

MÜZİK EĞİTİMİ: MAKAM TEORİSİ VE İCRA EKSENİNDE ULUSLARARASI TARİHSEL İNCELEMELER VE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR

Editör: GÜLAY KARMAH MUTOĞLU



BİDGE Yayınları

**Müzik Eğitimi, Makam Teorisi ve İcra Ekseninde Uluslararası
Tarihsel İncelemeler, Güncel Yaklaşımlar**

Editör: Gülay KARAMAİHMUTOĞLU

ISBN: 978-625-8995-54-1

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2026-03-25

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, yalnızca işitilebilir bir olgu değil; öğrenme süreçlerinden tarihsel belleğe, kültürel aktarım biçimlerinden icrâ pratiklerine, bireysel motivasyondan toplumsal temsil alanlarına kadar uzanan çok katmanlı bir insan deneyimidir. Bu çok yönlü yapı, kimi zaman makamların teorik örgüsünde, kimi zaman bir arşiv belgesinin sessiz tanıklığında, kimi zaman da bir piyanistin yorumunda görünür hâle gelir. Notasyonun icrâyâ etkisi, tarihsel kaynakların sunduğu kavrayış, müziğin eğitiminde modellerin öğrenme süreçlerini nasıl biçimlendirdiği ve icrânın kültürel bağlamla kurduğu ilişki, müziğin farklı yüzlerini oluşturan temel bileşenlerdir.

“Müzik Eğitiminde Motivasyon Kavramının Kuramsal Sınırları: Bütüncül Bir Yaklaşım Önerisi” başlıklı birinci bölüm, motivasyonu “öğrenmeyi yönlendiren ve sürdüren çok boyutlu bir yapı” olarak ele almakta ve müzik eğitiminin özgün doğasını kuramsal açıdan tartışmaya açmaktadır. Bu bölümde, öz-belirleme kuramının özerklik, yeterlik ve ilişkililik boyutları; beklenti-değer yaklaşımının başarı inancı ile etkinliğe yüklenen anlam ilişkisi; başarı hedefleri kuramının öğrenme ve performans yönelimleri; akış kuramının ise müziksel yoğunlaşma ve içsel doyum süreçleri, müzik eğitimi bağlamında, yetersiz kaldıkları yönleri de göstererek, yeniden değerlendirmektedir. Motivasyonu öğrencinin müzikle kurduğu ilişkinin niteliği üzerinden açıklayan daha bütüncül bir kavramsal çerçeve önermektedir.

“Makamsal Dizilerin Öğretiminde Sefai Acay Yaklaşımı ve Eğitimcilerin Bu Yaklaşımı Tanıma Durumları” başlığını taşıyan ikinci bölümde, makamsal dizilerin öğretimi MİOY (müziksel işitme-okuma-yazma) derslerinin hem kuramsal hem de uygulamalı boyutlarını belirleyen temel bir alan olarak ele alınmakta ve Sefai

Acay'ın tonal ve makamsal diziler arasında kurduğu karşılaştırmalı yaklaşım merkeze alınmakta hem Acay'ın görüşleri hem de eğitimcilerin bu yaklaşımı tanıma ve uygulama durumları nitel veriler işığında incelenmektedir.

     c  bölüm “Muallim  sm il Hakkı Bey'in Besteciliği ve Arşivi  zerine”, bestecinin geç Osmanlı–Erken Cumhuriyet dönemindeki kültürel dönüşüm içinde hem geleneksel makamları hem de modern formları kullanarak *kadîm gelenek ile modern anlayış arasındaki müzikal bağı koruma* yönünde geliştirdiği estetik tutumu teknik bir çerçevede incelemektedir. Kişisel arşivinin geniş kapsamını, az kullanılan makamları diriltme çabasını, klâsik fasıl geleneğinde eksik takımları tamamlama çabasını ve operetten marşa uzanan geniş form repertuvarını ortaya koymakta böylece  sm il Hakkı Bey'i yalnızca bir bestekâr değil, aynı zamanda metodolojik bir arşivci ve kültürel aktarıcı olarak konumlandırmaktadır.

Dördüncü bölümde yer alan “Mübârekşâh ve Mer ği'nin Eserlerinde  v ze Yapısı”, edvâr geleneğinde temel bir sınıflama olan  v ze kavramını tarihsel ve kuramsal açıdan yeniden değerlendirmektedir. Bölümde, Safiyüddîn Urmevî'nin Kitâbü'l-Edvâr'ında yer alan tanımların açıklanmasında, Mübârekşâh ve Abdülkâdir Mer ği'nin şerhlerinin belirleyici rolü ortaya konulmakta; altı  v ze, ses dizileri, aralık yapıları ve tabaka ilişkileri bakımından ele alınıp s de ve bütünlüklü bir çerçevede açıklanarak makam teorisi ve tarihine önemli bir katkı sunulmaktadır.

“Olumlu ve Olumsuz Yönleriyle Türk Müziğinde Nota Kullanımının Değerlendirilmesi ve Eleştirisi” başlığını taşıyan beşinci bölümde, müzik notasyonunun Türk Klasik Makam Müziği'ndeki tarihsel işlevi, temsil kapasitesi ve pedagojik etkileri teknik bir çerçevede incelenerek repertuvarın korunması, arşivlenmesi, kurumsal eğitimde standartlaşmayı mümkün kılan yönleri ve meşk temelli öğrenmeyle ilişkili sınırlılıkları ele alınmaktadır. Tarihsel nota yazım sistemlerinin karşılaştırılması,

modern notasyona aktarımındaki temsil sorunları, Arel-Ezgi-Uzdilek Sisteminin kurumsal otorite üretimi ve transkripsiyon kuramlarıyla ilişkisi, notanın yalnızca teknik bir kayıt aracı olarak değil, icrâ ve öğrenme aşamalarında müziği dönüştürebilen bir yapı olduğu gösterilmektedir.

“19. Yüzyıl Müzik Kültüründe Bir Kadın Piyanist: Amy Fay Üzerine Bir İnceleme” başlıklı son bölümde ise 19. yüzyıl Avrupa müzik ortamında yer alan kadın icrâcıların deneyimleri üzerinden ele alınan Amy Fay’ın Almanya merkezli eğitim süreci, Berlin ve Weimar’daki çalışma yılları, dönemin belirleyici figürleriyle kurduğu pedagojik ilişkiler üzerinden değerlendirilmektedir. Ayrıca Fay’ın mektupları aracılığı ile döneminin müzik kurumlarının işleyişi, kadın müzisyenlerin karşılaştığı yapısal engeller ve toplumsal cinsiyet temelli meslekî sınırlar görünür kılınmaktadır.

Müzik eğitiminin kuramsal tartışmalarından makamsal dizilerin öğretimine, tarihsel arşiv okumalarından makam teorisinde âvâze yapısının çözümlemesine, Türk Klasik Makam Müziği’nde notasyon-icrâ eleştirisinden 19. Yüzyıl Avrupası’nda yaşayan kadın müzisyenlerin deneyimlerine uzanan geniş bir yelpazeyi aynı bütün içinde buluşturan bu kitabın ortaya çıkmasına anlamlı katkılar sunan yazarları özenli ve titiz çalışmalarından dolayı içtenlikle kutluyorum.

Gülay KARMAHMUTOĞLU

İÇİNDEKİLER

MÜZİK EĞİTİMİNDE MOTİVASYON KAVRAMININ KURAMSAL SINIRLARI: BÜTÜNCÜL BİR YAKLAŞIM ÖNERİSİ	1
--	---

ALP ÖZEREN

MAKAMSAL DİZİLERİN ÖĞRETİMİNDE SEFAİ ACAY YAKLAŞIMI VE EĞİTİMCİLERİN BU YAKLAŞIMI TANIMA DURUMLARI	33
--	----

FİLİZ YILDIZ, UĞUR TÜRKMEN

MUALLİM İSMÂİL HAKKI BEY'İN BESTECİLİĞİ VE ARŞİVİ ÜZERİNE	81
--	----

ÖZLEM ELİTAŞ, EMEL FUNDA TÜRKMEN

MÜBÂREKŞÂH VE MERÂĞÎ'NİN ESERLERİNDE ÂVÂZE YAPISI	107
--	-----

BURAK KAYNARCA, NAZİFE OYA LEVENDOĞLU

OLUMLU VE OLUMSUZ YÖNLERİYLE TÜRK MÜZİĞİNDE NOTA KULLANIMININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE ELEŞTİRİSİ	125
---	-----

EMRE SOYLU, NİLGÜN DOĞRUSÖZ DİŞİAÇIK

19. YÜZYIL MÜZİK KÜLTÜRÜNDE BİR KADIN PIYANİST: “AMY FAY” ÜZERİNE BİR İNCELEME	144
---	-----

SELEN BALKAN EREM

BÖLÜM 1

MÜZİK EĞİTİMİNDE MOTİVASYON KAVRAMININ KURAMSAL SINIRLARI: BÜTÜNCÜL BİR YAKLAŞIM ÖNERİSİ

Dr. Alp ÖZEREN¹

Giriş

Motivasyon, eğitim bilimlerinde öğrenme sürecini anlamamanın en temel kavramlarından biridir. Öğrencinin derse ilgisi, gösterdiği çaba, öğrenmeyi sürdürme isteği ve etkinliklere katılımı büyük ölçüde motivasyonla ilişkilidir. Bu nedenle motivasyon, yalnızca öğrenmeyi başlatan değil, onu yönlendiren ve sürdüren çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilir (Ryan & Deci, 2020).

Eğitim psikolojisinde geliştirilen başlıca motivasyon kuramları, öğrencilerin neden öğrendiğini, nasıl çaba gösterdiğini ve hangi koşullarda öğrenmeye daha güçlü biçimde yöneldiğini açıklamada önemlidir. Öz-belirleme kuramı, beklenti-değer kuramı, başarı hedefleri kuramı ve akış kuramı, özellikle okul öğrenmesini anlamada güçlü çerçeveler sağlar (Ryan & Deci, 2020; Eccles & Wigfield, 2020; Csikszentmihalyi, 1990). Bununla birlikte bu

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

kuramların önemli bir bölümü, daha çok akademik başarı, bilişsel süreçler ve ölçülebilir öğrenme çıktıları ekseninde şekillenmiştir. Bu nedenle estetik deneyim, duygusal katılım, bedensel ifade ve yaratıcılığın belirleyici olduğu alanlarda açıklama güçleri sınırlı kalabilmektedir (Ünal, 2013).

Bu sınırlılığın en belirgin biçimde görüldüğü alanlardan biri müzik eğitimidir. Müzik eğitimi yalnızca teknik beceri kazandıran bir öğretim alanı değildir; aynı zamanda estetik deneyimin, duygusal yoğunluğun, bedensel katılımın, yaratıcı ifadenin ve sosyal etkileşimin birlikte işlediği çok katmanlı bir öğrenme alanıdır (Uçan, 2005; Elliott & Silverman, 2015) Öğrenciyi müzikle meşgul eden şey her zaman başarı beklentisi, not kaygısı ya da dışsal ödül olmaz. Bazen bir ezginin yarattığı duygu, bazen kendini ifade etme isteği, bazen birlikte üretmenin verdiği haz, bazen de müziğin kültürel bir aidiyet alanı sunması öğrencinin müziğe yönelimini belirler (Say, 2012; Dewey, 1934). Örneğin bir öğrenci, teknik olarak zorlayıcı bir parçayı, o parçayla duygusal bağ kurduğu için de ısrarla çalışabilir. Benzer biçimde bir başka öğrenci, koro çalışmasına birlikte ses üretmenin yarattığı aidiyet duygusu nedeniyle bağlanabilir.

Müzik eğitimi bu yönüyle birçok öğrenme alanından ayrılır. Çünkü burada öğrenme, yalnızca bilgi edinme ya da bir beceriyi doğru biçimde sergileme meselesi değildir. Öğrenci aynı zamanda duyar, hisseder, bedensel olarak katılır, yorum geliştirir ve kendisini ifade etmeye çalışır. Bu nedenle müzik eğitiminde motivasyonu anlamak için müzikle nasıl bir ilişki kurduğuna da bakmak gerekir. Öğrenci müziksel etkinliği kendisi için anlamlı, yakın ve ifade edilebilir bulduğunda motivasyonu güçlenir; buna karşılık bu etkinliği yalnızca değerlendirme konusu ya da zorunlu görev olarak gördüğünde derse mesafe koyabilir.

Dolayısıyla müzik eğitiminde motivasyonu sadece bilişsel ya da performans odaklı değişkenlerle açıklamak yeterli değildir. Burada belirleyici olan, öğrencinin müzikle kurduğu ilişkinin

niteliğidir. Bu ilişki; estetik deneyim, bedensel katılım, duygusal yatırım ve kültürel aidiyet gibi boyutlarla birlikte şekillenir. Müziksel öğrenmeyi daha derinlikli biçimde anlayabilmek için, motivasyonu bu çok katmanlı yapı içinde ele alan daha bütünlüklü bir yaklaşıma ihtiyaç vardır (Merleau-Ponty, 2017; Bourdieu, 2014).

Bu çalışma, eğitim psikolojisi literatüründe öne çıkan motivasyon kuramlarını müzik eğitimi bağlamında yeniden düşünmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada önce bu kuramların sunduğu açıklama imkânları ele alınmakta, ardından müzik eğitimi söz konusu olduğunda nerelerde yetersiz kaldıkları tartışılmaktadır. Son olarak estetik deneyim kuramı, fenomenolojik yaklaşım ve kültürel çalışmalar perspektifinden hareketle, müzik eğitiminde motivasyonu daha kapsamlı biçimde açıklayabilecek bütüncül bir kavramsal çerçeve önerilmektedir (Dewey, 1934; Merleau-Ponty, 2017; Bourdieu, 2014).

Motivasyon Kuramları

Motivasyon, bireyin bir etkinliğe neden yöneldiğini, o etkinliği neden sürdürdüğünü ve bu süreçte ne ölçüde çaba gösterdiğini açıklayan temel kavramlardan biridir. Eğitim bağlamında ise motivasyon, öğrencinin öğrenmeye ilgisini, katılımını, ısrarını ve performansını etkileyen başlıca etkenler arasında yer alır (Akbaba, 2006; Ünal, 2013; Senemoğlu, 2018). Bu nedenle eğitim psikolojisi içinde geliştirilen motivasyon kuramları, yalnızca öğrencinin davranışını açıklamak için değil, öğrenme ortamlarını daha etkili biçimde düzenlemek için de önemli bir kuramsal dayanak sunar (Yılmaz & Huyugüzel Çavaş, 2007).

Motivasyon üzerine geliştirilen kuramlar tek bir bakış açısına dayanmaz. Bazı yaklaşımlar öğrencinin içsel yönelimlerini ön plana çıkarırken, bazıları başarı beklentisini, hedef yapısını, çevresel destekleri ya da etkinliğe yüklenen değeri merkeze alır. Bu çeşitlilik, motivasyonun tek boyutlu bir kavram olmadığını gösterir.

Öğrencinin bir derse katılması, çalışmayı sürdürmesi, zorlandığı noktada vazgeçmemesi ya da öğrenme sürecinden doyum alması çoğu zaman farklı motivasyon kaynaklarının birlikte işlemesiyle mümkün olur.

Müzik eğitimi açısından bakıldığında bu kuramlar daha da dikkatli değerlendirilmelidir. Çünkü müziksel öğrenme yalnızca bilgi edinme ya da beceri kazanma süreci değildir; aynı zamanda estetik deneyim, duygusal yoğunluk, bedensel katılım, performans baskısı, sosyal etkileşim ve kültürel anlam boyutları taşır (Uçan, 2005; Say, 2012). Bu nedenle genel eğitim kuramları müzik eğitimi için önemli açıklama olanakları sunsa da bu kuramların müziksel deneyimle nasıl ilişkilendiğini ayrı ayrı ele almak gerekir. Bu bölümde, eğitim bilimlerinde sık başvurulanan başlıca motivasyon kuramları incelenmekte ve bu kuramların müzik eğitimi açısından sunduğu imkânlar değerlendirilmektedir.

İçsel ve Dışsal Motivasyon

Motivasyon literatüründeki en temel ayrımlardan biri içsel ve dışsal motivasyon ayrımıdır. İçsel motivasyon, bireyin bir etkinliğe yalnızca etkinliğin kendisinden haz aldığı, merak duyduğu ya da kişisel olarak anlamlı bulduğu için yönelmesini ifade eder. Dışsal motivasyon ise davranışın ödül, not, takdir, sosyal onay ya da ceza gibi dış etkenlerle yönlendirilmesiyle ilişkilidir (Ünal, 2013; Acat & Köşgeroğlu, 2006).

Bu ayrım eğitim ortamlarında oldukça işlevseldir. Çünkü öğrencinin aynı davranışı sergiliyor olması, o davranışın aynı motivasyon kaynağından doğduğu anlamına gelmez. Bir öğrenci derse düzenli katılıyor olabilir; ancak bunu gerçekten öğrenmek istediği için mi, yoksa devamsızlık sorunu yaşamak istemediği için mi yaptığı önemlidir. Benzer biçimde bir öğrenci yoğun biçimde çalışıyor olabilir; fakat bu çalışma süreci öğrenmenin verdiği doyumdan mı, yoksa yalnızca sınav başarısından mı

beslenmektedir? Bu sorular, motivasyonun niteliğini anlamak açısından belirleyicidir.

Müzik eğitimi açısından bakıldığında içsel ve dışsal motivasyon ayrımı daha somut biçimde görülebilir. Örneğin piyano çalışan bir öğrenci bunu yalnızca dönem sonu sınavında yüksek not almak için yapıyorsa dışsal motivasyon ağır basar. Buna karşılık aynı öğrenci, çaldığı eserin müzikal ifadesini geliştirmekten, tınılar arasındaki farkı duymaktan ya da parçayı giderek daha iyi yorumlayabilmekten haz duyduğu için çalışıyorsa içsel motivasyon öne çıkar. Uygulamada bu iki motivasyon türü çoğu zaman birbirinden bütünüyle ayrılmaz; öğrenci hem öğretmenin beklentisini karşılamak ister hem de yaptığı müziksel çalışmadan gerçek bir doyum alabilir.

Burada önemli olan nokta, içsel ve dışsal motivasyonun birbirini tümüyle dışlayan iki ayrı alan gibi düşünülmemesidir. Özellikle müzik eğitimi pratiğinde öğrenciler bu iki yönelimi çoğu zaman birlikte yaşar. Bir öğrenci başlangıçta sahneye çıkma zorunluluğu nedeniyle çalışmaya başlayabilir; ancak süreç içinde eseri sevmeye, yorumlamaktan haz almaya ve kendi ilerlemesini fark etmeye başladıkça içsel motivasyonu güçlenebilir. Terside mümkündür. Başlangıçta büyük bir istekle çalışan bir öğrenci, zamanla aşırı performans baskısı, sürekli kıyaslanma ya da yalnızca hata üzerinden geri bildirim alma nedeniyle müzikle kurduğu içsel bağı kaybedebilir.

Bu nedenle müzik eğitiminde önemli olan yalnızca öğrencinin motive olup olmaması değil, motivasyonun hangi kaynaklardan beslendiği ve zaman içinde nasıl dönüştüğüdür. Öğrencinin müzikle ilişkisi yalnızca dışsal beklentilere dayanıyorsa bu ilişkinin kırılgan olma ihtimali yüksektir; oysa müziği kişisel olarak anlamlı, keyif verici ve ifade alanı sunan bir etkinlik olarak deneyimliyorsa motivasyon daha kalıcı hâle gelebilir.

Öz-Belirleme Kuramı

Motivasyon alanındaki en etkili kuramlardan biri öz-belirleme kuramıdır. Ryan ve Deci tarafından geliştirilen bu kurama göre bireyin daha kalıcı ve nitelikli bir motivasyon geliştirebilmesi için üç temel psikolojik ihtiyacın desteklenmesi gerekir: özerklik, yeterlik ve ilişkililik (Ryan & Deci, 2000; Senemoğlu, 2018). Özerklik, bireyin davranışını kendi iradesiyle yönlendirdiğini hissetmesi; yeterlik, yaptığı işte etkili ve başarılı olduğunu deneyimlemesi; ilişkililik ise başkalarıyla anlamlı bağlar kurabilmesi anlamına gelir.

Kuramın eğitim açısından önemi açıktır. Öğrenci, öğrenme sürecinde seçim yapabildiğinde, yaptığı şey üzerinde söz sahibi olduğunu hissettiğinde, ilerlediğini fark ettiğinde ve çevresinden destek gördüğünde derse daha güçlü biçimde bağlanır. Bu bakımdan öz-belirleme kuramı, motivasyonu yalnızca öğrencinin bireysel özelliği olarak değil, öğrenme ortamının niteliğiyle ilişkili dinamik bir süreç olarak ele alır.

Müzik eğitimi bu kuram açısından oldukça verimli bir alandır. Öğretmenin öğrenciye iki eser arasından seçim hakkı tanınması, çalışma sırasını birlikte belirlemesi ya da yorum tercihleri hakkında öğrencinin görüşünü alması özerklik duygusunu destekleyebilir. Öğrencinin birkaç hafta önce çalamadığı bir pasajı artık daha rahat seslendirebilmesi, zorlandığı bir ritim kalıbını çözebilmesi ya da nefes kontrolünü geliştirdiğini fark etmesi yeterlik duygusunu güçlendirir (Özmenteş, 2014). Koro, oda müziği, toplu çalma ve eşlik çalışmaları ise öğrencinin başkalarıyla uyum içinde üretim yapmasını sağlayarak ilişkililik ihtiyacını besler.

Öz-belirleme kuramı müzik eğitimi açısından yalnızca öğrencinin neden derse ilgi duyduğunu açıklamaz; aynı zamanda bu ilginin hangi pedagojik koşullarda güçlenebileceğini de gösterir. Öğrenciye hiçbir seçim alanı bırakılmadığında, sürekli eksikleri

vurgulandığında ya da yalnızca hata temelli geri bildirim verildiğinde motivasyon zayıflayabilir. Buna karşılık öğrenci küçük ilerlemelerini fark edebildiğinde, destekleyici bir öğretmen tutumuyla karşılaştığında ve müziksel çalışmanın içinde kendisini yalnız hissetmediğinde derse daha güçlü biçimde bağlanabilir.

Özellikle bireysel çalgı ve ses eğitimi düşünüldüğünde bu üç psikolojik ihtiyacın dengeli biçimde desteklenmesi büyük önem taşır. Yalnızca yeterli duygusuna odaklanan bir eğitim anlayışı, öğrenciyi teknik açıdan geliştirse bile zamanla baskıcı ve mekanik bir öğrenme atmosferi yaratabilir. Yalnızca özerklik vurgusu ise yeterli rehberlikle desteklenmediğinde güvensizlik yaratabilir. Benzer biçimde ilişkililik boyutunun ihmal edildiği ortamlarda öğrenci bireysel gelişim gösterse bile kendisini müziksel olarak yalnızlaşmış hissedebilir. Bu nedenle müzik eğitiminde etkili bir motivasyon zemini, öğrencinin hem seçim yapabildiği hem ilerleme hissedebildiği hem de bir topluluğun parçası olduğunu deneyimleyebildiği ortamlarda oluşur.

Beklenti-Değer Yaklaşımı

Beklenti-değer yaklaşımı, bireyin bir etkinliğe yönelmesinde iki temel unsurun belirleyici olduğunu savunur: o etkinlikte başarılı olma beklentisi ve etkinliğe yüklenen değer (Eccles, 2005). Başka bir deyişle öğrenci, hem “Bunu yapabilir miyim?” hem de “Bunu yapmaya değer mi?” sorularına olumlu yanıt verdiğinde öğrenmeye daha güçlü biçimde yönelir.

Bu yaklaşım, öğrencilerin neden bazı derslere daha istekli, bazılarına ise daha mesafeli olduklarını anlamada oldukça kullanışlıdır. Çünkü öğrencinin bir göreve katılması yalnızca o görevde başarılı olma ihtimalini yüksek görmesine bağlı değildir. Aynı zamanda öğrencinin o görevi anlamlı, yararlı, zevkli ya da kendisiyle ilgili bulması gerekir. Başarı beklentisinin yüksek olması, etkinliğin değersiz görüldüğü durumlarda tek başına yeterli

olmayabilir. Benzer biçimde etkinliğin çok anlamlı görülmesi de öğrenci kendisini tamamen yetersiz hissettiğinde güçlü bir katılım üretmeyebilir. Dolayısıyla motivasyon bu iki bileşenin etkileşiminde ortaya çıkar.

Müzik eğitimi açısından düşünüldüğünde bu kuram önemli açıklamalar sunar. Örneğin kendisini ritim konusunda yetersiz gören bir öğrenci, müzik dersine karşı zamanla çekingencek geliştirebilir. Buna karşılık okul konserinde yer almanın, sevdiği bir şarkıyı öğrenmenin, bir çalgıyı çalabilmenin ya da bir topluluk içinde müzik yapmanın kendisi için anlamlı olduğunu düşünen öğrenci, zorlandığı hâlde derse daha yüksek katılım gösterebilir.

Beklenti-değer yaklaşımının müzik eğitimi açısından dikkat çekici yönlerinden biri, öğrencinin müziksel etkinliği neden önemli bulunduğunu görünür hale getirmesidir. Çünkü müzik dersinde öğrencinin gösterdiği çaba yalnızca teknik beceriyle ilgili değildir; aynı zamanda müzik etkinliğinin öğrencinin yaşamında neye karşılık geldiğiyle ilgilidir. Öğrenci için müzik dersi bazen bir ifade alanı, bazen sosyal çevre içinde görünür olma fırsatı, bazen de gündelik yaşamıyla bağ kurabildiği özel bir alan olabilir (Say, 2012; Uçan, 2005). Bu tür durumlarda öğrenci, tam anlamıyla yeterli hissetmese bile etkinliğe yüklediği değer nedeniyle çabasını sürdürebilir.

Bu bağlamda repertuvar seçimi ve sınıf içi etkinliklerin niteliği büyük önem taşır. Öğrenci çalıştığı eseri yalnızca zorunlu bir materyal olarak görüyorsa etkinliğe yüklediği değer sınırlı kalabilir. Buna karşılık çalışılan eser öğrencinin müzik zevkiyle, kültürel hafızasıyla ya da günlük yaşam deneyimiyle ilişki kurabiliyorsa derse katılımın niteliği değişebilir. Öğrenci, etkinliğin yalnızca yapılması gereken bir görev değil, kendisi için değer taşıyan bir uğraş olduğunu hissettiğinde motivasyon daha güçlü bir zemin bulur.

Bu nedenle beklenti-değer yaklaşımı, müzik eğitiminde motivasyonu anlamak için yalnızca başarı inancına değil, anlam

boyutuna da bakmayı gerekli kılar. Bu açıdan kuram, müzik eğitiminde sıkça gözlenen “yapabilirim ama istemiyorum” ya da “çok istiyorum ama yapamayacağımdan korkuyorum” türündeki durumları açıklamada yararlı bir çerçeve sunar.

Akış Kuramı

Csikszentmihalyi'nin geliştirdiği akış kuramı, bireyin bir etkinliğe yoğun biçimde odaklandığı, zaman algısının değiştiği ve etkinliğin kendisini başlı başına ödüllendirici bulduğu özel bir deneyim durumunu açıklar (Csikszentmihalyi, 1990). Akış sırasında kişi dikkatini bütünüyle yaptığı işe verir; dış uyaranlar geri planda kalır, benlik farkındalığı azalır ve etkinliğin kendisi yoğun bir içsel doyum kaynağına dönüşür.

Bu kuram, özellikle müzik eğitimi bağlamında dikkat çekicidir. Çünkü müziksel performans, prova, doğaçlama ya da bireysel çalışma sırasında öğrenciler zaman zaman tam da bu tür bir yoğunlaşma yaşayabilir. Öğrenci bir pasaj üzerinde çalışırken zamanın nasıl geçtiğini fark etmeyebilir; toplu icra sırasında tüm dikkatini girişlere, dengeye ve ifadeye verdiğinde etkinliğin sonunda yalnızca yorulmuş değil, aynı zamanda derin bir doyum yaşamış olabilir.

Akış kuramına göre bu deneyimin ortaya çıkabilmesi için etkinliğin zorluk düzeyi ile bireyin beceri düzeyi arasında denge bulunması gerekir. Görev fazla zorsa kaygı, fazla kolaysa sıkılma ortaya çıkar; ikisinin dengelendiği noktada ise yoğun katılım mümkün hâle gelir (Csikszentmihalyi, 1990). Müzik eğitimi açısından bu, repertuar seçiminin, teknik hedeflerin, prova temposunun ve performans beklentilerinin öğrencinin düzeyine uygun biçimde düzenlenmesini gerekli kılar.

