde belge oluşturmayı amaçlamakla birlikte yorum anında kullanılabilecek seçeneklerin ayrıntılarını ele almak, teknik ve ötesinde yoruma sebebiyet veren başlıkları anlamaya çalışmak olacaktır. Tekrar ifâde etmek gerekir ki mevcut nota üzerindeki yönlendirmeler olası pek çok seçenekten sadece bir tanesidir ve sadece ud çalgısı ile icrâyı anlatmaktadır. Yorumcu, farklı uyarıcıların etkisinde farklı yorumlar yapmaya hazırdır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eser yorumlama meselesinde karşılaşılan seçenekleri estetik ve teknik boyutlarıyla ayırıştırıp yorumcunun kendine özgü tavrını oluşturmadaki etkileri ortaya çıkarmaktır. Aynı zamanda konu ile ilgili öğrenme ve anlama aşamasında olan sanat öğrencisi bireylere eser analizi ile somut bir çalışma materyali sunmaktır. Sanatçının yorumlama ile karşılaştığında elde bulunan unsurları nasıl seçeceği konusunda seçeneklerin en aza indirilmesi veya bilimsel bakış açısıyla yeni seçenekler eklenmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

### 1.2. Araştırmanın Önemi

Türk müziği alanında geleneğin aktarımı konusunda tercih edilen bir sistem olan meşk ve bu sistemin yazıya dayalı olmayışı sebebiyle yazılı aktarım öğretim yönteminde yer almamaktadır. Bu kaynakların batı dünyasında üretilen çalışmalara kıyasla az oluşu ve elde bulunan notalar üzerinde yoruma dâir yönlendirmelerin bulunmayışı icrâcıyı, tavrını oluşturmada sadece dinleme veya kişisel çıkarım yapma yolun itmektedir. Türk müziğinde hem icrâcılık hem de bestecilik anlamında yenilikçi devrin başlangıcı olarak kabul edilen Tanbûri Cemil Bey'in Muhayyer Saz Semâî örneği bu yol ayrımında hem Türk Müziği üslubunu anlamak hem de icrâcılığın getirdiği bestecilik ile yorum hususunu açıklıkla ortaya koyabilecek niteliktedir. Aynı zamanda yapılan analiz ile Türk müziği eseri üzerinde yazı ile yapılan yönlendirmeler icrâcının universal müzik yazısını anlama ve icrâ etmesi konusunda önem taşımaktadır.

## 2. YÖNTEM

Besteci tarafından eserin nüans ayrıntıları hakkında bilgi verilmeksizin günümüze gelen Muhayyer Saz Semâî'nin bestesi Enver Mete Aslan tarafından yorumlanmış notasının uluslararası müzikal ifâde yönünden analizi yapılmıştır. Sanat eseri içerisinde mevcut ve açığa çıkmayı bekleyen ayrıntıların anlaşılmasına çalışılması, Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek'in Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri isimli çalışmasında şöyle belirtilir. *"Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır* (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 227). Bu açıklama çerçevesi ile paralel giden bir yöntemin uygulanmaya çalışıldığını belirtmek gerekir.



Daha da müzikal ayrıntıya yakın bir ifâde ile “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2019, s. 259). Uluslararası müzik dinamikleri çerçevesinde Türk müziğinde kullanılan nüansların açıklanması yoluna gidilmiştir. Teknik analizlerin çıktıları ile varılmaya çalışılan sonuçta yorum tercihlerinin neye göre yapıldığı estetik ve bilimsel kaynaklara dayanmak sureti ile tartışmaya açıktır.

## 2.1. Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışmada etik kurul onayını gerektiren herhangi bir veri toplama işlemi yapılmamıştır. Yöntemi itibariyle bu araştırmanın etik kurul onayı zorunlu olmayan çalışma olduğuna karar verilmiştir.

## 3. BULGULAR

Bu başlık altında seçilmiş olan tanımlar yukarıda da bahsedildiği gibi uluslararası kullanımda olan tüm teknikleri kapsamamaktadır. Eserin icrâsı sırasında tercih edilen tanımlar özellikle Türk müziği üslubunda kullanılabilirliği olan başlıklardan oluşmaktadır. İcrâcının tercihleri eserin teknik çerçevesine, fiziksel kondisyonuna ve estetik kaygıyla oluşan üretim / yaratım derinliğine bağlıdır.

### 3.1. Çarpma

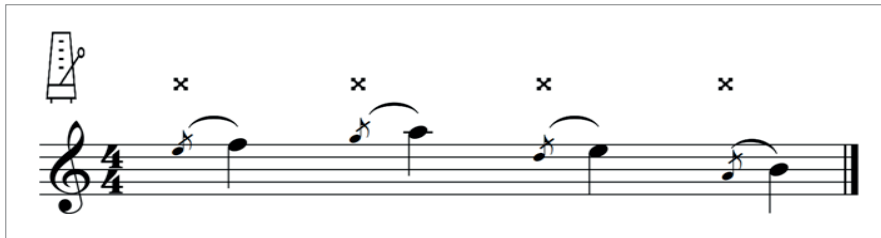
Bir ana ses öncesinde, bir ana ses sonrasında veya iki ses arasına eklenen ve tek nota ile yapılan küçük eklemelerdir. İki ana nota arasındaki zamanda değişikliğe yol açmaz. Nota üzerinde üstü çizgili küçük sekizlik nota şekli ile ( ) gösterilir. Udda mızraplı veya mızrapsız olarak icrâ edilebilir, mızraplı veya mızrapsız olması durumu şekil ile ayrıca gösterilmez. Çarpmanın yapıldığı an itibariyle hangi zamana ait olduğuna dâir iki farklı yer belirlenmiştir. Değerini kendinden önceki ve kendinden sonraki notadan alan iki farklı zamana ait çarpma bulunmaktadır.

#### 3.1.1. Değerini kendinden sonraki notadan alan çarpma

Birim zaman köşesi çarpmanın yapıldığı andır. Başka bir ifâdeyle anlatılacak olursa metronomun vurduğu an ana nota yerine çarpma yapılmış ve ardından ana notaya geçilmiştir. Bu sebeple gerçek notanın çalınması gereken anda çarpma yapılmış ve gerçek nota çarpmanın yapıldığı süre kadar gecikmiştir. Aşağıdaki şekilde üzerinde “x” işareti konulmuş olan notalar (çarpmalar) metronomun vurduğu ânı belirtmektedir. Bağ işareti de bu yönlendirmenin aidiyetini saptayarak çarpmanın zaman ve müzikal olarak hangi nota ile ilişkide olduğunu belirtmektedir. Çarpma sadece bir süsleme elemanı olarak değil, perdesi çalgılarda bir basamak görevi görerek icrâcının perdeyi bulabilmesi ve müzikal bir bakışla basabilmesi adına duyumda ve icrâda konfor sağlamaktadır.

#### Şekil 1

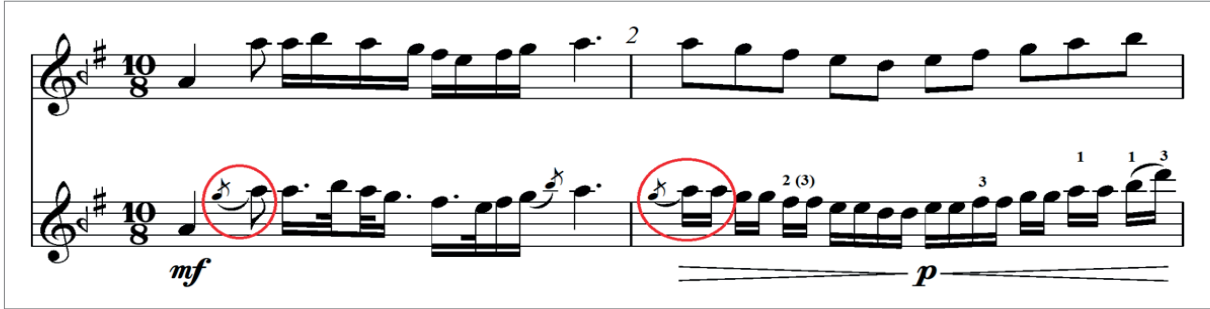
Değerini kendinden sonraki notadan alan çarpma



## Eser içinde kullanımı ve analizi

### Şekil 2

Değerini kendinden sonraki notadan alan çarpma



Şekil 2’de eserin 1. ve 2. ölçüsünde bulunan gerdâniye perdesine çarparak muhayyere giden bir çarpma görülebilmektedir. Çarpmanın asıl notadan önce geldiği ve bağ işareti ile zaman olarak asıl notaya bağlı olduğu görülebilmektedir. Çarpma olarak belirtilen gerdâniye perdesi üstten yapılacak mızrap vuruşunun ardından muhayyer perdesine gidecek ve muhayyer perdesinde mızrap vuruşu olmayacaktır.

### Şekil 3

Değerini kendinden sonraki notadan alan çarpma



Şekil 3’te eserin 12. ölçüsünde çargâh perdesi öncesinde segâh perdesine çarpma olduğu görülebilmektedir. Çargâh perdesine ilk etapta dokunulmamış öncesinde 1. parmak ile segâh perdesi gösterilmiş ve ardından 2. Parmak ile çargâh perdesine geçişin yumuşaması sağlanmıştır. Türk müziği üslubu çerçevesinde diğer çalgılar ile de uygulanabilen bir durumdur.

### Şekil 4

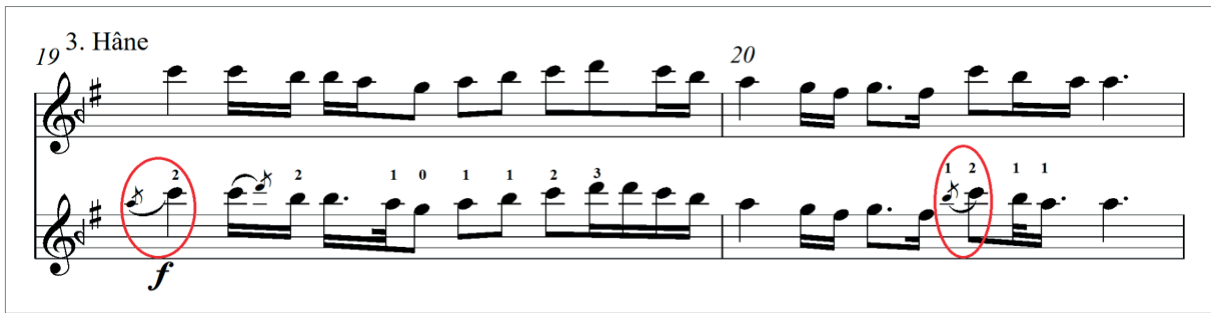
Değerini kendinden sonraki notadan alan çarpma



Şekil 4’te eserin 13. ölçüsünde eviç perdesi öncesinde nevâ perdesine çarpma olduğu görülebilmektedir. Ardından gerdâniye perdesine ulaşmadan eviç perdesi ile çarpma yapılmıştır. Bu durumda çarpma ve ana sesin konumu parmak numaralarını belirlemekte olup, standart parmak sıralamasının dışına çıkmaktadır. Bu ölçüde gerçekleşen hareket ikinci tel üzerinde yapıldığından kapalı pozisyonda kullanılmıştır.

**Şekil 5***Değerini kendinden sonraki notadan alan çarpma*

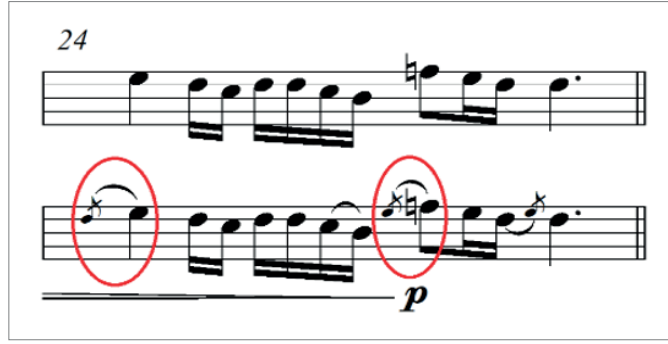
Şekil 5'te eserin 16. ölçüsünde nevâ ve hüseyni perdelerinin arasında geçişi yumuşatan ve bir basamak olarak nitelendirilebilecek nevâ çarpması kullanılmıştır. Çarpma olmadığı varsayıldığında hüseyni perdesine denk gelen zaman çarpma ile düşünüldüğünde çarpma sebebiyle hüseyni perdesinin geciktirilerek duyurulmasına sebep olmaktadır.

**Şekil 6***Değerini kendinden sonraki notadan alan çarpma*

Şekil 6'da eserin 19. ölçüsünde hâne girişi olması sebebiyle başlangıç etkisini arttırmak amaçlı yapılan çarpma aynı zamanda küçük üçlü aralık atlama ile belirtilmiş ve bu aralığın mesafesi sebebiyle portamento etkisi belirgin hale gelmiştir. Yapılan hareketin 1. telde olması sebebi ile çarpma sonrası çargah perdesi 4. pozisyonda 2. parmak ile basılmıştır. 20. ölçüdeki benzer hareket için ise yine aynı pozisyon ve parmak numarası kullanılmış olup çarpma – ana nota aralığı yarım ses olduğundan portamento etkisine rastlanmamaktadır.

**Şekil 7***Değerini kendinden sonraki notadan alan çarpma*

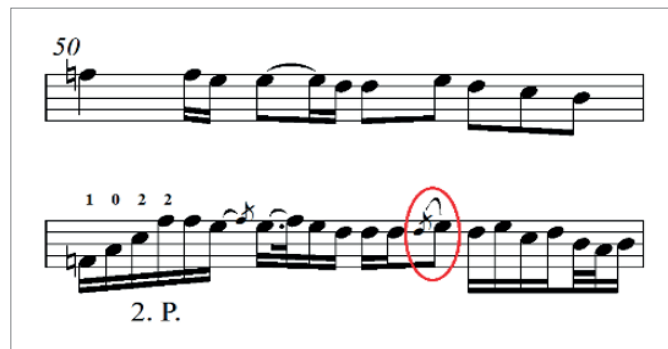
Şekil 7'de eserin 22. ölçüsünde acem perdesi duyurulmadan önce hüseyni perdesinde bir çarpma yapılmış olup ve acem perdesinin zamanında bir gecikme gözlemlenmektedir.

**Şekil 8***Değerini kendinden sonraki notadan alan çarpma*

Şekil 8'de eserin 24. ölçüsünde hâne sonu olması sebebiyle decrescendo ile pianoya doğru bir düşüş görülmektedir. Buradaki her iki çarpma da hüseyini ve acem perdelerini yumuşatacak niteliktedir.

**Şekil 9***Değerini kendinden sonraki notadan alan çarpma*

Şekil 9'da eserin 36. ölçüsünde kullanılan çarpma modeli 4. hâne için sadece bir defa bu noktada kullanılmıştır. Eviç perdesine gitmeden hemen önce kullanılan çarpmanın ardından parmak kaydırarak yine aynı parmak ile ana notaya devam ettiği görülmektedir.

**Şekil 10***Değerini kendinden sonraki notadan alan çarpma*

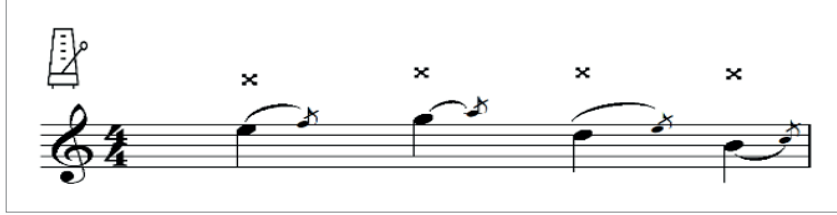
Şekil 10'da görülen nevâ perdesinden sonra hüseyini perdesine gidişte perde öncesinde çarpma ile bir öncü hüseyini duyumu sağlanmış, mızrap öncelikle çarpma yapan perdeye dokunmuştur. Kuvvetli zaman ana ses olan hüseyini perdesi olsa da vurgu kuvveti çarpma sesinde duyurulmuştur.

### 3.1.2. Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma

Birim zaman köşesi ana notanın basıldığı andır. Çarpma ana notadan sonra gelir ve solunda bulunan ana sesin değerinden alarak kendine zaman bulur. Başka bir ifâdeyle anlatılacak olursa metronomun vurduğu ana nota icrâ edilir ve ardından çarpma yapılır. Aşağıdaki şekilde üzerinde “x” işareti konulmuş olan notalar metronomun vurduğu ânı belirtmekte olup ana sese denk gelen zamanlardır. Bağ işareti de bu yönlendirmenin aidiyetini saptayarak çarpmanın zaman ve müzikal olarak hangi nota ile ilişkide olduğunu belirtmektedir. Bu tür çarpma ud için özellikle kapalı pozisyon ile inici bir seyir halindeyken klavyedeki hâkimiyeti kontrol edebilmek adına ve art arda gelen aynı seslerin aralarındaki boşluklara konumlanmak adına önem taşımaktadır.

#### Şekil 11

Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma Şekil 11’de baskılı sesler ile örneklendirilmiştir.



Bu çarpma türü ile icrâ sırasında şu şekillerde karşılaşılmaktadır.

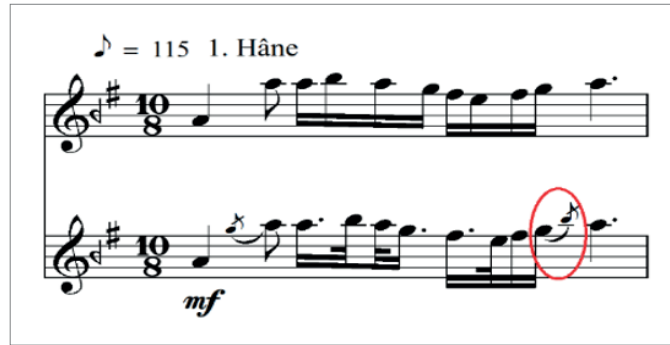
1. Triole içerisinde kullanımı
2. İki aynı ses arasında yapılan çarpma
3. İnici iki ses arasında yapılan çarpma
4. Çıkıcı iki ses arasında yapılan çarpma
5. Komşu olmayan iki ses arasında yapılan çarpma

#### Eser içinde kullanımı ve analizi

Eserin ilk ölçüsünde bir defa kullanılmıştır. Gerdâniye perdesinden düğâh perdesine gidiş esnasında bir dayanak vazifesi görmektedir. Mevcut öncesinde de çarpmasız bulunan ve hüseyîni perdesinden başlayan sade çıkış grafiğini bir farklılaştırdığı düşünülebilir.

#### Şekil 12

Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma



Şekil 12’de eserin ilk ölçüsü sonunda gerdâniye ve muhayyer arasındaki çarpma muhayyer perdesinin zamanının gecikmesine müsaade etmeden gerçek zamandan önce yapılmıştır.



### Şekil 13

*Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma*

Şekil 13'te eserin 3. ölçüsünde art arda gelen aynı seslerin arasındaki ayrışmayı sağlamasının yanında forte olarak icrâ edilen ölçünün kuvvetinin belirginleşmesi adına önem taşımaktadır. 4. Ölçüde ise yine iki tiz buselik arasında kullanılmış üçlemenin ritmik vurgusunu pekiştirmiştir. Ölçü sonuna doğru piano ve decrescendo ile sönen kuvvetin belirginleşmesi ile yumuşak bir duyum için olanak sağlamıştır.

### Şekil 14

*Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma*

Şekil 14'te eserin 5. ölçüsünde tiz çargâhtan yapılan inici hareket 4. pozisyon ile yapıldığından seslerin aralarına çarpmaların serpiştirilmesi icrâcının perdesiz tuşe üzerinde hakimiyeti sağlaması ve perde hassasiyeti açısından önem taşımaktadır. 6. ölçüdeki acem perdesi beklentisi öncesinde çarpma olarak seslendirilen sünbüle perdesi ile yakın ilişkilidir. Sonrasında iki adet üçlemenin aynı iki ses arasındaki çarpma ile duyum rahatlığını kazanması ve yanında "triole" zaman kalıbın çarpma ile daha net ifâde edilmesi olarak gösterilebilir.

### Şekil 15

Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma

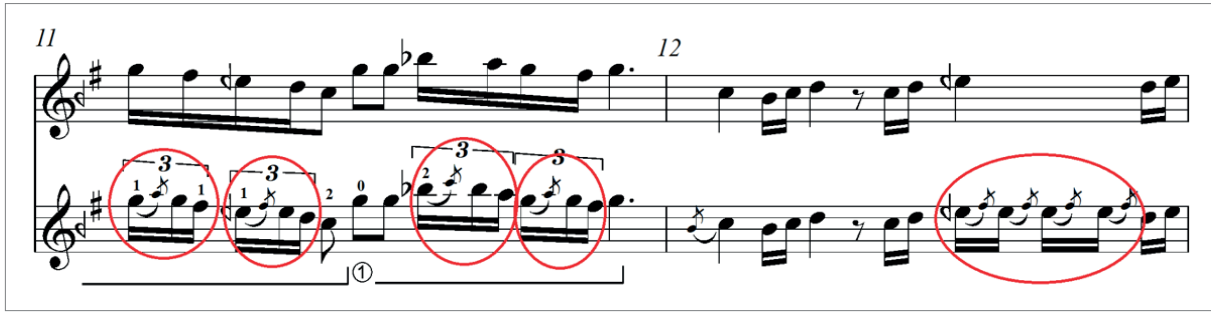
7

The image shows a musical score for the song 'The Rose Tree'. It consists of two staves. The top staff is the melody, and the bottom staff is the accompaniment. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The melody starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, a quarter note G4, and a quarter note F#4. The accompaniment starts with a quarter note G3, a quarter note A3, a quarter note B3, a quarter note C4, a quarter note B3, a quarter note A3, a quarter note G3, and a quarter note F#3. The first measure of the accompaniment is circled in red. The dynamic marking *mf* is written below the first measure of the accompaniment.

Şekil 15'te eserin 7. Ölçüsünde görülen durum iki aynı sesin arasında çarpma yapma durumudur. İki aynı sesin basılması ile yaşanacak tekrar hissi çarpma ile yumuşatılmaya çalışılmıştır. Bu durum çarpmadan önceki sesin ortalamaya kıyasla daha uzun olması ve bu sürenin içerisinde nota ekleme çabası ile de alakalı olduğu söylenebilir.

**Şekil 16***Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma*

Şekil 16'da eserin 9. ölçüsünde yine triole zamanlaması içerisinde iki aynı ses arasında gerçekleşen bir çarpma görülmektedir. Ardından gelen acem perdesi çarpması, eviç çarpmasına kıyasla iniş grafiğine kuvvetle destek olmaktadır, iniş esnasında pestleşme meyli ile pek çok alanda karşılaşılmaktadır. Bu ölçü için son unsur ise iki çargah arasındaki yumuşaklığı sağladığı düşünülen nevâ perdesine yapılan çarpmadır.

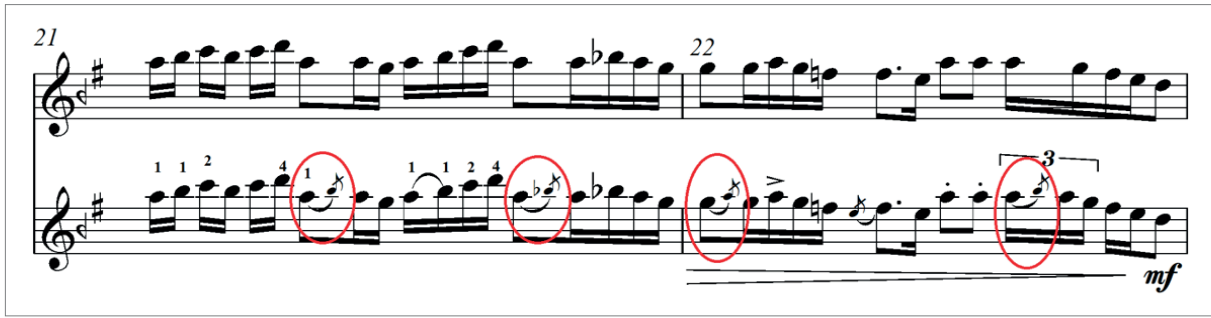
**Şekil 17***Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma*

Şekil 17'de eserin 11. ölçüsünde triole ve iki aynı ses arasında yapılan çarpma yoğunlukla görülmektedir. Yukarıdaki maddelerde belirtilmiş olan triole vurgusunun belirginleşmesi meselesi burada da öne çıkmaktadır. 12. Ölçüde ise 4 defa arka arkaya vurulan hüseyini perdesinin aralarına serpiştirilmiş olan çarpmalar görülmektedir.

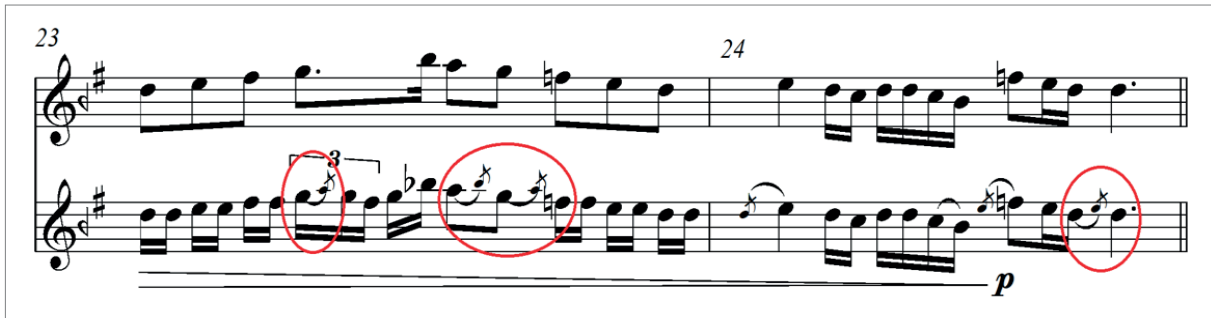
**Şekil 18***Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma*

Şekil 18'de eserin 13. ölçüsünde iki adet benzer nitelikte çarpma görülmektedir. Öncesinde 32'lik değerdeki nota olması, çarpmanın değerini aldığı notanın staccato olarak icrâ edilmesi ve zamanının uzun olması sebebiyle bu alanda çarpma yapılması tercih edilmiştir. Sayılan sebepler arasında en baskın olanı ise sataccato ile kesik çalınması gereken sesin susturulmasına yardımcı olmasıdır.



**Şekil 22***Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma*

Şekil 22'de eserin 21. ölçüsünde görüldüğü gibi bu türdeki tüm çarpmalar iki aynı ses arasında yapılmıştır. Ayrıntılı bakılacak olursa ilk çarpma ardından bir çıkıcı seyir izlendiği için çarpma segâh perdesine yapılmış fakat ardından gelen ikinci çarpma inici bir seyrin habercisi olduğundan sünbüle perdesi devreye girmiş ve çarpmada da bir pestleşme görülmüştür. 24. ölçüde bulunan ikinci ve üçüncü çarpmanın ritmik formülü aynı olmakla birlikte ikincisi bir ses aşağıdan tekrarlanmıştır. Son çarpma ise iki aynı ses arasında triole kalıbını pekiştirmektedir.

**Şekil 23***Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma*

Şekil 23'te eserin 23. ölçüsündeki ilk çarpma yine triole kalıbını destekler nitelikte ve iki aynı ses arasında yapılmıştır fakat ikinci çarpmanın kullanım yöntemi ise inici seyir gösteren melodi için bir üst notaya çarparak aşağıdaki notaya ulaşma yöntemidir. Satırın sonunda yer alan çarpmanın ise yine iki aynı ses arasında bulunan ve bu analiz içerisinde sık kullanılan bir seçenek olduğu görülmektedir. Bu çarpma bir hâne sonunda yer alması sebebiyle frenleyici bir görev üstlenerek bir tür staccato işlevi de görmektedir.

**Şekil 24***Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma*

Şekil 24'de eserin 31. ölçüsündeki çarpmaların hepsi arka arkaya aynı görevi üstlenmektedir. 4. Hâne olması sebebiyle bu bölümdeki icrâ hızı farklılık taşımakta olup, zaman darlığı sebebiyle kapalı pozisyonlarda

tercihlere öncelik verilmemiştir. Çargâh perdesi 4. parmak ile II. pozisyonda kullanılmıştır ve bununla birlikte çarpma yapacak olan parmak da 2, 3, ve 4. Parmak olmuştur. Önce iniş seyrine destek veren çarpma cümle sonuna geldiğinde tiz durak kararına varmadan segâh perdesine çarpma yaparak muhayyer perdesinde kalış yapmıştır.

#### Şekil 25

*Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma*



Şekil 25'te eserin 33. ölçüsündeki ilk yapılan çarpma iki aynı ses arasında diğeri ise inişe destek amaçlı yine muhayyer perdesine yapılan çarpmadır. Sonraki çarpma ise müzik cümlesinin genel olarak karara doğru gidişyle alakalı bir yolculuğun başlangıcı olarak düşünülmesi gerekmektedir. Tiz çargâh perdesine 4. parmak kullanılarak yapılan çarpma için fiziksel olarak hazırlık gerekmektedir. 35 ve 36. ölçülerde ise hüseyini perdesi aralarına acem perdesi ile çarpma yapıldığı görülmektedir.

#### Şekil 26

*Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma*



Şekil 26'da eserin 37. ölçüsündeki melodik yapı 33. ölçüdeki melodi ile benzerlik gösterdiği için kullanılan çarpma modeli de birbirine benzemektedir. 39. ölçüde görülen çarpma ise çıkıcı bir seyir izleyen melodi fakat kendi içerisinde bakıldığında hem iki aynı ses arasında hem de çıkıcı iki ses arasında yapılan çarpma olduğu görülmektedir. 40. ölçüde yine aynı şekilde inici bir melodiye sahip bir grafik görülmekte olup yakından bakıldığında hem iki aynı ses arasında hem de inici iki ses arasında yapılan çarpma olduğu görülmektedir.

#### Şekil 27

*Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma*





Şekil 27'de eserin 41. ölçüsündeki çarpma tercihi yine 37 ve 40 numaralı ölçülerdeki çarpmalara benzerlik göstermektedir. İnici bir seyir içerisinde hem aynı iki ses arasında hem de incici iki ses arasında çarpma yapılmıştır. Karara gidişin yaklaşması sebebiyle incici bir melodi grafiği hâkim olup bunun içerisinde kullanılan çarpmalar ise ya iki aynı ses arasında ya da incici iki ses arasında yapılmaktadır.

#### Şekil 28

*Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma*



Şekil 28'de eserin 45 ve 46. ölçülerindeki çarpma tercihi yine bir önceki maddeye benzerlik göstermektedir. İnici bir seyir içerisinde hem aynı iki ses arasında hem de incici iki ses arasında çarpma yapılmıştır. Kullanılan çarpmalar iki aynı ses arasında ve incici iki ses arasında yapılmaktadır. 6/8'lik usulün içerisindeki 8'lik değerlerinin sıklıkla kullanımı ise devamlı duyulduğunda triole duyumunu anımsatmaktadır.

#### Şekil 29

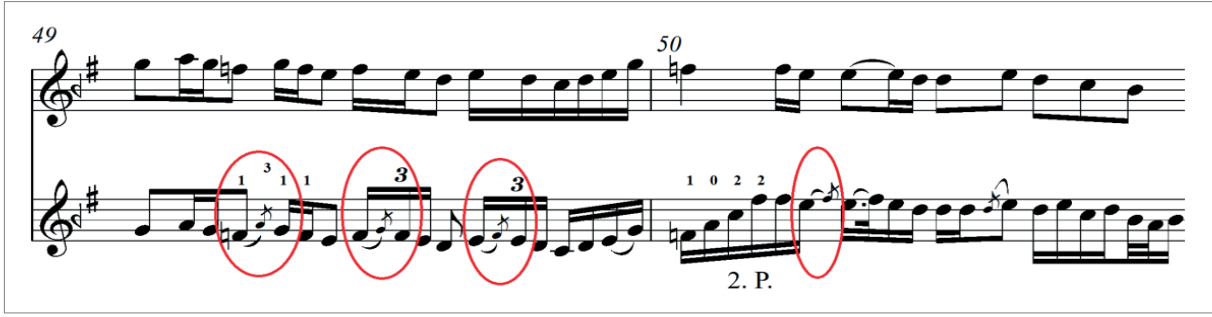
*Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma*



Şekil 29'da eserin son teslimine bakıldığında diğer teslimlere kıyasla bir oktav pest oktavdan icrâ edildiği görülmektedir. Kaba bûselik perdesine kadar gerçekleşen iniş esnasında incici sesler arasında beş adet çarpma yapılmıştır. Özellikle belirtmek gerekir ki rast perdesinde iken yapılan düğâh çarpmasının 4. parmağı açarak yani ekstansiyon yaparak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde çarpa düğâh perdesine değil zirgüle perdesine yapılmış olur.

