

Müzik Üzerine Uluslararası Akademik Çalışmalar:

Teorik, Metodolojik,
Pedagojik ve Kültürel İncelemeler

Editör

Gülay KARMAHİMUTOĞLU



BİDGE Yayınları

**Müzik Üzerine Uluslararası Akademik Çalışmalar: Teorik,
Metodolojik, Pedagojik ve Kültürel İncelemeler**

Editör: Gülay KARAMAHMUTOĞLU

ISBN: 978-625-372-980-6

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2025-12-25

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



ÖNSÖZ

Müzik araştırmaları, yalnızca seslerin ve biçimlerin incelendiğı bir alan değıldir; aynı zamanda müzik teorisi, analizi ve yöntemlerin, pedagojik yaklaşımların, kültürel bağlamların ve tarihsel sürekliliklerin bir arada düşünöldüğü geniş bir bilgi evrenidir. “Müzik Üzerine Uluslararası Akademik Çalışmalar: Teorik, Metodolojik, Pedagojik ve Kültürel İncelemeler” başlıklı bu kitap, tam da bu çok katmanlı yapıyı görünür kılmayı amaçlayan altı özgün çalışmayı bir araya getirmektedir. Her bölüm, kendi araştırma nesnesine odaklanırken aynı zamanda müzik alanının güncel tartışmalarına katkı sunan kavramsal bir çerçeve geliştirmektedir. Bölümlerin her biri, kendi alanında özgün bir katkı sunarken, bütün olarak bu kitap; müzik disiplininin güncel sorularına yanıt arayan, eleştirel düşönceyi teşvik eden ve mevcut bilgi dağarcığının yanı sıra alanında yeni araştırma yolları açan bir kaynak niteliğı taşımaktadır.

“Anhang Ia Nr. 1, Fünf Klavierstudien”: Brahms’ın Piyano İçin Uyarladığı Beş Etüt” başlığını taşıyan ilk bölüm, Brahms’ın etüt kavrayışını teknik bir alıştırmanın ötesine taşıırken metodolojik çözümlemeyi icra pratiğıyle buluşturan önemli bir örnek sunmaktadır.

İkinci bölüm, “Kemençe 1 Metodunun İçerik ve Pedagojik Yapı Açısından İncelenmesi” ile Türk Klasik Makam Müziğı eğitimi literatüründe yer alan söz konusu metodun öğretim stratejilerini ve ‘öğrenen’ odaklı yaklaşımını analitik bir bakışla ele almaktadır.

Üçüncü bölümde yer alan “20. Yüzyıl Trompet Literatüründe Bir Dönüm Noktası: Hindemith Sonatı Üzerine Bütöncöl Bir İnceleme” ise modern trompet repertuvarının temel taşlarından biri olan eseri biçimsel ve teknik bir bakış açısı ile değıerlendirirken performans pratiğı ile müzik teorisi arasında güçlü bir bağ kurarak, metodolojik derinliğı yüksek bir okuma sunmaktadır.

“Z Kuşığı Gençlerinin Dinledikleri Müzikler” başlığıyla, kitabın dördüncü bölümü, günümüz gençlik kültürünün müzik tercihlerini sosyolojik ve kültürel bağlamlarıyla ele almakta; dijitalleşme, kimlik inşası ve kültürel tüketim arasındaki ilişkiyi görünür kılmakta ve müzik sosyolojisi alanında giderek önem kazanan kuşaklar arası farklılaşmayı anlamak için güncel bir bakış açısı sunmaktadır.

Beşinci bölümde yer alan “Film Müziğinde Anlatı, Anlam ve Yapı: Kavramsal Bir Çerçeve” hem sinema hem de müzik araştırmaları için ortak bir kuramsal zemin oluşturarak, film müziğinin çok katmanlı doğasını analitik bir berraklıkla ortaya koymakta ve film müziğinin dramatik işlevlerini, anlatısal rollerini ve yapısal bileşenlerini disiplinlerarası bir yaklaşımla ele almaktadır.

Kitabın son bölümü, “Elektronik Orgun Örgün ve Yaygın Müzik Eğitimindeki Kullanım Potansiyeli Üzerine Kuramsal Bir Değerlendirme”, elektronik çalgıların eğitimdeki rolünü pedagojik işlev ve teknolojik dönüşüm bağlamlarında ele alırken müzik eğitiminin geleceğine yönelik önemli tartışmalara kapı aralamakta ve teknolojinin öğrenme süreçlerine etkisini kuramsal bir çerçevede değerlendirmeye açmaktadır.

Müziğin teorik yönlerini, metodolojik çeşitliliği, pedagojik derinliği ve kültürel duyarlılığı bir araya getirerek müzik araştırmalarının çok yönlü doğasını görünür kılma amacını taşıyan bu çalışmanın ortaya çıkmasında emeği geçen tüm yazarları, titiz akademik yaklaşımları ve alana sundukları değerli katkıları için içtenlikle kutluyorum.

Gülay KARMAHMUTOĞLU

İÇİNDEKİLER

“ANHANG LA NR. 1, FÜNF KLAVIERSTUDIEN”: BRAHMS’IN PİYANO İÇİN UYARLADIĞI 5 ETÜT	1
--	---

BİLGE SU KARACA

KEMENÇE 1 METODUNUN (ÇAKMAKOĞLU & YALGIN, 2006) İÇERİK VE PEDAGOJİK YAPI AÇISINDAN İNCELENMESİ	28
--	----

ÇİSİL ÖZYAMAN YILMAZ

20. YY TROMPET LİTERATÜRÜNDE BİR DÖNÜM NOKTASI HİNDEMİTH SONATI ÜZERİNE BÜTÜNCÜL BİR İNCELEME	47
---	----

HAMZA ÜSTÜN

Z KUŞAĞI GENÇLERİNİN DİNLEDİKLERİ MÜZİKLER	64
---	----

ÜMİT YILDIRIM, EBRU TEMİZ

FİLM MÜZİĞİNDE ANLATI, ANLAM VE YAPI: KAVRAMSAL BİR ÇERÇEVE	86
--	----

NİHAL KURANEL

ELEKTRONİK ORGUN ÖRGÜN VE YAYGIN MÜZİK EĞİTİMİNDEKİ KULLANIM POTANSİYELİ ÜZERİNE KURAMSAL BİR DEĞERLENDİRME	113
---	-----

ALP ÖZEREN

BÖLÜM 1

“ANHANG LA NR. 1, FÜNF KLAVIERSTUDIEN”: BRAHMS’IN PİYANO İÇİN UYARLADIĞI 5 ETÜT

Bilge Su KARACA¹

Giriş

Transkripsiyonlar, müzik tarihi boyunca orijinal eserlerin farklı enstrümantasyonla yeniden ortaya konması ve yayılmasının sağlanmasıyla repertuvarların genişlemesine ve eserlerin tanınmasına katkıda bulunmuşlardır. Piyano transkripsiyonları özellikle Romantik Dönem’de popülerleşmiş, çalgının ve icracının sınırlarını ortaya koymanın yanı sıra besteciler için de bir anlamda bestecilik yeteneklerini sergileme fırsatı tanımıştır.

Brahms’ın transkripsiyonlarına bakıldığında farklı bestecilerin eserlerinin yanı sıra kendi eserlerini de uyarladığı gözlemlenir. Senfonilerini, oda müziği eserlerini dört el veya iki piyano için tekrar düzenlemiştir. Hinson’a (1990, s. 28) göre, Brahms, kendi eserlerinin transkripsiyonlarını yaparak orkestral tınıyı piyanoda elde etmeyi amaçlamıştır.

Tekniği ve müzikaliteyi geliştirmeyi amaçlayan etütler, özellikle Romantik Dönem’de ön plana çıkmış ve didaktik

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Müzik Bölümü, Piyano ASD, bilgesukaraca@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3928-6136.

egzersizler olmaktan öte konser programları içinde yer alabilecek virtüöziteyi ortaya koyan eserler haline gelmiştir. Bu çalışmada, Brahms'ın farklı bestecilerin eserlerini solo piyano için uyarladığı 5 etüdü teknik ve yapısal açıdan incelenmiştir. Her bir etüt çeşitli teknikler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu albümde besteci, Chopin, Weber ve Bach'ın eserlerini kullanmıştır. Sırasıyla Chopin'in Op. 25, No. 2 etüdünü, Weber'in Op. 24 piyano sonatından Rondo'yu, Bach'ın BWV 1001 solo keman sonatından Presto'yu ve BWV 1004 keman partitasından Chaconne'u temel almıştır.

Studien für Pianoforte Nr. 1: Etüde nach Fr. Chopin

Nota 1. Johannes Brahms, Etüde nach Fr. Chopin, Ölçü 0-3.

Etüde nach Fr. Chopin
Studien für Pianoforte Nr.1

Johannes Brahms
(Veröffentlicht 1869)

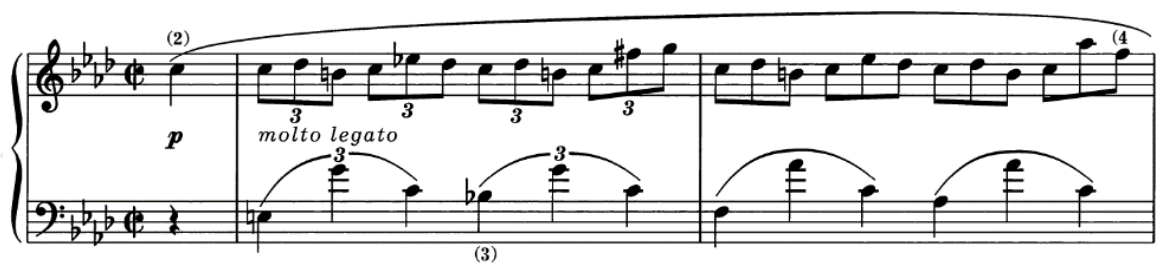
Poco presto



Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Nota 2. Fryderyk Chopin, Etude, Op. 25, No. 2, Ölçü 0-2.

Presto $\text{♩} = 112$ op. 25 nr 2



Kaynak: Chopin, F. (1949). Fryderyk Chopin Complete Works, Vol. II: Studies (I. J. Paderewski, L. Bronarski & J. Turczyński, Ed.). Warsaw: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Tablo 1. Chopin ve Brahms eserlerinin karşılaştırması

Besteci	Fryderyk Franciszek Chopin	Johannes Brahms
Eser	Etüt, Op. 25, No. 2	Etüde nach Chopin, Piyano Etüdü, No. 1
Besteleme tarihi	1835-1837 (?)	1862 (?)
Enstrüman	Piyano	Piyano
Tonalite	Fa minör	Fa minör
Ölçü rakamı	2/2	2/2
Ölçü sayısı	69	87

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Brahms'ın 1862 yılının sonbaharından sonra Viyana'da yazdığı bu etüt, ilk performansı bestecinin kendisi tarafından 1868 yılında yapılmış ve 1869 yılında yayımlanmıştır (McCorkle, 1984, s. 616). Chopin'in Op. 25, No. 2 etüdünün piyano uyarlamasıdır. Tomaszewski'ye (t.y.) göre, Chopin'in fa minör etüdü iki farklı ölçünün, yani sekizlik üçlemeler halinde yazılan alla breve ile sol eldeki 6/4 ölçünün oluşturduğu poliritmik yapıda yazılmıştır. Sanki tek bir nefeste, hiç durmadan, sağ el sonsuz bir melodiye seslendirirken, sol el de incelikle kontrpuan yapmaktadır. Fa minör etüdün teknik amacı, piyanistin iki eline de bağımsızlığını kazandırmaktır.

Brahms'ın etüdü de fa minör tonalitesinde ve alla breve ölçüdedir. Poco presto ile işaretlenmiştir, Chopin'in etüdü ise prestodur. 87 ölçüden oluşur. Eksik ölçü ile başlar. Brahms bu etütte, Chopin'in etüdündeki sağ el partisine üçlü ve altılı aralıklar ekleyerek etüdü daha da zorlaştırmıştır.

Korsyn'in (1991, s. 17) de belirttiği gibi Brahms'ın bu transkripsiyonu, Chopin etüdünün birebir aynısı değildir. Brahms, 20 Ocak 1869 tarihinde Barthold Senff'e yazdığı bir mektupta uyarlamasının Chopin'in orijinal etüdünden daha uzun olduğundan bahsetmiştir. Chopin'in yazdığı etüt 69 ölçüden oluşurken, Brahms'ın etüdü 87 ölçüden oluşmaktadır. Korsyn, bu farkın, bu

transkripsiyonun, virtüöziteyi ortaya koyan teknik bir egzersiz olma işlevinin yanı sıra, besteleme tekniği açısından bir cümle genişletme çalışması olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir.

Brahms'ın etüdü üçlü ve altılıları, kromatizmi, iki el arasındaki poliritmik yapıyı ve sol elde geniş aralıklı atlamaları çalıştırır. Brahms'ın Chopin'in Op. 25, No. 2 etüdünün bu transkripsiyonu, söz konusu etüdün melodisini ve Op. 25, No. 6 ve 8 etütlerinin tekniğini bir araya getirmiştir. Chopin'in Op. 25, No. 6 etüdü sağ elde üçlü aralıklara; Op. 25, No. 8 ise her iki elde altılı aralıklara odaklanmaktadır. Brahms hem üçlü hem de altılı aralıkları kullanarak uyarladığı bu etüdü, Chopin'in diğer etütlerini de andıracak şekilde yazmıştır. Melodi büyük bir değişime uğramamış ancak aralıklarla daha zengin hale gelmiştir. Melodiyi üçlü ve altılı aralıklarla çiftleme yöntemi, Polonya halk müziğinde yaygın kullanılan bir uygulamadır. Brahms bu şekilde etütte halk müziğine ait bir tını da yaratmaktadır.

İki eser karşılaştırıldığında Brahms'ın sol el partisinde bazı bas sesleri değiştirdiği görülür. Sağ eldeki melodiye altılı veya üçlü aralıkla ikinci partinin eklenmesiyle birlikte akorların üçlüsünün çiftlenmemesi adına bu şekilde yazılmıştır. 19. ölçüyü Brahms iki kere getirmiştir. Bunun dışında 30. ölçüye kadar orijinal melodiye sadık kalınmıştır. 31. ölçünün son iki vuruşunda Brahms arpej kullanarak melodiyi orijinalinden bir oktav yukarı taşımıştır.

Nota 3. Chopin ve Brahms etütlerinin karşılaştırması.

The image shows a side-by-side comparison of two musical excerpts. The top excerpt is from Chopin's Etude, Op. 25, No. 2, measures 33-35. The bottom excerpt is from Brahms's Etude, Op. 10, No. 1, measures 31-33. In the Chopin excerpt, a green box highlights a specific melodic phrase in the right hand. In the Brahms excerpt, a red box highlights a similar melodic phrase in the right hand. The Brahms excerpt also includes fingerings and a 'pp' dynamic marking.

Chopin'in etüdünün 33-35 ölçüleri arasındaki pasaj, Brahms'ın etüdünde 8 ölçülük bir kısımda görülmektedir. Burada Brahms, orijinal melodiyi bir oktav yukarı çıkardıktan sonra tekrar aşağıya indirmiştir ve Chopin'in 33. ölçüsü, 36. ölçüde; 34. ölçüsü dördüncü ve üçüncü oktavlarda son üçlemesi farklı olarak ve 40. ölçüde tamamen aynı şekilde; 35. ölçüsü ise 41. ölçüde getirilmiştir.

Nota 4. Fryderyk Chopin, Etude, Op. 25, No. 2, Ölçü 33-35.

The image shows the musical score for Chopin's Etude, Op. 25, No. 2, measures 33-35. The score is in G major and 4/4 time. The right hand features a complex melodic line with many sixteenth and thirty-second notes, while the left hand provides a steady accompaniment of eighth notes.

Kaynak: Chopin, F. (1949). *Fryderyk Chopin Complete Works, Vol. II: Studies* (I. J. Paderewski, L. Bronarski & J. Turczyński, Ed.). Warsaw: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Nota 5. Johannes Brahms, Etüde nach Fr. Chopin, Ölçü 34-42.



Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Chopin'ın 48. ölçüde getirdiği kısım, Brahms'ın etüdünde 54. ölçüde gelir ve sonraki ölçüde de bir oktav yukarıdan tekrarlanır. İki ölçü boyunca altılı aralıkla aşağı iniş yapılır ve orijinal melodiye 58. ölçüden devam edilir.

Nota 6. Fryderyk Chopin, Etude, Op. 25, No. 2, Ölçü 48-50.



Kaynak: Chopin, F. (1949). Fryderyk Chopin Complete Works, Vol. II: Studies (I. J. Paderewski, L. Bronarski & J. Turczyński, Ed.). Warsaw: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Nota 7. Johannes Brahms, Etüde nach Fr. Chopin, Ölçü 52-57.



Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Chopin'in etüdünde ana temaya bağlayan köprü iki ölçüyken (Ölçü 49-50), Brahms yine bir ölçü daha ekleyerek uzatmıştır (Ölçü 57-59). Ana tema gelir ve orijinalindeki arpej iki ölçüye yayılır.

Nota 8. Johannes Brahms, Etüde nach Fr. Chopin, Ölçü 67-69.



Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Chopin'in 62. ölçüde getirdiği kromatik pasajı, Brahms önce bir oktav yukarıdan, sonrasında ise iki oktav yukarıdan getirmiş ve iki ölçü boyunca kromatik inişi devam ettirmiştir.

Nota 9. Fryderyk Chopin, Etude, Op. 25, No. 2, Ölçü 62-63.



Kaynak: Chopin, F. (1949). Fryderyk Chopin Complete Works, Vol. II: Studies (I. J. Paderewski, L. Bronarski & J. Turczyński, Ed.). Warsaw: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Nota 10. Johannes Brahms, Etüde nach Fr. Chopin, Ölçü 73-77.



Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

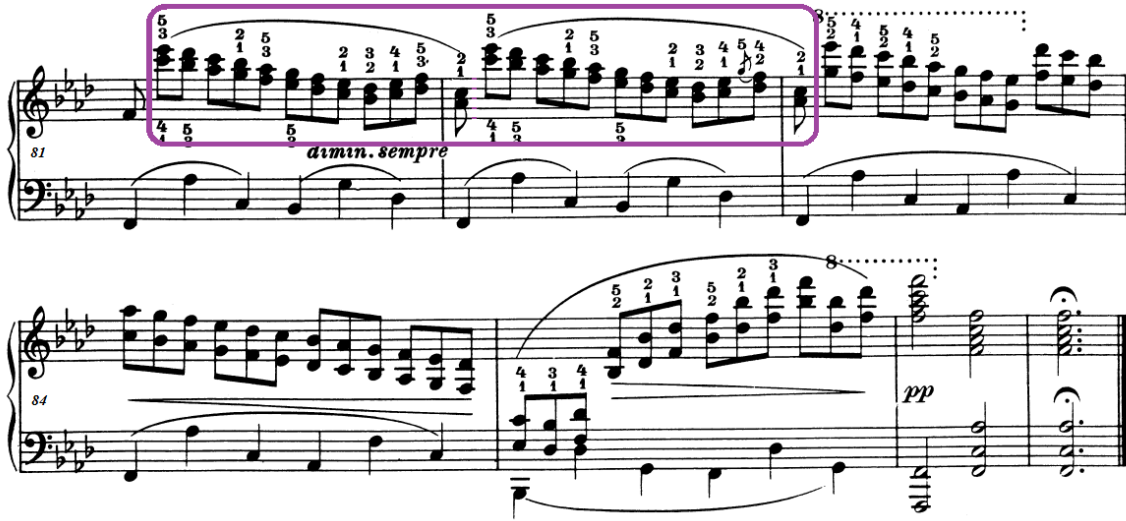
81. ölçüde ise Brahms melodiyi yukarı yönde çiftlemiştir. İki eserin kapanışı birbirinden ayrılır. Chopin 66. ölçüde gelen inici pasajın tekrarından sonra fa minör akoruna çözerken, Brahms inici pasajı uzatmış, arpej eklemiş ve eseri üç kere tekrar eden fa minör akorunda bitirmiştir.

Nota 11. Fryderyk Chopin, Etude, Op. 25, No. 2, Ölçü 66-69.



Kaynak: Chopin, F. (1949). Fryderyk Chopin Complete Works, Vol. II: Studies (I. J. Paderewski, L. Bronarski & J. Turczyński, Ed.). Warsaw: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Nota 12. Johannes Brahms, Etüde nach Fr. Chopin, Ölçü 81-87.



Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Studien für Pianoforte Nr. 2: Rondo nach C. M. von Weber

Nota 13. Johannes Brahms, Rondo nach C. M. von Weber, Ölçü 0-4.

Rondo nach C. M. von Weber

Studien für Pianoforte Nr. 2

Johannes Brahms
(Veröffentlicht 1869)



Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Nota 14. Carl Maria von Weber, Klaviersonate, Op. 24, "Rondo", Ölçü 0-5.



Kaynak: von Weber, C. M. (t.y.). Sämtliche Werke für Pianoforte, Sonate, Op. 24. Leipzig: C. F. Peters.

Tablo 2. Weber ve Brahms eserlerinin karşılaştırması

Besteci	Carl Maria von Weber	Johannes Brahms
Eser	Piyano Sonatı, Op. 24, “Rondo”	Rondo nach C. M. von Weber, Piyano Etüdü, No. 2
Besteleme tarihi	1812	(?)
Enstrüman	Piyano	Piyano
Tonalite	Do Majör	Do Majör
Ölçü rakamı	2/4	2/4
Ölçü sayısı	331	331

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Etüt, 1869 yılında basılmıştır. Weber’in Klaviersonate, Op. 24’ün Rondo’sundan uyarlanmıştır. McCorkle’in (1984, s. 616) belirttiğine göre, Brahms’ın Marxsen ile çalıştığı öğrencilik zamanlarına dayanıyor olabilecek olan bu transkripsiyon, oldukça serbest bir şekilde uyarlanmıştır. İki elin yerleri değiştirilmiş ve böylece Weber’in kullandığı modelin kısmen ayna görüntüsü elde edilmiştir. Weber’in Op. 24 piyano sonatının Rondo bölümü, 331 ölçüden oluşmaktadır. 2/4 ölçüde ve Do Majör tonalitesindedir.

Brahms’ın uyarlaması da orijinal eser gibi 2/4 ölçüde, Do Majör tonalitesinde ve presto ile işaretlenmiştir. 331 ölçüden oluşur. Eksik ölçü ile başlar. Orijinalde sağ elin çaldığı onaltılık notalar sol ele, eşlik partisi ise sağ ele geçmiştir. Etüt, oktavları, çeşitli akor pozisyonlarını ve aynı zamanda eli melodi ve eşlik olacak şekilde iki partiye bölmeyi çalıştırır. Sol ele çeviklik katar.

19. ölçüye kadar çok küçük nota farklarıyla orijinal melodiye sadık kalınmıştır. Melodi sol elde ilerlerken 19. ölçünün son sekizlik vuruşunda başlayan pasaj orijinalinde olduğu gibi gelir. Sadece sol eldeki oktavlar kırılmış, aralıklar açık halde yazılmış; sağ elde kırık yazılanlar ise akora dönüştürülmüştür.

*Nota 15. Carl Maria von Weber, Klaviersonate, Op. 24, “Rondo”,
Ölçü 18-29.*



*Kaynak: von Weber, C. M. (t.y.). Sämtliche Werke für Pianoforte, Sonate, Op. 24.
Leipzig: C. F. Peters.*

*Nota 16. Johannes Brahms, Rondo nach C. M. von Weber, Ölçü
17-29.*



*Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und
Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.*

27. ölçünün son sekizliğinde başlayan inici pasaj, iki ele bölünmüş; sağ elde oktavlar gelmektedir ve sol elde orijinal hattın

ters hareketi kullanılmaktadır. Sonrasında transkripsiyonun modeline geri dönülür; 30. ölçüde orijinalde sağ elde olan hat, sol ele geçer.

*Nota 17. Carl Maria von Weber, Klaviersonate, Op. 24, “Rondo”,
Ölçü 110-120.*



*Kaynak: von Weber, C. M. (t.y.). Sämtliche Werke für Pianoforte, Sonate, Op. 24.
Leipzig: C. F. Peters.*

Nota 18. Johannes Brahms, Rondo nach C. M. von Weber, Ölçü 111-122.



Kaynak: Brahms, J. (1926). *Sämtliche Werke, Band 15: Studien und Bearbeitungen für Klavier* (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Brahms 113. ölçüden 120. ölçüye kadar Weber'in aynı ölçülerde sağ el için yazdığı melodinin simetriğini sol el için yazmıştır.

Brahms, Weber'in Rondo'sunun 216. ölçüsünde sol elde çıkıcı yönde gelen yapıyı, sağ elin onaltılık içeren modeliyle; sağ elde gelen armoniyi ise sol elde üçlü ilerleyen modelle yazmıştır.

Nota 19. Weber ve Brahms Rondolarının karşılaştırması, Ölçü 216-219.

Weber

Brahms

222. ölçüde Weber'in Rondo'sunda sağ elde görülen hat, Brahms'ın etüdünde sol elde ve simetrik olarak gelmektedir.

Nota 20. Weber ve Brahms Rondolarının karşılaştırması, Ölçü 222-225.

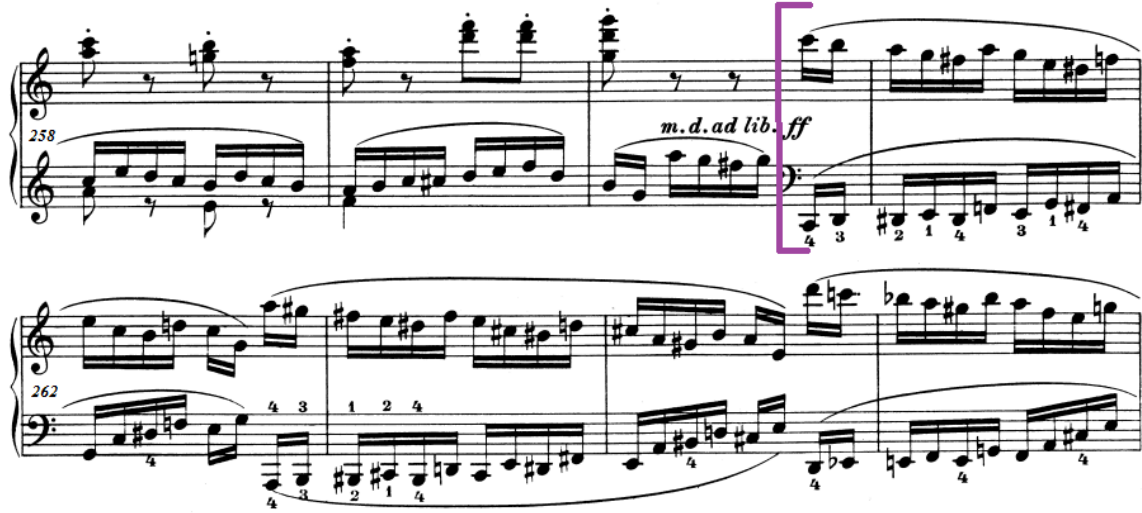
Weber

Brahms

Brahms, Rondo'nun 260. ölçünün son sekizliğinde başlayan pasajı orijinalinden farklı olacak şekilde çeşitlemiştir. Sağ elde

gelen partinin simetriğini kullanarak iki elde de aynı yapıyı kullanmıştır.

Nota 21. Johannes Brahms, Rondo nach C. M. von Weber, Ölçü 258-265.



Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

273-288. ölçüler arasında 273-278. ölçüler orijinaliyle tamamen aynı; 278-288. ölçüler ise orijinalinde aynı anda çalınacak şekilde yazılan notaların kırık hallerinin kullanılması dışında aynıdır. Sonrasında 315. ölçüye kadar simetrik şekilde ilerler.

Nota 22. Weber ve Brahms Rondolarının karşılaştırması, Ölçü 327-331.

Weber

Brahms

The image displays two musical staves for comparison. The top staff is labeled 'Weber' and the bottom staff is labeled 'Brahms'. Both staves show measures 327 to 331. The Weber staff includes fingerings (1, 3, 2, 1, 2) and a first ending bracket. The Brahms staff includes a forte (ff) dynamic marking.

Eserin bitişinde Weber'in aynı oktavda tekrarladığı kırık akoru, Brahms arpej şeklinde kullanarak kapanışı daha gösterişli hale getirmiştir.

Studien für Pianoforte Nr. 3 und Nr. 4: Presto nach J. S. Bach

*Nota 23. Johannes Brahms, Presto nach J. S. Bach, Erste
Bearbeitung, Ölçü 1-5.*

Presto nach J.S.Bach

Erste Bearbeitung

Studien für Pianoforte Nr. 3



*Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und
Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.*

*Nota 24. Johannes Brahms, Presto nach J. S. Bach, Zweite
Bearbeitung, Ölçü 1-5.*

Presto nach J.S.Bach

Zweite Bearbeitung

Studien für Pianoforte Nr. 4



*Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und
Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.*

Nota 25. Johann Sebastian Bach, Keman Sonatı, No. 1, BWV 1001, “Presto”, Ölçü 1-5.



Kaynak: Bach, J. S. (1958). Neue Bach-Ausgabe, Serie VI, Band 1, Kassel: Bärenreiter Verlag.

Tablo 3. Bach ve Brahms eserlerinin karşılaştırması

Besteci	Johann Sebastian Bach	Johannes Brahms	Johannes Brahms
Eser	Sonat, No. 1, BWV 1001, “Presto”	Presto nach J. S. Bach, Piyano Etüdü, No. 3	Presto nach J. S. Bach, Piyano Etüdü, No. 4
Besteleme tarihi	1720	1878	1878
Enstrüman	Keman	Piyano	Piyano
Tonalite	Sol minör	Sol minör	Sol minör
Ölçü rakamı	3/8	3/8	3/8
Ölçü sayısı	136	136	136

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

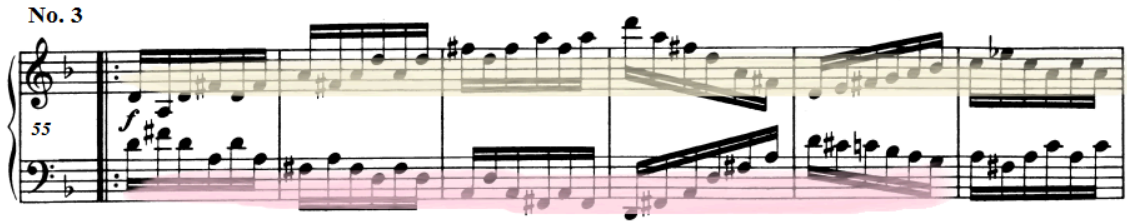
McCorkle’ın (1984, s. 616-619) belirttiğine göre, Brahms, 12 Şubat 1869 tarihinde Bartholf Senff’e “çalışmalarının mümkün olduğunca devam edeceğini” söylemiştir. 23 ve 24 Nisan 1877 tarihlerinde Heinrich von Herzogenberg ve Clara Schumann’a yazdığı mektuplarda Bach’ın Presto’sunun bir uyarlamasını yapacağından bahsetmiştir. Ancak etütlerin el yazmalarını 31 Ekim 1878 tarihinde gönderebilmiştir.

Brahms’ın beş piyano etüdünü içeren bu albümde, Bach’ın BWV 1001 solo keman için yazdığı sonatın Presto bölümünün iki uyarlaması vardır: İlkinde melodi sağ elde gelirken, ikincisinde sol elde gelir. Melodi partileri Bach’ın orijinal melodisi ile birebir aynıdır. İki etüdün de sol minör tonalitesinde olmasına rağmen donanımına sadece si bemol işareti konduğu görülmektedir. Mi

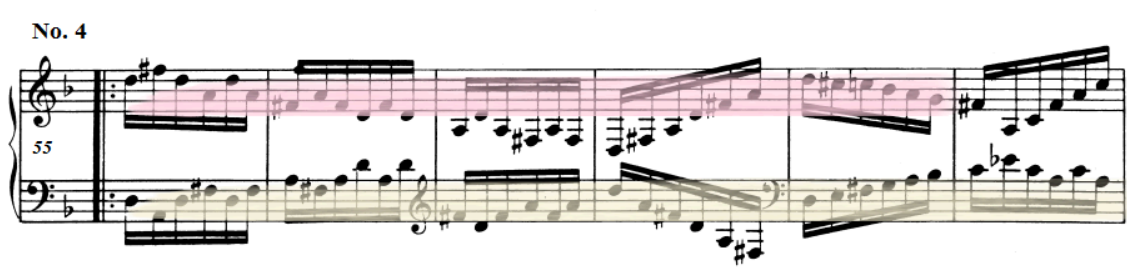
bemol, eser içinde notanın yanına yazılarak eklenmiştir. Bu da Brahms'ın bu uyarlamayı, Barok Dönem'de kullanılan notasyon ile yazdığını göstermektedir. Etütler, 3/8 ölçüdedir ve 136 ölçüden oluşur. İki etüt karşılaştırıldığında toplamda 30 ölçünün partilerinin aynı olduğu görülür. Etütler, arpejleri ve pozisyonları çalıştırmasının yanı sıra sürekli devam eden yapısıyla kondisyonu da geliştirmektedir.