Akış deneyimi müzik eğitimi açısından özellikle önemlidir; çünkü müziksel öğrenme, dikkat, duyum, hareket ve ifade arasında hassas bir eşgüdüm gerektirir. Bir pasajın tekrarında giderek daha

fazla kontrol hissi kazanmak, toplu icrada sesler arasındaki dengeyi sezmek ya da bir eserin yorumunda yeni bir şey keşfetmek, öğrencide derin bir içsel doyum yaratabilir. Bu doyum, uzun vadeli motivasyon açısından besleyicidir.

Ancak akış deneyimi kendiliğinden ortaya çıkmaz. Öğrencinin düzeyine uygun olmayan repertuvar, aşırı performans baskısı, hata korkusunu artıran değerlendirme biçimleri ya da çok kolay ve tekdüze etkinlikler akış deneyimini zayıflatır. Bu yüzden öğretmenin görevi yalnızca teknik öğretim yapmak değil, öğrencinin dikkatini yoğunlaştırabileceği, zorlanırken tamamen kırılmayacağı ve ilerleme hissini yaşayabileceği bir öğrenme dengesi kurmaktır.

Bu yönüyle akış kuramı, müzik eğitiminde motivasyonun sürecin niteliğine de bağlı olduğunu gösterir. Öğrenci çalışırken yaşadığı yoğun odaklanma ve doyum nedeniyle müziğe bağlanır. Özellikle sanatsal alanlarda bu durum daha da belirgindir.

Başarı Hedefleri Kuramı

Başarı hedefleri kuramı, öğrencinin öğrenme ortamındaki başarısını, başarıyı nasıl tanımladığı üzerinden açıklar. Bu kurama göre bazı öğrenciler öğrenmeye, gelişmeye ve yetkinlik kazanmaya odaklanırken; bazıları başkalarından daha iyi görünmeye ya da başarısız görünmekten kaçınmaya yönelir (Elliot & Hulleman, 2017). İlk durumda öğrenme hedefleri, ikinci durumda ise performans hedefleri öne çıkar.

Bu ayırım eğitim ortamları açısından önemlidir. Öğrencinin bir göreve nasıl yaklaştığı, çoğu zaman o görevden ne beklediğiyle ilişkilidir. Öğrenme hedeflerine yönelen öğrenciler için önemli olan gelişim, deneyim ve ilerleme iken; performans hedeflerine yönelen öğrenciler için önemli olan çoğu zaman görünür başarı, hata yapmama ya da başkalarıyla karşılaştırıldığında üstün görünmedir. Bu farklılık, öğrencinin karşılaştığı zorluklar karşısındaki tutumunu

da etkiler. Öğrenme hedefleri baskın olduğunda hata, gelişimin doğal parçası olarak görülebilir; performans hedefleri baskın olduğunda ise hata, benlik değerini tehdit eden bir unsur hâline gelebilir.

Müzik eğitimi açısından başarı hedefleri kuramı özellikle performans baskısını anlamada işe yarar. Çünkü müziksel performans çoğu zaman görünür, değerlendirilebilir ve karşılaştırılabilir bir alandır. Dinleti, jüri, sınav, konser ya da sınıf içi performans gibi durumlarda öğrencinin odağı yalnızca müziksel gelişim olmayabilir; bazen hata yapmadan görünmek, öğretmenin gözünde başarılı sayılmak ya da akranlarından daha iyi görünmek de belirleyici hâle gelebilir.

Örneğin bir öğrenci dinletiyeye, eseri daha iyi yorumlamak, sahne deneyimi kazanmak ve kendi müzikal gelişimini görmek amacıyla hazırlanıyorsa öğrenme hedefi öne çıkar. Buna karşılık temel amacı hata yapmadan görünmek, eleştirilmekten kaçınmak ya da arkadaşlarından daha başarılı görünmekse performans hedefi baskın hâle gelir. Bu iki yönelim dışarıdan benzer görünebilir; ancak öğrencinin duygusal durumu, hata karşısındaki tepkisi ve uzun vadeli motivasyonu açısından oldukça farklı sonuçlar doğurur.

Bu nedenle başarı hedefleri kuramı, müzik eğitiminde başarıya yüklenen anlamı da tartışmaya açar. Eğer eğitim ortamı yalnızca sonuca, kusursuzluğa ve karşılaştırmalı başarıya odaklanıyorsa öğrencide savunmacı bir hedef yapısı gelişebilir. Buna karşılık ilerlemeyi, yorum arayışını, öğrenme sürecini ve bireysel gelişimi görünür kılan bir sınıf iklimi, öğrenciyi daha sağlıklı bir öğrenme yönelimine taşıyabilir. Bu bakımdan kuram, müzik eğitiminde motivasyonun öğrenme kültürünün kendisinden de etkilendiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Genel Değerlendirme

Bu kuramların her biri, öğrencinin öğrenmeye neden yöneldiğini farklı bir açıdan açıklar. İçsel ve dışsal motivasyon

ayrımı, öğrencinin etkinlikle kurduğu temel ilişkiyi görünür kılar. Öz-belirleme kuramı, psikolojik ihtiyaçların öğrenme sürecindeki rolünü açıklar. Beklenti-değer yaklaşımı, başarı inancı ile anlam boyutunu bir araya getirir. Akış kuramı, yoğun katılım ve deneyimsel derinlik anlarını anlamaya yardımcı olur. Başarı hedefleri kuramı ise öğrencinin başarıyı nasıl tanımladığına ve bu tanımın öğrenme davranışını nasıl etkilediğine odaklanır. Bu yönleriyle söz konusu kuramlar, müzik eğitimi bağlamında da önemli açıklama imkânları sunar.

Bununla birlikte müzik eğitimi yalnızca hedef, başarı, yeterlik ya da görev değeri üzerinden anlaşılabilecek bir alan değildir. Estetik deneyim, bedensel katılım, duygusal yoğunluk, yaratıcılık, performans gerilimi, toplu üretim ve kültürel aidiyet gibi boyutlar devreye girdiğinde bu kuramların açıklama gücü belli noktalarda daralmaya başlar. Başka bir deyişle bu kuramlar müzik eğitimi anlamak için gerekli olsa da tek başlarına yeterli değildir. Müziksel motivasyonun tüm doğasını kavrayabilmek için bu kuramsal çerçevelerin alana özgü boyutlarla birlikte yeniden düşünülmesi gerekir.

Bu nedenle bir sonraki aşamada, söz konusu kuramların müzik eğitimi bağlamında nerelerde yetersiz kaldığını daha açık biçimde tartışmak gerekir. Böyle bir tartışma, hem klasik motivasyon kuramlarının sınırlarını görünür kılacak hem de müzik eğitime özgü daha bütüncül bir yaklaşım geliştirmek için gerekli zemini hazırlayacaktır.

Motivasyon Kuramlarının Müzik Eğitimindeki Sınırları

Eğitim psikolojisinde öne çıkan motivasyon kuramları, öğrencinin öğrenme sürecine nasıl katıldığını anlamada önemli imkânlar sunar. Öz-belirleme kuramı, beklenti-değer yaklaşımı, akış kuramı ve başarı hedefleri kuramı, öğrenme davranışını açıklamada güçlü kavramsal araçlar sağlar. Ancak bu kuramların açıklayıcılığı,

müzik eğitimi gibi estetik, duygusal, bedensel ve kültürel boyutların iç içe geçtiği alanlarda sınırsız değildir. Sorun, bu kuramların işlevsiz olması değil; müziksel deneyimin bazı temel katmanlarını tek başlarına tam olarak kavrayamamasıdır.

Öğrenmenin Bireysel ve Bilişsel Düzeyde Tanımlanması

Klasik motivasyon kuramlarının önemli bir bölümü, öğrenmeyi büyük ölçüde bireysel karar, bilişsel yönelim ya da hedef davranış ekseninde açıklar. Öğrenci ne kadar istekli ne kadar yeterlik hissine sahip, etkinliği ne kadar değerli görüyor ya da başarıyı nasıl tanımlıyor gibi sorular bu çerçevede merkezi hâle gelir. Bu sorular kuşkusuz önemlidir; ancak müzik eğitimi söz konusu olduğunda tek başlarına yeterli değildir. Çünkü müziksel öğrenme, yalnızca öğrencinin zihinsel yönelimiyle değil, sesle, bedenle, ritimle, mekânla ve başkalarıyla kurduğu ilişkiyle biçimlenir.

Bir öğrencinin müzik dersine bağlılığı her zaman yalnızca başarılı olma isteği ya da etkinliği önemli bulması ile açıklanamaz. Öğrenci bazen bir ezginin kendisinde bıraktığı duygusal iz nedeniyle, bazen sınıf içinde müzik yaparken yaşadığı ortaklık hissi nedeniyle, bazen de ses aracılığıyla kendini ifade edebildiğini fark ettiği için derse yönelir. Bu tür yaşantılar, motivasyonun yalnızca bireysel bir karar ya da bilişsel değerlendirme meselesi olmadığını gösterir. Müzikte öğrenme aynı zamanda ilişkisel ve deneyimsel bir süreçtir (Dewey, 1934; Elliott & Silverman, 2015).

Örneğin bir öğrenci, bireysel çalışma sırasında çok istekli görünmeyebilir; ancak koro ya da toplu çalma ortamında bir anda çok daha canlı, katılımcı ve üretken hâle gelebilir. Bu durumda motivasyonu yalnızca bireysel hedeflerle açıklamak eksik kalır. Çünkü burada öğrenciyi harekete geçiren şey, birlikte üretim deneyiminin yarattığı sosyal ve duygusal dinamiktir. Bu da motivasyonun müzik eğitiminde çoğu zaman bireyin içinde olup biten bir süreçten daha fazlası olduğunu gösterir.

Bu sınırlılık, özellikle müzik eēitiminde ērenmenin yalnızca bireysel performans deēil, aynı zamanda ortak deneyim alanı olduēunu dēndēmzde daha görünür hâle gelir. ērencinin motivasyonunu anlamak iēin, onun yalnızca ne dēndēne deēil, neyin iēinde yer aldıēına da bakmak gerekir. Kimi zaman ērenciyi derse baēlayan Şey, mziēin kendisinden çok, müzik etrafında kurulan ilişkiler aēı olabilir.

Sonuç ve Başarı Odaklılık

Motivasyon kuramlarının müzik eēitimi aēısından bir diēer sınırı, ērenmeyi oēu zaman sonuç, başarı ve performans etrafında dēnmeleridir. Eēitim ortamlarında bu yaklaşım anlaŐılırdır; çünkü ēretim süreci sıklıkla hedefler, kazanımlar ve deēerlendirme ltleri üzerinden yapılandırılır. Ancak müzik eēitiminde süreç, oēu zaman sonuç kadar hatta kimi zaman sonuētan daha belirleyicidir. ērencinin bir eseri çalışırken yaŐadıēı dikkat yoēunluēu, ses üretmenin fiziksel hissi, yorum geliştirme sürecindeki arayışı ya da prova sırasında kurduēu duygusal baē, yalnızca son performans üzerinden deēerlendirilemez.

Müzikte ērenme oēu zaman yavaş, katmanlı ve geri dönüŐlü ilerler. Bir ērencinin aynı pasaj üzerinde günlerce ya da haftalarca çalışması, dışarıdan bakıldıēında yalnızca tekrar gibi görülebilir. Oysa bu süreç ērencinin işitsel farkındalıēını artırıyor, bedensel kontrolünü geliŐtiriyor, müzikal cümleyi daha bilinçli kurmasını saēlıyor ve esere ilişkin yorumunu olgunlaŐtırıyor olabilir. Bu tür ilerlemeler, nihai performans kadar görünür deēildir; fakat ērencinin motivasyonunun en önemli kaynaklarından birini oluşturabilir. Çünkü ērenci oēu zaman tam da bu küçük ama anlamlı gelişmeleri fark ettikçe mziēe daha güçlü biçimde baēlanır (Csikszentmihalyi, 1990).

rneēin çalgı eēitimi alan bir ērencinin aynı ölçüyü defalarca tekrar etmesi, yalnızca teknik bir zorunluluk deēildir.

Bazen bu tekrar, öğrencinin artık daha net duyduğunu, ellerinin daha rahat hareket ettiğini ya da müzikal cümleyi daha bilinçli kurabildiğini fark ettiği bir süreçtir. Bu nedenle müzik eğitiminde motivasyonu yalnızca final performansına ya da notlandırılabilir başarıya bağlamak, sürecin içinde yaşanan dönüşümleri arka plana iter.

Başarı odaklı açıklamaların sınırlı kalmasının bir başka nedeni de müzikte öğrenmenin her zaman ölçülebilir çıktılara indirgenememesidir. Teknik ilerleme elbette önemlidir; ancak öğrencinin müzikle kurduğu ilişkinin derinleşmesi, ifade gücünün artması, estetik duyarlılığının gelişmesi ya da sahnede kendisini daha bütünlüklü hissetmesi gibi boyutlar her zaman kolayca ölçülemez. Buna rağmen bu boyutlar öğrencinin motivasyonu üzerinde güçlü etkilere sahiptir. Dolayısıyla müzik eğitimini yalnızca sonuç odaklı çerçevelerle değerlendirmek, öğrencinin yaşadığı öğrenme deneyiminin niteliksel yönlerini eksik bırakır.

Duygulanımsal ve Estetik Boyutun İkincil Kalması

Klasik motivasyon kuramlarının önemli bir bölümü, duyguyu öğrenmeye eşlik eden ama merkezde olmayan bir unsur gibi ele alma eğilimindedir. Oysa müzik eğitimi söz konusu olduğunda duygu, yalnızca yan unsur değildir; çoğu zaman öğrenmenin kurucu bileşenlerinden biridir. Öğrencinin bir esere yakınlık duyması, bir melodide kendisinden bir şey bulması, bir performans sırasında heyecan, coşku, kırılganlık ya da özgüven hissetmesi, müziksel yönelimini doğrudan etkiler. Bu nedenle müzikte motivasyon, duygulanımsal boyut dikkate alınmadan tam olarak anlaşılamaz (Juslin & Sloboda, 2010; Elliott & Silverman, 2015).

Aynı durum estetik deneyim için de geçerlidir. Müzik dersinde öğrenci yalnızca bir görevi yerine getirmez; aynı zamanda sesler arasındaki ilişkiyi hisseder, tını farklarını ayırt eder, bir

yorumun etkisini sezer ve müziğin taşıdığı anlamla temas eder. Bazen öğrenci belirli bir eseri teknik olarak kolay olduğu için değil, estetik olarak kendisine yakın geldiği için çalışmayı sürdürür. Bu durumda öğrencinin motivasyonu başarı beklentisinden çok, estetik yakınlıkla beslenir (Reimer, 2003; Say, 2012).

Örneğin öğrencinin sevdiği bir halk türküsünü, çocukluğundan tanıdığı bir ezgiyi ya da kendisinde güçlü bir duygu uyandıran bir şarkıyı çalışırken gösterdiği ısrar, her zaman dışsal ödülle ya da yalnızca başarı hedefiyle açıklanamaz. Benzer biçimde bir öğrenci, bir eserin duygusal yoğunluğu nedeniyle ders içinde normalde göstermediği kadar derin bir katılım gösterebilir. Bu durum, müziksel yönelimin çoğu zaman duygusal ve estetik bağlarla kurulduğunu ortaya koyar.

Duygulanım boyutunun ihmal edilmesi, özellikle sanat eğitimi açısından önemli bir eksiklik yaratır. Çünkü sanat eğitimi, öğrencinin hissetmesini, duyarlılaşmasını ve ifade geliştirmesini de kapsar. Müzik eğitimi de bu açıdan yalnızca bilişsel ve davranışsal terimlerle açıklanamayacak bir alandır. Öğrencinin müzikle kurduğu bağ, çoğu zaman o müziğin onda ne uyandırdığıyla da ilgilidir.

Bedenin Yeterince Görünür Olmaması

Motivasyon kuramlarının müzik eğitimi açısından bir başka sınırlılığı, bedenin çoğu zaman arka planda kalmasıdır. Oysa müzik eğitimi son derece bedensel bir öğrenme alanıdır. Nefes, duruş, kas kontrolü, ritmik hareket, dokunma, işitme ve motor koordinasyon, müziksel öğrenmenin ayrılmaz parçalarıdır. Öğrencinin motivasyonu yalnızca zihinsel kararlarla değil, bedensel rahatlık, ifade imkânı ve performans sırasında hissettiği bütünlük duygusuyla da şekillenir (Merleau-Ponty, 2017; Bresler, 2004).

Çalgı çalarken, şarkı söylerken ya da beden perküsyonu yaparken beden yalnızca bir araç değildir; öğrenmenin aktif taşıyıcısıdır. Öğrencinin elleriyle çalgı arasında kurduğu ilişki,

nefesini nasıl yönettiği, ritmi bedeniyle nasıl hissettiği ya da sahnede nasıl durduğu, müziksel deneyimin niteliğini doğrudan etkiler. Bu nedenle motivasyonu yalnızca bilişsel ya da davranışsal terimlerle açıklamak, müzik eğitiminin bedensel doğasını yeterince hesaba katmaz.

Örneğin keman çalan bir öğrencinin doğru sesi bulma konusundaki kaygısı yalnızca zihinsel bir yetersizlik duygusundan kaynaklanmayabilir; aynı zamanda bedensel gerginlik, kol ve omuz kaslarında aşırı sıkılma ya da çalgıyla kurulan fiziksel uyumsuzluk da motivasyonu düşürebilir. Benzer biçimde ses eğitiminde nefes kontrolünü daha rahat sağlayan, bedenini daha serbest kullanabilen bir öğrenci, kendisini daha güvende hissederek çalışmaya daha istekli hâle gelebilir. Bu örnekler, bedensel yaşantının doğrudan motivasyonun parçası olduğunu göstermektedir.

Müzik eğitiminde bedenin görünür olmaması, özellikle performans kaygısı ve sahne deneyimi gibi alanlarda daha da belirginleşir. Öğrenci çoğu zaman yalnızca yanlış yapmaktan korkmaz; bedeni üzerinde kontrolünü kaybetmekten, sesinin titremesinden, ellerinin kasılmasından ya da nefesinin daralmasından da kaygı duyabilir. Böyle durumlarda motivasyon düşüklüğü yalnızca bilişsel bir sorun olarak okunursa asıl mesele gözden kaçabilir. Dolayısıyla müzikte motivasyonu anlamak için bedenin öğrenme ve ifade sürecindeki merkezi yerini kabul etmek gerekir.

Toplumsal ve Kültürel Boyutun Arka Planda Kalması

Kuramların bir diğer sınırı, müzik eğitiminin toplumsal ve kültürel boyutunu çoğu zaman arka planda bırakmalarıdır. Oysa öğrencinin müzikle kurduğu ilişki yalnızca bireysel tercihlerin sonucu değildir. Ailenin kültürel sermayesi, öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre, hangi müzik türlerinin değerli kabul edildiği, hangi ifadelerin meşru görüldüğü ve öğrencinin kendi

kültürel kimliği, müziksel motivasyonu doğrudan etkiler (Bourdieu, 2014; Green, 2002). Bir öğrenci için müzik dersi kendini ait hissettiği bir alan olabilirken, başka bir öğrenci için yabancılaştırıcı bir deneyime dönüşebilir.

Bu noktada öğrencinin derse getirdiği müziksel geçmiş büyük önem taşır. Bazı öğrenciler evlerinde düzenli olarak müzik dinlenen, çalgı bulunan ya da müziğin değer verilen bir etkinlik olarak görüldüğü ortamlardan gelebilir. Bazıları ise müzikle daha sınırlı temas kurmuş olabilir. Benzer biçimde öğrencinin günlük yaşamında dinlediği müziklerle okulda karşılaştığı repertuvar arasında güçlü ya da zayıf bağlar bulunabilir. Bu farklar, öğrencinin derse yönelik başlangıç motivasyonunu ve uzun vadeli katılımını etkiler.

Örneğin ders repertuarı öğrencinin gündelik hayatta hiç ilişki kurmadığı müziklerden oluştuğunda, öğrenci teknik olarak katılsa bile derse duygusal olarak mesafeli kalabilir. Buna karşılık kendi kültürel çevresinden tanıdığı ezgilerin, dinleme alışkanlıklarına yakın tınların ya da ifade biçimlerinin ders içinde yer bulması, öğrencinin müzik dersini daha anlamlı ve kendisine yakın hissetmesini sağlayabilir. Bu da motivasyonun yalnızca bireysel istek meselesi olmadığını, aynı zamanda tanınma ve aidiyetle de ilgili olduğunu gösterir.

Kültürel boyutun ihmal edilmesi, müzik eğitimi tek tip bir estetik anlayış üzerinden yürütme riskini de beraberinde getirir. Oysa öğrenciler farklı toplumsal arka planlardan, farklı müzik geleneklerinden ve farklı deneyim alanlarından gelir. Bu çeşitlilik sınıf içinde görünmez kılındığında bazı öğrenciler derse daha baştan mesafeli yaklaşabilir. Buna karşılık öğrencinin kendi müziksel dünyasının değersizleştirilmediği, tersine pedagojik bir imkân olarak görüldüğü ortamlar, motivasyonu yalnızca artırmakla kalmaz; öğrencinin müzik eğitimiyle kurduğu bağı daha kalıcı hâle getirir.

Yaratıcılık ve Öznel Anlam Üretiminin Sınırlı Kalması

Klasik motivasyon kuramlarının müzik eğitimi açısından bir başka sınırı, yaratıcılık ve öznel anlam üretimi boyutunu tam olarak açıklayamamalarıdır. Çünkü müziksel öğrenme, yalnızca bir görevi yerine getirmekten ibaret değildir; aynı zamanda yorum kurma, ifade geliştirme, sesle düşünme ve kimi zaman kişisel bir dünya inşa etme sürecidir.

Özellikle doğaçlama, besteleme, düzenleme, yorumlama ve birlikte üretme gibi alanlarda öğrencinin motivasyonu yaratıcı katılımın kendisinden beslenir. Öğrenci burada yalnızca doğruyu bulmaya çalışmaz; aynı zamanda kendi sesini, kendi tercihlerini ve kendi ifade biçimini arar. Bu süreç çoğu zaman açık uçludur ve kesin başarı ölçütleriyle açıklanması zordur.

Örneğin bir öğrenci notaya tam uygun çalma konusunda çok istekli görünmeyebilir; ancak doğaçlama yapma, kendi küçük bestesini oluşturma ya da bildiği bir melodiyi farklı biçimde yorumlama fırsatı bulduğunda çok daha yüksek bir katılım gösterebilir. Bu durumda motivasyonu tetikleyen şey, yalnızca başarma duygusu değil, yaratıcı özne olarak kendini ortaya koyabilme imkânıdır. Bu tür durumlar, müzik eğitimindeki motivasyonun kimi zaman kurallı başarıdan çok, anlamlı öznel katılımı ilişkili olduğunu gösterir.

Bu nedenle motivasyonu anlamak için, öğrencinin ne kadar doğru yaptığı kadar ne kadar sahiplenerek yaptığına da bakmak gerekir. Bu da daha yaşantısal, daha açık uçlu ve öğrencinin öznel katkısını görünür kılan bir yaklaşımı zorunlu kılar.

Ara Değerlendirme

Bütün bu sınırlılıklar, klasik motivasyon kuramlarının müzik eğitimi için değersiz olduğu anlamına gelmez. Tersine, bu kuramlar öğrencinin öğrenmeye neden yöneldiğini anlamada son derece

önemli açıklamalar sunar. Ancak müzik eğitiminde; estetik deneyim, bedensel katılım, duygusal yoğunluk, yaratıcı ifade, toplumsal ilişkiler ve kültürel aidiyet devreye girdiğinde daha karmaşık ve çok katmanlı bir yapıya bürünür. Bu nedenle klasik kuramlar gerekli olsa da tek başlarına yeterli değildir.

Dolayısıyla ihtiyaç duyulan şey, mevcut kuramları tümüyle terk etmek değil; onları müzik eğitiminin özgül doğasıyla yeniden düşündürmektir. Bu noktada daha bütüncül bir yaklaşım geliştirmek gerekir. Böyle bir yaklaşım, motivasyonu estetik yaşantının, bedensel katılımın, duygusal bağın ve kültürel bağlamın iç içe geçtiği bir yapı olarak ele alınmalıdır. Bir sonraki bölümde tam da bu ihtiyaçtan hareketle, müzik eğitiminde motivasyona daha kapsamlı bir perspektif sunabilecek bütüncül bir yaklaşım üzerinde durulacaktır.

Müzik Eğitiminde Motivasyona Bütüncül Bir Yaklaşım: Estetik, Deneyim ve Kültürel Bağlam

Müziksel öğrenme, estetik, bedensel, duygusal, sosyal ve kültürel boyutlar taşıyan çok katmanlı bir yaşantıdır. Bu nedenle motivasyonu da bu yapının içinden düşünmek gerekir. Burada önerilen yaklaşım, klasik motivasyon kuramlarını bütünüyle reddetmez; ancak onların açıklama gücünü genişletmek için estetik deneyim, fenomenolojik düşünce ve kültürel bağlamı aynı çerçevede bir araya getirir.

Bu yaklaşımın ilk dayanağı, müzik eğitimini bir **deneyim alanı** olarak görmektir. Dewey’e göre deneyim, bireyin çevresiyle kurduğu canlı ve anlamlı ilişkinin ürünüdür; estetik deneyim ise bu ilişkinin yoğunlaşmış ve bütünlük kazanmış biçimidir (Dewey, 1934). Müzik eğitimi de tam bu noktada, yalnızca bilgi aktarımının ya da teknik beceri öğretiminin ötesine geçen bir alan olarak belirir. Öğrenci yalnızca nota okumayı, doğru entonasyonu ya da ritmik doğruluğu öğrenmez; aynı zamanda duyar, hisseder, tekrar eder,

zorlanır, keşfeder, ifade kurar ve giderek kendi müziksel deneyimini inşa eder. Bu nedenle müzikte motivasyon, yalnızca öğrencinin neden çalıştığıyla değil, nasıl bir deneyim yaşadığıyla birlikte düşünülmelidir (Uçan, 2005; Dewey, 1934).

Bu bakış açısı, motivasyonu sonuç odaklı bir yapı olmaktan çıkarıp yaşantının niteliğiyle ilişkili bir kavrama dönüştürür. Öğrencinin derse bağlılığını belirleyen şey bazen hedefe ulaşmak değil, süreç içinde yaşadığı yoğunluk, anlam ve katılım duygusudur. Örneğin bir öğrenci aynı melodiyi defalarca tekrar etmesine rağmen sıkılmak yerine her tekrarın yorumunu biraz daha olgunlaştırdığını hissediyorsa, burada motivasyonu besleyen şey yalnızca sonuca ulaşma isteği değildir. Benzer biçimde bir öğrenci, bir eseri çalışırken giderek daha fazla ayrıntı duymaya başladığında ya da müzikal cümleyi daha bilinçli kurduğunu fark ettiğinde, öğrenme sürecinin kendisi motive edici hâle gelebilir. Bu durum, müzikte motivasyonun çoğu zaman deneyimin kalitesiyle beslendiğini göstermektedir (Csikszentmihalyi, 1990; Dewey, 1934).

Bu çerçevede estetik deneyim, müzik eğitimindeki motivasyonu anlamak için temel kavramlardan biri hâline gelir. Estetik deneyim, yalnızca hoşlanma ya da beğeni ile sınırlı değildir; bireyin bir müziksel olaya dikkatini yoğunlaştırdığı, onun içinde anlam bulduğu ve o deneyimle bütünlük kurduğu bir yaşantıyı ifade eder.

Örneğin bir öğrencinin çocukluğundan tanıdığı bir ezgiyi seslendirdiğinde derse daha yoğun katılım göstermesi, estetik deneyimin motivasyondaki rolünü açık biçimde ortaya koyar. Burada öğrenci yalnızca bir görevi yerine getirmez; aynı zamanda kişisel belleği, duygusal geçmişi ve müziksel yaşantısı arasında bir bağ kurar. Bu bağ, teknik başarıdan bağımsız olarak öğrencinin derse yönelimini güçlendirebilir. Dolayısıyla müzik eğitimi açısından estetik deneyim, öğretimin süsleyici bir unsuru değil, motivasyonun temel kaynaklarından biridir.

Bütüncül yaklaşımın ikinci temel boyutu, müziksel öğrenmenin **bedensel niteliği**dir. Fenomenolojik yaklaşım, bireyin dünyayla ilişkisinin yalnızca zihinsel süreçler üzerinden kurulmadığını; bedenın algı, deneyim ve anlam üretiminde kurucu bir rol oynadığını vurgular. Müzik eğitimi bu açıdan son derece güçlü bir örnektir. Nefes alma biçimi, sesin bedende yarattığı titreşim, parmakların çalgıyla kurduğu ilişki, ritmin bedensel olarak hissedilmesi ve sahnede duruş biçimi, öğrenmenin dışsal parçaları değil, doğrudan kendisidir.