**Şekil 30**

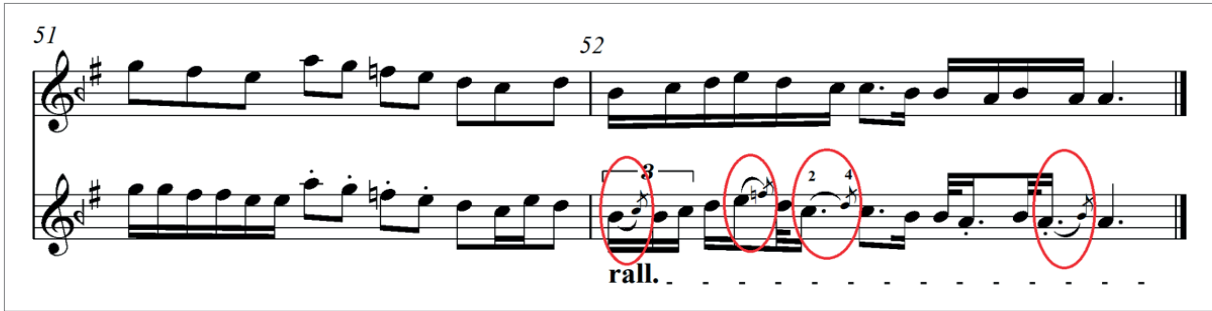
Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma yöntemi Şekil 30 ile örneklendirilmiştir.



Şekil 30'da eserin 49. ölçüsünde acemaşiran perdesi sonrasında yapılan düğâh çarpmasının komşu olmayan sese yapılan çarpma olduğu görülmektedir. Acemaşiran perdesinden sonra pozisyon değiştirmek suretiyle yapılan atlama ile düğâh perdesine çarpma yapılmıştır. Sonrasında ise yapılan çarpmalar iki aynı ses arasında yapılan çarpma şeklinde gerçekleştirilmiştir.

**Şekil 31**

Değerini kendinden önceki notadan alan çarpma yöntemi Şekil 31 ile örneklendirilmiştir.



Şekil 31'de eserin 52. ölçüsünde triole kalıbındaki iki segâh perdesi arasında yapılan çarpma ardından inici nitelikteki melodi yapısının karara yaklaşması ile eviç yerine acem perdesi çarpması görülmektedir. Son olarak iki aynı ses arasında yapılan iki adet çarpmadan sonra icrâ sona ermektedir.

**3.2. Staccato**

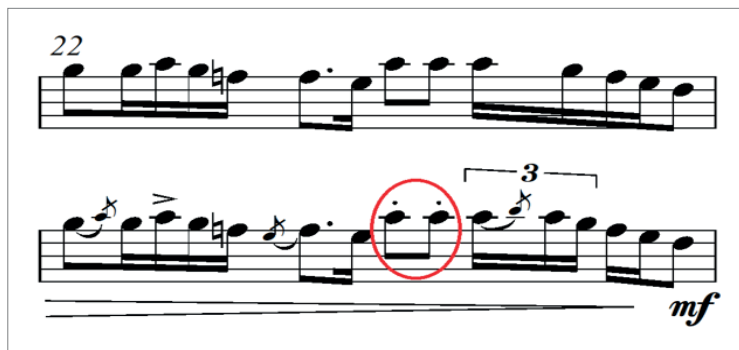
En yaygın ifâdeyle "Staccato" İtalyanca bir müzik terimi olup (Fransızca "Coupé" Almanca "abgestossen") Sesleri kesik kesik duyurmak anlamında kullanılan bir ifâde biçimidir (Aktüze, 2004,. 554). Kesik kesik çalınacak yönlendirmesi notanın üzerine konulan nokta ile gösterilmektedir. Nota değeri ne olursa olsun sesin uzaması kesilir. Üflemlî çalgılarda nefes iletimi kesilerek, yaylı çalgılarda yayın tele olan sürtünmesi durdurularak yapılır. Udda ise tele vurduktan sonra sesin kesilmesi klavye üzerindeki elin telin titreşimini durdurarak susturması yolu ile yapılır. Eğer staccato yapılacak olan ses baskılı bir ses ise sol elin parmak bastığı perde hafifçe susturularak telin titreşimi ve sesin devamı durdurulur ve staccato gerçekleşmiş olur. Muhayyer saz semaisi içerisinde kullanımının genellikle piano (p), düşük kuvvetle çalınması gereken notalara denk gelmiş olduğu görülmektedir fakat staccato, bunun dışında kuvvetli çalınan anlar için de tercih edilen bir ifâdedir.

**Eser içinde kullanımı ve analizi****Şekil 32***Staccato kullanımı*

Şekil 32’de eserin 5. ölçüsündeki iki muhayyer perdesi üzerinde yapılan staccato, ardından gelen 16’lık değerlere ve crescendo ile yapılan güçlenmeye hazırlık niteliğindeki sakinlik olarak ifâde edilebilir.

**Şekil 33***Staccato kullanımı*

Şekil 33’te eserin 13. ölçüsündeki 32’lik değer sonrasında gelen staccato hemen ardından gelen çarpma ile rahat ifâde edilebilir bir hâl almaktadır. Baskılı sese yapılan staccato sol elin çarpma yapmasıyla doğal yoldan seslendirilmiş olmaktadır.

**Şekil 34***Staccato kullanımı*

Şekil 34’te eserin 22. ölçüsündeki iki muhayyer perdesi üzerinde yapılan staccato, ardından gelen 16’lık değerlere ve crescendo ile yapılan güçlenmeye hazırlık niteliğindeki sakinlik olarak ifâde edilebilir. Kuvvetli mızraptan düşüş ve aynı zamanda inici melodi, buradaki staccatoyu desteklemektedir.

**Şekil 35***Staccato kullanımı*

Şekil 35'de eserin 28. ölçüsünde inici melodi ve aynı zamanda piano yönlendirmesi ile hafif çalınması gereken seslerin yorumlanması sürecinde staccato varlığı önem kazanmaktadır.

**Şekil 36***Staccato kullanımı*

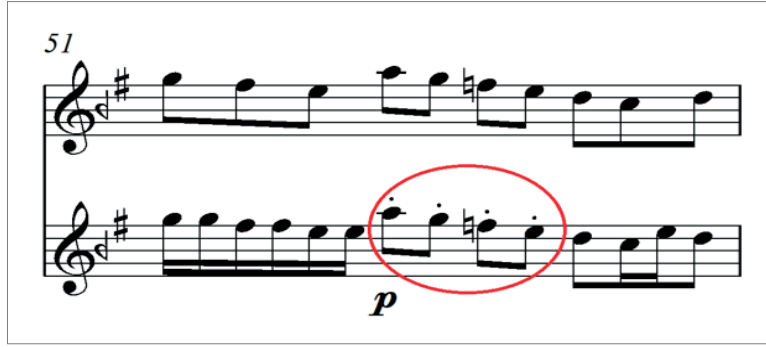
Şekil 36'da eserin 30. ölçüsü 4. hânenin giriş kısmını oluşturmaktadır. Kuvvetsiz mızrap vuruşlarıyla başlayan hâne 2 ölçü sonra kuvvetlenerek forte vurgularla ilk cümleyi tamamlamaktadır. Burada hem piano hem de forte vuruşların staccato ile yapılabilirliği görülmektedir. Bu hânede ritmik yapı ve çarpmaların sıklığı staccato ile ifâdeye zaman tanımadığı düşüncesi ile bir defaya mahsus olarak sıkışıklığı olmayan bir alanda tercih edilmiştir.

**Şekil 37***Staccato kullanımı*

Şekil 37'de eserin 48. ölçüsü, 4. teslimin giriş kısmını oluşturmaktadır. Teslime, diğer teslimlere kıyasla bir oktav pest bölgeden, rast perdesinden başlanmıştır. Bu başlangıç sebebiyle oluşan piano mızrap vuruşu ve ritmik zamanın izin vermesiyle staccato tekniği kullanılmıştır.

**Şekil 38**

Staccato kullanımı Şekil 38’de muhayyer, gerdâniye, acem ve hüseyini perdeleriyle örneklendirilmiştir.

**3.3. Nüans / Gürlük Terimleri**

Sesin kuvveti ile ilgili yönlendirici işaretlerdir. Basılan perdenin ne kadar kuvvetli veya zayıf olacağı ile ilgili net bir ölçü bulunmamaktadır, yorumcu kendi anlayışı çerçevesinde dengeyi oluşturmak durumundadır. Şekil 39’da bulunan işaretlere ilişkin tanımlar İrkin Aktüze’nin 2004 tarihinde Pan Yayıncılık tarafından 2. baskısı yapılan “Ansiklopedik Müziği Sözlüğü” (Aktüze, 2004) adlı çalışmaya aittir.

**Şekil 39**

Nüans / gürlük terimleri arasında çoğunlukla kullanılan ifadeler Şekil 39’da belirtilmiştir.

|                  |                                                                   |
|------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <b><i>pp</i></b> | Pianissimo - Çok hafif                                            |
| <b><i>p</i></b>  | Piano - Hafif, yumuşak sesle                                      |
| <b><i>mf</i></b> | Mezzo forte / mezzao - Yarı kuvvetli, ne yüksek ne de hafif sesle |
| <b><i>f</i></b>  | Forte - Kuvvetli, güçlü                                           |
| <b><i>ff</i></b> | Fortissimo - Daha güçlü                                           |
|                  | Crescendo (kreşendo) - Sesin gürlüğünü arttırarak                 |
|                  | DeCrescendo (kreşendo) - Sesin gürlüğünü azaltarak                |

**Eser içinde kullanımı ve analizi**

Eserin 2. Ölçüsünde muhayyer perdesinden başlayıp nevâ perdesine kadar inici bir seyir gösterip ardından tekrar çıkış seyri izleyen melodi yapısında görüldüğü üzere mezzo forte ile başlayıp pest bölgede pianoya düşen ve ardından yine kuvvetlenerek tiz çargâh perdesinde forte ile tamamlanan bir cümle parçası görülmektedir. Hâne sonunda ise güçlü perdesine doğru iniş ile gerçekleştirilen yarım karar piano kuvveti ile son bulmaktadır. 1. Teslim başından itibaren crescendo ile görülen yükseliş ölçünün sonunda yapılan oktav atlaması ile muhayyer perdesi zayıf kuvvette icrâ edilmiştir. İkinci hâne başı nevâ perdesi üzerinde bulunan hicaz çeşnisi ile cümleye başlamış ve esas makamın dışında bir çeşni olması farklılığının getirdiği durum sebebiyle orta kuvvette bir mızrap kullanılmıştır. 2. teslimin ilk ölçüsü yine zayıf kuvvette bir muhayyer perdesi ile sonlanmış ve bir öncekinden farklı olarak kapalı pozisyonda yapılan glissando muhayyer perdesinin zayıflığını desteklemiştir. 3. hâne tiz çargâh perdesi ile başlaması sebebi ile kuvvetli bir girişe uygun niteliktedir. Hânenin devamındaki 22. Ölçüye nevâ perdesine varılırken düzenli bir zayıflama ile orta kuvvete düşülmüş ardından ise yine nevâ üzerinde yapılan cümleler ile decrescendo ile piano seviyesinde hâne tamamlanmıştır. 3. teslim mezzo forte ile seyre başlamış 28. ölçüde bulunan sataccatonun da desteği ile zayıf kuvvette inici bir icrâ gerçekleştirmiştir. Hânenin son ölçüsünde 16’lık ve 32’lik değerlerin de sıklığı ve desteği ile forte bir yapı oluşmuş ve farklı ritmik düzene sahip olacak olan 4. hâneye hazırlık yapılmıştır. 4. hâne piyano kuvvette başlamış olsa da devamında cümle sonu olması sebebiyle gelen uzun sesleri ritim tutarak doldurduğu görülmektedir. Bu durum da forte icrâya imkân sağlamaktadır. 35. Ölçüde hüseyini perdesine varıldığında hânenin finaline yaklaşılması sebebiyle mezzo forteye düşüş gerçekleşmiş ve ardından hâne orta kuvvette



son bulmuştur. Son teslimde gelindiğinde icrâ bir oktav pestten gerçekleştiği için zayıf kuvvette bir yol tercih edilmiş ve bölümün tamamına piano vuruşlar hâkim olmuştur. Final öncesi muhayyer perdesinden yapılan inici hareketler yine staccato ile desteklenmiş ve zayıf vuruşlarla icrâ sona ermiştir.

### 3.4. Puandorg

Puandorg, üzerine konulduğu notanın istenildiği kadar uzatılacağını gösteren işarettir (Uluç, 2006, s. 160).

#### Eser içinde kullanımı ve analizi

Eser içerisinde iki sefer kullanılmış olup her ikisi de teslimlerin ilk ölçüsünün son darbına denk gelmektedir. İlki (14. ölçü) portamento ile muhayyer perdesinde yapılan puandorg olup ikincisi ise (48. ölçü) aynı cümlede bir oktav pest bölgeden icrâ edilmesiyle ulaşılan düğâh perdesidir. Bu perdelerde ne kadar kalınacağı hususunda hiçbir literatürde belirlenmiş bir süre bulunmamakla beraber yorumcunun tercihinine bırakılmıştır.

### 3.5. Accelerando

Gittikçe hızlanarak (Aktüze 2004, s. 3) çalmak anlamına gelen ifâde, nota üzerinde kısaca "accel." olarak gösterilir. Bu gibi durumlarda müzik icrâcının anlayışı ile düzenli olarak hızlanır aksi bir işaret olmadıkça devam eder sonrasında eğer bir yavaşlama var ise bu durum da ya "Atempo" uyarısı ile ilk hızına geri döner ya da metronom hızı rakam ile belirtilerek gerekli hıza ulaşılması sağlanır.

#### Eser içinde kullanımı ve analizi

3. teslim, başlangıcından 28. ölçüye kadar aralıksız 16'lık değerler ile ilerlemektedir. 3. hânenin getirdiği tiz perdeler ile hazırlanan 3. teslimde 16'lık değerlerin de desteği ile hızlanma eğilimi "accel..." uyarısıyla belirtilmiştir. 28. ölçüye gelindiğinde ise bölüm sonuna yaklaşılmaya sebebiyle hızlanma yerini "Atempo" ile eserin normal yürüyüş hızına döndürmüştür. Aynı ölçüdeki staccatolar ve piano uyarısı bu yavaşlamaya yardımcı olacak niteliktedir.

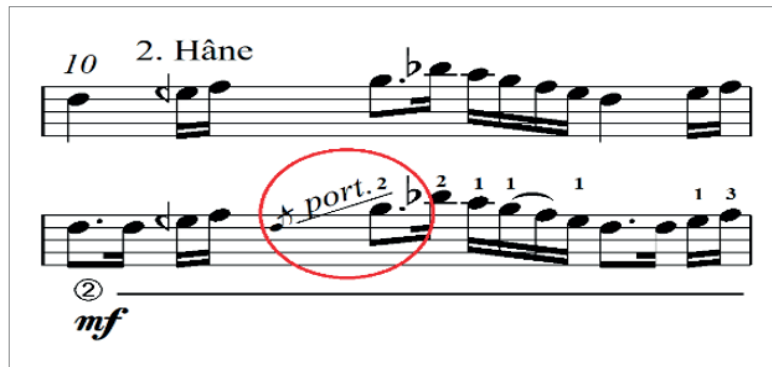
### 3.6. Portamento, portando

İrkin Aktüze'nin ifâdesiyle "*Taşımak sözcüğünden, parmağı kaldırmadan bir sestene diğerine aradaki sesleri de çok kısa ve ânâ duyurarak çabuk ama yumuşak kayış.*" (Aktüze, 2004) olarak açıklanmaktadır. Murat Gürel (Gürel, 2016, s. 53) ve Koray İlgar (İlgar, 2018, s. 110) kaydırma hususunu glissando ile tarif etmiştir. Portamento ve glissando arasında ince bir duyum farklılığı olsa da her iki tabirin de kullanılabileceğinin altı çizilmelidir.

#### Eser içinde kullanımı ve analizi

#### Şekil 40

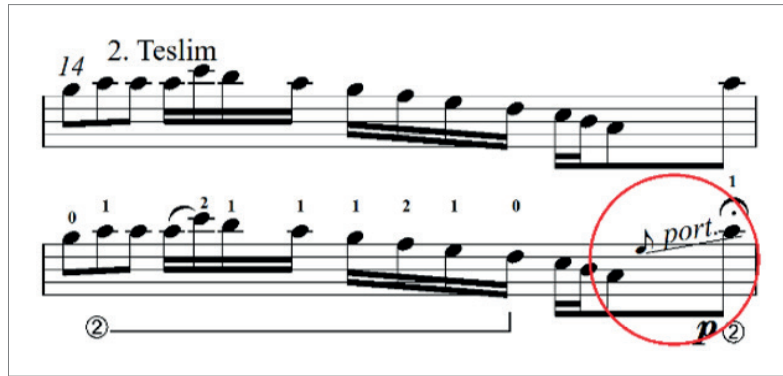
Portamento kullanımı



Şekil 40'da 2. hânenin girişinde gerdâniye perdesine ulaşmak için bir kaydırma görülmektedir. Gerdâniye perdesi eviç perdesi ardından geliyor olsa da icrâda yine nevâ perdesine dönmüş ve portamento yapabilmek için alan kazanılmıştır.

### Şekil 41

### Portamento kullanımı



Şekil 41’de 2. teslimin başında ise hüsyni perdesinden başlayan bir portamento ile muhayyer perdesine ulaşılmıştır. Portamento öncesinde düğâh perdesi görülmektedir fakat düğâh perdesinden muhayyer perdesine direkt kaydırma uygun olmayacağı için hüseyini perdesi basamak olarak kullanılmıştır.

### Şekil 42

### Portamento kullanımı



Şekil 42’de 39. ölçüde bulunan portamentonun çarpma ile arasında küçük bir zaman farkı vardır. Eviç perdesine varmadan önceki hüseyini perdesinde, çarpmaya kıyasla zaman olarak daha belirgin bir duruş ve kaydırma gerçekleşir

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Birinci bölümde anlatılmaya çalışılan hususların üçüncü bölüm ile uygulamada anlaşılmaya çalışılması, müzik felsefesinden, müzik sosyolojisinden ve sanat tarihinden uygulama anında destek alınması olarak ifâde edilebilir. Sırasıyla ilgi duyma, öğrenme, uzmanlık ve ustalık aşamalarının her birinde bilinçli bir bakış açısı geliştirmek ile oluşum ve sunum sebeplerini anlamak adına iki yol önerilebilir.

- 1- Besteci tarafından üretim aşamalarının sorgulanması
- 2- İcracı tarafından yorumlanması.

1. maddedeki üretim aşamalarının sorgulanması meselesi bestecilik ile ilgili konuları barındırması sebebiyle ayrıca bir araştırma gerekliliği bulunmaktadır. Burada sorgulanan ve sonuca varılmaya çalışılan husus ise 2. yol, yorumlama, yani dinleyiciye sunum aşamasıdır. Bu çalışmada incelenen örnek eserden yola çıkarak yapılan incelemede yorumcunun tercihlerini neye göre kullandığı ve bu kullanımın sayısal sonuçlarına bakıldığında aşağıdaki sayılarla karşılaşılmıştır. Bu çalışmanın da esas amacı olan yorum başlığı altında;

- 131 seste çarpma uygulanmıştır.
  - Bestecinin tanbûri olması etkisiyle, melodi örüntüsünün çarpma yapmaya uygun olması sebebiyle çarpma rahatlıkla kullanılmıştır.

- Eserin dönemi itibariyle yenilikçi bir zaman aralığında olması sebebiyle çarpma gibi teknik kondüsyonu ve hızı açığa çıkartan bir yapıya müsait olması
- Özellikle çarpmaların aralarına rahatlıkla girebildiği onaltılık ve triole yapısının sıklıkla kullanılıyor olması sebebiyle
- Tartışma sorusu: Daha sade bir çarpma anlayışı uygulanabilir mi
- 26 seste staccato uygulanmıştır.
  - Ağırlıklı olarak teslimlerde kullanılması, her hâne sonunda ve toplamda 4 defa çalınan teslimin birbirlerinden farklı olmasını sağlamak amaçlıdır.
  - 4. Hânenin başındaki forte / staccato hariç, tüm staccato yapıları piano ve hafif mızrap vuruşlu notalarla birlikte kullanılmış ve staccatonun pianoyu destekleyebildiği görülmüştür.
  - Tartışma sorusu: Forte perdelerde daha fazla staccato uygulanabilir mi?
- 22 ölçüde piano, mezzo forte, forte, crescendo ve decrescendo uyarıları yapılmış, uyarı olmayan ölçüler ise bir önceki uyarı devam ediyor olması sebebiyle boş bırakılmıştır.
  - Sesin şiddetinin seviyesi, müzik içerisinde aynı seviyede uzun süre devam edemeyecek olup özellikle 19. Yüzyıl ve sonrası sonrası müzik anlayışı ile parça içinde sıklıkla değişebilir bir yapıya büründüğü görülmektedir.
  - Yine 19. Yüzyıl ve sonrası bakış açısıyla piano ve forte farklılıkları komşu sesler arasında da ciddi şiddet farklılıkları ile cesur atlamalar yapabilmektedir.
  - Tartışma sorusu: piano yerine forte ya da forte yerine piano uygulaması bakışı ile değerlendirilebilir mi?
- 2 seste puandorg uygulanmıştır.
  - Puandorg kullanılan iki nokta birbirinin aynısı noktalardır. Oktav farklılıkları bulunmaktadır. Buradan anlaşılabilir ki; puandorg yapılmış olan perdenin bu seçeneğe oldukça uygunluk göstermesidir.
  - Tartışma sorusu: Daha fazla uygulanabilir miydi?
- 1 defa accelerando uygulanmıştır.
  - Hassas metronom analizi ile bakıldığında her icrâ ve analizde çokça karşılaşılan accelerando, rubato vb gibi tercihler bu icrâda bir defa olmak kaydıyla belirgin olarak kullanıldığı görülmektedir.
  - Tartışma sorusu: Daha fazla uygulanabilir miydi?
- 3 defa portamento uygulanmıştır.
  - Portamento ve glissando tekniği, kaydırma süresi önem taşımaktadır, kayma süresinin yavaşlamasıyla rahatsız edici bir duruma yol açtığı gibi kayma süresinin hızlanması tekniğin anlaşılmasına yol açabilecektir.
  - İki adet portamento tam dörtü aralığı ile yapılmış olup, bir tanesi ise ikili aralık arasında küçük bir kaydırmadır.
  - Değerini kendinden sonraki notadan alan çarpma tekniğinde de bağlı sesler belirgin uygulandığı takdirde, portamento tekniğine yakın bir duyum sağlanabilmektedir.
  - Tartışma sorusu: Daha fazla uygulanabilir miydi?

Yorumcunun üretim esnasında seçeneklerinin nitelikli olabilmesi adına öncesinde farklı disiplinler ve müziğin birlikte yürüdüğü edebiyat, tarih, dil vb. destekli gelişim göstermesi önem taşımaktadır. Bu durumda yorumun yön çizdiği istikamet in felsefi, teknik, genel kültür, teori ve sosyolojik olarak harmanlanmış bir şekilde netleşmesi kaçınılmazdır. Tartışma sorularının netlik kazanması hususu sosyal bilimler ve özellikle sanat alanlarında karşılaşılan bir husustur. Yüzyıllardır felsefi anlamda yapılan estetik sorgulamaları büyük oranda kişisel tercihler sınırına dayanması “beşeri bilimler” başlığı altında incelenmesi gerektiği meselesini doğrulamaktadır. Bu hususu mümkün olduğunca bilimsel çerçeveye oturtma çabasında sanatçının özgürlüğünü yitirmeden çalışmasına olanak vermelidir. Estetiğin sorgulanması adına müzikal çıktıların teoriye sığdırılması çabasından ziyade doğru bir yöntem olduğu düşünülen müzikal çıktıların üzerine teorilerin inşa edilmesi burada önem taşımaktadır. Bu çalışmada müzikal bakışla elde edilen bulguların “neden” sorusuna verdiği cevaplar, sonrasında yapılacak sosyolojik çalışmalar ile belirginlik kazanabilir.

- Sanatçının inandığı ve takip ettiği ekol çerçevesindeki yorumculuk anlayışının gerekliliklerini yerine getirmesi gerekmektedir.
- Yorumcunun entelektüel seviyesi, genel kültürü ve müziğine destek yan ürünler seçenekleri üst seviyeye taşıyacaktır.
- İlk iki madde ile oluşan karar verme cesareti / becerisini geliştirmesi açıkça görülecektir.
- İlk iki madde ile oluşan ve karar verirken seçenekler arasından en iyiyi / güzeli seçebilme yetisi olgunluk kazanacaktır.
- Yorumcu kendi müzikal beslenmesi için hassasiyet göstermesi, dinlediği müziği seçmesi uygulama aşamasında fayda sağlayacaktır.
- Zihinsel olarak planladığı teknik yapıyı uygulayabilecek kadar güçlü bir kondisyona sahip olması önem taşımaktadır.
- Eserin yapısına uygun olarak geleneksel yapı içerisindeki gelenekten uzaklaşma dengesini korumaya çalışmak, eseri evrensel bir konuma oturtuktan sonra sınırlayıcı etkenleri (radyo tavrı, piyasa tavrı, vibrasyon, çarpmalar, glissando veya legatolar vb) objektif olarak belirlemek gerekmektedir.

#### **Etik kurul onayı**

Bu çalışma insan, hayvan veya hassas veriler içermediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

#### **Yazarlık katkısı**

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: EMA; verilerin toplanması: EMA; sonuçların analizi ve yorumlanması: EMA; çalışmanın yazımı: EMA, Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

#### **Finansman kaynağı**

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

#### **Çıkar çatışması**

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

#### **Ethical approval**

This study does not require ethics committee approval as it does not involve human, animal or sensitive data.

#### **Author contribution**

Study conception and design: EMA; data collection: EMA; analysis and interpretation of results: EMA; draft manuscript preparation: EMA. All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

#### **Source of funding**

The authors declare the study received no funding.

#### **Conflict of interest**

The authors declare that there is no conflict of interest.

## **KAYNAKLAR**

Akdoğan, O. (1990). *Udi Nevres Bey*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Aktüze, İ. (2004). *Ansiklopedik müzik sözlüğü*. Pan Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. bs.). Pegem Akademi.

- Gombrich, E. H. (1986). *Sanatın öyküsü* (B. Cömert, Çev.). Remzi Kitabevi.
- Gönül, M. (2024). Üslup ve tavır bağlamında Türk mûsikîsi icrâsında yorum unsurları. *İSTEM*, (43), 1-30. <https://doi.org/10.31591/istem.1465082>
- Gürel, M. (2016). *Nubar Tekyay'ın keman taksimlerinin tahlîli* (Tez No. 447619) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi
- İlgar, K. (2018). *Türk müziği viyolonsel icrâcılığında Mes'ud Cemil* (Tez No. 510239) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan, A. (2019). *Kültürel müzikoloji*. Bağlam Yayınları.
- Küçüköğk, E. (2016). *Ülkemizde kullanılan yayınlanmış ud eğitimi metotlarının karşılaştırmalı analizi* (Tez No. 430681) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi
- Özrili, Y. (2024). Sanat tarihinde kanonik eser kavramının felsefi boyutları: Sanatın evrensel değerleri ve estetik idealleri. *Sanat ve Yorum*, (44), 50-57. <https://doi.org/10.47571/sanatyorum.1428420>
- Öztuna, Y. (1990). Büyük Türk musikisi ansiklopedisi. Kültür Bakanlığı Yayınları, Başbakanlık Yayınevi.
- Targan, Ş. M. (1995). *Ud metodu*. Çağlar Yayınları.
- Uluç, M. Ö. (2006). *Müzik sözlüğü*. Yurtrenkleri Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

Establishing a clear and intimate relationship in its boundaries by listener / viewer of work of art with its performer ahead of its perception is important in terms of presentation. The uncombines points at preliminary preparations of interpreter could mean deficiencies in transposition of the work. Interpreter is the difference and bridge between how a work leaves its producer and meets with the public. Although it is perceived as a tool, its responsibility is larger than thought.

In this study, although the big picture is initially presented with the issue of preparing the musician with technical analyses and sweetening with a sociological perspective, the real aim could be described as the effort made for the interpreter to reach maturity in every sense. What is meant by the interpreter could be students who try to understand the work they just met or professionals who are in the advanced stages of their performance life. What separates these two from each other here is the "work". Interpreters question their accumulation all over again with each work because while creating works producers (composer, playwright, poet etc.) do not know who interpreter are, it is not important and will always change. Therefore, the work is an independent phenomenon, while interpreters are people that will accompany while always presenting it. Interpreters would blend their cultural accumulation with technical conditions and psychological state with each work and prepare their presentations.

### 2. Method

The score of Muhayyer Saz Semaî's composition, which has survived to the present day without the composer providing any information about the nuances of the work, was analyzed in terms of international musical expression. In their study titled Qualitative Research Methods in Social Sciences, Ali Yıldırım and Hasan Şimşek describe the attempt to understand the details that are present and waiting to be revealed in the work of art as follows: "...In this framework, the authors try to define the data and reveal the realities that may be hidden in them through content analysis. The basic process in content analysis is to bring together similar data within the framework of certain concepts and themes and to interpret them by organizing them in a way that the reader can understand" (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 227). It should be noted that a method that goes parallel to this framework of explanation was tried to be applied.

In other words that is closer to musical detail "Content analysis is defined as a systematic, renewable method where some words of a text are summarized in smaller content categories with coding based on certain rules. This is a method whereby inferences are made towards objective and systematic recognition of certain features of a message" (Büyükoztürk et al., 2019, p. 259). Nuances used in Turkish music were tried to be explained in the framework of international dynamics of music. How interpretation preferences are made in



the conclusion that is tried to be reached with the outputs of technical analyses is open to discussion based on aesthetic and scientific sources.

### 3. Conclusion, Discussion and Recommendations

The get support to in the third part of matters that were tried to be explained in the first part could be expressed as the equivalent of philosophy of music, sociology of music, and art history in practice. Two tracks could be recommended to develop a conscious outlook on each one of interest, learning, expertise, and mastery stages in turn and to understand creation and presentation reasons.

1- Questioning the production stages by the composer

2- Interpretation by the performer.

Inquiry of production stages in the 1st article included matters related to composition, therefore there was a particular need for research. The matter investigated and tried to be resolved here was the 2nd track, that was presentation to the listener. In the examination based on the sample work investigated in this study, the following figures were found when basis and numerical results of the performer's preferences are assessed. Under the title of performance, which was also the main purpose of this study:

- Multiplication was applied in 131 sounds.
  - Multiplication was used in ease due to the fact that composer was a tamburi, the melody pattern was suitable for multiplication.
  - The work was suitable for a structure that reveals technical condition and speed such as multiplication due to its being in an innovative time period.
  - Particularly because the hexadecimal and triole structures, where multiplications could easily be inserted, were frequently used.
  - Discussion question: Could a simpler understanding of multiplication be applied?
- Staccato was applied in 26 sounds.
  - It was mainly used in refrains, and it was intended to ensure that the refrains played at the end of each section and 4 times in total were different from each other.
  - Except for the forte / staccato at the beginning of the 4th section, all staccato structures were used with piano and light plectrum notes and it was observed that staccato could support the piano.
  - Discussion question: Could more staccato be applied in forte keys
- In 22 measures, piano, mezzo forte, forte, crescendo and decrescendo markings were made, and the measures without markings were left blank because the previous marking was still continuing.
  - The level of sound intensity could not continue at the same level for a long time in music, and particularly with the understanding of music on and following the 19th Century it was observed that it often took on a changeable structure within the piece
  - In addition from the perspective of the 19th century and afterwards, piano and forte differences could make bold skips with serious intensity differences between neighboring sounds.
  - Discussion question: Could applying forte instead of piano or piano instead of forte could be assessed?
- Puandorg was applied in 2 sounds.
  - Two points where puandorg was used were identical. They had octave differences. It could be understood from here that the pitch made of puandorg was quite suitable for this option.