Nota 26. Brahms Presto No. 3 ve No. 4 karşılaştırması, Ölçü 55-60.

No. 3



No. 4



Studien für Pianoforte Nr. 5: Chaconne von J. S. Bach (Für die linke Hand allein bearbeitet)

Nota 27. Johannes Brahms, Chaconne von J. S. Bach, Für die linke Hand allein bearbeitet, Ölçü 0-4.

Chaconne von J. S. Bach

Für die linke Hand allein bearbeitet

Studien für Pianoforte Nr.5

Johannes Brahms
(Veröffentlicht 1879)



Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Nota 28. Johann Sebastian Bach, Partita, No. 2, BWV 1004, "Ciaccona", Ölçü 0-6.



Kaynak: Bach, J. S. (1958). Neue Bach-Ausgabe, Serie VI, Band 1, Kassel: Bärenreiter Verlag.

Tablo 4. Bach ve Brahms eserlerinin karşılaştırması

Besteci	Johann Sebastian Bach	Johannes Brahms
Eser	Partita, No. 2, BWV 1004, “Chaconne”	Chaconne nach J. S. Bach, Piyano Etüdü, No. 5
Besteleme tarihi	1720	1877
Enstrüman	Keman	Piyano
Tonalite	Re minör	Re minör
Ölçü rakamı	3/4	3/4
Ölçü sayısı	257	257

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Son etütte ise Brahms, Bach’ın solo keman için yazdığı BWV 1004 partitasının son bölümü olan Chaconne’u, Clara Schumann’ın sağ eli incinmişken sadece sol el ile çalabileceği şekilde uyarlamıştır. Brahms (1997, s. 535-536), Clara Schumann’a gönderdiği Temmuz 1877 tarihli mektubunda, Bach’ın Chaconne’unun bestecinin kendisi için en güzel ve akıl almaz eserlerden biri olduğunu yazmıştır. Bach’ın bu eserinin, küçük bir enstrüman olan keman için böylesine derin düşünce ve duyguları tek partide yansıtmak derecede muazzam bir eser olduğunu ifade etmiştir. Benzer zorlukları ve teknikleri elde etmek için Brahms, Chaconne’u sol ele uyarlamıştır. Eser, Aralık 1878 tarihinde basılmıştır. Re minör tonalitesindedir. 3/4 ölçüdedir ve 257 ölçüden oluşur. Eksik ölçü ile başlar.

63. ölçünün ilk vuruşunda olduğu gibi farklı notaların ve orijinalinde yazılmamış ancak armoniye uygun olacak şekilde eklenen akorların kullanılması gibi küçük farklılıkların dışında etüt, Bach Chaconne ile aynı ilerlemektedir.

*Nota 29. Johann Sebastian Bach, Partita, No. 2, BWV 1004,
“Ciaccona”, Ölçü 88-90.*



Kaynak: Bach, J. S. (1958). Neue Bach-Ausgabe, Serie VI, Band 1, Kassel: Bärenreiter Verlag.

Nota 30. Johannes Brahms, Chaconne von J. S. Bach, Für die linke Hand allein bearbeitet, Ölçü 89-90.



Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

89-97. ölçüler arasında Chaconne’da bir vuruşta sekiz notanın geldiği arpeggio kısım, Brahms’ın etüdünde altılamalar şeklinde yazılmıştır. Bunlar, 97. ölçüden itibaren sekizlemelere döner. Burada bazı arpejlerin içinde üçleme barındırdığı da görülmektedir (Ölçü 103, 104 ve 106 gibi).

Nota 31. Johannes Brahms, Chaconne von J. S. Bach, Für die linke Hand allein bearbeitet, Ölçü 97-98.



Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

113-116 ölçüleri arasındaki arpejler için besteci iki versiyon yazmıştır. İlk seçenekte başında üçleme olan sekizlemeler varken, ikinci seçenekte arpejleri yedilemeler şeklinde verdiği görülür.

Nota 32. Johannes Brahms, Chaconne von J. S. Bach, Für die linke Hand allein bearbeitet, Ölçü 113-114.



Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

133. ölçüde Re Majör'e geçilir. Bu kısımda yine başta olduğu gibi armoniye uygun bazı notaların ve akorların eklendiği fark edilmektedir. 209. ölçüde ise re minör tonalitesine geri dönülür.

*Nota 33. Johann Sebastian Bach, Partita, No. 2, BWV 1004,
“Ciaccona”, Ölçü 131-136.*



Kaynak: Bach, J. S. (1958). Neue Bach-Ausgabe, Serie VI, Band 1, Kassel: Bärenreiter Verlag.

Nota 34. Johannes Brahms, Chaconne von J. S. Bach, Für die linke Hand allein bearbeitet, Ölçü 130-135.



Kaynak: Brahms, J. (1926). Sämtliche Werke, Band 15: Studien und Bearbeitungen für Klavier (E. von Sauer, Ed.). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Beşinci etüt, sol elin gelişimine katkıda bulunacak bir etüttür. Kırık akorlar, süslemeler, melodi ve eşlik partisinin aynı anda tek elde çalınması gibi sol el etütlerinde sıkça karşılaşılan öğeler bulunmaktadır. Bu etüt, Johann Sebastian Bach'ın re minör Chaconne'unun yazıldığı registerdan bir oktav aşağıda yazılmıştır. Böylece sol elin rahatça ulaşabileceği alana daha yakındır ancak eserin en ince sesi ikinci oktav sol olduğundan dolayı, çalarken taburede biraz daha sağa doğru oturmak gerekmektedir.

Sonuç

Brahms'ın “Anhang la Nr. 1, Fünf Klavierstudien” albümü, bir sol el etüdü olmak üzere beş etütten oluşmaktadır. Üçü Bach'ın, diğerleri de Chopin ve Weber'in eserlerinin solo piyano için uyarlamasıdır. İlk etütte, Fryderyk Franciszek Chopin'in Op. 25, No. 2 etüdünün melodisini üçlü ve altılı aralıklarla çift ses haline

getirerek kullanmıştır. Etüt, çift seslerin legato çalımında parmak geçişlerini kusursuzlaştırmayı hedeflemektedir. İkinci etüt, Carl Maria von Weber'in "Perpetuum mobile" olarak da adlandırılan ve Op. 24 piyano sonatının son bölümü olan "Rondo"nun uyarlamasıdır. Orijinaliyle zıtlık oluşturacak şekilde melodi sol ele, eşlik partisi ise sağ ele verilmiştir. Etüt, sol elin ajilitesini artırmayı hedeflemektedir. Sol elin, hızını korurken leggiero karakterini kaybetmemesi gerekir. Üçüncü ve dördüncü etütler, Johann Sebastian Bach'ın BWV 1001 solo keman için yazdığı sonatın "Presto" bölümünün uyarlamasıdır. Bu etütler, orijinal melodiyi olduğu gibi kullanır. Melodi ilk etütte sağ elde, ikincisinde sol elde gelir. Böylece iki el de aynı melodiyi çalışmış olur. İki el için de boşluk olmayan, sürekli devam eden bir yapıda oldukları için kondisyon geliştirici tarafı vardır. Son etüt, Bach'ın BWV 1004 keman için yazdığı partitanın "Chaconne" bölümünün uyarlamasıdır. Mektubunda belirttiği gibi Brahms, Bach'ın kemanda elde ettiği etkiyi ve aynı zamanda icracının yaşadığı zorlukları, piyanoda da yaratmak istemiş ve bu eserin uyarlamasını sol el etüdü olarak yapmıştır. Atlamalar, oktavlar ve geniş aralıklar kullanmış, böylece sol elin tekniğini geliştirmeyi hedeflemiştir.

Kaynakça

- Bach, J. S. (1958). *Neue Bach-ausgabe, serie VI, band 1* [Müzik notası]. Kassel: Bärenreiter Verlag.
- Brahms, J. (1926). *Sämtliche werke, band 15: Studien und bearbeitungen für klavier* (E. von Sauer, Ed.) [Müzik notası]. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Brahms, J. (1997). *Johannes Brahms: his life and letters*. (J. Eisinger ve S. Avins, Çev.). New York: Oxford University Press.

- Chopin, F. (1949). *Fryderyk Chopin complete works, vol. II: Studies* (I. J. Paderewski, L. Bronarski ve J. Turczyński, Ed.) [Müzik notası]. Warsaw: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Hinson, M. (1990). *The pianist's guide to transcriptions, arrangements, and paraphrases*. Bloomington: Indiana University Press.
- Korsyn, K. (1991). Towards a new poetics of musical influence. *Music Analysis*, 10(1/2). <https://doi.org/10.2307/853998>
- McCorkle, M. L. (1984). *Johannes Brahms: Thematisch-bibliographisches werkverzeichnis*. Münih: G. Henle Verlag.
- Tomaszewski, M. (t.y.). "Etude in f minor, op. 25 no. 2". <https://chopin.nifc.pl/en/chopin/kompozycja> adresinden 13.12.2025 tarihinde alındı.
- von Weber, C. M. (t.y.). *Sämtliche werke für pianoforte, sonate, op. 24* [Müzik notası]. Leipzig: C. F. Peters.

BÖLÜM 2

KEMENÇE 1 METODUNUN (Çakmakoğlu & Yalgın, 2006) İÇERİK VE PEDAGOJİK YAPI AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÇİSİL ÖZYAMAN YILMAZ¹

Giriş

Türk müziği, tarihsel süreç içerisinde sözlü ve yazılı geleneklerin bir arada geliştiği, makam ve usûl temelli özgün bir müzik kültürünü temsil etmektedir. Bu kültürün aktarımında çalgı eğitimi, yalnızca teknik becerilerin kazandırıldığı bir süreç olmanın ötesinde; makamsal yapıların, icra geleneklerinin ve üslupsal özelliklerin yeni kuşaklara aktarılmasını sağlayan temel bir araç konumundadır.

Yaylı çalgılar arasında özel bir yere sahip olan kemençe, özellikle Türk sanat müziği icrasında sahip olduğu tınısal özellikler, ifade gücü ve süsleme olanaklarıyla dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra çalgının yapısal özellikleri, yay tekniği, pozisyon kullanımı ve makamsal perdelerin hassas intonasyonu nedeniyle belirli bir sistematik ve aşamalı öğretim yaklaşımını gerekli kılmaktadır.

¹ Araştırma Görevlisi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Orcid: 0000-0002-9435-3055

“Klasik kemençenin ses sahasına uygun, içerisinde etüt anlayışının olduğu kazanım temelli farklı arayışlara yönelik çalışmaların yapılması, klasik kemençe eğitiminin gelişimini sürdürebilmesi açısından önemli bir gerekliliktir” (Özyaman & Nacakçı, 2024).

Bu bağlamda, kemençe eğitiminde yürütülen sistematik çalışmaların yalnızca usta-çırak geleneğiyle sınırlı kalmaması; çalgı için hazırlanmış yazılı öğretim metotlarıyla da desteklenmesi önem taşımaktadır. Alkaç ve Kaya’nın (2017) nitelikli bir çalgı eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin yaptıkları çalışmada, kemençe ve kanun eğitimi veren katılımcıların, Türk müziği akademik çalgı eğitiminde sistemli metotların mutlaka kullanılması gerektiği görüşünü benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

“Metot kelimesi amaca erişmek için izlenen yol anlamına gelmektedir. Metot çeşitli bilim dallarında kullanılan yol olarak da açıklanabilir. Herhangi bir bilim dalında herhangi bir alan üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar, söz konusu 6 bilim dalı için gerekli olan metotların bilinmesini gerektirmektedir” (Öztuna, 2000; akt. Elkaya, 2019).

Eruzun Özel (2006), Türk makam müziği eğitime yönelik kurumsal yapıların yaygınlaşmasının kemençeye olan ilgiyi artırdığını ve bu durumun kemençe eğitimi için yazılı metot ihtiyacını beraberinde getirdiğini belirtmektedir:

Türk makam müziği eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda yetişen sanatçıların sayısının artmasıyla birlikte kemençe, giderek daha popüler bir çalgı hâline gelmiştir. Bu gelişmeye paralel olarak, ilgi gören ve yaygınlaşmaya başlayan üç telli klasik kemençe için basılı bir eğitim metoduna duyulan gereksinim de ortaya çıkmıştır (Eruzun Özel, 2006).

Günümüzde yayınlanmış beş klasik kemençe metodu bulunmaktadır.

1. Beril Çakmakoglu, Mehmet Yalgin (2006). Kemee Metodu 1. Kendi Yayını. İzmir
2. Hasan Esen, (2006). Klasik Kemee Metodu. Eyüp Musiki Vakfı Yayını. İstanbul
3. Hatice Doğan Sevinç (2018). Üç Telli Klasik Kemee için Tek Tel Üzerinde Alıştırmalar. Pan Yayıncılık. İstanbul
4. Hatice Doğan Sevinç (2023). Üç Telli Klasik Kemee İçin Tek Tel Üzerinde Pozisyon Geçiş/İniş Alıştırmaları. Pan Yayıncılık. İstanbul
5. Nermin KAYGUSUZ, 4 Telli Kemee Metodu. İtü Yayınevi. İstanbul

Türkiye’de kemeçe eğitime yönelik yazılmış metot sayısının sınırlı olması, mevcut metotların içerik ve pedagojik yapı açısından incelenmesini daha da önemli hâle getirmektedir. Bu metotlar, gerek konservatuvarlarda gerekse bireysel çalgı eğitiminde yaygın olarak kullanılmakta; ancak çoğu zaman bilimsel ölçütlere dayalı bir değerlendirmeye konu edilmemektedir. Oysa algı metotlarının sistematik biçimde incelenmesi, hem mevcut kaynakların güçlü ve sınırlı yönlerinin ortaya konulmasına hem de ileride hazırlanacak yeni öğretim materyallerine rehberlik etmesine olanak tanımaktadır.

Bu alışma, Beril Çakmakoglu ve Mehmet Yalgin tarafından hazırlanan Kemee 1 Metodu (2006)’nın içerik ve pedagojik yapı açısından incelenmesini amaçlamaktadır. İlgili metot; kemeenin tarihçesi ve fiziksel yapısından başlayarak, çalgının tutuluşu, yay teknikleri, pozisyon çalışmaları, makamsal diziler, etütler ve repertuvar örneklerine kadar uzanan kapsamlı bir öğretim süreci sunmaktadır. Ayrıca metodun ilerleyen bölümlerinde yer alan tavrı oluştırmaya yönelik çalışmalar, eserin yalnızca teknik değil, estetik ve üslupsal kazanımları da hedeflediğini göstermektedir.

Bu bağlamda çalışmada, söz konusu metodun bölümler hâlinde ele alınarak; içerik düzeni, teknik ilerleyişi, makamsal yapıların sunuluş biçimi, görsel ve açıklayıcı materyallerin kullanımı ile pedagojik yeterliliği değerlendirilmiştir. Yapılan incelemenin, Türk müziği kemençe eğitimi alanındaki literatüre katkı sağlaması; aynı zamanda çalgı eğitiminde kullanılabilecek metotların niteliğine ilişkin farkındalık oluşturmaları beklenmektedir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Beril Çakmakoglu ve Mehmet Yalgin tarafından hazırlanan Kemençe 1 Metodu (2006)'nın içerik ve pedagojik yapı açısından incelenmesidir. Bu doğrultuda metot; kemençe eğitiminin temel bileşenleri olan çalgının tarihçesi ve fiziksel yapısı, tutuş ve yay teknikleri, pozisyon çalışmaları, makamsal diziler, etütler, repertuvar örnekleri ve tavır kazandırmaya yönelik uygulamalar bağlamında ele alınmıştır. İnceleme sürecinde, metodun teknik progresyonu, makamsal yapıları sunma biçimi, görsel ve açıklayıcı materyallerin kullanım düzeyi ile öğretim sürecine katkısı değerlendirilmiştir.

Çalgı eğitimi alanında kullanılan metotların sistematik biçimde analiz edilmesi, eğitim sürecinin niteliğinin artırılması açısından önemli görülmektedir. Özellikle Türk müziği çalgıları için hazırlanmış öğretim metotlarının sayıca sınırlı olması, mevcut kaynakların içerik ve pedagojik yeterlilik açısından değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda kemençe eğitime yönelik yazılmış metotların incelenmesi, hem öğretim sürecinde karşılaşılan güçlü ve sınırlı yönlerin ortaya konulmasına hem de ileride hazırlanacak yeni öğretim materyallerine yön vermesine olanak tanımaktadır.

İncelenen metodun, kemençe eğitiminde temel seviyeden orta seviyeye doğru kademeli bir öğretim yaklaşımı sunması, teknik çalışmalar ile makamsal ve üslupsal öğeleri birlikte ele alması

bakımından önemli bir kaynak olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın, kemençe eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanları, çalgı eğitimiyle ilgilenen araştırmacılar ve kemençe öğrenen öğrenciler için yöntemsel bir değerlendirme sunması; ayrıca Türk müziği çalgı eğitiminde kullanılan metotların niteliğine ilişkin akademik bir bakış açısı kazandırması açısından alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütülmüş bir doküman incelemesi çalışmasıdır. Dokümanlar, araştırmacının müdahalesi olmaksızın oluşturulmuş metin ve görsel materyalleri kapsamaktadır. Araştırmalarda veri kaynağı olarak kullanılabilir bu dokümanlar; basılı, görsel ve işitsel içerikler ile çeşitli kurumsal ve kamu kayıtlarını içerebilmektedir (Labuschagne, 2003).

Doküman analizi, çoğu çalışmada diğer araştırma yöntemlerini destekleyici bir teknik olarak kullanılmakla birlikte, bazı araştırmalarda bağımsız bir yöntem olarak da tercih edilebilmektedir. Bu yöntem, basılı ve elektronik belgelerin belirli ölçütler doğrultusunda sistematik biçimde incelenmesini ve değerlendirilmesini kapsamaktadır (Bowen, 2009). Belgesel tarama olarak da adlandırılan doküman analizinde, mevcut kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmekte; bu süreç kaynakların bulunması, okunması, not alınması ve değerlendirilmesini içermektedir (Karasar, 2005).

Araştırmada, Beril Çakmakoğlu ve Mehmet Yalgın tarafından hazırlanan Kemençe 1 Metodu (2006), içerik düzeni ve pedagojik özellikleri bakımından incelenmiştir.

Veriler, ilgili metodun yazılı metni, nota örnekleri ve görsel materyalleri incelenerek elde edilmiştir. İnceleme sürecinde metot; teknik çalışmaların kademeli ilerleyişi, pozisyon öğretimi, makamsal dizilerin ve etütlerin sunuluş biçimi, repertuvar kullanımı

ile görsel ve açıklayıcı materyallerin öğretim sürecine katkısı açısından değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular, betimsel bir yaklaşımla ele alınmış; metodun güçlü ve sınırlı yönleri, Türk müziği çalgı eğitimi alanındaki ilgili literatür doğrultusunda yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Beril Çakmakoglu ve Mehmet Yalgin (2006) tarafından hazirlanan *Kemençe 1 Metodu*, bölümler hâlinde içerik ve pedagojik yapı açısından incelenmiştir. Bulgular, metodun mevcut yapısını betimleyici bir yaklaşımla ortaya koymak amacıyla sunulmuştur.

I. Bölüm: Temel Bilgiler ve Teknik Hazırlık

Kemençe 1 Metodu'nun birinci bölümü, öğrenciyi çalgı eğitimine hazırlamaya yönelik temel kuramsal ve teknik bilgileri içeren bir giriş niteliği taşımaktadır. Bu bölümde kemençenin tarihsel kökeni, fiziksel yapısı, çalgının tutuluşu, yay kullanımı ve metod boyunca karşılaşılabacak temel kavramlar sistematik bir bütünlük içerisinde sunulmuştur.

Bölümün ilk kısmında kemençenin tarihçesine yer verilmiş; kelime kökeni, tarihsel süreçte hangi çalgılardan (ıklığ, rebab vb.) geliştirilerek günümüze ulaştığı, farklı dönemlerde kullanılan adları (fasıl kemençesi, Oğuz kemençesi, lyra) çeşitli kaynaklara dayandırılarak açıklanmıştır. Bu içerik, öğrencinin çalgıyı tarihsel ve kültürel bağlamı içinde tanımasını amaçlamaktadır.

Birinci bölümde ayrıca kemençenin fiziksel yapısı ele alınmış; çalgı önden, yandan gösteren görseller aracılığıyla tanıtılmıştır. Bu görsellerde kemençenin bölümleri tek tek gösterilmiş ve her bir bölüm kısa açıklamalarla desteklenmiştir. Görsel ve yazılı anlatımın birlikte kullanılması, çalgının yapısının somut biçimde anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

“Kemençenin tutuluşu” başlığı altında, yazarların doğru tutuş biçimini gösteren görsellere yer verilmiş; bu görseller, çalgının nasıl tutulması gerektiğini açıklayan metinlerle desteklenmiştir. Bu bölümde, doğru duruş ve tutuş alışkanlıklarının kazandırılmasına yönelik açıklamalar yer almakta; öğrencinin çalgıyla ergonomik bir ilişki kurması hedeflenmektedir.

Birinci bölümün devamında “yayın tutulması ve çekilmesi” konusu ele alınmış; yay kullanımına ilişkin teknik bilgiler, görseller ve ayrıntılı açıklamalar aracılığıyla sunulmuştur. Yayın çekme ve itme yönleri, hareket biçimleri ve temel kontrol noktaları açık bir anlatımla verilmiştir. Bu yaklaşım, öğrencinin sağ el tekniğine ilişkin temel farkındalık kazanmasına katkı sağlamaktadır.

Metodun bu bölümünde ayrıca, ilerleyen sayfalarda karşılaşılabilecek özel işaretler tablo hâlinde sunulmuştur. Yay çekme (N), yay itme (V) gibi işaretlerin açıklanması, öğrencinin metodun devamındaki etüt ve eserleri daha bilinçli biçimde takip etmesini amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra metin içerisinde kullanılan hız terimleri (Adagio, Andante, Allegro vb.) tanımlarıyla birlikte verilmiş; tempo kavramına ilişkin temel bilgiler sunulmuştur.

Birinci bölümün son kısmında kemençenin akordu ele alınmış; çalgının hangi seslere göre akort edilmesi gerektiği ve akort işleminin nasıl yapılacağı kısa ve anlaşılır bir biçimde açıklanmıştır. Bu başlık, öğrencinin çalgısını bağımsız olarak hazırlayabilmesine yönelik temel bir rehber niteliği taşımaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, *Kemençe 1 Metodu*’nun birinci bölümü; tarihsel bilgi, teknik hazırlık ve temel müziksel kavramları bir arada sunarak öğrenciyi metodun ilerleyen bölümlerine hazırlayan bütüncül bir yapı ortaya koymaktadır. Bu bölüm, metodun pedagojik tutarlılığını destekleyen ve öğrenme sürecine sağlam bir başlangıç sağlayan bir giriş bölümü niteliğindedir.

II. Bölüm: Boş Tellerde Yay Çalışmalarının İncelenmesi

Metodun ikinci bölümü, kemençe eğitiminde temel teknik becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanmış boş tellerde yay çalışmalarından oluşmaktadır. Bu bölüm, öğrencinin sol el kullanımı olmaksızın, yalnızca yay tekniğine odaklanmasını sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır.

Boş tellerde yapılan yay çalışmaları, öğrencinin sağ el kontrolünü geliştirmeyi, yay tutuşunu pekiştirmeyi ve düzgün ses üretimini sağlamayı amaçlamaktadır. Etütler, temel yay çekme ve itme hareketlerini kapsayacak şekilde düzenlenmiş; yay yönleri, metodun ilk bölümünde tanıtılan özel işaretler aracılığıyla açık biçimde gösterilmiştir. Bu durum, öğrencinin notayı okurken aynı zamanda yay yönlerini bilinçli biçimde takip etmesine olanak tanımaktadır.

İlgili bölümde yer alan çalışmaların, ritmik açıdan sade ve anlaşılır bir yapıda olduğu; öğrencinin tempo, süre ve ses sürekliliği gibi temel müzikal unsurlara odaklanmasını desteklediği görülmektedir. Sol elin henüz devreye girmemesi, öğrencinin dikkatini yalnızca yay kontrolü ve ses kalitesine yöneltmekte; böylece ilerleyen bölümlerde karşılaşılabilecek teknik zorluklar için sağlam bir altyapı oluşturmaktadır.

Pedagojik açıdan değerlendirildiğinde, boş tellerde yay çalışmalarının metodun erken aşamasında yer alması, yaylı çalgı eğitimine ilişkin genel öğretim ilkeleriyle uyum göstermektedir. Bu bölüm, öğrencinin çalgıya fiziksel uyum sağlamasına, sağ el kaslarının kontrollü biçimde gelişmesine ve doğru yay alışkanlıklarının erken dönemde kazanılmasına katkı sağlamaktadır.

III. Bölüm: Birinci Pozisyon Çalışmalarının İncelenmesi

Kemençe 1 Metodu'nun üçüncü bölümü, çalgı eğitiminde temel teknik becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak birinci pozisyon çalışmalarına ayrılmıştır. Bu bölüm, öğrencinin sol el kullanımına geçişini sistematik ve aşamalı bir biçimde gerçekleştirmeyi amaçlayan bir yapı sergilemektedir.

Bölümde birinci pozisyon çalışmaları, kemençenin en pes teli olan yegâh teli üzerinde başlatılmıştır. İlk olarak birinci parmağın kullanımı ele alınmış; seslendirilecek notanın dizek üzerindeki yeri, kemençe üzerindeki konumu ve parmağın çalgı üzerindeki duruş biçimi görseller aracılığıyla gösterilmiştir. Bu görseller, yazılı açıklamalarla desteklenerek notanın nasıl seslendirileceği ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Böylece öğrenciye, nota-çalgı-parmak ilişkisini aynı anda kavrama olanağı sunulmuştur.

Birinci parmak çalışmaları kapsamında, yegâh (boş tel) ve hüseyinî aşiran seslerini içeren etütlere yer verilmiştir. Bu etütlerin ritmik açıdan sade bir yapıya sahip olduğu, hız terimlerinin belirtildiği ve yay hareketlerinin açık biçimde gösterildiği görülmektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin dikkatini öncelikle doğru parmak yerleşimi ve temiz ses üretimine yönlendirmeyi amaçlamaktadır.

Yegâh teli üzerinde yapılan çalışmaların ardından, aynı öğretim yaklaşımı diğer tellerdeki birinci pozisyon parmakları için de uygulanmıştır. Her tel üzerinde birinci pozisyon kapsamındaki parmaklar tek tek çalıştırılmış; ilgili çalışmalar tamamlandıktan sonra, o ana kadar öğrenilen tüm parmakları içeren etütlere geçilmiştir. Bu etütlerde, seslerin başlangıç aşamasında sıralı biçimde düzenlendiği, ilerleyen çalışmalarda ise ritmik kalıpların çeşitlendirildiği görülmektedir. Böylece teknik zorluk düzeyi kademeli olarak artırılmıştır.

Birinci pozisyon çalışmalarının devamında, tüm teller arasında gam, aralık ve arpej çalışmalarını içeren etütlere yer verilmiştir. Bu etütler, öğrencinin tel geçişlerini kontrol edebilmesi ve parmak-yay koordinasyonunu geliştirmesi amacıyla yapılandırılmıştır.

Bölümde dördüncü parmak çalışmaları, ilk üç parmağa yönelik çalışmalar tamamlandıktan sonra ele alınmıştır. Dördüncü parmağın kullanımı, tüm teller üzerinde ayrı ayrı gösterilmiş; ardından birinci pozisyonda çeşitli etütler ile telden tele yay ve parmak etütleri

başlıkları altında çalışmalar sürdürülmüştür. Bu etütler, öğrencinin birinci pozisyondaki teknik hâkimiyetini artırmayı ve sol el esnekliğini geliştirmeyi hedefleyen bir içerik sunmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, üçüncü bölümde birinci pozisyon öğretiminin parmak bazlı, tel bazlı ve bütüncül etütler yoluyla aşamalı biçimde ele alındığı görülmektedir. Bölüm, öğrencinin teknik gelişimini destekleyen düzenli bir ilerleyiş sunmakta ve metodun sonraki pozisyon çalışmalarına geçişi için sağlam bir teknik altyapı oluşturmaktadır.

Üçüncü bölümün son kısmında, birinci pozisyon çalışmalarının ardından Rast makamı dizisine yer verilmiştir. Rast makamı dizisi, kemençe üzerindeki perde yerleri dikkate alınarak gösterilmiş; öğrencinin daha önce çalıştığı birinci pozisyon parmaklarını makamsal bir yapı içinde kullanabilmesine olanak tanıyacak biçimde sunulmuştur. Dizinin ardından Rast makamında hazırlanmış etütlere geçilmiş; bu etütlerde, birinci pozisyon kapsamında öğrenilen parmakların makamsal bağlam içinde pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Rast makamına ait etütlerin, teknik çalışmalar ile makamsal duyumun birlikte geliştirilmesine yönelik bir işlev üstlendiği ve birinci pozisyon çalışmalarının makamsal uygulamayla tamamlandığı görülmektedir.

IV. Bölüm: İkinci Pozisyon ve Makamsal Çalışmaların İncelenmesi

Kemençe 1 Metodu'nun dördüncü bölümü, öğrencinin teknik gelişiminde bir üst aşamayı temsil eden ikinci pozisyon çalışmalarına ayrılmıştır. Bu bölümde, ikinci pozisyona geçiş nevâ teli ve rast teli üzerinde ele alınmış; pozisyon değişiminin sistematik bir biçimde öğretilmesi hedeflenmiştir.

İkinci pozisyonun kemençe üzerindeki konumu ve parmakların çalgı üzerindeki duruş biçimi, görseller aracılığıyla gösterilmiştir. Bu görseller, yazılı açıklamalarla desteklenerek parmağın çalgı

üzerindeki yerleşimi ve pozisyon değişiminin nasıl gerçekleştirileceği ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Böylece öğrencinin, birinci pozisyondan ikinci pozisyona geçiş sürecini görsel ve uygulamalı olarak kavraması amaçlanmıştır.

Pozisyonun tanıtımının ardından, birinci ve ikinci pozisyon geçişlerini kapsayan etütlere yer verilmiştir. Bu etütler, öğrencinin pozisyon değişimi sırasında parmak yerleşimini ve yay kontrolünü birlikte geliştirmesine olanak tanıyacak biçimde düzenlenmiştir. Pozisyon geçişlerinin etütler aracılığıyla pekiştirilmesi, teknik sürekliliğin sağlanmasına yönelik bir yaklaşım sunmaktadır.

Dördüncü bölümde ayrıca Rast, Uşşak ve Beyâtî makamlarına yer verilmiştir. Her bir makam için önce ilgili makam dizisi sunulmuş, ardından o makamda hazırlanmış etütler verilmiştir. Bu yapı, öğrencinin makamsal diziyi tanımasının ardından, diziyi teknik çalışmalar yoluyla uygulamaya aktarmasını amaçlamaktadır.

Makamsal etütlerin ardından, çalıştırılan her makama ait peşrev, sözlü eser ve saz semaisi örnekleri sunulmuştur. Eserlerde yer alan yay hareketleri ve pozisyon geçişleri, metot içinde kullanılan özel işaretlerle açık biçimde gösterilmiştir. Bu durum, öğrencinin eser çalışmaları sırasında teknik unsurları bilinçli biçimde takip edebilmesini desteklemektedir. Rast makamı kapsamında, peşrevin ardından iki sözlü eser ve son olarak Rast saz semaisine yer verilmiştir.