Bedensel yaşantının motivasyon üzerindeki etkisi, özellikle çalgı ve ses eğitiminde açık biçimde görülür. Öğrencinin çalışmaya yönelmesi bazen bedensel rahatlık, akış ve ifade açıklığıyla ilişkilidir; bazen de bedensel gerilim, tıkanma ve güvensizlik motivasyonu zayıflatabilir. Örneğin keman çalan bir öğrencinin doğru sesi bulmakta zorlanması yalnızca teknik yetersizlikten değil, bedensel gerginlikten de kaynaklanabilir. Buna karşılık nefesini daha kontrollü kullanabilen bir ses eğitimi öğrencisi, kendisini daha güvende hissederek çalışmaya daha istekli hâle gelebilir. Bu nedenle müzikte motivasyonu açıklarken bedeni yalnızca teknik becerinin aracı olarak değil, öğrenmenin ve anlam üretiminin taşıyıcısı olarak görmek gerekir.

Bu durum, müzik eğitiminde motivasyonun neden salt zihinsel kararlara indirgenemeyeceğini de açıklar. Öğrenci bazen çalgısıyla fiziksel uyum yakaladığı için çalışmayı sürdürür; bazen de bedeninde hissettiği yabancılık, sıkışma ya da zorlanma nedeniyle müzikten uzaklaşabilir. Özellikle performans sırasında bedensel farkındalık, motivasyonun niteliğini doğrudan etkiler. Ellerin kasılması, nefesin daralması, sesin titremesi ya da bedenın sahnede güvensiz hissetmesi, öğrencinin müzikle kurduğu ilişkiyi olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle müzik eğitimindeki motivasyonu anlamak, öğrencinin yalnızca ne düşündüğünü değil ne hissettiğini ve

bedeninde ne yaşadığını da dikkate almayı gerektirir (Merleau-Ponty, 2017).

Bütüncül yaklaşımın üçüncü boyutu **duygulanımdır**. Müzik eğitimi, duygunun yalnızca öğrenmeye eşlik eden bir unsur değil, öğrenmenin kurucu bir bileşeni olduğu alanlardan biridir. Öğrenci bazen bir esere duygusal yakınlık duyduğu için onunla çalışmak ister; bazen bir performans sırasında yaşadığı heyecan, coşku, kırılganlık ya da görünür olma hissi nedeniyle müziğe daha güçlü biçimde bağlanır. Bu nedenle müzikte motivasyon, duygusal yatırım olmadan tam olarak anlaşılamaz (Elliott & Silverman, 2015).

Duygu boyutunun önemi, özellikle öğrencinin müzikle kurduğu kişisel bağda belirginleşir. Örneğin bir öğrenci, kendisini ifade etmekte zorlandığı dönemlerde müzik dersini rahatladığı, görünür olduğu ya da kendi duygusunu başkalarına aktarabildiği bir alan olarak deneyimleyebilir. Böyle bir durumda öğrencinin derse katılımını yalnızca başarı beklentisiyle açıklamak yetersiz kalır. Çünkü burada motivasyonun kaynağı, öğrenme görevinin kendisinden çok, müzik aracılığıyla yaşanan duygusal açılım olabilir. Bu yönüyle müzik eğitimi, duygusal deneyimin doğrudan pedagojik ve motivasyonel bir işlev taşıdığı bir alan olarak öne çıkar (Hallam, 2010; Juslin & Sloboda, 2010).

Ancak müzikte motivasyonu yalnızca bireyin iç dünyasıyla sınırlamak da yeterli değildir. Müzik eğitimi aynı zamanda toplumsal ve kültürel olarak kurulmuş bir alandır. Öğrenci hangi müziği kendine yakın bulduğunu, hangi seslerin kendisini temsil ettiğini ve hangi müziksel pratiklerde rahat ya da yabancı hissettiğini toplumsal deneyimleri içinden öğrenir. Bu nedenle müzik eğitimindeki motivasyonu anlamak için **kültürel bağlamı** da dikkate almak gerekir. Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramı, bireyin sanatsal alanlarla kurduğu ilişkinin yalnızca kişisel ilgiye değil, toplumsal olarak edinilmiş yatkınlıklara, alışkanlıklara ve

sembolik değerlere de dayandığını göstermesi bakımından burada önemli bir kuramsal dayanak sunar (Bourdieu, 2014).

Öğrencinin aile ortamı, dinleme alışkanlıkları, ait olduğu sosyal evre ve kültürel geçmişi, müzik dersine yönelik tutumunu doğrudan etkileyebilir. Eğer ders içeriği öğrencinin kültürel deneyimiyle hiçbir bağ kurmuyorsa, ğrenci müziği teknik olarak öğrenebilir ama ona duygusal ya da kimlikssel olarak bağlanmayabilir. Buna karşılık öğrencinin kendi yaşam dünyasına yakın ezgilerin, ritimlerin ya da ifade biçimlerinin ders içinde görünür olması, motivasyonu daha güçlü bir zemine taşıyabilir. Çünkü burada ğrenci yalnızca bir içeriği öğrenmez; aynı zamanda kendi dünyasının bu alanda tanındığını hisseder. Bu his, motivasyonun en güçlü kaynaklarından biridir (Green, 2002; Bourdieu, 2014).

Örneğin sınıfta seçilen repertuvar yalnızca öğrencilerin gündelik yaşamında hiç karşılaşmadıkları bir müzik dünyasına dayanıyorsa, bazı öğrenciler bu içeriğe teknik olarak katılsalar bile duygusal olarak mesafeli kalabilir. Buna karşılık öğrencinin kendi kültürel çevresinden tanıdığı bir melodik yapının ya da ritmik kalıbın ders içinde yer bulması, o öğrencinin derse yönelimini belirgin biçimde değiştirebilir. Bu tür örnekler, motivasyonun yalnızca bireysel tercih değil, aynı zamanda kültürel görünürlük ve aidiyet meselesi olduğunu göstermektedir.

Bu noktada önerilen bütüncül yaklaşım, müzik eğitimindeki motivasyonu beş temel bileşenin etkileşimi içinde dşnmeyi rerir: **anlam, duygu, bedensel katılım, ilişkisellik ve kültürel aidiyet.** Anlam, ğrencinin müzik etkinliğini neden değerli bulduğuyla ilgilidir. Duygu, bu etkinliğe ne tür duygusal yatırım yaptığıyla ilişkilidir. Bedensel katılım, mzikssel öğrenmenin fiziksel ve duygusal boyutunu kapsar. İlişkisellik, öğretmenle, akranlarla ve mzikssel topluluklarla kurulan bağı ifade eder. Kültürel aidiyet ise öğrencinin mzikssel pratiği kendi yaşam dünyasıyla ne ölçüde

ilişkilendirebildiğini gösterir. Bu bileşenler birbirinden bağımsız işlemez; tersine, çoğu zaman biri diğerini güçlendirir ya da zayıflatır.

Örneğin bir öğrenci, sınıfta seçtiği bir türküyü seslendirme fırsatı bulduğunda bu deneyim onun için aynı anda birkaç düzeyde anlam taşıyabilir. Eseri kendi yaşam dünyasıyla ilişkilendirdiği için anlam duyar; onu seslendirirken duygusal bağ kurar, bedensel olarak müziğe uyum sağlar, arkadaşlarıyla birlikte çalıştığı için ilişkisellik yaşar; kendi kültürel arka planının görünür olduğunu hissettiği için aidiyet geliştirir. Bu tür durumlarda motivasyon tek bir nedene değil, çok katmanlı bir deneyime dayanır. Başka bir deyişle öğrenci burada yalnızca çalışmaz; aynı zamanda müzik içinde kendine yer açar.

Burada önerilen yaklaşımın önemli bir yönü, motivasyonu tek nedenli bir yapı olarak değil, birbirini etkileyen deneyim katmanlarının kesişimi olarak düşünmesidir. Öğrenci bazen müziksel etkinliği anlamlı bulduğu için çalışır; bazen çalıştıkça yeterlik hissi artar ve motivasyonu güçlenir; bazen bir topluluğun parçası olduğu için sürece bağlı kalır; bazen de kültürel olarak kendisini temsil eden bir içerikle karşılaştığında derse yeni bir ilgi geliştirir. Bu durum, müzik eğitiminde motivasyonun doğrusal değil, dolaşımli ve etkileşimli bir yapıya sahip olduğunu gösterir.

Bu çerçeve öğretim uygulamaları açısından da önemli sonuçlar doğurur. Eğer müzik öğretmeni öğrencinin motivasyonunu desteklemek istiyorsa, yalnızca çalışma disiplini, başarı baskısı ya da performans sonucu üzerine kurulu bir yaklaşım yeterli olmaz. Öğrencinin repertuvarla bağ kurmasını, bedensel rahatlık hissetmesini, sınıf içinde kendisini ifade edebilmesini, akranlarıyla güvenli ilişkiler geliştirmesini ve kendi kültürel deneyimini değerli hissetmesini sağlayacak öğrenme ortamları tasarlamak gerekir.

Sonuç olarak müzik eğitiminde motivasyona bütüncül yaklaşım, öğrenciyi yalnızca başarı peşinde koşan ya da görevleri tamamlayan bir özne olarak değil, müziksel deneyim içinde anlam

kuran, hisseden, bedeniyle katılan, başkalarıyla ilişki geliştiren ve kültürel olarak konumlanan bir birey olarak ele alır. Bu yaklaşım, klasik motivasyon kuramlarının sunduğu açıklamaları dışlamaz; tersine, onları müzik eğitiminin özgül doğasıyla daha uyumlu hâle getirerek genişletir. Böylece motivasyon, yalnızca öğrenmeyi başlatan bir güç değil, öğrencinin müzikle kurduğu ilişkinin niteliğini gösteren temel bir gösterge olarak yeniden düşünülmüş olur (Dewey, 1934; Merleau-Ponty, 2017; Bourdieu, 2014).

Tartışma

Bu çalışma, eğitim psikolojisinde yaygın olarak kullanılan motivasyon kuramlarının müzik eğitimi bağlamında önemli açıklamalar sunduğunu, ancak bu açıklamaların tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Öz-belirleme kuramı öğrencinin özerklik, yeterlik ve ilişkililik ihtiyaçlarını görünür kılarken; beklenti-değer yaklaşımı başarı inancı ile etkinliğe yüklenen değeri öne çıkarır. Akış kuramı, yoğun katılım anlarını ve deneyimsel derinliği anlamaya katkı sağlar; başarı hedefleri kuramı ise öğrencinin öğrenme ve performans arasında nasıl bir yönelim geliştirdiğini tartışmaya açar (Ryan & Deci, 2020; Eccles & Wigfield, 2020). Bu açıdan bakıldığında klasik motivasyon kuramları, müzik eğitimi için dışarıda bırakılması gereken değil, yeniden yorumlanması gereken kuramsal kaynaklardır.

Ancak müzik eğitimi söz konusu olduğunda motivasyon, yalnızca görev yönelimi, başarı beklentisi ya da psikolojik ihtiyaçların karşılanması üzerinden açıklanamaz. Çünkü müziksel öğrenme, estetik deneyim, bedensel katılım, duygusal yoğunluk, yaratıcı ifade ve kültürel aidiyetin iç içe geçtiği özgül bir yaşantı alanıdır (Uçan, 2005; Elliott & Silverman, 2015; Jorgensen, 2003). Bu nedenle müzik eğitimindeki motivasyonu anlamak, öğrencinin yalnızca neden öğrendiğini değil, müzikle nasıl bir ilişki kurduğunu da açıklamayı gerektirir. Çalışmanın temel iddiası da burada belirginleşmektedir: müzikte motivasyon, yalnızca davranışı

başlatan ya da sürdüren bir güç değil, öğrencinin müziksel deneyim içinde kurduğu anlamlı ilişkinin bir göstergesidir.

Bu sonuç, müzik eğitiminin doğasına ilişkin daha geniş bir tartışmayı da beraberinde getirir. Eğitim alanında motivasyon çoğu zaman derse katılım, akademik çaba, başarı yönelimi ve performansla ilişkilendirilir. Oysa müzik eğitimi, öğrenmenin yalnızca bilişsel ya da davranışsal çıktılar üzerinden değerlendirilemeyeceği alanlardan biridir. Öğrencinin bir derse düzenli katılması ya da bir performansta başarılı görünmesi, her zaman o öğrenci için güçlü ve derin bir motivasyon olduğu anlamına gelmez. Benzer biçimde dışarıdan bakıldığında çekingen ya da yavaş ilerliyor gibi görünen bir öğrenci, müzikle çok güçlü bir estetik ve duygusal bağ kuruyor olabilir. Bu nedenle müzikte motivasyonu yalnızca görünür performans ölçütleriyle tanımlamak, öğrencinin yaşadığı müziksel deneyimin içeriğini yetersiz bırakır (Hallam, 2006).

Bu noktada estetik deneyim yaklaşımı, klasik motivasyon kuramlarının görece zayıf bıraktığı bir alanı tamamlar. Dewey'in estetik deneyim anlayışı, öğrenmeyi yalnızca bilişsel kazanımlar üzerinden değil, bireyin yaşantısal bütünlüğü üzerinden düşünmeye imkân verir (Dewey, 1934). Müzik eğitiminde bir öğrencinin motivasyonu, çoğu zaman sesle, ritimle, yorumla ve ifadeyle kurduğu canlı bağla şekillenir. Öğrenci bazen o deneyim kendisi anlamlı geldiği için sürecin içinde kalır. Bu da müzikte motivasyonun, deneyimin niteliğiyle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Fenomenolojik yaklaşım ise bu tartışmayı beden üzerinden derinleştirir. Müzik eğitimi, soyut zihinsel süreçlerle sınırlı bir öğrenme alanı değildir; beden burada hem algının hem ifadenin hem de öğrenmenin taşıyıcısıdır (Merleau-Ponty, 2017). Nefes, duruş, hareket, dokunma, işitme ve fiziksel denge, öğrencinin müziksel deneyimini doğrudan belirler. Bu yüzden müzikte motivasyonu

yalnızca zihinsel istek ya da bilişsel değerlendirme olarak düşünmek eksik kalır. Öğrencinin bedeniyle kurduğu rahatlık, akış, gerilim ya da uyum hissi, motivasyonun oluşumunda belirleyici olabilir. Bu durum, özellikle çalgı ve ses eğitiminde açık biçimde hissedilir (Bresler, 2004; Demir, 2017).

Kültürel çalışmalar perspektifi de motivasyonun toplumsal boyutunu görünür kılar. Öğrencinin müzikle kurduğu ilişki, yalnızca kişisel tercihlerin sonucu değildir; aynı zamanda içinde yetiştiği kültürel çevrenin, sınıfsal konumun, aile ortamının ve toplumsal tanınma biçimlerinin etkisi altındadır. Hangi müziklerin değerli sayıldığı, hangi ifadelerin meşru görüldüğü ve öğrencinin kendi sesini bu alan içinde ne kadar görünür hissedebildiği, motivasyonu doğrudan etkiler.

Bu durum özellikle okul müziği ile öğrencinin gündelik müzik yaşantısı arasındaki ilişki açısından önemlidir. Eğer ders içeriği öğrencinin kültürel deneyimiyle hiçbir bağ kurmuyorsa, öğrenci müziği teknik olarak öğrenebilir ama ona duygusal ya da kimliksel olarak bağlanmayabilir. Buna karşılık öğrencinin kendi dinleme dünyası, yaşadığı çevre ve ifade biçimleri ders içinde görünür hâle geldiğinde motivasyon daha güçlü bir zemine kavuşabilir. Çünkü burada öğrenci yalnızca bir içeriği öğrenmez; aynı zamanda kendisinin de bu alanın parçası olduğunu hisseder. Bu aidiyet duygusu, müzikte kalıcı motivasyonun önemli koşullarından biridir (Uçan, 2005; Green, 2002; Bourdieu, 2014).

Buradan hareketle bu çalışma, müzik eğitimindeki motivasyonu çok boyutlu bir ilişki ağı içinde düşünmeyi önermektedir. **Anlam, duygu, beden, ilişkisellik ve kültürel aidiyet**, bu ağın temel bileşenleri olarak öne çıkar. Öğrenci müziği kendisi için anlamlı bulduğunda, duygusal olarak bağ kurabildiğinde, bedensel olarak katılabildiğinde, başkalarıyla üretken ilişkiler geliştirebildiğinde ve kendi kültürel dünyasını bu

süreçte görünür hissedebildiğinde motivasyon daha güçlü ve kalıcı bir nitelik kazanır.

Bu yaklaşımın müzik eğitimi uygulamaları açısından önemli sonuçları vardır. Her şeyden önce öğretim sürecinin yalnızca teknik beceri kazandırmaya, ölçülebilir başarıya ya da performans sonucuna odaklanması yeterli değildir. Öğrenme ortamı aynı zamanda öğrencinin estetik deneyim yaşayabileceği, bedensel olarak rahat katılım gösterebileceği, kendini ifade edebileceği ve hata yapma korkusu olmadan deneyebileceği biçimde düzenlenmelidir. Başka bir deyişle müzik eğitiminde motivasyonu desteklemek, yalnızca öğrenciyi daha çok çalışmaya yönlendirmek değil; onun müzikle daha derin, daha kişisel ve daha bütünlüklü bir ilişki kurmasını sağlamak anlamına gelir.

Bu değerlendirme, araştırma yöntemleri açısından da bazı açılımlar sunmaktadır. Motivasyon, alanda çoğu zaman ölçekler, başarı puanları ya da öz-bildirimler üzerinden incelenmektedir. Bu tür çalışmalar değerli olmakla birlikte, müzik eğitimi gibi deneyim yoğun alanlarda öğrencinin motivasyonunu tam olarak görünür kılmak için yeterli olmayabilir. Bu nedenle gelecekteki çalışmaların sınıf içi gözlem, görüşme, öğrenci anlatıları, yansıtıcı günlükler ve performans süreçlerinin nitel analizi gibi yöntemlere daha fazla yer vermesi yararlı olabilir (Hallam, 2006; McPherson & Welch, 2018).

Aynı şekilde öğretmen yetiştirme süreçleri açısından da bu tartışma önemlidir. Eğer müzik öğretmeni adayları motivasyonu yalnızca sınıf yönetimi, disiplin sağlama ya da performans artırma aracı olarak öğrenirse, öğrencinin müziksel yaşantısının daha derin katmanları gözden kaçabilir. Oysa öğretmen eğitimi programlarında estetik deneyim, beden, duygu, kültürel çeşitlilik ve öğrenci merkezli repertuar anlayışı gibi boyutlar da vurgulandığında, motivasyon daha bütünlüklü bir pedagojik kavram olarak ele alınabilir. Bu da yalnızca öğrencinin derse katılımını değil, müzik eğitiminden aldığı kişisel ve sanatsal verimi de artırabilir.

Sonuç olarak müzik eēitiminde motivasyon, yalnızca  ērenmeyi baēlatan bir g   deēil,  ērencinin müzikle kurduēu iliēkinin niteliēini gösteren temel bir göstergedir. Bu nedenle alana yönelik kuramsal ve uygulamalı  alıēmaların, motivasyonu daha bütüncül, daha yaēantısal ve daha alana özgü bir perspektifle ele alması gerekmektedir. Ancak bu Şekilde müzik eēitimi,  ērencinin yalnızca ne  ērendiēine deēil, müzik aracılıēıyla nasıl bir deneyim yaēadıēına da odaklanan daha kapsayıcı bir anlayıē geliētirebilir.

Kaynakça

Acat, M. B., & K ēgeroēlu, N. (2006). Güdülenme stratejileri  l eēinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik  alıēması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 1–18.

Akbaba, S. (2006). Eēitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eēitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343–361.

Bourdieu, P. (2014). *Ayrım: Beēeni yargısının toplumsal eleētirisi* (H. G le,  ev.). Heretik Yayınları. (Orijinal  alıēma 1984'te yayımlanmıētır)

Bowman, W. (2004). Cognition and the body: Perspectives from music education. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning* (ss. 29–50). Kluwer Academic Publishers.

Bresler, L. (Ed.). (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Kluwer Academic Publishers.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch.

Demir, F. (2017). Fenomenoloji ve beden deneyimi. *Felsefe Arkivi*, 46, 85–101.

Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the expectancy–value model of achievement motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (ss. 105–121). Guilford Press.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.

Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., ss. 43–60). Guilford Press.

Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2nd ed.). Oxford University Press.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.

Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Indiana University Press.

Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (Eds.). (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press.

Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229–241.

Merleau-Ponty, M. (2017). *Algının fenomenolojisi* (E. Sarıkartal, Çev.). İthaki Yayınları. (Orijinal çalışma 1945'te yayımlanmıştır)

Özmenteş, G. (2014). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik özyeterlikleri, benlik saygıları ve bireysel özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 138–152.

Öztürk, B. (2016). Müzik eğitiminde duyuşsal alanın önemi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1120–1135.

Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Prentice Hall.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Say, A. (2012). *Müzik nedir, nasıl bir sanattır?* Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (24. bs.). Anı Yayıncılık.

Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar*. Evrensel Müzikevi.

Ünal, S. (2013). Eğitimde motivasyon kuramları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 35–50.

Yıldız, G. (2010). Müzik dersine yönelik tutum ve akademik başarı ilişkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(185), 92–105.

Yılmaz, H., & Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Öğrenci motivasyonu üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 1–15.

1–15.

BÖLÜM 2

MAKAMSAL DİZİLERİN ÖĞRETİMİNDE SEFAİ ACAY YAKLAŞIMI VE EĞİTİMCİLERİN BU YAKLAŞIMI TANIMA DURUMLARI¹

FİLİZ YILDIZ²
UĞUR TÜRKMEN³

Giriş

Teori, solfej ve dikte dersindeki başarının çalgı eğitimi başta olmak üzere birçok dersi olumlu ya da olumsuz etkilediği düşünülür. Bu dersin çok yönlü ve çok boyutlu olması, yerel ve uluslararası kaynaklarla desteklenmesi, farklı öğretim yöntem, strateji ve tekniklerle yürütülmesinin gerekli olduğu da sıklıkla dile getirilir. Çoğunluğu çalgı eğitimi kökenli olan eğitimciler, geçmişteki birikimleri, görgüsü, deneyim ve tecrübeleri doğrultusunda teori, solfej derslerini yürütmektedirler. Özellikle lisansa hazırlık aşamasındaki güzel sanatlar liseleri öğrencileri için bu süreç oldukça önem arz etmektedir. Gerek yetenek sınavlarındaki başarı durumları,

¹ Bu makale 2013 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğretim Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Orcid: 0000-0002-7427-419X

³ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Orcid: 0000-0002-0847-779X

gerekse lisans eğitimine başladıktan sonraki eğitimleri boyunca nitelikli bir hazırbulunuşluğa aldıkları lise eğitimi oldukça etki eder.

Güzel sanatlar liselerinde yürütülmekte olan müziksel işitme ve okuma ve yazma derslerindeki eğitimci yaklaşımları, tutum ve davranışları, öğretim yöntem teknik ve stratejilerinin betimlenmesi ve bunların ilgililerle buluşması oldukça önemlidir.

Sefai Acay, üretkenliği, viyola eğitimi, eğitim müziği besteciliği, solfej eğitime yönelik yayınları ile tanınmaktadır. Solfej eğitime yönelik farklı yaklaşımları ile de dikkat çekmiştir. Acay'ın makamsal dizilere yönelik yaklaşımı ise bilimsel çalışmalara konu edilmiştir.

Bu çalışmada Sefai Acay'ın makamsal dizi öğretim yaklaşımına, bu konuya ilişkin görüşlerine, güzel sanatlar liselerinde müziksel işitme okuma yazma derslerini yürüten eğitimcilerin makamsal dizi öğretme stratejileri ve öğretme sürecine ilişkin tutum ve davranışlarına yer verilmiştir. Sefai Acay ve MİÖY dersini veren GSSL müzik bölümleri eğitimcileri ile yapılandırılmış görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler nitel araştırma tekniklerinden yararlanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda MİÖY derslerinde makamsal dizilerin öğretiminde yöntemsel birlik eksikliği bulunduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, tonal-makamsal ilişkinin çoğunlukla yüzeysel kurulduğunu göstermiş; Sefai Acay'ın karşılaştırmalı yaklaşımının ise makam öğretiminde bütüncül ve sistematik bir model sunduğunu göstermiştir.

Müzik Eğitimi Sürecinde Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Eğitimi

Mesleki müzik eğitimi bireylerin günlük boş zaman aktivitelerinden farklı olarak, meslek olarak müziği seçen, yaşamını müzik yoluyla kazanma yolunu açan bir alandır. Mesleki müzik eğitimi; mesleğin gerektirdiği tutum ve davranışları öğrenmek

isteyenlere gerekli olan müziksel davranış ve birikimi kazandırmayı amaçlamaktadır. “Bestecilik, icracılık, araştırmacılık, teknologluk ve eğitimcilik boyutlarıyla, alanlarında uzmanların yetiştirildiği mesleki müzik eğitiminde bu eğitimi alacak bireylerden; öncelikle, seçilen kol, dal, iş ya da mesleğin gerektirdiği boyutlarda ve asgari yeterlikte olmak üzere, belirli yetenek düzeyi ve kapasitesi aranır. Kişinin (adayın) söz konusu yetenek düzeyi ve kapasitesi belli bir tercih ve ön kayıt sonrası yapılan yetenek sınavında gerçekleştirilen “sınama-eleme-sıralama-seçme” ve bunları izleyen “yerleştirme” işlemleriyle belirlenir” (Uçan, 1994: 27).

Farklı ad ve yapılanmalar içindeki bu okullarda en temel derslerden biri yine farklı ad ve yapılanmalar içindeki solfej dersleri olarak görülür. Müzik okuryazarlığı içinde; okuma, yazma, analiz etme ve üretim verebilme aşamalarında öğrencinin nitelikli bir eğitime ihtiyacı vardır. Öğrenciyi, bilişsel, duyuşsal ve işitsel olarak değiştiren ve geliştiren bu eğitimin, aynı zamanda lisans düzeyindeki hazırbulunuşluğa da önemli bir katkısı vardır.

Bireyler arasında farklılık gösterse de, işitme yeteneği düzeyli bir eğitimle geliştirilebilir. Aydoğan ve Özgür’e göre müziksel işitme; “Müziksel olarak duyulan sesleri algılama, tanımlama, ayırt etme, çözümleme davranışlarını içerir. Müziksel Okuma; bir müzik yazısının müziğin harfleri olarak nitelendirebilecek notaların ad, yükseklik, süre (ritim), hız, gürlük ve ayırtlarıyla seslendirmeye denir. Müziksel Yazma ise; sesleri müzik yazısının öğeleriyle ifade etmeye denir. Müziksel Yazma müziksel düşünmeyi kolaylaştırır, müziksel yaratıcılığı geliştirir, müziksel yaratıcılığa ilişkin etkinlikler müzik dilinin öğelerini daha iyi kavramaya yardımcı olur” (2002: 4). İşitme eğitiminin çok yönlü ve boyutlu olması, öğrencinin sonraki eğitim yaşantısında da rahat ve bilgili bir süreç geçirmesinde önem arz eder.

Öğrencinin nitelikli bir kulak eğitimi alabilmesi için nitelikli bir belleğe, dikkate ve tüm bunları yaşantıya yansıtacak tasarım yeteneğine sahip olması beklenir.

Uçan; bellek, dikkat ve tasarım hakkında şunları söylemektedir. “Müziksel bellek; işitilen, okunan, yazılan, görülen, dinlenen, söylenen, çalınan müzikleri ya da müziksel öğeleri, bıraktıkları izler yoluyla akılda tutma, saklama ve gerektiğinde hatırlama gücüdür. Müziksel bellek, algılamamanın ya da algılanan duyumların niteliğine göre işitsel, görsel, dokunsal, devinsel ya da kassal olmak üzere çeşitlilik gösterir. Müziksel dikkat; bilişsel, duyuşsal, devinişselgüçleri müziksel bir bütünün tümü bir parçası ya da özelliği üzerinde toplama ve yoğunlaştırma; zihni, söz konusu bütün, parça ya da özellik üzerinde uyanık bulundurma gücüdür. Müziksel dikkatin genişliği, (uzamı) ve yoğunluğu, çeşitli dikkat çalışmaları ve deneyleri yoluyla artırılabilir. Müziksel tasarım ise; bir müziksel bütünün tümünü, bir parçasını, bir özelliğini ya da müziksel öğeyi zihinde ilk kez ya da yeniden canlandırma gücüdür. Önceki bir müziksel algıyı zihinde yeniden canlandırma da bir müziksel tasarımdır” (1994: 20).

Müziksel belleği kuvvetli, dikkatli ve öğrendiklerini belli hedefler doğrultusunda tasarıma/üretime dönüştürebilen mesleki müzik eğitimi alan öğrenci arzu edilen hedeflere ulaşıldığının bir göstergesidir.

Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır (Demirel, 2007: 135).