- Discussion question: Could it be applied more?
- “Accelerando” was applied once.
  - When examined with a sensitive metronome analysis, it was observed that preferences such as accelerando, rubato, etc., which are frequently encountered in every performance and analysis, were used clearly and only once in this performance.
  - Discussion question: Could it be applied more?
- Portamento was applied 3 times.
  - Portamento and glissando methods, the shifting time was important, slowing down the shifting time could cause discomfort, while speeding up the shifting time could lead to the method not being understood.
  - Two portamentos were made with a full fourth interval, and one was a small shift between the two intervals.
  - In the multiplication technique, which takes its value from the note that follows, if the connected sounds are applied clearly, a sensation similar to the portamento technique could be achieved.

In order for the interpreter's options to be qualified during production, it is important for him to develop with the support of different disciplines and literature, history, language, etc. where music works together. In this case, it is inevitable for the direction drawn by the interpretation to be clarified in a blended way in terms of philosophy, technique, general culture, theory and sociology. The issue of clarifying the discussion questions is a matter encountered in social sciences and especially in the fields of art. The fact that aesthetic inquiries made in a philosophical sense for centuries are largely based on personal preferences confirms the issue that they should be examined under the title of “human sciences”. The effort to place this issue in a scientific framework as much as possible should allow the artist to work without losing his freedom. Rather than trying to fit musical outputs into theory in order to question aesthetics, theories on musical outputs, which are thought to be a correct method, are important here. In this study, it is foreseen that the answers given by the findings obtained with a musical perspective to the question of “why” will become clear with the supporting studies to be carried out afterwards. Artists must fulfill the requirements of the interpretation approach within the framework of the school they believe in and follow spiritually.

- Interpreter's level of intellectuality, general culture, and musical culture will take the options to the next level.
- The development of the decision-making courage/skill, which is formed with the first two items, would be clearly seen.
- The ability to select the best/most beautiful among the options, which is formed with the first two items, will mature.
- Sensitivity of interpreters for their own musical nutrition and choosing the music they listen to will benefit in the implementation phase.
- Having a strong enough condition to be able to apply the technical structure they mentally plan is important.
- It is necessary to try to maintain the balance of modernity within the traditional structure in accordance with the structure of the work and to objectively determine the limiting factors (radio attitude, market attitude, classical style, vibration, impacts, glissando or legatos, etc.) after placing the work in a universal position.

## Nota 1

Örnek icra - Muhayyer Saz Semâisi

**Muhayyer Saz Semâisi**

Tanbûri Cemil Bey  
(4. Hâne: ûdi Nevres Bey)\*  
İcrâ: Enver Mete Aslan

Aksak Semâi  
♩ = 115 1. Hâne

Nota

İcrâ

*mf* *p*

3

4

*f* *p*

5 1. Teslim

6

*> p*

7

8

*mf*

9

10 2. Hâne

*port. 2* *mf*

Onur Akdoğu'nun hazırladığı 1990 tarihli "Ûdi Nevres Bey" isimli kitapta 4.hânenin Nevres Bey tarafından yazıldığı bildirilmiştir.

2

11 12

①

13 14 2. Teslim

② *port.* **p** ②

15 16

②

17 18

②

19 3. Hâne 20

**f**

21 22

**mf**

23 24

*p*

25 3. Teslim 26

*mf accel.*

27 28

*A tempo p*

29 4. Hâne 30 ♩ = 110

*f p f*

33

*mf* ②

37 39

*port. 1*



4

41 42 43 44

45 46 47

48 4. Teslim

2. P. *p* 1. P.

49 50

1 3 1 1 3 3 1 0 2 2

2. P.

51 52

*p* rall. . . . .

# Bestekâr Turhan Taşan'ın Türk müziğindeki sözlü eser besteciliğine ilişkin görüşleri ve ödüllü eserlerinin biçim analizi

## *Composer Turhan Taşan's views on composing lyrics in Turkish music and form analysis of his award-winning works*

Ahmet Hakan Baş<sup>1</sup>, Tolga Karaca<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Türk Müziği Bölümü, Türk Müziği Anabilim Dalı, Tokat, Türkiye.

### ÖZ

Türk müziğinde sözlü eserlerin saz eserlerine nazaran hem sayıca fazla olduğu hem de daha fazla tercih edildiği bilinmektedir. Turhan Taşan müziğimize önemli katkılar sunmuş yaşayan birkaç bestekârdan birisi olmaktadır. Bu nedenle sözlü eser besteciliğindeki görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, Turhan Taşan'ın Türk müziğinde sözlü eser besteciliğine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma; bestekârın sözlü eser besteciliği ile ilgili görüşleri bestecilik konusunda gelecek nesillere fikir sağlaması ve ödül almış sözlü eserlerinin biçim analizinin ortaya çıkarılması bakımından önem arz etmektedir. Bu çalışmada model olarak betimsel araştırma modellerinden "durum çalışması" kullanılmıştır. Bu amaçla, Türk müziğinin önemli bestekârlarından Turhan Taşan ile Türk müziği sözlü eser besteciliği üzerine yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve Türk müziğinin mevcut durumunu sergilemeye yönelik bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden faydalanılmıştır. Yapılan görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz tekniğine göre analiz edilmiştir. Araştırmada, Taşan'ın görüşlerini aktarmak için doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Taşan; ilk bestesinin 1966 yılında plağa okunduğu, sözlü eser besteciliğinde hece sarkması ve anlam prozodisi gibi hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca eserlerinde her mısrayı bir cümle olarak bestelediği dikkat çekmektedir. Türk müziğinin yeni nesillere sevdirmesi için güncel şarkıların seslendirilmesinin etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşayan bestekârların bu konudaki görüşlerinin tespit edilerek bundan sonraki araştırmalara konu edilmesi önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Turhan Taşan, bestecilik, analiz, biçim analizi, Türk müziği

### ABSTRACT

It's well established that vocal works in Turkish music are both more numerous and more preferred than instrumental pieces. Turhan Taşan is among the few living composers who have made significant contributions to Turkish music. Therefore, his perspectives on vocal composition are considered valuable. This research aims to explore Turhan Taşan's views on vocal composition within Turkish music. The study is significant as it provides insights into the art of composition for future generations and presents a formal analysis of his award-winning vocal works. Employing a case study approach, a descriptive research model, the study involved semi-structured interviews with Turhan Taşan, a prominent Turkish music composer, to understand his views on vocal composition and to illustrate the current state of Turkish music. The data collected from these interviews were analyzed using descriptive analysis. Direct quotations were used to accurately represent Taşan's opinions. The findings reveal that Taşan's first composition was recorded in 1966

Tolga Karaca — thy691@gmail.com

Geliş tarihi/Received: 01.05.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 30.05.2025 — Yayın tarihi/Published: 28.07.2025

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

and that he emphasizes the importance of elements such as syllable stress and semantic prosody in vocal composition. Notably, he structures each verse as a complete sentence in his compositions. The study concludes that incorporating contemporary songs can be effective in fostering an appreciation for Turkish music among younger audiences. It is recommended that future research document the views of other living composers on this subject.

**Keywords:** Turhan Taşan, composition, analysis, form analysis, Turkish music

## 1. GİRİş

Türk musikisi yüzyıllar boyunca farklı kültürlerle etkileşime girmiş, farklı kültürleri etkilemiş bir musiki olmuştur. Bu kadar geniş bir sahada yayılan bir musikinın büyüklüğü tartışılmaz olmaktadır.

Bu konuda Öztuna (1987) düşüncelerini; “Türk Musikisi’nin coğrafi azameti, araştırıcıyı korkulu bir tereddüde sevk eder. Bu, Türk ırkının 2.500 yıl içinde yayıldığı sahanın azametiyle mütenâsip bir coğrafyadır. Bugün Türk olmayan ülkelerde bile bu musikinın kalıntıları ve te’sirleri, hiç olmazsa izleri vardır. Kaldı ki bugün bile Türk Yurdu, Kuzey Buz Denizi kıyılarından (Yakutistan) Tuna Yalıları’na (Dobruca ve Deliorman), Himalayalar’ın az kuzeyinden (Güney Türkistan) Volga boylarına (İtil-Ural) uzanır. Türkler’le meskûn bu ülkelerin musikileri vardır” şeklinde ifade etmektedir (s. 39).

Musikimiz ismine yakışır bir şekilde gelişip, yayılarak bugün kullanılan şeklini almıştır. Musikimizin gelişimini Özkan (1984); “Türk musikisi yüzyıllar içinde üstadlarını yetiştirmiş, klasiklerini, şaheserlerini ve bilimsel eserlerini vermiştir. Türk musikisi, yüksek ve soylu bir milletin yarattığı kanun ve kurallara bağlı, bilimsel ve sanatsal mükemmelliğe erişmiş, soylu ve yüksek bir musikidir” cümleleriyle açıklamaktadır (s. 25).

“Musikişinaslar her devirde çok değerli olmuş, korunmuşlar, yeni eserler üretmeleri için teşvik edilmişlerdir. Osmanlı İmparatorluğu’nun gücüyle eşdeğer bir musiki sanatına ulaşılmıştır. Türlerle göre çalgı çeşitliliği ve repertuarı olmuştur. Oluşan repertuar önceleri meşk yoluyla sonraları da geliştirilen nota yazım sistemleriyle kuşaklara aktarılmıştır” (Kaçar, 2009, s. 3).

Bu musikişinaslar, Türk musikisinin her döneminde hanende, sazende ve bestekâr olarak rol almışlar, bu sayede musiki repertuarının genişlemesini sağlamışlar, ürettikleri ve icra ettikleri eserlerle de günümüzde de anılmayı başarmışlardır. Bu anlamda Türk musikisinin bugünlere gelmesinde, gelişmesinde ve ilerlemesinde bestekârların rolünün büyük olduğu düşünölmektedir.

Bugün Türk müziği formları incelendiğinde en çok dinlenen formun şarkı formu olduğu bilinmektedir. Radyolarda, televizyonlarda dinleyicilerin dinlemekte ilk tercih ettiği eserler sözlü eserler olmaktadır. Sözlü eserlerin bu kadar tercih edilmesinin sebebi, sözün musikiyle beraber uyumundan ortaya çıkan etki olduğu düşünölmektedir. Ayrıca Türk musikisinde yıllardır dinleyicilerin dağarcığına yer etmiş eserlere bakıldığında, bu eserlerdeki söz ve müziğin büyük bir ustalıkla işlendiği görölmektedir. Bu durumda bestekârların sözlü eser bestelemekteki hünerlerinden bahsetmek kaçınılmaz olacaktır. Uygun şiirin tespit edilmesi, prozodi kurallarına dikkat edilmesi, uygun makamın ve usulün tespiti gibi birçok konu sözlü eser besteciliğinde bestekârların kendilerine özgü yetenekleri olarak kabul edilmektedir.

Türk müziğinin usta bestekârı Alâeddin Yavaşca hoca bestekârlar hakkında düşüncelerini şöyle dile getirmiştir. “Türk musikisinde gerçek anlamdaki bestekârlarımızın ortak bir düşünceleri vardır. Musikideki güzelliikleri insanlara ulaştırabilmeleri için Yüce Allah bestekâr kullarını vasıta olarak kullanır. Asıl kaynak O’dur, Bu güzelliikler için bestekar görevlendirilmiştir” (şen, 2001, s. 193). Musikideki güzelliikleri insanlara ulaştıran bestekârlardan biri de Turhan Taşan’dır.

Rahmetli bestekâr Fethi Karamahmudoğlu Turhan Taşan’ın eserlerini eski tabirle sehl-i mümteni (basit görünen, yapması zor olan) türde tanımlamıştır. Buna açıklama olarak Taşan’ın şarkılarını herkesin “ne kadar basit hadi yap dediği zaman yapamayacağı kadar zor” şarkılar olarak tanımlamıştır (Teker, 2007, s. 205).

Türk Sanat Müziği sözlü eser besteciliğinde yaşayan bestekârların tecrübelerinin gelecek nesillere aktarılması önemli görölmektedir. Bu nedenle Türk müziğinin son 60 yılında isminden söz ettirmeyi başarmış, şarkıları ile Türk müziği severlerin gönlünde taht kurmuş, nota arşıvcısı, yazar, güfte yazarı, bestekâr Turhan Taşan’ın

sözlü eser besteciliği hakkındaki görüşleri önemli görülmüş ve araştırmaya konu edilmiştir. Turhan Taşan özellikle prozodi konusundaki tecrübeleri ve şarkılarının birçoğunun insanlar tarafından ezbere bilinmesi, benimsenmesi ile öne çıkmaktadır.

Literatür taraması sonucunda Türk müziğinde sözlü eser besteciliği ile bestekârların görüşlerini doğrudan içeren bir çalışma bulunmadığı görülmüştür. Turhan Taşan'la ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde (Baş ve Karaca, 2024; Bilgin, 2002; Tanrıverdi, 1996; Teker, 2007) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Taşan ile doğrudan ilgili literatürde başka bir araştırma tespit edilememiştir. Bu sebeplere bağlı olarak yapılan araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Turhan Taşan'ın, Türk müziğindeki sözlü eser besteciliğine ilişkin görüşleri ve ödüllü eserlerinin biçim analizi bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır.

Bu ana problem doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi "Turhan Taşan'ın Türk Müziğindeki Sözlü Eser Besteciliğine İlişkin Görüşleri ve Ödüllü Eserlerinin Biçim analizine dair sonuçlar nelerdir?" şeklinde tasarlanmıştır.

Bu problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Turhan Taşan'ın bestecilik hayatına dair bilgiler ve Türk müziğindeki sözlü eser besteciliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Turhan Taşan'ın ödül almış sözlü eserlerinin biçim analizi sonuçları nelerdir?

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türk müziğinin son 60 yılında besteleriyle yer almış bestekâr Turhan Taşan'ın sözlü eser besteciliğine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, yaşayan bestekârlardan biri olan Turhan Taşan'ın Türk müziğinde sözlü eser besteciliğine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması, onun ödül almış sözlü eserlerinin biçim analizinin ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi açıklanmıştır;

16. Turhan Taşan'ın bestecilik tecrübelerini yazılı kaynak olarak ortaya dökmek,
17. Turhan Taşan'ın sözlü eserlerini biçim yönüyle incelemektir.

### 1.2. Araştırmanın Önemi

Bestekârın sözlü eser besteciliği ile ilgili görüşleri bestecilik konusunda gelecek nesillere fikir sağlaması bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca ödül almış sözlü eserlerinin biçim analizinin ortaya çıkarılması Türk müziği sözlü eser besteciliği yapan ve bu işe yeni başlamış kişilere örnek olması bakımından önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra araştırmada elde edilen veriler;

8. Turhan Taşan'ın bestekârlık ile ilgili fikir ve tecrübelerini ortaya çıkarması bakımından;
9. Bu fikirlerin gelecek nesillere aktarılması bakımından;
10. Ödül almış sözlü eserlerinin biçim analizini ortaya çıkarması açısından önemli görülmektedir.

### 1.3. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıdaki gibidir;

1. Turhan Taşan'ın sözlü eser besteciliği ile ilgili verdiği bilgilerin doğruları yansıttığı,
2. Araştırmada kullanılan yöntemin, araştırmanın konusuna ve amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

### 1.4. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Türk musikisinde yer almış bestekârlar ve onların eserleri, evrenini ise sözlü eser bestekârı Turhan taşan ve onun eserleri oluşturmaktadır.

## 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar içerisinde yürütülmüştür;

4. Bestekârın Türk mziğı sözlü eser besteciliğı ile ilgili verdiğı bilgiler ile,
5. Bestekârın TRT repertuvarında yer alan, ödül almış 2 adet sözlü eseri ile,
6. Ödül almış bu eserlerin biçim analizleri ile sınırlı tutulmuştur.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmada model olarak betimsel araştırma modellerinden “durum çalışması” kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar içerisinde, incelenen durumu ayrıntılı bir şekilde ifade etmek ve anlatmak amacıyla tercih edilen durum çalışmasını Yıldırım ve şimşek; “güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam erevesi içeriğı içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğı içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğı durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir” (Yin, 1984, s. 23, aktaran Yıldırım ve şimşek, 2021, s. 301) şeklinde ifade etmiştir. Bu tanım çerçevesinde çalışmada, Türk müziğinin önemli bestekârlarından biri olan Turhan Taşan’a, Türk mziğı sözlü eser besteciliğine yönelik sorular yöneltilmiş ve Türk müziğinin mevcut durumunu sergilemeye yönelik bir “durum çalışması” yapılmıştır. Turhan Taşan’ın konu ile ilgili görüşlerini almak için, araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntemle hazırlanan sorular bestekâr Turhan Taşan’a yöneltilmiştir. Bu görüşmelerde araştırmacının önceden belirli bir sırayla hazırladığı sorular vardır (Büyüköztürk vd., 2019, s. 159). Araştırma verilerinin toplandığı sorular hazırlandıktan sonra, uzman görüşüne sunulmuştur. Form uzman kurulun görüşlerine göre gözden geçirilip düzenlendikten sonra uygulanmıştır. Yapılan görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz tekniğine göre analiz edilmiş, Taşan’ın görüşlerini aktarmak için doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır.

Ayrıca araştırmada, bestekârın çeşitli yarışmalarda ödül almış eserlerine biçim analizi yapılmıştır. Biçim analizi yapılan eserler ile ilgili verilere belge tarama yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Veri toplamak için var olan kayıtlardan ve belgelerden yararlanılarak yapılan işleme, belgesel tarama adı verilir. Bu yöntemde tarananlar, geçmişteki durumların iz bıraktığı fotoğraf, ses kayıtları, kitap, anı, yaşam öyküsü vb. kaynaklardır (Karasar, 2017, s. 229). Yapılan belge tarama sonucunda Taşan’ın ödül almış 7 adet şarkı formunda eseri tespit edilmiş, bu eserlere TRT repertuvarından ve kişisel nota arşivlerinden (Turhan Taşan Nota Arşivi) ulaşılmıştır.

Bestekârın eserlerinin biçim analizi için Akdoğ’nın (1996) yöntemi kullanılmıştır. Eserlerin biçim analizinde izlenen yollar şu şekilde belirlenmiştir;

1. Eserlerin bölümleri belirlenmiş,
2. Eserlerin içindeki cümleler ortaya çıkarılmış,
3. Durak ve kalış yerlerine dikkat edilerek cümleler belirlenmiş,
4. Bu işlemler yapıldıktan sonra biçim analizi ilgili eserin bulguların bölümünde bir formül olarak gösterilmiş,
5. Eserler nota programı ile yeniden yazılmış, yapılan biçim analizi sonuçları nota üzerinde de gösterilmiştir.

Biçim analizi esnasında kullanılan terimler şu şekildedir;

Aranağme: Sözer (2012) aranağmeyi; “Bir sözlü yapıttan diğeriye geçerken, arada yalnızca saz ya da sazlarla çalınan bağılantı mziğı. Bir şarkının kıtalrı arasında; aynı makamda bestelenmiş şarkılar arasında, ya da makamdan makama geçişte yer alır. Aranağmenin, kendisini izleyecek yapıtın makam ve usulüne uygun olması aranır” (s. 17) şeklinde ifade etmiştir. Aranağmeler araştırma içerisinde x sembolü ile ifade edilmiştir.

Cümle: ztuna (2006) musikide kullanılan bu kavramı; “Bir veya birkaç lahin parçasından yapılmış ve msikce mnsı tamamlanmış fıkra. Cümleler birleşerek hâne, mlzime gibi kısımları meydana getirirler. Cümle inşsı, bestekrlığın mühim ve san’atkrlığı muhtaç bahislerindendir” olarak açıklamıştır (s. 195). Analiz içerisinde cümleler gösterilirken, a,b,c gibi küçük harflerle ifade edilmiştir. Eser içerisinde, aynı cümleden benzer bir tane olması halinde ise, harfler, a1, a2, a3 şeklinde belirtilmiştir.

Köprü: Yapılan eser analizlerinde k harfiyle belirtilmiştir.



## 2.1. Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yürütülmesi ve görüşmede kullanılan form için gerekli izinler, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 03.04.2025 tarihli, 05 oturum numaralı, 01-58 karar sayısı ile verilmiştir.

### Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: TOGÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 03.04.2025

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 01-58

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilere dayanarak bulgulara yer verilmiştir.

### 3. 1. Turhan Taşan'ın Bestecilik Hayatına Dair Bulgular

Bestekâr Turhan Taşan bestecilik hayatı ile ilgili kendisine iletilen soruları aşağıdaki gibi yanıtlamıştır<sup>1</sup>;

Besteciliğe; Samsun'da ortaokul talebesi iken mandolin çalarak, kendimce Zeki Müren, İsmet Nedim Saatçi besteleri gibi sözlerini de yazmaya çalıştığım çocukça denemeler yaparak başladım. Babamın memuriyeti nedeniyle İstanbul'a göç ettik. Lise talebeliğim İstanbul'da başladı. Kabataş Erkek Lisesi yatılı öğrencisi iken okulda Türk Müziği Orkestrası kurdum, o gurupta kanun çalışıyordum. Akordeon, gitar, cümbüş, keman ve ritim saz çalan arkadaşlarımla okul konserleri verdik. 01 Haziran 1965 tarihli ve Noter tasdikli Acem Kürdî makamındaki şarkımı da bu konserlerde çalışıyorduk. Aynı yıl, babamın mesai arkadaşlarından bir tanesi Nesrin Sipahi Hanım'ın dostu imiş. Beni Sayın Nesrin SİPAHİ' nin İstanbul Teşvikiye İhlamur Yolundaki evlerine götürdüler. O gün Sayın Nesrin SİPAHİ bana fotoğraf imzaladı. Nesrin SİPAHİ Hanım şarkılarımı dinledi ve beni kendi plak şirketi ODEON / PHILIPS gurubuna yönlendirdi. Plak Şirketi de benim şarkılarımı yorumlayan, İMTAŞ SİGORTA Şirketinde çalışan Necati DİNDAŞ isimli amatör ses sanatçısı ile dört plaklık bir sözleşme imzaladılar. Necati DİNDAŞ ise, ilk 45 devirli plağının bir yüzüne benim bu Acem Kürdî şarkımı “Aşkını neden gizledin?”, arka yüzünde ise kendi bestesini “Gelip Dizine Yatsam” okudu.

### Görsel 1

*Necati DİNDAŞ Plak Kapağı (Aşkını Neden Gizledin)*



Böylece ben henüz 18 yaşında iken, 1966 Türkiye'sinde şarkısı plağa okunan bir profesyonel oldum. Görsel 1'de yer alan ilk plaktan da 400 lira telif hakkı aldım. 2025 yılı itibarıyla 60.'cı yılımın içindeyim. Hayatımın da milâdı olarak 01 Haziran 1965 tarihini başlangıç olarak kabul ettim. Ortaokul yıllarında dinlediğim Zeki MÜREN

<sup>1</sup> Turhan Taşan, Kişisel Görüşme, İstanbul, 21.03.2025.

ve İsmet NEDİM SAATÇİ besteleri ilham kaynağı oldu. Sonraki yıllarda ise Baki ÇALLIOĞLU, Güneri TECER, Necdet TOKATLIOĞLU, Neveser KÖKDEŞ, Sadettin ÖKTENAY, Suat SAYIN, Şekip Ayhan ÖZİŞİK, Teoman ALPAY etkisinde kaldım. Bugün yapabildiklerim gururla bu isimlerini saydığım bestecilerin sentezidir diyorum. 1965 yılında merhum İsmail Hakkı ÜSTÜNKAYA Hoca'dan kanun öğrenmek için sadece 30 ders aldım. 1969 yılında sadece bir yarıyıl İstanbul belediye Konservatuvarına devam ettim. Başka hiçbir hocam olmadı.

### **Şarkılarda kullanılması gereken sözlere dair bulgular**

Şüphesiz ben kimseyi yönlendiremem ama şarkı sözlerinin hece vezni kurallarına göre yazılması olmazsa olmaz şarttır. Sözlerin kolay hatırd kalması, yaşanan bir şeyi hatırlatması ise bestekâra kolaylık sağlar. Benim şarkı sözlerimin 4+3=7 veya 3+4=7, 4+4=8 ya da 6+5=11 kuralına göre yazılması birinci şarttır. 11 heceli şiirleri genellikle 4+4+3=11 şeklinde yazıyorlar. Şayet 6+5=11 kuralına göre yazılmışsa mutlaka 3+3=6 şeklinde yazmalılar. Yoksa parmak hesabıyla 4+2=6 veya 2+4=6 şeklinde olursa, kompozisyon tekniği açısından hece sarkması, başka bir deyimle anlam prozodisi kaçınılmaz oluyor. Aruz şiirler ilgi alanım dışındadır. Benim şarkılarımın yaşı, rengi, zamanı olmamalı. Şunu söylemek istiyorum; şarkılarımda, kadın, erkek, yaşlı, genç, evli, bekâr herkes kendinden bir şeyler bulabilmeli. Şarkılarım, kadın ağzı, erkek ağzı olmamalı. Esmer, kumral, sarışın gibi renk ayrımı olmamalı. Şarkılarımın sözleri yaşanan bir şeyleri anlatmalı. Keza göz renkleri de kullanılmamalı. Bu kadar seçici olmama rağmen şehir ve semt şarkıları yapmak mecburiyetinde de kaldığımı itiraf etmeliyim.

### **Beste yapma aşamalarına dair bulgular**

Beste yaparken herhangi bir enstrüman kullanmıyorum. Ancak, notayı yazdıktan sonra mutlaka udumla çalarak kontrol ediyorum. Beste yaparken izlediğim bir yol bulunmamaktadır. Sadece kendimle baş başa kalmak bana yetiyor. Beste sürem ortalama 15-20 dakikadır. Şiirin beni en çok etkileyen mısraı veya kelimesinden başlarım. Sözlü kısımlar bittikten sonra da aranağmesini yazmaya çalışırım.

Beste yaparken öncelikle kendimi zinde ve mutlu hissetmem gerekiyor. İkinci olarak da dikkatimi dağıtacak hiçbir yan etken olmaması gerekir. Yanımda kimse olmamalı. Beste yapma saatlerim ağırlıklı olarak gece 23.00 ve sonrasındaki saat dilimleri. Tabii ben bu duygu birikimini her zaman sağlayamıyorum.

### **Turhan Taşan'ın Türk müziğinin geleceğine dair düşüncelerine ilişkin bulgular**

Ben şahsen hiçbir gelişme beklemiyorum. Türk Müziği dinleyici profili ortalama olarak 60 yaş ve yukarısı olmaktadır. Başka müzik türlerinde ise yaş ortalamasının ortaokul çağından itibaren milyonlarca kişi olduğu görülmektedir. TRT radyolarına baktığınız zaman, binlerce kez okunmuş şarkılarla ve yaklaşık bin-bin beş yüz şarkı ile yayıncılık yapıyor. Solistler yeni şarkı okumaktan kaçınıyorlar. Klasik ve Neo klasik eser okumak onların kolayına geliyor. Yeni şarkı okumak, bestekârın ruhunu ve eserin ritmini kavramak solistlere zor geliyor. Ayrıca yönetim olarak da "yeni şarkı okutmak" gibi bir yaptırım mekanizmasının da bulunmadığı görülmektedir. Oysaki, müziğimizi çocuklarımıza, okuyan gençliğe sevdirecek söz anlayışı ile bezenmiş ve ritim duygulu eserlerin her solist tarafından yıl içinde en az 20 şarkılık kayıt yapma mecburiyeti getirilmiş olsa geleceğe ümitle bakma şansımız olabilir diye düşünmekteyim. TRT bünyesinde hiç yeni şarkı okumadan emekli olmuş onlarca şarkıcı var.

### **Türk müziğinde yer alan sözlü eserlerde geçmişten günümüze oluşan değişikliklere dair bulgular ne gibi değişimler oldu?**

Günümüzde şarkı sözlerinde farklılıklar yaratıldı. Önceleri rubai tarzı dörtlülükler bestelenirken günümüzde en az iki kıt'a dan 4 kıt'a ya kadar yazılmış sözler bestelenir hale geldi. Bu da beraberinde ritimlerde hareketlilik yarattı.

Dört mısralık şarkı formu neredeyse kalmamıştır. Yirmi birinci yüzyılın hız çağı olduğu malumunuz. Toplum bu yüzyılda bir değişime uğramış ve yüksek hızı benimsemiştir. Bu değişimi her alanda görüyoruz ve bizzat yaşıyoruz. Müzik alanında da bu etkiyi görmek mümkündür. Günün ve çağın gereği olarak ritim anlayışı değiştikçe dört mısra yerine, üç veya dört kıtalık güfteler kullanılır hale gelmiştir. Ritim hızlanınca dört satırlık bir güftenin icra süresi neredeyse bir dakikaya inmiştir. Bu haliyle kendiliğinden süreyi artırmak için birkaç dörtlülükten oluşan şarkı sözlerini kullanma mecburiyeti doğmuştur. Böylece şarkı süresi uluslararası norm olan üç dakikaya kadar getirilmiştir. Bu uluslararası bir standart olup, bizim müziğimizde bu sürenin de kimi zaman kâfi gelmediğini ve beş-yedi dakikaya kadar çıkabildiğini görüyoruz.

Günümüzde kullanılan şarkı sözleri ortalama 3-4 kıt' a. Ayrıca yaşadığımız yüzyılda birçok şey değişti. Müzik alanında da hız arttı. Ritim ön plana geçti. Bu gerçeklik ışığında baktığımızda artık Rubai tarzı yazılmış bir şiirin anılan ritim anlayışı çerçevesinde söylenmesi mümkün olamamaktadır. (Türk Sanat Müziği için söylüyorum) Söylenirse süre belki bir, bir buçuk dakikaya inecektir, bu da eskiye dokunarak değil, yeni yazılmış bir güfte üzerinde denendiği takdirde.

TRT repertuarındaki birçok klasik ve Neo klasik eserin sözleri öz Türkçe olmadığı için dinleyenler tarafından genellikle sözlerin anlamı anlaşılamamaktadır. Muhtemelen söyleyen şarkıcılar da sözlerin anlamını bilmeden okumaktadırlar. Hal böyle olunca ilkokuldan itibaren okuyan gençliğe hem söz hem de ritim açısından Türk Müziğini sevdirmemiz imkânsız hâle gelmektedir. Kaldı ki gelişmiş ülke meslek birliklerinin yaptırdığı bir araştırmada müzik tüketicisinin 25 yaşına kadar okuyan gençlik olduğu tespiti yapılmıştır. (Benim, 19 yıllık MESAM "Türkiye Musiki Eseri Sahipleri Meslek Birliği" Yönetim Kurulu üyesi olarak katıldığım toplantılarda dile getirildiği için biliyorum.)

Bu konuda dileğim, mutlaka TRT bünyesinde binlerce kez okunmuş şarkıların tekrarı yerine ağırlıklı olarak yeni eserlere yer verilmesidir. Burada şunu ifade etmem gerekir ki; "Solist istediği şarkıyı okur" zihniyetinin kırılmasıdır. Konu TRT ise, TRT misyonu olarak kadrodaki solistler rutin programlarında (TRT Kamu görevi yaptığı için) DEVLET MEMURU STATÜSÜNDEDİRLER. Durum böyle olunca da TRT yönetiminin bu konuda bir yaptırımının olması zorunlu ve kaçınılmazdır. Yoksa yeni nesil, Türk Müziği yerine başka müziklerin etkisi altında kalacaklardır. Solist, radyo dışında yaptığı sahne performanslarında, albüm çalışmalarında, çalıştırdıkları korolarda tabii ki hür ve bağımsızdırlar.