IV. bölümde çalıştırılan makamlara ait peşrev, sözlü eser ve saz semaisi örnekleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. IV. Bölümde Yer Alan Makamsal Repertuvar Eserleri

Makam	Eser Türü	Eser Adı	Pozisyon Kullanımı	Teknik Odak
Rast	Peşrev	Rast Peşrev	1.-2. pozisyon	Pozisyon geçişleri, yay kontrolü

Rast	Sözlü eser	Sevdim Yine Bir Nev-civân	1.-2. pozisyon	Yay yönleri, bağlı çalma
Rast	Sözlü eser	Yine Bir Gülnihal	1.-2. pozisyon	Parmak yerleşimi
Rast	Saz Semâisi	Rast Saz Semâisi	1.-2. pozisyon	Pozisyon geçişleri
Uşşak	Peşrev	Uşşak Peşrev	1.-2. pozisyon	Makamsal seyir
Uşşak	Sözlü eser	Canâ Rakibi Handân Edersin	1.-2. pozisyon	Yay-parmak koordinasyonu
Uşşak	Saz Semâisi	Uşşak Saz Semâisi	1.-2. pozisyon	Akıcılık
Beyâtî	Peşrev	Beyâtî Peşrev	1.-2. pozisyon	Makamsal geçkiler
Beyâtî	Yürük Semâi	Gülyüzlülerin Şevkine Gel	1.-2. pozisyon	Ritim-pozisyon uyumu
Beyâtî	Saz Semâisi	Beyâtî Saz Semâisi	1.-2. pozisyon	Teknik pekiştirme

Bu bölümde yer alan eserlerin teknik zorluk düzeyinin, kemençeye yeni başlayan bireylerin seviyesine uygun olarak seçildiği görülmektedir. Eserlerin, öğrencinin hem teknik hem de makamsal kazanımlarını geliştirmeyi hedefleyen bir içerik sunduğu anlaşılmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, dördüncü bölümde ikinci pozisyona geçişin; görsel anlatımlar, pozisyon geçiş etütleri ve makamsal repertuar çalışmalarıyla bütüncül bir biçimde ele alındığı görülmektedir. Bu yapı, öğrencinin teknik ilerleyişini destekleyen ve makamsal uygulamalarla pekiştirilen bir öğretim süreci sunmaktadır.

V. Bölüm: Üçüncü Pozisyon ve Makamsal Çalışmaların İncelenmesi

Kemençe 1 Metodu'nun beşinci bölümü, dördüncü bölümde ele alınan öğretim yaklaşımının devamı niteliğinde olup, öğrencinin teknik gelişimini ileri bir aşamaya taşıyan üçüncü pozisyon

çalışmalarına ayrılmıştır. Bu bölümde üçüncü pozisyona geçiş, nevâ teli ve rast teli üzerinde ele alınmıştır.

Üçüncü pozisyonun kemeçe üzerindeki konumu ve parmakların çalgı üzerindeki duruş biçimi, görseller aracılığıyla gösterilmiş; yazılı açıklamalarla desteklenerek pozisyon değişiminin nasıl gerçekleştirileceği açıklanmıştır. Bu sunum biçimiyle öğrencinin, birinci ve ikinci pozisyonların ardından üçüncü pozisyonu çalgı üzerinde doğru biçimde konumlandırabilmesi amaçlanmıştır.

Pozisyonun tanıtımının ardından, üçüncü pozisyonu içeren teknik etütlere yer verilmiştir. Bu etütler, öğrencinin pozisyon hâkimiyetini artırmaya ve tel geçişleri sırasında parmak–yay koordinasyonunu geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır.

Beşinci bölümde ayrıca Hüseyinî, Kürdî ve Bûselik makamları çalıştırılmıştır. Her bir makam için önce ilgili makam dizisi sunulmuş, ardından bu dizileri temel alan etütler verilmiştir. Bu yapı, öğrencinin üçüncü pozisyonu makamsal bir bağlam içerisinde kullanmasını destekleyen bir öğretim süreci sunmaktadır.

Makamsal etütlerin ardından, çalıştırılan her makama ait peşrev, sözlü eser ve saz semaisi örneklerine yer verilmiştir. Eserlerde yer alan yay hareketleri ve pozisyon geçişleri, metot içinde kullanılan özel işaretlerle belirtilmiştir. Böylece öğrencinin eser çalışmaları sırasında teknik ayrıntıları bilinçli biçimde takip etmesi amaçlanmıştır.

V. bölümde çalıştırılan Hüseyinî, Kürdî ve Bûselik makamlarına ait peşrev, sözlü eser ve saz semaisi örnekleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo2. V. Bölümde Yer Alan Makamsal Repertuvar Eserleri

Makam	Eser Türü	Eser Adı	Pozisyon Kullanımı	Teknik Odak
Hüseyinî	Peşrev	Hüseyinî Peşrev	2.–3. pozisyon	Pozisyon geçişleri
Hüseyinî	Sözlü eser	Hicrân Oku Sinemdelar	2.–3. pozisyon	Yay-parmak koordinasyonu

Hüseyinî	Saz Semâisi	Hüseyinî Saz Semâisi	2.-3. pozisyon	Akıcılık
Kürdî	Peşrev	Kürdî Peşrev	2.-3. pozisyon	Makamsal seyir
Kürdî	Sözlü eser	Cânân Sen Oldukça	2.-3. pozisyon	Pozisyon hâkimiyeti
Kürdî	Saz Semâisi	Kürdî Saz Semâisi	2.-3. pozisyon	Teknik pekiştirme
Bûselik	Peşrev	Bûselik Peşrev	2.-3. pozisyon	Dizi-pozisyon ilişkisi
Bûselik	Sözlü eser	Güle Sor Bülbüle Sor	2.-3. pozisyon	Tel geçişleri
Bûselik	Saz Semâisi	Bûselik Saz Semâisi	2.-3. pozisyon	Akıcı icra

Bu bölümde yer alan repertuarın, öğrencinin teknik ve makamsal kazanımlarını birlikte geliştirmeye yönelik bir içerik sunduğu; üçüncü pozisyonun, makamsal uygulamalar aracılığıyla pekiştirildiği görülmektedir. Beşinci bölüm, öğrencinin çalgı üzerindeki hareket alanını genişleten ve metodun bir sonraki teknik aşamasına geçişi destekleyen bir yapı ortaya koymaktadır.

VI. Bölüm: Dördüncü Pozisyon ve Muhayyer Makamının İncelenmesi

Altıncı bölümde yer alan etütlerin, yalnızca dördüncü pozisyonu tanıtmakla sınırlı kalmadığı; aynı zamanda birinci ve dördüncü pozisyonlar arasındaki geçişleri kapsayacak biçimde düzenlendiği görülmektedir. Bu etütler aracılığıyla öğrencinin, çalgı üzerindeki geniş ses alanı içinde pozisyon değişimlerini kontrollü ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirmesi hedeflenmiştir. Böylece pozisyon öğretimi, yalnızca tek bir konunun öğrenilmesiyle değil, farklı pozisyonlar arasındaki teknik geçişlerin pekiştirilmesiyle ele alınmıştır.

Bu bölümde ele alınan Muhayyer makamı, makamsal yapısı gereği kemençe üzerinde özellikle nevâ teli üzerinde dördüncü pozisyon kullanımını zorunlu kılan bir makamdır. Bu durum, Muhayyer makamının öğretiminin dördüncü pozisyon çalışmalarıyla birlikte ele alınmasını pedagojik açıdan ilişkilendirilebilir bir yapı sunduğu

görülmektedir. Metotta Muhayyer makamına ait dizinin, öğrencinin dördüncü pozisyonu aktif biçimde kullanmasını gerektirecek şekilde sunulduğu görülmektedir.

Muhayyer makamı dizisinin ardından, bu makamda hazırlanmış etütler verilmiş; söz konusu etütler aracılığıyla öğrencinin hem makamsal yapıyı hem de üst pozisyon kullanımını birlikte geliştirmesi amaçlanmıştır. Makamsal etütlerin devamında, Muhayyer makamına ait peşrev, sözlü eser ve saz semaisi örneklerine yer verilmiş; eserlerdeki yay hareketleri ve pozisyon geçişleri metot içerisinde kullanılan özel işaretlerle gösterilmiştir.

Aşağıda VI. bölümde yer alan Muhayyer makamına ait peşrev, sözlü eser ve saz semaisi örnekleri sunulmuştur.

Tablo 3. VI. Bölümde Yer Alan Makamsal Repertuvar Eserleri

Makam	Eser Türü	Eser Adı	Pozisyon Kullanımı	Teknik Odak
Muhayyer	Peşrev	Muhayyer Peşrev	3.-4. pozisyon	Pozisyon geçişleri
Muhayyer	Sözlü eser	İltimas Etme Yâre Varınız	3.-4. pozisyon	Üst pozisyon hâkimiyeti
Muhayyer	Saz Semâisi	Muhayyer Saz Semâisi	3.-4. pozisyon	Akıcı icra, yay kontrolü

Genel olarak değerlendirildiğinde, altıncı bölümde Muhayyer makamının, hem Türk müziğinde makamsal öğretimde izlenen sıralama hem de kemençe eğitiminde pozisyon öğretiminin aşamalı yapısı doğrultusunda, teknik ve makamsal öğelerin birlikte ele alındığı bir düzenleme sunduğu görülmektedir. Bu bölümde, teknik gelişim ile makamsal öğretimin eş zamanlı ilerlediği ve öğrencinin üst pozisyonlara geçişinin bilinçli biçimde desteklendiği anlaşılmaktadır.

VII. Bölüm: Tavrı Oluşturmaya Yönelik Hareketlerin İncelenmesi

Kemençe 1 Metodu'nun yedinci ve son bölümü, teknik ve makamsal kazanımların ötesinde, öğrencinin icrada tavır (üslup) geliştirmesine yönelik çalışmaları içermektedir. Bu bölümde, kemençe icrasında sıklıkla kullanılan süsleme ve ifade teknikleri ele alınmış; söz konusu teknikler yazılı açıklamalar ve nota örnekleriyle desteklenmiştir.

Bölümde öncelikle kemençe icrasında tavır oluşturmada önemli yer tutan çarpma, boş telde çarpma, perdede çarpma, glissando, vibrato ve staccato gibi teknikler açıklanmıştır. Bu tekniklerin her biri, dizek üzerinde gösterilerek nota yazımı içinde nasıl uygulanacağı somut biçimde ifade edilmiştir. Böylece öğrencinin, teknik kavramları yalnızca sözel tanımlar yoluyla değil, nota üzerinde görerek kavraması amaçlanmıştır.

Tavır oluşturmaya yönelik bu anlatımda, söz konusu tekniklerin kemençe icrasında nasıl kullanıldığına dair açıklamalar yer almakta; teknik uygulamaların müzikal ifadeye katkısına dikkat çekilmektedir. Bu yönüyle bölüm, metodun önceki bölümlerinde kazandırılan teknik ve makamsal bilgilerin estetik ve üslupsal boyutla bütünleştirilmesini hedeflemektedir.

Yedinci bölümün sonunda Kemençe Metodu 1'de, öğrenciye kazandırılması amaçlanan temel öğrenmeler yazarlar tarafından aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

- Kemençe hakkında bilgi
- Yay ve kemençenin tutuluşu
- Parmak pozisyonları (dört pozisyon)
- Rast, Uşşak, Muhayyer, Beyâtî, Hüseyinî, Kürdî ve Bûselik makamlarında etüt, peşrev, şarkı ve saz semaileri
- Çeşitli egzersiz ve etütler

- Tavır oluşturmaya yönelik hareketler (akmakğlu & Yalgın, 2006).

Bu maddeler, metodun genel đđretim çerçevesini özetleyici bir nitelik taşımakta ve đđrenme çıktılarının bütüncül biçimde görülmesine olanak tanımaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu alışmada, Beril akmakğlu ve Mehmet Yalgın (2006) tarafından hazırlanan *Kemençe 1 Metodu*, içerik düzeni ve pedagojik yapı açısından doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan inceleme, söz konusu metodun kemençe eđđtimine yönelik temel teknik, makamsal ve üslupsal kazanımları bilinçli, aşamalı ve sistematik bir đđretim anlayışıyla yapılandırđđđnı ortaya koymaktadır.

Metodun başlangıç bölümünde kemençenin tarihçesi, fiziksel yapısı, tutuş biçimi, yay teknikleri ve temel kavramlara yer verilmesi; đđrencinin çalgıya ilişkin yalnızca uygulamaya dayalı değil, aynı zamanda kuramsal bir farkındalık kazanmasını sağlamaktadır. Boş tellerde yay çalışmalarıyla başlayan đđretim sürecinin, birinci pozisyondan dördüncü pozisyona kadar kademeli biçimde ilerlemesi ve her pozisyonun görsel anlatımlar ile teknik etütlerle desteklenmesi, metodun pedagojik tutarlılıđđnı güçlendiren önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Metotta teknik çalışmaların Rast, Uşşak, Beyti, Hüseyinî, Kürdî, Bûselik ve Muhayyer makamlarıyla birlikte ele alınması; makamsal dizilerin etütler ve repertuvar örnekleri aracılıđđyla uygulamaya aktarılması, metodun teknik đđretimi makamsal duyumdan bağımsız dřnmediđđini açık biçimde göstermektedir. Peşrev, şarkı ve saz sekillerinin đđretim sürecine dâhil edilmesi, đđrencinin edindiđđi teknik becerileri müzikal ve icrasal bağlam içinde kullanabilmesini sağlamaktadır.

Metodun son bölümünde yer alan tavır oluşturmaya yönelik süsleme ve ifade teknikleri ise, kemençe eğitiminde sıklıkla ihmal edilen üslup boyutunun bilinçli biçimde ele alındığını göstermektedir. Bu durum, *Kemençe 1 Metodunun* yalnızca teknik bir başlangıç metodu olmanın ötesine geçerek, icra geleneğini ve estetik anlayışı da dikkate alan kapsamlı bir öğretim materyali sunduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak *Kemençe 1 Metodunun*, Türk müziği kemençe eğitiminde teknik ilerleyişi, makamsal öğretimi ve tavır kazanımını bir arada ele alan, pedagojik açıdan tutarlı ve işlevsel bir yapı sunduğu söylenebilir. Metodun, gerek akademik çalgı eğitimi veren kurumlarda gerekse bireysel kemençe öğretiminde güvenle kullanılabilecek nitelikte bir kaynak olduğu değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın, Türk müziği çalgı eğitimine yönelik mevcut öğretim metotlarının niteliğinin ortaya konulmasına katkı sağlaması ve gelecekte hazırlanacak kemençe öğretim materyallerine yöntemsel bir çerçeve sunması beklenmektedir.

Kaynakça

Alkaç, G. & Kaya, F. (2017). Yükseköğretim Kurumlarındaki Türk Müziği Çalgı Eğitimine Kanun ve Klasik Kemençe Örneklemleri ile Genel Bir Bakış. *Fine Arts*, 12(1), 17-29.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Çakmakoğlu, B. ve Yalçın, M. (2006). *Kemençe Yöntemi 1*. İzmir: Sade Matbaacılık

Elkaya, H. (2019). *Kanun eğitiminde kullanılan metot kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Eruzun Özel, A. (2006). Üç Telli Klâsik Kemençe Eğitime İlişkin Bir Yöntem.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? The Qualitative Report, 8(1).

Özyaman, Ç. & Nacakçı, Z. (2024). Keman Etütlerinin Klasik Kemençe Eğitiminde Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 141(141), 184-201.

BÖLÜM 3

20. YY TROMPET LİTERATÜRÜNDE BİR DÖNÜM NOKTASI: HİNDEMİTH SONATI ÜZERİNE BÜTÜNCÜL BİR İNCELEME

Hamza ÜSTÜN¹

Giriş

20. yüzyılın ilk yarısı, nefesli çalgılar literatürünün hem teknik hem de estetik açıdan en radikal dönüşümleri yaşadığı dönemlerden biridir. Bu dönemde trompet, geleneksel orkestra rollerinden ve sınırlı solo repertuarından sıyrılarak, müzikal ifade gücü yüksek, solo bir enstrüman olarak yeniden konumlanmıştır. Bu dönüşümün en somut ve prestijli örneklerinden biri, Paul Hindemith'in 1939 yılında bestelediği "Trompet ve Piyano için Sonat"ıdır. Hindemith'in tüm orkestra enstrümanları için birer sonat yazma projesinin önemli bir halkası olan bu eser, yazıldığı dönemin politik atmosferini, bestecinin "Gebrauchsmusik" (Kullanımlık Müzik) felsefesini ve neoklasik form anlayışını bünyesinde barındırır (Tarr, 1988; Neumeyer, 1986; Skelton, 1975).

¹ Doçent Doktor, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Orcid: 0000-0001-8084-7946

Eserin bestelendiği 1939 yılı, Avrupa'nın siyasi bir kırılma noktasında olduğu ve İkinci Dünya Savaşı'nın başladığı karanlık bir döneme tekabül eder. Bu tarihsel arka plan, Hindemith'in sonatını sadece bir enstrüman eseri olmaktan çıkarıp, dönemin ruhunu yansıtan trajik bir anlatıya dönüştürür. Özellikle üçüncü bölümün sonunda yer alan ve bir cenaze koralini andıran yapı, trompetin o güne dek alışlagelmiş parlak ve kahramansı imajını, içsel ve hüzünlü bir derinliğe taşır. Bu bağlamda eser, icracıdan sadece teknik bir yetkinlik değil, aynı zamanda eserin felsefi katmanlarını kavrayabilecek entelektüel bir olgunluk da talep etmektedir (Schader, 2001).

Teknik açıdan incelendiğinde ise sonat, Hindemith'in "Ses Dizgesi Öğretisi" (*Unterweisung im Tonsatz*) olarak literatüre kazandırdığı kuramsal yaklaşımının en rafine uygulama alanlarından biridir. Geleneksel majör-minör kalıplarından bağımsız, ancak merkezci bir tonaliteye sadık kalan bu özgün dil, trompet literatüründe yepyeni bir ses evreni yaratmıştır (Luttmann, 2009). Bu makalede, söz konusu yapıtın yapısal unsurları ve armonik kurgusu irdelenerek, icracıların karşılaştığı temel teknik zorluklar pedagojik bir süzgeçten geçirilecektir. Böylece, Hindemith'in trompet yazısındaki devrimsel niteliğin hem teorik hem de icrasal boyutuyla bütüncül bir panoraması sunulacaktır (Hindemith, 1942).

Hindemith Sonatı, literatürde sadece teknik zorlukları ile değil, aynı zamanda trompete yüklediği entelektüel derinlik ve felsefi anlam ile de ayrışır. Özellikle II. Dünya Savaşı'nın eşiğinde bestelenmiş olması, eserin son bölümünde yer alan "Alle Menschen müssen sterben" (Bütün İnsanlar Ölmeli) koralı ile birleştiğinde, eseri salt bir performans materyali olmaktan çıkarıp tarihsel bir tanıklığa dönüştürür. Bestecinin kendine özgü armonik dili ve "ses dizgesi" teorisi üzerine inşa edilen bu yapıt, modern trompet icracılığı için bir mihenk taşı niteliğindedir.

Hindemith'in bu eserinde sergilediği tutum, "Gebrauchsmusik" (Kullanımlık Müzik) kavramının salt bir "basitleştirme" olmadığını, aksine müziğin toplumsal ve bireysel bir ihtiyaca karşılık gelmesi gerektiğini kanıtlar. Piyano ve trompet arasındaki diyalog, geleneksel bir "eşlik-solo" ilişkisinin çok ötesine geçerek, iki enstrümanın eşit ağırlıkta olduğu yoğun bir oda müziği dokusuna bürünür. Bestecinin kendine has aralık hiyerarşisi ve kontrpuan ustalığı, sonatın her bölümünde kendini hissettirirken; icracıya düşen temel görev, bu disiplinli matematiksel yapının altında yatan lirik ve dramatik dokuyu izleyiciye eksiksiz aktarabilmektir (Hindemith, 1975; Kemp, 1970).

Eserin modern trompet repertuarındaki sarsılmaz yeri, sadece onun müzikal kalitesinden değil, aynı zamanda trompetin teknik ve ifade imkanlarını yeni bir boyuta taşımasından kaynaklanır. Burada söz konusu olan teknik zorluk, boş bir virtüözüte gösterisinden ziyade; ton kontrolü, dinamik hassasiyet ve uzun soluklu müzikal cümlelerin mimari inşası ile ilgilidir. Bu yönüyle Hindemith Sonatı, bir trompet icracısının profesyonel ve sanatsal olgunluğa geçişindeki en önemli "eşik eserlerden" biri olarak kabul edilir. Bu makale, eserin söz konusu karmaşık dokusunu deşifre ederek, hem icracılar hem de araştırmacılar için yapıtın sunduğu zengin dünyayı bütüncül bir perspektifle sunmayı amaçlamaktadır (Tarr, 1988; Wallace & McGraten, 2011).

Bu çalışmanın amacı, Paul Hindemith'in Trompet Sonatı'nı "bütüncül" bir perspektifle incelemektir. Bu kapsamda eserin bestelendiği tarihsel ve biyografik bağlam ele alınacak, ardından bölümlerin yapısal ve armonik analizi gerçekleştirilecektir. Son olarak, eserin icra süreçlerinde karşılaşılan teknik zorluklar ve yorumlama pratikleri üzerine odaklanılarak, yapıtın 20. yüzyıl trompet literatüründeki dönüştürücü rolü ortaya konulacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, literatürü belirlemek ve araştırmayı derinleştirerek verilere ulaşabilmek için genel tarama modeli kullanılmıştır. Paul Hindemith'in Trompet Sonatı içerisinde yer alan bölümlerin içeriklerini çözümlmek içinse, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz ile özetlenen ve yorumlanan bilgiler, içerik analizi ile daha derinlemesine bir analize tabi tutulur ve betimsel analiz ile anlaşılamayan kavramlar bu analiz sayesinde fark edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). İçerik analizlerinde genel amaç ele alınan çalışmanın kendinden sonra gerçekleştirilecek olan konu ile ilgili çalışmalara yol göstermesi ve konu ile ilgili yönelimlerin tespit edilmesine ışık tutmasıdır (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021).

Bulgular

Bu bölümde Paul Hindemith'in yaşamı, trompet sonatının bestelendiği tarihsel ve biyografik bağlam ele alınarak bölümlerin yapısal ve armonik analizi gerçekleştirilecektir.

Paul Hindemith

1895 yılında Frankfurt'ta doğan Paul Hindemith, 20. yüzyıl modernizminin en çok yönlü ve üretken figürlerinden biridir. Kariyerine yetkin bir keman ve özellikle dünya çapında bir viyola icracısı olarak başlayan Hindemith, müziği sadece kağıt üzerinde kurgulanan bir teori değil, bizzat icra edilen bir zanaat olarak görmüştür. Erken dönem eserlerinde dışavurumcu (ekspresyonist) ve provokatif bir dil benimsemiş olsa da, zamanla "Yeni Nesnellik" (*Neue Sachlichkeit*) akımının öncülerinden biri haline gelmiştir. Bestecilik kariyerinin yanı sıra orkestra şefliği ve kuramcı kimliğiyle de öne çıkan sanatçı, barok dönemden bu yana süregelen Alman müzik geleneğini, modern dönemin ritmik ve armonik ihtiyaçlarıyla sentezleyerek kendine özgü, disiplinli bir estetik dil geliştirmiştir (Skleton,1975).

Hindemith'in sanat felsefesinin merkezinde yer alan "Gebrauchsmusik" (Kullanımlık Müzik) kavramı, onun müziği toplumsal bir ihtiyaç ve işlev olarak konumlandığına en net göstergesidir. Müziğin fildişi kulelerden çıkarılıp amatör icracılar, öğrenciler ve toplumun her kesimi için ulaşılabilir olmasını savunan bu anlayış, besteciyi tüm standart orkestra enstrümanları için birer sonat yazmaya yöneltmiştir. Bu devasa sonat döngüsü, her çalgının karakteristik özelliklerini teknik ve müzikal bir yetkinlikle ele alırken, aynı zamanda Hindemith'in kendi geliştirdiği "Ses Dizgesi Öğretisi" (*Unterweisung im Tonsatz*) teorisinin de pratik uygulama alanına dönüşmüştür. Hindemith, tamamen atonal bir yapıdan kaçınarak, seslerin doğal titreşim hiyerarşisine dayalı, merkezci bir tonalite anlayışıyla 20. yüzyıl armonisine yepyeni bir soluk getirmiştir (Hinton, 1989).

Resim 1. Paul Hindemith



Bestecinin yaşamı, aynı zamanda 20. yüzyılın sancılı siyasi tarihinin de bir yansımasıdır. 1930'larda Nazi rejimi tarafından müziğinin "yozlaşmış" (*Entartete Musik*) ilan edilmesi üzerine Almanya'dan ayrılmak zorunda kalan Hindemith, bu süreçte Türkiye Cumhuriyeti'nin davetiyle Ankara'ya gelerek Ankara

Devlet Konservatuvarı'nın yapılandırılmasında ve modern Türk müzik eğitiminin temellerinin atılmasında kilit bir rol üstlenmiştir. Daha sonra Amerika Birleşik Devletleri'ne yerleşerek Yale Üniversitesi'nde uzun yıllar hocalık yapmış ve dünya genelinde bir kuşağı etkileyen bir pedagojik miras bırakmıştır. 1963'teki vefatına kadar süren bu yoğun üretim süreci, onu sadece bir besteci değil, müziğin etik, estetik ve teknik sınırlarını yeniden çizen bir kültür insanı olarak tarihe geçirmiştir (Alpagut, 2005; Uçan, 2000).

Tarihsel ve Biyografik Bağlam

Hindemith'in Trompet Sonatı'nı kaleme aldığı 1939 yılı hem dünya tarihi hem de bestecinin biyografisi açısından bir "fırtına öncesi sessizliği" ve derin bir belirsizliği temsil eder. Nazi rejimi tarafından müziğinin "yozlaşmış" (*Entartete Musik*) ilan edilmesinin ardından Almanya'yı terk etmek zorunda kalan Hindemith, bu eseri İsviçre'de sürgündeyken, İkinci Dünya Savaşı'nın resmen patlak verdiği o karanlık günlerde tamamlamıştır. Dolayısıyla eser, sadece bir müzikal form denemesi değil, aynı zamanda vatanından koparılmış bir sanatçının, yıkımın eşiğindeki bir kıtaya karşı duyduğu endişe ve kederin sanatsal bir dışavurumudur (Levi, 1994; Skelton, 1975; Neumeyer, 1986; Schader, 2001).

Bu sonat, Hindemith'in 1930'ların ortalarından itibaren sistematik bir şekilde sürdürdüğü "tüm orkestra enstrümanları için birer sonat yazma" projesinin en karakteristik halkalarından biridir. Besteci, solo repertuarı kısıtlı olan nefesli çalgılara sanatsal bir itibar kazandırmayı ve onları pedagojik olarak beslemeyi amaçlayan bu devasa döngü içerisinde, trompete özel bir önem atfetmiştir. Hindemith'in bu dönemdeki üretim hızı ve disiplini, onun kaotik dış dünyaya karşı müziğin rasyonel yapısına ve "zanaatkar" kimliğine sığınma çabası olarak yorumlanmaktadır. Eserin barındırdığı neo-klasik ciddiyet ve disiplinli yapı, bu sığınma ihtiyacının estetik bir yansımasıdır. Eserin biyografik bağlamındaki en çarpıcı detay,

kuşkusuz üçüncü bölümün sonunda yer alan ve eserin genel havasına bir cenaze töreni vakarı katan "Alle Menschen müssen sterben" (Bütün İnsanlar Ölmeli) koralıdır. Bestecinin, savaşın başladığı günlerde böylesine keskin ve fatalistik (kaderci) bir metni müzikal bir temel olarak seçmesi, eseri salt bir enstrümantal çalışma olmaktan çıkarıp politik ve felsefî bir vasiyetnameye dönüştürür. Hindemith, bu sonatla birlikte trompetin o güne kadar süregelen "askeri ve kahramansı" imajını kırmış; onu savaşın, kaybın ve insanlığın kırılğanlığının ses bulduğu hüznü bir anlatıcı konumuna yükseltmiştir (Levi, 1994; Skelton, 1975; Schader, 2001).

Yapısal ve Teknik Analiz

Paul Hindemith'in 1939 tarihli Trompet Sonatı, üç ana bölümden oluşur ve her bölüm hem trompetçi hem de piyanist için ciddi teknik ve müzikal meydan okumalar barındırır. Eserin genelinde Hindemith'in "kuartal" (dörtlü aralıklara dayalı) armoni yapısı ve ritmik disiplini hakimdir.

Hindemith'in Trompet Sonatı'nı derinlemesine analiz etmek, onun "Ses Dizgesi Öğretisi" (Unterweisung im Tonsatz) kitabındaki teorik prensiplerini anlamayı gerektirir. Besteci bu eserde, geleneksel fonksiyonel armoni yerine, seslerin birbirine olan uzaklıklarına ve doğuşkanlar serisindeki hiyerarşisine dayalı bir sistem kullanır.

1. Bölüm: Mit Kraft (Güçle / Kuvvetle)

Bu bölüm, Hindemith'in "Kuartal" (Dörtlüler üzerine kurulu) armoni anlayışının en saf örneğidir.

Tematik Yapı ve Form: Klasik sonat formunun sergi (exposition), gelişme (development) ve yeniden sergi (recapitulation) aşamalarını takip eder ancak tonalite merkezlidir, anahtara bağlı değildir. Giriş teması, trompetin kararlı bir "Tam

Dörtlü" (Perfect 4th) aralığıyla (Si bemol - Mi bemol) başlar. Bu aralık, eserin yapı taşıdır.

Armonik Dil: Hindemith, bu bölümde "Dizi 1" (Series 1) olarak adlandırdığı hiyerarşiyi kullanır. Akorlar genellikle dördüncülerin üst üste binmesiyle oluşur, bu da müziğe ne majör ne de minör olan, "açık" ve "modern" bir tını verir.

İcra Zorlukları: Trompetçi için sürekli bir direnç (endurance) sınavıdır. Piyanonun yoğun ve geniş akorları üzerinden duyulabilmek için "parlak" ama "zorlamayan" bir ton kalitesi şarttır. Noktalı ritimler (dotted rhythms), Alman askeri marşlarını andıran bir disiplinle icra edilmelidir.

Ton Merkezi: Geleneksel bir Si bemol Majör yerine, Hindemith'in "merkezcil" anlayışıyla Si bemol sesini odak noktası alan ancak kromatizmle zenginleşen bir yapıdadır.

Şekil 1. Hindemith Sonat I. Bölüm

Sonate
I

Paul Hindemith
1895—1963

Mit Kraft (♩ 96—100)

Trompete in B

Klavier

The image shows a musical score for the first movement of Hindemith's Sonata I. It is written for Trompete in B and Klavier. The score is in 4/4 time and begins with the tempo marking 'Mit Kraft (♩ 96—100)'. The key signature is one flat (B-flat). The score is divided into four systems. The first system shows the Trompete part with a single note and the Klavier part with a complex chordal texture. The second system continues the Klavier part with a dense, rhythmic pattern. The third system shows the Trompete part with a single note and the Klavier part with a complex chordal texture. The fourth system continues the Klavier part with a dense, rhythmic pattern. The score is marked with 'I' at the beginning of the first system and 'II' at the beginning of the third system.

© B. Schott's Söhne, Mainz, 1940 - © renewed 1968

II. Bölüm: Mäßig bewegt (Orta Hareketli)

İlk bölümün yoğunluğundan sonra gelen bu bölüm, Hindemith'in kontrpuan ustalığını sergilediği bir "Scherzo" karakterindedir.

İtalyanca "şaka" veya "nükte" anlamına gelen **scherzo**, müzik literatüründe genellikle canlı bir tempoda icra edilen, neşeli, enerjik ve ritmik sürprizlerle dolu bölümleri tanımlamak için kullanılır. Klasik dönemde Haydn ve özellikle Beethoven tarafından, geleneksel senfoni ve sonat yapısındaki ağırbaşlı "minuet" (menüet) bölümünün yerine daha dinamik bir alternatif olarak yerleştirilen bu form, genellikle üç zamanlı (3/4) bir ölçü yapısına ve "Scherzo-Trio-Scherzo" şeklinde üç bölmeli bir kurguya sahiptir. Ancak 20. yüzyıl modernizminde ve özellikle Hindemith'in yaklaşımında scherzo karakteri, sadece basit bir eğlence unsuru olmaktan çıkmış; karmaşık kontrpuan oyunları, asimetrik ritimler ve icracının teknik kıvraklığını sınayan alaycı veya entelektüel bir "ritmik egzersiz" kimliğine bürünmüştür.