Eğitim durumunda hedefin gerektirdiği içerik, araç-gereç ve kaynaklar ile yöntem, bulunması gerekli öğelerdir. Bunlara ek olarak eğitim durumu; pekiştireç, dönüt, ipucu, etkin katılımı sağlayan öğeler, öğretmen, öğrenci, öğrencilerin sağlık durumu, dil yeteneği gibi diğer öğeleri içerir (Bilen, 2002: 17).

Dersin öğretim sürecinde şu konulara yer verilmektedir. “Müziksel işitme, okuma ve yazma dersinde öğrenme-öğretme sürecinde uygulama, anlatım, soru cevap gibi öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir. Uygulamaya yönelik etkinliklerde (solfej ve bona okuma) grup çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Yukarıda söz edilen

öğrenci-öğrenci etkileşimi böylelikle sağlanmış olacaktır. Her ders sonunda ödevlendirmeler yapılmalı ve yapılan etkinliklerin pekiştirilmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik çalışmalarla (dikte çalışmalarında ezgide belirli yerleri boş bırakarak öğrencilerden tamamlamalarını isteme gibi) tonal ve makamsal duyarlılıklarını geliştirmelerine katkı sağlanabilir” (MEB 2009: 14).

Mod, Gam ve Tonalite

Modlar; Avrupa müziğinde 1000 yıllık bir süreçte yer edinmişlerdir. “Bir grup sesin, aralarında belirlenmiş oranlar olmak üzere, bir araya getirilmesi sonucu gruptaki seslerden bazılarının duruculuk diğerlerinin de yürüyücülük özelliği kazanmasıyla ortaya çıkan sisteme mod denir. Mod’un durucu sesleri majör ve minör esas üç seslisini (eksen üç-beş akoru) oluşturur. Durucu seslerinin majör esas üç seslisi oluşturduğu mod’a Majör Mod denir (Latincesi durus, Almancası dur). Durucu seslerinin minör esas üç seslisi oluşturduğu mod’a Minör Mod denir (Latincesi mollis, Almancası moll). Mod’u oluşturan seslerin sayısı çeşitli olabilir (beş-yedi ya da daha fazla). Yedi sestten oluşmuş ve sesleri tam beşli aralıklarla dizilebilen moda diyatonik mod denir. Mod kendisini aşağıdaki üç biçimde bir bütün olarak belirtebilir. 1. Mod’un bütün seslerini içeren bir ezgiyle, 2. Üç esas sesiyle: eksen, çeken, alt çeken (tonik, subdominant, dominant), 3. Mod’un gamı ile. Mod’un seslerinin pesten tize doğru sırayla dizilmiş bir biçimine (eksenden eksene) gam denir” (Hacıev, 1996: 114).

Özkan’a göre gam; herhangi bir notadan başlayıp inici veya çıkıcı olarak sekiz komşu notanın hiç kopmadan sıralanmasıdır. (1987: 32).

Ton: Diziye teşkil eden seslerin bitişik veya ayrı ayrı bulunmaları haline denir (Arseven, 2004: 286).

Tonalite kavramı, diyatonik (seslerin sırayla birbiri arkasından ve tonalite kurallarına göre dizilmesi) bir dizi meydana

getiren sesler topluluğunu kapsar. Daha genel bir deyişle tonalite, dizilerin kuruluşlarını meydana getiren kuralların tümüdür (Danhauser, 2006: 39).

Say tonaliteyi şu şekilde tanımlar: “Bir dizinin tonal ilkelere göre kuruluşudur. Dizilerin ve tonların ne şekilde kurulmuş bulunduğunu açıklayan sistem ve onun dayandığı kurallar bütünüdür (2002: 522). Tonalite kavramı Batı müzik tarihinde 17. ve 19. yüzyıllar arasında yer edinmiştir.

Öğretimde Yöntem

Müzik Öğretim Yöntemi: Müzik Öğretimi sürecinde veya müziksel öğretme-öğrenme etkinliklerinde amaca ulaşmak ya da hedefe erişmek için bilinçli ve mantıklı olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur. Müzik öğretim yöntemleri, bir yandan müzik öğretimi yaklaşımlarıyla, diğer yandan müzik öğretim teknikleri, müziksel öğretmen öğrenme stratejileri ve taktikleriyle sıkı sıkıya ilişkilidir (Uçan, vd. 1999: 31).

Teknik: Bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir (Demirel, 2007: 153).

Öğretim Stratejisi: Öğretmenin öğretim modellerinden koşullarını dikkate alarak (kendi öğretim stili doğrultusunda) yeni öğretim stili belirlemek için geliştirdiği bireysel kombinasyondur (Küçükahmet, 2010: 69).

Müziksel Öğrenme Stratejileri; öğrencinin müziksel öğrenmesini etkileyen biliş, duyuş, devinış, ve seziş süreçlerini kapsayan ve öğrenirken öğrenci tarafından kullanılan düşünüş ve davranış biçimlerini kapsar. Bu stratejiler öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi/öğretebilmesi ya da kendi öğrenmelerini kendisinin sağlayabilmesi için kullandığı davranışsal işlemlerdir (Uçan, vd. 1999: 79).

Model: Örnek olmaya değer kimse veya şey” biçiminde tanımlandığı görülmektedir (TDK. BTS: 20.06.2013).

Öğretim Modelleri: Öğretim konusunda üretilen ve hazır bulunan unsurlardır (Küçükahmet, 2010: 69).

İlgili Yayın ve Araştırmalar

Ahmet Samim Bilgen “Dünden Yarına Türküler” adlı çalışmasında bulunan “Halk Ezgilerinin Çokseslendirilmesi Üzerine Bazı Düşünceler” adlı yazısında kısaca çoksesliliğin gelişimini anlatmış, halk ezgilerimizdeki makamların majör ve minör tonlara olan yakınlıklarını araştırmış, makamlarımızdaki veya ses dizelerimizdeki sıralanışları karşılaştırılmıştır. Do majör ve la minör dizilerini ve bu dizi sesleri-dereceleri arasındaki ilişkileri, kadans yapılarını halk ezgilerindeki dizilerle bağlantı kurmuştur (1986: 5).

Müzik eğitimcisi İbrahim Selman Coşgun, Türk müziği ezgilerinin müzik eğitiminde kullanılabileceğini, “Klâsik Türk Müziği makam yapısı ve kullanılan sistem olarak daha anlaşılabilir ve zor, o nedenle bırakın bu kültürümüzü öğrenmek isteyen yabancı insanları, bu işe yeni başlayan kendi insanlarımızın bile üstesinden gelmesi kolay olmayacak” sözleriyle ifade etmektedir (Akt: Türkmen ve Adar, 2010: 35).

Coşgun bazı komaların kullanılmadığını ve sadeleştirmeler yapılabileceğini düşünür.

“Klâsik Türk Müziği’nde çoksesliliği uygulamak mümkün görünmüyor. Ancak, bu işe yıllarını veren bir çalışan olarak Büyük Mücennep ve Tanini (sekiz-dokuz koma) işaretlerini, çalıştığım ve geçtiğim eserlerde görmedim. Küçük Mücennep (beş koma) derecesinin kullanıldığı eserler var. Geriye Bakiye dört komalık işaretler kalıyor. Şayet 5 komayı düşünmez isek batı ile dört buçuk (4,5) ta buluşmuş oluruz bu konuda, diyorum. Ancak, vazgeçemediğimiz bir işaret var ki oda Sİ. Si bir koma değerinde

gösterilir, ancak makamların özelliklerine göre iki-üç ve daha fazla da kullanılabilir (Örnek Uşşak, Hüseyini ve yakın makamlar). Bu işaret yani (Sİ) Türk Müziği'nin vazgeçilmezidir. Eğer Klâsik Türk Müziği'nde yeniden bir yapılanma söz konusu olacaksa, bu sadeleştirmelerin yapılmasını öneririm. Zaten diğer koşullarda ben de denemedim, denemeye de cesaret edemedim. Türk Halk Müziği'nde Si notası üç şekilde kullanılır. Si naturelde karar veren türküler vardır. Özellikle Azeri ve ülkemizde Kars, Iğdır, Ağrı ve yörelerinde yoğunluk kazanır. Si b2 kullanılarak, Si b5 kullanılarak, Si b5 ve Do #5 kullanılarak La'da karar veren türküler vardır. Si b5, Mi b5 kullanılarak; Fa #5 kullanılarak, La b5, Mi b5, Fa #5 kullanılarak, Si b5 ve Do #5 kullanılarak Sol' de karar veren eserler vardır. Türk Halk Müziği'nde bemoller iki ve beş, diyezler üç (3) ve beş (5) olarak kullanılır. Ama söz konusu Türk Halk Müziği'nin çoksesliliği ise beşleri (5) yine dört buçuk (4,5) olarak değerlendirebilirsiniz. Bu dizilerin. Klâsik Türk Müziği'nde yaklaşık makamsal karşılıkları olsa da, tam anlamıyla o makamların karşılığı olmayabilirler. Çünkü Klâsik Türk Müziği'nde seyir ve güçlü kavramları birçok makama farklı kimlikler kazandırabiliyor (Akt: Türkmen ve Adar, 2010: 36).

Veysel Arseven, Türk Folklor Araştırmaları dergilerinde yer alan makalelerinde, Kemal İlerici Bestecilik Bakımından Türk Müziğinde Armoni adlı kitabında, Hüseyin Saadettin Arel Türk Musikisi adlı dergilerde yer alan makalelerinde, Halil Bedii Yönetken kitaplarında konu üzerinde durmuş ve komaların yedirilerek seslendirilebileceğini belirtmiştir.

Muammer Sun konu üzerinde en detaylı çalışmaları yapan besteci ve eğitimcilerimizdendir.

Sun (1998: 4) Çağdaş Türk müziği eserlerinde komalı seslerin kullanılmayışının bu eserleri Türk müziği değil diye eleştirmenin doğru olmayacağını savunur. Sun, “Pişano İçin Türk Müziği Makam Dizileri” adlı çalışmasında geleneksel Türk müziği

makam dizilerinin piyano ile çalınabilmesi için sesleri birbirine benzeyen bazı makamları ortak diziye indirgediğini, bu makam dizilerinin komalı seslerini en yakın yedirimli seslerle birleştirerek piyano için yazdığını, her diziye 12 perdeye aktardığını ve sonuçta 156 makam dizisi elde ettiğini söyler.

Geleneksel Türk Müziği Makam Dizilerinin Piyano ile Gösterimine İlişkin Görüşler

Geleneksel Türk müziği makamlarının piyano ile seslendirilmesine ilişkin çeşitli görüşler vardır. Bu konu gündeme geldiği günden bugüne kadar tartışılmış ve tartışılmaya devam edecektir. Bununla birlikte araştırmaya konu edildiği şekliyle müzik eğitimi penceresinden bakıldığında konu biraz daha dar ve anlaşılabilir bir zemine oturmuş olacaktır.

Amatör, mesleki veya genel müzik eğitimi işini yürüten eğitimciler genel olarak, derslerinde türküler, makamsal ezgilerde yazılmış eserleri, çocuk ve gençlik şarkılarını eğitim aracı olarak kullanmışlar, fikirler üretmişler ve fikirlerini paylaşmışlardır.

Örneğin Muammer Sun; “Piyano İçin Türk Müziği Makam Dizileri” adlı çalışmasında şunları söyler:

“Geleneksel Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği, ulusumuzun tarih içinde yarattığı müzik varlığını içinde barındırır, çok değerli bir hazinedir; ulusal müzik kültürümüzün temelidir; aslı bozulmadan korunmalı, yaşatılmalıdır. Geleneksel Türk müzikleriyle ilgili bilimsel araştırmalar-yayınlar yapılmalı, müzik değerlerimiz, yurt içinde ve dışında her yönüyle tanıtılmalıdır. Bununla birlikte, geleneksel müzik değerlerimizden kaynaklanan, ülkemizde ve dünya müzik yaşamında geçerli olan, yeni bir müzik kültürünün yaratılmasına gereksinme vardır. Bu gereksinme aynı zamanda, Cumhuriyet Türkiye’sinin ve çağdaş bestecilerimizin Türkiye ve dünya müzik yaşamında “var” olma, “var” sayılma sorunudur. Bu ise, bir yandan Türk müziği değerlerini, bir yandan

evrensel müzik değerlerini öğrenerek-yaşayarak-özümseyerek, bir yandan da yeni ve nitelikli müzikler yaratarak gerçekleşecektir. Cumhuriyet döneminde, bu alanda önemli adımlar atılmış, çok sayıda yapıt yaratılmıştır” (1998: 4).

Sun aynı çalışmasında; geleneksel Türk müziği eseri ile  ağdaş Türk müziği eserleri arasındaki ayrımı ise şu sözleri ile açıklar. “Türk müziği makam dizileri kullanılarak bestelenen  oksesli müzikler, elbette ‘Geleneksel Türk Müziği Eseri’ olmayacaktır. Bu tür yapıtlar,  ağdaş Türk müziği ürünleri olarak değerlendirilmelidir” (1998: 4).

Sun bu çalışmasında; her diziyi 12 perdeye aktararak 156 makam dizisi göstermiştir.

Öztürk; Bartok’un, Osmaniye’de gerçekleştirdiği derlemelerde elde ettiği örnekler üzerinde yaptığı analizlerde, Frig Modu, Aeol Modu, Miksolid Modu gibi “Klise modlarına” yer verdiğini belirtir. Öztürk, Saygun’un da bu yönde fikirler ürettiğini, halk müziği makam dizilerinin tümünü, pentatonik diziler ve Antik yunan modlarıyla açıklama eğiliminde olduğunu söyler (2006: 204-205).

Necdet Levent, Ahmet Samim Bilgen, Necati Gedikli, Sefai Acay, Uğur Türkmen,  lk   zg r, Salih Aydoğan, Saip Egüz, Ali Sevgi, Erdal Tuğcular gibi müzik eğitimcileri ve besteciler konu üzerinde çalışmalar yapmış ve fikirlerini paylaştılar.

Sefai Acay

Genel müzik eğitimi kitaplarında, özellikle ilkokul ve ortaokul müzik ders kitaplarında bestelerine sıklıkla yer verilen Sefai Acay,  retken kişiliğiyle Türkiye’de mesleki müzik eğitimine uzun yıllar katkı sağlamış önemli bir müzik eğitimcisidir. 1946 yılında Akşehir’de doğan Acay, Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü’nden mezun olmuş; viyola, piyano, armoni, kontrpuan ve koro alanlarında

dönemin önemli eğitimcileriyle çalışmıştır. Meslek yaşamına müzik öğretmeni olarak başlayan Acay, daha sonra Selçuk Üniversitesi ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi başta olmak üzere çeşitli yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanı ve yönetici olarak görev yapmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK bünyesinde yürütülen projelerde danışmanlık yapmış, çok sayıda kurs, panel ve seminere katkı sağlamış; 2013 yılında emekli olmuştur (Acay, 2012: 174). Sefai Acay, 21 Eylül 2016 tarihinde vefat etmiştir.

Acay'ın mesleki müzik eğitiminde kullanılabilirliği ve katkısı olduğu düşünülen ve araştırmaya konu edilen tonal ve makamsal dizileri karşılaştırdığı yaklaşımına göre; makamsal diziler piyano ile seslendirilebilir, tonal dizilerdeki derecelerden yola çıkılarak makamsal diziler bulunabilir, makamsal dizilerde yazılmış ezgiler analiz edilebilir. Acay'a göre; geleneksel Türk sanat müziğindeki bazı makam dizileri ile modlar ve tonal diziler arasında bağlantı kurulabilir.

Acay, yaklaşımını şöyle açıklar:

“Bütün majör diziler, aktarılmış rast makamı dizisi, majör dizilerin ilgili minör (doğal-armonik-melodik) dizileri, aktarılmış nihavent makamı dizisi, majör dizinin ikinci derecesindeki ses üzerinde oluşturulan diziler aktarılmış hüseyini makamı dizisi, majör dizinin üçüncü derecesindeki ses üzerine oluşturulan dizilerde aktarılmış kürdi makamı dizisi olarak düşünülebilir” (2009: 8).

Ona göre; bu yaklaşımla yeni ve farklı diziler oluşturulabilir.

“Hüseyini makamı dizisinin karar (durak) sesine göre 5. Derecedeki sesin k2 pestleştirilmesi ile aktarılmış karcıgar makamı dizisi oluşturulur. Hüseyini makamı dizisinin karar (durak) sesine göre 4. derecedeki sesin k2 tizleştirilmesi ile aktarılmış nikriz makamı dizisi oluşturulur. Kürdi makamı dizisinin karar (durak) sesinin yeden (sansible) alması; diğer bir açıklama ile durak sese göre 7. Derecedeki sesin k2 tizleştirilmesi ile aktarılmış segâh

makamı dizisi oluşturulur. Armonik minör dizilerin 5. Derecesindeki sestem başlayan dizilerle aktarılmış hicaz makamı dizisi oluşturulur. Hicaz makamı temel dörtlüsünün (tetrakort) iki kez yinelenmesi ile hicazkâr ya da hicaz hümayun makam dizileri oluşturulur” (2009: 9-12).

Araştırmanın Problemi

Araştırmada problem “Makamsal Dizilerin Öğretiminde Sefai Acay Yaklaşımı ve Eğitimcilerin Bu Yaklaşımı Tanıma Durumları Nedir?” şeklinde olup, bu problem doğrultusunda şu alt problemler belirlenmiştir.

1. Sefai Acay’ın müziksel işitme okuma ve yazma derslerindeki makamsal dizilerin öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Eğitimcilerin makamsal dizi öğretme stratejileri ve öğretme sürecine ilişkin tutum ve davranışları nasıldır?

Araştırmanın Amacı, Önemi, Sayıltıları ve Sınırlılıkları

Araştırmada Sefai Acay’ın makamsal dizilerin öğretimine ilişkin yaklaşımının belirlenmesi ve eğitimcilerin bu yaklaşımı tanıma durumları, öğretme sürecine ilişkin tutum ve davranışlarının neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan ön araştırmalar göstermiştir ki konu üzerinde tez ve makale çalışmaları sınırlıdır. Ayrıca makamsal dizilerin öğretilmesine kolaylık sağlayan oldukça somut bir yaklaşımın yaygınlaşmasının da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada; araştırma için belirlenen veri toplama yöntem ve tekniklerinin araştırmanın amacına uygun olduğu, araştırma ile ilgili kaynak taraması yapılarak elde edilen verilerin uygun ve gerekli olduğu, eğitimcilerin yapılan görüşmelerde verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı sayıltılarından hareket edilmiştir. Araştırma Kütahya, Denizli, Isparta, Uşak, Aksaray, Niğde ve Eskişehir güzel sanatlar ve spor liseleri müzik

bölümlerinde müziksel işitme okuma ve yazma dersini yürüten gönüllü eğitimcilerle sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma, genel çerçevesi amacı ve yöntemi bakımından durum tespiti için tarama modelini esas almaktadır. Tarama modelleri “geçmişte, ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan birey, ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilimsel istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir” (Karasar, 2009: 77).

Araştırma nitel verilerin toplandığı bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda; “araştırmacının rolü, inceleme için bir araçtır. Araştırma, katılımcılarla nesneyle birlikte oluşturulup A’dan Z’ye kadar birlikte etkileşilerek düzenlenir. Araştırmacı nesneye göre davranamayan olguların akışına karışan, onları yeniden oluşturan subjektif biridir. Yani araştırmacı olguların içindedir. Görüşmeci (denek, katılımcı) ise, görüşmeyi, araştırmayı yaratan özne konumundadır. Bir başka deyişle incelenen durumun tanımına uyan ya da direnen öznedir” (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 72).

Araştırmanın evrenini; Türkiye’deki GSSL’nde MİOY derslerini yürüten eğitimciler örneklemini ise; raslamsal olarak belirlenmiş, ulaşılabilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan eğitimciler oluşturmuştur.

Bu araştırmada veriler yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşmeyi Cebeci şöyle tanımlar: “Halihazır durumu en iyi yansıtacak bilgilere ulaşmak ve hangi görüşlere ne kadar kişinin katıldığını belirlemek amacıyla yapılan görüşme şeklidir” (2010: 105).

35 GSSL ile iletişime geçilerek yapılandırılmış görüşme formu gönderilmiş fakat bunlardan Kütahya, Isparta, Denizli, Uşak, Aksaray, Bursa, Eskişehir ve Niğde GSSL olmak üzere 7 GSSL'den MİOY derslerini yürüten 16 eğitimci araştırmaya katılmıştır. Eğitimcilerin yanı sıra Sefai Acay ile de yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Elde edilen tüm veriler nitel araştırma tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sefai Acay’ın müziksel işitme okuma ve yazma derslerindeki makamsal dizilerin öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiş olup Sefai Acay’a aşağıdaki sorular yöneltilerek cevaplar alınmıştır.

Türk müziği nazariyatına ilginiz nasıl olmuştur?

“Türk müziği nazariyatına ilgim; tabii ki eğitime başladıktan sonra oluştu, aldığımız eğitim sonucunda majör minör müzikleri detaylı biçimde gördük. Bunlarla ilgili eğitim yaparken Gazi Üniversitesi’nde son sınıftaki öğrenciliğimde, Muammer Sun ve Erdoğan Okyay’ın düşüncesi dikkatimi çekti. Uluslararası müziği, sanatı tanıtmak gerekir ama bir de kendi kültürümüzü belli düzeyde gençlere, çocuklara tanıtmak, onların (kendi kültürümüzün) eğitimini de yapmak gerekir, demişlerdi. Ben ilköğretime atandığımda (1969 yılında, Diyarbakır Erganiye) çevreden evrene YÖK’ün prensibine bağlı olarak, çocuklarımızın müziğe ilgisini çekebilmek için o yörede kolay ezgiler neler var ve öğretmen okulu öğrencileri o zaman, tabi onların yaşattıkları ezgileri derlemek ve o konuda o yörenin kendi ezgileri çocuklara nasıl öğretebilirim düşüncesine girdim. Bunlardan hala unutamadığım 2 önemli örnek var. Biri; “Sis Dağı”. Şimdi o ezginin yapısına baktığımda, burada majör bir yapı yok, makamsal bir yapı var ve de ezgi yapısı, ritmik olarak da kolay. Hemen notalarını yazdım, bütün sınıflara verdim.

Hem nota okudular, hem flütle, mandolinle, okul çalgılarıyla çaldılar. Bu sefer bakıyorum; 80 kişilik bir grup çalgı çalıyor, 80 kişilik bir grup oynuyor. Sonra daha önemli bir ezgi vardı o yörede: “Delilo”. Bir baktım bu majör yapılı ama bizim ezgimiz. O zaman bunun makamsal yapısı ne olur, diye düşündüm. Tabi araştırmalara öyle başladım. Öğrenciler bu türküyü o zaman (1969 yılında) çok severek çalıp söylüyorlardı. Bir türküyü daha unutmuyorum; “Esmerim Biçim Biçim”. Ben o türküyü 1970’de notaya aldım. İzzet Altınmeşe, o türküyü şovunu yaptı TRT’de ve o türküyü İzzet Altınmeşe ünlü oldu ama benim o türküyü notaya alışı tarihim 1979 değil, 1970’dir. O, 1979 yılında notaya aldı. Notaları yazdım, çocuklar da tabii flütle ve mandolinle çalıyorlardı. Bir baktım, o türkünün de yapısında hicaz yapı var. Majör değil, minör değil. O zaman dedim ki; bizim çocuklarımız tarafından benimsenen ezgilerimizin eğitimde kullanılması gerekiyor. Mümkündür ve müzik eğitiminde çok önemli bir şeydir, diyerek bu sefer Türk Müziği’nin diğer kuramsal bilgilerini kitaplardan araştırmaya, hatta radyoda duyduğum Türk Sanat Müziği ya da Türk Halk Müziği’nin değişik örneklerini notaya almaya başladım. Onların yapılarının ne olduğunu belirlemek için yaptım”.

Buradan Sefai Acay’ın tonal yapı ile makamsal yapı arasındaki bağları öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğrenim yaşamında kurmaya başladığı ve öğretmenlik yaşamına başladıktan sonra ilişki kurmayı öğrencilerine daha iyi öğretebilme kaygısıyla edindiği anlaşılmıştır.

Bu durum Sefai Acay yaklaşımının mesleki dayanakları olduğunu göstermektedir ve öğretim yöntemi olma konusunda güçlü yanları olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle bir öğretim ortamında ortaya çıktığı anlaşılan bu yöntemin başarıya katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Makamsal dizilerden hangilerini öğretiyorsunuz?

“Hüseyini, kürdi, nikriz, hicaz, segâh, nihavend, rast ve karcığar makamlarını öğretiyorum. Hatta bir de buselik ve hicâzkarı da öğretiyorum”.

Sefai Acay’ın “Makamsal dizilerden hangilerini öğretiyorsunuz?” sorusuna verdiği cevaptan tampere sisteme uyarlanmış hemen hemen tüm makamsal dizileri öğrettiği ve bunların yanı sıra bir de Buselik ve Hicâzkar dizilerini de öğrettiği bilgisine ulaşılmıştır. Bu makamlar (yukarıdaki 8 makam) Türk müziği eğitiminde temel olduğu kabul edilen makamlardır. Bununla birlikte tamamını öğretebiliyor olması, ayrıca iki makamı daha verebiliyor olması bu alanda yetkin olduğunun bir göstergesidir. Çünkü söz konusu makamlar Türk müziği bölümlerinde ancak verilebilen Eğitim Fakültelerinde ancak Türk Sanat Müziği dersi kapsamında teorik yapısı kısaca açıklanan makamlardır. Bu tonal ve makamsal yapıları bir arada ve Müziksel İşitme dersleri kapsamında ve bir ilişki çerçevesinde sunuyor olması oldukça değerli bir çaba olarak görülmektedir ve bu yönüyle, Acay yaklaşımı söz konusu makamları tonal ilişki içerisinde sunmasının Türk müzik eğitimine büyük katkı sağladığı düşünülmektedir.

Tablo 1. Sefai Acay’ın, GSSL Programında ve Kendi Yaklaşımında Yer Alan Makamları Öğrencilerinin Öğrenme Düzeylerine Göre Değerlendirmesi

Makamlar	Makamları öğrencilerinizin öğrenme düzeyleri nasıldır?		
	Hiç zorlanmıyorlar	Kısmen zorlanıyorlar	Oldukça zorlanıyorlar
Hüseyini		X	
Kürdi		X	
Nikriz		X	
Hicaz		X	
Segâh		X	
Nihavent		X	
Rast		X	
Karcığar		X	

Sefai Acay, öğrencilerinin yukarıdaki makamsal dizileri öğrenirken kısmen zorlandıklarını dile getirmiştir. Acay'ın daha önceki sözlerinden, öğrencilerinin daha kolay öğrenmeleri için çeşitli yollar aradığı anlaşılmaktadır. Bu durum, Acay'ın zor konularda öğrencilerinin öğrenebilmeleri için farklı yöntemleri kullanması nedeniyle, zorlansalar da sonuca ulaşabilmelerine yol açmaktadır.

Tablo 2. Dikte Çalışmalarında Öncelikli Olarak Tercih Edilen Makamların Sıralaması

Dikte çalışmalarınızda öncelikle hangi makamsal dizileri tercih ediyorsunuz?	
Makamsal Dizi Adı	Sıralama
Hüseyni	3
Kürdi	4
Nikriz	7
Hicaz	5
Segâh	8
Nihavend	2
Rast	1
Karcıgar	6

Sefai Acay ilk olarak rast makamı dizisinin öğretilmesi gerektiğini, daha sonra nihavend, hüseyni, kürdi, hicaz, karcıgar, nikriz ve son olarak da segâh makamı dizisinin öğretilmesi gerektiğini dile getirmiştir. İlk olarak rast ve nihavend makamının öğretilmesi, rast makamının majör yapıya yakın olması ile nihavend makamının ise minör yapıya yakın olması ile ilişkilendirilebilir.

Acay'ın burada programlı ve karşılaştırmalı yöntemlerle bir öğretme modeli oluşturduğu, bu öğretme modelinde tonal-makamsal ilişkisini kurduğu ve bir eğitimci olarak kolaydan zora yakından uzağa ilkesini dikkate aldığı görülmektedir. Bu durumun, Acay yaklaşımının uygulanır olmasını kolaylaştırdığı ve etkililiğini arttırdığı düşünülmektedir.

Tablo 3. Solfej Çalışmalarında Öncelikli Olarak Tercih Edilen Makamların Sıralaması

Solfej çalışmalarınızda öncelikle hangi makamsal dizileri tercih ediyorsunuz?	
Makamsal Dizi Adı	Sıralama
Hüseyini	3
Kürdi	4
Nikriz	7
Hicaz	5
Segâh	8
Nihavend	2
Rast	1
Karcığar	6

Sefai Acay'ın "Solfej çalışmalarınızda öncelikle hangi makamsal dizileri tercih ediyorsunuz?" sorusuna verdiği cevapla, solfej çalışmalarında da ilk olarak Rast ve Nihavend makamını tercih ettiği tespit edilmiştir. İlk olarak rast ve nihavend makamlarını tercih etmesini yine bu makamların majör ve minör yapıya yakın olmaları ve diğer makamlara göre daha kolay olmaları ile açıklanabilir.