### 3.1. Üzüldüğün Şeye Bak İsimli Kürdi Fantezinin Künye ve Biçim Analizine İlişkin Bulgular

Bestekârın bu eseri, Milliyet gazetesinin düzenlediği "1990'ın En Sevilen 10 Şarkısı" anketinde 9. luk ödülünü elde etmiştir. Bu eser Emel SAYIN (Yavuz&Burç Plâkçılık), Hakan ASLAN (Yüksel Plâk), Yüksel UZEL (Bayşu Müzik Üretim), Taşkın SABAH (Aziz-Jet-Sedef Kaset), Süheyle EREN (TRT Arşiv Serisi/226), Çiğdem YARKIN (TRT Arşiv Serisi / 290) – Turhan TAŞAN Besteleri), Ebru CÜNDÜBEYOĞLU (Poll Production), Aylin ŞENGÜN TAŞÇI (Akustik Müzik), Aydan ERBAŞ (Ecce Müzik) tarafından kaset ve CD'de seslendirilmiştir. Aşağıda eserin biçim analizi ile ilgi bulgulara yer verilmiştir.

#### Nota 1

Aranağmenin Biçim Analizi (Kürdi Fantezi)

**TRT Repertuvar No: 13998**

**Usûlü: SEMÂİ**

♩ = 168

Süre: 04'.14" (2 güfte için)

Süre: 06'.10" (3 güfte için)

**KÜRDÎ FANTEZİ**

**(ÜZÜLDÜĞÜN ŞEYE BAK!)**

**Aşk Rü'yâdır Çok Zaman, Olduğu Gibi Bırak**

**Müzik: Turhan TAŞAN**

**Söz: Yalçın BENLİCAN**

Beste: Bakırköy/İstanbul/24 Ocak 1989

**A**   **x**

**Aranağmesi**

9

2-3) Φ

Taşan'ın, Nota 1'de görülen Kürdi makamında, fantezi formundaki eserine on altı ölçülük bir aranağme yazdığı görülmektedir. Bu aranağme eser üzerinde "x" sembolü ile gösterilmiştir. Taşan'ın, ödül almış olduğu eserlerinde aranağmeleri başta kullandığı görülmektedir. Bestekârın, aranağmede geleneksel bir yaklaşım benimsediği, akıcı bir üslupla ezgiler bestelediği dikkat çekmektedir.

## Nota 2

### Köprünün Biçim Analizi (Kürdi Fantezi)

Nota 2'ye bakıldığında, bestekârın her sözün arasına dört ölçülük nakaratla sözleri birbirine bağlayan bir köprü eklediği görülmektedir. Nakarat bölümüne köprüden sonra geçilmiştir.

### Nota 3

### Birinci Dörtlüğün Biçim Analizi (Kürdi Fantezi)

1)   
Aşk rü yâ dır çok za man Ol du ğu  
gi bi bı rak (Saz.....) (Saz.....)  
Tek Sen mi sin ay rı lan  
Ü zül dü ğün şe ye bak

Nota 3 incelendiğinde, eserin birinci kıtasının, mısralarına bakıldığında bestekârın, her mısrayı bir cümle şeklinde bestelediği görülmektedir. İlk iki mısrayı saz paylarıyla on ölçüye tamamladığı, üç ve dördüncü mısrada ise sözleri tamamen on ölçüde bestelediği görülmektedir. Böylece bestekârın bir ezgi simetrisi oluşturmayı amaçladığı düşünülmektedir. Aşağıda birinci kıtanın cümle yapısı tablo halinde gösterilmiştir.

### Tablo 1

### Birinci Kitanın Cümle Yapısı (Kürdi Fantezi)

| Cümleler              |                   |                       |                    |
|-----------------------|-------------------|-----------------------|--------------------|
| a                     | b                 | c                     | d                  |
| Aşk rüyadır çok zaman | Olduğu gibi bırak | Tek sen misin ayrılan | Üzüldüğün şeye bak |

**Nota 4***Nakaratın Biçim Analizi (Kürdi Fantezi)*

43  $\frac{\text{e}}{\text{e}^1}$   
Ba kıp ba kıp res mi ne Tür kü ya kıp is mi ne

51  $\frac{\text{c}}{\text{c}}$   
Dert ek le yip der di ne

57  $\frac{\text{d}}{\text{d}}$   
Ü zül dü ğün şe ye bak D.C. SON

Nota 4'e bakıldığında, nakarat bölümünün mısralarına bakıldığında bestekârın, ilk iki mısrayı dört ölçülük cümleler halinde bestelediği görülmektedir. Üç ve dördüncü mısralara bakıldığında ise bestekârın bu mısraları altı ölçülük cümleler halinde bestelediği anlaşılmaktadır. Bestekârın nakarat ezgilerinde birinci dörtlükte oluşturduğu ezgi simetrisini oluşturmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 2***Nakarat Bölümünün Cümle Yapısı (Kürdi Fantezi)*

| Cümleler            |                    |                      |                    |
|---------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| e                   | e <sup>1</sup>     | c                    | d                  |
| Bakıp bakıp resmine | Türkü yakıp ismine | Dert ekleyip derdine | Üzüldüğün şeye bak |

**Nota 5***İkinci Dörtlüğün Biçim Analizi (Kürdi Fantezi)*

61  $\frac{\text{a}^1}{\text{a}^1}$   
Ol ma sa da çok gü zel Sev gi si

67  $\frac{\text{b}}{\text{b}}$   
Sa na ye ter (Saz.....) (Saz.....)

73  $\frac{\text{c}}{\text{c}}$   
Yok yok de yip bir ha ber

79  $\frac{\text{d}}{\text{d}}$   
Ü zül dü ğün şe ye bak



Nota 5 incelendiğinde, eserin ikinci kıtasının mısralarına bakıldığında bestekârın, bestekârın her mısrayı bir cümle şeklinde bestelediği görülmektedir. Bestekârın ilk kıtada olduğu gibi ilk iki mısrayı saz paylarıyla on ölçüye tamamladığı, a cümlesinde birinci kıtadan farklı olarak varyasyon kullandığı, üç ve dördüncü mısradan ise sözleri tamamen on ölçüde bestelediği görülmektedir. Aşağıda ikinci kıtanın cümle yapısı tablo halinde gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*İkinci Kıtanın Cümle Yapısı (Kürdi Fantezi)*

| Cümleler            |                    |                         |                    |
|---------------------|--------------------|-------------------------|--------------------|
| a1                  | b                  | c                       | d                  |
| Olmasa da çok güzel | Sevgisi sana yeter | Yok yok deyip bir haber | Üzüldüğün şeye bak |

**Nota 6**

*Üçüncü Dörtlüğün Biçim Analizi (Kürdi Fantezi)*

Nota 6 incelendiğinde, eserin üçüncü kıtasının mısralarına bakıldığında bestekârın, her mısrayı bir cümle şeklinde, a ve b cümlelerini ise birinci kıta cümlelerinin varyasyonları şeklinde bestelediği görülmektedir. Bestekârın ilk kıtada olduğu gibi ilk iki mısrayı saz paylarıyla on ölçüye tamamladığı, üç ve dördüncü mısradan ise sözleri tamamen on ölçüde bestelediği görülmektedir. Aşağıda üçüncü kıtanın cümle yapısı tablo halinde gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Üçüncü Kıtanın Cümle Yapısı (Kürdi Fantezi)*

| Cümleler             |                     |                      |                    |
|----------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| a1                   | b1                  | c                    | d                  |
| Belki güzel bir peri | Yok mu onun benzeri | Dert etmeye değer mi | Üzüldüğün şeye bak |

Eserin biçim analizi formül haline getirilerek, aşağıda gösterilmiştir.

$$A [(x+a+b+c+d+k) + (e+e^1+c+d) + (x+a^1+b+c+d+k) + (e+e^1+c+d) + (x+a^1+b^1+c+d+k) + (e+e^1+c+d)]^{SON}$$

### 3.2. Biraz Geç Kalmadın mı? İsimli Nihâvend Fantezinin Künye ve Biçim Analizine İlişkin Bulgular

Eser, Milliyet gazetesinin düzenlediği "Milliyet 1991'in En Sevilen 10 Şarkısı" anketinde 4. lük ödülünü elde etmiştir. Bu eser Alp ASLAN (TRT Arşiv Serisi / 290 – Turhan TAŞAN Besteleri) tarafından kaset ve CD'de seslendirilmiştir. Ayrıca bu eseri, Nalan ALTINÖRS, Seren SERENGİL, Yüksel UZEL gibi sanatçılar da seslendirmiştir. Aşağıda eserin biçim analizi ile ilgi bulgulara yer verilmiştir.

#### Nota 7

Aranağmenin Biçim Analizi (Nihâvend Fantezi)

**TRT Repertuvar No: 8027**

**Usûlü: NİM SOFYAN**

**Müzik: Turhan TAŞAN**

**Söz : A. Aşkın TUNA**

**Beste : Bakırköy/İstanbul**

**25 Nisan 1988**

**♩ = 128**

**Süre: 03'. 15"**

**(BİRAZ GEÇ KALMADIN MI)**

**Ne Kadar Sevdiğimin Farkına Varmadın mı?**

**A X**

**Aranağmesi**

Bestekârın, Nota 7'de yer alan, Nihâvend makamında, fantezi formundaki eserine sekiz ölçülük, birinci ve ikinci dolap eklediği bir aranağme yazdığı görülmektedir. Bu aranağme eser üzerinde "x" sembolü ile gösterilmiştir. Taşan'ın aranağmede benzer tartım kalıplarıyla akıcı melodiler kullandığı görülmektedir.

#### Nota 8

Köprünün Biçim Analizi (Nihâvend Fantezi)

**k**

**(Saz.....)**

Nota 8'de, bestekârın her kıta arasına, nakaratla sözleri birbirine bağlayan iki ölçülük bir köprü eklediği görülmektedir. Her kıtadan sonra nakarat bölümüne köprüden sonra geçilmiştir.

#### Nota 9

Birinci Dörtlüğün Biçim Analizi (Nihâvend Fantezi)

**10**

**a**

**b**

**14**

**c**

**d**

**Ne ka dar sev di ği min Far kı na var ma dın mı**

**Ben de sev dim de me ye Bi raz geç kal ma dın mı**

Nota 9'da, birinci dörtlüğün mısralarına bakıldığında bestekârın, her mısrayı iki ölçü olacak şekilde, bir cümle şeklinde bestelediği görülmektedir. Aşağıda birinci mısranın cümle ve cümlecik yapısı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 5***Birinci Kıtanın Cümle Yapısı (Nihâvend Fantezi)*

| Cümleler            |                     |                     |                       |
|---------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|
| a                   | b                   | c                   | d                     |
| Ne kadar sevdiğimin | Farkına varmadın mı | Bende sevdim demeye | Biraz geç kalmadın mı |

Tablo 5'te birinci kıtanın dört cümleden oluştuğu görülmektedir.

**Nota 10***Nakarat Bölümünün Biçim Analizi (Nihâvend Fantezi)*

Ak düş tü saç la rı na Dert gir di yıl  
 la rı na Gel mek i çin ya nı ma  
 Bi raz geç kal ma dın mı Bi raz geç kal ma dın mı D.C. SON

Nota 10'da, nakarat bölümünün mısralarına bakıldığında bestekârın, her mısrayı iki ölçü olacak şekilde, bir cümle şeklinde bestelediği, h cümlesinin iki ayrı dolap şeklinde bestelendiği görülmektedir. Aşağıda nakarat bölümünün cümle yapısı gösterilmiştir.

**Tablo 6***Nakarat Bölümünün Cümle Yapısı (Kürdi Fantezi)*

| Cümleler           |                      |                    |                    |
|--------------------|----------------------|--------------------|--------------------|
| e                  | f                    | g                  | h                  |
| Ak düştü saçlarına | Dert girdi yıllarına | Gelmek için yanıma | Üzüldüğün şeye bak |

Tablo 6'da nakarat bölümünün dört cümleden oluştuğu görülmektedir.

**Nota 11***İkinci Dörtlüğün Biçim Analizi (Nihâvend Fantezi)*

Göz le ri me bak ma ya Diz le rim de yat ma ya  
 Piş man lık lar duy ma ya Bi raz geç kal ma dın mı

Nota 11'de, ikinci dörtlüğün mısralarına bakıldığında bestekârın, her mısrayı iki ölçü şeklinde, bir cümle halinde, birinci dörtlükteki a, b ve c cümlelerinin farklı varyasyonlarıyla bestelediği görülmektedir. Aşağıda ikinci kıtanın cümle yapısı gösterilmiştir.

**Tablo 7**

*İkinci Kıtanın Cümle Yapısı (Nihavend Fantezi)*

| Cümleler          |                    |                      |                       |
|-------------------|--------------------|----------------------|-----------------------|
| a1                | b1                 | c1                   | d                     |
| Gözlerime bakmaya | Dizlerimde yatmaya | Pişmanlıklar duymaya | Biraz geç kalmadın mı |

Tablo 7'ye bakıldığında ikinci kıtanın dört cümle halinde bestelendiği görülmektedir.

Eserin biçim analizi formül haline getirilerek, aşağıda gösterilmiştir.

$$A [(x+a+b+c+d+k) + (e+f+g+h) + (x+a^1+b^1+c^1+d+k) + (e+f+g+h)]^{SON}$$

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türk müziğinde, sözlü eser besteciliğine önemli katkılar sağlamış, unutulmaz eserler bestelemiş, halkın diline düşmüş şarkılar yazmış olan yaşayan bestekârların bu konudaki tecrübelerini ve düşüncelerini dile getirerek bestekârlıkla uğraşan kişilere ulaşmasını sağlamak önemli görülmektedir. Saz eseri besteciliğinden farklı olarak sözlü eser besteciliğinde prozodi bilgileri, hece sarkması, doğru güfte seçimi, hece vezni ve aruz hakkında bilgi sahibi olmak, uygun usul tercihi vb. ayrıntılı konular bestekâra yol gösterici bilgiler niteliğinde olmaktadır. Bunun yanı sıra bestekârlıkta usta çırak ilişkisinin önemi de tartışılmaz olmaktadır. Bestekâr adaylarının, bestekârlığı iyi bilen usta bestekârlarla istişareleri ve onların tecrübelerinden, bilgilerinden faydalanmaları onların gelişmesine katkı sunabilir. Bu nedenle bu konularla ilgili araştırmaların, bestekâr adaylarına ve bestekârlıkla uğraşan kişilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bölümde alt problem sırasına göre, çalışmaya ait sonuçlara yer verilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Taşan'ın, besteciliğe küçük yaşlarda başladığı, henüz 18 yaşında iken, 1966 yılında "Aşkını neden gizledin?" isimli Acemkürdi şarkısının ilk kez plağa okunarak profesyonelliğe adım attığı görülmüştür.
- Şarkı sözlerinin seçiminde genellikle 4+3=7 veya 3+4=7, 4+4=8 ya da 6+5=11'li hece ölçülerini tercih ettiği, aruz vezni şiirlerinin bestekârın ilgi alanı dışında olduğu tespit edilmiştir.
- Bestekârın biçim analizi yapılan eserlerinde sözleri nakarata köprüler yardımı ile bağladığı görülmüştür.
- Bestekârın örnek alınan iki eserinde de her mısrayı bir cümle şeklinde bestelediği ortaya çıkmıştır. İkinci ve üçüncü kıtalarda ise varyasyon cümleler kullandığı tespit edilmiştir.
- Taşan'a ilham veren bestekârların Zeki MÜREN, İsmet NEDİM SAATÇI, Baki ÇALLIOĞLU, Güneri TECER, Necdet TOKATLIOĞLU, Neveser KÖKDEŞ, Sadettin ÖKTENAY, Suat SAYIN, Şekip Ayhan ÖZİŞİK, Teoman ALPAY olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Şarkı sözlerinde, sözlerin kolay hatırlanması, yaşanan bir şeyi hatırlatmasının şarkının toplum tarafından benimsenmesini sağladığı ifade edilmiştir.
- Bestekâr, hece vezinlerinde standardın dışına çıkılmasının; hece sarkmalarının oluşmasına sebep olduğu, bu durumun da anlam prozodisinde aksaklıklar ortaya çıkaracağını ifade ettiği görülmüştür.
- Türk müziğinin yaş olarak orta yaş ve üzerine hitap ettiği, müziğimizin yeni nesillere de sevdirmesi için güncel şarkıların seslendirilmesinin etkisi olacağı ifade etmiştir.
- Bestekârın ödül almış iki eserine yapılan biçim analizi sonuçlarına göre; Taşan'ın, "Üzüldüğün Şeye Bak!" isimli Kürdî makamındaki eserinde aranağme hariç, üç farklı kıta ve bir nakaratta toplamda 16 adet cümle kullandığı görülmüştür. Bestekârın, "Biraz Geç Kalmadın mı" isimli Nihâvend makamındaki eserinde ise; bir aranağme hariç, iki farklı kıta ve bir nakaratta toplamda 12 adet cümle kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Bestekârın araştırmaya dâhil olan ödül almış her iki eserinde de 7'li hece vezni tercih ettiği görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Türk müziğine hizmet etmiş, müziğimizde iz bırakmış yaşayan diğer bestekârların sözlü eser besteciliğine ilişkin görüşlerinin yer aldığı farklı araştırmalar yapılabilir.

Bestekâr adaylarına örnek teşkil etmesi amacıyla farklı bestekârların eserlerinin biçim analizlerinin yapılması önerilir.

#### **Etik kurul onayı**

Çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (tarih: 03.04.2025, sayı: 01-58).

#### **Yazarlık katkısı**

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: AHB, TK; verilerin toplanması: AHB, TK; sonuçların analizi ve yorumlanması: AHB, TK; çalışmanın yazımı: AHB, TK. Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

#### **Finansman kaynağı**

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

#### **Çıkar çatışması**

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

#### **Ethical approval**

The study was approved by Tokat Gaziosmanpaşa University Ethics Committee (date: 03.04.2025, number: 01-58).

#### **Author contribution**

Study conception and design: AHB, TK; data collection: AHB, TK; analysis and interpretation of results: AHB, TK; draft manuscript preparation: AHB, TK. All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

#### **Source of funding**

The authors declare the study received no funding.

#### **Conflict of interest**

The authors declare that there is no conflict of interest.

## **KAYNAKLAR**

- Akdoğu, O. (1996). *Türk müziğinde türler ve biçimler*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Baş, A. H. ve Karaca, T. (2024). Turhan Taşan'ın eserlerinin farklı değişkenler ve prozodi özellikleri yönünden incelenmesi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 34(12), 39-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akrajournal/issue/87488/1466245>
- Bilgin, G. (2002). *Turhan Taşan'ın hayatı* [Lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi].
- Büyüköztürk, ř., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Kaçar, G. Y. (2009). *Türk mûsikîsi rehberi*. Maya Akademi.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özkan, İ. H. (1984). *Türk mûsikîsi nazariyatı ve usulleri: Kudüm velveleleri*. Ötüken Neşriyat.
- Öztuna, Y. (1987). *Türk mûsikîsi teknik ve tarih*. Kent Basımevi.
- Öztuna, Y. (2006). *Türk mûsikîsi akademik klasik Türk san'at mûsikîsi'nin ansiklopedik sözlüğü*. Orient.
- Sözer, V. (2012). *Müzik terimleri sözlüğü*. Remzi Kitabevi.
- şen, H. O. (2001). *Alâeddin Yavaşca*. TRT Müzik Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Tanrıverdi, A. (1996). *Turhan Taşan hayatı ve eserleri* [Lisans tezi, Ege Üniversitesi].
- Teker, M. M. (2007). *Turhan Taşan hayatı eserleri* [Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

The article emphasizes the rich history of Turkish music, highlighting its extensive interaction with and influence on diverse cultures over the centuries, establishing its significant stature. It cites Öztuna (1987) to underscore the vast geographical reach of Turkish music throughout history (p. 39). The text further notes the evolution of Turkish music, which has produced renowned masters and a wealth of classical works (Özkan, 1984, p. 25). It points out that musicians have historically been held in high regard and supported, leading to a flourishing musical tradition characterized by a variety of instruments and a rich repertoire passed down through oral tradition ('meşk') and later, notation systems (Kaçar, 2009, p. 3).

The contributions of singers, instrumentalists, and especially composers to the growth of the Turkish music repertoire are highlighted. The article notes the contemporary popularity of vocal forms, particularly songs, and stresses the crucial role and unique skills of composers in creating these works, including their ability to select appropriate poetry, adhere to prosody, and choose fitting musical modes and rhythmic cycles. The perspective of master composer Alâeddin Yavaşca is included, portraying composers as conduits for musical beauty (Şen, 2001, p. 193). Composer Turhan Taşan is introduced, with his works being described by Fethi Karamahmudoğlu as seemingly simple yet profoundly challenging to replicate (Teker, 2007, p. 205).

The importance of preserving the experiences of living composers in Turkish Art Music vocal composition for future generations is emphasized. The research focuses on the views of Turhan Taşan, a prominent figure in the last 60 years of Turkish music, on vocal composition, alongside an analysis of his award-winning pieces. A literature review indicates a gap in studies specifically exploring composers' perspectives on vocal composition within Turkish music. While research exists on Taşan (Baş & Karaca, 2024; Bilgin, 2002; Tanrıverdi, 1996; Teker, 2007), there is a lack of direct investigation into his views on this topic. Therefore, this research aims to contribute to the field by examining Turhan Taşan's life in composition and his insights on vocal composition, as well as the formal characteristics of his award-winning vocal works.

### 2. Method

In this research, the descriptive research model of "case study" was employed. Within descriptive research, the case study, preferred to express and describe the situation under investigation in detail, is defined by Yıldırım and Şimşek, citing Yin (1984), as "an empirical research method that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, where the boundaries between the phenomenon and its context are not sharply defined, and where multiple sources of evidence or data are available" (Yin, 1984, p. 23; as cited in Yıldırım & Şimşek, 2021, p. 301). Within this definition, the study conducted a "case study" by posing questions to Turhan Taşan, a significant composer of Turkish music, regarding Turkish music vocal composition, aiming to present the current state of Turkish music. To gather Turhan Taşan's views on the subject, the structured interview method, a qualitative data collection technique, was utilized. Questions prepared with this method were directed to the composer Turhan Taşan. These interviews involved questions that the researcher prepared in advance in a specific order (Büyüköztürk et al., 2019, p. 159). After the research data collection questions were prepared, they were submitted for expert opinion. The form was reviewed and revised according to the expert panel's feedback before being implemented. The data obtained from the interview were analyzed using the descriptive analysis technique, and direct quotations were used to convey Taşan's views.

Furthermore, form analysis was conducted on the composer's works that had received awards in various competitions. Data related to the works analyzed for form were obtained using the document analysis method. The process of utilizing existing records and documents for data collection is termed documentary screening. In this method, the materials examined include sources such as photographs, audio recordings, books, memoirs, and biographies that bear traces of past situations (Karasar, 2017, p. 229). As a result of the document analysis, seven award-winning works by Taşan in the song form were identified, and these works were accessed from the TRT (Turkish Radio and Television Corporation) repertoire and personal sheet music archives (Turhan Taşan Sheet Music Archive).

For the form analysis of the composer's works, Akdoğu's (1996) method was used. The steps followed in the form analysis of the works were determined as follows:

1. The sections of the works were identified.
2. The phrases within the works were determined.
3. Phrases were identified by paying attention to pauses and cadences.
4. After these steps, the form analysis was presented as a formula in the findings section of the relevant work.
5. The works were rewritten using a notation program, and the results of the form analysis were also indicated on the sheet music.

### 3. Findings, Discussion and Results

In Turkish music, it is considered important to convey the experiences and thoughts of living composers who have significantly contributed to vocal composition, created unforgettable works, and written songs that have become popular, thereby reaching individuals engaged in composition. Unlike instrumental composition, detailed information such as prosody, syllable elision, correct lyric selection, knowledge of syllable meter and aruz meter, and appropriate rhythmic cycle preference serve as guiding information for the composer in vocal composition. Furthermore, the importance of the master-apprentice relationship in composition is undeniable. Consultations of aspiring composers with master composers who have a good understanding of composition, and their benefiting from the experiences and knowledge of these masters, can contribute to their development. Therefore, it is thought that research on these topics will contribute to aspiring composers and individuals engaged in composition.

In this section, the results of the study are presented according to the order of the sub-problems. Based on the findings obtained in the study, the following results have been achieved:

- Taşan began his composing career at a young age, and it was observed that he took his first professional step at the age of 18, in 1966, when his Acemkürdi song titled "Aşkını neden gizledin?" (Why did you hide your love?) was recorded on a vinyl record for the first time.
- It was found that he generally prefers syllable meters of  $4+3=7$  or  $3+4=7$ ,  $4+4=8$ , or  $6+5=11$  in the selection of song lyrics, and that aruz meter poetry is outside the composer's area of interest.
- It was observed that the composer connected the lyrics to the refrain with the help of bridges in the analyzed works.
- It was revealed that the composer composed each verse as a single phrase in both of the sampled works. It was also found that he used variation phrases in the second and third stanzas.
- It was concluded that the composers who inspired Taşan are Zeki MÜREN, İsmet NEDİM SAATÇİ, Baki ÇALLIOĞLU, Güneri TECER, Necdet TOKATLIOĞLU, Neveser KÖKDEŞ, Sadettin ÖKTENAY, Suat SAYIN, Şekip Ayhan ÖZİŞİK, and Teoman ALPAY.
- It was stated that the easy memorability of the lyrics and their ability to remind one of a lived experience ensure the song's adoption by society.
- It was observed that the composer stated that going outside the standard in syllable meters causes syllable elisions, and this situation would lead to disruptions in semantic prosody.
- It was stated that Turkish music appeals to middle-aged and older audiences in terms of age, and that performing contemporary songs would have an impact in making our music loved by the new generations as well.
- According to the results of the form analysis conducted on the composer's two award-winning works; it was observed that Taşan used a total of 16 phrases, excluding the interlude, in his work in the Kürdî mode titled "Üzüldüğün Şeye Bak!" (Look at what you're upset about!). In the composer's work in the Nihâvend mode titled "Biraz Geç Kalmadın mı" (Aren't you a little late?); it was concluded that he used a total of 12 phrases, excluding one interlude, in two different verses and one refrain.
- It was observed that the composer preferred the 7-syllable meter in both of his award-winning works included in the research.

In line with the results obtained from the research, the following recommendations are made:

Different studies can be conducted that include the views of other living composers who have served Turkish music and left their mark on our music, regarding vocal composition.

It is recommended to conduct form analyses of the works of different composers in order to serve as examples for aspiring composers.

## Permütasyon ve simetri bakımından bağlama düzenleri: Bozuk, Bağlama ve Şûr

### *Permutation and symmetry in bağlama open-string tunings: Bozuk, Bağlama and Şûr*

Can Karahan<sup>1</sup>, Mevlüde Doğan<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Türk Müziği Bölümü, Türk Halk Müziği Anasanat Dalı, Samsun, Türkiye.

<sup>2</sup> Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye.

#### ÖZ

Tellerinin düzenleniş biçimlerinin her biri bir desen olarak nitelenebilecek olan bağlama ve ona dair düzenler bağlamı, halk müziği kültürümüzün dikkat çeken yönlerinden biridir. Bu düzenler ve onlara verilen adlar bu kapsama dair bir coğrafya ve onun barındırdığı kültürleri belli sınırlar nezdinde tassavvuru zorlaştırmaktadır. Bazı düzenlerin ortak adlar içermesi kültürel bir bağlantı olarak görülebilmektedir. Yalnız telleri farklı müzikal aralıklara düzenlenip bir adı ortaklaşa kullanan bu düzenler ile ses verilen eserlerin işitildiği kültür ortamlarının göreceli uzak veya yakınlığı, bu ortak adların sözlü kültürün bir niteliği olarak kabulüne zemin hazırlamaktadır. Ayrıca telleri aynı müzikal aralıklara düzenli fakat farklı adlar ile işaret olunan düzenler de sözlü kültür alanının bir niteliğinin yansımasıdır. Bağlama düzenlerinin içerdiği bu desenleniş tiplerinin alfabetik notalar ile simgelenmesi, bu simgelerin telden tele ve düzenden düzene gösterdiği değişimler permütasyon kavramının anlam içeriği kullanılarak tespit edilmektedir. Bu kavramın yanı sıra simetri olarak bilinen ve sınırları kolaylıkla çizilemeyecek olan bir kavramın da bu konu nezdinde sunduğu olanaklara sırt dönülmemektedir. Her iki kavramın anlam süzgecinden geçirilen bağlama düzenleri içerisinde Bozuk (Kara), Bağlama ve Şûr Düzenlerinin açık bir şekilde bu iki kavramın anlam içeriğiyle örtüştüğü görülmektedir. Bozuk ve Bağlama düzenleri permütasyon kavramı, Bozuk ve Şûr düzenleri de simetri kavramına dair ilişkisellik yansıtmaktadır. Bu çalışma bu iki yönlü ilişkiselliği bir makalenin sınırları kapsamında sunmaktadır.

Nitel araştırma yöntemleri kapsamında yer alıp örnek olay incelemesi veya vaka çalışması adlarıyla da işaret olunan durum çalışması, bu araştırmanın vücuda getirilmesinde izlenen yolun adı olarak bilinmektedir.

**Anahtar kelimeler:** permütasyon, simetri, bağlamada düzen, Bozuk Düzeni, Bağlama Düzeni, Şûr Düzeni

#### ABSTRACT

One striking aspect of our folk music culture is the practice of open-string tunings (Turk. Düzenler) on the bağlama, in which each comprising unique string-course configurations, can be specified as a distinct pattern. These open-string tunings and their given names make it difficult to conceptualize a specific geography and the cultures it encompasses within clear boundaries. Some open-string tunings (or accordaturas) sharing common names can be viewed as a cultural link. However, when open-string tuning that use the same name involve strings tuned to different musical intervals, and considering the relative distance or proximity of the cultural environments where the pieces performed in those open-string tuning are heard, this common naming provides a basis for considering it a feature of oral culture. Additionally, open-string tuning that are tuned to the same musical intervals yet identified by different names are also a reflection of the nature of the oral cultural sphere. Representing these bağlama open-string tuning patterns with letter names,

Can Karahan — cankarahan08@gmail.com

Geliş tarihi/Received: 16.05.2025 — Kabul tarihi/Accepted: 11.07.2025 — Yayın tarihi/Published: 28.07.2025

Telif hakkı © 2025 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2025 The Author(s). This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

and detecting changes in these symbols from string to string and from open-string tuning to open-string tuning, is accomplished by utilizing the concept of permutation. Moreover, the concept of symmetry, which is known yet not easily delineated, is also not overlooked for the opportunities it offers in this context. Through the lens of both concepts, it is clearly observed that among bağlama open-string tuning, the Bozuk (Kara), Bağlama, and Şûr open-string tunings correspond to the content of these two concepts. The Bozuk and Bağlama open-string tunings reflect relationships pertaining to the concept of permutation, whereas the Bozuk and Şûr open-string tunings reflect relationships pertaining to the concept of symmetry. This study presents this two-fold interrelationship within the scope of an article.

Case study, which is within the scope of qualitative research methods and is also referred to as case study or case study, is known as the name of the method followed in creating this research.

**Keywords:** permutation, symmetry, open-string tuning in bağlama, Bozuk Open-string tuning, Bağlama Open-string tuning, Şûr Open-string tuning

## 1. GİRİŞ

Birçok çalgı ya da çalgı ailesini işaret etmek için dillerinden “kopuz, saz, bağlama...” adları dökülen kültürlerin yaşadığı coğrafyaların genişliği ile koşutluk gösteren görkemli çeşitlilik, yine o dillerde nice destanlara, türkülere ulanmaktadır. Bu adlar ile çağırılan aile mensuplarının son derece geniş ve renkli kültür ortamlarında kadim zamanlardan bugüne değin işitile gelen seslerinin onların var ettiği ve varlık bulduğu kültürler için bir nevi “sesli kimlik” anlamı da bulunmaktadır. “Kopuz”, “kobza”, “saz”, “meydan”, “divan”, “çöğür”, “tanbura-tambura”, “tamburitza”, “tembur”, “bozuk”, “bağlama”, “tanbura curası”, “bağlama curası”, “cura”, “ikitelli”, “üçtelli”, “balta-dede-ırızva-ruzba sazi” gibi adlar ile çağırılan çalgılardan belli bir “düzen” veya “düzenler” tutturularak yankılanan ve adına “hava” da denilen bu kültürel olgulardaki renklilik onların gönderme yaptığı veya ait oldukları kültürel ortamların niteliğinin bir yansımasıdır. Seslerinin işitildiği diyarlardaki bu renklilik bu çalgıların sese büründürülmesi konusunda işe koşulan “düzenler” bağlamında da kendisini aksettirmektedir. Her bir düzenin bir diğerinden ayrıldığı yönleri vurgulamak adına onlara konulan adlar da bu renkliliğin bir emaresi sayılmaktadır.