Ritmik Oyunlar: Bölüm 2/4'lük ölçüde başlasa da, ikileme ve üçleme gruplarının çapraz kullanımıyla dinleyiciye sürekli bir ritmik sürpriz yaşatır. Piyano ve trompet arasındaki diyalog, barok dönemdeki "**Kanon**" tekniğinin modern bir yansımasıdır.

Doku ve Karakter: Bu bölüm, "Gebrauchsmusik" felsefesinin en hafif ve oyunbaz yanını temsil eder. Melodi, ilk bölüme göre daha parçalıdır. Trompet, burada bir "orkestra lideri" değil, piyano ile şakalaşan bir oda müziği partneridir.

Teknik Analiz: İracının artikülasyon (staccato) netliği burada en kritik noktadır. Özellikle dil vuruşunun (tonguing) piyanonun hafif tuşesiyle senkronize olması gerekir. Dinamikler genellikle *p* (piyano) ve *mf* (mezzo-forte) arasında gidip gelir, bu da ton kontrolünün zorluğunu artırır.

Şekil 2. Hindemith Sonat II. Bölüm

12

II

Mäßig bewegt (♩ etwa 100)

The musical score for the second movement of Hindemith's Sonata II, measures 16-17, is presented in a two-staff system. The key signature is one flat (B-flat major or D minor), and the time signature is 3/4. The tempo is marked 'Mäßig bewegt' (Moderately moved) with a note value of approximately 100 beats per minute. The score begins with a piano (p) dynamic in the right hand, followed by a mezzo-forte (mf) dynamic in the left hand. The right hand features a series of eighth notes and quarter notes, while the left hand plays a steady eighth-note accompaniment. The score is divided into two systems, with measures 16 and 17 clearly marked. The first system ends with a measure containing a piano (p) dynamic and a mezzo-forte (mf) dynamic. The second system begins with a piano (p) dynamic in the right hand and a mezzo-forte (mf) dynamic in the left hand. The score concludes with a measure containing a piano (p) dynamic and a mezzo-forte (mf) dynamic.

III. Bölüm: Trauermusik (Cenaze Müziği)

Eserin en karmaşık ve anlam yüklü bölümüdür. Kendi içinde üç katmanlı bir yapı arz eder.

Giriş (Lament): Ağır bir yürüyüş temposunda, dramatik ve lirik bir trompet hattı ile başlar. Buradaki geniş aralıklı inişler, bir "iç çekişi" veya "ağıtı" temsil eder.

Gelişme: Müziğin tansiyonu artar, piyano daha yoğun bir dokuya geçer ve trompetin teknik sınırlarını zorlayan kromatizm devreye girer.

Koral (Alle Menschen müssen sterben): Eserin doruk noktasıdır. Hindemith, Bach'ın da kullandığı bu eski Alman koralini (Bütün İnsanlar Ölmeli) final olarak seçmiştir.

Felsefi Analiz: Trompet, literatürdeki "parlak zafer" imajından sıyrılarak, burada bir rahibin veya bir bilgenin sükunetine bürünür. Koral bölümünde piyano, adeta bir kilise orgu gibi tınlar.

Üçüncü bölümün finalinde yer alan Koral (Chorale) kısmı, sadece bu sonatın değil, tüm trompet literatürünün en "riskli" ve ustalık gerektiren pasajlarından biri kabul edilir. Bu bölümdeki teknik zorluğu akademik bir derinlikle şu şekilde genişletebiliriz:

Trompet fiziği gereği, ses inceldikçe (üst sicile çıkıldıkça) dudak vibrasyonunun hızı artar ve bu hızı korumak için daha yüksek bir hava basıncı gerekir. Ancak Hindemith, finalde bu üst seslerin (yazılı Si bemol ve Do sesleri) piano (p) veya pianissimo (pp) dinamiklerinde çalınmasını talep eder. İcracı, yüksek hava basıncını (notanın çıkması için) korurken, hava miktarını (sesin volümünü düşürmek için) minimuma indirmek zorundadır. Bu durum, hava sütunu üzerinde muazzam bir kontrol ve dudak kaslarında (embouchure) çok hassas bir direnç gerektirir. En ufak bir hava kesintisi notanın "kırılmasına", fazla hava ise dinamik dengenin bozulmasına neden olur.

Koral bölümünde piyano, ağır ve vakur akorlarla bir kilise orgunu taklit eder. Hindemith'in bu bölümde kullandığı armonik yapı, trompetin en hassas olduğu üst sicil notalarıyla çakışır. Üst

sicildeki Si bemol ve Do sesleri, trompetin doğal yapısı gereği bazen "sıkışık" veya "detone" tınlamaya meyillidir. İcracı, piyanonun sabit perdeleriyle kusursuz bir uyum yakalamak için dudak pozisyonunu mikroskobik düzeyde ayarlamalıdır. Burada yapılacak bir entonasyon hatası, eserin yarattığı "ruhsal huzur" ve "veda" atmosferini anında zedeleyebilir.

Bu pasajın eserin en sonunda yer alması, teknik zorluğu iki katına çıkarır. İcracı, birinci bölümün agresif pasajlarından ve ikinci bölümün yorucu artikülasyon oyunlarından geçerek bu finale ulaşır. Dudak kaslarının yorulduğu bu son anda, en üst seviyede hassasiyet bekleyen bir koralin çalınması, "kondisyon yönetiminin" ne kadar hayati olduğunu gösterir. Profesyonel icracılar, finaldeki bu şeffaf dokuyu kurtarabilmek için tüm sonat boyunca enerjilerini ekonomik kullanmak zorundadır.

Hindemith eseri Si bemol trompet için yazmış olsa da, finaldeki koralin gerektirdiği o "ince ve kırılgan" sesi daha güvenli bir şekilde verebilmek için pek çok icracı Do Trompet kullanmayı tercih eder. Do trompetin daha dar olan boru yapısı ve üst sicildeki daha güvenli entonasyon merkezleri, *piano* çalınması gereken Si bemol ve Do seslerinde icracıya akustik bir avantaj sağlar. Ancak bu tercih, eserin genelindeki "Alman tınısı" (daha koyu ve gövdeli ses) ile bir tezat oluşturabilir; bu da icracının sanatsal kararına kalmış bir teknik dentedir.

Teknik zorluk sadece notayı basmak değil, o notanın içini doldurmaktır. Hindemith'in müziğinde genellikle aşırı vibratodan kaçınılır. Ancak bu final koralinde, notaların kuyruklarında çok hafif ve kontrollü bir vibrato kullanımı, sesin "ölü" tınlamasını engeller. Sesin, sanki havada asılı kalıyormuş gibi sönümlenerek (*morendo*) bitmesi, nefes desteğinin son ana kadar (diyafram baskısı düşmeden) korunmasını gerektirir.

Şekil 3. Hindemith Sonat III. Bölüm

17

III

Trauermusik. Sehr langsam (♩ bir 40)

The musical score is for the third movement of Hindemith's Sonata, titled 'Trauermusik. Sehr langsam' (Funeral Music. Very slow). The tempo is marked 'Sehr langsam' (Very slow) and the time signature is 4/4. The score is written for piano and includes a section starting at measure 23, marked with a bracket and the number 23. The music is written for piano and includes a section starting at measure 23, marked with a bracket and the number 23. The score shows a complex melodic line in the right hand and a more rhythmic, chordal accompaniment in the left hand. The tempo is marked 'Sehr langsam' (Very slow) and the time signature is 4/4. The score includes a section starting at measure 23, marked with a bracket and the number 23. The music is written for piano and includes a section starting at measure 23, marked with a bracket and the number 23.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Paul Hindemith'in 1939 tarihli Trompet Sonatı, 20. yüzyıl nefesli çalgılar literatürünün sadece teknik bir kazanımı değil, aynı zamanda estetik ve felsefî bir dönüşüm noktasıdır. Bu çalışma

kapsamında yapılan inceleme göstermiştir ki; Hindemith, trompeti barok ve klasik dönemden miras kalan "askeri sinyal" veya "gösterişli virtüözite" kalıplarından kurtararak, ona entelektüel bir derinlik ve oda müziği ağırlığı kazandırmıştır. Bestecinin "Gebrauchsmusik" felsefesiyle temellendirdiği bu yapıt, müziğin toplumsal olaylarla (II. Dünya Savaşı'nın eşiği) nasıl bir etkileşime girdiğinin somut bir kanıtı niteliğindedir.

Eserin yapısal analizi, Hindemith'in kendi geliştirdiği "Ses Dizgesi Öğretisi"nin (Unterweisung im Tonsatz) kusursuz bir uygulaması olduğunu ortaya koymaktadır. Geleneksel majör-minör tonlar yerine merkezci bir tonalite anlayışıyla kurgulanan bölümler, trompetin tınısal kapasitesini modern bir armonik düzlemde yeniden tanımlamıştır. Özellikle final bölümündeki "Alle Menschen müssen sterben" koralinin kullanımı, eseri bir performans materyali olmanın ötesine taşıyarak tarihsel bir vasiyetnameye dönüştürmektedir. Bu bağlamda, Hindemith'in trompete yüklediği "trajedi ve teslimiyet" teması, enstrümanın literatürdeki kahramansı imajına vurulmuş en güçlü sanatsal darbelerden biridir.

Tartışılması gereken bir diğer önemli husus, eserin icra süreçlerinde yarattığı "fiziksel ve zihinsel" zorluk dengesidir. Hindemith, icracıdan sadece dudak direnci veya parmak hızı talep etmez; aynı zamanda eserin matematiksel yapısını ve felsefi arka planını kavrayan bir "düşünür-müzisyen" kimliği bekler. Birinci bölümdeki güç gösterisinin ardından, final koralindeki o kırılğan ve pürüzsüz *piano* tınısına ulaşabilmek, modern trompet eğitiminin en üst düzey teknik ve psikolojik eşiğini temsil eder.

Yapılan bu bütüncül inceleme ışığında, icracılar, eğitimciler ve araştırmacılar için şu öneriler sunulabilir:

Pedagojik Yaklaşım: Konservatuvar düzeyindeki trompet eğitiminde Hindemith Sonatı sadece teknik bir "sınav eseri" olarak görülmemelidir. Eser çalışılmadan önce öğrenciye 1930'ların politik

atmosferi, Hindemith'in sürgün hayatı ve Bach'tan gelen koral geleneği hakkında teorik bilgi verilmelidir.

Enstrüman Tercih: Eserin özellikle üçüncü bölümündeki üst sicil pasajlarında tınısal şeffaflığı ve entonasyon güvenliğini sağlamak adına, icracıların Do Trompet kullanımını teknik bir opsiyon olarak değerlendirmeleri önerilir. Ancak bu tercihte eserin "Alman ekolü"ne özgü koyu tını karakteri korunmalıdır.

Oda Müziği Disiplini: İracılar, piyano partisini bir "eşlik" olarak değil, eşdeğer bir solo hat olarak ele almalıdır. Çalışma sürecinde piyanistle olan ritmik ve armonik diyalog (özellikle ikinci bölümdeki kontrpuanlar) üzerine yoğunlaşılmalıdır.

Gelecek Araştırmalar: Bu çalışma Hindemith'in trompet sonatı ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, Hindemith'in diğer nefesli çalgı sonatları (korno, obua, fagot) ile trompet sonatı arasındaki yapısal benzerliklerin karşılaştırmalı analizi literatüre yeni katkılar sağlayabilir. Ayrıca eserin farklı dünya çapındaki trompet ekolleri (Amerikan, Fransız, Alman) tarafından yorumlanış farkları üzerine "icra pratiği" odaklı çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

Alpagut, Y. (2005). "Paul Hindemith'in Türkiye'deki Müzik Eğitimi Çalışmaları". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1).

Hindemith, P. (1952). *A Composer's World: Horizons and Limitations*. Harvard University Press.

Hindemith, P. (1937/1942). *The Craft of Musical Composition (Unterweisung im Tonsatz)*. (Book 1: Theoretical Part). New York: Associated Music Publishers.

Hinton, S. (1989). *The Idea of Gebrauchsmusik: A Study of Musical Aesthetics in the Weimar Republic*. New York: Garland.

Kemp, I. (1970). *Hindemith*. Oxford University Press (Oxford Studies of Composers).

Luttmann, S. (2009). *Paul Hindemith: A Research and Information Guide*. Routledge.

Neumeyer, D. (1986). *The Music of Paul Hindemith*. Yale University Press.

Schader, L. (2001). *Hymnus, Choral und Fugato in Paul Hindemiths Instrumentalmusik*. Mainz: Schott.

Skelton, G. (1975). *Paul Hindemith: The Man Behind the Music*. London: Victor Gollancz.

Tarr, E. H. (1988). *The Trumpet*. Amadeus Press.

Uçan, A. (2000). *Türk Müzik Kültürü*. Ankara: Evrensel Müzikeyi.

Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201.

Yıldırım A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Geçerli belgede kaynak yok.

Wallace, J., & McGrattan, A. (2011). *The Trumpet*. Yale University Press.

BÖLÜM 4

Z KUŞAĞI GENÇLERİNİN DİNLEDİKLERİ MÜZİKLER (KALABA LİSESİ ÖRNEĞİ)

Ümit Yıldırım¹
Ebru Temiz²

1. Giriş

Müzik, insanın doğayı keşfinden ve doğayla sesler aracılığıyla bağ kurmasından itibaren kültürün önemli bir ögesi olmuştur. İnsanın başta rastgele çıkardığı seslerin zamanla anlamlı hale gelmeye başlamasıyla işitsel estetiğin doğduğu söylenebilir. İnsanlığın ilk zamanlarından medeniyetlerin oluşum aşamasına kadar müziğin de diğer her şey gibi zamanla evrimleştiği ve geliştiği gözlemlenmektedir. Pek çok antik medeniyetin Çin, Yunan, Hint medeniyetleri vb. olmak üzere müziğe kendine has yöntemlerle katkı sağlamasının, müziğin yaygınlaşmasında önemli rol oynadığı bilinmektedir.

¹ Ümit YILDIRIM, Milli Eğitim Bakanlığı, Keçiören Halk Eğitimi Merkezi.

² Prof. Dr. Ebru TEMİZ, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, M.ve G.S. Eğitim Fakültesi, 0000-0003-2256-2322.

Güngör'e (2015) göre, insanlık tarihinin en erken dönemlerinden itibaren müzikal seslerin ve ritmik yapıların çeşitli işaret ve şifrelerle kayda geçirilmesine yönelik çabalar bulunmakla birlikte, İlk Çağ'dan Orta Çağ'a uzanan süreçten günümüze ulaşan nitelikli bir müzik yazımı örneği hemen hemen yoktur. Nasıl ki ilk insanlar bedensel ve sözlü anlatımlarını yazılı sembollere dönüştürerek kalıcılık sağlamışlarsa, müziksel ifadelerini de belirledikleri simgeler, işaretler ve biçimler aracılığıyla kayıt altına almaya çalışmışlardır. Tarihsel süreç boyunca farklı kültürlerin, müziği yazıya aktarmaya yönelik çeşitli –kimi zaman oldukça ilkel– sistemler geliştirdikleri bilinmektedir. Bu bağlamda nota ve nota yazısı, müzikal bilginin kuşaklar arası aktarımını mümkün kılan temel ve vazgeçilmez bir araç niteliği taşır (Güngör, 2015: 84).

Müzik üretiminde kullanılan materyallerin ve çalgıların gelişmesiyle müziğin daha ulaşılabilir hale gelmesinin teknolojiye paralel olarak müzik kayıt stillerinde de önemli değişiklikler oluşturduğu söylenebilir. Müzik üretimi ve pazarlamasında analog kayıttan dijital kayıt dönemine geçilmesinin müzik sektöründe dinleyiciler açısından yeni müzik türü talepleri oluşturmaya başladığı ifade edilebilir.

Çiftçi (2010); Yapılan çalışmalar doğrultusunda, bugün ülkemizde yaşanan müzik türlerini aşağıdaki gibi sınıflamaktadır:

1. Geleneksel Türk Halk Müziği
2. Geleneksel Türk Sanat Müziği
3. Popüler Müzikler
4. Askeri Müzik
5. Dini Müzik
6. Eğitim Müziği (Çiftçi, 2010, s: 151)

Türkiye’de dinlenen bazı müzik türleri: Eski zamanlardan günümüze kadar adını duyduğumuz veya duymadığımız, bildiğimiz veya bilmediğimiz birçok müzik türü vardır. Bazı müzik türleri hakkıyla ortaya çıkmış olsa da bazı türler sırf müzik sektörü ve ekonomi arasındaki yoğun ve tüketiciyi yönlendirici bağ sayesinde doğmuştur. Dünyada ve Türkiye’de belli bir kategori altında toparlanmayacak kadar fazla müzik türü bulunmaktadır. Bazı müzik türleri şu şekilde sıralanmaktadır: Arabesk/Fantezi müziği, Blues, Caz, Country, Elektronik müzik, Etnik Müzik (Arap müziği, Azeri müziği, Balkan müziği, Ege müziği, Hint müziği, Karadeniz müziği, Roman müziği, Rumeli müziği, Yunan müziği vb. müzikler), Flamenko, Grunge, Hiphop, Kelt Müziği (İskoçya, İrlanda, Galler vb.), Klasik Müzik, Latin Müzik, New Age, New Wave, Rock Müzik, R&B, Rap Müzik, Pop Müzik, Punk, Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Tasavvuf Müzik. (Angı, 2013, s. 62, 63)

Popüler kültürle birlikte beşerî hayata “Popüler Müzik” kavramı da dahil olmuştur. Pop müzik, popüler teriminin kısaltılması yoluyla elde edilmiş bir ifade olup genelde bütün popüler müzik türlerinden yararlanılarak oluşturulmuş bir isimdir. Fakat pop müzik kavramı popüler müziğin içerisinde daha güncel, eğlenceye dönük ama daha geçici ve basit bir tür olarak da öne sürülmektedir. Pop müzik için kimi otoriteler tarafından popüler müzik içerisinde; dansa, gençlere, kolay anlaşılır ve basit olmaya, gelip geçmeye uygun bir alt tür olduğu söylenmektedir. Pop müzik 1950’li yıllardan sonra özellikle gençleri hedefleyen müzikler dizisini anlatmak için popüler müzik teriminden kısaltılarak müzik literatürüne girmiştir. Pop müzik, pazarlanabilir unsurlarla, yani metalarla uğraşan bir popüler kültür ürünü, tüketim kültürüdür. (Çiftçi, 2010, s.153, 154)

Sözlükte “yaklaşık aynı senelerde doğmuş, aynı dönemin koşullarını, benzeri kader ve sıkıntıları paylaşmış, benzeri görevlerle sorumlu olmuş bireyler topluluğu” (www.tdk.gov.tr) anlamına gelen

kuşak kavramı; “nesil” ya da “jenerasyon” kelimeleriyle de ifade edilebilmektedir. (akt. Gündüz & Pekçetaş, 2018, s. 90)

Kimlik oluşumunun kuşaklarla yakın ilgisi vardır. Özü itibariyle biyolojik bir anlama sahip olan kuşak kavramı, ebeveynler ile çocuklarının doğumu arasında geçen ortalama süre olarak tanımlanmaktadır. Ancak günümüzde (a) çocuk sahibi olma yaşının ilerlemesinden ötürü yeni kuşak oluşumlarının gecikmesi ve (b) sosyo-ekonomik durumlar ile siyasi konjonktüre bağlı olarak toplumsal değerlerin eskisine nazaran çok hızlı değişmesi neticesinde, biyolojik kuşak kavramı yerini sosyolojik kuşak kavramına bırakmıştır. (akt. Ünür & Bilgili, 2021, s: 1475)

Müzik, insan yaşamının her evresinde yer alan bir olgudur. Müziğin insan yaşamındaki önemi, bireysel ve toplumsal yaşamın değişik boyutlarındaki çok yönlü işlevlerinden kaynaklanmaktadır. Müzik, sosyo-kültürel fenomendir. Gündelik yaşamda eğlence aracı olarak kullanılmasına rağmen önemli fonksiyonları vardır. Bu fonksiyonların incelenmesi söz konusu olduğunda, kapitalist üretim ilişkilerinden, müzik beğenisine kadar oldukça geniş alanı kapsayan bütüncül çalışma perspektifine yönelmek gerekir. Moda ve müziğin dünya üzerinde hitap ettiği en büyük kesimi genç kuşak oluşturmaktadır. (Öztürk & Polat, 2016, s. 110)

Müzik tercihi alanında özellikle son yıllarda, kişilik parametreleri üzerine, giderek artan çalışmalar vardır. Müzik tercihlerimiz farklı bireysel özelliklerimizi göstermede önemli göstergeler olabilirler, insanlar sosyal, kültürel ve bireysel değerlerini pekiştirmek ve yansıtmak için kendilerini tam anlamıyla yansıtan tercihler yapmaktadırlar. Bu paralelde (North ve Hargreaves 1999) insanların müziği değer ve eğilimlerini yansıtmak için bir rozet gibi kullandıklarını belirtmişler, bu bir bakıma sosyal kimlik kullanımı olarak da değerlendirilebilir. (Kaçmaz, 2016, s. 15) Özellikle Piaget’nin Bilişsel Gelişim Kuramına göre soyut işlemler döneminde olan (11-18 yaş) ergen ve genç yetişkinler benmerkezci

tutumlarını, müziği bir araç olarak kullanarak yansıtabilecekleri düşünülebilir.

Müzik tercihleri insanların hem başkalarını algılayışına hem de başkaları tarafından algılanışlarına etki eder. Çünkü kişinin müzik tercihleri tek başına estetik bir zevk olmaktan çok daha fazlasıdır. Müzik zevkinin belli bir müzik zevki grubuna (Zevk topluluğu) ait olmak ve bu grubun müzik dışındaki değerlerini ve hatta yaşam tarzını da benimsemekle gelişen bir şey olduğu ileri sürülmektedir (Şenel, 2013, s. 83).

Nangy'e (2012) göre, Z kuşağı olarak ifade edilen topluluğun genel özellikleri şöyledir; “Milenyum civarında doğmuş, internetsiz bir dünyayı tanımayan, sosyal ağları aktif kullanan ve asıl iletişim kanalı olarak kabul eden, küresel dünyadan haberdar, esnek düşünebilen, farklı kültürlerle toleranslı, elektronik cihazlara karşı gelişmiş becerileri olan, hızlı karar verebilen, duygusal yetersizliklere sahip gençlerdir” (Akt. Vural ve Açıkgöz, 2020).

Bir gencin kendisine ve kimliğine bakışı müzik deneyimleri, sosyal etkileşimler, okul, aile, kültür ve yaşam deneyimleriyle şekillenebilir. Müzik eğitimi alan gençler kendilerini çoğunlukla çaldıkları enstrümanla veya müzikle ya da ait oldukları müzik grubuyla tanımlayabilirler. Çoğunlukla bir gencin kimliğinin bir parçası olan müzik tercihi yaşa, ruh haline, sosyal duruma veya sıklıkla değişen diğer birçok duruma göre değişebilir. Müzikal kimliğe ilişkin çok sayıda literatür mevcuttur. (Thomas, 2015)

Bu kendine özgü yaşam tarzı geliştirmiş olan Z kuşağının önemli çarpanlarından biri ise müzikleridir. Firth'in (1983) gençlik ve müzik alt kültürleri üzerine yaptığı çalışma, “tüm ergenlerin müziği bir rozet olarak kullandığını” öne süren ilk çalışmadır. Bir kişinin müzik zevkinin “rozeti” olarak algılanması durumu, başkaları tarafından olumlu algılanma derecesini etkileyebileceğini öne sürmektedir. (Vural ve Açıkgöz, 2020)

Bir müziği beğenip beğenmemek bireyin bireysel zevki veya tercihi olarak görülebileceği gibi, toplum içinde bir statü göstergesi olarak da değerlendirilebilir. Toplum içinde müzik türlerine bireyler tarafından anlam yüklenilmesi, müzik eserlerine yönelik beğenilerin toplumsal statü farklılıklarından ve toplumsal eşitsizliklerden kaynaklı ortaya çıktığı söylenebilir. Müzikal zevklerin bireyden bireye değişmesi, bir müzik eserini toplumun bir kısmı beğenirken bazı kesimler tarafından beğenilmemesi, bireyin içinde bulunduğu sosyal grupların toplumsaldaki statülerine dayalı bir tercih olabilmektedir. Kişinin yaşamış olduğu bölgenin, doğup büyüdüğü kültürün, dininin, düşünce yapısı ve yaşam biçiminin de müzik beğenisi ve tercihlerinin oluşumunda belirleyici olduğu söylenebilir (akt. Karakelle ve diğ. 2023, s. 46)

Problem

Bu araştırmada “Z kuşağı gençlerinin dinledikleri müzikler ve bu müzikleri dinleme nedenleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada, çalışma gurubunda yer alan gençlerin müzik türleri hakkında bilgi sahibi olduğu ve müzik türlerinden herhangi birini beğenebilecekleri/sevebilecekleri, sayıltılarından hareket edilmiştir. Araştırmanın çalışma evreni Ankara ili Keçiören ilçesi Kalaba Lisesi olup, çalışma grubunu bu lisede öğrenim görmekte olan 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Amaç

Bu araştırmada, Z kuşağı gençlerinin dinledikleri müzik türlerinin neler olduğu ve bu tercihleri etkileyen nedenlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmayla ilgili daha önce yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde gençlerin müzik dinlemeleri ve müzik tercihlerinin çeşitli yönleriyle araştırıldığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmüş, gençlerin dinledikleri müzik tercihlerini etkileyen nedenlerin ayrıntılı olarak incelenmesinin ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Önem

Araştırmayla ilgili yapılan literatür taramasında çoğunlukla gençlerin müzik tercihleri ve kişilik özellikleri konuları üzerinde yoğunlaşıldığı görülmüştür. Bu araştırma, gençlerin dinledikleri müzik türlerinin neler olduğu, müzik dinleme tercihlerinde etkileşimde oldukları kişi/kişiler ya da medya/sosyal medya platformlarıyla sosyokültürel bağlamda bir ilişki olup olmadığını saptamak açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmada nicel yöntem izlenecek olup gençlerin dinledikleri müzik türü tercihlerine yönelik bir durum tespiti yapılması amaçlanmıştır. Araştırma verilerini toplamak üzere 20 sorudan oluşan kapsam ve içerik geçerliği uzmanlarca test edilmiş anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS v.24 programında betimsel istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Keçiören ilçesi Kalaba Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 187'si kız, 134'ü erkek olmak üzere toplam 321 öğrenci katılmıştır.

2. Bulgular ve Yorumlar

Gençlerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma gurubunu oluşturan gençlerin cinsiyet ve yaşlarına ilişkin dağılımına ait bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Gençlerin Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı

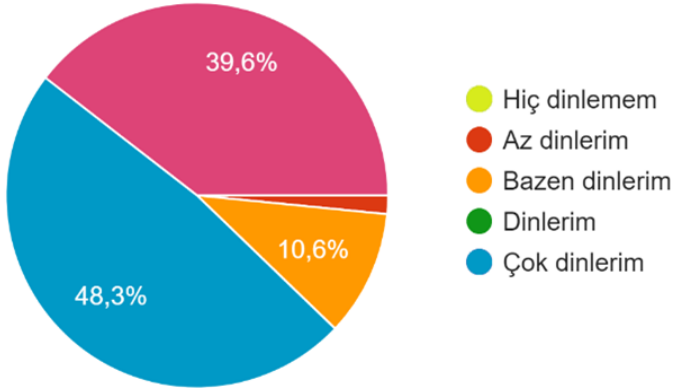
cinsiyet		kız	erkek	Toplam	%
yaş	14	8	0	8	2,49
	15	29	28	57	17,75
	16	67	49	116	36,13
	17	57	41	98	30,55
	18	21	14	35	10,9
	19	5	2	7	2.18
Toplam		187	134	321	100

Tablo incelendiğinde araştırmaya çeşitli yaşlarda (14, 15, 16, 17, 18, 19) toplam 321 lise öğrencisinin katıldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin %58,25’ini 187 katılımla kızlar; %41,75’ini ise 134 katılımla erkekler oluşturmaktadır. En fazla katılımın 16 yaş grubunda, en az katılımın ise 19 yaş grubunda gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Gençlerin Günlük Hayatta Müzik Dinleme Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Gençlerin günlük hayatta müzik dinleme sıklıklarına ilişkin bulgular ile bu bulguların cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre dağılımları; Grafik 1, Tablo 2 ve Tablo 3’te yer almaktadır.

Grafik 1. Gençlerin Müzik Dinleme Sıklığı



Grafik 1’de gençlerin genel olarak günlük hayatta müzik dinleme oranları gösterilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin %48.3’ü (155) çok fazla müzik dinlediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgudan yola çıkarak gençlerin yaklaşık yarısının çok fazla müzik dinlediği söylenebilir.

Tablo 2. Gençlerin Günlük Hayatta Müzik Dinleme Sıklıklarına İlişkin Bulguların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet		Az dinlerim	Bazen dinlerim	Fazla Dinlerim	Çok fazla dinlerim	Toplam
	kız	2	13	73	99	187
	erkek	3	21	54	56	134
Toplam		5	34	127	155	321

Tablo 2’deki bulgulara göre kız öğrencilerin %52,94’ü (99) günlük hayatta sık müzik dinlerken bu oran erkek öğrencilerde %41,79 olarak (56) bulunmuştur. Her iki grubun diğer seçeneklere ait tercihleri de incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre günlük hayatta müzik dinlemeyi daha sık tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 3. Gençlerin Günlük Hayatta Müzik Dinleme Sıklığına İlişkin Bulguların Yaşlarına Göre Dağılımı

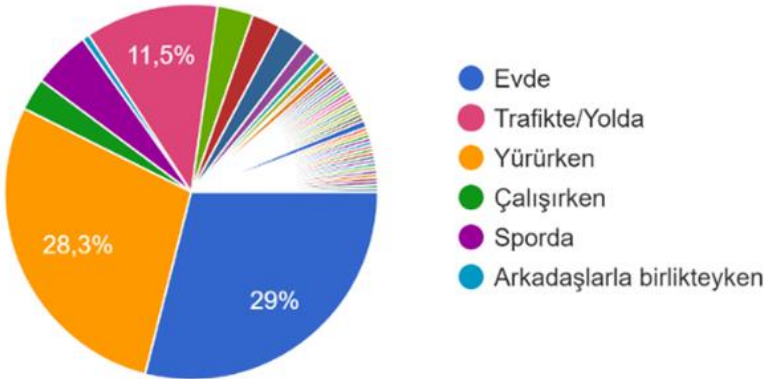
Yaş	Az dinlerim	Bazen dinlerim	Dinlerim	Çok dinlerim	Toplam
14	0	2	1	5	8
15	1	7	26	23	57
16	2	12	42	60	116
17	2	8	39	49	98
18	0	5	15	15	35
19	0	0	4	3	7
Toplam	5	34	127	155	321

Tablo 3'teki bulgulara dayanarak, araştırmaya katılan 321 öğrenciden 16 yaş grubu öğrencilerinin araştırmadaki diğer yaş gruplarına göre daha sık müzik dinlediği ve bu yaş grubunu 17, 15, 18, 14 ve 19 yaşların takip ettiği söylenebilir.

Gençlerin Müzik Dinlemek İçin Tercih Ettikleri Ortamlara İlişkin Bulgular

Gençlerin müzik dinlemek için tercih ettikleri ortamlara ilişkin bulgular Grafik 2 ve Tablo 4'te yer almaktadır.