Burada Acay'ın gerek dikte çalışmalarında gerekse solfej çalışmalarında aynı sıralamayı takip ettiği ve bir bütünlük içerisinde çalışmalarını yürüttüğü görülmektedir.

Bu bütüncül yapının öğrenme- öğretme etkinliklerini kolaylaştırıcı ve destekleyici bir ortam hazırladığı düşünülmektedir.

Tablo 4. GSSL Öğretim Programında ve Sefai Acay Yaklaşımında Yer Alan Makamsal Dizilerin Solfej ve Dikte Öğretiminde Piyanodaki Öncelikli Karar Sesleri

Makamsal Dizi Adı	Piyanodaki Karar Sesi
Hüseyini	Re
Kürdi	Mi
Nikriz	Re
Hicaz	Re-Mi
Segâh	Mi- Si
Nihavent	La
Rast	Do
Karcığar	Re-La

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Sefai Acay'ın genel olarak öncelikle tercih ettiği karar sesi re ve mi'dir. Nihavend ve rast'ta la ve do'yu tercih etmesi la ve do'nun hiç arıza almayan minör ve majör olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ses alanları ve insan ses sınırları dikkate alınarak böyle bir aktarıma başvurduğu anlaşılmaktadır. Buradan Acay'ın öğrenciye göre ilkesi çerçevesinde makamsal ve tonal yapıları günlük yaşamla da ilişkilendirerek uygulamaya soktuğu anlaşılmaktadır. Bu durum Acay yaklaşımının bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirmeyi gerekli kılmakta ve güvenilir bir yaklaşım olarak uygulanabilirliğini arttırmaktadır.

Makamsal dizi öğretiminde kullandığınız öğretim strateji, yöntem ve teknikler nelerdir?

“Ses ve ses aralıklarının farklı biçimlerde kullanımı ile farklı diziler oluşturulabilir. Genel olarak bir oktav ses genişliği içinde oluşturulabilen bu diziler; yapılarına, kullanıldığı dönemlere ve ülkelere göre değişik adlarla adlandırılır. Örneğin; mod, gam, makam, ayak, rag (ya da raga) gibi adlandırmalar, bunlardan bazılarıdır. Ülkemiz geleneksel Türk sanat müziği'ndeki diziler, “makam dizisi”, geleneksel Türk halk müziği'ndeki dizilerde “ayak” olarak adlandırılmaktadır. Gerek geleneksel Türk sanat müziği'ndeki makam dizileri gerekse geleneksel Türk halk müziğindeki ayaklar uluslararası ses sistemine uyumlu olmadığı ve standartlar oluşturulamadığı için okul müzik eğitiminde güçlüklerle karşılaşmaktadır. İşitme eğitiminde majör minör ton kavramlarının bilinçli öğretiminden sonra konularla bağlantılı olarak ilgiyi çekebilecek makam dizisi ya da dizilerinin öğretimi konusunda bilgiler verilebilir, uygulamalar yapılabilir. Geleneksel Türk Sanat Müziği'ndeki yüzlerce makam dizisinden, günümüzde en çok duyulan ve kullanılan bazı makam dizilerinin, düşünmeyi geliştirici-karşılaştırmalı yöntemle bilimsel öğretimi hedeflenmiştir. Verilen örneklerin kuramsal öğretimi yanında uygulamanın çokça yapılması

verilen ödevlerin tamamlanması, örneklerin çoğaltılması, işitme eğitiminin amaca uygun pekişmesi için gereklidir.

Ben bu konuyla ilgili verdiğim örneklerde, kırıntı (koma) sesler; makam dizilerinin seyir özellikleri ile değişken sesler; müzik eğitiminde kolay öğretimin ve uygulanabilirliğin anlaşılır olması amacıyla kullanmadım.

Kullandığım öğretim yöntem ve stratejileri kısaca açıklayayım: Makamsal dizi öğretiminde, benim yazdığım kitaplarda, solfej kitabında, özellikle makalede, solfej kitabının ön tarafındaki açıklamalarda, “geleneksel Türk sanat müziğindeki bazı makam dizilerinin, modlar ve tonal dizelerle bağlantısı” bölümündeki açıklamalarda bunlardan bahsettim. Bu birkaç dergide makale olarak yayınlandı. Sonra da ben, kitabın baş tarafına alma ihtiyacı hissettim tabi.. Öğretimde kullandığım yöntemler, orada aslında yazı olarak anlaşılıyor. Okuduğunuz zaman, niçin böyle bir yöntem geliştirilmesine ihtiyaç var? Orada kısaca makale, bu konudaki araştırmanın daha çok geliştirilmesi, yeni tekniklerin geliştirilmesi için yönlendirici nitelikte... Onlar daha çok geliştirilebilir ama bu konuya gönül verenlerin çok iyi inceleyip, ondan sonra bu konudaki araştırmalarını derinleştirip, yeni müziksel yaratıları gündeme getirmesi ile mümkün olabilir. Yani lafla değil de, tamam, kavramsal teorik bilgiler, kuramsal bilgiler olacak ama bunları uygulamaya dönüştürecek örnekler sergilemek şart olacaktır. Nota ise bu işimiz, nota ile ifade etmek mutlaka gerekli... Müzik ancak bu şekilde gelişir ve oluşur. Tabii ki uluslararası standart müziği öncelikli olarak öğretmeyi hedefliyoruz. Kolay çünkü Türk müziği’ni öğretmek daha zor bir olay. Majorü, minorü öğretmek kolay. Majorü, minorü yetenekli çocuklarımıza erken, çok erken yaşta bilinçli olarak öğretebiliyorsak biz, benim kullandığım ya da makamsal dizi öğretimindeki yöntemleri, onlara bağlı olarak geliştirmek mümkün olabilecektir. Bunu sende yaşıyorsun ve araştırmaların da bu alanda”.

Burada açıkça anlaşılmaktadır ki; Acay, kavramsal bilgilerin uygulamalı örneklerle açıklanmasını, bu açıklamaların müzikle ve notalarla yaşama katılmasını, bu yaşama katılma sürecinin ise uluslararası standartlarda yapılması düşüncesini taşımaktadır. Bu düşünce, günümüzün uygulamayı esas alan yapılandırmacı anlayışına paralellik göstermektedir ve öğrencilerin kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru programlanmış bir sırama ile öğrenmeleri sağlanmaktadır. Ayrıca karşılaştırmalı bir yöntemin kullanılıyor olması öğrenmeyi birçok farklı boyutuyla birlikte yürütmeye olanak sağlamaktadır.

Makamsal dizi öğretiminde yararlandığınız kaynaklar var mı? Öğretim stratejilerini beğendiğiniz bir eğitimci var mı?

Muammer Sun'un Kır Çiçekleri kitabındaki halk ezgilerinin makamsal yapıları, benim hep dikkatimi çekmiştir. Ayrıca Lisans dönemimde Gazi'de benim öğretmenim olduğu için Muammer Sun, bir dönem ondan aldığım kurslarda da Türk Müziği'nin makamsal yapısına ilişkin temel bilgileri vermişti bana. Ayrıca Erdoğan Okyay'ın bu konuda benim dikkatimi çeken çalışmaları vardı, O' da lisansta öğretmenimdi. İşte eğitim müziği, majör eğitim müziğindeki besteler, çocuk şarkıları veya gençlik marşları gibi, yani okullarda kullanılacak müzikler, majör, minör yapılarda olabileceği gibi, evrensel standartlarda makamsal da olabilir ama makamsal yapılarda olanların, özellikle halk müziğimizde çok kullanılan hüseyini makamına, kerem ayağı denir. Yapıdır o, dizidir. O yapıda olmasına özen gösterilmesi gerektiğini söylerdi, Erdoğan Okyay da. Hatta yaptığı birkaç örnek vardı. Örneğin 1. Örneği: “Gelme Kış Gelme, Yağma Kar Yağma...”. Biz öğrenciyken bu şarkıyı bestelemişti. 2. Örneği ise: “Gezsen Anadolu'yu” ... Bunlar yaşayan şarkılar... Çocuk şarkıları ve 45 yıllık geçmişleri var ama o tarihlerde bu şarkılar yapıldı, bu iki şarkı da aslında hüseyini makamı ve kerem ayağında, Türk Sanat Müziği'mizin havasını estirecek nitelikte eğitim parçaları. Dikkatimi çektiği için, benim için temel kaynak

olmuştur bunlar ama onun dışında, diğer o Türk Sanat Müziği'nde kullanılan, geleneksel yapıyı açıklayan kitap İsmail Hakkı'nın Türk Musikisi Nazariyat kitabı. Ondan başka Yılmaz Öztuna'nın Türk Musikisi Ansiklopedisi'ni inceledim. Ondan sonra Türk Müziği, Türk Sanat Müziği'ne ilgim vardı çocukluğumdan beri. TSM' nin yapısını, TRT repertuarını inceledim, makamları, geleneksel TSM' deki notalama sistemini çözümlerdim yani onları, işte makamları inceledim. Hüseyini makamı la notasından yazılır, la sesine düğâh dedik... Diğer sesler veya rast makamı sol sesine, rast dedik. Rast tan başlar ve bir koma si sesi, bemoldur. Fa, diyez alır ve komalı ses sistemi, ben onları bu geleneksel yapı içerisinde inceleyip süzerek tampere sistemi dediğimiz yani uluslararası müzikte kullanılan sisteme entegre etmeye, yani bunda bütünleştirmeye çalıştım. Benim yaptığım iş, ulaştığım sentez bu, onun için beğendiğim eğitimciler: Muammer Sun, Erdoğan Oktay, Saip Egüz, Eduard Zuckmayer. (Zuckmayer benim öğretmenim). O da şunu söylüyordu: Ben Avrupa müziği bilirim, ben piyanistim ama bu ülkede bunlar, sanat öğretilmeli tabi ki. Dünya sanatına katkıda bulunmuş büyük insanların sanatları da öğretilmeli. Eğer müzik eğitimi sanatsal boyutta, kültürel boyutta isteniyorsa, diyor benim öğretmenim Eduard Zuckmayer. İsteniyorsa, böyle yapılmalı ama yine de çocuklara, bu ülkede çocukların zevk alabileceği şarkılar bestelenmeli, diyordu. Avrupa müzikleri, işte aktarma şarkılar veya taklit şarkılar müziği başka, altına Türkçe sözler yazılmış ezgiler üretilebilir. Ama bunun yanında, özgün Türk okulu müziği şarkıları da çok yapılmalıdır, demiştir. Muammer Sun tabi bize çok örnek yaptı. En iyi örnek hocalarımızdan birisi o. Ondan sonra bir de şöyle bir şey üretmişti: Avrupa müziği arpej ve akorlardan oluşur, ya çok sesli akorlar, tek seslilikte de bu akorların serpiştirilmiş biçimi olan arpejlerden, örneğin do mi sol... gibi aralıklı sesler ama okul müziğinde çocuk şarkıları, eğitim müziği şarkıları yapılacaksa, Türk Müziği'nde makamsal yapının hakimiyeti olduğu için yanaşık sesler kullanılmalıdır. Ben onu hiç unutmam tabii, benim şarkılarımda bu

önemli bir yapıyı oluşturur. Muammer Sun da Salih Aydoğan da aynı şeyi düşünmüştür tabii, Yeni kuşaklar şarkılarını, yeniliği böyle düşünür ve stratejileri böyle geliştirmiştir. Ben bunları beğeniyorum. “Öğretim stratejilerini beğendiğiniz bir eğitimci var mı?” sorusuna bir değil, saydıklarım var”.

Buradan, Acay’ın ülkemizin müzik eğitiminde söz sahibi olmuş önemli eğitimcilerden yararlandığı ve onların öğretim yaklaşımlarını öğrenme süreci içerisinde benimseyerek yaşamına kattığı ve bir eğitimci yaklaşımı ile günün birinde öğrendiklerini öğreteceği düşüncesiyle hareket etmiştir. Bu durum öğrenirken öğretmenin de eğitimini aldığı ve kendisini yetiştirdiği görüşünü pekiştirmektedir. Aynı zamanda, Acay’ın öğretmeye eğilimli bir kişilik yapısına sahip olduğu söylenebilir. Bu durum makamsal dizilerle tonal diziler arasında bağlantı kurmasında etkili olmuş gibi gözükmektedir.

Öğrencilerinizin makamsal dizileri öğrenmeleri diğer derslerindeki başarılarını etkiliyor mu? (enstrüman-orkestra-koro vb.)

“Etkilediklerine inanıyorum yani bu konuda ayrı bir araştırma yapmadım ama işitme derslerimi dikkatlice izliyorlar. Benim anlattığım bu yapıları hiç görmediklerini, duymadıklarını farklı bir şekilde, yeni şeyler öğrendiklerini sık sık gündeme getirir öğrencilerim. Bunların içinde öğrettikten sonra sorduğum soruları yanıtlayanların sayısı yarıdan fazla. O da beni sevindiriyor, demek ki anlıyorlar. Yani diğer derslerindeki başarılarını etkiliyordur diyebilirim”.

Her eğitimcinin, öğrencilerden alacağı olumlu dönütlerin mesleki mutluluğa katkı sağladığı bilinmektedir. Mesleki yaşamında verdiği bilgilerle öğrencilerinin olumlu tepkilerini aldığı görülen Acay’ın, bu tepkiler karşısında işini daha büyük bir zevkle yaptığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra kuramsal konulardaki bilgilerinin

diğer çalışmaları da destekleyeceği görüşünde olduğu görölmektedir.

Makamsal dizi öğretiminde geleneksel Türk sazlarından yararlanıyor musunuz?

“Hayır, yani geleneksel Türk sazlarını kullanırım. Ud çalarım, örneğin bağlama çalarım, dinletirim ama bunları ben derslere götürerek, bunlarla Türk Müziği makamlarını anlatmıyorum ama bir Türk Müziği komalı ses sistemini içeren, bir Türk Müziği yapısını, örneğin hüseyini makamında, aslında komaliz yapı vardır. Onu tampere sistemle piyanoda çalınışını, dizisini anlatırım ama geleneksel yapıdaki tınıyı, viyolamı derse götürerek oradan onu duyururum onlara. O zaman orada farkına varıyorlar, komalı sesi duyuyorlar. “Aaa hocam biz de yapabilir miyiz?” diyorlar”.

Derslerinde Batı müziği enstrümanlarını kullanışı, Türk müziği ile Batı müziği arasındaki bağlantıyı sağlamak isteği ile açıklanabilir. Böylece öğrencilerinin de kendi çalgılarıyla Türk müziği eserlerini çalma eğilimi ve isteğine kapılacakları düşüncesinde olduğu sanılmaktadır. Bu da yine Batı müziği ile Türk müziği arasındaki bağlantıyı kurmak açısından önemli bir adım olarak görölmektedir.

Öğrencilerin müziksel işitme-okuma-yazma-deşifre ve müziği analiz edebilme becerilerinin gelişmesinde makamsal dizilerin öğretimi gerekli midir?

“Kesinlikle gereklidir. Eğer biz bu ülkede, bu işi meslek edinmişsek, öğrencilerimizin de disiplinli, ciddi, bilinçli müzik eğitimi almalarını istiyorsak, o zaman müziksel işitme becerilerinin gelişmeleri için tonaliteyi öğrenmeleri, yani majörü, minörü öğrenmelerinin yanında kendi makam dizilerimiz dediğimiz bizim müzik yapılarını, belli düzeyde öğrenmeleri gerekir. Deşifre becerisi ve analiz edebilme becerisi de; ne olduğunu bilmesi, bilinçli

öğrenmesi hemen çözümlemede pratiği kavraması açısından oldukça önemlidir”.

Buradan Acay’ın hem kendi kültürlerinin müzik sistemini hem de tonal sistemi tanımaları gerektiği düşüncesinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak kendi kültürünü tanıyan bireylerin kültürlerini de geliştirmeye çaba harcayacakları görüşüne ulaşılmaktadır. Bu açıdan hem pek çok ulusun kullandığı bir sistem olan tonal yapıyı hem de Türk müzik kültürünün ana karakterini oluşturan makamsal yapıyı tanımlarının gerektiğini vurgulamaktadır.

Derslerinizde tonal ve makamsal karşılaştırma yapıyor musunuz?

“Evet yapıyorum. Öğrencilerime ton ne, diyorum. Majör, diyor. Makam ne, diyorum. Rast, diyor. Bu bilinçlendiğini gösterir. Bu ne, diyorum. Sol minör, diyor. Makam ne, diyorum. Nihavend, diyor. O yüzden karşılaştırma yapmayı çok önemsiyorum”.

Acay’ın tonal modal bağlantısını ve karşılaştırmasını ne şekilde kurduğu açıkça görülmekte, bu bilgileri özümledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Acay’ın Tonal Modal Karşılaştırması

MOD ADI	TON ADI	MAKAMSAL DİZİ	DİZİ
İyonyen	Do Majör	Rast Makamı Dizisi	Do-Re-Mi-Fa-Sol-La-Si-Do
Doryen	-	Hüseyni Makamı Dizisi	Re-Mi-Fa-Sol-La-Si-Do-Re
Frijyen	-	Kürdi Makamı Dizisi	Mi-Fa-Sol-La-Si-Do-Re-Mi
Lidyen	-	Pençgah Makamı Dizisi	Fa-Sol-La-Si-Do-Re-Mi-Fa
Miksolidyen	-	-	Sol-La-Si-Do-Re-Mi-Fa-Sol
Eolyen	La Minör	Nihavent Makamı Dizisi	La-Si-Do-Re-Mi-Fa-Sol-La
Lokriyen	-	-	Si-Do-Re-Mi-Fa-Sol-La-Si

Şekil 1. Sefai Acay'a göre La/La Aralığında Oluşturulmuş Tonal / Makamsal Beşliler

Aşağıdaki "beşliler"i, çalgınızdan başlangıç sesi alıp önce (A) bölümünü, sonra (B) daha sonra diğer bölümleri, "acele etmeden / ses aralıklarını düşünerek" çıkıcı ve inici olarak art arda okuyun. Doğru okuyup okumadığınızı çalgınızda kontrol edin, doğru okuyuncaya dek yinileyin.

	MAJÖR BEŞLİ Akt. Rast	MİNÖR BEŞLİ Akt. Nihavent Akt. Hüseyni	FRIJYEN BEŞLİ Akt. Kürdi	ARMONİK BEŞLİ Akt. Hicaz	ARMONİK BEŞLİ Akt. Nîkriz
A					
B					
C					
D					
E					
F					
G					
H					

Tonal dizi ve ezgilerle, makamsal dizi ve ezgilerin karşılaştırılmasına yönelik modelinizin gerekçelerini ve içeriğini anlatabilir misiniz? Bu modele nasıl ulaştınız?

“Modelin tampere sistemi içerisinde, yani uluslararası kabullenilmiş olan yani yaygın ses sistemi içinde tek seslilikten başlayıp, çok sesliliği de hedefleyen ama dediğim gibi kendi kültürünün ne olduğunun farkına varan nesiller yetişmesi... Müzik eğitimi açısından bunu hedefleyerek, modeli böyle belirliyorum. Nedir o tonal? Dizi ve ezgilerde makamsal dizi ve ezgilerin karşılaştırılması modeli diye biliyoruz bunu. Gerekçeleri işte baştan beri söylediğimiz gibi hem uluslararası kültürü tanınması, hem sanatı tanınması, o konuda bilgilenmiş olması, okuması, yazması, işitmesi hem de kendi dizilerimizin makamsal yapılarının farkına varması, iki kültür arasındaki farklılıkları, benzer ya da ayrılmış boyutları öğrenmiş olması, gerek öğrencinin bu nedenle de, dediğim gibi eğitimin daha kapsamlı bir şekilde sonuçlanması için bir şey belirlerdim ben kendim. Eğitim yolu yöntemimi belirledim. Gerekçeleri bunlar olur. İçerisinde Batı müziği - Türk müziği karşılaştırmasını, anlaşılır bir biçime dönüştürülmesini hedefliyor. Bu konularda benim düşüncelerim, uygulamalarım belki bir temel oluşturabilir. Gerçi konuda temel diyemem, temeli oluşturan eğitimci Muammer Sun. Bu temel dizi, makamsal piyano için yazdığı diziler var, onlar eğitim müziğinde, bu konularda benden önce bir temeldir aslında, bunlarla ilgilenmiş olması gerekiyor. Solfej eğitimi ya da işitme eğitimindeki yaklaşımlar fazla detaya girmedi ama Solfej 1 kitabındaki solfejleri bütünüyle Türk ezgilerine yakın ezgilerdir. Onun için o kitap çok beğenildi ve temel kitap olma niteliğini taşıdı. Orada makamsal yapıları açık açık yazmıyor ama önsözüne bakarsanız orada Muammer Sun şöyle diyor: Ben makam adı belirtmedim. Öğrencilerin öğrenme bilinci geliştikçe, yanlış yapmama koşuluyla bu makamsal yapıları da ek olarak verebilir. Do dizisi içinde re duraklı diyor, onun tanımlaması o şekilde diye

tanımlıyor. Yani makam adı verip de kavram kargaşası yaratmıyor. Ama ben basit de olsa yeni yazdığım kitabımda re duraklı, mi duraklı dediğim zaman durak seslerine göre ezgilerin hangi makamsal yapıya uygun olduklarını, çok basit olarak, belirtme ihtiyacını hissettim biraz...”

Sizce çalışmanız bir model midir? Öğretim stratejisi midir? Yoksa yöntem midir?

“Ben buna yaklaşım diyorum çünkü model demek, biraz karmaşık oluyor ve geniş kapsamlı oluyor. Yöntem ya da metot da aynı şekilde geniş kapsamlı. O yüzden yaklaşım en doğru tanımdır. Tabii bu özümsebilir mi, kimler tarafından ne kadar kullanılır? Bunu zaman gösterir. Bu zamana kadar bunu hiç düşünmemiştim ama bence yaklaşım demek, en doğrusu olur”.

Model, yöntem ve strateji tanımlarına bakıldığında, modelin “örnek olmaya değer kimse veya şey” biçiminde tanımlandığı görülmektedir (TDK. BTS: 20.06.2013). Buradan yola çıkıldığında bir öğretim yöntemi modeli olarak görülebileceği düşünülmektedir. Öğretim yöntemi ise “Öğrencilerin özellikleri, ders araç ve gereçleri ile tüm öğrenme durumu göz önünde tutularak saptanan ve izlenen mantıklı yol (TDK. ETS: 20.06.2013) olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre, Acay, vermekte olduğu müziksel işitme ve okuma dersi kapsamında yer alan ton ve makam konularını öğretmek üzere genel olarak seçilebilecek tonal yapıyı öğretmek ve ardından bağımsız bir şekilde makam kavramını öğretmek gibi iki yolu-yöntemi seçebilecekken bundan farklı olarak ikisini birlikte ve birbiriyle bağlantılı bir öğretim yöntemini tercih etmiştir. Burada özellikle üzerinde durulması gereken, birçok müzik eğitimcisinin bu ders kapsamında ton ve makam kavramlarını ayrı ayrı ele almakta ve birbirleriyle bağlantılarını birkaç basit bağlantı dışında kuramıyor iken Acay’ın bu bağlantıları herkesten farklı ve bilinçli bir şekilde, kolay bir öğretim yöntemiyle başarıyor olmasıdır. Buradan Acay’ın çalışmalarını bir öğretim yöntemi olarak ele almak gerektiği

anlaşılmaktadır ve bir örnek niteliği taşıyor olması ve henüz yaygınlaşmamış olması ile de bir model olma niteliği taşıyor olduğu söylenebilir.

MEB Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersi Öğretim Programı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

“Programı çok geniş incelemedim ama eksik olduğunu ya da birçok yanlışların olduğunu düşünebiliyorum çünkü her alanda olduğu gibi bu alanda da o programı yapacak olanların uzman, alanında üretmiş, uygulama yapmış insanlar olması gerekir. Ama hiç bilinmedik, tanınmadık kişiler tarafından yapılıyor bu program. Bu MEB kime görev veriyor, bunlar nasıl yapılıyor ben de anlamıyorum. Ben taa Konya’dayken, YÖK’ te danışmanlık yaparken MEB, YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle yapılmış proje yürütülmüştü. 1995-1998 yıllarında ben orada danışmanlık yapmıştım.

O zaman Milli Eğitim Bakanlığı’ndan bana bu program yaptırılmış, program değişti mi onu da bilmiyorum. Ama değişti mutlaka.. Güzel Sanatlar Liseleri programı şimdi Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi olarak değiştirildi. O zaman benden 4 yıllık Güzel Sanatlar Lisesi için MİOY kitabı yazmam istendi, bakanlık istedi. Ben program istedim, programı inceledim, program o kadar uçuk bir programdı ki, altı diyey altı bemole kadar Güzel Sanatlar Lisesi’nde eğitimi hedeflenmiş. O kadar yüklü ki, çok lüzumsuz şeyler var içinde ama bir tek fa anahtarına ilişkin hiçbir madde yok. Ben bakanlığa yazı yazdım. “Bu GSSL’ye uygun olmayan bir programdır. Ben bu programa uygun kitap yazarım. Ancak bu program gibi benim yazacağım kitap da uygulamaya konulmayacaktır. Ben bu program dışına çıkamayacağım için bu konuda yazacağım kitabın yararlı olacağına da inanmıyorum. Bu nedenle de bu kitabın yazılmasını kabul etmiyorum” dedim, geri çekildim.. Ondan sonra ne bana danışan, ne de görüşme alan ya da

nasıl olacak yeniden program yapılsın, diye çağırın da olmadı tabii. İş ideolojik boyutlarda, siyasi boyutlarda, laf olsun boyutlarında yapıldığı için bugün ne programlarda bütünlük var, ne ders kitaplarında uygulanabilirlikte bütünlük var. Ve ne öğretilecek yani? Her konuda bir darmadağın yaşıyoruz. Ben üzüldüğüm tabii. Oysa çok kolay şeyler var ve çok daha hızlı, her alanda olduğu gibi bu alanda da çağa uygun bir eğitim yapmanın maddeleri var, yöntemleri var. Yaklaşımları da var.. Onları yakalamak için işi bilen insanlara görev verilmelidir. İsim veririm Türkiye’de yaşamakta olan üç beş kişi var. Bunlardan biri, senin hocan Uğur Türkmen...”

Acay’ın yaptığı açıklamalardan, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kendisine bir kitap yazma görevi verildiği fakat bunu programı beğenmediğinden ve yüklü bulduğundan reddettiği anlaşılmaktadır. Bu red cevabını yazılı bir raporla yaptığını kaydetmiştir. Bu tutumun eleştiriyeye açık olduğu düşünülmektedir.

Tez çalışmamız hakkında düşünceleriniz nelerdir?

“Böyle bir konuyu işte geniş boyutlu olarak ilk kez sen gündeme getirdin. Mesleğimin son yılında bu konuyu öğrencimin (meslektaşımın) öğrencisinin gündeme getirmesi gurur verici bir durum tabii. Bu konuyu senin yapmış olman önemli, bundan sonra yapılması da önemli. Başkalarının da bu konuya yaygın bir şekilde el atması gerekiyor. Burada senin çaban da olacak tabii... O bakımdan kutluyorum. Tez çalışmasını inşallah başaracaksın. Yani ellerini, kollarını sıvayıp da girdin mi, o işte başarılı olmamak mümkün değil. Gönül de veriyorsun. Mesleğinde zaten umuyorum başarılı olacaksın, başarılı olmanı da diliyorum zaten.

Yüksek lisans tezi olarak güzel, iyi bir doktora tezi de olabilir. Yani daha geliştirilmiş biçimde bir doktora tezi olarak götürebilirsin. O zaman bu düşünceler doğrultusunda üretim yapmak zorunluluğu olacak. Yani solfejler yazacaksın. Makamsal, tonal

yapıları içeren bir karşılaştırmalı solfejler olacak. İşte beğenilir nitelikte olacağı için asıl iş o zaman başlayacak...”

Acay’ın yapılan çalışmayı desteklediği ve bu yaklaşıma yönelik uygulamalı çalışmaların da yapılmasının gereğini vurguladığı görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Eğitimcilerin makamsal dizi öğretme stratejileri ve öğretme sürecine ilişkin tutum ve davranışları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

“Eğitimcilerin Makamsal Dizi Öğretme Sürecine İlişkin Tutum ve Davranışları Nasıldır?” sorusu çerçevesinde ele alınan ikinci alt probleme yönelik olarak eğitimcilerin çeşitli durumlarını sorgulayan çeşitli sorular ve alınan bilgiler irdelenmiş tablolar halinde gösterilmeye çalışılmıştır. Bunların yanı sıra; Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Derslerindeki Makamsal Dizilerin Öğretiminde Sefai Acay Yaklaşımının Kullanılabilirliğini ölçmek amacıyla hazırlanmış eğitimcilere yöneltilen sorular yoluyla veriler toplanmış, işlenen verilerden bulgular elde edilmiştir. Birbirleriyle örtüşen düşüncelere ayrı ayrı yer verilmemiştir.