Bağlama adının bu büyük aile içerisinde hem bir ebat, hem bir düzen, hem de ailenin fertlerini simgelediği gibi; Bozuk, Karadüzen adlarının da belli ebatları ve düzenleri nitelemek amaçlı kullanıldığı bilinmektedir. Bağlama ailesi çalgılarının tellerine verilen düzenler konusunda Cafer AÇIN, “Standart Bağlama Ailesi ve Bağlama Düzenlerinin Bağlamaya Yapmış Olduğu Etkiler” başlıklı makalesinde on dokuz düzenin adlarını karar perdelerini tellerin çelik veya sargı olma durumunu ayrıca onların düzenlendiği frekans değerlerini tablo olarak sunmaktadır. Tabloda yer verilen düzenler ve bu düzenler nezdinde tellerin “alt, orta ve üst” adlarıyla üç sıralı olarak öbekleniş belirtilmektedir (Açın, 1992). Irene Judyth Markoff, “Musical Theory, Performance And The Contemporary Bağlama Specialist in Turkey” başlıklı doktora tezinde, “Bağlamanın tellerinin akortunu belirtmek için kullanılan düzen terimi, ‘düzenlemek’ anlamına gelen düzmek fiilinden türemiştir. Bağlamanın açık telleri, yöresel melodi türüne, çalınan çalgıların büyüklüğüne ve icracının şarkı söylerken sesine göre akort edilir ki bu çoğunlukla böyledir (Markoff, 1986, s. 88)” tespitinde bulunmaktadır. Ferruh ARSUNAR’ın, “Anadolu Halk Türkülerinden Örnekler I” adlı kitabında tanıttığı “Köroğlu Düzeni” bağlama ailesi çalgılarında kullanılan düzenlerin sayı ve nitelik bakımından değişiklikler arz ettiğinin açık bir delili olmaktadır. Köroğlu adıyla tanıtılan bu düzende üç öbek olarak sunulan tellerin her bir öbeğini oluşturan iki telin; alt (birinci) telde D (re)-D, orta (ikinci) telde D-G (sol) ve üst (üçüncü) telde D-A (la) seslerine düzenlendiği görülmektedir. Alt tel öbeği dışında orta ve üst tellerde konumlandırılmış her iki öbeği oluşturan tellerin birbiriyle her iki öbek içerisinde farklı seslere düzenlendikleri belirtilmektedir. Bu ve benzeri olan düzenler bu bağlama dair on dokuz sayı değerinin bir sınır olarak kabulünü olanak dışı bırakmaktadır (Arsunar, 1947).

Bu kapsamda değerlendirilen düzenler ve onların bu kapsama dâhil edilmeleri konusunda belli bir yol tutulmaktadır. Bağlama ailesinde teller genel itibarla alt (birinci), orta (ikinci) ve üst (üçüncü) adları verilmek suretiyle ve her öbekte tel sayıları 1’den 4’e kadar sayıca değişiklik arz edecek şekilde konumlandırılabilir. Her öbeği oluşturan tellerin genel itibarla tümü, oktav da dâhil olmak üzere, aynı sese düzenlenmektedir. Fakat Köroğlu Düzeni’nde olduğu gibi bir tel öbeğini oluşturan teller farklı seslere de düzenlenebilir. Talip Özkan’ın 1997 tarihli “Yağmur Yağar” adlı albümünde seslendirdiği “Düz Horon Havası” da bu nazarda seçkin bir örnek teşkil etmektedir. Bu havayı seslendirmek için alt tel A, orta tel D ve üst tel G seslerine düzenlenmektedir. Karadeniz Kemeçesi’nde karakteristik olarak duyulan dörtlü paralel aralıkta ezgisel hareketi sağlayabilmek için alt tel öbeğini oluşturan iki çelik bir sargı telden de çelik olanlardan biri orta telin sesine düzenlenmektedir. Yani alt tel öbeğinin sargı teli A, orta veya alt çelik tellerinden biri D sesine düzenlenmektedir. Bu düzen tipine benzer farklı uygulamalar, Köroğlu Düzeni’nde de görüldüğü

üzere bulunmaktadır. Bağlama düzenlerinde her bir tel öbeğinin aynı sese düzenlendiği ve her bir tel öbeğinin düzenlendiği sesin de birbirinden farklılık arz ettiği düzenler bulunmaktadır. Örnekler arasında aşağıdaki açık tel akort desenleri (Alt-Orta-Üst açık tel perdeleri olarak verilmiştir) bulunur:

|                                  |                  |
|----------------------------------|------------------|
| Bağlama Düzeni:                  | A-D-E (mi)       |
| Bozuk (Kara) Düzen :             | A-D-G            |
| Çargâh Düzeni:                   | A-D-G            |
| Eviç Düzeni:                     | A-B (si)-G:      |
| Misket Düzeni:                   | A-D-F (fa) diyez |
| Müstezat Düzeni:                 | A-D-F (fa)       |
| Rast Düzeni:                     | A-C (do)-G       |
| Segâh Düzeni:                    | A-D-B            |
| Şûr (Kürdi, Bozuk, Kara) Düzeni: | A-E-B            |
| Zirgüle Düzeni:                  | A-F-G"           |

Bu nazarda, Bozuk (Kara) ve Çargâh adlarıyla nitelenenlerin alt, orta ve üst tellerinin aynı seslere düzenlendiği fakat bu düzenlenişin, Bozuk-Kara-Çargâh adları nezdinde üç farklı isimle adlandırıldığı görülmektedir. Kara ve Çargâh düzenlerinde üç tel öbeği aynı müzikal aralıkta seslere düzlenmiş olsa da her iki düzende karar seslerinin alındığı perdeler farklılık göstermektedir. Bu bakımdan bu iki düzenin durumu, aynı frekans değerini taşıyıp, iki farklı ad ile nitelenen seslerin durumuyla koşutluk içermektedir. Bu bakımdan bu iki düzen hakkında sesteş (enarmonik) benzetmesi veya yakıştırması yapılabilir. Şûr, Kürdi, Bozuk, Kara adlarıyla bir düzen deseninin nitelenmesi de bu bağlama örnek teşkil etmektedir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bağlama düzenleri ve bu düzenlerin adlandırılması sözlü kültür kavramının içerdiklerinin bir yansıması mahiyetindedir. Tellerin konumlandırılması, belli seslere düzenlenmesi, kol üzerinde perde bağlarının konumlandırılması ve bu perde bağları üzerinden tellerin kol yüzeyine çeşitli yöntemlerle temasının sağlanması, sağlanan temas neticesinde de belli frekans değeri taşıyan seslerin tezeneli ve tezenesiz yöntemler ile elde edilerek melodilerin seslendirilmesi bu çeşitliliğin emaresi olmaktadır. Bir melodinin farklı bağlama düzenleri kapsamlı seslendirilmesi (çeşitli ön koşullar barındırmakla birlikte) tellerin kol yüzeyine temasının sağlanması bakımından farklı tel ve perde kullanımlarını gerekli kılmaktadır. Fakat bahsi geçen bu farklı tel ve perde kullanımlarının Bağlama, Kara ve Şûr düzenleri nezdinde benzerlikler tabiri caizse ortak alan kullanımı gösterdiği fark edilmektedir. Bu düzenlerde perde bağlarının konumlarında bir değişiklik yapılmaksızın parmaklar benzer konumları kullanarak melodiler sesletebilmektedir. Örnek vermek gerekirse Kara düzende bilindiği üzere alt telin açık konumda yani telin kol yüzeyine temas ettirilmeksizin ürettiği ses, karar sesi olarak anlam yüklenebilmektedir. Bu sese bilindiği üzere orta ve üst teller ilgili perdeler veya perde bağı üzerinden kol yüzeyine temas ettirilmek suretiyle orta tel beşli, üst tel sesteş müzikal aralık üretecek şekilde eşlik etmektedir. Bu uygulama yine ilgili perde üzerinden orta telde, orta parmak kullanımıyla da gerçekleştirilebilmektedir. Karar sesinin sesteş ve beşli aralıkta sesler aracılığıyla iki sesli akor şeklinde duyurulmasının bağlama icracılığına dair karakteristik bir uygulama olduğu bilinmektedir. Kara düzende alt tel açık, orta ve üst tellerin başparmak kullanılarak kol yüzeyine temas ettirilmesi şeklinde gerçekleştirilen uygulama Bağlama ve Şûr düzenlerinde aynı perde bağı üzerinden yalnız üst tel açık, orta ve alt tellerin işaret parmağı kullanılarak kol yüzeyine temasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu durumda Kara düzende alt tel karar, orta tel karar sesinin beşlisi ve üst tel, alt tel ile sesteş olarak yine karar sesini işittirmektedir. Tel düzeninde yapılan değişiklik veya düzenlemeye (çeşitli ebat ve niteliklerde teller kullanılarak) tabi olarak üst telin, alt telin bir oktav pesti ses üretmesi sağlanabilmektedir. Kara düzende başparmak aracılığıyla kol yüzeyine ilgili perde bağı üzerinden temas ettirilerek üst ve orta tellerin beşli aralıkta tınlatılması, Şûr düzeninde orta ve alt teller yalnız işaret parmağıyla kol yüzeyine temas ettirilerek sağlanmaktadır. Parmaklar bağlam dışı bırakıldığında her iki düzenin tellerinin kol yüzeyine bu şekilde temasının birbiriyle ayna simetrik iki desen oluşturduğu fark edilmektedir. Bağlama ve Şûr düzenlerinde orta ve alt tellerin kol yüzeyine temasının işaret parmağıyla sağlanması yanında üst telin açık konumda bırakılması beliren ortak yönlerdir. Her iki düzende de üst teller karar sesini işittirmek üzere kullanılabilir. Bağlama ve Şûr adıyla nitelenen düzenleniş tiplerinde alt ve orta teller işaret parmağıyla ve bare denilen bir uygulamayla kol yüzeyine temas ettirilmektedir. Her iki düzende alt ve orta teller ürettikleri sesler bakımından yansıma simetrik bir yapı arz etmektedir.



Bağlama icrasında özellikle bağlama düzeninde yaygın olarak kullanılan ve boğma adıyla bilinen uygulama Şûr düzeniyle ortaklıklar, koşutluklar içermektedir. Bağlama düzeninde başparmak ile üst tel, serçe parmağıyla orta ve alt telin kol yüzeyine temasını gerektiren uygulama Şûr düzeninde aynı perde bağları üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bağlama ve Şûr düzenlerinin orta ve alt tellerinin birbirlerinin konumları değiştirilmiş durumda beşli aralığa düzenli oluşu konu bakımından önemlidir. Kemal İlerici'nin 1970 yılında yayınlanan "Bestecilik Bakımından Türk Müziği ve Armonisi" adlı eserinde Hüseyini makamında üçüncü derece ve bu derecenin içerdiği seslerin oluşturduğu akor tipleri "boğma" adıyla bilinen parmak konumlanışına Bağlama ve Şûr düzenleri nezdinde bir gönderme niteliği taşımaktadır. Bağlama düzeninde üst-orta-alt teller bu uygulamayla kol yüzeyine temas ettirildiğinde C-C-G sesleri elde edilmektedir. Aynı uygulama Şûr düzeninde yine aynı tel sırasıyla C-G-C seslerini vermektedir. Belirtilen seslerin eşzamanlı olarak tezeneli veya tezenesiz olarak tınlatılması, duyuşsal bakımdan bir farklılık oluşturmamaktadır. Görüldüğü üzere her iki uygulama neticesinde alt ve orta teller bağlamında ilgili perde bağları üzerinden sadece C ve G seslerinin alındığı konumlar değişmektedir. Bu yansıma simetrik bir niteliğin göstergesi olmaktadır.

Bu bakış neticesinde her üç düzenin bahsi geçen konularda içerdiği benzer ve farklı yanların, permütasyon ve simetri kavramlarının anlam yelpazesinde karşılık bulduğu anlaşılmaktadır. Bu benzerlik ve farkları, permütasyon ve simetri kavramlarınca ve belli ayrıntılar nezdinde bir makalenin kapsamında değerlendirmek ve sunmak amaç olarak güdülmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Müzik ve matematik kavramlarının bağdaşık yapısı, bağlamanın hem yapı hem de sesleyişe dair niteliklerinde kendini göstermektedir. Bağlamanın vücuda getirilmesi konusunda işler kılınan belli sayısal değerler ve onların gönderme yaptığı desenlerin, ona dair düzen (akort) bağlamına da etkisi söz konusudur. Tekne boyu ölçüsünün kaç parçaya (genel olarak 1/4 veya 1/5 oranlarda) dilimlenip köprünün ses kapağı üzerinde bu dilimlenişe tabi kalınarak konumlandırılması belli oranlar ve sayısal değerler içermektedir. Bu sayısal değerler ve onların belli oranlar nazarında vücuda getirilmesi sürecine, telleri üzerinden aşırarak burgulara taşıyan ve onları kol yüzeyinden belli mesafe değerince uzak tutan eşik de bağımsız tutulmamaktadır. Eşik ve köprünün hem birbirine hem de konumlandırıldıkları zemine uzaklık değeri de bu silsile kapsamında yer almaktadır. Tüm bu aşamalar kat edilirken belli niteliklerde ölçüm cihazları belli değer ve oranları tespit adına hassas bir şekilde kullanıla gelmektedir. Tüm bu gayret bağlamanın bünyesini meydana getiren uzuvların hem kendi hem de birbirleriyle uyumlu birlikteliğini yani düzenini sağlama niyetiyle sarf edilmektedir. Eşik ve köprünün birbirine uzaklık değeri her bir perde bağının konumunun tespiti bakımından hayati önem taşımaktadır. Perde bağlarının kol üzerinde bağlanacağı noktaların tespiti de belli oranlar nezdinde gerçekleştirilebilmektedir. Bağlamayı boylu boyunca kat eden tellerin her birinin çapı, düzenlendiği frekans değerlerine göre gerginliği de bu silsileden irak değildir. Anlaşıldığı üzere, bağlamanın bünyesini oluşturan unsurların düzen içerisinde sesleyişe etkili olarak katılması veya sesleyiş olumlu olarak desteklemesi tarifsiz değer taşımaktadır.

Bağlamanın tellerinin düzenlendiği seslerin ilgili düzene göre belli perde bağları üzerinden karşılığını bulması, düzenin sağlandığının emarelerinden biri olarak bilinmektedir. Ayrıca bu perde bağlarının her bir tel bağlamalı ürettiği seslerin de karşılığının ilgili perde bağları ve teller üzerinden sağlanması da düzeni sağlamanın önemli ölçeklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Her şey melodilerin içerdiği belli frekans değerleriyle olabildiğince tutarlılık arz eden bir düzen tutturma amacına hizmet etmektedir. Bu nedenle "bağlama düzenleri" deyişi veya ifadesinin, tellerin belli müzikal aralık desenleri oluşturan seslere düzenlenişine dair bağlamı işaret ettiğinden bu nazarda dem vurulabilir.

Perde bağlarının bağlamanın kolu üzerinde konumlandırılışı da farklı dizilimler veya desenler sunmaktadır. Ancak bu desenlenişler de simetri veya daha nice olası kavramlarca irdelenmeyi bekleye durmaktadır. Dede-balta-ruzba sazları, Neşet Ertaş'ın çöğür ve Ramazan Güngör'ün üçtelli gibi tipler bu dizilim farklılıkları bakımından birer örnek oluşturmaktadır. Birbirinden farklı müzikal aralıkları çalgının ebadına göre belli frekans değerlerine ayarlamak, belli niteliklerde tellerin kullanımını gerektirmektedir. Bağlama ile seslendirilecek eserlerin belli niteliklerine göre gerekli düzenlerin hem teller hem de perde bağlarının kolaylıkla sağlanması, çalgının yapısal unsurlarının (özellikle perde bağları) konumunun kolaylıkla değiştirilebilir olmasını gerektirmektedir. Belirtilindiği üzere düzenler ve onlarla bağdaşık eserlerin sunduğu çeşitlilik birçok çalgıya sahip olunması anlamına gelmektedir. Günümüzün genel olarak koluna 23 veya 24 perde bağı bağlı bağlamalarında, perdelerin konumlanış veya diziliş desenleri çerçevesinde belli teller üzerinden belli perde bağlarından elde edilen seslerin bağlama veya başka bir düzen nezdinde işlevsiz kaldığı bilinmektedir. Yani ilgili perde veya perdeler yine ilgili düzenler nezdinde seslendirilen melodilerin içerdiği perdeleri her bir tel bağlamalı taşımamaktadır. Bu, bir dilin alfabesinde olmayan veya başka bir dilden alınan kelimelerin içerdiği fonemlerin gösterilmesi

amacıyla alfabeye dâhil edilmesiyle benzeşmektedir. Bazı melodilerin sesleyişi bakımından belli perdelerin konumlarında sağlanan değişiklik ve bu nazarda onların yanaşık veya bitişik nizamda kullanımı bu duruma uygun düşmektedir. Bu nedenle ses fakat herhangi bir ses üretmeye dayalı olmayışı bakımından bağlamada düzen arayışı her koşulda melodi zeminine oturmaktadır. Telleri belli müzikal aralıkların gereğini ve perde bağları üzerinden bu seslerin de karşılanamadığı bir düzene ad konulduğuna mesnet çıkan bir kaynağa ilgili literatürde ulaşılammıştır. Âşık Ali İzzet Özkan'ın, "Şu sazıma bir düzen ver / Teller de muradın alsın" deyişi bu kültürel fenomenin varlığının nadir fakat seçkin bir emaresi sayılmaktadır.

Bağlamanın taşıdığı tellerin belli müzikal aralık veya desenlerin içerdiği frekans değerinde seslere ayarlanması için "düzen vermek" tabirinin kullanıldığı bilinmektedir. Tellerin uyuma ermesi konusunda işler kılınan silsile ve bu silsilenin içerdiği her bir desen veya düzen tipini belirtmek için kullanılan yakın ve uzak kültür ortamlarındaki adlar konusunda Risto Pekka PENNANEN'in "Westernisation and modernisation in Greek popular music" başlıklı kitabının 160. Sayfasında Tablo 6'da aktarılanlar oldukça anlam ve değer taşımaktadır. Bu tabloda üç telli bağlama ve Buzuki düzenleri hakkında farklı adlar ile aynı düzenlerin işaret edildiği açıkça görülmektedir. "Karadouzeni", Türkçe yazılışı Karadüzeni olan terimin, on üç adet düzen adı yerine kullanıldığı bu tabloda anlaşılmaktadır. Hatta Tunceli yöresine dair "Şarkı" adıyla sunulan ve tellerinin düzenlendiği sesleri "a-e-f #̣" şeklinde gösterilen düzen, alt-orta-üst tel sırasıyla yalnız tüm tellerin düzenlendiği sesler küçük üçlü aralık değerinde tizleştirildiğinde "c-g-a" dizilimi elde edilmektedir. Şarkı düzeni adıyla kayıtlanmış bu düzen, günümüzde adı güncellenmiş bir şekilde ve "c-g-a" harfleriyle simgelenen dizilim kapsamlı kullanılmaktadır. Ayrıca yine Tunceli yöresine ait ve tellerinin sesleri "a-e-b" harfleriyle gösterilerek Karadüzen adıyla ifade olunan ve bu çalışmada Şûr adıyla çağırılan düzenin tellerinin aynı müzikal aralıkları farklı çalgılarda yansıladığı görülmektedir. Bu bakımdan karadüzen veya başka bir düzen adının folklorik bir zemin üzerine oturduğu açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

Perde bağlarının kol üzerinde konumlandırılması ve belli gerekçelerle konumlarının tesadüfe bırakılmaksızın değiştirilmesi permütasyon kavramının anlam içeriğiyle örtüşmektedir. Bağlama düzenleri bağlamına permütasyon ve simetri kavramlarının anlam içeriğince bakmak, bu düzenlere gönderme yapan adlandırmaların bu düzenlerin belli yönlerini örtme işlevinden sıyrılma olanağı sağlayabilir. Düzenler arasında adların ortaklaşa kullanımıyla somutlaşan öznellik ve onun varsayıma dayalı doğal alanı dışına çıkarak bu olgulara nesnel olarak bakmak için bu yaklaşıma zemin teşkil eden permütasyon ve simetri kavramları önemli ve değerli görülmektedir. Bu çalışma nazarında sergilenen çaba ve yaklaşım içerdiklerinin yanı sıra bir kılavuz niteliği taşıması bakımından da önemsenebilir.

## 2. YÖNTEM

Bağlama ailesi çalgıları, çeşitli adlar ile nitelenen ve adına geleneksel tabirle "düzen" denilen bir kavrama dair uygulamalara tabi tutulmaktadır. Bu çalgılardan herhangi birine düzen verilirken "diapazon" veya "duruma görelilik" kıstas alınabilmektedir. Genel itibarla bir tel, uygun görülen herhangi bir frekans değerine düzenlendikten sonra diğer tellerin, bu telin ürettiği sese itibar edilerek ilgili düzen gereğince düzenlenmesi aşına olunan bir yaklaşımdır. Bağlama düzenlerini alfabetik olarak simgelemek için kullanılan harflerin simgelediği sesler bu nedenle diapazon değerleriyle uyumluluk arz etmeyebilmektedir. Başka bir ifadeyle kullanılan harfler ile simgelenen seslere standart olarak atanan veya bu sesler için ölçülerek tespit edilmiş frekans değerleri dışında frekans değerlerine de itibar edilebilmektedir. Oktav 4 sınırları içerisinde yer alan bazı nota ve frekans değerleri C-261,63 Hz, D-293,66 Hz, E-329,63 Hz, F-349,23 Hz, G-392 Hz, A-440, B-493,88 Hz şeklinde tespit ve kabulle kullanılmaktadır. Belirtilen alfabetik notalar ve bu notaların taşıdığı frekans değerleriyle örtüşmeyen frekans değerlerinin özellikle bireysel sesleyişler nazarında sıkça kullanıldığı da bir sır değildir.

Bozuk ve Çargâh adını taşıyan düzenlerin bilindiği üzere alt, orta ve üst telleri, aynı ses veya müzikal aralıkları oluşturacak şekilde A-D-G seslerine düzenlenmektedir. Tellerin bu müzikal aralıklara düzenlenmesi ortak alan oluştursa da bu düzenleniş nazarında, perdelerin belli melodileri seslendirmek için kullanılışları farklılık arz etmektedir. Bu düzenleniş biçiminde alt telde B perdesinin kullanımının nitelenmesi için Çargâh adının tercih edilmesi bazı soruları akla getirmektedir. Alt telin açık durumda kullanımının, Bozuk adını işaret etmesi de bu minvalde bir yaklaşım olarak görülmektedir. Markoff'un "Yaygın Bağlama Düzenleri" başlığı altında sunduğu tabloda yer alan "Kara, Radyo, Saz ve Düz" (Markoff, 1986, s. 90) adları bu kapsamda Bozuk (Kara) nitelemeleriyle kullanılmaktadır.

Neşet Ertaş'ın alt telde, D perde bağı odaklı ses verdiği ve birçok makama gönderme niteliği taşıyan sesleyişleri de bu düzen üzerinden gerçekleşmektedir. Bu düzende alt teldeki D perdesi üzerinden sesleyişe dair edimlere orta telin açık telde verdiği ses olan D "dem sesi" olarak eşlik etmektedir. Ayrıca alt telde D sesini veren perde ve bu perde bağı orta tel üzerinden kullanıldığında bir önceki uygulamada orta tel dem işlevi görürken bu uygulamada ise orta tel yerini aynı işlevi görmek üzere üst tele bırakmaktadır.

Ali Ekber Çiçek'in bağlamasıyla ses verdiği "Ondört Bin Yıl Gezdim Pervanelikte (Haydar Haydar)" adlı eser bu nazarda mükemmel bir örnek teşkil etmektedir. Bu uygulamalar nezdinde bağlamanın kolu üzerine bağlanan perde bağlarının konumlanış ve kullanılışını bir düzenleniş olarak kabul eden bakış ilgili melodilerin içerdiği perdeler ve onların düzenlenişini de "düzen" paydasında değerlendirmiş olmaktadır. Söz konusu edilen bu durum bugün makam adıyla çağırılan ve ilk adı her ne ise o kavramı işaret etmektedir. Neşet Ertaş, Bozuk da denilen bu düzende ve aynı perde bağı üzerinden birçok ses dizgesini içeren nice esere ses vermektedir. Hatta bağlamanın kolundaki perdelerin sayısı ve konumlanışı, dahası tekne yapısı da tanbur sazını anımsatmaktadır.

Farklı fiziksel özellikler içeren Bağlama ailesi çalgılarının tümünün işaret edilmesi için tercih edilen adlardan birinin Bağlama olduğu bilinmektedir. Dede Sazı olarak da bilinen aile üyelerinden birinin tekne şekli, perde sayısı ve perde bağlarının konumlanışı, diğer aile çalgılarına göre bariz farklar içermektedir. Fakat tellerin birbiriyle oluşturduğu düzen, yine Markoff'un belirttiği üzere "Âşık, Alevi, Veysel, Afşar, Hüseyini" (Markoff, 1986, s. 90) adlarıyla çağırılmaktadır. Tüm bu "farklı adlar", ironik olarak tellerin "aynı müziksel aralıklar nezdinde düzenlenişini" ifade etmektedir. Böylesi bir durum, "sesteş" ifadesini dayanak edinip "düzendeş" adlar kurgusunu ve halk müziğinin temel niteliklerinden biri olan "yöresellik" kavramını düşündürmektedir. Kaldı ki Bağlama düzeninde alt telin açık konumda verdiği ses orta ve üst tellerde ilgili perde bağları üzerinden karşılanmak suretiyle ve bir adlandırmaya tabi tutulmaksızın karar sesi olarak kullanılmak suretiyle eserler sesletilmektedir.

Şûr, Kürdi, Bozuk, Kara adları verilen bir düzende her bir tel veya tel öbeği, müzikal bakımdan dörtlü aralık oluşturacak şekilde düzenlenmektedir. Cafer AÇIN adı geçen makalesinde bu düzende tellerin düzenlendiği sesleri "alt-la, orta-mi, üst-si" sırasıyla ve alt teli karar sesi göstererek sunmaktadır. Azerbaycan Tarına dair düzenlerden biri olan Şûr'da karar sesi orta telden açık konumda alınmaktadır. Ayrıca Risko Petka PENNANEN'in adı geçen kitabının 160. Sayfesinde Tablo 6'da Tunceli yöresine dair aktarılan iki düzenden birinin adı olan "karadouzeni" adı, on üç düzenin ortak adı olarak kullanılmaktadır (Pennanen, 1999). Adı karadüzen olmakla birlikte bu düzende tellerin seslerinin düzenlendiği müzikal aralıklar Şûr düzeniyle tamamiyle uyumaktadır. Fakat bu düzenin karar sesinin konumu hakkında ilgili kaynakta bir açıklama bulunmamaktadır. Savaş EKİCİ'nin kaleminden "Ramazan Güngör ve Üç Telli Kopuzu" adlı kitabın 20. Sayfasında Bozuk Düzen başlığı altında aktarılanlar manidardır. Ramazan Güngör, bu düzen kapsamında üç telli çalgısının tellerini alt-A, orta-E, Üst-B harf notalar ile simgelenen ve standart frekans değerleriyle uyumlayabilen seslere düzenlemektedir (Ekici, 1993). Alt-A, Orta-E, Üst-B sesleri büyük ikili peste aktarıldığında aynı tel sıralanışı değiştirilmeksizin G-D-A harf dizilimi elde edilmektedir. Ramazan Güngör, "Nine Torun" adlı eseri bu düzende seslendirdiğini Kalan Müzik tarafınca yayımlanan "Fethiyeli Ramazan Güngör" adlı albümünde eseri seslendirmeden önce ses kaydı olarak belirtmektedir (Güngör, 2016). Bu eserin karar sesinin üst tel açık konumda tınlatılmak suretiyle işittirildiğini adı geçen kitabın 12, 13 ve 15 numaralı ezgilerinin nota örnekleri açık bir şekilde göstermektedir.

"Bozuk" adının "Kara" adıyla aynı müzikal aralıkları içeren düzeni işaret ettiği görülmektedir. Kara adının ise Bozuk dışında da düzenleri ad olarak nitelediği "taranan kaynaklar nezdinde" tespit olunmaktadır. Bu adların taşıdığı folklorik değer yadsınabilir değildir. Böyle bir yaklaşımı ve bu yaklaşımda bulunanları yadsımayı haklı çıkarmaya dair bir gerekçenin dillendirilmesi dahi abesle iştigâl olarak nitelendirilmeyi gerektirmektedir. Kullanıla gelen adlar ve bu adları dillerine pelesenk etmiş kültür taşıyıcılarının yaşam buldukları zeminin gelenek olduğunun hatırlanması sorunun anlaşılması ve tanımlanması bakımından önem arz etmektedir.

Alt-orta-üst telleri bir sağlak için A-D-G (Kara düzen) seslerine düzenli bir bağlamanın mevcut düzeninde bir değişiklik yapılmaksızın solak bir sesleyici tarafından (tellerin düzeni alt-G, orta-D, üst-A olmak üzere) eser seslemek için kullanılması aslında hem yansıma simetrik bir yapı hem de bir düzen değişikliği anlamını ortaya çıkarmaktadır. Kara düzende bir bağlama, solak bir icracının elinde Şûr, Karadeniz Kemençesi gibi düzenler nezdinde ayna simetrik bir yapı arz etmektedir. Bu düzenlerin karar seslerinin alındığı perde konumları farklılıklar gösterse de onların tellerinin düzenlendiği müzikal aralıklar koşutluk içermektedir. Ali ARAS tarafından sesletilen "Tahtacı Semahı" adlı örnek üst ve alt tellerin karar sesini işittirme ve "boğma" olarak tabir edilen sesleyiş tarzının da kullanımı bakımından oldukça önemlidir (Aras, 2017).

"Karar sesi" tabiri, düzenlerin kullanılışları bakımından belli ayrıntılar barındırmaktadır. Bozuk Düzeni'nde alt telin düzenlendiği ses bilindiği üzere karar sesi olarak kullanılabilir. Bu düzeni işaret etmek için kullanılan "Radyo" adının, aslında bu yaklaşımı ifade ettiği de bu nazarda ileri sürülebilir. Bu düzende, ilgili türkülerin karar sesleri verilirken, orta ve üst tellerin karar sesini sesteş ve beşli aralıkta destekleyen perdelerinin, başparmakla ve "bare" olarak ifade olunan bir yöntemle baskıya maruz bırakılarak sesletildiği bilinmektedir. Karar sesini, bu şekilde duyurmak için gerçekleştirilen bu edim ve onun mahiyeti; telleri farklı müzikal aralıklar içeren bazı düzenlerin barındırdığı benzerliklerin sergilenmesi bakımından dayanak oluşturmaktadır. Tellerinin açık olarak ürettikleri seslerin oluşturduğu müzikal aralıklar ve bu aralıklar zemininde, karar sesinin işittirilmesi bakımından gerçekleştirilen edimlerin mahiyeti birlikte değerlendirilerek, farklı düzenlerin ortak alan kullanımı ve onların tasarımına dair ayrıntılara erişilebilir.