Grafik 2. Tercih Edilen Müzik Dinleme Ortamları



Tablo 4. Tercih Edilen Müzik Dinleme Ortamlarının Dağılımı

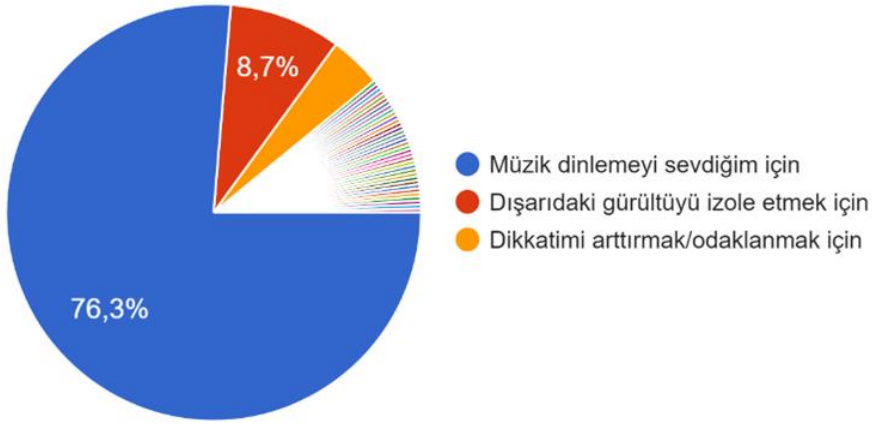
Müzik dinleme ortamları	<i>f</i>	%
evde	93	29,0
trafikte/yolda	38	11,8
yürürken	91	28,3
çalışırken	9	2,8
sporda	16	5,0
arkadaşlarla birlikteyken	2	,6
diğer(oyunda/her yerde vb.)	72	22,4
Toplam	321	100,0

Tablo 4’te ulaşılan bulgulara göre öğrencilerin %29’u evde müzik dinlemeyi tercih ederken yine bu orana yakın %28,3’ü ise yürürken müzik dinlemeyi tercih etmektedir. Müzik dinlemek için en az tercih edilen ortam arkadaş ortamıdır. Tabloya göre öğrencilerin yalnızken müzik dinlemeye daha yatkın oldukları söylenebilir. Müzik dinlemek için ortam farkına önem vermeyen veya oyun oynarken, kafa dağıtmak için vb. gerekçeler sunan 72 öğrenci toplam dinleyicilerin %22,4’ünü oluşturmaktadır.

Gençlerin Müzik Dinleme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Gençlerin müzik dinleme nedenlerine ilişkin bulgular Grafik 3 ve Tablo 5’te yer almaktadır.

Grafik 3. Gençlerin Müzik Dinleme Nedenlerine İlişkin Bulgular



Tablo 5. Gençlerin Müzik Dinleme Nedenlerinin Dağılımı

Müzik dinleme nedenleri	<i>f</i>	%
müzik dinlemeyi sevdiğim için	245	76,3
dışarıdaki gürültüyü izole etmek için	28	8,7
dikkatimi arttırmak/odaklanmak için	13	4,0
diğer	35	10,9
Toplam	321	100,0

Grafik 3. ve Tablo 5’te Gençlerin müzik dinleme nedenlerine yer verilmiştir. Grafiğe göre gençlerin 245’i müzik dinlemek için herhangi bir gerekçeye ihtiyaç duymazken, 28 öğrenci dışarıdaki gürültüyü izole etmek için, 13 kişi dikkatini arttırmak/odaklanmak için müzik dinlemeyi tercih ettiğini belirtmiştir. “Diğer” seçeneğini işaretleyen 35 öğrenci ise “Yaşamdan soyutlanmak, kafa dağıtmak, stres atmak, üzgün olunca...” vb. cevaplar vermiştir.

Gençlerin En Çok Dinledikleri Müzik Türlerine İlişkin Bulgular

Gençlerin en çok dinleyip sevdikleri müzik türlerine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Gençlerin En Çok Dinledikleri Müzik Türlerine Göre Dağılımı

Türler	f	%
Rock/Metal/Indie	62	19,3
Arabesk	33	10,3
Anadolu Rock	11	3,4
Pop/R&B/Slow M.	118	36,8
Rap	54	16,8
Klasik M./Marş	9	2,8
T.H.M.	7	2,2
Diğer/Fark etmez/Her şey	27	8,4
Toplam	321	100,0

Tablo 6’da elde edilen bulgulara göre gençlerin en çok dinleyip sevdikleri müzik türleri arasında 118 kişinin tercih ettiği Pop/R&B/Slow müzik %36,8 oranla ilk sırada gelirken, sadece 7 kişinin seçtiği T.H.M. %2,2 oranla en az tercih edilen müzik türü olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin %8,4’ünün ise fark etmeksizin müzik türlerini dinledikleri ya da müzik türleri arasında herhangi bir ayırım yapmadıkları söylenebilir.

Gençlerin En Çok Dinlediği Müzik Türünü Seçme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Gençlerin en çok dinlediği müzik türünü seçmelerindeki etkenlere ilişkin bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Gençlerin En Çok Dinlediği Müzik Türünü Seçme Nedenleri

Etkenler	f	%
aile ve akrabalar içinde sıklıkla dinlenmesi	38	11,8
yakın arkadaş ve akranlar arasında sıklıkla dinlenmesi	47	14,6
sosyal ortamlarda (cafe, okul, avm vb.) dinletilmesi	22	6,9
görsel ve işitsel medyada (TV, radyo vb.) sıklıkla dinletilmesi	18	5,6
sosyal medya ve dijital platformlarda sıklıkla dinletilmesi	88	27,4
diğer	108	33,6
Toplam	321	100,0

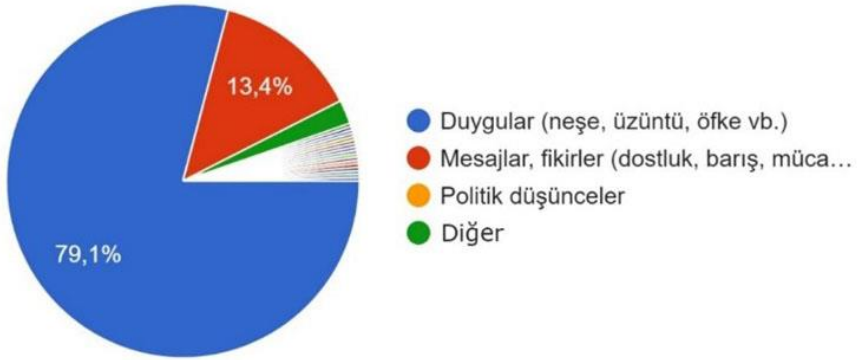
Tablo 7’de elde edilen bulgular sonucunda gençlerin en çok dinledikleri müzik türünü benimsemelerindeki etkenler sunulmuştur. Tablo 3.6.1’deki bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin %27,4’ünün müzikal tercihlerinin şekillenmesinde sosyal medya ve dijital platformların rolünün büyük olduğu söylenebilir. Bu durumu % 14,6’lık oranla arkadaş çevresi/akran beğenileri takip etmektedir. Ailenin öğrencilerin müzik tercihleri üzerindeki etkisi ise %11,8 oranla 3. sırada yer almaktadır. Sosyal ortamlarda ve görsel/işitsel medya platformlarında istemsiz dinlenen müziklerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Bu duruma kulaklık kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte istenmeyen müzikleri izole etme isteği sebep olmuş olabilir. Ayrıca internetin yaygınlaşmasıyla insanların TV, radyo gibi yayın organlarına eskisi kadar rağbet etmediği de söylenebilir.

Bulguların %33,6’lık “diğer” bölümünde yer alan 108 öğrenci ise “kişisel beğenim, sevdiğim için, melankolik/depresif/üzgün hissettiğim için, bana hitap ettiği için, sözlerini/ritmini/müziğini beğendiğim için vb.” cevaplarını vermiştir.

Gençlerin Dinlemeyi Sevdikleri Müzik Türünün Onlarda Yaptığı Çağrışımlara İlişkin Bulgular

Gençlerin dinlemeyi en sevdikleri müzik türünün onlara neler çağrıştırdığına ilişkin bulgulara Grafik 4 ile Tablo 8’de yer almaktadır.

Grafik 4. Müzik Türünün Yaptığı Çağrışımların Dağılımı



Tablo 8. Müzik Türünün Yaptığı Çağrışımların Dağılımı

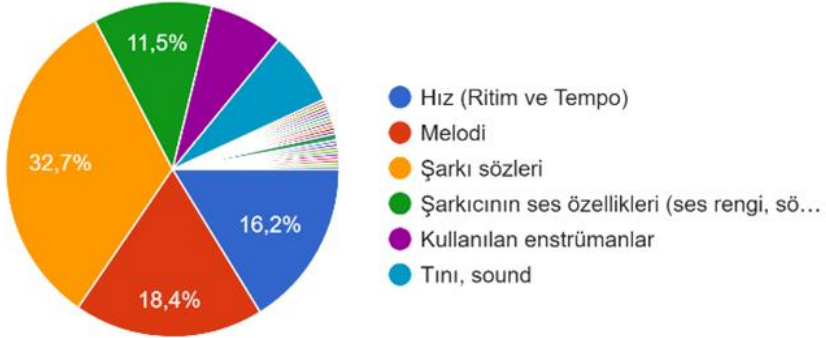
Çağrışım etmenleri	<i>f</i>	%
duygular (neşe, üzüntü, öfke vb.)	255	79,45
mesajlar, fikirler (dostluk, barış, mücadele vb.)	44	13,7
politik düşünceler	7	2,18
diğer	15	4,67
Toplam	321	100

Tablo 8’de gençlerin dinlemeyi en sevdikleri müzik türünün neler çağrıştırdığına dair bulgular frekans ve yüzdelik oranlarla gösterilmiştir. Gençlerin %79,45 gibi büyük bir bölümü en sevdikleri müzik türünün duyguları çağrıştırdığını ifade ederken, %13,7’si en çok dinledikleri müziklerde mesaj ve fikirlere odaklandığını belirtmiştir. Politik düşüncelerin çağrışım yaptığı öğrencilerin oranı %2,18 iken %4,67’lik dilim ise dinledikleri müziklerde her üç maddeye de dikkat ettiklerini ve karamsar öğelerin (ölüm, intihar vb.) çağrışım yaptığını belirtmiştir.

Gençlerin Dinledikleri Müzik Türünde En Çok Etkilendikleri Müziksel Özelliğe İlişkin Bulgular

Gençlerin dinledikleri müzik türünde en çok etkilendikleri müziksel özelliğe ilişkin bulgular Grafik 5 ile Tablo 9’da yer almaktadır.

Grafik 5. Müzik Türünde Etkilenilen Özelliklerin Dağılımı



Tablo 9. Müzik Türünde Etkilenilen Özelliklerin Dağılımı

Müziksel özellikler	f	%
hız (ritim/tempo)	56	17,44
melodi	61	19
şarkı sözleri	110	34,26
şarkıcının ses özellikleri	37	11,52
kullanılan enstrümanlar	26	8,09
tını/sound	23	7,16
diğer	8	2,49
Toplam	321	100

Tablo 9’da gösterilen bulgulara göre gençlerin çoğu dinledikleri müzik türünde şarkı sözlerine dikkat etmektedir. Gençlerin dikkat ettikleri ikinci özellik şarkının melodisi olurken, şarkının hızı da üçüncü sırada gelmektedir. Bulgulara göre en az dikkat edilen müziksel özellik “tını/sound” olmuştur. Yine gençlerin %2,49’u tüm özellikleri göz önünde bulundurduklarını belirterek “diğer” seçeneğini işaretlemiştir. Bulgulardan hareketle dinlenen

müzik türünü tercih etmede şarkı sözlerinin etkili olduğu söylenebilir.

Gençlerin Müzik Dinledikleri Ses Düzeyine İlişkin Bulgular

Gençlerin müziği hangi ses düzeyinde dinlediklerine ilişkin bulgular Grafik 6 ile Tablo 10'da yer almaktadır.

Grafik 6. Müzik Dinlerken Tercih Edilen Ses Düzeylerinin Dağılımı



Tablo 10. Müzik Dinlerken Tercih Edilen Ses Düzeylerinin Dağılımı

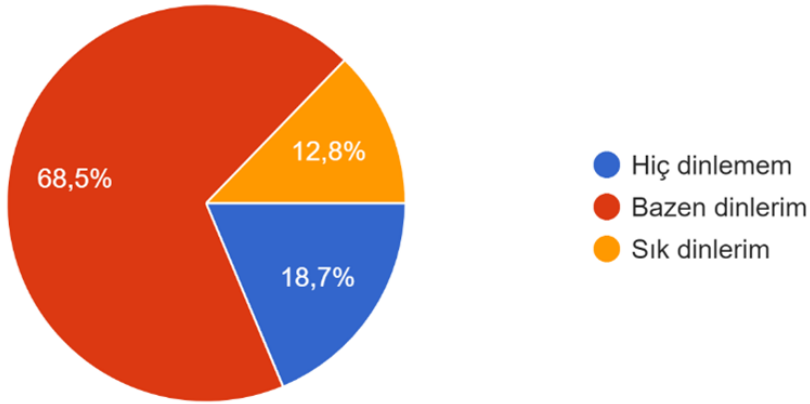
yaş	Kısık sesle dinlerim	Orta düzey sesle dinlerim	Yüksek sesle dinlerim	Toplam
14	0	3	5	8
15	3	28	26	57
16	1	46	69	116
17	2	46	50	98
18	0	21	14	35
19	0	4	3	7
Toplam	6	148	167	321

Grafik 6 ve gençlerin müziği hangi ses düzeyinde dinlediklerine dair oranlar verilmiştir. Tablo 10'da gençlerin müziği hangi ses düzeyinde dinlediklerine ilişkin bulguların yaş değişkenine göre dağılımı yapılmıştır. Edinilen bulgular çerçevesinde tüm yaş gruplarının genel olarak yüksek sesle müzik dinlemeye eğilimli olduğu gözlemlenmektedir.

Gençlerin Sosyal Medya ve Dijital Platformlarda Önerilen Müzikleri Dinleme Durumlarına İlişkin Bulgular

Gençlerin sosyal medya ve dijital platformlarda önerilen müzikleri dinleme durumlarına ilişkin bulgular Grafik 7 ile Tablo 11’de verilmiştir.

Grafik 7. Sosyal Medya ve Dijital Platformlarda Önerilen Müzikleri Dinleme Durumunun Dağılımı



Tablo 11. Sosyal Medya ve Dijital Platformlarda Önerilen Müzikleri Dinleme Durumunun Dağılımı

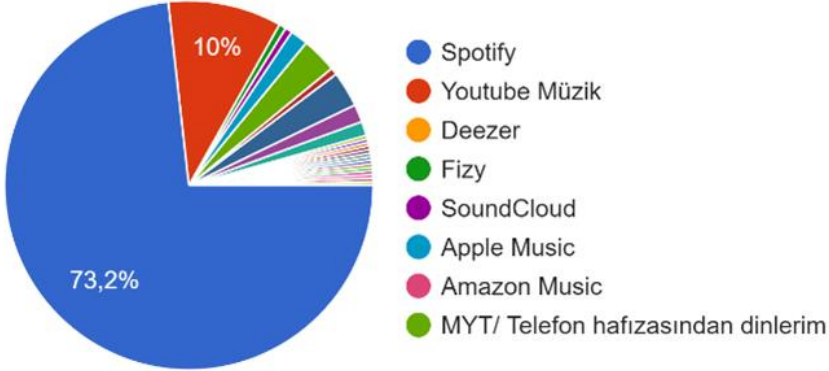
Dinleme durumu	<i>f</i>	%
Hiç dinlemem	60	18,7
Bazen dinlerim	220	68,5
Sık dinlerim	41	12,8
Total	321	100,0

Grafik 7 ve Tablo 11’de gençlerin sosyal medya ve dijital platformlarda yer alan müzikal önerileri (Sosyal Ağ, Dijital Algoritmalar) dinleme durumlarına ilişkin frekans ve oranlara ver verilmiştir. Grafik ve tabloya göre öğrencilerin çoğu Sosyal/Dijital ağlarda önerilen müzikleri bazen dinlediklerini belirtmektedir.

Gençlerin Müzik Dinledikleri Araçlara İlişkin Bulgular

Gençlerin müziği hangi araçlarla dinlediklerine ilişkin bulgular Grafik 8 ile Tablo 12’de yer almaktadır.

Grafik 8. Müzik Dinleme Araçlarının Dağılımı



Tablo 12. Müzik Dinleme Araçlarının Dağılımı

Dinleme araçları	<i>f</i>	%
spotify	237	73,8
youtube müzik	33	10,3
deezer	1	,3
fızy	3	,9
soundcloud	2	,6
apple music	5	1,6
myt/telefon hafızası	35	10,9
radio	2	,6
diğer	3	,9
Toplam	321	100,0

Tablo 12’de gençlerin dinleme araçlarına ilişkin bulgular frekans ve yüzdeler oran olarak gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu Spotify uygulaması kullanıcılarının oluşturduğu görülmektedir.

3. Sonuç ve Öneriler

Z kuşağı gençlerinin dinledikleri müzikler ve bu müzikleri dinlemeyi tercih etme nedenleri incelendiğinde gençlerin;

- a. Sıklıkla müzik dinledikleri,
- b. 16 ve 17 yaş grubu gençlerin diğer yaş gruplarına göre daha yoğun müzik dinlediği,
- c. Genellikle evde müzik dinledikleri,
- d. Dinledikleri müzik türünü seçme sebeplerinin tamamen sevdikleri için olduğu ve müzik dinlemek için farklı bir gerekçeye ihtiyaç duymadıkları,
- e. En çok Pop müzik, en az T.H.M. dinledikleri; kız öğrencilerin en çok pop müzik dinlediği görülürken erkek öğrencilerin en çok Rap müziği tercih ettikleri,
- f. Dinledikleri müzik türünü benimsemelerinde sosyal/dijital medya platformlarının etkisinin olduğu,
- g. Dinledikleri müzik türünde sırasıyla şarkı sözü, melodi ve ritim (hız) gibi çeşitli öğelere dikkat ettikleri,
- h. Çok yüksek ses seviyelerinde müzik dinlemeye eğilimli oldukları,
- i. Sosyal/dijital medya üzerinde karşılaştıkları müzik önerilerini bazen değerlendirmeye alıp dinledikleri,
- j. Müzik dinlemek için müzik dinleme aracı olarak çoğunlukla Spotify uygulamasını kullandıkları, sonuçlarına ulaşılmıştır.

4. Kaynakça

- Angı, Ç.E. (2013). Müzik Kavramı ve Türkiye'de Dinlenen Bazı Müzik Türleri, İdil Sanat ve Dil Dergisi, DOI: 10.7816/idil-02-10-05:62-63.
- Çiftçi, E. (2010). Popüler Kültür, Popüler Müzik ve Müzik Eğitimi, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 12-2: 151-153-154, Erzincan.
- Gündüz, Ş. & Pekçetaş, T. (2018). Kuşaklar ve Örgütsel Sessizlik/Seslilik, İşletme Bilimi Dergisi, 2018; 6(1): 89-115.
- Güngör, K. (2015). Nota Yazısının Tarihsel Gelişimi, dergipark.org.tr. s: 84
- Kaçmaz, D. (2016). Öğrencilerin kişilik ve benlik boyutlarının müzik tercihlerine etkisinin incelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Tezi, s: 15, Malatya.
- Karakelle, S. ve diğ. (2023). Lise Öğrencilerinin Müzik Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi Yıl-Sayı: 11-147, s: 46, Burdur.
- Öztürk, F. & Polat, G. (2016). Müzik Türlerinin Giyim Tarzlarına Etkisinin İncelenmesi. Sanat Dergisi (26), 109-121.
- Şenel, O. (2013). Müzik Algısı, Müzik Tercihi ve Sosyal Kimlik Bağlamında Müzikte Önyargı ve Kalıpyargı, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Tezi, s: 83, İzmir.
- Thomas, K. S. (2015). Music Preferences and the Adolescent Brain: A Review of Literature, National Association for Music Education.

- Ünür, E & Bilgili, A. (2021). Kuşakların Karakteristik Özellikleri ile Müzik Tercihleri Arasındaki İlişki: Bebek Patlaması ve Z Kuşakları Üzerine Python Analizi, Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 3(6), 1473-1499.
- Vural, T. & Açıkgöz, Ö. (2020). Adana ilinde yaşayan Z Kuşağının Müzikal Beğenileri, Eurasian Journal of Music and Dance, Yıl-Sayı: 2020-17

BÖLÜM 5

FİLM MÜZİĞİNDE ANLATI, ANLAM VE YAPI: KAVRAMSAL BİR ÇERÇEVE

Nihal KURANEL¹

Giriş

Film müziği, sinema tarihinin erken dönemlerinden itibaren anlatının ayrılmaz bir bileşeni olarak varlık göstermesine rağmen, kuramsal tartışmalarda uzun süre ikinci konumda ele alınmıştır. Görsel anlatının merkezde yer aldığı sinema çalışmalarında müzik, çoğu zaman duygusal atmosferi destekleyen, dramatik etkiyi güçlendiren ya da anlatı boşluklarını dolduran tamamlayıcı bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Oysa film müziği, yalnızca görüntüye eşlik eden bir ses katmanı değildir; anlatının zaman örgüsünü biçimlendiren, anlam üretimine yön veren ve filmin yapısal bütünlüğünü kuran temel bir estetik öğedir (Gorbman, 1987; Karadoğan, 2010). Bu çalışma, film müziğini anlatı, anlam ve yapı eksenleri üzerinden ele alarak, müziğin sinemasal anlatı içindeki kurucu rolünü tartışmayı amaçlamaktadır.

¹ Bağımsız Araştırmacı Orcid: 0000-0003-3062-0510

Film anlatısı, doğası gereği zamansal bir yapı üzerine kuruludur. Olayların sıralanışı, sahneler arasındaki geçişler, kurgunun ritmi ve dramatik yapı; filmin zaman içinde nasıl aktığını belirleyen temel bileşenlerdir. Ancak bu zaman örgüsü yalnızca görsel kurgu aracılığıyla değil, aynı zamanda işitsel öğelerle de inşa edilir (Bordwell & Thompson, 2013). Bu noktada film müziği, anlatının zaman algısını biçimlendiren ve çoğu zaman izleyicinin farkına varmadan işleyen önemli bir düzenleyici olarak devreye girer. Müzik, anlatının akışını hızlandırabilir ya da yavaşlatabilir; süreklilik hissi yaratabilir ya da kırılma anlarını belirginleştirebilir. Bu yönüyle film müziği, yalnızca duygusal bir eşlik değil, anlatının ritmini kuran bir zaman mimarıdır (Chion, 1994; Yaren, 2013).

Müziğin anlatı içindeki bu işlevi, izleyicinin hikâyeyle kurduğu duygusal ve algısal ilişkiyi doğrudan etkiler. Müzik, sahnelerin hangi duygusal tonla algılanacağını sezdirenen bir yönlendirme mekanizması gibi çalışır. Bu bağlamda, klasik anlatı sinemasında öne çıkan "görünmezlik" ilkesi büyük önem taşır. Müziğin anlatıya dikkat çekmeden, doğal bir parçasıymış gibi yerleşmesi; onu izleyicinin bilinçli algısının gerisine iterken aynı zamanda anlatıyı daha güçlü kılar. Claudia Gorbman'ın da vurguladığı gibi, müziğin etkisi tam da bu görünmez varoluş biçiminde yatar (Gorbman, 1987).

Klasik anlatının görünmez müziği, izleyicinin anlatı evrenine kesintisiz şekilde dâhil olmasını sağlar. Bu bağlamda müzik, dramatik yapıyı destekleyen, geçişleri yumuşatan ve anlatının sürekliliğini güvence altına alan örtük bir düzenleyiciye dönüşür. Anlatının önüne geçmeyen, ama onu sessizce yönlendiren bu yapı sayesinde müzik, anlatı dünyasının bir parçası olarak değil, adeta onun dokusu olarak hissedilir. Böylece müzik, fark edilmediği ölçüde daha derin bir etki üretir; izleyicinin algısal yönelimlerini sessizce biçimlendirir ve anlatının duygusal çerçevesini kurar (Neumeyer, 2014).

Bu bağlamda, diegetik ve nondiegetik müzik ayrımı, film müziğinin anlatı içindeki konumunu anlamak açısından temel bir kavramsal çerçeve sunar. Diegetik müzik, karakterlerin de işitebildiği, anlatı evrenine içkin müzikal sesleri kapsar; örneğin bir karakterin pikaptan çaldığı şarkı ya da sokaktan gelen radyo sesi. Buna karşılık nondiegetik müzik, anlatı evreninin dışında konumlanır; karakterler tarafından işitilmez ama izleyiciye yönelik güçlü bir anlatısal katman oluşturur. Bu ayrım, teknik bir sınıflamadan öte, müziğin anlatıya nasıl eklemlendiğini, hangi duygusal ve anlam yönelimlerini desteklediğini açıklayan işlevsel bir modeldir. Özellikle nondiegetik müzik, anlatıya duygusal derinlik kazandırırken izleyicinin sahneleri hangi tonda ve atmosferde algılayacağını yönlendiren önemli bir araç hâline gelir (Gorbman, 1987; Kalinak, 1992).

Ne var ki, diegetik ve nondiegetik müzik arasındaki sınırlar her zaman kesin çizgilerle ayrılmaz. Sinema tarihinde birçok örnek, bu iki düzlem arasında geçirgenlik taşıyan müzikal yapıların kullanıldığını gösterir. Anlatı evreninde başlayan bir müzik, zamanla dışsal bir anlatıcı sesine dönüşebilir ya da tam tersi bir yönde ilerleyebilir. Michel Chion'un dikkat çektiği gibi, bu tür geçişler, müziğin yalnızca teknik bir unsur değil, aynı zamanda anlatının çok katmanlı doğasını görünür kılan bir anlatı aracına dönüştüğünü ortaya koyar (Chion, 1994). Bu geçişken yapı, müziğin anlatıdaki yerini sabit değil, devingen bir öge olarak tanımlar. Böylece müzik, anlatının anlam ufkunu daraltan ya da genişleten bir işitsel çerçeveye dönüşür ve izleyicinin anlatıya yüklediği anlamı doğrudan biçimlendirir.

Film müziğinin bu çok boyutlu işlevi, yalnızca sahnelere eşlik eden bir unsur olmanın ötesindedir. Müzik, izleyicinin anlatıyı hangi duygusal ve algısal hatlar üzerinden deneyimleyeceğini belirleyen örtük bir rehber gibi çalışır. Bu rehberlik, çoğu zaman bilinçli bir farkındalıktan uzaktır; izleyici müziğin etkisini doğrudan

tanımlamasa da sahnenin ritmini, duygusunu ve yönünü büyük ölçüde müzik aracılığıyla sezer. Müzik, sahnelerin “nasıl hissedilmesi gerektiğini” sözel olarak ifade etmeden, sezgisel bir dil kurarak anlatının duygusal mantığını görünür kılar (Kalinak, 1992; Yaren, 2013).

Bu yönlendirici işlev, film müziğinin dramatik yapı ile kurduğu etkileşimde daha da belirginleşir. Gerilim, beklenti, rahatlama ya da duygusal yoğunluk gibi dramatik durumlar çoğu zaman müzik aracılığıyla görünür hâle gelir. Bir sahnedeki dramatik kırılma, yalnızca görsel anlatımla değil, onu çevreleyen müzikal dokuyla da anlam kazanır. Sessizlik bile, öncesinde ya da sonrasında gelen müzikle birlikte düşünüldüğünde anlatının ritmik ve duygusal örüntüsü içinde yerini bulur. Bu nedenle film müziği, dramatik örgünün dışına yerleştirilmiş bir süsleme değil; anlatının biçimlenişine katılan aktif bir yapı ögesi olarak değerlendirilmelidir (Karadoğan, 2010). Film müziğinin dramatik yapıdaki etkisi, onun yalnızca sahnelere eşlik eden bir unsur değil, anlatıya hizmet eden bilinçli bir estetik strateji olarak ele alınmasını gerektirir. Müzik, görüntüyle kurduğu çok katmanlı ilişki sayesinde anlatının duygusal önceliklerini düzenler; izleyicinin anlatı dünyasında nasıl konumlanacağını belirleyen yönlendirici bir yapı kazanır. Kathryn Kalinak’ın da vurguladığı gibi, film müziği yalnızca dramatik yapıyı desteklemekle kalmaz; izleyici algısını biçimlendirerek anlatının ideolojik ve estetik yönelimlerini de örtük biçimde şekillendirir (Kalinak, 1992). Bu yönüyle müzik, arka planda sessizce işleyen edilgen bir bileşen değil, anlatının deneyimlenme biçimini kuran kurucu bir estetik araç hâline gelir.

Film müziğinin bir diğer temel işlevi, anlatıdaki anlam üretimine katkı sağlamasıdır. Müzik, görüntüyle kurduğu ilişkiler aracılığıyla yalnızca duygusal tonu değil, sahnelere yüklenen anlamın yönünü de tayin eder. Kimi zaman görsel anlatının söyleyemediklerini sezdirir; kimi zaman ise sahneyi farklı bir

duygusal bağlama yerleştirerek anlamın yeniden kurulmasını sağlar. Bu noktada mesele, müziğin “tek başına” anlam taşıyıp taşımadığı değil; ses ile görüntü arasındaki bağlamın nasıl işlendiğidir. Michel Chion’un ses-görüntü ilişkisine dair yaklaşımı bu bağlamda belirleyicidir: müzik, görüntüye yalnızca eşlik etmez; onu yorumlayan, dönüştüren ve yeniden çerçeveleyen işitsel bir aygıt gibi çalışır (Chion, 1994; Yaren, 2013). Dolayısıyla film müziği, anlamı sabitleyen değil; çoğaltan, kaydıran ve hatta çatallandıran bir estetik düzlem olarak düşünülmelidir.

Anlam üretiminin ötesinde, film müziği filmin yapısal bütünlüğünü inşa eden bir bileşen olarak da değerlendirilmelidir. Müzikal temalar, laytmotifler ve biçimsel tekrarlar, anlatının parçaları arasında bağlar kurar; bu bağlar aracılığıyla filmin içsel sürekliliği sağlanır. Laytmotif kullanımı, karakterler, mekânlar ya da belirli duygusal durumlar arasında hatırlatıcı ve bütünleştirici bir işlev görerek anlatının farklı katmanlarını birbirine ekler. Böylece müzik, yalnızca dramatik anların arka planına yerleşen bir süsleme ögesi olmaktan çıkar; anlatının dokusuna sinen ve yapının omurgasını taşıyan bir unsur hâline gelir (Gorbman, 1987; Kalinak, 1992). Türkçe literatürde de film müziğinin bu “örgütleyici” rolü, anlatısal süreklilik ve estetik bütünlük bağlamında sıkça vurgulanır (Karadoğan, 2010).

Bu kitap bölümü, film müziğini üç temel eksen çerçevesinde ele almayı amaçlamaktadır. İlk bölümde, müzik ile anlatı arasındaki ilişki; zaman, süreklilik ve görünmezlik kavramları üzerinden tartışılacaktır. İkinci bölümde, film müziğinin anlam üretimindeki rolü, özellikle ses-görüntü ilişkisi ve izleyici deneyimi bağlamında ele alınacaktır. Üçüncü bölüm ise müziğin yapısal işlevine odaklanacak; film içinde kurduğu tematik ve biçimsel bağlar aracılığıyla estetik bütünlüğe nasıl katkıda bulunduğu incelenecektir. Sonuç bölümünde bu üç eksen bir arada değerlendirilerek, film müziğinin hem sinema kuramı hem de müzik estetiği bağlamındaki

kuramsal konumu yeniden çerçevelenecektir (Gorbman, 1987; Chion, 1994; Kalinak, 1992).

Müzik, Zaman ve Anlatı Akışı

Sinema anlatısı, özünde zamansal bir örgütlenmeye dayanır. Olayların sıralanışı, sahneler arasındaki geçişler ve dramatik gelişim çizgisi, filmin zaman içinde nasıl aktığını belirleyen temel dinamikleri oluşturur. Ancak bu zaman akışı yalnızca görsel kurgu aracılığıyla değil, aynı zamanda işitsel düzenlemelerle, özellikle de müzikle biçimlenir. Film müziği, anlatının zaman yapısını destekleyen, yönlendiren ve kimi durumlarda yeniden inşa eden bir unsur olarak işlev görür. Sahneler arasındaki sürekliliği pekiştirir, anlatının kesintisiz bir bütün olarak algılanmasına katkı sunar ve izleyicinin zaman deneyimini estetik bir bağlama yerleştirir (Gorbman, 1987; Karadoğan, 2010).