Tablo 6. Eğitimcilerin Meslekteki Kıdem Durumları

Eğitimcilerin Meslekteki Kıdemleri	Eğitimci Sayısı	
	f	%
5-10 Yıl	3	18.7
10-15 Yıl	10	62.5
15 Yıl ve Üzeri	3	18.7
Toplam	16	100

Araştırmaya katılan eğitimcilerin mesleki kıdem durumlarına bakıldığında çoğunluğunun 10-15 yıllık bir çalışma süreçleri olduğu görülmektedir. Buradan eğitimcilerin büyük çoğunluğunun hem genç hem tecrübeli oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Eğitimcilerin Mezun Oldukları Okul Türleri

Eğitimcilerin Mezun Oldukları Okul Türü	Eğitimci Sayısı	
	f	%
Eğitim Fakültesi	12	75.0
Konservatuvar	2	12.5
Güzel Sanatlar Fakültesi	2	12.5
Toplam	16	100

Görüleceği üzere araştırmaya katılmaya istekli eğitimcilerden 12'si Eğitim Fakültesi, 2'si Konservatuvar ve 2'si Güzel Sanatlar Fakültesi mezunu olmak üzere 16 kişiye sorular yöneltilmiştir.

Tablo 8. Eğitimcilerin Mezuniyet Durumlarının Dağılımı

Eğitimcilerin Mezuniyet Durumu	Eğitimci Sayısı	
	f	%
Lisans	11	68.7
Yüksek Lisans	4	25.0
Doktora/Sanatta Yeterlik	1	6.2
Toplam	16	100

Araştırmaya katılan eğitimcilerden 11'i lisans, 4'ü yüksek lisans, 1'i doktora eğitimi almıştır. GSSL öğretmenlerinden MİOY dersini verenlerin büyük bir çoğunluğunu lisans düzeyinde eğitim almış eğitimcilerin vermekte olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Eğitimcilerin Lisans Eğitimlerindeki Çalgılarının Durumları

Eğitimcilerin Lisans Eğitimlerindeki Çalgıları	Eğitimci Sayısı	
	f	%
Keman	7	43.7
Viyola	2	12.5
Viyolonsel	1	6.2
Piyano	3	18.7
Gitar	1	6.2
Flüt	2	12.5
Toplam	16	100

Yukarıdaki tabloya göre, MİOY dersini veren eğitimciler farklı çalgı eğitiminden geçmişlerdir.

Tablo 10. Eğitimcilerin Müziksel İşitme ve Okuma Dersini Yürüttükleri Yılların Dağılımı

Eğitimcilerin MİOY Dersini Yürüttükleri Yıllar	Eğitimci Sayısı	
	f	%
1-5 Yıl	4	25.0
5-10 Yıl	7	43.7
10-15 Yıl	3	18.7
15 Yıl ve Üzeri	2	12.5
Toplam	16	100

Bu tablodan eğitimcilerin büyük çoğunluğunun bu ders açısından tecrübeli oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum programı ve MİOY dersine yönelik çalışmaları iyi tanıdıklarını ve işlerliğini iyi sınamış olduklarını düşündürmektedir.

Tablo 11. Eğitimcilerin Müziksel İşitme ve Okuma Dersinde Öğrettikleri Makamsal Diziler

Eğitimcilerin MİOY dersinde öğrettikleri makamsal diziler	
Öğretilen makamsal diziler	Eğitimci Sayısı
Hüseyni	16
Kürdi	16
Nikriz	7
Hicaz	15
Segâh	5
Nihavend	8
Rast	8
Karcığar	5

Tabloda 16 eğitimcinin hangi makamları öğrettikleri gösterilmeye çalışılmaktadır. Buradan Hüseyni Kürdi ve Hicaz makamlarını öğreten eğitimcilerin daha fazla olduğu Nihavend, Rast ve Nikriz makamlarının da yine sıkça öğretilen makamlar arasında olduğu görülmektedir. Karcığar ve Segâh makamlarını öğreten eğitimci sayısı ise daha azdır.

Tablo 12. Eğitimcilere Göre Öğrencilerin Öğrenirken Zorlandıkları Makamların Dağılımı

Eğitimcilere Göre Öğrencilerin Öğrenirken Zorlandıkları Makamlar			
Makamlar	Hiç zorlanmıyorlar	Kısmen zorlanıyorlar	Oldukça zorlanıyorlar
Hüseyini	13	3	0
Kürdi	12	4	0
Nikriz	3	8	5
Hicaz	12	4	0
Segâh	1	2	13
Nihavend	7	2	0
Rast	7	2	2
Karcığâr	1	4	11

Bu tabloda, Hüseyini, Kürdi ve Hicaz makamlarını öğrenirken öğrencilerinin hiç zorlanmadığını söyleyen eğitimcilerin sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yine eğitimciler Segâh ve Karcığâr makamlarının en çok öğrenme güçlüğü içeren makamlar olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 13. Eğitimcilerin Dikte Çalışmalarında Tercih Ettikleri Makamların Dağılımı

Eğitimcilerin Dikte Çalışmalarında Tercih Ettikleri Makamlar																	
Makamlar	1.Sıra		2.Sıra		3.Sıra		4.Sıra		5.Sıra		6.Sıra		7.Sıra		8.Sıra		Cevap Verenlerin Toplamı
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Hüseyini	12	75.0	2	12.5	1	6.2	1	6.2	0	0	0	0	0	0	0	0	16
Kürdi	1	6.2	9	56.2	4	25.0	0	0	2	12.5	0	0	0	0	0	0	16
Nikriz	1	6.2	0	0	1	6.2	7	43.7	1	6.2	2	12.5	0	0	0	0	12
Hicaz	1	6.2	5	31.2	8	50.0	2	12.5	0	0	0	0	0	0	0	0	16
Segâh	0	0	0	0	0	0	0	0	2	12.5	0	0	2	12.5	6	37.5	10
Nihavend	1	6.2	0	0	1	6.2	3	18.7	3	18.7	3	18.7	1	6.2	0	0	12
Rast	0	0	0	0	1	6.2	4	25.0	4	25.0	5	31.2	0	0	0	0	14
Karcıgar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	37.5	2	12.5	8

Bu tabloda eğitimcilerin birinci sırada tercih ettikleri makamın Hüseyini olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sırada kürdi, üçüncü sırada hicaz, dördüncü sırada nikriz, beşinci veya altıncı sırada rast, yedinci sırada karcığar ve sekizinci sırada segah makamını tercih ettikleri, nihavend makamının ise belirgin bir sıralama içerisine alınamadığı görülmektedir.

Tablo 14. Eğitimcilerin Solfej Çalışmalarında Tercih Ettikleri Makamların Dağılımı

Eğitimcilerin Solfej Çalışmalarında Tercih Ettikleri Makamlar																		
Makamlar	1.Sıra		2.Sıra		3.Sıra		4.Sıra		5.Sıra		6.Sıra		7.Sıra		8.Sıra		Cevap Verenlerin Toplamı	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hüseyni	12	75.0	2	12.5	1	6.2	1	6.2	0	0	0	0	0	0	0	0	16	100
Kürdi	0	0	10	62.5	4	25.0	0	0	2	12.5	0	0	0	0	0	0	16	100
Nikriz	1	6.2	0	0	1	6.2	7	43.7	1	6.2	2	12.5	0	0	0	0	12	75.0
Hicaz	1	6.2	5	31.2	10	62.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	100
Segâh	0	0	0	0	0	0	0	0	2	12.5	0	0	2	12.5	6	37.5	10	62.5
Nihavend	1	6.2	0	0	1	6.2	3	18.7	3	18.7	3	18.7	1	6.2	0	0	12	75.0
Rast	0	0	0	0	1	6.2	4	25.0	4	25.0	5	31.2	0	0	0	0	14	87.5
Karcıgar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	37.5	2	12.5	8	50.0

Eğitimcilerin solfej çalışmalarında tercih ettikleri makamlara bakıldığında birinci sırada Hüseyini, ikinci Kürdi, üçüncü Hicaz, dördüncü Nikriz, altıncı Rast, yedinci Karcıgar ve sekizinci sırada Segâh makamlarının yer aldığı görülmektedir. Nihavend makamı konusunda belirgin bir görüş ortaya çıkmamıştır.

Acay'ın görüşlerine bakıldığında birinci sırada Rast makamı dizisinin öğretilmesi gerektiğini, daha sonra Nihavend, Hüseyini, Kürdi, Hicaz, Karcıgar, Nikriz ve son olarak da Segâh makamının yer alması gerektiği görüşünde olduğunu belirtmiştir. Buradan eğitimcilerin makamsal sıralama konusunda Acay'dan oldukça farklı bir görüş içerisinde oldukları, hatta kendi aralarında da görüş birliği içerisinde olmadıkları anlaşılmakta, öğretim yöntemlerinde bir birliğin olmadığı görülmektedir.

Tablo 15. Eğitimcilerin Makamsal Dizi Öğretiminde Kullandıkları Öğretim Strateji Yöntem ve Tekniklerle İlgili Görüşleri

	Yoğunlaşan Eğitimci Görüşleri
Eğitimcilerin Makamsal Dizi Öğretiminde Kullandıkları Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikler Nelerdir?	-Makamsal dizileri tampere sisteme aktararak öğretiyorum (4 kişi) - Anlatım, soru-cevap, uygulama (2 kişi) - Kulaktan öğretim (2 kişi) - Arızasız Re dizisinin hüseyini, Mi dizisinin kürdi olduğunu ve bu makamsal dizilerin la kararlı dizilerinden tampere sisteme geçtiğinde arızalarının nasıl değişeceğini kendilerine bulduruyorum. -Basit makamları öğrettiğim için sadece dizisini, değiştirici işaretlerini, karar sesini ve yeden sesini öğretip bir de örnek eser veriyorum. - Öncelikle karar sesinden diziyi çalıp makamı öğrencilere duyurmak, tahtada diziyi teorik olarak incelemek ve bol bol makamla ilgili dikte ve solfej okuma çalışmaları yapmak.

Eğitimcilerin belirttiklerinden de görüleceği üzere, Acay'ın öğretim yöntemine uygun bir öğretim yöntemi ifadelerde yer almamaktadır. Buradan Acay Yaklaşımının eğitimcilerce

tanınmadığı anlaşılmakta, ton ve makam kavramları arasında bağlantı kurulmadığı görülmektedir.

Tablo 16. Eğitimcilerin Makamsal Dizi Öğretiminde Yararlandıkları Kaynaklar ve Öğretim Stratejilerini Beğendikleri Eğitimciler ile İlgili Görüşleri

Eğitimcilerin Makamsal Dizi Öğretiminde Yararlandıkları Kaynaklar ve Öğretim Stratejilerini Beğendikleri Eğitimciler Kimlerdir?	Yoğunlaşan Eğitimci Görüşleri
	-Belirli bir kitap ismi yok, zamanında edindiğimiz ders notları. -Muammer Sun Solfej Kitapları (6 kişi) -İsmail Hakkı Özkan Kudüm Velveleleri Türk Müziği Nazariyatı -Ülkü Özgür-Salih Aydoğan “Müziksel İşitme Okuma ve Yazma” -Kemal İlerici -Yakup Fikret Kutluğ “Türk Musikisinde Makamlar” -Hatice Selen Ersöz “Türk Müziği Nazariyatı ve Solfeji Uygulama Kitabı 1” -Necdet Levent

Eğitimcilerin yararlandıkları kaynaklara ve bu alanda yararlandıkları isimlere ve çalışmalarına bakıldığında yine ya sadece makam konusuna yoğunlaşan ya da sadece ton kavramını açıklayan ve aralarında bağlantı kurulmayan kaynaklardan söz edildiği görülmektedir. Buradan Acay yaklaşımının bir öğretim yöntemi olarak farklılığa sahip olduğu görüşünü desteklemektedir.

Tablo 17. Eğitimcilere Göre Öğrencilerin Makamsal Dizileri Öğrenmelerinin Diğer Derslerindeki Başarılarını Etkileme Durumlarına Yönelik Görüşler

	Yoğunlaşan Eğitimci Görüşleri
Eğitimcilere Göre Öğrencilerin Makamsal Dizileri Öğrenmeleri Diğer Derslerindeki Başarılarını Etkilemekte Midir? (Enstrüman-Orkestra-Koro)	-Olumlu yönde etkiliyor -Koro dersindeki başarısını olumlu yönde etkiliyor -Kısmen etkiliyor. -Evet etkiliyor (10 kişi) -Enstrüman derslerinde genellikle klasik müzik türleri çalındığı için pek uygulanmıyor. Özellikle flüt dersinde komaları basamadığımız için makamsal eserler çalamıyoruz. Sadece tampere sisteme aktarılmış eserler çalışıyoruz. Onlarda makamı tam anlamıyla hissettirmiyor. -Tabikide etkiliyor. Özellikle çalgısında çok faydalı oluyor. Çünkü örneğin keman müfredatında makamlar var, o yüzden ben çok faydasını gördüm. -Evet etkiliyor. En azından karar seslerine göre makamsal mı, tonal mi olduğunun farkına varabiliyor. Hayır etkilemiyor (3 kişi) Öğrencilerin makamsal dizileri erken tanımaları enstrümanlarını olumsuz yönde etkiliyor. Koro dersini de olumsuz yönde etkiliyor. -Başarı olarak etkilediğini söyleyemem ama zor olmadıkça kulaklarına hoş geldiğini okurken, yazarken ve çalarken zevk aldıklarını söyleyebilirim.

Genel olarak eğitimcilerin, öğrencilerinin makamsal dizileri öğrenmelerinin diğer derslerdeki başarılarını etkilediği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Tampere sisteme uygun eserler çaldırdıkları düşüncesiyle olumsuz görüş bildirenler de olmakla birlikte, genel olarak etkilediğini söyledikleri görülmektedir.

Tablo 18. Eğitimcilerin Makamsal Dizi Öğretiminde Geleneksel Türk Sazlarından Yararlanma Durumlar

	Yoğunlaşan Eğitimci Görüşleri
Eğitimciler Makamsal Dizi Öğretiminde Geleneksel Türk Sazlarından Yararlanmakta Mıdır?	-Kısmen yararlanıyorum (2 kişi) -Hayır yararlanmıyorum (10 kişi) -Hayır yararlanmıyorum. Çünkü basit makamları öğretiyorum (hüseyni-kürdi-hicaz). Bu makamları da tampere sisteme uyarlayıp piyano ile gösteriyorum (1 kişi) -Evet yararlanıyorum. Bağlama ve kemandan yararlanıyorum (3 kişi).

Buradan eğitimcilerin makamsal dizileri öğretirken büyük çoğunluğunun Türk sazlarından yararlanmadıkları anlaşılmaktadır. Acay da derslerinde Türk müziği çalgılarını çalabildiği halde kullanmadığını, zaman zaman viyolasını derse götürerek bu makamsal yapıları çalarak duyurduğunu dile getirmiştir. Makamsal yapıları tanıtmada Türk müziği çalgılarını kullanmanın gerekli olmadığı düşüncesinde olmakla birlikte makamsal yapıyı duyurmayı da gerekli bulmaktadır. Oysa eğitimcilerin böyle bir yaklaşım içerisinde olmadıkları, makamsal yapıyı duyurmayı düşünmedikleri sadece kuramsal yönünü aktarmakla yetindikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun öğrencilerin edindikleri bilgilerin kuramsal düzeyde kaldığı yaşama katılmadığı söylenebilir.

Eğitimcilere göre öğrencilerin Müziksel İşitme, Müziksel Okuma, Müziksel Yazma, Deşifre ve Müziği Analiz edebilme becerilerinin gelişmesinde makamsal dizilerin öğretimi gerekli midir?

Eğitimcilerin; “Öğrencilerin Müziksel İşitme, Müziksel Okuma, Müziksel Yazma, Deşifre ve Müziği Analiz Edebilme Becerilerinin Gelişmesinde Makamsal Dizilerin Öğretimi Gerekli Midir?” sorusuna ağırlıklı olarak gereklidir cevabını verdikleri tespit edilmiştir.

Eğitimciler derslerinde tonal ve makamsal karşılaştırma yapmakta mıdır?

Eğitimciler tonal ve makamsal karşılaştırmalara girdiklerini belirtmiş olmalarına rağmen, makamları öğretirken izledikleri sıralama ile Acay'ın izlediği sıra göz önüne alındığında bu karşılaştırmayı ya çok yüzeysel yaptıkları ya da yeterli bağlantı kuramadıkları anlaşılmaktadır.

Eğitimciler Sefai Acay'ın tonal dizi ve ezgilerle, makamsal dizi ve ezgilerin karşılaştırılmasına yönelik yaklaşımını duymuşlar mıdır?

Eğitimcilerden sadece 2 tanesi Sefai Acay'ın yaklaşımını bildiğini ve hatta öğrencilerine öğrettiğini söylerken 14 eğitimci hiç duymadığını dile getirmiştir. Buradan Sefai Acay'ın Yaklaşımının tanınmadığını ve yeterince bilinmediğini söyleyebiliriz. Ayrıca tanıdığını söyleyenlerin “eğitimcilerin makamsal dizi öğretiminde kullandıkları öğretim strateji yöntem ve teknikler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar da dikkate alındığında “arızasız Re dizisinin Hüseyini, Mi dizisinin Kürdi olduğunu ve bu makamsal dizilerin la kararlı dizilerinden tampere sisteme geçtiğinde arızalarının nasıl değişeceğini kendilerine bulduruyorum” sözlerinden Acay Yaklaşımını yeterince bilmedikleri anlaşılmaktadır. Nitekim Acay Rast makamı ile başlamakta Hüseyini çok daha sonra gelmektedir. Acay Yaklaşımını tanıyan birinin Rast makamı ile bağlantı kurmaya başlaması beklenirken Hüseyini ile başlamasının tanımadıklarını ortaya koyduğu zannedilmektedir.

Tablo 19. Eğitimcilerin MEB GSSL MİÖY Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri

Eğitimciler	Eğitimcilerin MEB Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müziksel İşıtme Okuma ve Yazma Dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri nelerdir?
1	Kapsamlı bulmuyorum
2	Kapsamlı bulmuyorum
3	MEB GSSL sanat derslerinin çoğunun kitabı yok. MİÖY dersinde 10.11.12. Sınıf kitapları yok. Yayınlandı ama bizim elimize ulaşmadı. Bize verilen programları uygulamaya çalışıyoruz.
4	Makamlara çok önem verilmiyor. Daha önem veren ders içerikleri hazırlanmalı.
5	GSSL aşamasında temel MİÖY kavramlarının çok sağlam verilmesi gerektiğini, mevcut programın bu seviyenin üzerinde olduğunu ve fazla konu yüklenmiş olduğunu düşünüyorum.
6	Ders saatleri 9. ve 10. Sınıfta yetersiz. Bazı sınıflar 30'un üstünde olduğu için pek çok konu eksik kalıyor.
7	Kapsamlı yapılmıştır. Bazı konularda güncelleme ve düzeltmeler yapılabilir.
8	Öğretim programı MİÖY eğitimi hakkında gayet uygun, yalnız üniversitelerdeki öğretim elemanları kendilerini MEB GSSL MİÖY programlarının kapsamına göre kendilerini yetiştiremedikleri kanısındayım.
9	Kapsamlı bulmuyorum
10	Konular çok dağınık ve sıkıştırılmış bir şekilde. Bir düzen yok. O yüzden pek kullanmıyorum.
11	Program genel hatlarıyla incelendiğinde yeterli olduğu kanaatindeyim. Programların geliştirilmesi konusu ve öğretmenlere aktarımı çok önemli diye düşünüyorum. Aksaray'da gerçekleştirilen bir seminerle öğretmenlere tanıtımı yapıldı. Program tanıtıldıktan sonra öğretmenlerden dönütleri konusunda bakanlığın çalışma yapması gerekli. Bunun yapıldığını sanmıyorum.
12	Sistematik ilerleyişini beğeniyorum ancak güncellemeler yapılabilir.
13	Öncelikle ders saatlerinin MİÖY dersinde az olması, ders müfredatını tamamlama açısından yetersiz kalmaktadır ve program içerisinde yer alan makam konuları yetiştirilememektedir. Tam anlamıyla makam konuları hem ders saatlerinin yetersizliği hem de öğrencilerin genel hazırbulunuşluk ve ders içerisinde yaşanan sıkıntılar nedeniyle yapılamamaktadır.
14	Bazı ünitelerde değişiklik yapılabilir.
15	Program çok kapsamlı, ders saatleri yetersiz olduğu için konular yetişmiyor.
16	Batı müziği ağırlıklı bir eğitim sistemi

Eğitimcilerin görüşlerinden, programın yeterli olmadığı, dağınık bir konu dağılımının olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bazı eğitimciler ders saatlerinin yetersizliğinden yakınmaktadırlar.

Batı müziği ağırlıklı olduğunu ve makamlara yeterince yer verilmediğini de dile getirdikleri görülmüştür.

Eğitmcilerin Çalışmaya İlişkin Görüşleri ve Ekleme İstedikleri

Tonal kavramlar tam olarak yerleştirilememişken modal kavramların öğretilmeye çalışılması kafa karışıklığına sebep oluyor. Öğrenci makamları anlamadığı gibi tonları da karıştırmaya başlıyor. Bu durum öğrencilerin gözünün korkmasına neden oluyor. Bu görüşlerden tonal makamsal bağlantılarının kurulmamasının sorun yarattığı anlaşılmaktadır. Bu bağlantının kurulduğu Acay yaklaşımının bu açıdan bir öğretim yöntemi olarak başarıyı arttıracığı düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde yürütülen müziksel işitme okuma ve yazma derslerinde makamsal dizilerin öğretimi, hem Sefai Acay'ın yaklaşımı hem de güzel sanatlar ve spor liselerinde görev yapan eğitimcilerin uygulamaları çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen bulgular, makamsal dizilerin öğretiminin gerekliliği konusunda eğitimciler arasında genel bir görüş birliği bulunmasına rağmen, öğretim sürecine ilişkin yöntemsel birlikteliğin sağlanamadığını ortaya koymaktadır. Özellikle makamların öğretim sıralaması, tonal yapılarla ilişkilendirilme biçimi ve uygulama süreçleri bakımından farklı ve dağınık yaklaşımlar söz konusudur. Sefai Acay'ın yaklaşımı incelendiğinde, tonal ve makamsal sistemleri karşıt iki alan olarak değil, birbirini açıklayan ve tamamlayan yapılar olarak ele aldığı görülmektedir. rast makamını majör yapıyla, nihavend makamını minör yapıyla ilişkilendirerek öğretime başlaması; öğrencinin hâlihazırda bildiği tonal çerçeveyi bir köprü olarak kullanma stratejisinin bilinçli bir pedagojik tercih olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla da örtüşmekte; öğrencinin

mevcut bilişsel şemaları üzerinden yeni bilgiyi anlamlandırmasını hedeflemektedir. Dolayısıyla Acay yaklaşımı sadece makam öğretimine yönelik bir teknik değil, aynı zamanda kültürel müzik sistemleri arasında analitik düşünme becerisini geliştirmeye dönük bütüncül bir öğretim anlayışı olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin makam öğretiminde en sık hüseyni, kürdi ve hicaz makamlarını tercih ettikleri; segâh ve karcıgar makamlarının ise öğrenciler tarafından daha zor öğrenildiğini ifade ettikleri görülmüştür. Ancak bu öğretim tercihleri ile Acay'ın önerdiği sıralama arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Eğitimcilerin çoğunlukla makamları birbirinden bağımsız ve tonal sistemle sınırlı bağlantılar kurarak ele aldıkları; karşılaştırmalı ve sistematik bir model izlemedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin tonal kavramları tam olarak yerleştiremeden makamsal yapılara geçmeleri halinde kavramsal karmaşa yaşayabileceklerine yönelik eğitimci görüşleriyle de örtüşmektedir. Nitekim çalışmada dile getirilen “tonal yapı yerleşmeden modal kavramların öğretilmesi kafa karışıklığı yaratmaktadır” yönündeki görüş, tonal-makamsal bağın pedagojik olarak bilinçli kurulmasının önemini açıkça ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin büyük çoğunluğunun Sefai Acay yaklaşımını tanımamış olması, alanda geliştirilen özgün öğretim modellerinin yeterince yaygınlaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu, makam öğretiminde kuramsal bilgi aktarımı ile pedagojik model geliştirme arasındaki boşluğa işaret etmektedir. Ayrıca makamsal dizilerin öğretiminde geleneksel Türk sazlarından yararlanma oranının düşük olması, makamların işitsel ve tınısal özelliklerinin öğrenciye bütüncül biçimde aktarılmadığını düşündürmektedir. Bu durum, öğrenmenin çoğunlukla kuramsal düzeyde kalmasına ve deneyimsel boyutunun sınırlı olmasına neden olabilmektedir.

MEB GSSL MİÖY öğretim programına ilişkin görüşler de değerlendirildiğinde; programın kapsamı, yoğunluğu, ders

saatlerinin yetersizliği ve uygulama eksikliği gibi sorunların makam öğretimini doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır. Programın Batı müziği ağırlıklı yapısı ile makamsal öğretimin sınırlı ve dağınık ele alınışı, eğitimcilerin uygulamada yaşadıkları güçlükleri artırmaktadır. Bu bağlamda program–uygulama uyumsuzluğu, makam öğretimindeki yöntemsel çeşitliliğin temel nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, makamsal dizilerin MİOY derslerinde hem kültürel bir gereklilik, hem de müziksel işitme, analiz ve deşifre becerilerinin gelişimini destekleyen önemli bir alan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu öğretimin etkili olabilmesi için tonal ve makamsal yapılar arasında bilinçli, sistematik ve karşılaştırmalı bir pedagojik çerçevenin oluşturulması gerekmektedir. Bu noktada Sefai Acay’ın yaklaşımı, öğretim sürecine bütünlük kazandırabilecek, kültürel müzik sistemleri arasında analitik köprü kurabilecek ve öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyebilecek bir model olarak dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak çalışma, makam öğretiminde pedagojik birlik eksikliği bulunduğunu; buna karşılık karşılaştırmalı ve bütüncül bir öğretim yaklaşımının hem kuramsal hem uygulamalı açıdan gerekliliğini ortaya koymaktadır. Makamsal ve tonal sistemlerin birbiriyle iç içe olması müzik eğitiminin hem evrensel hem de ulusal boyutunu dengeli biçimde bütünleştirebilecek bir yaklaşımın temelini oluşturmaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda; Acay yaklaşımının faydalı olabileceği anlaşıldığı için bu dersin eğitimini verenlere seminerlerle nasıl kullanılabileceği öğretilir, hizmet içi seminerler yoluyla bu yaklaşımın uygulamalı çalışmaları yaygınlaştırılabilir gibi önerilerde bulunulabilir.

Kaynakça

- Acay, S. (2009). *Açkı değişimli tonal ve makamsal solfejler*. Evrensel Yayınevi.
- Acay, S. (2012). *Nota öğretimi*. Sage Yayıncılık.
- Arseven, V. (2004). *Veysel Arseven* (S. Bulgar, Haz.). Türksoy Yayınları.
- Aydoğan, S., & Özgür, Ü. (2002). *Müziksel işitme okuma* (1. kitap). Sözkese Matbaası.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Bilgen, A. S. (1986). *Dünden yarına türküler: Çokseslendirilmiş on halk türküsü*. Eser Matbaacılık.
- Cebeci, S. (2010). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri*. Alfa Yayıncılık.
- Danhauser, A. (2006). *Temel müzik kuralları* (İ. Baran, Çev.; 3. bs.). Evrensel Müzikevi.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme* (10. bs.). Pegem Akademi.
- Haciev, P. (1996). *Temel müzik teorisi* (A. Sağlam & B. Koçancı, Çev.). Pan Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2010). *File lokantası: Eğitimde temel kavramlar*. Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Güzel sanatlar ve spor lisesi müziksel işitme okuma ve yazma dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Özkan, İ. H. (1987). *Türk mûsıkisi nazariyatı ve usûlleri: Kudüm velvelleri*. Ötüken Yayınları.
- Öztürk, O. M. (2006). *Zeybek kültürü ve müziği*. Pan Yayıncılık.
- Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sun, M. (1998). *Piyano için Türk müziği makam dizileri*. Evrensel Müzikevi.
- Türkmen, U., & Adar, Ç. (2010). *İbrahim Selman Coşgun: Ney'in akordu bozuk*. Üniversite Kitabevi.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar–ilkeler–yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A., Yıldız, G., & Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde müzik öğretimi: İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı (Modül 9)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- <http://www.tdkterim.gov.tr> / BTS. 20.06.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3

MUALLİM İSMÂİL HAKKI BEY’İN BESTECİLİĞİ VE ARŞİVİ ÜZERİNE¹

ÖZLEM ELİTAŞ²
EMEL FUNDA TÜRKMEN³

Giriş

Geleneğin izini sürebilmek, ancak gelenekle bağ kurabilmekle mümkündür. Kurulan bağlar zayıfladıkça, geçmişteki uygulamaları kavramak da güçleşir. Gelenekle kurduğu bağı yaşadığı döneme yansıtan Muallim İsmâil Hakkı Bey’in eserlerinde, bu güçlü bağı tezahürleri açıkça görülmektedir. Mûsikîmize ait kültürel hafızanın kesintiye uğramadan geleceğe aktarılması, İsmâil Hakkı Bey’in bestecilik anlayışında hayati bir öneme sahiptir.