Türk halk müziğine dair örneklerin yazılması konusunda A sesinin merkeze konulması yaklaşımı, bu nazarda irdelenen düzenlerin karar sesi olarak iş gören tel ve perdelerine atıf için de kullanılmaktadır. Bu yol veya yaklaşım sayesinde her bir düzenin karar sesini veren teli A harfiyle yani aynı harf ile gösterilmektedir. Böylelikle bu harfin düzenden düzene, telden tele konumundaki değişiklikler kolaylıkla takip edilmektedir. Bu harfin işaret ettiği tel ve bu telin sesiyle diğer tellerin oluşturduğu müzikal aralıkları belirtmek için bu yol üzerinden iki harfin daha kullanımı yeterli olmaktadır. Tellerinin düzenlendiği seslerinin üç harf ile simgelenemediği fakat sayıca daha çok ad ile çağırılan bu düzenlerin belli yönlerinin tespiti bakımından bu yaklaşım önem arz etmektedir. Her bir düzenin tellerinin düzenlediği sesleri gösteren harflerin düzenden düzene ve telden tele konumundaki değişiklikler bu yaklaşım aracılığıyla tespit edilmektedir. Harflerin düzenden düzene konumlarında sağlanan değişiklik ve değişikliğin gönderme yaptığı "düzen" kavramı ve bu kavramın gönderme yaptığı "sıralama" sözcüğünün de içerdiği "dizme" işlemi konu nezdinde değer taşımaktadır. "Bağlamanın tellerinin akortunu belirtmek için kullanılan düzen terimi, 'düzenlemek' anlamına gelen düzmek fiilinden türemiştir" (Markoff, 1986, s. 88) tespitini ifade etmek için kullanılan, "düzenlemek ve düzmek" sözcüklerinin anlam içeriği, bu yolun tutulması bakımından yeterli derecede dayanak sağlamaktadır. "Düzene sokmak, düzene koymak, sıralamak, elverişli, uygun bir duruma getirmek" (Türk Dil Kurumu, t.y.-c) ifadeleriyle tanımlanan "düzmek" sözcüğünün anlam içeriğinde bulunan ve bir işlemi işaret eden "sıralamak" sözcüğü, görece uzak bir bağlama göz kırpmaktadır.

"n elemanlı bir kümenin k elemanlı alt kümelerinin (kendi içinde) k kere yer değiştirme sayısı" (Akdeniz, 2022) olarak nitelendirilen "permütasyon", görünen ve anlaşılan o ki anlam yelpazesine bağlama düzenlerini de dâhil etmektedir. Bir sıralama işlemiyle de ilişkilendirilebilen bağlamaya düzen verme bir şifreyi meydana getiren unsurların sıralanması veya art arda getirilmesi edimiyle de örtüşmektedir. Şifreli bisiklet kilitlerinde kullanılan "düzenek", bağlama düzenlerinin içerdiği unsurların da alt üst edilmesi, konumlarının, sıralanışlarının değiştirilmesi konusunda örnek teşkil etmektedir. Bu yolla, kullanılan veya kullanım dışı olan tüm seçenekleri oluşturan unsurlar belli nitelikleri bakımından sınıflandıktan sonra permütasyon (sıralama) işlemine tabi tutularak büyük resmi ortaya koyma olasılığı yakalanmaktadır. Bu yaklaşım nezdinde ulaşılan her bir düzen ötekiler ile belli bakımlardan kıyaslanarak yorumlanabilmektedir. Bu kıyas işleminin gerçekleştirilmesi konusunda başvurulması elzem olan bir kavram da simetridir.

"Matematikte bir nesnenin simetrik olması için verilen bir matematiksel işleve tabi tutulduğunda bu işlemin nesneyi ve görünüşünü değiştirmemesi gerekir. Verilen bir dizi matematik işleve tabi tutulduğunda birinden diğeri elde edilebiliyorsa (veya tersi) iki nesne birbirine göre simetrik" (Mainzer, 2005). Simetri kavramının içerdiği ve "yansıma", "dönme", "öteleme" gibi isimler ile işaret edilen özelliklerinin, bağlamaya dair birçok konu ile bağdaşıklığı bulunmakla birlikte, bağlama düzenlerinin simetrik yapılar, desenler sunduğu iddiasına dayanak oluşturan bulgular söz konusudur.

Konuya dair ilgili kaynaklar taranmak ve ulaşılan veriler farklı bir alana dair permütasyon ve simetri kavramlarınca irdelenmek suretiyle üzerinde yorum yapılacak olan bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulguların bağlama düzenleri konusunda yapılması olası çalışmalar, araştırmalar için alışılmadık yalnız sağlam, güvenilir bir zemin oluşturduğu kanısı taşınmaktadır. Bu yaklaşım en nihayetinde bir durum tespit zeminine oturmakla birlikte, konuya dair mevcut kaynakların da bağlama düzenleri nezdinde içerdiklerine permütasyon ve simetri kavramlarınca yaklaşan ilk çaba olması kuvvetle muhtemel görünmektedir.

Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39). Bu araştırmanın vücuda getirilmesinde kaynaklar taranmak suretiyle ilgili belgelere ulaşılmış ve bu ulaşılan (durumlarında bir değişiklik yapılmaksızın yani aynı



durumdan elde edilen bilgiler) belgeler (dokümanlar) “örnek eşleştirme” zemininde permütasyon ve simetri kavramlarıyla ilişkilendirilmiş, uyumluluk veya uyuşma durumu betimlenmiştir.

### 3. BULGULAR

#### Düzen Kavramı Üzerine

“Düzen” kelimesi, “belli yöntem, ilke veya yasalara göre kurulmuş olan durum, uyum, nizam, sistem” ve “müzik aletlerinde ses ayarı, akort” (Türk Dil Kurumu, t.y.-b) gibi ifadeler ile nitelendirilmektedir. Genel itibarla telli çalgıların, konu bağlamında ise bağlama ailesi çalgılarının hem kendi içinde hem de birbirleriyle uyumlu kılınması bakımından “ne çalarsan çal, akort çalma” sözü sıkça işitilerek gerçekleştirilmesi gereken bir uygulama, gelenekte de “düzen” adı ile anlam bulmaktadır. Belirtildiği üzere geleneksel tabirle “düzen” olarak ifade bulan bu uygulamanın bağlama ailesi çalgıları bağlamında son derece “renkli” bir yapı sunduğu bilinen bir konudur. Aile çalgılarının sahip olduğu “boyut”, “tel sayısı”, “perde düzeni” ve “sesleyiş tarzı” gibi kendi içerisinde de çeşitlilik arz eden nitelikleri bu renkli yapıyı daha da zenginleştirmektedir.

Aile çalgılarının icrasında ilgili eserlere bağlı olarak kullanılan düzenlerin bulunduğu bilinmektedir. Bu eserler ve onların içerdiği seslerin bağlamadaki karşılık ve karşılama koşullarıyla yine bu seslerin uyum içerisinde işittirilmesi bakımından hem icra eden hem dinleyen hem de bağlamanın muradını alabilmesi adına bir ön koşulun sağlanması, hiç mi hiç haz vermeyen bir işleme tabidir. Âşık Ali İzzet Özkan’ın bası geçen dizelerinde, bağlamanın taşıdığı teller ve o tellerin kol yüzeyine perde bağları üzerinden temasıyla elde edilen seslerin uyumuna bir gönderme anlamı apaçık ortadadır. Bağlamanın kol yüzeyine perde bağları üzerinden temas ettirilen teller çeşitli uygulamalar neticesinde titreştirilerek halkın ve onun yaşantısının bir nevi aynası niteliğinde “yakılmış” olan “havalar” havalandırılmaktadır. Havayı hem saz, hem de kendi ses telleriyle ateşleyerek havalandıran ustaların havalandırdıklarına “hava” adını yakıştırmaları bu nazarda bir tesadüf olarak karşılanmamakla birlikte, söz sanatlarına dair “cinas” kapsamlı değerlendirilmektedir. Bu bakımdan, hava tabirinin anlam yelpazesine gönderme yapan bir yaklaşım ve bu yaklaşım nezdinde kullanılan bir sözcük önem arz etmektedir.

Türklerin mûsikî aletleri ile icra ettikleri terennümlere “Gök”, sesle okuduklarına “İr” ve “Dule” (Köprülü, 1980, s. 73) demeleri; ozanların sesli üretimlerini “yakma”, “havalandırma” gibi isimler ile ifade etmeleri bakımından oldukça manidardır. “Gök” kelimesi eski Türkçe’de “ahenk, sedâ” (Köprülü, 1980, s. 74) anlamında kullanılmaktadır. “Köktürk” adının da günümüzde “Göktürk” olarak ifade edilişi, geleneksel müzik kültürümüze dair belli olguların adlandırılmasıyla ilişkili ve hatırdaki tutulması gereken önemli bir husus olarak görülmektedir. Saza “düzen” vermenin ve o düzenler nazarında icra olunanların tesadüfî bir uygulama olmadığı ve bu düzenler nazarında icra olunan “hava”lara neden “kök” veya “gök” dendiği konusu, İmamverdiyev’in aktardıklarıyla anlam bulmaktadır.

Günümüzde yaşlı kişiler, eskilerden gelen bir alışkanlıkla, birbirleriyle sohbet edip hâl hatır sorarken “Keyfin saz mıdır?” veya “Keyfin kök müdür?” derler. Bu ifade insanın vücudunda ve ruh halinde bir sorun olup olmadığının öğrenilmesi amacını taşır. Saz ve kök kelimesi burada hem fiziki hem de ruhsal bir bütünlüğün, yani insanın genel sağlığının birbiriyle uyumunu anlatmaktadır. İlginçtir ki, diğer enstrümanlardan herhangi birinin ismi ile bu sorunun sorulmaması, bizce tesadüfî değildir. Yani eskiler, ruh ve beden sağlığının uyumunu insanın akordu olarak nitelendirmişlerdir” (İmamverdiyev, 2003, s. 157-158).

“Muhtelif yüksekliklerde olan seslerin, sistem esasında teşkil olunması ile elde edilen seslerin karşılıklı münasebetine kök” (Bedelbeyli, 1983 aktaran İmamverdiyev, 2003, s. 157) denmesi; Türk geleneğinde çalgı ile sese büründürülen ezgilerin ifadesinde “kök-gök” adının kullanılması; “kökleme” deyiminin Azeri kültüründe saza düzen verme anlamına gelmesi veya anlamında kullanılması tesadüfen veya birbirinden bağımsız olarak gerçekleşmiş olgular değildir.

Bir kişinin hâl ve hatırının sorulması için yöneltile soru ifadesinin içeriğinde yer verilen “saz” veya “kök” sözcüklerinin işaret ettiği kavramın “uyum” olduğu anlaşılmaktadır. Bu sözcükler, hem birey hem de bireyi kültürleyen topluluğun uyumu bakımından da derin anlamlar barındırmaktadır. Farklı anlamlar barındıran saz ve kök sözcüklerine, “uyum” anlamı da yükleyerek dilleriyle sesleyen topluluk veya toplulukların sınırlı bir coğrafyada yaşamadığına mesnet çıkan bilgiler mevcuttur.

Hint adı ile anılan coğrafyadan insanlığa: astronomi, matematik, müzik, mistisizm... gibi alanlarda kadim zamanlardan bugüne değin sunulan bilgiler, bu kültür yöresinin mistik bulunması bakımından haklılık arz etmektedir. "Hint müziğine Sanskritçe'de, ritm ve makam düzeni anlamına gelen 'Prestara' adı verilir ve bu müziğin ilmi, üç temel kaynağa dayanır: Matematik, astroloji ve psikoloji." (Bayramlı, 2014, s. 143) Bu yaklaşımın "kadim" olarak nitelenen kültürler için tipik bir durum olduğu bilinmektedir. Göksel cisimlerin kendi ve birbirlerinin etrafında gerçekleşen döngülerinin, evimiz olan Dünya ve biz misafirlerine olan etkisi için bu kültürler fikir yürütmüş ve yürütmektedir. Bu düşünüş biçimine dair birçok örnek vermek olanaklı olmakla birlikte, bu göksel hareketliliği ifade bakımından kullanılagelen Güneş ve Ay takvimleri ilk akla gelenlerdir. Bu ve diğer takvimlerin göksel hareketliliği genel itibarla on iki ay üzerinden değerlendirdiği bilgisi de bir sır değildir.

Hintli filozoflar ayrıca döngüsel bir zaman çizelgesi de geliştirmişlerdi. Her biri 4320 milyon dünya yılına eşit olan bu döngüye "Kalpa" denirdi. Babilli rahipler, Tanrılar tarafından kontrol edilen yıllık döngüleri, her biri Ay tanrısının yaşı olan üçbiner yıllık dönemlere böldüler. Bunu da mikrokosmik zaman döngüsünde 12 aya koşturacak biçimde 12 kutsal aya böldüler ve evrenin büyük yılını 36000 yıl olarak belirlemiş oldular. Zerdüştlerde bu döngü 12000 yıl sürmektedir (Aysevener, 1992, s. 83).

Görünen o ki uyum kavramı bireysellik dışında toplumsal, göksel, müziksel ve sayısal bakımdan anlamlar yüklenmektedir. Müzik ve onun içerdiği uyum kavramının içini dolduran "kürelerin müziği", "sayılar-oranlar-taksimat", "eko-mod-makam" gibi deyim ve terimler, konu kapsamı için değer ifade etmektedir. Özellikle göksel cisimler ve onların hareketlerinde bir düzen ve bu düzenin işittirdiği müzik, Pisagor'un öğretileri için zemin teşkil etmektedir.

Pisagor'un kişiliği ve inançlarıyla ilgili değişik rivayetler bulunmaktadır. Çağdaşlarından bazıları onu bir peygamber olarak tanımıştı. Onun inanişına göre Tanrı evreni sayılar vasıtasıyla düzenlemiştir. Tanrı birlik, dünya çokluktur ve zıtlardan meydana gelmiştir. Bu zıtlar on çifttir: Sınırlı ve sınırsız, tek ve çift, bir ve çok, sağ ve sol, erkek ve dişi, sükûnet ve hareket, doğru ve eğri, aydınlık ve karanlık, iyi ve kötü, kare ve dikdörtgen. Bu çiftlerin ilk unsurları düzen ilkelerinin, ikinci unsurları düzensizlik ilkelerinin ifadesidir. Zıtlara birliği veren oran ve uyumdur (harmoni). Sayıların uyumunu tam anlamıyla idrak eden kutsallığa ve ölümsüzlüğe erişir. Bu dinî çerçevede içinde ruh göçüne ve bu göçün yalnız insandan insana değil her canlıya olabileceğine inanılır. Bu yüzden Pisagor ve takipçileri et yemezler, hayvan kurban etmezler. Onlara göre bağımsız bir varlığa sahip olan ruh bedenle kurduğu ilişki sonucunda kirlenip saflığını yitirmiştir ve arınmak için başka bir bedene geçmesi, ölümsüzlüğe erişmek için de mutlak bilgiyle aydınlanması gerekir. Pisagor "filozof" terimini ilk kullanan kişidir. Kaynaklara göre kendisini "sophos" (bilge) olarak nitelememiş, onun yerine "philosophos" (bilgelik seven) demeyi tercih etmiştir (Laertios, s. 384). Benimsediği mistik âyinler ve felsefesindeki sayı mistisizmi Doğu din ve felsefelerinden alınmış olduğundan Pisagor'un Doğu'ya seyahatler yaptığına inanılır. Onun Mısır'a gittiğine kesin gözüyle bakılmakta, Pers Hükümdarı Kambiz tarafından esirler arasında Bâbil'e götürüldüğü ve orada rahiplerin yönettiği âyinlere katıldığı kabul edilmektedir. İamblih'os'a göre Bâbil'de yedi yıl kalmış, bu süre zarfında Mecûsîler'den (işgalci Persler) sayılar ve müzik teorisiyle diğer bilgileri öğrenmiştir. Pisagor'un Antikçağ'dan beri süregelen menkıbevî kişiliği İslâm kaynaklarına da yansımıştır. Kâdî Sâid'e göre Empedokles'ten (m.ö. V. yüzyıl) sonra yaşayan Pisagor Mısır'da geometri tahsil etmiş, Hz. Süleyman'ın öğrencileri Mısır'a gelince onlardan felsefe okumuştur. Ardından Yunanistan'a dönüp geometri, fizik ve teoloji öğretmiş, bu arada sayısal orantı esasına dayanarak müziği icat etmiş, fakat bunun peygamberlik nurunun kendisine yansımalarının bir sonucu olduğunu söylemiştir (Dosay Gökdoğan, 2007, ss. 292-293).

Müzikte "uyum" olgusunu "kök", "gök", "kökleme" gibi sözel unsurlardan ziyade "doğada bir uyum vardır, çeşitliliğinde de bir birlik ve doğanın bir dili vardır; sayılar doğanın dilidir" (Bronowski, 1987, s. 58) diyerek ortaya koyan bu tarihî kişiliğin ustasından alıntılanarak bıraktıkları konu bakımından son derece önem arz etmektedir.

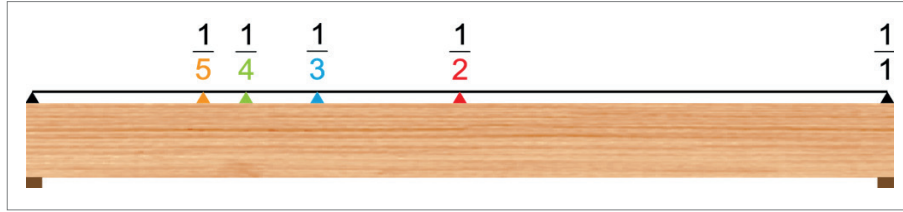
Pitagoras müziksel armoni (uyum) ile matematik arasında temel bir ilişki buldu. Keşfinin hikâyesi, tıpkı bir halk masalı gibi değişerek, günümüze dek ulaştı. Ama keşfettiği şey kesindi. Gerilmiş bir tel, bir bütün olarak titreştirildiğinde, temel bir nota verir. Bu notayla uyumlu sesler veren notaları bulmak için, teli, tam olarak eşit parçalara bölmek gerekir; örneğin tel tam ikiye, tam üçe, tam dörde vb. bölünmelidir. Eğer tel üzerindeki ölü noktalar, yani boğum noktaları tam bu bölünme noktalarına rastlamazsa çıkan ses akortsuz olur. Boğum noktasını tel boyunca kaydırırken önceden belirlenmiş bu noktalara geldiğimizde, armonik olan notaları kulağımız fark edecektir. Şimdi, bütün bir telle işe başlayalım; bunun vereceği ses



temel (karar) notamızdır. Boğum noktasını, tam ortaya getirelim; vereceği ses temel notamızın bir oktav üstüdür. Boğum noktasını, telin üçte bir uzunluğunu belirleyen noktaya kaydıralım; bu kez vereceği ses temel notamızın beşli aralık üstüdür. Dörtte bir uzunluk noktasına gelince; ses, dörtlü aralık, bir diğer oktav üstüdür. Ve eğer boğum noktası telin beşte bir uzunluğunu belirleyen noktaya kaydırılırsa (Pitagoras bu noktaya ulaşmamıştı) vereceği ses majör üçlü aralık üstüdür (Bronowski, 1987, s. 58).

### Şekil 1

*Kesirler ve Müzikal Aralıklar*



Şekil 1’de sunulan görselde, iki nokta arasında gerili telin titreştirilmesi neticesinde o telin ürettiği ve “temel-karar” sesi olarak kabul gören frekans değeriyle belirli müziksel aralıkları oluşturan oranlar, kesir cinsinden ifade edilmektedir. Bu matematiksel ifadeler belli müziksel aralıkların sayı değerleriyle olan bağlantılarını göstermektedir. Telin boyu değişse de bu müziksel aralıkları elde etmek için kullanılması gereken konumların aynı oranlara tabiliği söz konusudur. Ve bu bilgi Pitagoras ve öğrencileri için görünen o ki düzen ve düzensizlik sözcükleriyle de ifade olunanı idrak edebilme bakımından manidardır.

Pitagoras, kulağına-batılı kulağına-hoş gelen akortların, telin tam sayılarla ve tam olarak bölündüğü hallere denk düştüğünü bulmuştu. Pitagorasçılara göre bunda gizemli (mistik) bir güç vardı. Doğayla sayı arasındaki uyum o kadar apaçıktı ki, bu onları, yalnızca doğanın seslerinin değil, tüm karakteristik boyutlarının, armonileri ifade eden basit sayılar olması gerektiğine inandırdı. Örneğin, Pitagoras ya da izleyicileri, gök cisimlerinin (Yunanlılar bunların yerin etrafında, kristal küreler üzerinde taşındığını düşünüyorlardı) yörüngelerini, bunların müzik aralıklarıyla ilişkilendirerek, hesaplayabileceğimize inanıyorlardı. Onlar, doğadaki bütün düzenliliklerin müziksel olduğu duygusuna kapılmışlardı; göklerin hareketleri kürelerin müziğiymiş (Bronowski, 1987, s. 58).

Doğanın sunduğu düzenlilik ve düzensizlikleri, müzik ve onun barındırdıkları kapsamlı değerlendirmek değil, değerlendirmemektir tuhaf olan bu yaklaşım nezdinde. “Yunan felsefesinde kozmos, düzen manasına gelmektedir. Söz konusu bu düzen ile âlemdaki eşsiz nizam kastedilmektedir. Âlem hakkında sözü edilen bu düzen, aynı zamanda mûsikîdeki sesler arasında da söz konusudur” (Tokgöz, 2018, s. 86).

### Müzikte Aralık

Bir oktavlık ses sahasının belli müziksel aralıkları elde edebilmek için taksimi konusunda kültürden kültüre birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bu aralığı 12, 17, 24, 41 ve 79 perde ile değerlendiren taksimatlar söz konusudur. Bu ses sahasına dâhil edilen her bir frekans, bir dilin kapsamında yer alan fonemler ile ilişkilendirilebilir görülmektedir. Her bir fonemi gösteren işaret ve bu işaretler topluluğu ise alfabe olarak bilinmektedir. Yalnız her kültürün dili ve bu dilin içerdiği fonemler bir alfabaya tabi olmaksızın, dile özgü ve özge yapıları inşa ederek yaşamını idame ettirebilmektedir. Hece, kelime, cümle... gibi dile özgü yapılar müzik bağlamı da kurgulanmaktadır. Alt motif, motif, cümle, dönem gibi sözcükler, müzikte form olarak bilinen bağlama dair yapıların nitelendirilmesi bakımından iş görüye sahiptir. Yalnız en küçük yapı taşından en büyük formlara değin tüm müzikal bütünlerin, zamanda bir süre değeri taşıyan frekanslar ve onların tesadüfe bırakılmayan art ardallığına tabi olduğu da aşikâr bir konudur. Bu art ardallığı, müziği bir dil kılacak denli sağlamak ilgili kültürün dilini oluşturan yapıları yazılı olmayan kurallar nezdinde işler kılmaktan ayırık kurgulanmamaktadır. Birebir karşılamamakla birlikte, âşıklık geleneğinde kullanılagelen “usta malı” tabirini, toplum tarafından, toplumun bir parçası olan bireyin kültürlenme sürecine dâhil edilen unsurlar bağlamı da düşünmek olanaklı görülmektedir. Belirtildiği üzere usta malı deyişi, toplumda gündelik dolaşımı olan kültürel unsurlardan ziyade belli bir mahiyet taşımaktadır. Yalnız o deyişin kapsamına giren şiir ve melodiye dair örnekler ve bu örneklerin barındırdığı kadim zamanlardan beri kullanılagelen kalıplar, miras bırakılanlar nazarında tarifsiz derecede değer ve saygı uyandırmaktadır. Şiir ve melodiye yekvücut olarak türkü diye ulayan ustaların ellerinden, dillerinden yadigâr kalanların içerdikleri, kulak verenler için bir rehber anlamı da taşımaktadır. Dil ve müziğe dair sırları türkü çatısı altında barındıran her bir örnek bu nedenden ötürü değer ifade etmektedir. Türkülerin müzik katmanını

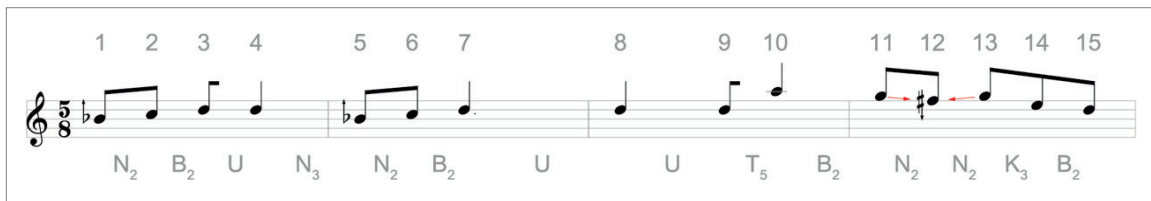
meydana getiren melodiler, bu melodileri meydana getiren yapı taşları ve onların kullanımına dair yazılı olmaksızın işler kılınan kurallar silsilesi yani gelenek, müzikal aralıklar bağlamında da yaşamaktadır. Müzikte aralık kavramının içerdiklerinin bağlama ve onun düzenleri temelli açıklanması, onların barındırdığı ve doğada da yansımaları bulunan niteliklerin farkındalığı bakımından önem arz etmektedir.

### Melodik Aralık

“Melodik” nitelemesiyle sunulan müzikal aralıklar kültürden kültüre son derece çeşitli yapılar sergilemektedir. Bu kapsama alınan bağlama düzenleri ve onların “açık tel” nazarında barındırdığı müzikal aralıklar ve bu aralıkları içeren bilindik melodiler üzerinden bir değerlendirme yararlı görülmektedir. Elazığ yöresinden TRT Repertuar Sıra Numarası: 3072 olan “Bir Şuh-i Sitemkâr Saldı Beni Derde” adlı türkünün melodik bir kesiti ve bu kesitin içerdığı art arda dizek üzerinde konumlandırılmış olan notaların oluşturduğu müzikal aralıklar Şekil 2’de sunulmaktadır.

### Şekil 2

*Bir Şûhi Sitemkâr Saldı Beni Derde*



Sunulan nota örneğinde on beş adet nota ve bu notaların art arda gelişyle oluşan on dört adet melodik aralık mevcuttur. İlk nota olan si bemol ile onun ardından gelen do notasının oluşturduğu melodik aralık ne majör ne de minör bir yapıdadır. Bu niteliğinden dolayı nötr sınıfı aralıklar kümesinde yer almaktadır. Bağlamanın kolu üzerinde konumlandırılmış ve diğer perdeler ile nötr aralık oluşturan perdeler bulunmaktadır. Hatta alışılmış dizilimin dışında ilaveler yapılmak suretiyle perde sayısının tanbur kadar olmasa da arttırıldığı görülmektedir. Si bemol ve do notalarının ikili aralığı nötr zeminde oluşturması “N” harfi ve “2” rakamının birlikte kullanımıyla belirtilmektedir. Do ve re notalarının art arda gelerek oluşturduğu ikinci aralık, büyük ikili veya majör ikili olarak adlandırılmaktadır. Üçüncü aralığın art arda re notasının tekrarlanması suretiyle oluştuğu görülmektedir. Bir notanın art arda süreklilik arz edecek şekilde sesletilmesi ilk bakışta melodik bulunmamakla birlikte, üçüncü ve dördüncü notaların bünyesinde yer aldığı veya bünyesini oluşturduğu bu bütünün bir melodi olması onların müzikal aralık muamelesi görmesini gerektirmektedir.

Bir notanın art arda yinelenmesi sesteş anlamına gelen ve unison sözcüğüyle de ifade olunan bir uygulamadır. Üçüncü melodik aralık bundan dolayı “U” harfiyle simgelenmektedir. Dördüncü melodik aralığın içerdığı re ve si bemol notaları üçlü aralık oluşturmaktadır. Yalnız si bemol notasının re notasıyla eşleşmesi, bu aralığın majör veya minör kümeler kapsamına alınmasına engel teşkil etmektedir. Bu melodik aralık bu yapıyla nötr üçlü kümesinde yer almaktadır. Birinci ve beşinci aralıkların aynı notaları içerdikleri ve aynı aralığın tekrarı olduğu görülmektedir. İkinci ve altıncı aralıklar da birbirinin tekrarı mahiyetindedir. Üçüncü aralık ile yedinci ve sekizinci aralıklar da birbirini tekrar etmektedir. Dokuzuncu melodik aralık, tam beşli bir yapı arz etmektedir. Bu durum “T” harfi ve bu harfe iliştirilen “5” rakamıyla simgelenmektedir. Onuncu aralık bu kapsamdaki benzerlerinden farklı notalar içermekle birlikte yine büyük ikili yapıdadır. On birinci aralık da ilk aralıkla, farklı notalar içerse de aynı yapıdadır. On ikinci aralık, on birincinin bir yansıması mahiyetindedir. On birinci aralık pestleşen, on ikincisi ise tizleşen bir hat izlemektedir.

On üçüncü aralık, dördüncü aralıkla temelde aynı notaları paylaşır gibi görünse de her iki aralık birbirinden farklı yapıdadır. Dördüncü aralık nötr üçlü, on üçüncü aralıksa “küçük üçlü” yapıdadır. Her iki aralık üçlü zeminde kurulmuş olsa da farklı yapı sergilemektedir. İkinci, altıncı ve onuncu aralıklar ile benzer şekilde, on dördüncü aralık da büyük ikililer sınıfında yer almaktadır. İkinci-altıncı aralıklar tekrar mahiyetinde olup on ve on dördüncü sırayı tutanlar farklı notalar içermekle birlikte büyük ikili aralık niteliği taşımaktadır.

Alfabetik olarak, A-B, C-D, D-E, F-G, G-A notaları büyük ikili yapıdadır. Tüm büyük ikili yapıda aralıklar hatta tüm aralık tipleri bu kapsamda sunulanlar ile sınırlı olmamaktadır. Müziksel aralıkların zamanda art arda bir melodiyi vücuda getirmeleri onların inşa ettikleri ile nitelenmelerine mesnet teşkil etmektedir. Müzikal aralıkların nitelenmesi konusunda kullanılan bir terim daha bulunmaktadır, “armonik”.

Bağlama veya saza düzen vermek için tel veya tellere tezene veya parmak ile art arda vurulmak suretiyle temas edilmektedir. Alt tel veya tel öbeği belli bir frekans değerine ayarlandıktan sonra alt telin ürettiği bu ses, ayarlanmak istenen tel için kaynak teşkil etmektedir. Çünkü alt telin tınlatıldığında ürettiği ses, orta telin düzenleneceği ses ve her iki sesin oluşturacağı müzikal aralık için kaynak oluşturmaktadır. Özellikle bağlama düzenleri için bu iki telin genel itibarla dörtlü, beşli ve oktav aralıklarına düzenlendiği belli bilgidir. Bu nedenle kol üzerine bağlanmış bazı perde bağlarının, alt telin “açık konumda” yani eşliğin bir perde bağı gibi işlev görerek ürettiği sese göre özellikle dörtlü, beşli ve oktav aralıklarını doğru tınlatma zorunluluğu bulunmaktadır. Bu Elazığ türküsünün melodisini oluşturan seslerin karar sesine göre dörtlü, beşli ve oktav aralık konumunda olanları ve onların bağlamanın alt telinde kol üzerinde hangi konumlardan elde edildiği konusu tel, perde ve dahası saza düzen verme bakımından son derece önem arz etmektedir. Bağlamanın tellerine art arda temas ile düzen vermek melodik bir nitelik taşıırken, tellere eş zamanlı veya aynı anda temas sağlayarak düzen vermek ise armonik terimiyle nitelenebilir.

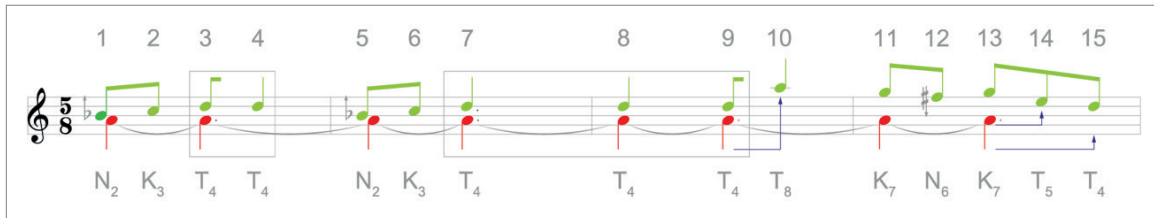
### Armonik Aralık

“iki veya daha çok sesin aynı anda kulağa hoş gelecek biçimdeki uygunluğu, uyum” (Türk Dil Kurumu, t.y.-a) ifadeleriyle tanımlanan “armoni” terimi müzikte aralıklar konusunu özellikle “eş zamanlı oluş” bakımından nitelendirir. “Bir Şuh-i Sitemkâr Saldı Beni Derde” adlı türkünün TRT Türk Halk Müziği Repertuarı nota örneğinde karar sesinin ikinci boşluğa yazılan A notasıyla simgelendiği görülmektedir. Ayrıca türkü, TRT Türk Halk Müziği Arşivi’ndeki yazılı belgesi veya nota örneği nezdinde tek katmanlı, tek sesli yani monodik bir yapı arz etmektedir. Müzikte armonik aralık konusunu açıklamaya namzet sayıca birçok örnek özellikle çalgı müziğimizde mevcut olmakla birlikte bu konunun aynı türkü üzerinden açıklanması tercih edilmektedir.