Müziğin zamansal işlevi, sahnelere eşlik etmekle sınırlı değildir; anlatının iç ritmini kuran, dramatik gerilimin arttığı ya da çözüldüğü anları sezgisel biçimde işaretleyen bir yapı taşına dönüşür. Özellikle geçiş sahnelerinde müzik, anlatıdaki boşlukları dolduran bir köprü gibi iş görür. Bu geçişlerde müzik, kurgunun ritmini yumuşatarak izleyiciye daha akışkan ve bütüncül bir deneyim sunar. Görsel kesintiler, müzikal süreklilik sayesinde izleyici açısından daha doğal ve uyumlu bir yapı kazanır. Bu bağlamda müzik, filmin zaman içinde parçalanmış yapısını örten değil, bizzat onu bütünleştiren ve organize eden aktif bir anlatı aracıdır (Yaren, 2013). Zaman ve müzik arasındaki bu etkileşim, yalnızca yapısal değil, aynı zamanda algısal bir boyut taşır. Müzik, anlatının süresini izleyici açısından uzatabilir ya da kısaltabilir; sahnelerin olduğundan daha uzun ya da daha kısa hissedilmesine yol açabilir. Böylece film müziği, sinemasal zamanın nesnel akışından çok, öznel bir zaman deneyimi yaratır. Michel Chion'un da ifade ettiği gibi, müzik görüntüye sonradan “eklenen” bir öge değil, görüntünün zamansal

algısını dönüştüren bir işitsel çerçeve olarak işler (Chion, 1994). İzleyicinin anlatıyla kurduğu duygusal ilişki, büyük ölçüde bu öznel zaman deneyimi üzerinden şekillenir; müzik, zamanın nasıl hissedileceğini belirleyerek anlatının duygusal haritasını sessizce çizer.

Kurgu, Ritim ve Müziksel Süreklilik

Film kurgusu, anlatının ritmini belirleyen temel bileşenlerden biridir. Ancak bu ritim yalnızca görsel kesmelerin sıklığı ve düzeniyle değil, müziğin bu kesmelerle kurduğu ilişki aracılığıyla da biçimlenir. Müzik, kurgunun temposunu destekleyerek anlatının iç ritmini dengeler. Hızlı geçişlerle ilerleyen sahnelerde ritmik yapısıyla bu hıza eşlik ederken, durağan sahnelerde ise zamansal akışı yumuşatarak anlatının duraksamalarını anlamlı bir bekleyişe dönüştürür. Bu çok katmanlı etkileşim, müziğin kurgunun dışında kalan bir ek değil; anlatısal ritmin kurucu öğelerinden biri olduğunu ortaya koyar (Karadoğan, 2010).

Müzikal süreklilik, özellikle klasik anlatı sinemasında anlatının görünmez taşıyıcılarından biri olarak karşımıza çıkar. Süreklilik kurgusu içinde müzik, sahneler arasında kesintisiz bir akış hissi yaratarak izleyicinin anlatıdan kopmasını engeller. Bu bağlamda müzik, izleyici tarafından çoğu zaman bilinçli olarak fark edilmeden işler; ancak anlatının iç tutarlılığını koruma ve yönlendirme görevini üstlenir. Claudia Gorbman'ın klasik anlatı sinemasına dair çözümlemelerinde belirttiği gibi, müzik anlatıya "işitsel süreklilik" kazandırarak izleyicinin anlatı dünyası içinde yönünü kaybetmeden ilerlemesini mümkün kılar (Gorbman, 1987).

Bu çerçevede, film müziğinin süreklilik kurma işlevi yalnızca teknik bir düzenleme değil, bilinçli bir estetik strateji olarak değerlendirilmelidir. Özellikle tematik müzik kullanımı, anlatının farklı bölümleri arasında anlamlı bağlar kurar. Aynı müzikal temanın film boyunca farklı sahnelerde tekrar duyulması, izleyicide bir

tanıdıklık hissi yaratır ve anlatının bütüncül algılanmasına katkı sunar. Bu süreklilik, müziğin mekanik biçimde yinelenmesinden değil; bağlam içinde dönüşerek yeniden belirmesinden kaynaklanır. Böylece müzik, anlatıya hem yapısal hem de duygusal bir süreklilik kazandıran dinamik bir öğeye dönüşür (Kalinak, 1992; Yaren, 2013).

Bu anlatısal süreklilik anlayışı, modern sinemanın pek çok örneğinde film müziğinin temel işlevlerinden biri olarak öne çıkar. *Star Wars* serisinde John Williams'ın bestelediği müzikler, sahneler arasında yalnızca kesintisiz bir eşlik sağlamakla kalmaz; aynı zamanda anlatının zamansal ve dramatik akışını yönlendiren bir yapı kurar. Karakterlere, mekânlara ve tematik durumlara atfedilen laytmotifler, anlatının farklı bölümleri arasında duygusal ve anlamsal bağlar oluşturarak izleyicinin anlatı evreni içinde yönünü kaybetmeden ilerlemesini sağlar.

Benzer bir biçimde, Howard Shore'un *Yüzüklerin Efendisi* üçlemesi için bestelediği müzikler de Orta Dünya'nın geniş anlatı yapısı içinde sürekliliği sağlayan temel işitsel işaretler olarak işler. Farklı halklara, coğrafyalara ve anlatı temalarına özgü laytmotifler, yalnızca tanıdıklık hissi yaratmakla kalmaz; aynı zamanda anlatının iç ritmini ve atmosferini sürekli olarak yeniden kurar.

Öte yandan Hans Zimmer'ın *Inception* için bestelediği müzikler, anlatının çok katmanlı yapısını zaman algısı üzerinden bütünleştiren özel bir işleve sahiptir. Filmdeki rüya seviyeleri arasında giderek yoğunlaşan müzikal yapı, izleyicide hem gerilimi tırmandırır hem de kurgu düzlemleri arasındaki geçişlerde anlatının çözülmesini engelleyen bir sabitlik hissi yaratır. Bu örneklerin tümünde müzik, yalnızca sahnelere eşlik eden bir unsur değil; anlatının zaman içindeki akışını, duygusal tonunu ve yapısal bütünlüğünü kuran kurucu bir estetik strateji olarak işlev görür.

Müzikal Görünmezlik ve Anlatı Desteği

Film müziğinin anlatı içindeki işlevi, çoğu zaman “görünmezlik” ilkesiyle tanımlanır. Bu ilke, müziğin anlatıya hizmet ederken izleyicinin dikkatini kendisine çekmemesi; anlatı evreni içinde doğal, hatta kaçınılmaz bir parça gibi algılanması anlamına gelir. Özellikle klasik anlatı sinemasında müzik, dramatik yapıyı destekleyen ama hiçbir zaman anlatının önüne geçmeyen bir arka plan unsuru olarak konumlanır. Müziğin bu örtük işleyişı, onun etkisini azaltmaz; tersine, izleyicinin bilinçli farkındalığının gerisinde kalarak anlatıya nüfuz etmesini ve anlatıyı yönlendirmesini mümkün kılar. Claudia Gorbman’ın da vurguladığı üzere, müziğin görünmezliği onun etkisizliği değil; anlatısal gücünün temel koşuludur (Gorbman, 1987).

Bu görünmezlik işleyişini kavramsal olarak anlamlandırmak açısından, diegetik ve nondiegetik müzik ayrımı önemli bir çerçeve sunar. Diegetik müzik, anlatı evreninin içinde yer alır; karakterler tarafından da duyulabilir ve sahnelerin mekânsal, kültürel ya da dramatik bağlamını güçlendirir. Nondiegetik müzik ise anlatı dünyasının dışından gelen, yalnızca izleyiciye hitap eden bir işitsel düzlemde işler. Bu ayrım, müziğin “nereden geldiği” sorusundan çok, anlatı içinde nasıl bir yönlendirici işlev üstlendiğini anlamak bakımından işlevseldir. Özellikle nondiegetik müzik, sahnelerin duygusal tonunu belirleyen, dramatik yapının yönünü sezdiren ve izleyiciyi anlatı boyunca duygusal olarak yönlendiren temel anlatı araçlarından biri hâline gelir (Gorbman, 1987; Kalinak, 1992).

Ne var ki bu iki müzik türü arasındaki sınırlar sinema pratiğinde her zaman kesin çizgilerle ayrılmaz. Pek çok filmde müzik, diegetik ve nondiegetik alanlar arasında geçişken bir yapı sergiler; örneğin anlatı evreninde başlayan bir müzik, sahnenin ilerleyen anlarında dışsal bir anlatıcı sesine dönüşebilir ya da tam tersi şekilde, dışarıdan gelen bir müzik, karakterler tarafından duyulabilir hâle gelebilir. Michel Chion’un dikkat çektiği gibi, bu tür

geçişler müziğin anlatı içindeki yerini sabit olmaktan çıkarır; izleyici ile anlatı arasındaki ilişkiyi daha çok katmanlı ve dinamik bir hâle getirir (Chion, 1994). Böylece film müziği, dikkat çekmeden işleyen ama anlatının duygusal ve algısal yönelimlerini belirleyen güçlü bir düzenleyiciye dönüşür.

Bu geçişkenlik durumu, sinema tarihinde farklı dönemlere ait filmlerde farklı biçimlerde karşımıza çıkar. *Casablanca* (Michael Curtiz, 1942), klasik anlatı sinemasının temsilcisi olarak diegetik ve nondiegetik müzik kullanımını örnekleyen çarpıcı bir yapı sunar. Filmin en ikonik sahnelerinden birinde, Rick'in barında Sam karakterinin piyanoda çaldığı “As Time Goes By”, başlangıçta diegetik bir müzik olarak duyulur; karakterler bu müziği dinler ve ona tepki verir. Ancak aynı tema, filmin farklı sahnelerinde yeniden ortaya çıktığında, artık karakterler tarafından duyulmayan, duygusal yankısı yüksek bir nondiegetik katmana dönüşür. Bu dönüşüm, tematik bir laytmotifin hem anlatı içi hem de dışı düzlemlerde nasıl işlev görebileceğini ve görünmezliğin bu çok katmanlı ses yapısı aracılığıyla nasıl kurulduğunu gösterir.

Daha yakın dönemden bir örnek olan *Birdman* (Alejandro G. Iñárritu, 2014), müzik ile anlatı arasındaki sınırları daha da bulanıklaştırır. Filmin büyük bölümünde duyulan caz davul ritimleri, ilk bakışta tipik bir nondiegetik eşlik gibi algılansa da, bazı sahnelerde müziği çalan bateristin fiziksel olarak kadraja girmesiyle sesin diegetik olduğu ortaya çıkar. Bu şaşırtıcı geçişler, izleyicinin filmdeki müzikal yapı ile kurduğu algısal ilişkiyi sarsar ve müziğin nereden geldiği, kime ait olduğu gibi soruları yeniden gündeme getirir. *Birdman*, bu anlamda müziğin anlatıya görünmeden eşlik eden bir unsurdan ziyade, anlatının algısal sınırlarını provoke eden, aktif ve çoğu zaman ironik bir ses kaynağına dönüşebileceğini gösterir.

Laytmotif, Süreklilik ve Anlatısal Yönelim

Film müziğinde anlatının sürekliliğini sağlayan en etkili araçlardan biri laytmotiftir. Belirli bir temanın anlatı boyunca çeşitli biçimlerde tekrar edilmesi, izleyicinin müzik aracılığıyla anlatı içinde yön bulmasını mümkün kılar. Bu yönelim, yalnızca temanın hatırlanabilirliğine değil; tekrarların zamansal, dramatik ve duygusal bağlamlara göre değişerek yeniden anlam kazanmasına bağlıdır. Bu bağlamda laytmotif, sahnelere eşlik eden ikincil bir unsur olmaktan çıkar; anlatının seyrini sezdiren, izleyicinin konumunu müziksel düzlemde belirleyen temel bir yapı taşı hâline gelir (Manvell & Huntley, 2003). Laytmotif, izleyiciye anlatının hangi noktasında olduğunu, hangi dramatik gerilim ya da çözülme evresine yaklaştığını sessizce bildirir; böylece müzik, anlatının ritmini taşıyan bir iç rehber işlevi görür.

Laytmotifin anlatısal gücü, yalnızca tekrarın kendisinde değil; bu tekrarların bağlama göre geçirdiği dönüşümlerde yatar. Aynı tema, anlatının farklı noktalarında farklı varyasyonlarla yeniden belirdiğinde, sabit bir müzikal işaret olmaktan çıkar; karakterlerin dönüşümünü, olayların seyrini ya da dramatik yoğunluğun değişimini yansıtan dinamik bir unsur hâline gelir. Bazen bir karakterle özdeşleşen tema, karakterin zayıfladığı, değiştiği ya da yok olduğu sahnelerde biçimsel olarak bozulur ya da farklı enstrümantasyonlarla yeniden yorumlanır. Bu sayede laytmotif, anlatıyla birlikte evrilen ve anlatının duygusal derinliğini katmanlaştıran estetik bir yapı olarak işlev kazanır.

Tematik netliğin yüksek olduğu anlatılarda laytmotif kullanımı daha doğrudan ve işlevseldir. Karakterlere, dramatik durumlara ya da anlatı eksenlerine atfedilen temalar, izleyicinin anlatı içinde yön bulmasını kolaylaştırır ve güçlü bir müziksel bellek alanı oluşturur. *Star Wars* serisinde John Williams tarafından geliştirilen karakter temaları, bu yapının en çarpıcı örneklerindendir. Darth Vader'a atfedilen "Imperial March" gibi temalar, yalnızca

karakter tanımlamakla kalmaz; anlatının evreninde güç dengelerini, çatışmaları ve dramatik yoğunluğu da temsil eder. Temaların varyasyonlarla farklı sahnelerde yeniden duyulması, izleyiciye hem süreklilik hissi kazandırır hem de anlatının genişleyen yapısı içinde yönlendirici bir harita sunar. Bu yönüyle laytmotif, yalnızca bir müziksel etiket değil, anlatının parçaları arasında işitsel köprü kuran kurucu bir örgüdür.

Öte yandan laytmotifin işlevi her zaman bu kadar yapılandırılmış ve doğrudan olmayabilir. Bazı anlatılarda belirli bir tema, karakter ya da olay örgüsüne sıkı sıkıya bağlı olmaksızın, filmin genel duygusal atmosferini taşıyan bir süreklilik aracı olarak çalışır. Bu durumda laytmotif, açık bir işaret sisteminden çok, izleyicinin duygusal belleğini besleyen ve anlatının tonunu koruyan bir bağlayıcıya dönüşür. *Titanic* filminde James Horner tarafından bestelenen ana tema, bu tarz bir kullanımın örneğidir. Tema, film boyunca farklı sahnelerde çeşitli biçimlerde yeniden duyulur; ancak her seferinde dramatik bağlama göre değişir, dönüşür, yoğunlaşır ya da sadeleşir. Bu dönüşüm, izleyicinin anlatı içindeki duygusal konumunu sabitler ve anlatının zamansal akışı boyunca duygusal sürekliliğin korunmasına katkı sunar.

Laytmotifin en yalın ve indirgenmiş biçimleri dahi, film anlatısında güçlü yönlendirici etkiler yaratabilir. Bu tür kullanımlarda müziksel çeşitlilik ya da tematik zenginlikten çok, tekrar ve çağrışım üzerinden işleyen bir yapı öne çıkar. *Jaws* (Steven Spielberg, 1975) filminde John Williams tarafından bestelenen ve yalnızca birkaç nota üzerine kurulu olan müziksel hücre, bu minimal yapının nasıl yoğun bir anlatısal işlev üstlenebileceğini gösterir (Wierzbicki, 2009). Burada laytmotif, tematik bir çeşitlilik sunmaz; ancak tekrar yoluyla izleyicide sürekli bir tehdit algısı üretir. Müzik, henüz görünmeyen bir tehlikeyi işitsel düzeyde sürekli olarak hazır tutar ve anlatının dramatik yönelimini daha sahne başlamadan kurar. Bu yapı, beklenti, gecikme ve gerilim duygusunu müzik aracılığıyla

yapılandırır; böylece anlatının nasıl deneyimleneceğini baştan sona belirler.

Bu örneklerin bütününe bakıldığında, laytmotifin yalnızca tematik bir teknik ya da bestecilik pratiği olarak ele alınamayacağı açıktır. Laytmotif, anlatı, anlam ve yapı arasında süreklilik kuran temel bir müziksel stratejiye dönüşür. Film müziği, laytmotif aracılığıyla anlatının zamansal akışı içinde izleyiciye yön verir; dramatik, duygusal ve yapısal eksenleri görünmez ama etkili biçimde birbirine bağlar. Bu yönüyle laytmotif, anlatının yalnızca “hatırlanmasını” değil; “nasıl hatırlandığını”, hangi duygusal bağlamda yeniden çağrıldığını da belirler. Dolayısıyla laytmotif, müziksel hafızayı hem zamansal hem de duygusal düzeyde yapılandıran bir anlatı aracına dönüşür.

Film Müziği ve Anlam

Film müziği bağlamında “anlam” kavramı, sinema ve müzik kuramlarının kesişiminde yer alan ancak doğası gereği sabitlenmesi güç bir tartışma alanını ifade eder. Müzik kendi başına anlam üretir mi, yoksa anlam yalnızca görüntüyle kurduğu bağlam üzerinden mi ortaya çıkar? Bu soru, film müziği kuramının temel meselelerinden biridir. Sorunun kökeninde müziğin temsile dayalı bir dil olmaması ile sinemanın görsel ve anlatısal temsil düzeni arasındaki yapısal fark yatar. Bu nedenle film müziği ne tamamen özerk bir anlam alanı olarak, ne de görüntünün edilgen bir tamamlayıcısı olarak ele alınabilir (Gorbman, 1987; Tagg, 2012).

Film müziğinde anlamın tartışılması, öncelikle müziğin anlatı içindeki konumunun belirlenmesini gerektirir. Claudia Gorbman’ın klasik anlatı sineması çerçevesinde geliştirdiği diegetik / nondiegetik müzik ayrımı, yalnızca teknik bir sınıflandırma değil; anlamın film içindeki yönelimini belirleyen işlevsel bir modeldir. Diegetik müzik anlatı dünyasının gerçekliğini pekiştirirken, nondiegetik müzik anlatıya dışsal bir yorum düzlemi açar. Bu ayrım,

müziğin anlam üretiminde hangi bağlamlarda nasıl çalıştığını görünür kılar (Gorbman, 1987; Karadoğan, 2010).

Özellikle nondiegetik müzik, Gorbman’a göre anlatının anlamsal yönlerini belirleyen örtük bir rehber işlevi görür. Müzik, izleyiciye anlatının “ne söylediğini” doğrudan bildirmek yerine, hangi duygusal ya da dramatik eksen üzerinden okunacağını sezdirir. Bu durum, film müziğinde anlamın sabit ve temsil edilen bir içerik olmaktan çok, algısal olarak yönlendirilen bir süreç şeklinde işlediğini gösterir. Anlam, müzik–görüntü ilişkisi ve izleyici algısı arasında kurulan etkileşim alanında ortaya çıkar; müziğin “içinde” bulunan bir şey değil, bağlam içinde sürekli yeniden kurulan bir yönlendirme pratiğidir (Kalinak, 1992).

Michel Chion’un ses–görüntü ilişkisine dair yaklaşımı, bu bağlamda kuramsal düzeyde belirleyici bir çerçeve sunar. Chion’a göre sinemada ses, görüntüye sonradan eklenen bir katman değil; onun algılanışını dönüştüren etkin bir unsurdur. Müzik, görsel anlatıyı yalnızca desteklemez ya da tamamlamaz; onu duygusal ve zamansal olarak yeniden yapılandırır. Bu nedenle film müziğinde anlam, önceden tanımlanmış bir içerikten çok, ses ile görüntü arasındaki ilişkinin ürettiği bir etkileşim alanıdır (Chion, 1994).

Chion’un vurguladığı üzere, müzik genellikle görüntünün anlamını daraltır, genişletir ya da belirli bir okuma yönüne doğru eğer. Aynı görsel sahne, farklı müzikal bağlamlar içinde bambaşka duygusal ve anlamsal çağrışımlar üretebilir. Bu durum, film müziğindeki anlamın, müziğin kendi iç yapısından değil; bağlam içinde nasıl kullanıldığına ve izleyici algısını nasıl yönlendirdiğine bağlı olarak şekillendiğini gösterir. Müzik, bu yönüyle izleyicinin görüntüyü nasıl yorumlayacağını sessizce belirleyen, anlatının anlamsal ufkunu çizen bir çerçeveye dönüşür (Chion, 1994; Tagg, 2012).

Bu kuramsal çerçeve, müzikal anlamın yalnızca algısal değil, anlatısal ve ideolojik düzeyde de işlev gördüğünü açığa çıkarır. Kalinak’ın belirttiği gibi, film müziği anlatının duygusal mantığını görünür kılar ve izleyicinin olay örgüsüne ya da karakterlere yönelik tutumunu biçimlendirir. Böylece müzik, yalnızca sahnelere eşlik eden estetik bir unsur değil; anlatının ideolojik ve estetik yönelimlerini dolaylı biçimde şekillendiren güçlü bir anlatı aracına dönüşür. Anlam, burada müziğin “temsili ettiği” bir içerik değil; anlatının nasıl deneyimleneceğini belirleyen estetik bir yönlendirme pratiğidir (Kalinak, 1992; Karadoğan, 2010).

Ses-Görüntü İlişkisi ve Anlam Üretimi

Ses ile görüntü arasındaki ilişki, sinemasal anlatının anlam üretim süreçlerini belirleyen temel dinamiklerden biridir. Sinemada anlam yalnızca görsel göstergeler aracılığıyla kurulmaz; işitsel unsurlar, özellikle de müzik, görüntünün nasıl algılanacağını doğrudan etkiler. Bu nedenle ses-görüntü ilişkisi, iki ayrı katmanın yan yana gelişinden çok, birlikte işleyen bütüncül bir yapı olarak düşünülmelidir. Görüntü, müzikle birlikte yeni bir anlamsal bağlam kazanır; müzik ise görüntüyle kurduğu bağ sayesinde işlevsel bir yorum düzlemine yerleşir (Chion, 1994; Gorbman, 1987).

Michel Chion’un geliştirdiği “audiovisual sözleşme” kavramı, bu bütünlüğü açıklamak açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunar. Chion’a göre izleyici, sinema deneyimi sırasında sesi ve görüntüyü ayrı ayrı algılamaz; bunları tek bir algısal bütünlük içinde deneyimler. Müzik bu bütünlük içerisinde, görüntünün sınırlarını yeniden çizer; açıkça ifade edilmeyen duygusal ya da dramatik yönelimler, müzik aracılığıyla görünür hâle gelir. Böylece film müziği, anlam üretiminde temsil eden bir dil olmaktan çok, algısal yönelimi belirleyen sezgisel bir rehber işlevi görür (Chion, 1994).

Bu çerçevede müzik, ses–görüntü birlikteliği içinde anlatının hangi yönünün  ne çıkacağını belirleyen güçlü bir vurgu aracı olarak çalışır. Müzik, izleyicinin dikkatini belirli bir karaktere, duruma ya da atmosferik düzleme yönlendirebilir; anlatının önceliklerini sessizce yeniden sıralayabilir. Bu yönüyle film müziği, anlatının anlam ufkunu daraltan ya da genişleten estetik bir  er eve oluşturur. Claudia Gorbman’ın da belirttiği gibi, müzik çoğu zaman anlatının merkezinde yer alan unsurları görünmez biçimde vurgular ve izleyicinin sahneleri hangi tonda okuması gerektiğine dair örtük bir yönlendirme sunar (Gorbman, 1987; Kalinak, 1992).

Müziğin görüntüyle kurduğu bu ilişki, yalnızca eşzamanlılık düzeyinde değil, onun ötesine geçen yaratıcı stratejilerle de şekillenir. Müzik ile görüntü tam bir uyum içindeyse, sahnelerin duygusal yönelimi güçlenir; izleyici, anlatının nasıl hissedilmesi gerektiğini sezgisel olarak kavrar. Ancak bu örtüşme zorunlu değildir. Bazı filmlerde müzik, görüntüyle bilinçli bir gerilim kurarak sahneye mesafe kazandırır. Bu durum, müziğin yalnızca destekleyici değil, dönüştürücü bir rol de üstlenebileceğini gösterir (Chion, 1994; Kalinak, 1992).

Bu dönüşümsel işlev, özellikle “müzikal ironi” olarak tanımlanan kullanımlarda kendini gösterir. Görsel olarak şiddet, kaos ya da dramatik yoğunluk içeren bir sahneye eşlik eden neşeli, sade ya da alakasız bir müzik, izleyicinin sahneyle kurduğu duygusal ilişkiyi altüst eder. Böylece izleyici, sahneyi alışıldık okuma kalıplarının dışında algılamaya başlar. Müziksel ironi, bu yönüyle film müziğinin yalnızca bir duygulanım üreticisi değil, aynı zamanda etik, politik ya da ideolojik sorgulamayı tetikleyen bir yorum katmanı olduğunu gösterir. Müzik burada anlatıyı “destekleyen” değil, anlatıya mesafe kazandıran ve onu yeniden okutan bir anlatı aracına dönüşür (Gorbman, 1987). Ses–görüntü karşıtlığının bir diğer önemli sonucu, izleyici algısının çok katmanlı bir yapıya bürünmesidir. Müzik ile görüntü arasında kurulan

gerilimli ilişki, izleyicinin anlatıyı tek bir duygusal ya da tematik eksen üzerinden okumasını engeller. Bunun yerine, anlatı içinde birbiriyle çelişen ya da çatallanan anlam alanları oluşur. Bu durum, film müziğinin yalnızca sahnelerle duygusal ton katan bir eşlik unsuru olmadığını; aynı zamanda anlatının anlam çoğulluğunu mümkün kılan bir stratejik aygıt olduğunu gösterir. Anlam, burada müziğin “ne söylediğiyle” değil, görüntüyle kurduğu ilişkinin niteliğiyle belirlenir (Chion, 1994; Tagg, 2012).

Ses-görüntü ilişkisi bu bağlamda değerlendirildiğinde, film müziği anlam üretimini tek yönlü bir süreç olmaktan çıkarır. Müzik kimi zaman görüntünün sunduğu anlatısal çerçeveyi pekiştirir, kimi zaman onu dönüştürür ya da bilinçli olarak askıya alır. Bu esneklik, film müziğini sabit ve kapalı anlamlar üreten bir gösterge sisteminden çok, açık ve yoruma açık bir etkileşim alanına dönüştürür. Anlam, müzik ile görüntü arasındaki ilişkinin bağlamsal niteliği içinde sürekli yeniden kurulur; dolayısıyla film müziği “verilen” bir içerik sunmaz, izleyici algısında oluşan dinamik bir süreç olarak işler (Chion, 1994; Gorbman, 1987).

Bu dinamik yapı, izleyicinin filmle kurduğu duygusal ve bilişsel ilişkiyi de doğrudan etkiler. Müzik, izleyicinin anlatı dünyasıyla kurduğu bağı şekillendirir; sahnelerin nasıl hissedileceğini, anlatının genel yönünün nasıl kavranacağını sezgisel düzeyde yapılandırır. Bu, film müziğinin anlatıya dışsal bir süsleme değil, izleyici deneyiminin içsel bir düzenleyicisi olduğunu gösterir. Kalinak’ın da işaret ettiği gibi, film müziği yalnızca anlatının ritmini değil, izleyicinin anlatıya verdiği duygusal ve ideolojik tepkileri de biçimlendiren bir estetik stratejidir (Kalinak, 1992).

İzleyici Algısı ve Duygusal Yönlendirme

Film müziği, izleyici algısını yönlendiren en güçlü işitsel anlatı araçlarından biridir. Anlatı boyunca kullanılan müzik, izleyicinin sahnelerle verdiği duygusal tepkileri biçimlendirir; hangi

anların önemli, hangi sahnelerin ikincil olduğu hakkında sezgisel ipuçları sunar. Bu yönlendirme çoğu zaman bilinçli farkındalığın altında işler ve anlatının “doğal” bir akış içinde deneyimlenmesini sağlar. Müzik, bu örtük işleyişi sayesinde izleyicinin anlatı evreniyle kurduğu bağı derinleştirir; anlatının duygusal mantığını görünür kılan sessiz bir rehber gibi işlev görür (Gorbman, 1987; Karadoğan, 2010).

İzleyicinin anlatıyla kurduğu duygusal ilişki, yalnızca görsel göstergeler aracılığıyla değil, müzik sayesinde de şekillenir. Film müziği, sahnelerin duygusal tonunu belirlerken, izleyicinin anlatı içindeki konumunu da sezgisel olarak düzenler. Bu yönlendirme genellikle fark edilmeden işler; izleyici müziğin etkisini doğrudan algılamasa da anlatının duygusal akışını bu müzikal çerçeve aracılığıyla deneyimler. Bu da film müziğinin algısal düzeyde büyük ölçüde örtük bir işleyişe dayandığını gösterir (Gorbman, 1987).

Film müziği, aynı zamanda izleyicide dramatik beklenti üretir. Sahneye yaklaşan bir kriz, çözülme ya da kırılma anı çoğu zaman müzik aracılığıyla önceden sezdirilir. Gerilimin tırmanacağı ya da duygusal bir doruğa ulaşılacağı, izleyiciye henüz görsel ipuçları ortaya çıkmadan müzikal olarak bildirilir. Bu süreç, izleyicinin anlatıya aktif biçimde katılımını sağlar; müziğin sunduğu duygusal çerçeve içinde sahneleri okur, beklenti geliştirir ve anlatısal gelişmelere bu çerçeve doğrultusunda tepki verir. Kalinak’ın da belirttiği gibi, film müziği izleyicinin dramatik beklentilerini yapılandıran etkili bir anlatı aracıdır (Kalinak, 1992).

Film müziğinin izleyici üzerindeki bir diğer temel etkisi ise özdeşleşme süreçleriyle ilgilidir. Müzik, karakterlerin iç dünyasını sezdirerek izleyiciyle karakter arasında duygusal bir köprü kurar. Özellikle nondiegetik müzik, karakterlerin açıkça ifade edilmeyen duygusal durumlarını görünür hâle getirerek, izleyicinin bu duygularla özdeşleşmesini kolaylaştırır. İzleyici, yalnızca karakterleri izlemez; müzik aracılığıyla onların içsel deneyimlerine

dâhil olur ve bu duygusal yakınlık, anlatının etkisini derinleştirir (Gorbman, 1987; Karadoğan, 2010).

Bu özdeşleşme süreci, yalnızca duygusal bağ kurmakla sınırlı değildir. Müzik, izleyicinin anlatı içindeki ahlaki ve ideolojik konumunu da belirleyebilir. Hangi karakterin yanında durulacağı, hangi eylemin onaylanacağı ya da hangi sahneye mesafe alınacağı gibi kararlar, çoğu zaman müziğin sunduğu duygusal yönlendirme sayesinde şekillenir. Bu yönüyle müzik, izleyicinin anlatı karşısındaki tutumunu yapılandıran görünmez bir çerçeve oluşturur ve anlatının duygusal önceliklerini vurgular (Kalinak, 1992; Karadoğan, 2010).

Bu çerçeveleme etkisi, empati kavramı üzerinden daha da netlik kazanır. Film müziği, izleyicinin karakterlerin yaşantılarını yalnızca gözlemlemesini değil, duygusal olarak deneyimlemesini sağlar. Özellikle dramatik kırılma anlarında müzik, karakterlerin içsel durumlarına sezgisel bir erişim alanı açar. Bu da izleyicinin anlatıya duygusal olarak “dâhil olmasını” mümkün kılar. Müzik burada açıklayıcı bir unsurdan çok, duygusal deneyimi derinleştiren bir estetik araç olarak çalışır. Chion’un da vurguladığı gibi, ses ve müzik, izleyicinin anlatıyla kurduğu bağın temel algısal bileşenlerindendir (Chion, 1994).

Film müziğinin izleyici algısını yönlendirme gücü, bu duygusal çerçeveyi sabitlemesinden değil, esnek biçimde düzenlemesinden kaynaklanır. Müzik bazı sahnelerde duygusal yoğunluğu artırır; bazı sahnelerde ise mesafe yaratır ya da yönelimi askıya alır. Bu değişkenlik, film müziğini tek yönlü bir manipölasyon aracı olmaktan çıkarır. Anlatının duygusal evreni, müzik aracılığıyla sürekli yeniden yapılandırılır ve izleyici bu değişen çerçeve içinde anlatıyı deneyimler. Böylece film müziği, izleyici algısını yönlendiren ancak onu tek bir duyguya sabitlemeyen dinamik bir anlatı ögesi hâline gelir (Gorbman, 1987).