¹ Bu çalışma, 2022 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı’nda tamamlanan “Muallim İsmâil Hakkı Bey’in Nevruz Eserlerinin Makâm Yönünden İncelenmesi” adlı sanatta yeterlik tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Orcid: 0000-0001-5262-6396

³ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Orcid: 0000-0001-6802-5341

İsmâîl Hakkı Bey, bestelediği eserlerin yanı sıra nota yayınlarını, nazariyat kitaplarını, fasıl defterlerini ve hizmet verdiği kurumlardaki faaliyetlerini de bu köklü anlayışla şekillendirmiştir.

Bestekârlıktan eğitimciliğe, koro şefliğinden nota yayıncılığına kadar çok boyutlu bir mûsikî anlayışı olan Muallim İsmâîl Hakkı Bey, Osmanlı'nın son dönemleri ile Cumhuriyet'in ilk yılları arasındaki kültürel kimlik değişimini bizzat tecrübe etmiş, Batılılaşma etkilerinin mûsikî alanında en yoğun yaşandığı dönemde, kadîm gelenek ile modern anlayış arasındaki müzikal bağı koruma hususunda öncü bir rol üstlenmiştir.

Geleneksel makâmların tonaliteyle ifade edilmeye başlandığı, Avrupa notasyonunun getirdiği teknik zorlukların yaşandığı bu “belirsizlik” döneminde hem modern formlara kayıtsız kalmamış hem de unutulmaya yüz tutmuş kadim makâmaları bestelediği eserlerle hatırlatmaya ve aynı zamanda tanıtmaya gayret etmiştir. Tüm bu belirsizliklerin tam da ortasında bulunan Muallim İsmâîl Hakkı Bey, yaşadığı dönemi olduğu gibi yansıtabilmiş, bu nedenle peşrevler, kârlar, murabbâlar, sazsemâîleri, longalar, sirtolar bestelediği gibi operetler, kantolar, fokstrotlar, şarkılar ve marşlar da bestelemiştir.

Muallim İsmâîl Hakkı Bey

Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in doğum yılı bazı kaynaklarda 1865 (Say, 1997: 511; Özalp, 1986: 67; İnal, 2019: 213) bazı kaynaklarda ise 1866 olarak aktarılmaktadır (Öztuna, 1990: 402; Özcan, 2001: 102; Kaygusuz, 2006: 2; Güntekin, 2010: 69). İsmâîl Hakkı Bey, İstanbul'da Balat'ın Molla-aşki mahallesinde doğan İdâre-i Mahsûsa memuru Hânende Raşid Efendi'nin oğludur (Öztuna, 1990: 402). 1879 yılında (on üç yaşlarında) Mızıka-yı Hümâyûn'a öğrenci olarak alınmıştır (İbnülemin, 2019: 213). Suyolcu Latif Ağa'dan Türk müziği eğitimi almış, M. Zati Bey'den ve kısa bir süre Guatelli Paşa'dan Avrupa müziğini ve notayı

öğrenmiştir (Özalp, 1986: 34). Mızıkâ-yı Hümayûn’nda serhânende olarak saray fasıl heyetini yönetmiş, 42 yaşındayken tanınan bir bestekâr ve fasıl şefi olmuştur (Öztuna, 1990: 402). 1902-1905 yılları arasında Darülfîrân Mektebi’nde görev yapmış ardından 1908 yılında ilk mûsikî cemiyeti olan Dârü’lmûsikî-i Osmanî Cemiyeti’nin ikinci müdürü olmuştur. 1909 yılında Mûsikî Osmanî Cemiyeti ve ardından 1910 yılında ilk özel müzik okulu olarak aktarılan Mûsikî-i Osmanî Mektebi’ni kurmuştur (Güçtekin, 2014: 2-4). 1917’de Ziya Paşa nezaretinde açılan Dârülelhân’da “Tasnif ve Tespit Heyeti” üyeliği, fasıl şefliği ve solfej muallimliği yapmıştır (Özalp, 1986: 34). İsmâil Hakkı Bey’in, çok sayıda öğrenci yetiştirdiği için “Muallim” sıfatını aldığı bilinmektedir. Öğrencileri arasında Hafız Yaşar Okur, Hasan Tahsin Parsadan, Âmâ Nâzım Bey, Nuri Halil Poyraz, İzzettin Hümayî Elçioğlu, Fehmi Tekçe, Hayri Yenigün, Nigâr Galip Ulusoy, Fahri Kopuz, Faize Ergin, Vecihe Daryal, Zeki Ârif Ataergin, Mustafa Sunar ve Ali Rıza Sağman gibi önemli isimler yer almaktadır (Güntekin, 2010: 71).

Resim 1. Muallim İsmâil Hakkı Bey



Kaynak: Devlet Arşivleri Başkanlığı

Özalp (1986), İsmâîl Hakkı Bey’in Soyadı Kanunu sonrası “Aksoy” soyadını aldığı, 30 Aralık 1927’de Dârülelhân’dan Bebek’teki evine giderken geçirdiği kalp krizi sonucu 61 yaşında vefat ettiğini belirtmektedir. Buna karşın, Aksüt, vefat tarihini 11 Aralık 1927 olarak kaydetmiş; cenazesinin 14 Aralık’ta Eğrikapı Mezarlığı’na defnedildiğini aktarmıştır (1993: 278). 15 Aralık 1927 tarihli Akbaba dergisinde cenaze törenine dair bir karikatürün yayımlanmış olması (Bardakçı, 2017’den akt. Konan, 2020: 69), Aksüt’ün verdiği tarihlerin gerçeğe daha yakın olduğunu ve vefatın 15 Aralık’tan önce gerçekleştiğini doğrulamaktadır.

İsmâîl Hakkı Bey’in naaşı taşınırken Chopin’in cenaze marşına, hafızların Kur’an tilavetleri ve hahamların okuduğu mersiyeler eşlik etmiştir. Ayrıca Gazimihal, İsmâîl Hakkı Bey’i “bando eşliğinde mezara götürülen ilk Türk müziği bestekârı” olarak nitelendirmiştir (Kaygusuz, 2006: 6).

Muallim İsmâîl Hakkı Bey’in cenaze töreni, onun toplumun farklı kesimleri üzerindeki etkisini ve dönemin kültürel çeşitliliğini yansıtmaları bakımından dikkat çekicidir.

Besteciliği

Muallim İsmâîl Hakkı Bey, oldukça kritik bir tarihi eşikte yaşamıştır. Osmanlı’daki batılılaşma hareketlerinden Meşrutiyet’e, ardından Cumhuriyet’in kuruluş yıllarına uzanan bu süreçteki kültürel belirsizlikler, Muallim İsmâîl Hakkı Bey’in bestelerinde açıkça hissedilir. Geleneksel unsurlara dayalı konserleri, fasıl yöneticiliği ve makâmsal derinliğin yanı sıra hem gelenekçi hem de yenilikçi yaklaşımıyla Türk müziğine çok yönlü katkılar sunmuştur.

Eserlerinde, gelenekselliğin yanı sıra modern bir anlayış kullanması hem form hem de makâmsal çeşitliliğe önem vermesi ve döneminin az kullanılan makâmlarının üzerinde durması bestekârlığı konusunda bizlere ipuçları vermektedir.

İsmâîl Hakkı Bey'in Devlet Arşivleri'ne aktarılan kişisel arşivinde toplamda 17.883 eserin kayıtlı olduğu belirtilmektedir. Kendi eserlerinin sayısının ise 3.348 olduğu ifade edilmekte, kullanılan formlar sayılarıyla birlikte aktarılmaktadır (Konan ve Doğrusöz, 2017: 134; Konan, 2020: 36). Eserlerin formlarına göre dağılımı tabloda verilmektedir.

Tablo 1. Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in Eserlerinde Kullandığı Formlar

FORM	ADET
Şarkı	1411
Marş	335
Sazsemâisi	220
Beste	168
Peşrev	159
Nakış Yürüksemâî	150
Ağır Nakış Semâî	117
İlâhî	92
Yürüksemâî	77
Nakış Ağırsemâî	72
Operet	72
Fantezi	30
Tevşih	27
Longa	27
Zeybek	22
Köçek	18
Nakış Beste	15
Sirto	14
Kâr	13
Kâr-ı Nâtık	12
Türkü	12
Kanto	11
Koşma	11
Oyun Havası	11
Duânâme	8
Ninni	7
Polka	7
Bale	6
Mazurka	5
Çengi	4
Durak	4

FORM	ADET
Müstezâd	4
Semâî	4
Mandıra	4
Dans	4
Dagi	3
Raks	2
Müstezâd Yürüksemâî	2
Şuğul	2
Methiye	1
Nefes	1
Mâni	1
Münacaat	1
Aksaksemâî	1
Taksîm	1
Bahariye	1
Tango	1
Atlı	1
Formu Belirsiz	137

Tablo 1 incelendiğinde; İsmâîl Hakkı Bey’in bestekârlık külliyyatındaki form çeşitliliği ve bu formların sayısal dağılımı açıkça görülmektedir. Bestekârın en fazla eser verdiği alan 1411 adet ile şarkı formudur. Şarkı formunun bu denli önde olması hem dönemin müzik estetiği hem de mûsikîyi geniş kitlelere ulaştırma gayretinin bir yansıması olarak okunabilir. Şarkı formunu takiben bestekârın Türk mûsikîsi repertuarına kazandırdığı 335 adet marş gelmektedir. Bu yüksek sayı İsmâîl Hakkı Bey’in askerî ve sivil alandaki marş formuna atfettiği mühim değerin ve bu alandaki öncü rolünün bir kanıtı niteliğindedir.

Külliyyatın devamında ise 220 adet sazsemâîsi ile klâsik mûsikîmizin yapı taşlarını oluşturan 168 beste, 159 peşrev ve 150 nakış yürüksemâî sıralanmaktadır. Özellikle beste, yürüksemâî, peşrev ve sazsemâîsi gibi klâsik formlardaki eserlerin bu denli geniş bir hacme sahip olması, İsmâîl Hakkı Bey’in klâsik takım geleneğini ve bu geleneğin estetik kurallarını titizlikle muhafaza ettiğini göstermektedir. Tablonun alt sıralarına doğru gidildikçe görülen operet (72), kanto (11), zeybek (22), polka (7), mazurka (5) ve hatta

tango (1) gibi türler, bestekârın mûsikîmizin dönüşüm yaşadığı bir dönemde sahip olduğu geniş vizyonu da göstermektedir. Aynı zamanda dînî formların (ilâhî, duânâme, tevşîh, durak) yanısıra Batı kökenli veya popüler türlerde eser vermesi, onun “çok yönlü” bir muallim ve bestekâr kimliğini kanıtlamaktadır.

Bu istatiksel tablo, İsmâîl Hakkı Bey’in sadece bir bestekâr olarak değil, mûsikînin her alanında ürün vererek geleneği kayıt altına alan ve geleceğe taşıyan bir arşivci ve metodolog olarak tanımlamamıza imkân vermektedir.

İsmâîl Hakkı Bey’in eserlerinde özellikle döneminin az kullanılan makâmларını tercih ettiği görülmektedir. Örneğin; nevrûz, hicâzzemzeme, evcmâye, büzürg, şevkâver, tebrîz, zîrkeşîde, sabâzemzeme, nârefte, evchûzî, mâhûrhân, hüseyînemzeme, ısfahânek, acemzemzeme, dilefrûz, râst-ı cedîd, dilnişîn, bayâtîarabân-bûselik, arabân bûselik, kûçek, sultânîhüzzâm, selmek ve segâharabân (sultânîsegâh) gibi döneminin az kullanılan makâmlarından, hicâz, nihâvend, hicâzkâr, kürdîlihîcâzkâr, ferahfezâ gibi çok rağbet görmüş makâmlarına kadar geniş bir yelpazede eser bestelemiştir.

İsmâîl Hakkı Bey’in bestekârlık üslûbu, yalnızca döneminin mûsikî anlayışıyla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda kadîm edvârlarla derin bir bağ kurduğunu göstermektedir.

Kadîm edvâr metinlerindeki makâm yapılarının izlerine İsmâîl Hakkı Bey’in eserlerinde rastlamak mümkündür. Örneğin, *Nevrûz Kâr-ı Cumhûriyet* adlı kâr formundaki eserinde, karara gidilirken nevâ makâmının karakteristik dörtlü atlaması olan nevâ-dügâh perdelerinin duyurulması, eski edvârlardaki nevrûz tarifiyle örtüşmektedir. Nitekim, nevrûz makâmı (âvâzesi), 15. yüzyıla ait bazı edvârlarda günümüzdeki nevâ makâmıyla ilişkilendirilmektedir. Ayrıca Tirevî’nin: “Hüseyî hânesi üstündeki segâh hânesiyle hüseyî hânesinin mâbeynine bir perde girer; tîz

Şekil 1. Nevrûz Kâr-ı Cumhûriyet'in Notası

Kaynak: Devlet Arşivleri Başkanlığı

Kamsoy, İsmâîl Hakkı Bey'in unutulmuş makâmları ortaya çıkararak tanıttığından ve bu eserlerin birçoğunun notasını yayınladığından söz etmektedir (1971: 24). İsmâîl Hakkı Bey'in, yaşadığı dönemde pek kullanılmayan ve unutilan makâmları tanıtmak amacıyla bilinmeyen makâmlardan eserler besteleme gayretini Öztuna (1990), "bir takım ölü makâmları diriltmek gibi sanatla ilgisi olmayan bir çabaya girerek, ölü makâmlardan bir sürü eser yapmıştır" şeklinde değerlendirmiştir.

Öztuna, Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in eserlerinde kullandığı makâmları şu şekilde verir: "Acem, acemaşîrân, acembûselik, acemkürdî, acemzemzeme, arazbâr, arabân, arazbârbûselik, bayâtî, bayâtîarabân, bayâtîarabân-bûselik, besteîsfahân, bestenigâr, bûselik, büzürg, cânfezâ, çargâh, çargâhda bûselik, çargâhda rast, dilefrûz, dilkeşhâverân, dilnişîn, dügâh, evc, evcârâ, evcbûselik, evchûzî, evcmâye, ferahfezâ, ferahnâk, gerdâniye, gerdâniyebûselik, gerdâniyekürdî, gülizâr, hicâz, hicâzaşîrân, hicâzbûselik, hicâzî ırâk, hicâzkâr, hicâzzemzeme, hisârbûselik, hûzî, hûmâyûn, hüseyinî, hüseyinîaşîrân, hüseyinîzemzeme, hüzzâm, ırâk, ısfahân, ısfahâne, karcıgâr, kûçek, kürdî, kürdîlihicâzkâr, mâhûr, mâhûrhân, mâye, muhâlif-i ırâk, muhayyer, muhayyerbûselik, muhayyerkürdî, muhayyersünbûle, müsteâr, nârefte, nevâ, nevâbûselik, nevâkürdî, nevâda uşşâk, neveser, nevrûz, nihâvend, nihâvend-i kebîr, nîkrîz, nîşâbûr, nîşâbûrek, nûhûft, pençgâh, pesendîde, râhatfezâ, râhatülervâh, râst, râst-ı cedîd, rehâvî, sabâ, sabâbûselik, sabâzemzeme, sâzkâr, segâh, segâharabân, selmek, sipîhr, sultânîhüzzâm, sultânîrâk, sultânîyegâh, sûzidîl, sûzidîlârâ, sûznâk ve zengûleli sûznâk, sünbûle, şedarabân, şehnâz, şehnâzbûselik, şevkâver, şevkefzâ, şevk-ı cedîd, şevk-ı dil, şevkutarab, tâhir, tâhîrbûselik, tarz-ı nevîn, tebrîz, uşşâk, uzzâl, vech-i arazbâr, yegâh, zâvil, zevkutarab ve zîrkeşîde" (1990: 403-412).

Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in bestelediği eserleri Öztuna, "7 kâr, 1 kâr-ı natık, 38 beste, 48 ağır semâî, 48 yürük semâî, 505 şarkı

(kanto, köçekçe, türkü, fantezi), 42 marş, 21 tevşih, 1 şuğul, 33 ilâhi, 1 nefes, 1 durak ve 15 operet, 34 peşrev, 69 saz semâîsi, 1 medhal ve 75 oyun havası olmak üzere 940 eser” olarak aktarmıştır (1990: 412).

İsmâîl Hakkı Bey, “mâhûrhân”⁴ adını verdiği yeni bir makâm terkîb ederek bu makâmdan klâsik takım bestelemiştir. Akdoğu’nun ifadesine göre, İsmâîl Hakkı Bey “dilefrûz” makâmını da mûsikîmize kazandırmıştır (1993: 81). Buna karşın, Öztuna’nın İsmâîl Hakkı Bey’in unutulmuş makâmları hatırlatma gayretine yönelik sert eleştirileri dikkat çekicidir. Öztuna, özellikle tebrîz makâmı özelinde şu şaşırtıcı ifadeleri kullanmıştır: “Acem makâmından pek farklı olmadığı için hiçbir hususiyeti yoktur. Uşşâk makâmına acem-aşîrân dizisinden bir parçanın eklenmesiyle yapılmıştır. Bu makâm, XIX. asır sonlarında, mûsikî nazariyâtını iyi bilmeyen İsmâîl Hakkı Bey tarafından canlandırılmıştır” (2000: 474).

Muallim İsmâîl Hakkı Bey’in terkîb ettiği Mâhûrhân makâmındaki klâsik takımda yer alan Nakış Beste’sinin notası aşağıda verilmektedir.

⁴ TRT Repertuarında Mâhûrhân makâmında 7 eser kayıtlıdır. Bu eserlerin tümü Muallim İsmâîl Hakkı Bey’e aittir.

Şekil 3. Mâhûrhân Makâmındaki Nakış Beste'nin Notası

ماهور خان نكش بستره
Mahour Han Nakich Bêste

عبدالمعطي هادي
Par Ismail Hadi Bey

تختا ره ا دى دو دان سا ره
tcha re i dil dou ri e saat rouh sa re

گوار دن موش گوت دل گوت چوت بى
guar den mouch qui t'est dil qui chut bi

تختا ره ا دى دو دان سا ره گوار دن
tcha re i dil dou ri e tcha re kar den

موش گوت گوت گوت گوت گوت گوت گوت
mouch qui t'est qui t'est qui t'est qui t'est qui t'est qui t'est qui t'est

نا پيم تختا ره سا پيم
na pime tcha re sa pime

تختا ره بى پيم مهر هات مکتيا پيم
tcha re bi pime mer haat maktia pime

دل گوت چوت بى تختا ره ا دى دو دان سا ره گوار دن
dil qui chut bi tcha re i dil dou ri e tcha re kar den

دن موش گوت گوت گوت گوت گوت گوت گوت
den mouch qui t'est qui t'est qui t'est qui t'est qui t'est qui t'est qui t'est

گوار ساد پيم ره گوار دن دل سا
guar sad pime re guar den dil sa

رد پي چي بى دود دى گوار يا
red pi chi bi doud di guar ya

يا ره گوار دن موش گوت
ya re kar den mouch qui t'est

Tarih boyunca meşş yoluyla aktarım esnasında unutulduğu için pek çok klâsik takım eksik kalmış, dolayısıyla icrâ edilemez hâle geldiği için bir bestecinin klâsik faslındaki bazı kayıp eserler, bir başka besteci tarafından -orijinal hâline benzer bir üslûpla bestelenerek ilgili faslın icrâ edilmesi sağlanmıştır.

Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in eserleri incelendiğinde bu anlayışla pek çok eksik faslın tamamlandığı görölmektedir. Özellikle az kullanılan makâmlardaki takımları tamamlamaya önem verdiği anlaşılan Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in, başka bir besteciye ait olan bir klâsik faslın eksik kalan eserlerini bestelemek suretiyle takımın tamamlanmasını sağladığı örnekler olduğu gibi hâli hazırda var olan bir eser üzerine eserler besteleyerek yeni bir takımın oluşmasını sağladığı örnekler de bulunmaktadır.⁵ Böylelikle hem ilgili eserlerin ve makâmların unutulmasını engellemiş hem de klâsik fasıl geleneğinin aktarılmasına imkân tanımıştır. Tüm bunları Öztuna'nın belirttiği gibi “sanatla ilgisi olmayan bir çaba” olarak görmek yerine, “geçmişle gelecek arasındaki bağlantıyı koruma çabası” olarak değerlendirmenin daha isabetli olacağı düşünülmektedir.

Gazimihal (2019: 201), İsmâîl Hakkı Bey'in fasıl mûsikisindeki yetkinliğinin yanı sıra halk mûsikisine de hâkim olduğunu belirtmektedir. Yazara göre, İsmâîl Hakkı Bey'in “vatanî şarkı” melodilerindeki sade cümle yapısına dair sahip olduğu kulak dolgunluğunda, Mızıka-yı Hümayûn bünyesinde bulunmasının önemli bir payı vardır. Ayrıca Gazimihal, İsmâîl Hakkı Bey'in yayımladığı nota kitabının, onun Batı tonalitesine olan hakimiyetini açıkça ortaya koyduğunu ifade etmektedir.

⁵ Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in öğrencisi Haham Nesim Sevilya'ya ait bir yürüksemâî bulunduğundan dolayı murabba ve aksaksemâî formunda eserler besteleyerek tebrîz makâmından bir fasıl tamamladığı ya da yürüksemâî formundaki eseri bestelemeyerek Nesim Sevilya'ya bu eseri bestelemesi yönünde teşvik etmiş olduğu tahmin edilmektedir.

İsmâîl Hakkı Bey'in bestelediği marşlara bakıldığında, sadece sanatsal başarı değil aynı zamanda tarihî birer belge niteliği taşımaktadır. Dönemin siyasi atmosferini ve toplumsal beklentilerini bu marşlar üzerinden okumak mümkündür. Bestecinin marşlarında hem Osmanlı'nın son dönemindeki devlet geleneklerini hem de dönemin millî mücadele ruhunu yansıttığı görülmektedir.

Ethem Ruhi Üngör, geniş külliyatı içerisinde yer alan marşlarıyla ilgili yetkinliğine vurgu yaparak, “fevkalade melodik” marşlar üreten bestekârlar arasında İsmâîl Hakkı Bey'i “bir numaralı” isim olarak nitelendirmiştir (Kaygusuz, 2006: 11).

İsmâîl Hakkı Bey'in önemli marşları arasında; Sultân Reşat için bestelediği “Culûsiyye Marşı” ve Atatürk'ün İstanbul'a gelişi şerefine bestelemiş olduğu “Teşrikiye Marşı” yer almaktadır (Güntekin, 2010: 70). Aynı zamanda güftesi Ahmed Muhtar Paşa'ya ait olan Mahterhâne-i Hâkaanî Marşı da önemli marşları arasındadır (Aksüt, 1993: 279). Basılmış olan ve “Ey esir bir milleti yok eden” sözleriyle başlayan Teşrikiye Marşı'nın kapağında Mustafa Kemal'in resmi altında “Büyük müncimiz ve reis-i cumhur-ı âlişânımız Gazi-i Muazzam Mustafa Kemal Paşa Hazretleri” sözleri bulunmaktadır (Kaygusuz, 2006: 18).

Millî mûsikî tarihimizdeki bir diğer önemli yeri ise İstiklâl Marşı bestesiyle ilgilidir. Mehmet Akif Ersoy'un şiirinin millî marş olarak seçilmesinin ardından bu şiirin bestelenmesi için düzenlenen yarışmaya, Râst makâmındaki bestesiyle İsmâîl Hakkı Bey de katılmıştır. Her ne kadar o dönemde yarışma neticelenmese de daha sonra Ali Rıfat Çağatay'ın bestesi bir süre resmî marş olarak kullanılmıştır (Çetin, 2014: 36).

İsmâîl Hakkı Bey'in, Devlet Arşivleri'nde kayıtlı olan ve el yazısıyla yazmış olduğu Râst makâmındaki İstiklâl Marşı'nın notası aşağıda verilmektedir.

Şekil 4. Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in Râst Makâmındaki İstiklâl
Marşı

İsmâîl Hakkı Bey

59

استقلال عثمانی ما یست کفتہ سر محمد عارف بیک

بیتہ سر علم اسیر اقصیٰ

No

کناز

Korkma sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak

1- 2-

Kork ma sön mez bu şa fak lar da yü zen al sanc ak al sanc cak

کناز باشه

شاملی سلیم — وز به جیلده نوسرو ۷۳

Kaynak: DABOA MD.d 187/4 M-01-01-1927.

İsmâîl Hakkı Bey, 1919 yılında kurulan İstanbul Operet Heyeti'nin kurucuları arasında yer almış, ince saz topluluğuyla heyeti yönetmiş ve makâmsal operetler bestelemiştir (Aksoy, 1985: 1234). Bestelediği 15 operet Türk operet tarihinin en önemli eserleri arasında yer almıştır (Güntekin, 2010: 71).

Tablo 2. Muallim İsmâîl Hakkı Bey Koleksiyonunda Kayıtlı Olan Operetler

ESER ADI	MÜELLİFİ
Lâle Devri	Musâhibzâde Celâl
Kaşıkcılar	Musâhibzâde Celâl
Yedekçi	Musâhibzâde Celâl
Nuru's-Sabâh	Sezâî Bey
Emel	Fâik Bey
Gazanfer	Enver Bey
İyi Saatte Olsunlar	Enver Bey
Tutkun	Enver Kemâl Bey
Gelin Kaynana	Aram Efendi
Kiracılar	Muazzez Bey
Falçı	Nâhid Bey
Bülbül	-
Binbir Direk	-
Şebnem	-
Ve Mine'l-Garâîb	-
Damad İbrahim Paşa	-

Kaynak: (Elitaş, 2022:51).

Tablo 2'de Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in Devlet Arşivleri'ndeki koleksiyonunda bestelemiş olduğu 16 operet yer almaktadır. *Lâle Devri Opereti*'nin bestekârı hakkında literatürde farklı bilgiler mevcuttur; bazı kaynaklar eseri Suphi Ezgi'ye atfederken, (Öztuna, 1990: 160; Ünlü, 2000: 9), Devlet Arşivleri kayıtlarında hem Muallim İsmâîl Hakkı Bey hem de Suphi Ezgi adına kayıtlı olan iki ayrı operet bulunmaktadır. Arşiv belgelerinde *Bülbül*, *Binbir Direk* ve *Şebnem* operetlerinin metin yazarlarına dair

kesin bir veriye ulaşılamamaktadır. Bununla birlikte, çeşitli kaynaklar *Bülbül Opereti*'nin metin yazarının Musahibzâde Celâl olduğunu, *Atlı Ases* operetinin bestekârının ise Muallim İsmâîl Hakkı Bey olduğunu kaydetmektedir (Kaygusuz, 2006: 12). Benzer belirsizlik *Atlı Ases* opereti için de geçerlidir. Bazı aktarımlar bu eserin bestekârı olarak Muallim İsmâîl Hakkı Bey'i işaret ederken, Özalp (1986: 105), eseri Fahri Kopuz'a atfetmektedir. Devlet Arşivleri'ndeki diğer kayıtlar ise operet türündeki çeşitliliği ortaya koymaktadır; bu kayıtlarda *Cinci Hoca* (Hocazâde Zeki Aksoy), *Macun Hokkası* (Ali Rıza Bey), *Leblebici Horhor* (Dikran Çuhacıyan), *Büyük Ateş* (M. Sabahaddin Bey) ve *İstanbul'un Efendisi* (Leon Hancıyan) gibi eserler bulunmaktadır (Elitaş, 2022: 51-52).

Dînî mûsikî alanında da çokça eserleri olan İsmâîl Hakkı Bey, özellikle “duânâme” formu üzerine önemli eserler vermiştir. Tıraşçı (2014: 298-304), Sultan II. Abdülhamid döneminde bestelenen 21 duanâmenin 8'inin İsmâîl Hakkı Bey'e ait olduğunu kaydederken, Konan (2020: 72) bestekârın dînî mûsikî formlarını incelediği çalışmasında 6 duânâmeden söz etmektedir.

Arşivi

İsmâîl Hakkı Bey, besteciliğinin yanısıra mûsikî tarihimizin “arşivci” kimliğiyle tanınan en önemli şahsiyetlerinden biridir. Çok kültürlü ve çok katmanlı repertuarı, mûsikîmizin geçiş dönemindeki tüm renklerini bünyesinde barındırmaktadır. Bu zengin birikim, yalnızca nota defterleriyle sınırlı kalmamış, mûsikînin nazârî, edebî ve teknik boyutlarını kapsayan geniş bir yayın yelpazesine dönüşmüştür.