Armonik teriminin anlamıyla örtüşen bir yapıyı geleneğimizde de karşılığı bulunan tipik bir uygulama olarak bilinen “dem sesi” aracılığıyla açıklamak bu nazarda uygun görülmektedir. Bir melodinin karar sesinin çeşitli uygulamalar kapsamlı kullanılması temeline oturan bu uygulama, sunulan nota örneğinde görüldüğü üzere kesintisiz, sürekli olarak değerlendirilmektedir.

### Şekil 3

*Bir Şûhi Sitemkâr Saldı Beni Derde (Dem Sesiyle Eşlik)*



Şekil 3’te, sunulan nota örneğinde iki katmanlı bir yapı, yeşil ve kırmızı renkte notalar kullanılarak vurgulanmaktadır. Melodinin içerdiği sesleri yeşil renkte notalar dizek üzerinde göstermektedir. Bu notaların her birine eş zamanlı olarak eşlik eden ve kırmızı renkte notalar kullanılmak suretiyle dizek üzerinde gösterilen bir katman daha bulunmaktadır. Gelenekte “dem sesi” adıyla çağırılan bu ses ve onun eş zamanlı olarak eşlik ettiği bir melodi, müzikal bakımdan iki katmanlı bir yapı oluşturmaktadır. Şekil 2’de sunulan nota örneğinin içerdiği müzikal aralık sayısı ile bu görselin farklılık arz ettiği görülmektedir. Bu görselde, melodik aralıkların sayısının aynı melodinin kullanılmasından ötürü değişmediği, fakat armonik aralıkların sayısının bir artarak onbeş olduğu fark edilmektedir. Melodik aralık oluşturmada zaman temelde iki nota ile art arda taksim edilirken, bu durum armonik aralık üretmede yerini eş zamanlı oluşa bırakmaktadır. Müzikal aralıkların melodik ve armonik terimleriyle nitelenmesi bu bakışla alâkalıdır.

Belli bir frekans değerine ayarlanan bağlamanın alt telinde bu melodiye ses verebilmek için ilgili perde bağlarının kol üzerinde doğru konumda olma gereği bulunmaktadır. Bu gereğin karşılanması konusunda amiyane tabirle kulak, yetkili merci olarak iş görmektedir. Zira perde bağlarının bağlamanın kolu üzerinde hareket ettirilebilir veya yeri değiştirilebilir bir şekilde konumlandırılması nafi bir çaba değildir.

Şekil 3’te, 3 ve 4 numaralı notalar ile dem sesinin eş zamanlı olarak tam dörtlü aralık ürettiği görülmektedir. Bağlamada kullanılan düzenlerden biri olan “bozuk veya kara” sözcükleriyle nitelenen dizgenin veya düzenin orta ve alt teli tam beşli aralığa düzenlenmektedir. Bu nedenle bağlamanın alt telinden açık konumda alınan sese göre yine aynı telden dörtlü aralık veren sesin kol üzerinde alındığı noktanın konumu orta tele düzen

verme bakımından bir odak mahiyetindedir. 10 numaralı nota olan A'ya alt telde ses veren perde bağının doğru konumda olup olmadığı, orta telin düzenlendiği ses olan D ile melodik veya armonik mahiyette tınlatılması suretiyle de anlaşılabilir. D ve A sesleri belirtildiği üzere melodik veya armonik tarzda tınlatıldığında tam beşli olarak adlandırılan müzikal aralığı karşılamak durumundadır. Kaldı ki perde bağlarının konumlarının teyit edilmesi bakımından sıkça kullanılan yollardan biri bu şekilde işler kılınmaktadır.

Bu minvalde, on birinci ve on üçüncü notalara alt telde ses veren perde bağının konumu, üst tele düzen verme bakımından iş görüye sahiptir. Bozuk düzende alt tel A sesi, orta tel D sesi ve üst tel G sesine düzenlenmektedir. Bu seslerin gereğince ayarlanması perde bağlarının doğru konumlandırılmasıyla da alâkalı bir durumdur. Bu önkoşullar, uyumun sağlanması ve bir düzen tutturulması açısından kıymet ifade etmektedir.

Bağlama düzenleri içerisinde “Bozuk-Kara, Bağlama ve Şûr” adlarıyla çağrılan üç düzen ve bu düzenlerin müzikal aralık kavramınca incelenmesi, onların birbiri nezdinde taşıdığı ve doğada da sayısız yansıması olan yönlerini tespit ve açıklama bakımından değer ifade etmektedir. Bu çalgının tellerinin belli frekans ve müzikal aralıklara göre ayarlanması perde bağlarının onun kolu üzerinde sayıca tespit edilip, konumlandırılması ve bu konuda azımsanmayacak denli seçenek sunulması ve bu seçeneklerden birine bir de “ümmi” adının verilmesi bir “kinaye” olsa gerek. “Yoksa sana yad düzen mi düzdüler / Perdelerin tel tel edip düzdüler” dizelerini dizip, “Gine dertli dertli iniliyorsun” diye havalandıranlar için bu kinaye aslında mürekkep yalamışlığa da bir “nazire” mahiyeti taşımaktadır.

### Bozuk-Kara Düzen

Bağlama ailesi çalgılarında sıkça kullanılan düzenlerden biri olarak bilinmektedir. Radyo düzeni tabiriyle de işaret olunduğu belirtilmişti. Bu düzende alt telin düzenlendiği frekans değeri ne olursa olsun dizekte ikinci boşlukta A (la) notasıyla simgelenmektedir. Bu simgelemede belli bir frekans değeri belirtmek gerekirse TRT icralarında C veya C diyez notalarının standart frekans değerleri, bağlamanın alt telinin düzenlendiği frekans değerlerine örnek teşkil etmektedir.

Bu düzene özgü olduğu bilinen ve geleneğe dair örnekler mevcuttur. Çargâh adıyla da işaret edilen bu düzen tipi için alışıldık bir şekilde Bozuk-Kara adları kullanılmaktadır. Belirtildiği üzere Bozuk ve Kara adları bir düzeni ad olarak nitelemekle sınırlı kalmamaktadır. Tespit edilen veyahut ulaşılabilen kaynaklar nazarında bu adlar bu makale kapsamında incelenmeyen ve bu kapsamda değerlendirilenlerden farklı desenler sunan düzen tiplerinin de adı yerine geçmektedir. Makale kapsamında Şûr adıyla sunulan düzen Ramazan Güngörün üç tellisinde Bozuk adıyla ifade olunan bir düzenle örtüşmektedir. Bu düzen tipinde teller dörtlü müzikal aralığa düzenlenmektedir. Ve bu düzen bu haliyle bu konunun başlığında belirtilen düzenin ayna simetrik bir yansımasına karşılık gelmektedir.

### Şekil 4

Bozuk (Kara) Düzeni



Şekil 4'te sunulan çizimde alt, orta ve üst teller ve bu tellerin dizekte hangi seslere düzenlendikleri çeşitli şekil ve renkte nota başlıklarıyla gösterilmektedir. Alt tel yeşil elips, orta tel turuncu üçgen ve üst tel mavi kare şekilli nota başlıklarıyla sunulmaktadır. Kolun üst kısmında konumlandırılan rakamlar bazı perde bağlarının konumlarını belirtmektedir. Bu rakamların nitelediği perde bağlarının ürettiği seslerin teller arası karşılıklarının kolaylıkla bulunması iş görüsü de bulunmaktadır. Örneğin birinci telde 7 numaralı perdenin ürettiği ses, orta telin bir oktav tizine karşılık gelmektedir. 7 numaralı perde orta tel üzerinden üst telin düzenlendiği ses olan G'yi karşılamaktadır. Alt telin düzenlendiği ses olan A ise orta telde 10 numaralı perdeden alınabilmektedir. Aynı şekilde orta telin düzen sesi olan D ise üçüncü telde yine 10 numaralı perdeden alınabilmektedir. Alt telin

düzenlendiği ses olan A, üst telde 3 numaralı perdenin ürettiği ses ile örtüşmektedir. Alt telde 7 ve üst telde 10 numaralı perdeler D sesini vermektedir. Alt telde 14 numaralı perdenin sesi üst telin düzenlendiği G sesinin bir oktav tizidir. 17 ile numaralandırılmış perde her bir telin açık konum veya durumda ya da eşik perdeden verdiği sesin bir oktav tizini vermektedir.

Perdelerin rakamlar ile numaralandırılması bu ve diğer düzenlerde birbiriyle uyum arz eden aralıkların eşleştirilmesi bakımından da kılavuzluk sağlamaktadır. Bu uyumlu perdeleri tel ve perde bağları üzerinden bu düzende eşleştirmek için parmakların konumlandırılma biçimleri, Bağlama ve Şûr düzenleri bağlamalı da anlam ifade etmektedir. Parmakların tel ve perde bağları üzerinde melodik veya armonik nitelikte aralıkları seslemede kullanım biçimleri, konu kapsamında irdelenen düzen tiplerinin kesişim alanlarının, başka bir yoldan ifadesine de olanak tanımaktadır. Bu yaklaşımın, tutulan bu yolun mevcut düzenlerin barındırdığı olanakların, sunduğu seçeneklerin farkındalığı adına değer taşıdığı düşünülmektedir. Bu yaklaşım farklı çalgıların öğretimine dair gereçlerde de sergilenmektedir. Özellikle gitar ailesi çalgıları için yazılmış öğretim gereçleri bu konuda yeterli derecede örnek içermektedir.

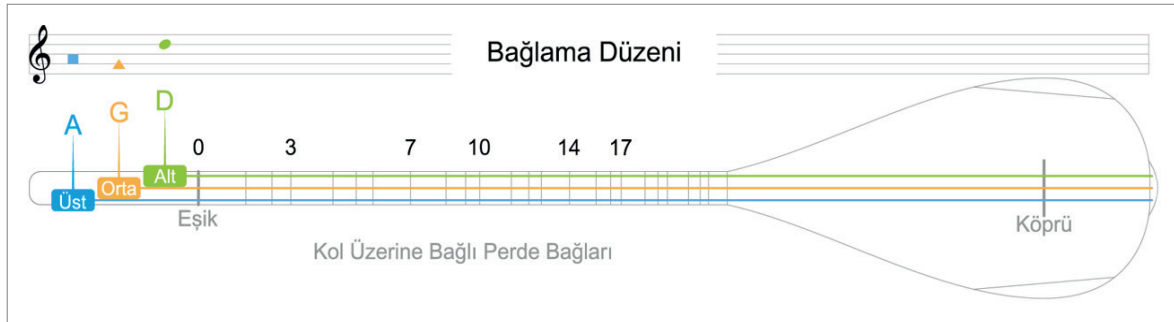
Bağlamanın tellerini Bozuk Düzen'e ayarlamak için öncelikle alt tel veyahut tellerden biri istenilen bir frekans değerine düzenlenmektedir. İkinci adım olarak orta telin alt tel kıstas alınarak düzenlenmesi yoluna gidilmektedir. Bunun için orta telin, alt tel ile beşli aralık oluşturacak denli ayarlanması gerekmektedir. Ayrıca alt ve orta teller tezene veya parmaklar aracılığıyla melodik veya armonik mahiyette tınlatılmak suretiyle beşli aralığa düzenlenmektedir. Alt telde 7 numaralı perdenin ürettiği sesin de dayanak olarak kullanılması sıkça tutulan yollardan biri olarak bilinmektedir. Alt ve orta telleri beşli aralığa düzenlemede başvuru yordam, orta ve üst tellerin düzenlenmesi için de olduğu gibi kullanılmakta ya da uygulanmaktadır. "Alt-orta" ve "orta-üst" tel eşleşmeleri, müzikal aralık bakımından "Bozuk-Kara Düzen" nezdinde, beşli zemininde sağlanmaktadır.

### Bağlama Düzeni

Bağlama düzeni de rağbet gören düzenlerden biri olarak bilinmektedir. Alevi müzik kültürü kapsamında yer alan eserlerin bağlama ile sesletilmesinde öncelikli düzen tipinin bu düzen olduğu bu nazarda ileri sürülebilir.

#### Şekil 5

Bağlama Düzeni



Şekil 5'te sunulan çizimde, bağlamanın tellerinin düzenlendiği sesler, belli şekil ve renklerde nota başlıklarıyla, dizeler üzerinde gösterilmektedir. Şekil 4'te sunulan çizimde alt telin düzenlendiği sesin, A olduğu belirtilmişti. Bu çizimde ise alt tel D notası ile adlandırılmaktadır. Bağlama Düzeni'nde, alt tel D, orta tel G sesine düzenlenmektedir. Tabii ki bu nota adları sembolik olarak kullanılmaktadır. Sembolik ifadesi, bu sesler için tespit edilmiş olan standart frekans değerlerinin dikkate alınmayabileceği anlamında kullanılmaktadır. Kaldı ki çalıp-söylemeye dayalı bir gelenekte icracının ve icra edilmek istenen eserin ses alanı, tellerin düzenleneciği seslerin tespitinde öncelikli konuma yükselmektedir. Öznellik ve onun öncelikli konumu icranın genel itibarla bireysel zeminde gerçekleşmesi nedeniyle doğal olarak sarsılmamaktadır. Âşık şenliklerinde bağlamalarına düzen veren âşıkların ellerinde akort cihazı veyahut o cihazın işlevini karşılayan ve cep telefonlarında kayıtlı yazılımlar kullanıldığına şahit olmak son derece az karşılaşılabilecek bir durum olarak bu nazarda dillendirilebilir. Gelenekte sesleyiş, bireysel zeminde gerçekleştirilmesi bakımından eseri sesleyen her bir eser için ses alanını etkili bir şekilde kullanmasını elverişli kılan bir düzen daima tercih edilmektedir. Toplu sesleyişlerde kimi sesleyicilerin melodinin belli kısımlarını pest veya tizden okuması yolu bu nedenle veya bu zorunluluktan tutulmaktadır.



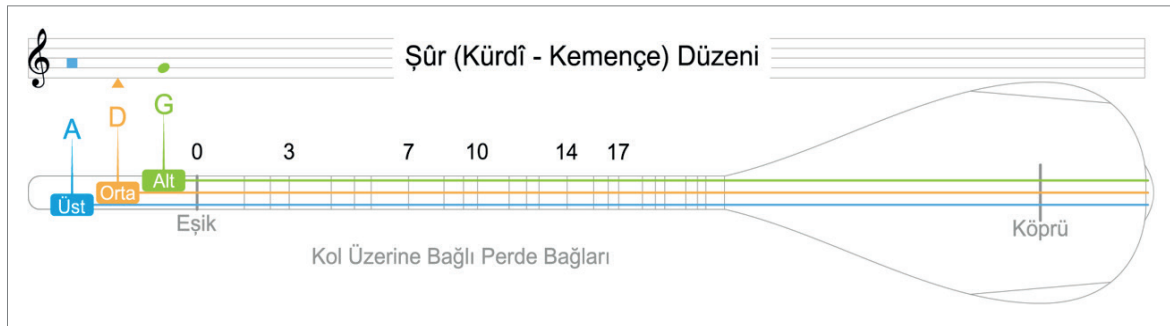
Bozuk ve Bağlama düzenlerinde adları olsun veyahut olmasın alt ve orta teller, beşli müzikal aralığa düzenlenmektedir. Bozuk düzende alt-orta eşleşmesi aynı sıra ile A-D nota adlarıyla ifade edilirken, bu durum bağlama düzeninde beşli aralık korunmak üzere D-G nota adları kullanılarak dillendirilmektedir. Bu nedenle, Bozuk ve Bağlama düzenleri arasında fark, üçüncü tellerin düzenlendiği seslerde belirmektedir. Bozuk düzende alt ve orta tellerin ayarlanması için işler kılınan silsile, Bağlama Düzeni için de geçerli addedilmektedir. Üst telin düzenlenmesi gereken ses olan A, alt telin düzenlendiği ses ile dörtlü aralıkta tınlamaktadır. Orta telin düzenlendiği ses olan G ile üst telin düzenlendiği ses büyük ikili aralıkta tınlamaktadır. Üst telin düzenlendiği ses, orta telde üçüncü perde bağı üzerinden de alınabilmektedir. Alt telde 7 numaralı perde bağı, orta telin düzenlendiği sesi tıpkı Bozuk Düzen’de olduğu gibi bir oktav tiziyle karşılamaktadır. 10 numaralı perde bağı alt telde A, orta telde D ve üst telde E seslerini vermektedir. Üst telin açık yani eşik perde konumunda ürettiği sesin bir oktav tizini karşılamaktadır. Yine 10 numaralı perde bağında orta telin verdiği ses olan D, alt telin düzenlendiği ses ile sesteş yapıdadır. 7 numaralı perde bağında üst telden alınan ses de aynı şekilde alt telin düzenlendiği D sesiyle örtüşmektedir. Yine bu perdeden üst telde alınan ses ile orta tel de 10 numaralı perdeden alınanlar, sesteş yapı arz etmektedir. 14 numaralı perde bağı üzerinden üst telde alınan G sesi, orta telin düzenlendiği sesin bir oktav tizidir. 17 numaralı perde bağında alt telden alınan ses, alt telin düzenlendiği sesin bir oktav tizini vermektedir. Bu durum orta ve üst tel için de koşutluk arz etmektedir.

### Şûr (Kürdî-Karadeniz Kemençesi) Düzeni

Bozuk Düzen’de 7 numaralı perde bağı ve ondan alt ve orta tel aracılığıyla alınan seslerin, orta ve üst telere düzen vermede önemi bilinmektedir. Şûr Düzeni’nde ise 10 numaralı perde bu işlevi üstlenmektedir. Bozuk ve Bağlama Düzenleri konusunda yapılan açıklamalar için tutulan yoldan, Şûr Düzeni kapsamında da gidilmektedir. Alt, orta ve üst teller aynı şekil ve renkte nota başlıkları eşliğinde gösterilmektedir. Perde bağlarının numaralandırması konusunda sergilenen yaklaşım bu düzen nazarında da bir değişiklik yapılmaksızın sergilenmektedir. Değişiklik, yalnızca tellerin eşik perde yani düzen sesleri bağlamalı gerçekleşmektedir.

#### Şekil 6

Şûr Düzeni



Şekil 6'da sunulan çizim, Şûr düzeni kapsamlı ayrıntılar içermektedir. Bozuk Düzeni'nde alt teli niteleyen A sesinin, Bağlama ve Şûr Düzeni'nde üst teli işaret ettiği görülmektedir. Bu nazarda Bağlama ve Şûr Düzenlerinin üst telleri, kapsama alınan düzenler nezdinde örtüşmektedir. Her iki düzenin alt ve orta tellerinin düzen seslerini becayiş ederek kullandığı ayrıca fark edilmektedir. Bağlama Düzeni'nde alt tel D ve orta tel G seslerine; Şûr Düzeni'nde ise alt tel G, orta tel D seslerine düzenlenmektedir. Bozuk Düzeni'nde 3 numaralı perde bağı üst telde, alt telin düzenlendiği sesi verirken, Şûr düzeninde bu durum tersine dönmektedir. Bu demek ki Şûr Düzeni'nde 3 numaralı perde bağı alt telde, üst telin düzenlendiği sesi karşılamaktadır. Şûr Düzeni'nde 7 numaralı perde bağı üst telde, orta telin düzenlendiği D sesini karşılamaktadır. Aynı yordamla, orta telde 7 numaralı perde bağı da alt telin düzenlendiği G sesi ile örtüşmektedir. 10 numaralı perde bağı alt telde, orta telin düzenlendiği D sesini vermektedir. Yine 10 numaralı perde orta telde ise üst telin düzenlendiği A notasıyla sesteş yapı arz etmektedir. 14 numaralı perde bağı üst telde, alt telin düzenlendiği G sesini vermektedir. 17 numaralı perde bağı alt, orta ve üst tellerin düzenlendiği seslerin bir oktav tizi olan sesleri karşılamaktadır.

Şûr adıyla anılan düzenin, bu bağlamda Karadeniz Kemençesi Düzeni olarak nitelenmesine dayanak teşkil eden durum her iki düzende tellerin aynı müzikal aralıkları yansıtmışından kaynaklanmaktadır. Bu düzen kalıbı ayrıca ut, kontrbas çalgılarının düzenleriyle de aynı aralıklar üzerine temellenmektedir. Kontrbas çalgısında

birinci tel G, ikinci tel D, üçüncü tel A ve dördüncü tel E seslerine düzenlenmektedir. Ut çalgısı da birinci telden altıncı tele kadar G, D, A, E, B ve F diyez seslerine, dörtlü aralıklar oluşturacak şekilde düzenlenmektedir.

### Bozuk, Bağlama ve Şûr Düzenleri Hakkında Genel Değerlendirme

Bozuk, Bağlama ve Şûr adlarıyla nitelenen düzenler kapsamında bağlama çalgısının tellerinin ayarlandığı sesler ve bu seslerin yansıttığı müzikal aralıklar ayrıca bu aralıkların melodik-armonik mahiyetleri bakımından önem arz etmektedir. Bozuk Düzeni'nde "alt-orta", "orta-üst" tel eşleşmeleri müzikal bakımdan beşli aralık oluşturmaktadır. Bu durum Şûr Düzeni'nde ise dörtlü zeminine oturmaktadır. Bağlama Düzeni bu düzenlerin içerdiği dörtlü ve beşli aralıkların her ikisini de barındırmaktadır. Bozuk ve Şûr düzenlerinde alt ve üst tellerin düzenlendiği sesler birbiriyle büyük ikili aralıkta tınlamaktadır. Bozuk Düzeni'nde alt tel A, üst tel G sesine düzenlendiği için bu sesler melodik ya da armonik olarak tınlatıldığında işitilen aralık müzikal bakımdan büyük ikili olmaktadır. Bu durum Şûr Düzeni'nde, Bozuk Düzeni'ndekinin tersi veya bir yansıması mahiyetindedir. Şûr Düzeni'nde alt telin G, üst telin A sesine ayarlanmasıyla birlikte orta telin eşik perde sesinin D olarak her iki düzende ortaklaşa kullanılması veya ötelenerek değerlendirilmesi bu duruma kaynaklık teşkil etmektedir. Nihayetinde her iki düzende alt ve üst teller melodik veya armonik olarak tınlatıldığında büyük ikili aralık işitilmektedir.

Bağlama Düzeni'nde de tellerin düzen sesleri büyük ikili aralık oluşturmaktadır. Bozuk ve Şûr düzenlerinde alt ve üst teller bu aralığı oluştururken, Bağlama Düzeni'nde üst ve orta tel eşleşmesi aynı sonucu doğurmaktadır. Bu durum Bağlama ve Şûr düzenlerinde alt ve orta tellerin düzen seslerinin becayiş edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bozuk Düzeni'nde G-D sesleriyle beşli aralığı üst ve orta tellerin eşleşmesiyle elde edilirken bu durum Bağlama Düzeni'nde yine aynı sesler üzerinden orta ve alt teller eşleştirilerek sağlanmaktadır. Bozuk Düzeni'nde A eşik perde (açık-boş tel) sesi alt telden, Bağlama Düzeni'nde ise üst telden alındığı için büyük ikili aralığı oluşturan tel eşleşmesi bu iki düzen nezdinde farklılık arz etmektedir. Bu düzenlerin içerdiği bu nitelikler, simetri kavramına bir gönderme mahiyeti taşımaktadır.

### Permütasyon İşlemi Nezdinde Bozuk ve Şûr Düzeni

Genel itibarla bir "sıralama düzeni" olarak nitelenen permütasyon, bağlama düzenleri nezdinde anlam ifade etmektedir. Bu sıralama düzeni odaklı yaklaşım nazarında, Bağlama Düzeni irdelendiği vakit ortaya çıkan sıralanış tipleri, dikkate şayan bir görünüm arz etmektedir.

#### Şekil 7

*Permütasyon nezdinde A-G-D Sıralanışı*

| A |   | G |   | D |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| A | A | G | G | D | D |
| G | D | A | D | A | G |
| D | G | D | A | G | A |

Şekil 7'de sunulan görselde yeşil renkte harfler alt teli, turuncu renkte olanlar orta teli ve mavi renktekiler ise üst teli eşik perde sesler bakımından nitelemektedir. Rakamlar satırında altı adet rakam; A, G ve D harflerinin permütasyon yani sıralanma düzeni sayısını belirtmektedir. 1 numaralı sütunda yukarıdan aşağıya yönde yeşil, turuncu ve mavi renkte sıralanan A-G-D harfleri ilk seçenek olarak sunulmaktadır. 2 numaralı sütundaki sıralamada ise A harfi yine alt telin eşik perde sesi olarak ötelenmekte yalnız 1 numaralı sütunda ikinci teli eşik perde olarak niteleyen turuncu renkte G harfi bu sütunda mavi rengiyle üst teli eşik perde sesi olarak nitelemektedir. 1 numaralı sütunda üst teli işaret eden mavi renkte D harfi, 2 numaralı sütunda turuncu rengiyle orta teli eşik perde olarak göstermektedir. 2 numaralı sıralanış tipi, bağlama düzenleri içerisinde "Bozuk, Kara, Radyo, Saz, Düz, Çargâh" adlarıyla nitelenen eşik perde sıralanışıyla tamamen örtüşmektedir. Bu örtüşme, Şekil 7'de sunulan 2 numaralı sütunda tercihen belirtilmemekte, vurgulanmamaktadır. 3 ve 4 numaralı sütunlarda G harfi, alt teli, eşik perde olarak göstermektedir. 3 numaralı sütunda orta tel A, üst tel D sesine düzenlenmektedir. 4 numaralı sütunda alt tel belirtildiği üzere 3 numaralı sütundaki konumunu koruyarak G sesine düzenlenmektedir. 3 ve 4 numaralı sütunlarda orta ve üst teli simgeleyen harflerin konumlarında

değişiklik yapılmaktadır. 4 numaralı sütunda görülen dizilim, Şûr adıyla çağırılan düzenin eşik perde seslerinin sıralanışıyla tam bir uyum sergilemektedir. Bu yordam, 5 ve 6 numaralı sütunlarda da işler kılınmaktadır. Alt teli simgeleyen D harfi her iki sütunda da aynı konumda kalmaktadır. 5 numaralı sütunda orta teli simgeleyen A harfi, 6 numaralı sütunda üst teli göstermektedir. 5 numaralı sütunda üst teli niteleyen G harfi, 6 numaralı sütunda orta teli eşik perde olarak işaret etmektedir. 6 numaralı sütundaki dizilim yine bağlama düzenleri içerisinde aileyi ad olarak da niteleyen düzenin eşik perde dizilimiyle denk düşmektedir.

Şekil 7’de sunulan görselin 2, 4 ve 6 numaralı sütunlarındaki dizilim tiplerinin aynı sırayla Bozuk, Şûr ve Bağlama Düzenlerini yansıladığı tespit olunmaktadır. 1, 3 ve 5 numaralı dizilimler ile örtüşen bir bağlama düzeni hakkında bilgiye ulaşılamamıştır. Fakat bu kapsamda A, G ve D harflerinin sıralanış düzenleri içerisinde 1 numaralı sütundaki dizilim Bağlama Düzeni nezdinde anlam ifade etmektedir. Bu konu simetri kapsamında ayrıca değerlendirilmektedir.

### Bozuk, Bağlama, Şûr Düzenlerindeki Simetrik Düzen

“Eksen olarak alınan bir doğrudan, benzer noktaları karşılıklı olarak aynı uzaklıkta bulunan iki benzer parçanın birbirine göre olan durumu, tenazur” (Türk Dil Kurumu, t.y.-d) tabiriyle niteliği ortaya konan “simetri”, doğanın koynunda, ondan her anlamda beslenerek yeşeren kültür ve ona dair unsurlara sirayetinde sayısız mesnet bulunan bir kavramdır.

“Geometrik simetrinin en iyi bilinen örneği yansımadır. Düzlemsel bir şekli doğrusal bir şekle (simetri eksenini) yansıtırsak, şeklin ilgili noktaları ve yansıması eksenenden aynı uzaklıkta, aksi yönde olacak şekilde uzak tarafta görünür. Şekil-aynada-şeklini korur ve rengi gibi boyutunu ve onu çeşitli noktalara bağlayan çizgiler arasındaki açıları da değişmez. Yansıma, yönü değiştirir, ancak sol ve sağ yer değiştirir” (Darvas, 2007, s. 4).

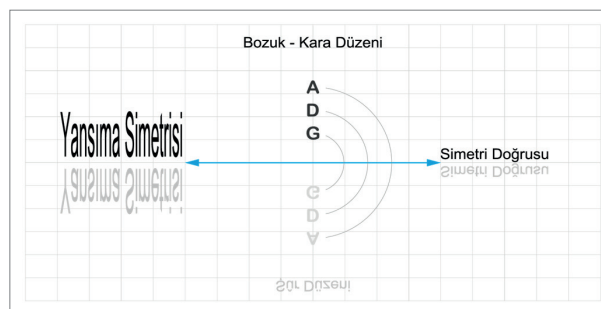
Bu açıklamaların içeriğiyle bire bir uyum arz eden iki düzen mevcuttur. Eksenleri x (yatay) ve y (dikey) harfleriyle belirtilen bir düzenek aracılığıyla bu simetrik özelliği gösteren yapılar açıklanabilir. Veyahut bu ilişki simetri doğrusu aracılığıyla da gösterilebilir.

Şekil 7’de sunulan görselin 1 numaralı sütunundaki dizilim, aynı görselin 6 numaralı sütunundaki dolayısıyla bağlama düzenini yansılayan dizilimin bir yansıması mahiyetindedir. Her iki dizilim  $180^\circ$  döndürüldüğünde birbirlerinin birer yansıma simetrisini yansıtmaktadır. Yine aynı görselin 2 ve 4 numaralı sütunlarında aynı durum tespit olunmaktadır. Bu dizilimlerin her biri yine  $180^\circ$  döndürüldüğünde birbirinin yansıma simetrik görüntüsünü yansılamaktadır. Bu nazarda Bozuk adıyla nitelenen düzen Şûr Düzeni’nin bir yansıma simetrisi olmaktadır. Bu durum tersinden okunduğunda Bozuk Düzeni’nin de Şûr Düzeni’nin bir yansıması olduğu görülmektedir.

Şekil 8’de sunulan çizimde Bozuk Düzen’de tellerin eşik perde seslerini simgeleyen A, D ve G harfleri sıralanışının  $180^\circ$ ’lik değerde ve bir saatin akrep ve yelkovanının dönüşü yönünde döndürülmesi neticesinde oluşan dizilim gösterilmektedir. Bozuk Düzeni’nde A-D-G sıralanışının Şûr Düzeni’nde ayna simetrik olarak aldığı G-D-A sıralanışı  $180^\circ$ ’lik bir dönüş sonucunda gerçekleşmektedir. Bozuk Düzeni’ndeki sıralanışın yapısal bütünlüğü korunarak gerçekleştirilen bu dönüş ile ortaya çıkan karşılıklı bakışım veya simetri niteliği yansıma olarak belirlemektedir. Bu durumda Bozuk ve Şûr düzenlerinin içerdiği eşik perde diziliminin yansıma simetrik bir yapı arz ettiği de ileri sürülebilir.

### Şekil 8

*Simetri nezdinde A-D-G Sıralanışı*



Bu nazarda her iki dizilim de bağlama düzenleri bağlamı içerisinde ses bulmaktadır. Bu yaklaşımla, bilinen tüm düzenlerin içerdiği veyahut yansılacağı sıralanış düzenleri kapsamlı bir değerlendirme yapılabilir. Ayrıca bir tel öbeğinin içerdiği tellerin kendi içlerinde farklı seslere düzenlenişi de bu kapsamlı değerlendirilebilir.