Duygusal Anlatı, Bellek ve Müzik

Film müziğinin anlatı içindeki etkisi, yalnızca izleyicinin filmi izlediği ana özgü değildir. Müzik, sinemasal deneyimin izleyici belleğinde nasıl yer edeceğini belirleyen temel estetik araçlardan biri olarak işlev görür. Çoğu zaman bir filmin hatırlanma biçimi, görsel imgelerle birlikte — hatta bazı durumlarda onlardan daha güçlü biçimde — müzik aracılığıyla şekillenir. Müzik, anlatının duygusal izlerini bellekte sabitleyen bir taşıyıcı görevi üstlenir; anlatının zamansal sınırlarını aşarak izleyici deneyimini süreklilik içinde yeniden üretir (Gorbman, 1987; Karadoğan, 2010).

Bu süreklilik, film müziğinin tekrar ve tanıdıklık üzerinden işleyen yapısıyla doğrudan bağlantılıdır. Belirli müzikal temalar ya da motifler, anlatının duygusal çekirdeğini temsil ederek izleyici belleğinde kalıcı izler bırakır. Bu temalar anlatı boyunca yeniden duyulduğunda, yalnızca o sahneye özgü duyguları değil, anlatının bütününe ait bir duygusal çerçeveyi de harekete geçirir. Böylece müzik, parçalı anlatı yapısını bellekte bütünleştiren işitsel bir bağlayıcı hâline gelir. Bu yönüyle müzik, anlatıyı destekleyen bir eşlik öğesi olmanın ötesinde, anlatının bellekte yeniden kurulmasını sağlayan aktif bir anlam üreticisidir (Kalinak, 1992).

Bellek ile müzik arasındaki bu etkileşim, izleyicinin filmle kurduğu kişisel ilişkiyi de derinleştirir. Müzik, izleyicinin kendi duygusal deneyimleriyle anlatı arasında köprü kurmasına olanak tanır. Bir filmi hatırlamak, çoğu zaman o filmle bağlantılı müzik aracılığıyla geçmiş duygulara, anılara ya da kişisel çağrışımlara dönmek anlamına gelir. Bu nedenle film müziği, yalnızca ortak bir duygusal alan yaratmaz; aynı zamanda öznel bellek katmanlarını harekete geçirerek anlatının yeniden anlamlandırılmasına imkân tanır. Chion'un da belirttiği gibi, müzik sinemasal deneyimin yalnızca algısal değil, zamansal ve belleksel boyutlarını da yapılandırır (Chion, 1994).

Film müziği bellekteki izlerini sadece tekrar ve tanıdıklık yoluyla bırakmaz; aynı zamanda duygusal yoğunlaşma noktaları yaratarak anlatının belirli anlarını ayrıcalıklı kılar. Duygusal ya da dramatik kırılma anlarında kullanılan müzik, izleyici belleğinde diğer sahnelerle kıyasla daha güçlü izler bırakır. Bu sahneler, müzik aracılığıyla adeta zamansal olarak askıya alınır ve anlatının duygusal merkezleri hâline gelir. Böylece film müziği, yalnızca anlatı sürekliliğini sağlamakla kalmaz; bellekte odaklanmış, seçici yoğunlaşmalar da üretir (Kalinak, 1992; Karadoğan, 2010).

Bu çağrışımsal etki, müzikal temaların film dışı bağlamlarda yeniden duyulmasıyla da ortaya çıkar. Tanıdık bir tema, izleyiciyi doğrudan film anlatısına geri götürebilir; sahneler, karakterler ve duygusal atmosfer, müzik aracılığıyla zihinde yeniden canlanır. Bu yönüyle film müziği, görsel imgelerden bağımsız olarak da işleyen bir *bellek tetikleyicisine* dönüşür. Böylece müzik, sinemasal anlatının sınırlarını aşarak izleyici belleğinde yaşamaya devam eder ve sinema deneyiminin zamana yayılan boyutunu biçimlendirir (Gorbman, 1987).

Film Müziğinde Yapı ve Biçimsel Süreklilik

Film müziği ile sinemasal yapı arasındaki ilişki, müziksel formun anlatı boyunca nasıl örgütlendiği sorusu üzerinden düşünülmelidir. Müzik, filmin tamamına yayılan biçimsel bir düzen kurarak yalnızca sahne düzeyinde değil, bütüncül bir anlatı yapısında işleyen zamansal bir mantık üretir (Kolker, 2016). Bu düzen, müziksel temaların anlatı içinde nasıl yerleştirildiği, ne sıklıkta tekrarlandığı, hangi bağlamlarda dönüştüğü ve sessizlik anlarıyla nasıl etkileştiği gibi unsurların bir araya gelmesiyle oluşur. Bu yönüyle film müziği, anlatının parçalı yapısını görünmeyen bir biçimsel çerçeveye birbirine bağlayan ve anlatı boyunca süreklilik sağlayan temel bir yapı ögesine dönüşür (Gorbman, 1987).

Bu çerçevede film müziğinin biçimsel işlevi, klasik müzikteki kapalı biçim anlayışından farklılık gösterir. Film müziği, çoğu zaman başı ve sonu belirli, kendi içinde tamamlanmış bir form oluşturmaz. Bunun yerine, anlatının gereksinimlerine göre açılan, dönüşen ve sürekli yeniden kurulan esnek bir biçim üretir. Bu biçimsel esneklik, anlatının dramatik yapısıyla eşzamanlı olarak gelişir ve anlatı ritmine uyum sağlar. Müzik, sinemasal yapı içinde görünür olmayan ama yapıyı ayakta tutan bir biçimsel omurga işlevi üstlenir (Kalinak, 1992).

Müziksel formun bu yapısal işlevi, filmin izleyici tarafından nasıl algılandığını doğrudan etkiler. İzleyici, anlatıyı yalnızca olay örgüsü üzerinden değil; müziğin sunduğu ritmik, tematik ve biçimsel süreklilik sayesinde bütünlüklü bir deneyim olarak kavrar. Müzik, sahneler arasında biçimsel geçişler kurar; zamanın kesintili akışını yumuşatır ve anlatının farklı bölümleri arasında derinlemesine bağlar oluşturur. Bu nedenle film müziği, sinemasal yapıyı süsleyen ya da sadece tamamlayan bir unsur değil; anlatının biçimsel bütünlüğünü kuran temel estetik araçlardan biri olarak değerlendirilmelidir (Karadoğan, 2010).

Yapısal Süreklilik ve Estetik Bütünlük

Yapısal süreklilik, film müziğinin sinemasal yapı içindeki en kapsayıcı ve birleştirici işlevlerinden biridir. Müzik, filmin başından sonuna uzanan biçimsel bir hat kurarak, anlatının parçalı yapısını estetik bir bütünlük içerisinde bir araya getirir. Bu süreklilik, yalnızca müziğin kesintisiz kullanımıyla değil; tematik tekrarlar, tonal geçişler ve sessizlik anlarının bilinçli biçimde yerleştirilmesiyle sağlanır. Müzik, bu örgütlenme sayesinde filmin farklı bölümleri arasında görünmez ama işlevsel bağlar kurar; anlatının dağılmasını engeller ve içsel tutarlılığını güvence altına alır (Gorbman, 1987).

Bu yapısal süreklilik, izleyicinin filmle kurduğu estetik ilişkiyi de doğrudan biçimlendirir. Anlatı boyunca müziğin tutarlı bir biçimsel mantık izlemesi, izleyicinin filmi yalnızca sahneler toplamı olarak değil, bütünlüklü bir deneyim olarak algılamasını mümkün kılar. Bu algı çoğu zaman bilinçdışında işler; izleyici müziğin kurduğu yapısal çerçeveyi açıkça fark etmese de filmin “tutarlı” ya da “dağınık” hissettirmesi büyük ölçüde bu çerçeve tarafından belirlenir. Müzik, bu yönüyle estetik bütünlüğün sessiz taşıyıcısı olarak işlev görür (Kalinak, 1992).

Estetik bütünlük, film müziğinin anlatı ile yapı eksenlerini bir araya getirdiği noktada belirginleşir. Müzik, anlatısal süreklilik ve dramatik yapı ile kurduğu ilişki sayesinde, filmin genel estetik yönelimini dengeleyen bir unsur hâline gelir. Görsel anlatının biçimsel çeşitliliği, mekânsal geçişleri ya da zamansal sıçramaları, müzik aracılığıyla ortak bir estetik zemine bağlanır. Bu bütünleştirici işlev, film müziğini yalnızca yapıyı destekleyen değil, aynı zamanda filmin estetik kimliğini kuran temel bileşenlerden biri olarak öne çıkarır (Karadoğan, 2010).

Değerlendirme

Bu bölümde film müziği, anlatı, anlam ve yapı eksenleri üzerinden, müzik kuramına dayalı bütüncül bir perspektif içerisinde ele alınmaya çalışılmıştır. Film müziği, sinemasal anlatıdaki işlevi bakımından yalnızca duygusal bir eşlik ya da teknik bir tamamlayıcı değil; anlatının sürekliliğini kuran, anlam üretimini yönlendiren ve filmin estetik yapısını biçimlendiren kurucu bir unsur olarak değerlendirilmiştir. İlk olarak, müzik ile anlatı arasındaki ilişki; zaman, kurgu, süreklilik ve laytmotif kavramları çerçevesinde tartışılmıştır. Bu bağlamda müzik, anlatının zamansal akışını düzenleyen, parçalı yapısını bütünleştiren ve izleyiciye anlatısal bir yönelim kazandıran bir yapı taşı olarak konumlandırılmıştır. Laytmotif kullanımının, tematik tekrarlar ve müziksel çağrışımlar

aracılığıyla anlatı içinde nasıl bir süreklilik ve duygusal yönlendirme sağladığı gösterilmiştir.

İkinci olarak, film müziğinin anlam üretimindeki rolü, ses–görüntü ilişkisi ve izleyici algısı üzerinden ele alınmıştır. Müzikal anlamın, sabit ve evrensel bir içerikten ziyade; müzik, görüntü ve izleyici algısı arasındaki etkileşimde ortaya çıkan dinamik bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Bu çerçevede müzik, anlamı doğrudan temsil eden bir gösterge olmaktan çok, anlamın nasıl kurulacağını yönlendiren estetik ve algısal bir çerçeve olarak değerlendirilmiştir.

Üçüncü ve son bölümde ise film müziği, sinemasal yapı içinde işleyen biçimsel bir unsur olarak incelenmiştir. Müziksel formun, tematik ağların, tonal geçişlerin ve sessizlik anlarının bilinçli örgütlenmesiyle filmin yapısal bütünlüğünün nasıl kurulduğu tartışılmıştır. Sessizlik ya da müzikal yokluk da bu bütünlük içinde yalnızca karşıtlık yaratmakla kalmayan, aynı zamanda estetik dengeyi sağlayan işlevsel bileşenler olarak ele alınmıştır. Böylece film müziğinin, yalnızca duyulan sesler aracılığıyla değil; bazen bilinçli olarak geri çekilen müzik aracılığıyla da çalıştığı gösterilmeye çalışılmıştır.

Bu çerçeve, film müziğini sinema içindeki konumunu yeniden düşünmek ve müziği anlatının özsel bir bileşeni olarak kavramak açısından kuramsal bir zemin sunmayı amaçlamaktadır.

Sonuç

Film müziği, anlatının zamansal örgütlenmesini düzenleyen, anlatısal sürekliliği kuran ve izleyici algısını yönlendiren çok katmanlı bir yapıdır. Bu yaklaşım, müziğin sinema içindeki işlevini yalnızca “ne söylediği” üzerinden değil, aynı zamanda “nasıl işlediği” ve “ne zaman geri çekildiği” üzerinden düşünmeyi de mümkün kılar.

Çalışma boyunca müzik ile anlatı arasındaki ilişki; zaman, süreklilik ve tematik yapı kavramları ekseninde ele alınmıştır. Müzik, anlatının parçalı yapısını bütünleştiren, sahneler arasındaki geçişleri yumuşatan ve izleyiciye anlatısal bir yönelim kazandıran bir yapı taşı olarak konumlandırılmıştır. Laytmotifler, tematik tekrarlar ve müziksel dönüşümler aracılığıyla müziğin anlatı içinde süreklilik üretme kapasitesi ortaya konmuştur. Bu sürekliliğin sabit formlar üzerinden değil, dönüşüm ve yeniden bağlamlandırma yoluyla kurulduğu vurgulanmıştır.

Anlam üretimi bağlamında ise film müziğinin işlevi; ses–görüntü ilişkisi ve izleyici algısı üzerinden değerlendirilmiştir. Müzikal anlam, önceden belirlenmiş sabit bir içerikten ziyade; müzik, görüntü ve algı arasındaki etkileşimde ortaya çıkan dinamik bir süreç olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede müzik, anlamı doğrudan temsil eden bir unsurdan çok, anlamın nasıl kurulacağını yönlendiren estetik bir çerçeve olarak işlev görür. Böylece film müziği, anlatının duygusal tonunu belirlemenin ötesine geçerek, izleyicinin algısal ve yorumlayıcı sürecine aktif biçimde katılan bir yapı unsuruna dönüşür.

Yapısal düzeyde ise film müziği, filmin biçimsel bütünlüğünü kuran temel estetik araçlardan biri olarak incelenmiştir. Müziksel form, tonal süreklilik, tematik ağlar ve müziksel kesintiler aracılığıyla sinemasal yapının nasıl inşa edildiği tartışılmıştır. Özellikle sessizlik ve müzikal yokluk, yapısal sürekliliğin karşıtı değil; estetik bütünlüğü tamamlayan işlevsel bileşenler olarak değerlendirilmiştir. Müziğin bilinçli biçimde geri çekildiği anlar, anlatının kırılma noktalarını görünür kılmakta ve dramatik yoğunluğu farklı bir düzlemde derinleştirmektedir.

Bu bağlamda film müziği, yalnızca duyulan sesler üzerinden değil; sessizlik ve kesinti aracılığıyla da işleyen bir estetik sistem olarak düşünülmelidir. Müziksel varlık ile yokluk arasındaki bu diyalektik ilişki, sinemasal anlatının ritmini, gerilimini ve algısal

dengesini belirleyen temel unsurlardan biri hâline gelir. Film müziği, bu çok katmanlı yapı içinde hem süreklilik kuran hem de gerektiğinde bu sürekliliği askıya alan bilinçli bir estetik strateji olarak işlev görür.

Sonuç olarak bu çalışma, film müziğinin sinemasal deneyim içindeki konumunu, müzik kuramı perspektifine dayalı bütüncül bir çerçeve içinde yeniden düşünmeyi amaçlamıştır. Film müziği, sinemanın biçimsel ve anlamsal örgütlenmesinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alındığında; anlatı, anlam ve yapı arasındaki ilişkilerin daha görünür hâle geldiği ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım, film müziğinin yalnızca “duyulan” değil; sinemasal deneyimi derinden yapılandıran bir estetik pratik olarak değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

KAYNAKÇA

Bordwell, D., & Thompson, K. (2013). *Film sanatı: Bir giriş* (E. Yılmaz & S. Onat, Çev.). De Ki Basım Yayım. (Orijinal çalışma 2008’de yayımlandı)

Chion, M. (1994). *Audio-vision: Sound on screen* (C. Gorbman, Trans.). Columbia University Press.

Gorbman, C. (1987). *Unheard melodies: Narrative film music*. Indiana University Press.

Kalinak, K. (1992). *Settling the score: Music and the classical Hollywood film*. University of Wisconsin Press.

Kalinak, K. (2010). *Film music: A very short introduction*. Oxford University Press.

Karadoğan, A. (2010). *Film müziği*. Doruk Yayınları.

Kolker, R. (2016). *Film, biçim ve kültür* (Z. Aksu Yılmaz, Çev.). De Ki Basım Yayım.

Manvell, R., & Huntley, J. (2003). *Film müziği* (D. Özgür, Çev.). Doruk Yayınları.

Neumeyer, D. (Ed.). (2014). *The Oxford handbook of film music studies*. Oxford University Press.

Tagg, P. (2012). *Music’s meanings: A modern musicology for non-musos*. The Mass Media Music Scholars’ Press.

Wierzbicki, J. (2009). *Film music: A history*. Routledge.

BÖLÜM 6

ELEKTRONİK ORGUN ÖRGÜN VE YAYGIN MÜZİK EĞİTİMİNDEKİ KULLANIM POTANSİYELİ ÜZERİNE KURAMSAL BİR DEĞERLENDİRME

Dr. Alp ÖZEREN¹

GİRİŞ

Türkiye’de müzik eğitimi, uzun yıllardır hem örgün hem de yaygın eğitim ortamlarında çeşitli yapısal, ekonomik ve pedagojik sorunlarla karşı karşıyadır. Eğitim kurumlarının donanımsal yetersizlikleri, çalgı edinmenin ekonomik açıdan zorlaşması, nitelikli öğretmen sayısındaki sınırlılıklar ve müzik eğitiminin toplumsal düzeyde yeterince desteklenmemesi, müziksel gelişimin sürekliliğini ve niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bununla birlikte temel müzik okuryazarlığının geniş toplum kesimlerine yaygınlaştırılamaması, müzik eğitiminin çoğu zaman dar bir uzmanlık alanına sıkışmasına yol açmakta; bireylerin müzikle kurduğu estetik ve kültürel ilişkiyi zayıflatmaktadır.

Bu bağlamda sorun, yalnızca teknik bir eğitim eksikliği olarak değil; kültürel katılımı, estetik duyarlılığı ve sanatsal üretimi doğrudan etkileyen çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmalıdır. Müzik eğitiminin daha erişilebilir, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir çerçeveye kavuşturulabilmesi, pedagojik yaklaşımların yanı sıra çalgı temelli alternatiflerin de yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bu noktada elektronik org, sahip olduğu teknik, pedagojik ve ekonomik özellikler sayesinde temel müzik eğitiminde dikkat çekici bir potansiyel sunmaktadır. Sabit perdeli yapısı, özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler için doğru ses üretimini güvence altına alarak işitsel

¹ İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Orcid:0009-0004-4980-4832

doğruluğun erken dönemde gelişmesine katkı sağlar. Böylece entonasyon sorunlarının yerleşmesi engellenirken, öğrencinin dikkatini teknik kaygılardan çok müzikal yapıya yöneltmesi mümkün hâle gelir. Otomatik ritim ve eşlik sistemleri, çok katmanlı tını yapısı ve teknolojik donanımı sayesinde elektronik org; ritim, armoni, melodi ve tını bileşenlerini bütüncül biçimde deneyimlemeye olanak tanıyan bir öğrenme ortamı oluşturur.

Bu özellikler elektronik orgu yalnızca teknik açıdan erişilebilir bir çalgı olmaktan çıkararak, öğrenme motivasyonunu destekleyen ve müziksel farkındalığı erken yaşta güçlendiren etkili bir başlangıç çalgısı hâline getirir. Öğrencinin kısa sürede anlamlı ve “tamamlanmış” bir müzikal sonuç elde edebilmesi, müzik eğitiminin sürekliliği açısından önemli bir pedagojik avantaj yaratmaktadır.



Görsel 1: 25 Nisan 1983 tarihli *Hey* Dergisi’nden alınmıştır. Görselde yer alan kişi, Kurtalan Ekspres müzik grubunun kurucu üyelerinden Celâl Güven’dir. Güven, 1990’lı yıllarda Melih Kibar’ın ardından, kapanışına dek Türkiye’deki Yamaha Müzik Okulları’nın genel koordinatörlüğünü üstlenmiştir. Görseldeki elektronik org modeli ise, Yamaha’nın Türkiye’de elektronik org pazarına ilk kez yoğun biçimde girdiği dönemde piyasaya sürdüğü erken dönem modellerden biridir. Günümüz elektronik orglarıyla kıyaslandığında teknik açıdan oldukça sınırlı -hatta ilkel-sayılabilecek bu çalgıya, bundan 42 yıl önce Türkiye’nin en ciddi ve popüler müzik dergilerinden birinde tam sayfa ayrılmış olması, elektronik orgun Türkiye’deki tarihsel gelişim sürecine ve günümüzde ulaştığı teknik düzeye dair önemli bir gösterge sunmaktadır.

Türkiye’de elektronik orgun tarihsel gelişimi incelendiğinde, çalgının özellikle 1980’li yıllardan itibaren popüler kültür aracılığıyla yaygınlaştığı; buna karşın akademik çevrelerde uzun süre “eğlence amaçlı elektronik bir araç” olarak algılandığı görülmektedir. Bu yaklaşım,

çalgının pedagojik potansiyelinin geç fark edilmesine ve müzik eğitimi literatüründe hak ettiği konumu elde etmesinin gecikmesine neden olmuştur. Oysa Türkiye’de elektronik org pedagojisine yönelik hazırlanan çok sayıda metot, çalgının sistemli biçimde öğretilbilir bir yapıya sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. S. Aydoğan, A. Hoca, Ü. Mutlu, A.İlik, N. Yavuzoğlu ve diğer eğitimciler tarafından geliştirilen bu metotlar, elektronik organ popüler kullanım alanlarının ötesine geçen kapsamlı bir pedagojik çerçeve sunduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte söz konusu metodik birikimin örgün eğitim politikalarına yeterince yansıtılamamış olması, literatür ile uygulama arasındaki kopukluğu derinleştirmektedir. Elektronik organ sunduğu pedagojik olanaklara karşın, eğitim sistemindeki konumunun belirsiz kalması, çalgının müzik eğitimindeki potansiyelinin tam anlamıyla değerlendirilememesine yol açmaktadır.

Bu bölüm, elektronik organ Türkiye’deki müzik eğitimi bağlamındaki yerini tarihsel, pedagojik ve kuramsal boyutlarıyla ele alarak çalgının temel müzik okuryazarlığı kazandırmadaki işlevini görünür kılmayı amaçlamaktadır. İzleyen bölümlerde elektronik organ kuramsal temelleri, metodik literatürü, eğitim politikalarındaki konumu ve uygulama alanları ayrıntılı biçimde incelenecektir.

ALANYAZINDA ELEKTRONİK ORG

Elektronik organ müzik eğitimindeki yeri hem ulusal hem de uluslararası alanyazında uzun süredir tartışılmaktadır. Bu tartışmaların odağında çalgının özellikle başlangıç düzeyinde sunduğu pedagojik avantajlar yer almakta; elektronik org, performans merkezli bir çalgıdan ziyade, temel müzik okuryazarlığını destekleyen çok yönlü bir öğretim aracı olarak değerlendirilmektedir. Sabit perdeli yapısı, teknoloji destekli eşlik sistemleri ve pedagojik erişilebilirliği sayesinde elektronik org, müziksel farkındalığın erken dönemde gelişmesine katkı sağlayan işlevsel bir öğrenme ortamı sunar.

Alanyazında elektronik org, yalnızca bireysel çalgı eğitimi bağlamında değil; müzik teorisi, ritim–armoni ilişkisi, çoksesli duyum ve eşlik üretimi gibi bilişsel süreçleri destekleyen bir öğretim aracı olarak ele alınmaktadır. Bu yönüyle org, öğrencinin müziği yalnızca yatay (melodik) değil, aynı zamanda dikey (armonik) boyutlarıyla kavramasına imkân tanır. Erken yaşta bu çok katmanlı müziksel yapı ile karşılaşmak, ilerleyen yıllarda eşlik etme, armoni bilgisi, doğaçlama ve analiz gibi becerilerin gelişimi açısından önemli bir zemin oluşturur.

Türkiye’de elektronik org pedagojisine ilişkin alanyazın, özellikle 1980’li yıllardan itibaren belirgin bir gelişim göstermiştir. Bu dönemde hazırlanan çok sayıda org metodu, çalgının sistemli biçimde öğretilen bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymakta; elektronik orgu popüler kültürdeki yüzeysel kullanımının ötesinde, yapılandırılmış bir eğitim aracı olarak konumlandırmaktadır. Aydoğan, Hoca, Mutlu, Yavuzoğlu, İlik ve diğer eğitimcilerin çalışmaları, org pedagojisinin teknik öğretimin ötesine geçen, müziksel kavrayışı ve motivasyonu merkeze alan bir yaklaşım geliştirdiğini göstermektedir.

Bu metodik birikim, elektronik orgun yalnızca hızlı sonuç veren bir başlangıç çalgısı olmadığını; aynı zamanda ritim, armoni ve tını farkındalığını bütüncül biçimde ele alan bir öğrenme platformu sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte söz konusu literatürün örgün eğitim programlarına yeterince yansıtılamamış olması, alanyazın ile uygulama arasındaki kopukluğun temel nedenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

Uluslararası alanyazında ise elektronik org, özellikle yaratıcı müzik yapma süreçleri ve teknoloji temelli pedagojik yaklaşımlar bağlamında ele alınmaktadır. Ganossellis ve Tsitakis’in geliştirdiği Autorgan yöntemi, ritmik koordinasyon, eşlik üretimi ve armonik duyarlılığın org ortamında somut ve hızlı biçimde geliştirilebildiğini göstermektedir. Benzer şekilde Japonya’da Yamaha Music Foundation tarafından geliştirilen Electone sistemi, elektronik orgu bireysel ve toplu öğretim ortamlarında kullanılan, performans aşamalarına kadar uzanan kurumsal bir eğitim modeli hâline getirmiştir.

Bu örnekler, elektronik orgun müzik eğitiminde marjinal bir araç olmadığını; aksine, doğru pedagojik çerçeve içinde ele alındığında başlangıç düzeyinden ileri düzeye uzanan çok katmanlı bir öğretim aracı olarak konumlandırılabilceğini göstermektedir. Türkiye’deki alanyazın ile uluslararası uygulamalar birlikte değerlendirildiğinde, elektronik org pedagojisinin güçlü bir kuramsal zemine sahip olduğu; ancak bu zeminin eğitim politikaları ve uygulamalarla yeterince bütünleştirilemediği görülmektedir.

Elektronik Org Kavramı ve Organolojik Çerçeve

Elektronik org kavramı, organoloji literatüründe ses üretimi elektronik devrelere dayanan, çok sesli tını üretme kapasitesine sahip ve organ tınlarını elektronik yöntemlerle modelleyen çalgıları ifade eder. Bu bağlamda elektronik org; keyboard, synthesizer ve dijital piyanodan hem teknik hem de işlevsel yönleriyle ayrılmaktadır. Synthesizer’lar öncelikle ses tasarımına ve sentez süreçlerine odaklanırken, dijital piyanolar akustik piyano tınısının taklidini amaçlar.

Elektronik org ise organ tınısı merkezli ses üretimiyle birlikte otomatik eşlik, ritim ve armoni sistemlerini bütünleşik biçimde sunan özgül bir çalgı kategorisi oluşturur.

Bu ayrım, elektronik organ eğitimsel işlevini doğru değerlendirebilmek açısından önemlidir. Elektronik org, yalnızca bir klavye çalgısı değil; ritim, armoni ve melodi bileşenlerini eşzamanlı olarak deneyimlemeye imkân tanıyan, çok katmanlı bir müzik üretim ortamıdır. Bu yönüyle org, başlangıç düzeyindeki öğrenciler için müziğin yapısal unsurlarını bütüncül biçimde kavramayı kolaylaştıran bir pedagojik araç niteliği taşır.

Türkiye bağlamında ise elektronik org kavramı, 1980’li yıllardan itibaren gündelik kullanımda önemli ölçüde genişlemiş; elektronik klavyeli çalgıların tamamı “org” başlığı altında anılmaya başlanmıştır. Bu durum, akademik çalışmalarda terminolojik bir belirsizliğe yol açmış; elektronik organ keyboard, synthesizer ve dijital piyano gibi çalgılarla karıştırılmasına neden olmuştur. Oysa organoloji açısından bu çalgılar farklı teknik mantıklara ve farklı pedagojik işlevlere sahiptir.

Bu çalışmada elektronik org terimi, organ tınılarını elektronik yöntemlerle üreten, sabit perdeli yapıya sahip, otomatik ritim ve armoni sistemleriyle donatılmış modern elektronik organ modellerini ifade edecek şekilde kullanılmaktadır. Bu kavramsal çerçeve, elektronik organ pedagojik potansiyelinin doğru anlaşılmasını sağlamakta ve çalgının diğer elektronik klavyeli çalgılarla karıştırılmadan değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Bu terminolojik netlik, yalnızca kuramsal bir tercih değil; aynı zamanda elektronik organ eğitimdeki rolünü doğru konumlandırabilmek için zorunlu bir adımdır. Çalgının organolojik sınırlarının açık biçimde belirlenmesi hem alan yazındaki tartışmaların tutarlılığını artırmakta hem de elektronik org pedagojisinin bağımsız bir çalışma alanı olarak ele alınmasını mümkün kılmaktadır.

ORG – PİYANO – KEYBOARD KARŞILAŞTIRMASI

Elektronik org, piyano ve keyboard; klavyeli çalgılar ailesi içinde yer almakla birlikte, yapısal özellikleri, pedagojik işlevleri ve eğitimde kullanım amaçları bakımından belirgin farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle elektronik organ müzik eğitimindeki konumunu doğru değerlendirebilmek için söz konusu çalgıların teknik ve pedagojik yönlerden karşılaştırmalı olarak ele alınması gerekmektedir.

Aşağıdaki tablolar, elektronik organ eğitimdeki özgül yerini görünür kılmak amacıyla yapısal, pedagojik, teknolojik ve pratik ölçütler temelinde hazırlanmıştır.

ORG – PİYANO – KEYBOARD KARŞILAŞTIRMA TABLOLARI

Tablo 1: Yapısal Özellikler

Özellik	Elektronik Org	Piyano	Keyboard
Ses Üretimi	Dijital, organ tınlarını elektronik olarak modelleyen	Akustik, çekiç–tel mekanizması	Dijital; çok amaçlı ses bankası
Tuşe / Dokunuş	Hafif–orta tuşe, genelde ağırlıksız	Ağır ve çekiç mekanizmalı	Hafif tuşe, çoğunlukla ağırlıksız
Tını Karakteri	Organ yapısına özgü sürekli tını	Zengin armonikler, doğal tını	Birçok enstrüman tınısı (sentezlenmiş)
Pedal Sistemi	Genelde sustain ve bazen hacim pedalı	Üç pedal (damper, sostenuto, una corda)	Genellikle sustain pedalı

Bu tablo, elektronik orgun klavyeli çalgılar arasında yapısal açıdan özgün bir konuma sahip olduğunu göstermektedir. Piyano, akustik mekanizmasıyla fiziksel ve teknik hâkimiyet gerektiren bir çalgı iken; keyboard çok amaçlı ve taşınabilir yapısıyla öne çıkmaktadır. Elektronik org ise organ tınısına dayalı ses üretimi ve sürekli tını karakteri sayesinde özellikle eşlik ve armoni temelli müzik yapma pratiklerinde farklılaşmakta, yapısal özellikleriyle pedagojik işlevini doğrudan desteklemektedir.

Tablo 2: Pedagojik Kullanım

Alan	Elektronik Org	Piyano	Keyboard
Başlangıç Çalgısı Olarak Uygunluk	Çok yüksek – sabit perde, erken başarı	Orta – teknik güç ister	Yüksek – kolay erişilebilir
Ritim–Armoni Öğretimi	En güçlü alanı – otomatik ritim ve akor tanıma	Zayıf – ritim/armoni eşlik üretimi öğrenciye bağlı	Orta – ritim var ama armoni sistemi sınırlı
Çok Seslilik Öğretimi	Oto eşlik ile erken çok seslilik farkındalığı	Güçlü, doğal polifoni	Güçlü ama tını kalitesi düşük olabilir
Öğrenme Motivasyonu	Yüksek – erken dönemde “tam parça” hissi	Orta – ilerleme daha yavaş	Yüksek – farklı seslerle oynanabilir

Pedagojik açıdan değerlendirildiğinde elektronik org, başlangıç düzeyinde sunduğu erken başarı hissi, otomatik eşlik sistemleri ve çoksesli duyumu destekleyen yapısıyla öne

çıkılmaktadır. Piyano, güçlü bir teknik ve performans geleneği sunmakla birlikte öğrenme sürecinin daha yavaş ilerlemesi nedeniyle başlangıç aşamasında sınırlayıcı olabilmektedir. Keyboard ise erişilebilirliği yüksek bir çalgı olmasına karşın, armonik ve pedagojik derinlik açısından elektronik org kadar bütüncül bir öğrenme ortamı sunmamaktadır.