Gitar çalgısının 6, 5, 4 ve 3 numaralı tellerinin standart düzenleniş kapsamında dörtlü aralığa oturduğu bilinmektedir. Ut sazının tellerinin de dörtlü aralığa genel itibarla düzenlendiği belirtilmişti. Bu kapsamın sınırlarının genişletilmesi olanak dâhilindedir. “Düzen” denilen kavramının yalnızca tellerin açık konumda düzenlendiği seslerin sıralanışı kapsamlı tasavvurunun indirgemeci bir yaklaşım olduğu bu nazarda dillendirilebilir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bağlama adının koca bir aileyi ad olarak da nitelemenin yanı sıra bu aile içerisinde bir düzenin de adı olduğu bilinmektedir. Bu aile çalgılarının genel itibarla üç sıra olmak üzere iki veya üç telin bir öbek oluşturarak kullanılması yaygınlık arz etmektedir. Üç veya ikili öbek halinde konumlandırılan tellerin her bir öbeğini oluşturan telleri genel itibarla aynı veya oktav frekans değerlerine ayarlanmaktadır. Ayrıca her bir tel öbeğini meydana getiren tellerden sarımlı olmayanlardan biri aynı tel öbeğindeki ile dörtlü veya beşli müzikal aralık oluşturacak şekilde ayarlanabilmektedir. Bu düzen verme biçimi günümüzde sıklıkla kullanılmamaktadır.

Bağlama ve onun tellerinin belli seslere ayarlanması, müzikte “aralık” olarak adlandırılan terimle bağdaşık bir yapı arz etmektedir. Bu bağdaşıklık Bozuk, Bağlama ve Şûr düzenleri bağlamında küçükten büyüğe, “sesteş, ikili, dörtlü ve beşli” aralıklar kullanılarak kurulmaktadır.

Bozuk olarak adlandırılan düzenin müzikal bakımdan beşli aralık zemininde teşkil edildiği anlaşılmaktadır. Yani bu düzende alt-orta, orta-üst teller birbiriyle müzikal bakımdan beşli aralık oluşturacak şekilde ayarlanmaktadır. Bu düzen tipinin tel öbeklerinin düzeni için kullanılan müzikal aralık beşli olmaktadır.

Şûr adıyla nitelenen düzenin ise Bozuk düzen ile koştur yönlere barındırdığı dikkat çekmektedir. Bozuk düzende tel öbeklerinin ayarı için kullanılan beşli müzikal aralık Şûr düzeninde yerini dörtlü aralığa bırakmaktadır. Bu düzende de tellerin bir müzikal aralık tipi kullanılarak düzenlendiği görülmektedir. Bu nedenle Bozuk ve Şûr düzenlerinin bir aralık tipi kullanılarak oluşturulduğu söylenebilir. Her iki düzende telleri alfabetik olarak simgeleyen harf notalar karşılaştırıldığında bu düzenler arasındaki yansıma simetrik ilişki açıkça görülmektedir. Bu durum müzikal aralıkların çevrimiyle de ilişkilendirilebilir. A-D notaları dörtlü müzikal aralık konumu oluşturmaktadır. A notasının konumu bir oktav tize aktarıldığında D-A aralığı oluşmaktadır. Bu müzikal aralık beşli yapıdadır. Her iki müzikal aralığın çevrimleri de yansıma simetrik bir yapı arz etmektedir.

Bozuk ve Şûr düzenleri farklı adlar kullanılmak suretiyle de işaret olunmaktadır. Her iki düzenleniş tipinde bağlamanın kolu üzerinde bulunan perde bağları farklı teller üzerinden karar seslerinin konumu değişiklik gösterebilmektedir. Bu değişikliklerin her biri için tespit edilmiş bir adlandırma sistem veya yaklaşımı görülmemektedir. Karadüzen adının on üç düzeni ad olarak simgelemesi adlandırmaların folklorik temelde gerçekleştirildiğine emare olarak okunmaktadır. Bu kültürün derlendiği aktarıcılarının sözlü kültür kapsamlı bir kültürel zeminde yaşam bulmaları, bu durumun bir yansıması olarak kabul edilmektedir.

Bozuk ve Bağlama düzenleri kapsamında harf notalar karşılaştırıldığında iki düzenin içerdiği sıralanışların A-D-G sıralanışını oluşturan harflerin yerleri değiştirilerek elde edilebildiği görülmektedir. A-D-G sıralanışı Bozuk, D-G-A sıralanışı ise Bağlama düzeninin sıralanışını göstermektedir. D-G sıralanışı sabit tutularak A'nın konumu sol baştan, sağ baş yönünde değiştirildiğinde Bağlama düzenindeki dizilim oluşmaktadır. Bozuk ve Şûr düzenlerinin yansıma simetrik ilişkisi, Bozuk ve Bağlama düzenlerinde permütasyon zeminine oturmaktadır.

Bağlama düzenleri makalede konu edinilenler ile sınırlı değildir. A-D-D dizilimi Kütahya, Fidayda, Zeybek ve (yine) Kara düzen adlarıyla nitelenmektedir. Bu dizilimi oluşturan her bir unsur permütasyon ve simetri kavramlarınca irdelenebilir. Permütasyon işlemine tabi tutulan A-D-D diziliminde, D-A-D ve D-D-A gibi dizilimler elde edilmektedir. D-A-D diziliminin üç telli buzukinin geleneksel düzen tipi olduğu bilinmektedir. Ayrıca tanbur sazında kullanılan düzenlerden biri olan Dügâh düzeni, Bağlamada düzenlerinden biri olan Kayseri düzeniyle örtüşmektedir. A-D-D diziliminin Hüseyini adıyla nitelenen düzenin yansıma simetriği olduğu görülmektedir. Bu örneklerin sırf bu yaklaşımla çoğaltılması olanaklıdır. Bu yaklaşım dışında seçeneklerden biri daha söz konusudur. Bu seçenek palindrom adıyla nitelenmektedir.

Bu kavramlara dair belli nitelikler, bağlamanın bünyesini oluşturan unsurlar bağlamında da değer ifade etmektedir. Bünyeyi oluşturan tekne, göğüs, kol, kulaklık, kulak ve perdeler ve bu uzuvların birbiri nezdinde konumlanması simetrik nitelikler barındırmaktadır. Bu niteliklerin adları geçen her bir uzuv bağlamı gözetilmesi olanak dâhilindedir. Teknenin şekli, yüzey yapısı, yaprak tekneler için her bir dilimin hem kendi, hem de diğer dilimler ile yapısal uyumu simetri kavramının barındırdığı niteliklerden irak değildir. Teknenin ön yüzünü örten ve tellerin boylu boyunca köprü vasıtasıyla üzerinden geçtiği göğüse de bu nazarda bakılabilir. Kol ve onun yüzey yapısı da bu kavram nezdinde gözden geçirilebilir. Perde bağlarının kol üzerinde konumlanması da yine simetri kavramınca değerlendirilebilir. Hatta tekne, göğüs, kol, kulaklık, kulak gibi bağlamaya dair uzuvlar için kullanılan ham maddelerin mahiyeti de bu nazarda değerlendirilebilir. Çünkü bağlamaya düzen vermek, sadece tellerin yüklenebileceği bir sorumluluktan öte anlamlar barındırmaktadır.

#### **Etik kurul onayı**

Bu çalışma insan, hayvan veya hassas veriler içermediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

#### **Yazarlık katkısı**

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: CK, MD; verilerin toplanması: CK, MD; sonuçların analizi ve yorumlanması: CK, MD; çalışmanın yazımı: CK. Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

#### **Finansman kaynağı**

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

#### **Çıkar çatışması**

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

#### **Ethical approval**

This study does not require ethics committee approval as it does not involve human, animal or sensitive data.

#### **Author contribution**

Study conception and design: CK, MD; data collection: CK, MD; analysis and interpretation of results: CK, MD; draft manuscript preparation: CK. All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

#### **Source of funding**

The authors declare the study received no funding.

#### **Conflict of interest**

The authors declare that there is no conflict of interest.

## **KAYNAKLAR**

- Açın, C. (1992). Standart bağlama ailesi ve bağlama düzenlerinin bağlamaya yapmış olduğu etkiler. S. Turhan (Ed.), *Türk halk musikisinde çeşitli görüşler* (s. 397). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Akdeniz, F. (2022). *Olasılık ve istatistik* (23. bs.). Akademisyen Yayınevi. <https://doi.org/10.37609/akya.2062>
- Aras, A. [Türkü Dinle]. (2017, 3 Şubat). *Ali Aras-Tahtacı semahı (Şelpe tekniği)* [Video] Youtube. 5 Temmuz 2025 tarihinde [https://www.youtube.com/watch?v=f9UGFYCSsLs&list=RDf9UGFYCSsLs&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=f9UGFYCSsLs&list=RDf9UGFYCSsLs&start_radio=1) adresinden erişildi.
- Arsunar, F. (1947). *Anadolu halk türkülerinden örnekler I*. C. H. P. Halkevleri.
- Aysevener, K. (1992). Tarih ve döngüsellik. *Felsefe Dünyası*, (3), 81-89.
- Bayramlı, E. (2014). *Müziğin kadim yolculuğu*. Maya Kitap.
- Bedelbeyli, E. (1983). *Azerbaycan dilinin izahlı lügatı* (3. Cilt). Elm Neşriyat.
- Bronowski, J. (1987). *İnsanın yükselişi*. V Yayınları.
- Darvas, G. (2007). *Symmetry: Cultural-historical and ontological aspects of science-arts relations; The natural and man-made world in an interdisciplinary approach*. Birkhäuser. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-7643-7555-3>
- Dosay Gökdoğan, M. (2007). Pisagor. *İslâm Ansiklopedisi* içinde (34. Cilt, s. 292-293). <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/34/C34011173.pdf>
- Ekici, S. (1993). *Ramazan Güngör ve üç telli kopuzu*. Kültür Bakanlığı Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Güngör, R. [Kalan Müzik]. (2016, 12 Mart). *Fethiyeli Ramazan Güngör-Nine torun* [Video]. Youtube. 5 Temmuz 2025 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=UO3v4IGHs5Q> adresinden erişildi.



- İmamverdiyev, İ. C. (2003). Azerbaycan sazının akort sistemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 156-163.
- Köprülü, M. F. (1980). *Türk edebiyatı tarihi*. Ötüken Neşriyat.
- Mainzer, K. (2005). *Symmetry and complexity: The spirit and beauty of nonlinear science*. World Scientific.
- Markoff, I. J. (1986). *Musical theory, performance and the contemporary bağlama specialist in Turkey*. (Yayın No. 8706627) [Doktora tezi, Washington Üniversitesi]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Pennanen, R. P. (1999). *Westernisation and modernisation in Greek popular music*. University of Tampere.
- Tokgöz, H. (2018). Kindî'nin düşünce sisteminde müzikal seslerle âlemdeki düzen arasındaki ilişki. *Diyanet İlmî Dergi*, 54(2), 85-108.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.-a). Armoni. *Güncel Türkçe Sözlük* içinde. 5 Şubat 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?ara=Armoni> adresinden erişildi.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.-b). Düzen. *Güncel Türkçe Sözlük* içinde. 3 Şubat 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?ara=D%C3%BCzen> adresinden erişildi.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.-c). Düzmek. *Güncel Türkçe Sözlük* içinde. 2 Şubat 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?ara=D%C3%BCzmek> adresinden erişildi.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.-d). Simetri. *Güncel Türkçe Sözlük* içinde. 8 Şubat 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?ara=Simetri> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Seçkin Yayıncılık.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

Cultures that use names like kopuz, saz, bağlama, etc., to refer to many instruments or instrument families inhabit a wide geography; correspondingly, there is a magnificent diversity of these instruments which has found its way into numerous epics and folk songs in those languages. These names for the members of that instrument family-whose sounds have been heard from ancient times to the present in extremely broad and colorful cultural environments-also serve as a kind of “audible identity” for the cultures that created and sustained them. Instruments known by names such as kopuz, kobza, saz, meydan, divan, çöğür, tanbura/tambura, tamburitza, tembur, bozuk, bağlama, tanbura curası, bağlama curası, cura, ikitelli, üçtelli, balta/dede/ırızva/ruzba sazı produce resounding melodies—called “hava” (literally “air”, meaning a tune or melody)—by using certain düzen (open-string tuning patterns). The richness of these cultural phenomena is a reflection of the characteristics of the cultural environments to which these instruments refer or in which they exist. This vibrancy present in the lands where their sounds are heard is also reflected in the context of the open-string tunings employed to give these instruments voice. The names given to each open-string tuning, in order to emphasize how it differs from another, are also evidence of this diversity.

It is known that within this large family, the name bağlama itself denotes not only an instrument size, but also an open-string tuning, and even serves as a general term for the family's instruments; similarly, the terms bozuk and karadüzen are used to refer to certain sizes and open-string tunings. In an article titled “Standart Bağlama Ailesi ve Bağlama Düzenlerinin Bağlamaya Yapmış Olduğu Etkiler” (Standard Bağlama Family and the Effects of Bağlama Open-string tunings on the Bağlama), Cafer Açın presents a table listing the names of nineteen open-string tunings along with their tonic (karar) notes, the material of their strings (steel or phosphor-bronze-wound), and the frequency values to which they are tuned. In this table, the open-string tunings are grouped, and the strings are listed in three rows labelled lowest, middle, and upper (Açın, 1992). In her doctoral dissertation “Musical Theory, Performance and the Contemporary Bağlama Specialist in Turkey,” Irene J. Markoff notes that “the term düzen, used to specify the open-string tuning of the bağlama's strings, is derived from the verb düzmek meaning ‘to arrange.’ The open strings of the bağlama are tuned-usually-to suit the regional melody type, the size of the instrument being played, and the singer's vocal range” (Markoff, 1986, p. 88). Ferruh Arsunar's book *Anadolu Halk Türkülerinden Örnekler I* (Examples of Anatolian Folk Songs I) introduce an open-string tuning called Köroğlu Düzeni, which is clear evidence that the number and nature of open-string tunings used in bağlama-family instruments can vary. In this open-string tuning presented under the name Köroğlu, the three courses of strings each consist of two strings, which are tuned as follows: the lowest (first) course strings both to D (re); the middle (second) course to D and G (sol); and the upper (third) course to D and A (la). It is noted that in the middle and upper

courses, aside from the lowest course, the two strings in each course are tuned to different pitches within that course. Such open-string tunings (and others like it) make it impossible to consider the number nineteen as an absolute limit for bağlama open-string tunings (Arsunar, 1947).

In determining which open-string tunings are considered within this scope and how they are included, a certain approach is followed. In the bağlama family, the strings are generally arranged in three courses referred to as lowest (first), middle (second), and upper (third), and each course can contain from 1 to 4 strings. In general practice, all the strings in each course (including any octaves) are tuned to the same pitch. However, as seen in Köroğlu Düzeni, the strings within a course can also be tuned to different pitches. Talip Özkan's 1997 album *Yağmur Yağar* features a piece called "Düz Horon Havası," which provides an outstanding example of this. To perform this piece, the lowest string is tuned to A, the middle string to D, and the upper string to G. In order to facilitate the characteristic melodic movement in parallel fourths that is heard in the Black Sea kemençe (fiddle), one of the plain steel strings in the lowest course (which consists of two plain steel and one phosphor-bronze-wound string) is tuned to the pitch of the middle string. In other words, in the lowest course, the phosphor-bronze-wound string is tuned to A and one of the steel strings is tuned to D (the same pitch as the middle string). Similar variations of this type of open-string tuning are also found, as seen in the Köroğlu Düzeni.

There are also open-string tunings in bağlama where each course is tuned to the same pitch internally, and each course is tuned to a different pitch from the others. Examples include the following open-string tuning patterns (given as Lowest–Middle–Upper string pitches):

|                                              |         |
|----------------------------------------------|---------|
| Bağlama Open-string tuning:                  | A–D–E   |
| Bozuk (Kara) Open-string tuning:             | A–D–G   |
| Çargâh Open-string tuning:                   | A–D–G   |
| Eviç Open-string tuning:                     | A–B–G   |
| Misket Open-string tuning:                   | A–D–F # |
| Müstezat Open-string tuning:                 | A–D–F   |
| Rast Open-string tuning:                     | A–C–G   |
| Segâh Open-string tuning:                    | A–D–B   |
| Şûr (Kürdi, Bozuk, Kara) Open-string tuning: | A–E–B   |
| Zirgüle Open-string tuning:                  | A–F–G   |

In this regard, we see that open-string tunings referred to by the names Bozuk (Kara) and Çargâh are ones in which the three string courses are tuned to the same pitches, yet this same open-string tuning scheme is referred to by three different names (Bozuk, Kara, Çargâh). In Kara and Çargâh open-string tunings, although the three courses are tuned in the same musical intervals, the frets from which the tonic (karar) notes are taken differ between the two open-string tunings. In this respect, the relationship between these two open-string tunings is analogous to the relationship between enharmonic notes—notes that share the same frequency but are referred to by different names. Describing one open-string tuning pattern with the names Şûr, Kürdi, Bozuk, and Kara similarly exemplifies this situation in the bağlama.

## 2. Methodology

Instruments of the bağlama family are subjected to practices related to a concept traditionally called "düzen" (open-string tuning), which are denoted by various names. When open-string tuning any of these instruments, one may either use a fixed reference pitch (diapason) or tune relative to the situation. The common approach is that after one string is tuned to any chosen frequency, the other strings are then tuned by referencing that string's pitch according to the requirements of the intended open-string tuning. Therefore, the letter names used to denote bağlama open-string tunings may not always correspond to the standard diapason frequencies. In other words, frequencies other than the standardized values assigned to those letter-named pitches may be employed. For example, within the fourth octave, some note names and their standard frequencies are C-261,63 Hz, D-293,66 Hz, E-329,63 Hz, F-349,23 Hz, G-392,00 Hz, A-440,00 Hz, B-493,88 Hz. It is no secret that, especially in individual performance contexts, frequency values that do not match these standard values are frequently used.

As is known, the open-string tunings called Bozuk and Çargâh have the lowest, middle, and highest course tuned to A, D, G (respectively), forming the same set of open-string pitches or intervals. While open-string tuning the strings to these intervals provides a common framework, the usage of certain frets to play specific melodies differs between these open-string tunings. In this open-string tuning pattern, the choice of the name Çargâh to characterize the use of the B note (si) on the lowest string raises some questions. Likewise, the use of the open lowest string as the tonic degree is reflected in the designation Bozuk. In Markoff's table of "common bağlama open-string tunings," the names "Kara, Radyo, Saz, and Düz" are used in this context with the meaning of Bozuk (Kara) (Markoff, 1986, p. 90).

Neşet Ertaş's performances—rendered in what is also called Bozuk open-string tuning—that center on the D note (re) on the lowest string (at the corresponding fret) and reference many makams are executed in this open-string tuning. In this open-string tuning, when the D note on the lowest string (stopped at its fret) is played, the open middle string's D serves as a drone (dem). Additionally, if the same D pitch (which was obtained on the lowest string) is produced on the middle string (by playing the corresponding fret there), what was previously the middle string's drone role is in that case assumed by the open upper string. Ali Ekber Çiçek's performance of the piece "Ondört Bin Yıl Gezdim Pervanelikte (Haydar Haydar)" on the bağlama is a superb example in this regard. Viewing the placement and use of the tied frets on the bağlama's neck as part of the open-string tuning arrangement means that the scale degrees contained in the melodies and their arrangement are also being evaluated under the umbrella of düzen. Essentially, this situation indicates what today is referred to as a makam, pointing to whatever its original term might have been. Neşet Ertaş, in this open-string tuning (also called Bozuk) and using the same fret, gives voice to numerous pieces that include a variety of tonal sequences. In fact, the number and placement of the frets on the neck of his bağlama, and even the shape of its bowl, are reminiscent of the tanbur.

It is known that one of the terms used to refer to all instruments of the bağlama family (with different physical characteristics) is bağlama itself. One member of the family, also known as the dede sazı, has a bowl shape, number of frets, and fret placements that differ significantly from other family instruments. However, as noted by Markoff, the open-string tuning of its strings is referred to by names like "Âşık, Alevi, Veysel, Afşar, Hüseyin" (Markoff, 1986, s. 90). All these "different names" ironically denote that the strings are tuned in the same musical intervals. Such a situation brings to mind the notion of "homophone" (sesteş) to coin a concept of "düzendeş" (i.e. the same open-string tuning under different names), and highlights the concept of "regionality" (yöresellik), which is a fundamental trait of folk music. Furthermore, in bağlama open-string tuning, the pitch that the open lowest string provides is used as the tonic by being matched on the middle and highest course at the corresponding frets, without being given a special name.

In an open-string tuning referred to by the names Şûr, Kürdi, Bozuk, or Kara, each string or string course is tuned so as to form a perfect fourth musically. In the aforementioned article, Cafer Açın presents this open-string tuning with the strings tuned (lowest to upper) to la, mi, si (A, E, B), indicating the lowest string as the tonic. In one of the open-string tunings for the Azerbaijani tar, called Şûr, the tonic is taken on the open middle string. Additionally, in Table 6 on page 160 of Pennanen's book, the term "karadouzeni" is used as a common label for thirteen open-string tunings (of the three-stringed bağlama and bouzouki) from the Tunceli region (Pennanen, 1999). Although called karadüzen, the musical intervals of the strings in that open-string tuning correspond exactly to the Şûr open-string tuning, though the source does not clarify where the tonic is located in that open-string tuning. Notably, in Savaş Ekici's book *Ramazan Güngör ve Üç Telli Kopuzu* (Ramazan Güngör and His Three-Stringed Kopuz), page 20, under the heading "Bozuk Düzen," it is mentioned that Ramazan Güngör tunes the strings of his three-stringed instrument in this open-string tuning to pitches denoted by the letters A (lowest), E (middle), and B (upper) (Ekici, 1993)—which may not correspond to standard frequency values. If these pitches (A, E, B) are transposed down a whole step without changing the order of the strings, one obtains the sequence G–D–A. In the album *Fethiyeli Ramazan Güngör* released by Kalan Music, Ramazan Güngör states in an audio introduction (before performing the piece "Nine Torun") that he is playing it in this open-string tuning (Güngör, 2016). The notation examples of songs numbered 12, 13, and 15 in the aforementioned book clearly show that the final note of this piece is sounded on the open upper string.

It appears that the name "Bozuk" denotes the same open-string tuning that "Kara" denotes, as both refer to the same set of musical intervals. It is also evident (from the sources surveyed) that the name "Kara" is used to label open-string tunings other than Bozuk. The folkloric significance carried by these names is undeniable. To even suggest a justification for rejecting such an approach—or those who follow it—would be to engage in absurdity. It should be remembered that the names in use, and the culture-bearers who have

these names on their tongues, exist in the realm of tradition. This is crucial for understanding and defining the issue.

An unstructured interview was conducted with Ünsal Doğan, a bağlama artist in the Ankara Turkish World Music Ensemble of the Turkish Ministry of Culture and Tourism. He mentioned that he is related to İhsan Kandemir (the uncle of singer Sabahat Akkiraz) and that he had played bağlama with him many times. In this interview, Ünsal Doğan recounted that İhsan Kandemir, being left-handed, could comfortably play a bağlama tuned in Bozuk open-string tuning (A–D–G for a right-handed player) along with other bağlamas tuned in Bağlama open-string tuning, as if his instrument were also in Bağlama open-string tuning — something Doğan has witnessed countless times (Ünsal Doğan, personal communication, July 2025). Playing a bağlama in Kara (Bozuk) open-string tuning (strings tuned A–D–G for a right-hander) as a left-hander (which effectively inverts the string order to G–D–A without changing the open-string tuning) is seen as relating to a bilateral (reflectional) symmetry structure. A bağlama in Kara open-string tuning, in the hands of a left-handed player, exhibits a bilateral (reflectional) symmetry configuration analogous to open-string tunings like Şûr or the Black Sea kemençe open-string tuning. Even though the fret positions used for the tonic degrees differ among these open-string tunings, the musical intervals of their open strings are aligned. An example performed by Ali Aras, titled “Tahtacı Semahı,” is quite significant in terms of the use of both the upper and lowest strings to sound the final, as well as the employment of the playing style known as boğma (Aras, 2017).

The term “karar sesi” (final tone) carries certain nuances in how open-string tunings are used. In Bozuk open-string tuning, the pitch to which the lowest string is tuned is, as is known, used as the final (tonic). It could be proposed that the nickname “Radyo” (Radio), used to refer to this open-string tuning, actually reflects this approach. In this open-string tuning, when delivering the tonic degrees of the given folk songs, it is known that the frets on the middle and highest course that reinforce the final in unison and at the fifth (respectively) are pressed down with the thumb in a technique referred to as a “barre”. The act of sounding the tonic degree in this manner, and its nature, provides a basis for demonstrating similarities exhibited by some open-string tunings whose strings encompass different musical intervals. By evaluating together, the nature of the actions performed to sound the tonic degree-within the context of the open-string interval patterns and how the final is produced-one can discern the shared practices among different open-string tunings and gain insight into the details of their design.

In transcribing examples of Turkish folk music, there is a tendency to center on the note A as a reference; this approach is also used here to refer to the string and fret that serve as the final in the open-string tunings under examination. By this method, the string providing the tonic degree of each open-string tuning is indicated with the letter A-i.e. the same letter for all open-string tunings. Thus, it becomes easy to track how the position of this letter shifts from open-string tuning to open-string tuning and from string to string. Using this approach, indicating the musical intervals formed by that string’s pitch and the other strings requires only two additional letters. This approach is important for determining certain aspects of these open-string tunings, which can each be represented by three letters for their open-string pitches but are called by a larger number of different names. The differences in the positions of the letters representing the strings’ pitches from one open-string tuning to another, and from string to string, are identified using this method. The change in the letters’ positions from open-string tuning to open-string tuning-and the “ordering” operation implied by the term *düzen* (order), which itself comes from the verb meaning “to arrange” (Markoff, 1986, p. 88)-is of significance here. The meaning of the words *düzenlemek* and *düzmek* (“to put in order, to arrange, to sequence; to make suitable or proper”), which Markoff notes in explaining the origin of the term *düzen*, provides ample justification for this approach. Definitions of *düzmek* such as “to set in order, to arrange, to sequence, to render something suitable or in a proper state” (Türk Dil Kurumu, t.y.-c) include the concept of *sıralamak* (“to sequence”), which hints at a context somewhat removed from music.

Defined as “the number of ways to rearrange  $k$  elements of a subset (of size  $k$ ) from a set of  $n$  elements” (Akdeniz, 2022), permutation apparently extends its conceptual scope to include bağlama open-string tunings. The act of open-string tuning a bağlama-something that can be related to an ordering process-overlaps with the act of arranging the elements of a code in sequence, such as in a combination lock. The mechanism of a combination bicycle lock, for example, provides an analogy for how the elements comprising bağlama open-string tunings can be rearranged-altered in position and sequence. By this means, after classifying all the elements of both the used and unused options according to certain characteristics, subjecting them to a permutation (ordering) process offers the possibility of revealing the bigger picture.



With this approach, each open-string tuning obtained can be compared with others in certain respects and interpreted. A concept that is essential for carrying out this comparison is symmetry.

"In mathematics, for an object to be symmetric, a given mathematical operation must leave the object and its appearance unchanged. If, under a given set of mathematical operations, one can be obtained from the other (or vice versa), the two objects are symmetric with respect to each other" (Mainzer, 2005). The concept of symmetry, with its aspects referred to by terms like "reflection," "rotation," and "translation," has many correspondences with various aspects of the bağlama. Moreover, there are findings that support the claim that bağlama open-string tunings exhibit symmetric structures and patterns.

Relevant sources were reviewed, and the data obtained were analysed through the concepts of permutation and symmetry (which originate from a different field), in order to reach findings on which commentary would be made. It is believed that the findings obtained provide an unconventional yet solid and reliable foundation for possible future studies on bağlama open-string tunings. Ultimately, while this approach is grounded in a diagnostic assessment of the current state, it very likely represents the first attempt to approach the content of existing sources on bağlama open-string tunings through the concepts of permutation and symmetry.

Qualitative research is a qualitative process that utilizes qualitative data collection methods such as observation, interviews, and document analysis to reveal the perceptions and events in a realistic and holistic manner in their natural settings (Yıldırım & Şimşek, 2006). In conducting this research, the relevant documents were obtained by scrutinizing the sources, and these documents (information obtained from the same situation without any changes in their context) were associated with the concepts of permutation and symmetry on the basis of "pattern matching," and the state of compatibility or agreement was described.

### 3. Conclusion, Discussion, and Recommendations

It is known that the term bağlama not only denotes a specific instrument size within a large family of instruments but is also the name of one of that family's open-string tunings, and even serves as the family name itself. The instruments of the bağlama family generally have their strings arranged in three courses, each course comprising two or three strings (though occasionally a course may have a single string or up to four). The strings in each course are usually tuned in unison (or in octaves) to the same pitch. However, as we have discussed (e.g., in Köroğlu open-string tuning or Talip Özkan's example), strings within a course can sometimes be tuned to different pitches. This manner of setting the instrument's strings—open-string tuning them to particular patterns of musical intervals—is intimately related to the concept of musical intervals. In the context of Bozuk, Bağlama, and Şûr open-string tunings, the intervals small to large that define them are, respectively, unisons, seconds, fourths, and fifths.

Bozuk (Kara) open-string tuning is constructed on the framework of the perfect fifth. That is, in this open-string tuning, the lowest-middle, and middle-highest course are tuned so that each pair forms a perfect fifth. Şûr open-string tuning, by contrast, is built on the framework of the perfect fourth: the lowest-middle and middle-highest course form perfect fourths. Bağlama open-string tuning, interestingly, incorporates both of these interval types. Therefore, Bozuk and Şûr open-string tunings each rely on one type of interval for their structure (fifth for Bozuk, fourth for Şûr), while Bağlama open-string tuning employs a combination. Bozuk and Şûr open-string tunings, when written out in terms of letter notation, reveal a reflective symmetry: the open-string sequence of one is the reverse of the other. In fact, as noted, a left-handed performance on a right-handed tuned instrument in Bozuk yields the equivalent of Şûr open-string tuning, and vice versa (aside from differences in where the final is taken). This is analogous to enharmonic notes in music theory (same sound, different name) applied to open-string tunings—hence one might whimsically term Bozuk and Çargâh open-string tunings *düzendeş* (open-string tuning-equivalent), since they share the same open-string tuning but have different names, much like enharmonic tones.

Beyond these three open-string tunings, the approach used here can be extended. For example, an open-string tuning like Hüseyini düzeni, which corresponds to the sequence A–D–D in our letter notation (lowest A, middle D, upper D), can be analysed under this framework. If we list the permutations of A–D–D, we find one that corresponds to Kütahya düzeni (another regional open-string tuning name) and others that correspond to different instruments like the traditional three-stringed Greek bouzouki's open-string tuning. Notably, the permutation approach suggests that what we call Hüseyini open-string tuning is a bilateral (reflectional) symmetry counterpart (in terms of letter arrangement) to another open-string tuning pattern. Indeed, Hüseyini (A–D–D) mirrored might correspond to a different pattern used regionally. We can also consider



open-string tunings beyond the scope of this article: for instance, Dügâh düzeni (one of the tanbur open-string tunings) corresponds to a pattern similar to Kayseri düzeni on bağlama, further underlining cross-instrument equivalences.

The concepts of permutation and symmetry are not only applicable to the open-string tunings of bağlamas. They can be observed in the physical design of the instrument itself: the shape of the bowl, the arrangement of ribs in a constructed bowl-back instrument, or the placement of bracing on the soundboard often exhibit symmetry. Even the positioning of sound holes (if any) or the grain patterns of the wood may show symmetrical features. On a more theoretical level, the sequence of frets on some folk instruments (like the dede sazı or other regional types with non-standard fret patterns) might reveal symmetrical or permuted arrangements in terms of scale intervals, which is an area awaiting further exploration.

Finally, it must be remembered that to give a düzen (open-string tuning) to the bağlama is not merely to manipulate strings; it is to satisfy the demands of melody. An open-string tuning that does not allow a melody's required pitches to be produced (either open or stopped) is simply not used-or even named-in the tradition. The quest for the appropriate düzen is always anchored in the context of the melody to be played, not in any abstract notion of open-string tuning for its own sake. This underscores the inherently practical and oral-culture-based development of open-string tunings: they exist because they serve the music. Future studies might systematically explore other bağlama open-string tunings with the same analytical approach, possibly revealing further underlying order and symmetry, and serving as a guide for both understanding the evolution of these open-string tunings and inspiring new ways to utilize the instrument's rich capabilities.