Tablo 3: Teknolojik Özellikler

Özellik	Elektronik Org	Piyano	Keyboard
Otomatik Ritim ve Eşlik	Var (gelişmiş)	Yok	Var (genelde basit)
Akor Tanıma	Gelişmiş	Yok	Var (temel)
Kayıt / Metronom	Var	Bazı modellerde metronom	Var
Mikrotonal Ayar	Birçok modelde mevcut	Yok	Az sayıda modelde mevcut
Transpoze	Var	Yok	Var

Tabloda yer alan teknolojik karşılaştırma, elektronik orgun müzik eğitiminde teknoloji entegrasyonunu en doğrudan sağlayan çalgı olduğunu ortaya koymaktadır. Otomatik ritim ve eşlik sistemleri, gelişmiş akor tanıma mekanizmaları ve mikrotonal ayar olanakları, elektronik orgu yalnızca teknik bir araç değil; pedagojik süreçleri yapılandıran bir öğrenme platformu hâline getirmektedir. Bu özellikler, orgun çağdaş müzik pedagojileriyle uyumunu güçlendirmektedir.

Tablo 4: Eğitimde Kullanım Amacı

Eğitim Hedefi	Elektronik Org	Piyano	Keyboard
Temel Müzik Okuryazarlığı	Çok uygun – tını, ritim, armoni bütünleşik	Uygun	Uygun
Armoni / Eşlik Pedagojisi	En uygun çalgı	Zayıf	Orta
Performans Eğitimi	Amatör–orta düzey	Profesyonel düzey	Amatör
Türk Müziği Uygulamaları	Mikrotonal ayar sayesinde uygun	Sınırlı	Az uygun
Çocuk Merkezli Pedagoji	Çok uygun	Zorlayıcı	Uygun

Eğitim hedefleri açısından bakıldığında elektronik org, temel müzik okuryazarlığını destekleme, eşlik pedagojisi geliştirme ve çoksesli duyumu erken yaşta kazandırma bakımından belirgin avantajlar sunmaktadır. Piyano, ileri düzey performans eğitimi için vazgeçilmez bir çalgı olmayı sürdürürken; elektronik org, özellikle çocuk merkezli ve başlangıç düzeyi eğitim ortamlarında müziğin yapısal bileşenlerini bütüncül biçimde deneyimleme olanağı sağlamaktadır.

Tablo 5: Pratik / Ekonomik Karşılaştırma

Kriter	Elektronik Org	Piyano	Keyboard
Taşınabilirlik	Orta	Düşük	Yüksek
Bakım Gereksinimi	Düşük	Yüksek (akort)	Düşük
Fiyat Aralığı	Orta	Yüksek	Düşük–orta
Ev İçinde Kullanım	Kolay (kulaklık vs.)	Zor	Çok kolay

Bu karşılaştırmalar, elektronik orgun klavyeli çalgılar arasında kendine özgü bir pedagojik konuma sahip olduğunu göstermektedir. Piyano, akustik yapısı ve profesyonel performans geleneğiyle güçlü bir teknik temel sunarken; keyboard taşınabilirlik, çoklu tını seçenekleri ve ekonomik erişilebilirlik açısından öne çıkmaktadır. Elektronik org ise organ tınısına dayalı ses üretimi, otomatik eşlik sistemleri ve gelişmiş akor tanıma mekanizmalarıyla özellikle başlangıç düzeyi ve çocuk merkezli müzik eğitiminde bütünleşik bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Tüm bu özellikler, elektronik orgu ritim–armoni öğretimi ve erken çokseslilik farkındalığı açısından diğer klavyeli çalgılardan ayırmakta; çalgıyı temel müzik okuryazarlığını destekleyen işlevsel bir pedagojik araç hâline getirmektedir. Tablolarda sunulan veriler, elektronik orgun eğitimdeki rolünün yalnızca teknik değil, aynı zamanda didaktik ve motivasyonel boyutlarıyla değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Elektronik Orgun Eğitimdeki Kuramsal Konumu

Elektronik orgun müzik eğitimindeki işlevi, yalnızca bir çalgı öğretimi meselesi olarak değil; müziksel biliş, öğrenme psikolojisi ve teknoloji temelli pedagojik yaklaşımlar bağlamında ele alınmalıdır. Çalgının sunduğu olanaklar, öğrencinin müzikle kurduğu ilişkiyi erken dönemde çok boyutlu hâle getirmekte; ritim, armoni ve melodi bileşenlerini eşzamanlı olarak deneyimlemesine imkân tanımaktadır. Bu yönüyle elektronik org, başlangıç düzeyinde

müziğin yapısal unsurlarını bütüncül biçimde kavramayı kolaylaştıran özgül bir öğretim ortamı sunar.

Sabit perdeli yapısı, elektronik orgun pedagojik açıdan en belirleyici özelliklerinden biridir. Öğrencinin doğru frekansları işitmesini ve üretmesini garanti eden bu yapı, entonasyon sorunlarının erken dönemde yerleşmesini engeller. Böylece öğrenenin dikkati, teknik doğruluk kaygısından çok müzikal yapıların algılanmasına yönelir. Bu durum, özellikle başlangıç aşamasında işitsel doğruluk ve müziksel güven duygusunun gelişimi açısından kritik bir rol oynar.

Elektronik orgun otomatik eşlik ve ritim sistemleri, çoksesli müziğe erken yaşta temas edilmesini mümkün kılar. Öğrenci, melodi üretirken eş zamanlı olarak armonik ve ritmik yapılarla karşılaşır; böylece müziğin yalnızca yatay değil, dikey boyutlarını da algılamaya başlar. Bu deneyim, armonik farkındalığın gelişmesini kolaylaştırırken, ilerleyen yıllarda eşlik etme, doğaçlama ve çok sesli düşünme becerilerine güçlü bir zemin hazırlar.

Öğrenme sürecinin hızlı ve görünür olması, elektronik orgun pedagojik etkisini artıran bir diğer önemli unsurdur. Öğrencinin kısa sürede bütünlüklü bir müzikal sonuç elde edebilmesi, öğrenme motivasyonunu güçlendirir ve çalgıyla kurulan ilişkiyi olumlu yönde pekiştirir. Bu erken başarı hissi, özellikle müzikal özgüveni düşük öğrenciler için müzik eğitime devam etme isteğini artıran önemli bir faktördür.

Elektronik orgun teknolojik donanımı, pedagojik süreçte yalnızca destekleyici değil, yapılandırıcı bir işlev üstlenir. Geniş tını bankaları, ritim altyapıları, akor tanıma sistemleri, kayıt ve transpoze gibi özellikler; öğrencinin işitsel farkındalığını, tonal bilincini ve yaratıcı üretim kapasitesini geliştiren araçlar olarak işlev görür. Bu yönüyle elektronik org, teknoloji entegrasyonunun pedagojik açıdan anlamlı biçimde kullanılabildiği örnek çalgılardan biridir.

Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde elektronik org, müzik eğitiminin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarını eşzamanlı olarak devreye sokan bütüncül bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Çalgı, yalnızca teknik becerilerin kazanımını değil; müziksel kavrayışın, estetik duyarlılığın ve yaratıcı düşünmenin gelişimini de destekleyen çok katmanlı bir pedagojik araç olarak ele alınmalıdır.

Elektronik Orgun Pedagojik Temelleri

Elektronik orgun müzik eğitimindeki pedagojik değeri, çalgının yalnızca teknik olarak erişilebilir olmasından değil; öğrenme süreçlerini bütüncül biçimde destekleyen yapısından

kaynaklanmaktadır. Org, ritim, armoni ve melodi bileşenlerini eşzamanlı olarak sunabilen nadir başlangıç çalgılarından biridir. Bu özellik, bilişsel, işitsel ve psikomotor becerilerin aynı anda devreye girdiği çok katmanlı bir öğrenme ortamı oluşturur.

Alanyazında elektronik orgun pedagojik avantajları, genellikle sabit perdeli yapı, erken çokseslilik, öğrenme motivasyonu, teknolojik donanım ve kültürel uyarlanabilirlik başlıkları altında ele alınmaktadır.

Sabit Perdeli Yapı ve İşitsel Doğruluk

Sabit perdeli çalgılar, başlangıç düzeyinde ses üretiminde kontrol hatalarını en aza indirmeleri nedeniyle müzik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Elektronik org, doğru frekansların güvenli biçimde üretilmesini sağlayarak işitsel doğruluğun erken dönemde gelişmesine katkı sunar. Bu durum, yanlış entonasyon alışkanlıklarının yerleşmesini engellerken öğrencinin dikkatini müzikal yapıya yöneltmesini kolaylaştırır.

Elektronik org, öğrenenin sesleri tanıdığı, ayırt ettiği ve güvenle tekrar edebildiği bir başlangıç ortamı sunar. Bu özellik, özellikle müziksel deneyimi sınırlı öğrenciler için öğrenme sürecini destekleyen önemli bir pedagojik avantajdır.

Çoksesli Duyuma Erken Giriş

Elektronik orgun otomatik eşlik sistemleri, öğrencinin erken yaşta çoksesli müzikle temas kurmasını mümkün kılar. Melodi, ritim ve armoninin eşzamanlı olarak deneyimlenmesi, müziğin çok katmanlı yapısının daha ilk aşamada kavranmasına yardımcı olur. Bu süreç, armonik yapıların işitsel olarak tanınmasını ve dikey–yatay müziksel ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırır. Erken çokseslilik deneyimi, ilerleyen yıllarda eşlik etme, doğaçlama ve çok sesli düşünme becerilerinin gelişimi için güçlü bir temel oluşturur.

Öğrenme Sürecinin Motivasyonel Yapısı

Elektronik org, öğrencinin kısa sürede anlamlı ve bütünlüklü bir müzikal sonuç elde etmesine olanak tanır. Bu durum, öğrenme sürecinde motivasyonun korunması açısından belirleyici bir rol oynar. Erken başarı hissi, öğrencinin çalgıyla kurduğu ilişkiyi güçlendirir ve düzenli çalışma alışkanlığının gelişmesini destekler.

Özellikle müzikal özgüveni düşük öğrenciler için elektronik org, başarının görünür hâle geldiği ve öğrenme isteğinin pekiştiği bir eğitim ortamı sunar.

Teknolojik Donanım ve Pedagojik İşlev

Elektronik orgun teknolojik özellikleri, pedagojik süreçte yalnızca yardımcı değil, yapılandırıcı bir rol üstlenir. Geniş tını bankaları, ritim altyapıları, akor tanıma sistemleri, kayıt ve transpoze gibi işlevler; öğrencinin işitsel farkındalığını ve tonal bilincini geliştiren araçlar olarak kullanılır. Bu özellikler sayesinde öğrenci, yalnızca çalmayı değil; dinlemeyi, değerlendirmeyi ve üretmeyi içeren çok yönlü bir müziksel süreçle karşılaşır.

Mikrotonalite ve Kültürel Uyarlanabilirlik

Modern elektronik org modellerinde bulunan mikrotonal ayarlar, pitch-bender ve “oryantal skala” seçenekleri, çalgının farklı müzik kültürlerine uyarlanabilmesini mümkün kılar. Bu özellik, elektronik orgun yalnızca Batı müziği sistemine değil; Türk Makam Müziği gibi mikrotonalite içeren yapılara da pedagojik olarak entegre edilebilmesini sağlar. Elektronik org, bu yönüyle kültürel çeşitliliği destekleyen, esnek ve bağlama duyarlı bir eğitim aracı niteliği taşır.

Elektronik Orgun Eğitim Politikalarındaki Yeri

Elektronik orgun Türkiye’deki eğitim politikalarındaki konumu, çalgının pedagojik potansiyeliyle kıyaslandığında sınırlı ve belirsiz bir görünüm sergilemektedir. Bu durum, elektronik orgun teknik yetersizliğinden değil; çalgının eğitim sistemi içinde tanımlanma biçiminden ve kurumsal çerçevesinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yayımlanan **Org Eğitimi Modülü**, elektronik orgun resmî öğretim materyali olarak tanınması açısından önemli bir adım olmakla birlikte, içerik ve kapsam bakımından çeşitli sorunlar barındırmaktadır. Öncelikle modülde kullanılan “org” terimi, organoloji açısından teknik bir belirsizlik taşımakta; elektronik org ile klasik borulu org arasında net bir ayrım yapılmamaktadır. Bu terminolojik muğlaklık, programın hedef çalgıyı doğru biçimde tanımlamasını güçleştirmekte ve pedagojik içeriğin elektronik orgun yapısal özellikleriyle örtüşmesini engellemektedir.

Modülün içerik analizi, elektronik orgun çağdaş pedagojik kapasitesinin büyük ölçüde göz ardı edildiğini göstermektedir. Otomatik eşlik sistemleri, akor tanıma mekanizmaları, tını bankaları, transpoze ve mikrotonal ayar gibi elektronik org pedagojisinin temel unsurları programda yer almamaktadır. Bunun yerine modül, ağırlıklı olarak tek sesli egzersizlere ve temel dizi çalışmalarına odaklanan dar bir öğretim anlayışı benimsemektedir. Bu yaklaşım,

elektronik orgun sunduğu çok katmanlı öğrenme olanaklarının eğitim programına yansıtılamadığını ortaya koymaktadır.

Eğitim politikaları bağlamında öne çıkan bir diğer sorun, öğretmen yeterliği konusudur. Modül, eğitimin “org bilen öğretmenler” tarafından yürütülmesini öngörmekle birlikte, Türkiye’de üniversitelerin müzik eğitimi programlarında elektronik org pedagojisine yönelik sistematik bir ders bulunmamaktadır. Bu durum, nitelikli elektronik org öğretmenlerinin yetişmesini engellemekte ve çalgının eğitimdeki kullanımını bireysel öğretmen inisiyatifine bırakmaktadır.

Oysa Türkiye’de elektronik org pedagojisine ilişkin zengin bir metodik literatür mevcuttur. Aydoğan, Yavuzoğlu, Hoca, Mutlu, İlik ve diğer eğitimciler tarafından geliştirilen metotlar, elektronik orgun başlangıç çalgısı olarak kullanılmasının müziksel gelişimi desteklediğini açıkça göstermektedir. Buna karşın bu birikimin resmî öğretim programlarına yansıtılamaması, literatür ile uygulama arasındaki yapısal kopukluğu derinleştirmektedir.

Bu çerçevede elektronik org, Türkiye’de eğitim politikaları açısından “tanımlanmamış bir çalgı” konumunda kalmaktadır. Geniş bir kullanıcı kitlesine sahip olmasına rağmen, çalgının pedagojik işlevi kurumsal düzeyde netleştirilememiş; eğitim sistemi içinde sistematik bir yer edinememiştir. Bu durum, elektronik orgun müzik eğitimindeki potansiyelinin büyük ölçüde atıl kalmasına yol açmaktadır.

Uluslararası Perspektif ve Orgun Küresel Konumu

Elektronik orgun küresel müzik eğitimindeki konumu, Türkiye’deki uygulamalardan belirgin biçimde farklılaşmaktadır. Birçok ülkede elektronik org; başlangıç düzeyi müzik eğitimi, eşlik pedagojisi ve yaratıcı müzik üretimi süreçlerinde kurumsal olarak tanımlanmış bir çalgı olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda uluslararası alanyazın, elektronik orgun pedagojik işlevinin yalnızca bireysel çalgı öğretimiyle sınırlı olmadığını; ritim, armoni ve çok seslilik gibi temel müziksel becerilerin bütüncül biçimde kazandırıldığı bir öğretim aracı olarak ele alındığını göstermektedir.

Avrupa’da elektronik org pedagojisinin en sistematik örneklerinden biri, Ganossellis ve Tsitakis tarafından geliştirilen **Autorgan** yöntemidir. Bu yöntem, elektronik orgu ritmik koordinasyon, eşlik üretimi ve armonik farkındalık gibi becerilerin eşzamanlı olarak geliştirildiği bir eğitim ortamı olarak konumlandırır. Autorgan yaklaşımı, orgun yalnızca başlangıç düzeyine yönelik bir çalgı olmadığını; yapılandırılmış bir pedagojik çerçeve içinde

ele alındığında çok katmanlı müziksel öğrenmeyi destekleyebildiğini göstermesi açısından önemlidir.

Elektronik org eğitiminin kurumsallaştığı en gelişmiş örneklerden biri ise Japonya’da görülmektedir. Yamaha Music Foundation tarafından geliştirilen **Electone** sistemi, elektronik orgu bireysel ve toplu öğretimde kullanılan, performans aşamalarına kadar uzanan bütünlüklü bir eğitim modeli hâline getirmiştir. Electone pedagojisi; tını üretimi, ritim–armoni koordinasyonu, eşlik becerisi ve teknoloji temelli yaratıcı müzik yapma süreçlerini tek bir çalgı üzerinden birleştirir. Bu model, elektronik orgun küresel ölçekte profesyonel bir eğitim çalgısına nasıl dönüştürülebileceğinin somut bir örneğini sunmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde ise elektronik org, uzun yıllardır ev içi müzik pratikleri, kilise müziği ve amatör müzik kültürü içinde yaygın biçimde kullanılmaktadır. Eğitim bağlamında org, çoğu zaman eşlik pedagojisi ve temel armoni öğretimiyle bütünleşmiş bir çalgı olarak ele alınmakta; öğrencinin ritim–armoni ilişkisini erken yaşta kavramasına katkı sağlamaktadır.

Bu uluslararası örnekler birlikte değerlendirildiğinde üç temel ortak nokta öne çıkmaktadır:

- (i) elektronik orgun kurumsal bir pedagojik çerçeve içinde öğretilmesi,
- (ii) çalgının teknolojik özelliklerinin öğretim sürecine aktif biçimde entegre edilmesi ve
- (iii) elektronik orgun erken müziksel becerilerin gelişimi için stratejik bir başlangıç çalgısı olarak kabul edilmesi.

Bu çerçeve, Türkiye’deki org pedagojisinin uluslararası uygulamalara kıyasla neden kurumsal açıdan zayıf kaldığını da dolaylı biçimde ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Türkiye’de mevcut metodik birikim, doğru pedagojik güncellemeler ve eğitim politikalarıyla desteklendiğinde, elektronik orgun uluslararası örneklerle yakın bir eğitim modeli içinde yeniden konumlandırılabilceğini göstermektedir.

Türkiye’de Elektronik Org Metotları ve Eğitim Uygulamaları

Türkiye’de elektronik orgun müzik eğitimindeki gelişimi, büyük ölçüde metot kitapları üzerinden izlenebilmektedir. 1980’li yıllardan itibaren çalgının ev ortamında ve müzik kurslarında yaygınlaşması, elektronik org öğretiminin sistematik bir çerçeveye kavuşturulmasını gerekli kılmış; bu ihtiyaç doğrultusunda çok sayıda Türkçe org metodu hazırlanmıştır. Söz konusu metotlar, elektronik orgun pedagojik algısını, öğretim stratejilerini ve eğitimdeki konumunu belirleyen temel kaynaklar hâline gelmiştir.

Bu bölümde elektronik org metotları, tek tek yazar anlatımları yerine pedagojik yaklaşımlar temelinde ele alınmakta; böylece Türkiye’de org pedagojisinin genel karakteri ve gelişim çizgisi bütüncül biçimde değerlendirilmektedir.

Erken Dönem Metotlar: Tanıtım ve Temel İşlev

1980’li yılların ortalarında hazırlanan ilk org metotları, elektronik orgu geniş kullanıcı kitlesine tanıtmayı ve çalgının temel çalışma mantığını öğretmeyi amaçlamıştır. Gündüz (1986) ve Mutlu (1989) ‘nun çalışmaları gibi örnekler, elektronik orgun ritim kutusu kullanımı, temel eşlik teknikleri ve kolay uygulanabilir melodiler üzerinden hızlı sonuç vermesini ön plana çıkarmıştır. Bu metotlar, elektronik orgun popüler müzik ortamında yaygınlaşmasında belirleyici rol oynamış; çalgının erişilebilir bir öğrenme aracı olarak kabul görmesini sağlamıştır. Bu dönemin metotlarında pedagojik derinlik sınırlı olmakla birlikte, elektronik orgun öğretilabilir bir çalgı olduğu fikrinin yerleşmesi açısından önemli bir işlev üstlenildiği görülmektedir.

Orgun Köprü Çalgı Olarak Konumlandırılması

Ali Hoca’nın *Org Metodu 1* (1985) adlı çalışması, elektronik orgu piyanoya geçiş sürecinde bir hazırlık çalgısı olarak ele alması bakımından özgün bir yaklaşım sunmaktadır. Hoca, öğretimin erken aşamalarında otomatik eşlik sistemlerinin kullanılmaması gerektiğini vurgulayarak, öğrencinin temel teknik davranışları ve nota okuma alışkanlığını doğru biçimde kazanmasını öncelikli görmektedir. Bu yaklaşım, elektronik orgu yalnızca eşlik üreten bir çalgı olmaktan çıkararak, yapılandırılmış müzik eğitiminin bir basamağı hâline getirmekte; org pedagojisinin teknik ciddiyetini güçlendirmektedir.

Çoksesli ve Sistematik Yaklaşımlar

Yavuzoğlu’nun iki ciltlik *Org Metodu* (1994), elektronik orgun çok sesli işlevini merkeze alan en kapsamlı çalışmalardan biridir. Bu yaklaşımda melodi–eşlik ilişkisi, armonik kalıpların tanıtımı ve repertuarın teknik düzeye göre yapılandırılması sistematik bir bütünlük içinde ele alınmaktadır. Elektronik org, bu çerçevede tek başına çok katmanlı bir müzik üretim aracı olarak konumlandırılmaktadır. Benzer biçimde Çalım’ın üç ciltlik metodu (1988–1990), elektronik org öğretiminde aşamalı bir teknik düzeylendirme modeli sunmakta; ritim, eşlik ve temel armoni becerilerini yapılandırılmış bir pedagojik çerçeve içinde ele almaktadır. Metodun Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilmiş olması, elektronik orgun örgün eğitim bağlamında da değerlendirilebileceğine dair önemli bir tarihsel göstergedir.

Çocuk Merkezli ve Görsel Yaklaşımlar

Aydoğan'ın *Renklerle Org Öğretimi* (1991; 1997) metotları, elektronik org pedagojisinde çocuk merkezli bir öğretim anlayışını temsil etmektedir. Renk kodlamaları, görsel materyaller ve hikâyeleştirilmiş etkinlikler aracılığıyla öğrenme süreci somutlaştırılmakta; müziksel deneyim, teknik becerinin önüne yerleştirilmektedir. Bu yaklaşım, elektronik orgu yalnızca çalgı öğretimi aracı değil; erken çocukluk döneminde müziksel algıyı geliştiren bütüncül bir eğitim ortamı olarak ele alması bakımından Türkiye'deki org pedagojisinin yönünü belirleyen önemli katkılardan biridir.

Akademik ve Hibrit Yaklaşımlar

İlik (1988) ile İlik ve Farkas'ın (1994) çalışmaları, elektronik org pedagojisinde akademik yaklaşımı temsil eden en kapsamlı örnekler arasında yer almaktadır. Bu metotlarda piyano tekniği ile elektronik org tekniği karşılaştırmalı olarak ele alınmakta; otomatik eşlik sistemleri teorik bilgiyle ilişkilendirilerek kullanılmaktadır. Bu hibrit yaklaşım, elektronik orgun yalnızca başlangıç düzeyi bir çalgı olmadığını; öğretmen yetiştirme süreçlerinde dahi kullanılabilecek teorik ve teknik derinliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Popüler ve Uygulamalı Metotlar

Türkiye'de elektronik orgun yaygınlaşmasında, daha pratik ve uygulamaya dayalı metotlar da önemli rol oynamıştır. Yıldırım & Akkuş, Dodur ve Karahasan'ın eserleri gibi çalışmalar, öğrencinin kısa sürede eşlik üretmesini ve sevdiği melodileri çalmasını hedefleyen uygulamalara odaklanmıştır. Bu metotlar akademik derinlik sunmamakla birlikte, elektronik orgun toplum genelinde benimsenmesine katkı sağlamış; çalgının müzikle ilk temas aracı olarak kullanılmasını kolaylaştırmıştır.

Genel Değerlendirme

Türkiye'de elektronik org pedagojisi, içerik ve yaklaşım bakımından oldukça zengin bir metodik çeşitliliğe sahiptir. Ancak bu birikimin büyük ölçüde bireysel girişimler üzerinden gelişmiş olması, kurumsal düzeyde sürdürülebilir bir yapı oluşturulamamasına yol açmıştır. Metotların sunduğu pedagojik modeller, elektronik orgun başlangıç çalgısı olarak güçlü bir potansiyele sahip olduğunu açıkça göstermektedir. Buna karşın söz konusu birikimin resmî öğretim programlarına ve öğretmen yetiştirme süreçlerine yeterince entegre edilememiş olması, literatür ile uygulama arasındaki temel kopukluk noktası olarak öne çıkmaktadır.

TARTIŞMA

Bu bölümde elektronik orgun Türkiye'deki müzik eğitimi bağlamında sahip olduğu pedagojik potansiyel ile eğitim politikaları, öğretmen yetiştirme süreçleri ve kurumsal yapılanmalar arasındaki uyumsuzluk eleştirel bir çerçevede değerlendirilmektedir. Bulgular, elektronik orgun teknik ve pedagojik açıdan güçlü bir çalgı olmasına karşın, eğitim sistemi içinde sistematik bir konuma yerleştirilemediğini göstermektedir.

İlk tartışma alanı, elektronik orgun başlangıç çalgısı olarak taşıdığı potansiyelin yeterince değerlendirilmemesidir. Sabit perdeli yapı, erken çokseslilik deneyimi ve ritim–armoni–melodi bütünlüğü sunabilmesi, elektronik orgu özellikle çocuk merkezli müzik eğitimi açısından işlevsel bir araç hâline getirmektedir. Buna karşın Türkiye'de başlangıç müzik eğitiminin uzun yıllardır sınırlı çalgı seçenekleriyle yürütülmesi, çağdaş pedagojik yaklaşımların yeterince dikkate alınmadığını göstermektedir.

İkinci tartışma noktası, Türkiye'de elektronik org pedagojisine ilişkin zengin bir metodik literatür bulunmasına rağmen bu birikimin öğretim programlarına yansıtılamamış olmasıdır. Aydoğan, Yavuzoğlu, Hoca, Mutlu, İlik ve diğer eğitimciler tarafından geliştirilen metotlar, org pedagojisinin teknik, bilişsel ve motivasyonel boyutlarını ayrıntılı biçimde ortaya koymaktadır. Ancak bu çalışmaların büyük ölçüde bireysel girişimler düzeyinde kalması, kurumsal bir süreklilik oluşturulamamasına yol açmıştır.

Üçüncü tartışma alanı, Millî Eğitim Bakanlığı'nın org eğitimine yönelik programlarının sınırlılıklarıdır. 2017 tarihli Org Eğitimi Modülü, elektronik orgun çağdaş pedagojik ve teknolojik özelliklerini dikkate almamakta; terminolojik belirsizlikler ve dar içerik yaklaşımı nedeniyle çalgının potansiyelini yansıtmaktan uzak kalmaktadır. Bu durum, eğitim politikalarının alanyazınla eşgüdüm içinde geliştirilmediğini göstermektedir.

Dördüncü olarak öğretmen yetiştirme süreçleri, elektronik org pedagojisinin en zayıf halkalarından biri olarak öne çıkmaktadır. Üniversitelerin müzik eğitimi programlarında elektronik orga yönelik sistematik bir eğitimin bulunmaması, çalgıya ilişkin uzmanlığın bireysel çabalarla sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Oysa elektronik org pedagojisi, eşlik üretimi, çok seslilik, armonik analiz ve teknoloji temelli öğrenme gibi alanları kapsayan geniş bir uzmanlık gerektirmektedir.

Son tartışma alanı, elektronik orgun kültürel uyarlanabilirliği ile eğitimdeki kullanım biçimleri arasındaki kopukluktur. Mikrotonal ayarlar ve farklı tını seçenekleri sayesinde

elektronik org hem Batı müziği hem de Türk müziği bağlamında etkili bir eğitim aracı olabilecek potansiyele sahiptir. Buna karşın çalgının bu yönü, eğitim uygulamalarında büyük ölçüde göz ardı edilmektedir. Bu durum, müzik eğitiminde çalgı çeşitliliğine yönelik vizyon eksikliğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak tartışma bulguları, elektronik orgun Türkiye’deki müzik eğitimi sisteminde teknik nedenlerle değil; kurumsal, politik ve pedagojik tercihler nedeniyle marjinalleştirildiğini göstermektedir. Elektronik org pedagojisi, bu yönüyle yalnızca bir çalgı meselesi değil; müzik eğitiminin nasıl yapılandırıldığına dair daha geniş bir tartışmanın parçası olarak ele alınmalıdır.

SONUÇ

Elektronik org, teknik yapısı ve pedagojik olanaklarıyla çağdaş müzik eğitiminin önemli çalgılarından biri olabilecek potansiyele sahiptir. Sabit perdeli yapısı, erken çokseslilik deneyimi sunması, ritim–armoni–melodi bileşenlerini bütüncül biçimde bir araya getirmesi ve teknolojik donanımı, çalgıyı özellikle başlangıç düzeyinde güçlü bir eğitim aracı hâline getirmektedir. Bu özellikler, elektronik orgun yalnızca teknik becerilerin öğretildiği bir çalgı değil; müziksel algı, estetik duyarlılık ve yaratıcı düşünmenin gelişimini destekleyen çok katmanlı bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir.

Türkiye bağlamında elektronik orgun eğitimdeki sınırlı konumu, çalgının pedagojik yetersizliğinden değil; kurumsal tanımsızlığından ve eğitim politikalarındaki belirsizliklerden kaynaklanmaktadır. Zengin metodik literatüre, geniş kullanıcı kitlesine ve teknolojik uyarlanabilirliğe rağmen elektronik org, örgün eğitim sistemi içinde sistematik bir yer edinememiştir. Bu durum, literatür ile uygulama arasındaki yapısal kopukluğun açık bir göstergesidir.

Uluslararası örnekler, elektronik orgun doğru pedagojik çerçeve içinde ele alındığında başlangıç düzeyinden ileri düzeye uzanan çok katmanlı bir eğitim modeli sunabildiğini ortaya koymaktadır. Kurumsallaşmış öğretim programları, güncel pedagojik yaklaşımlar ve öğretmen yetiştirme süreçleriyle desteklenen bu modeller, elektronik orgun müzik eğitimindeki rolünün nasıl güçlendirilebileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Bu çerçevede elektronik orgun Türkiye’deki müzik eğitimi içinde daha görünür, daha sistemli ve daha akademik bir konuma yerleştirilmesi mümkündür. Bunun için çalgının pedagojik işlevinin açık biçimde tanımlanması, öğretim programlarının güncellenmesi ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin bu doğrultuda yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Elektronik org pedagojisinin güçlendirilmesi, yalnızca bir çalgının eğitimdeki yerini yeniden belirlemek değil; müzik eğitiminin kapsayıcılığına, erişilebilirliğine ve çağdaşlaşmasına katkı sunacak daha geniş bir dönüşümün parçası olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aydoğan, S.** (1991). *Renklerle org öğretimi 1*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aydoğan, S.** (1997). *Renklerle org öğretimi 2*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Çalım, N.** (1988). *Org metodu 1*. Tekirdağ: Çağdaş Müzik Merkezi.
- Çalım, N.** (1989). *Org metodu 2*. Tekirdağ: Çağdaş Müzik Merkezi.
- Çalım, N.** (1990). *Org metodu 3*. Tekirdağ: Çağdaş Müzik Merkezi.
- Dodur, E.** (1992). *Kasetli org metodu*. İstanbul: Eftâl Dodur.
- Ganossellis, C., & Tsitakis, A.** (1991). *Autorgan 1*. Atina: Nakas Music House.
- Ganossellis, C., & Tsitakis, A.** (1992). *Autorgan 2*. Atina: Nakas Music House.
- Gündüz, M.** (1986). *Yeni elektronik org metodu*. İstanbul: Mehmet Gündüz.
- Hoca, A.** (1985). *Org metodu 1*. Ankara: Ünal Yayınları.
- İlik, A.** (1988). *Elektronik yeni org metodu*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- İlik, A., & Farkas, R.** (1994). *Elektronik yeni org metodu 1*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Mutlu, Ü.** (1989). *Kolay anlaşılır org öğretimi*. İstanbul: Çağlar Yayınları.
- Yavuzoğlu, N.** (1994). *Org metodu* (Cilt 1–2). İstanbul: İnkılâp Kitabevi
- Millî Eğitim Bakanlığı.** (2017). **Org eğitimi modülü**. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.