Uslu (2008) tarafından Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in derlemeci kimliği ve arşiviyle ilgili kaleme alınan çalışmada, Devlet Arşivleri'ne aktarılan koleksiyona detaylıca yer verilmiştir. Çalışmada, müzik koleksiyonu değerlendirilmiş ve bu koleksiyonun

önemi üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda bu zengin arşivin günümüze ulaşma süreci aktarılmıştır.

İsmâîl Hakkı Bey'in 1927 yılındaki vefatının ardından şahsî kütüphanesi ve arşivi, İstanbul'da yaşayan torunu Güneş Yağlı'ya devredilmiş, sonrasında dönemin TRT Müdürü İsmail Baha Süreksan'ın girişimleriyle tespit edilen bu koleksiyon, önce Ankara TRT Müzik Dairesi'ne kazandırılmış, nihayetinde ise Devlet Arşivleri'ne aktarılmıştır (Uslu, 2008: 155).

İsmâîl Hakkı Bey'in Devlet Arşivleri'ne aktarılan kişisel arşivi incelendiğinde, mûsikîmizdeki kültürel çeşitliliği muhafaza etme gayreti açıkça görülmektedir. Bu kapsamlı koleksiyon içerisinde; Milli Anadolu fasılları, Bulgar, Azerbaycan, Türk, Zeybek, Cezayir ve Laz havaları gibi geniş bir coğrafyaya yayılan ezgilerin yanı sıra Faslı- Lale, Fasl-ı Bahar ve Rast-ı Cedîd gibi fasıl defterleri yer almaktadır. Ayrıca arşivde Mûsevî, Hristiyan ve Müslüman ilâhileri gibi çeşitli dînî mûsikî örnekleri de bulunmaktadır.

Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in çeşitli halk müziği örneklerini içeren arşiv çalışmaları, halk ezgilerinin derlenmesi ve tasnif edilmesi noktasındaki öncü katkılarını kanıtlar niteliktedir. Nitekim, Gazimihal, İsmâîl Hakkı Bey'i "Türk folklor derlemeciliğinin öncüsü" olarak değerlendirmiştir (Kaygusuz, 2006: 15).

İsmâîl Hakkı Bey'in arşivinde yer alan çok kültürlü mirasın somut örneği olarak, Mûsevîler tarafından kendisine sunulan ve havralarda icrâ edilmesi amaçlanan İbrânice güfteleri bestelemiştir (Yenigün, 1971: 13). Jackson'ın aktardığı bilgilere göre, Yahudi nüfusunun yoğun olduğu Balat semtinde yaşayan ve Yahudi dînî repertuarına hâkim olan İsmâîl Hakkı Bey'in, aynı zamanda bir haham ve bestekâr olan Nesim Sevilya'nın (1856-1949) hocalığını yaptığını belirtmektedir (2013: 60).

Gazimihal, Mûsikî-i Osmânî Mektebi neşriyatı arasında müellifi bilinmeyen Mûsevî, Çerkez, Rum ve Kürt halk şarkılarının yayımlandığını belirtmiş (2017: 74), Bardakçı ise; Arapça, Kürtçe, Lâzca, Farsça, Rumca, Ermenice Boşnakça, Ulahça ve Yahûdice gibi pek çok dilde eserin yer aldığı bir defterden söz ederek, bu güftelerin farklı dillerde ancak eski harflerle kaydedildiğini aktarmıştır (2019). Benzer şekilde, Kaygusuz (2006: 15-29), İsmâîl Hakkı Bey'in geride bıraktığı defterlerde, Milli Anadolu fasılları, Azerbaycan, Bulgar, Türk, Zeybek, Laz havalarının yanı sıra Mûsevî, Hristiyan ve Müslüman ilâhilerini içeren kapsamlı bir nota koleksiyonu bulunduğunu ifade etmektedir.

Muallim sıfatıyla tanınan İsmâîl Hakkı Bey'in yazmış olduğu nota defterleri ve fasıl koleksiyonu dışında makâm, nota ve solfej gibi konuları içeren kitapları bulunmaktadır.

İsmâîl Hakkı Bey, “Türk Musikisi Nota, Usûl, Makâmât ve Solfej Metodu (1930)” adlı eserinde usûl konusuna geniş yer ayırmıştır. Kitabın usûl ve vezin örneklerinin anlatıldığı bölümde toplam 36 farklı usûl yer almaktadır. Bu usûller arasında bulunan; “Ağırlama (9 zamanlı usûl), Devr-i Kürdî (14 zamanlı usûl), Kazancılar Düyeği (4 zamanlı usûl), Mevlevî Evferi (9 zamanlı usûl), Nazlı Düyek (12 zamanlı usûl), Raks Semâî (18 zamanlı usûl)” gibi yapıların bizzat İsmâîl Hakkı Bey tarafından terkîb edildiği belirtilmektedir (Kaygusuz, 2006: 21).

İsmâîl Hakkı Bey'in nota yayınlarını Kaygusuz, şu şekilde aktarmaktadır:

Mûsikî-i Osmânî Nota Yayınları (1907)

Askerî Mızıka Bando Notaları (1331/1912)

Müze-i Askerî Nota Yayınları

Mehterhâne-i Hakânî Notaları (İstanbul 1334/1915-16)

(2006: 14)

Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in kendi eserlerini fasiküller halinde yayımlama girişiminde bulunduğu, ancak bunlardan yalnızca dördünü gün yüzüne çıkarabildiği bilinmektedir. İsmâîl Hakkı Bey'in çalışmaları bunlarla sınırlı kalmamış, pek çok kitap ve nota mecmuasının yanı sıra binlerce nota kaleme almıştır. Arşivinde el yazması beş adet defteri bulunan İsmâîl Hakkı Bey'in yayınları arasında, 1086 sayfadan oluşan Câmîü'l Elhân adlı güfte mecmuası da dikkat çekmektedir (Aksüt, 1993: 279). Popescu-Judet (1996: 54), İsmâîl Hakkı Bey'in 1866-1927 yılları arasında çeşitli fasıllar yayımladığını, 1897'den itibaren ise mûsikî dersi kitapları aracılığıyla porteli notayı tanıtmaya başladığını belirtmektedir.

Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in yazmış olduğu nazariyat kitapları sırasıyla şu şekilde aktarılabilir:

Mahzen-i Esrâr-ı Mûsikî Yâhud Teganniyât-ı Osmanî (İstanbul 1313/1895-97).

Bu eser, 184 sayfadır ve seri halinde yayımlanmıştır. Râst, İsfahân ve Evc makâmlarında 90 adet nota yer almaktadır. Ayrıca daha sonra yayımlanan nazariyatla ilgili iki kitabının daha bulunduğu, ilk kitapta usûl ve solfej, ikincisinde ise Türk müziği makâm ve seyirlerinin anlatıldığı belirtilmiştir (Kaygusuz, 2006: 17).

Usûlât, Solfej, Makâmât ve İlaveli Nota Dersleri (ed. Kazmanizâde Şamlı İskender), İstanbul: Haşim matb. (1341/1925).

Bu eser, Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in vefatından sonra Şamlı İskender tarafından Latin harfleriyle yeniden bastırılmıştır. Kudmânizâde Şamlı İskender'in 1341 yılında yayımladığı bu kitapta "Notada İsti'mâl Olunan Hurûfâtın Tarifi" başlığıyla en temel solfej bilgilerine yer verilmiştir. Türk mûsikîsi usûl ve makâmlarının anlatıldığı bu eser 148 sayfadır (Paçacı Tunçay, 2019: 202).

Mûsikî Tekâmül Dersleri (ed. Kazmanizâde Şamlı İskender), İstanbul: Galata Feniks matb. (1926).

Kaygusuz (2006) tarafından yayına hazırlanan kitabın kapağında “Mahzen-i Esrâr-ı Mûsikî Sahibi Muallim İsmâîl Hakkı Bey’in Mûsikî Tekâmül Dersleri” yazmaktadır. Bu eserde, gelenekte olduğu gibi 4 şûbe, 12 makâm, 7 âvâze ayrımı vurgulanmış ve Muallim İsmâîl Hakkı Bey’in kendi anlayışına göre Türk müziği makâmlarının tarifleri, usûlleri ve Batı notasıyla seyirleri anlatılmıştır. “Mûsikî Tekâmül Dersleri” kitabının önsözünde ve sonunda yine “Mûsikî Tekâmül Dersleri” adlı üçüncü kitabını neşredeceğini belirtmiş fakat yayımlayamamıştır.

Kitapta 98 makâm açıklanmaktadır. Makâm isimleri şu şekildedir: “Râst, rehâvî, sazkâr, sûz-i dilârâ, nikrîz, pençgâh, râst-ı cedîd, nihâven-i kebîr, nihâvend, nev’eser, bezm-i tarab, sûznâk, pesendîde, bûzürg (yegâh kolundan), mâhûr, zâvil, şevk-i dil, tarz-ı nevîn, hicâzkâr, kürdîhicâzkâr, düğâh, sabâ, uşşâk, (düğâh şubesinden alınmıştır), bayâtî, karcığâr, ısfahân, ısfahanek, hicâz, hümâyûn, nişâbur, nişâburek, nevâ (yegâh kolundan alınmıştır), sultânî irak, hüseyînî, hisâr (âvâze), acem, zirgüle (düğâh kolundan alınmıştır), gülizâr, kûçek (düğâh kolundan alınmıştır), gerdâniye (âvâze), arazbar, tâhir, sipîhr, şehnâz (âvâze), bayâtî araban, muhayyer, muhayyer sünbûle, araban, bûselik (çârgâh kolundan alınmıştır), sabâ bûselik, hicâz bûselik, nevâ bûselik, hisar bûselik, acem bûselik, bayâtî bûselik, bayâtî araban bûselik, arazbar bûselik, gerdâniye bûselik, mâhur bûselik, tâhîr bûselik, şehnâz bûselik, evc bûselik, muhayyer bûselik, kürdî, sabâ zemzeme, nevâ kürdî, acem kürdî, zevk-i tarab, muhayyerkürdi, segâh (makâm), müstear, vech-i arazbar, segâh mâye (âvâze), hüzzâm, revnaknümâ, beste ısfahân, irak (segâh kolundan alınmıştır), bestenigâr, rahatülervâh, dilkeşhâverân, evc, ecvârâ, ferahnâk, bûselik-aşîrân, hüseyînîaşîrân, acemaşîrân, şevk u tarab, şevkefzâ, şevkâver, nühüft, sûz-i dîl, tarz-

ı cedîd, ferahfezâ, dilkeşîde, şedarabân, yegâh ve sultâniyegâh” (Kaygusuz, 2006: 17-19).

Türk Mûsikîsi Nota, Usûl, Makâmât ve Solfej Metodu (Latin Harfleriyle) (1930).

İsmâîl Hakkı Bey’in İskender Kutmani tarafından Latin harfleriyle yayımlanan Türk Mûsikîsi Nota, Usûl, Makâmât ve Solfej Metodu adlı kitabın içeriğinde kişinin kendi kendine nota, solfej ve usûl öğrenmesine yardımcı olan bilgiler yer almaktadır. Kitap 144 sayfadır. Muallim İsmâîl Hakkı Bey’in bu kitabı, Türk müziğini öğrenmek isteyenlerin kolay bir şekilde anlayabilmelerini sağlayan bir rehber niteliği taşımaktadır.

Sonuç

Muallim İsmâîl Hakkı Bey’in müzikal anlamda gelenekle geleceği birbirine bağlayan özel üslûbu unutulmuş makâmların hatırlanması ve bu birikimin gelecek kuşaklara aktarılması noktasında son derece önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

İsmâîl Hakkı Bey’in yaşadığı dönemde az kullanılan makâmların tekrar rağbet görebilmesi için gerek eksik eserleri bulunan mevcut takımları tamamlama çalışmaları gerekse ilgili makâmlardan yeni takımlar besteleme gayreti gösterdiği açıktır. Tıpkı Dede Mehmed Zekâî Efendi’nin kendi döneminde Sipîhr makâmı için yaptığı gibi İsmâîl Hakkı Bey de yaşadığı dönemde unutulmaya başlanan bazı makâmı hatırlatmak maksadıyla yeni besteler üretmiştir. Yılmaz Öztuna’nın, unutulmuş makâmı hatırlatmak suretiyle makâm zenginliğine önemli katkılarda bulunan Muallim İsmâîl Hakkı Bey için “bir takım ölü makâmı diriltmek gibi sanatla ilgisi olmayan bir çabaya girerek, ölü makâmlardan bir sürü eser yapmıştır” ya da Tebrîz makâmı için “bu makâm, XIX. asır sonlarında, mûsikî nazariyatını iyi bilmeyen İsmâîl Hakkı Bey tarafından canlandırılmıştır” şeklinde ifadeleri, hem Muallim İsmâîl

Hakkı Bey'in hakkının teslim edilmediğinin hem de meselenin doğru kavranılamamış olunduğunun itirafıdır.

İsmâîl Hakkı Bey'in az kullanılan makâmlarda ve çeşitli formlarda çok sayıda eser bestelemiş olması, yalnızca kişisel bir sanatsal tercih veya teknik bir üslûb arayışı olarak değerlendirilmemelidir. Aksine, İsmâîl Hakkı Bey'in bestecilik anlayışının temelinde, mûsikî mirasının sürekliliğinin sağlanması ve mûsikîye dair kültürel hafızanın gelecek nesillere kesintisiz bir biçimde aktarılması yatar.

Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in eserlerinde, makâmsal açıdan geçmişten günümüze pek çok tarifi barındıran bir melodik kurgu hakimdir. Klâsik edvâr geleneğindeki makâm karakteristiklerini ve seyir özelliklerini eserlerine yansıtmış, mûsikînin hem nazarî hem de icrâya ilişkin mirasını muhafaza eden bütüncül bir yaklaşım benimsemiştir.

Bu bütüncül yaklaşım, yalnızca eserlerin yapısal özelliklerinde değil, aynı zamanda mûsikînin somut mirasının tespiti ve muhafazası süreçlerinde de kendini göstermiştir.

İsmâîl Hakkı Bey, besteciliğinin yanında arşivi ve nazariyat alanındaki yayınlarıyla mûsikîmizin kurumsallaşmasına ve metodolojik bir yapıya kavuşmasına katkı sunmuştur. Nota neşriyatına verdiği önem, sözlü geleneğin yazılı bir mirasa dönüşmesinde kilit bir rol oynamış ve mûsikî tarihimizde kritik bir dönüm noktası oluşturmuştur.

Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in bestecilik anlayışı, mûsikîmizin tarihsel nazarî temellerini muhafaza ederken, değişen estetik ihtiyaçlara cevap verebilen yenilikçi bir süreklilik sergilemektedir. Mûsikîmizin yalnızca bugününe değil, hafızasına da hizmet eden Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in eserlerindeki makâmsal işleyiş ve mûsikî estetiği, günümüz icrâcıları ve müzikologları için temel bir referans kaynağı olma vasfını halen korumaktadır.

Kaynakça

- Akdoğu, O. (1993). *Türk müziğinde eser analizleri*. Ege Üniversitesi Devlet Türk Mûsikîsi Konservatuvarı Yayını.
- Aksoy, B. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e musiki ve Batılılaşma. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye ansiklopedisi* içinde (Cilt 5, ss. 1212-1227). İletişim Yayınları.
- Bardakçı, M. (2019, 17 Eylül). Osmanlı İmparatorluğunu teşkil eden milletler için yapılmış ama hiç çalınmamış besteler albümü. *Habertürk*. <https://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/2390800-osmanli-imparatorlugunu-tekil-eden-milletler-icin-yapilmis-ama-hic-calinmamis-bir-besteler-albumu>
- Çetin, N. (2014). İstiklâl Marşı'mızı anlamak. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21(2), 25-92.
- Elitaş, Ö. ve Türkmen, E. F. (2022). Muallim İsmâîl Hakkı Bey's studies on less used makams. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 4(2), 1442-1456.
- Elitaş, Ö. (2022). *Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in Nevruz eserlerinin makâm yönünden incelenmesi* [Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Gazimihal, M. R. (2017). *Anadolu türkûleri ve mûsikî istikbâlimiz* (M. Özarslan, Haz.; 2. baskı). Doğu Kütüphanesi.
- Gazimihal, M. R. (2019). *Türk askerî muzikaları tarihi* (M. Özarslan, Haz.). Doğu Kütüphanesi.
- Güçtekin, N. (2014). İsmail Hakkı Bey ve Osmanlı Devleti'nde ilk özel mûsikî okulu: Mûsikî Osmânî Mektebi (1910-1920). *Rast Müzikoloji Dergisi*, 2(2), 1-18.

- İnal, İ. M. K. (2019). *Hoş sadâ: Son asır Türk musikişinasları*. Ketebe Yayınları.
- İsmail Hakkı Bey. (1930). *Türk musikisi nota, usul, makamat ve solfej metodu* (İ. Kutmani, Ed.). İskender Kutmani Müzik Evi.
- Jackson, M. (2013). *Mixing musics: Turkish Jewry and the urban landscape of a sacred song*. Stanford University Press.
- Kamsoy, M. M. (1971). Muallim İsmail Hakkı Bey'e dair. *Musiki ve Nota*, (24).
- Kaygusuz, N. (2006). *Muallim İsmail Hakkı Bey ve mûsikî tekâmül dersleri*. İTÜ Vakfı Yayınları.
- Kaynarca, B. (2025). *Müzik teorisi unsurları açısından Âvâze yapısının çözümlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Konan, D. ve Doğrusöz, N. (2017). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e esâtiz-i elhânımızın ser-firâzı: İsmail Hakkı Bey. *Uluslararası Cumhuriyet Sanat Günleri Sempozyumu tam metin kitabı* içinde (ss. 132-138).
- Konan, S. D. (2020). *Muallim İsmâîl Hakkı Bey; hayatı ve dini musiki formlarındaki eserleri üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özalp, M. N. (1986). *Türk mûsikîsi tarihi*. TRT Müzik Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Özcan, N. (2001). *TDV İslâm ansiklopedisi*. Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Öztuna, Y. (1990). *Büyük Türk mûsikîsi ansiklopedisi*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Paçacı Tunçay, G. (2019). *Neşriyât-ı mûsikî: Osmanlı müziğini okumak 1-2*. Vakıfbank Kültür Yayınları.
- Popescu-Judet, E. (1996). *Türk musiki kültürünün anlamları* (B. Aksoy, Çev.). Pan Yayıncılık.
- Tıraşçı, M. (2014). Türk mûsikîsinde duânâme formu ve eserleri. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(2), 295-325.
- Uslu, R. (2008). İlk folklor derlemecilerinden İsmail Hakkı Bey arşivinin önemi. *Folklor Edebiyat*, 14(54), 152-172.
- Ünlü, C. (2000). *Bir operetti yaşamak-Taş plaklardan seçmeler*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Yenigün, H. (1971). İsmail Hakkı Bey (Muallim). *Musiki ve Nota*, (13).

BÖLÜM 4

MÜBÂREKŞÂH ve MERÂGÎ’NİN ESERLERİNDE ÂVÂZE YAPISI¹

BURAK KAYNARCA²
N. OYA LEVENDOĞLU³

Giriş

Safiyüddîn Urmevî’nin (ö. 1294) “Kitabu’l-Edvâr fi Ma’rifeti’n-Nağami ve’l-Edvâr” adlı eserinde ilk defa sınıflandırma konusu devir-âvâze olarak belirtilmektedir. Ardından sınıflandırmalar zaman içerisinde devir-âvâze-şûbe ve makâm-âvâze-şûbe-terkîb olarak şekillenmiş, 18. yüzyıldan sonra ise tüm sınıflamalar çoğunlukla “makâm” kavramı ile karşılanmıştır. Dolayısıyla günümüzde “az bilinen” ve “kolay anlaşılamayan” âvâze sınıfının öncelikle edvârlar üzerinden irdelenmesi gerektiği açıktır.

¹ Bu çalışma, 2025 yılında Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü bünyesinde tamamlanan “Müzik Teorisi Unsurları Açısından Âvâze Yapısının Çözümlemesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Öğr. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Türk Sanat Müziği Bölümü, Orcid: 000-0002-0840-1525

³ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Orcid: 0000-0002-3397-6961

13. yüzyılda temel bir kategori olan âvâzelere dâir ilk bilgiler, Safiyüddîn'in Kitâbü'l-Edvâr adlı eserinde yer almaktadır. Eserdeki âvâze târifleri "Selmek, Zengûle'dir", "Mâye, düzenli olmayan seslerden meydana gelmiştir", "Şehnâz, uygulamada Mâye gibidir", "Nevrûz, Hüseyinî'dir" gibi oldukça kısa ve teknik açıdan anlaşılması kolay olmayan ifâdelerden oluşmaktadır.

Dolayısıyla Mevlânâ Mübârekşâh ve Abdülkâdir Merâgî tarafından Safiyüddîn Urmevî'nin Kitâbü'l-Edvâr adlı eserinin açıklanmasına yönelik yapılan şerh çalışmaları, âvâze yapısının anlaşılabilmesi bakımından son derece önemli eserlerdir.

Bu çalışmada, Mübârekşâh ve Merâgî'nin eserlerinde yer alan altı âvâzenin açıklanmasına yönelik bir inceleme gerçekleştirilecektir.

Mübârekşâh ve Merâgî'nin Eserlerinde Yer Alan Âvâze Bahisleri

Mîrek Şemsüddîn Muhammed [Mevlânâ] İbn Mübârekşâh el-Buhârî'nin (ö. 1382'den sonra) Şerhü'l- Kitâbü'l-Edvâr adlı eseri, âvâzelere dâir ilk somut bilgilerin yer aldığı ve kendisinden sonra yazılan pek çok müzik teori kaynağının doğrudan referans aldığı temel kaynak niteliğindeki Safiyüddîn Urmevî'nin Kitâbü'l-Edvâr adlı eserinin şerhidir. Mübârekşâh, eserinde tıp ilmini tetkik etmeye başladığında mûsikî sanatından bazı temel kuralları bilmesi gerektiğini hissetmesi sebebiyle pek çok hoca ve kitap arayışının nihayetinde Safiyüddîn'in Kitâbü'l-Edvâr'ına ulaştığını ve böylelikle mûsikî ilmiyle alakalı konular hakkında bilgi sahibi olabildiğini aktarmaktadır. Ardından Safiyüddîn'in eserini harf harf incelediğini belirten Mübârekşâh, tespit ettiği muğlak kısımların açıklanması gerektiğini düşünerek “eserin zorluklarını kolaylaştırmak”, “özünü kabuğundan çıkarmak” ve “gizliliklerini bertaraf edebilmek” için Şerhü'l-Kitâbü'l-Edvâr'ı yazmış olduğunu belirtmektedir (Yüner, 2022, s. 88).

Benzer olarak Abdü'l-kâdir b. Gaybî el-Hâfız el-Merâgî (ö. 1435) de kendi zamanında Safiyüddîn Urmevî'nin Kitâbü'l-Edvâr ve Şerefiyye adlı eserlerinin şerhlerinde hataların olduğunu tespit ettiğini ve hem bu hataları giderebilmek hem de Kitâbü'l-Edvâr'da ele alınan konuları etraflıca açıklamak için Şerhü'l-Kitâbü'l-Edvâr adlı eseri yazmış olduğunu belirtmektedir (Sezikli, 2007, s. 99).

Merâgî ve Mübârekşâh'ın Urmevî'ye ait Kitâbü'l-Edvâr'ı şerh ettikleri eserlerinin dışında Merâgî'nin Câmiü'l-Elhân, Makâsidü'l-Elhân, Şerhü'l-Kitâbü'l-Edvâr ve Zevâid-i Fevâid-i Aşere adlı eserleri de Safiyüddîn'in edvârlarında yer alan bilgilerin açıklanması ve âvâzelere dâir verilerin yorumlanabilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Kitâbü'l-Edvâr'da yer alan konuları tek tek inceleyen Mübârekşâh, meşhur devirleri anlattığı bölümün ardından âvâzelerle ilgili açıklamalarda bulunur (Yüner, 2022, s. 244-248).

Âvâzeler ve şûbeler için “özel isim verilen dâireler” ifâdesini kullanan Mübârekşâh, Geveşt ve Gerdâniye'yi “tam dâire” olarak tanımlamaktadır (Yüner, 2022, s. 244-245).

Mübârekşâh, Safiyüddîn'in Kitâbü'l-Edvâr'ını şerh ettiği eserinin “Meşhûr Devirlerin İsimleri” başlıklı bölümünde Geveşt'e ilişkin “Geveşt olarak isimlendirilen yetmiş birinci daire İsfahân'ın bir şubesidir ve Farsça'da İsfahânek olarak adlandırılır” ifâdelerini kullanmaktadır (Yüner, 2022, s. 237).

Geveşt'in İsfahân'ın bir şûbesi olma durumu Safiyüddîn'deki bilgilerle örtüşmektedir. Ancak Geveşt'in Farsça'da İsfahânek olarak adlandırılması yeni bir bilgidir ve bu durum Şîrâzî'nin neden Geveşt ile İsfahânek'i aynı perdelerle târif etmiş olduğunu açıklayabilir. Fakat yine de Şîrâzî'nin, Geveşt ve İsfahânek (ve Beste) için vermiş olduğu perdeler, Safiyüddîn'in Geveşt için vermiş olduğu perdelerden eksiktir. Zaten bu duruma Merâgî Câmiü'l-Elhân adlı eserinde itiraz etmiş ve Geveşt ile İsfahânek'in

perdelerini göstererek aralarındaki farkı açıklamıştır (Sezikli, 2007, s. 171-172).

Mübârekşâh, eserinin âvâzeler kısmında Geveşt ile ilgili olarak “Geveşt; yetmiş birinci dairedir. [...] Bu şubenin aslı, Musannif’in, müfred cinsin on birinci kısmını oluşturduğu beşli olmasıdır. Hicâzî, Zîrefkend ve İsfahân’dan oluşur” (Yüner, 2022, s. 244-245) tanımını yapmaktadır.

Bu tanıma göre Mübârekşâh, Safiyüddîn’in Geveşt târifi olan “71. Dâire” verisini alıntılar ve Geveşt’in aslının Safiyüddîn’in “müfred cinsin on birinci kısmını oluşturduğu beşli olmasıdır” bilgisini verir. Safiyüddîn’deki on birinci kısım beşli (Uygun, 1996, s. 72) Şekil 1’de gösterildiği gibidir.

Şekil 1 2. Tabaka 11. Kısım Sesleri ve Aralıkları

2. Tabaka 11. Kısım	H 8	Y 10	YB 12	YC 13	YV 16	YH 18
Aralıklar	C	C	B	T	C	

Mübârekşâh’ın “Geveşt’in aslı” olarak nitelendirdiği yapının “amel erbâbı” tarafından “Zîrefkend-i Kûçek” olarak isimlendirildiğini belirtir (Yüner, 2022, s. 185).

Mübârekşâh, Geveşt’i Hicâzî, Zîrefkend-i Kûçek ve İsfahân olarak tanımlamaktadır. Şerefîyye’de Hicâzî ile Zîrefkend aynı sesleri ve aralıkları kullanan iki aynı devir olarak gösterilmektedir (Arslan, 2017, s. 364, 366). Geveşt, Hicâzî ve Zîrefkend dâirelerinde yer alan 2. tabaka 11. kısım sesleri ile aralıkları, ilgili devirlerde koyu harflerle Şekil 2 ve Şekil 3’teki gibi gösterilmektedir.

Şekil 2 71. Dâirenin (Geveşt) Sesleri ve Aralıkları

A 1	C 3	V 6	H 8	Y 10	YB 12	YC 13	YV 16	YH 18
C	T	C	C	C	B	T	C	

2. Tabaka 11. Kısım

Şekil 3 Zîrefkend ve Hicâzî Dâirelerinin Sesleri ile Aralıkları

A 1	C 3	h 5	H 8	Y 10	YB 12	YC 13	YV 16	YH 18
C		C	T	C	C	B	T	C

2. Tabaka 11. Kısım

Görüldüğü üzere Mübâreksâh tarafından “Geveşt’in aslı” olarak tanımlanan H8-Y10-YB12-YC13-YV16-YH18 sesleriyle ifâde edilen C-C-B-T-C yapısı Geveşt, Zîrefkend ve Hicâzî dâirelerinde bulunmaktadır.

Öte yandan İsfahân dâiresi de bu yapıyı içerisinde barındırmaktadır. Mübârekşâh Geveşt ile İsfahân seslerinin aynı olduğuna dâir aşağıdaki açıklamayı yapar.

‘Geveşt ise onuncu tabakadır.’ Zîra Geveşt’in aralıkları C-T-C-C-C-B-T-C ve nağmeleri A, C, V, H, Y, YB, YC, YV, YH’dır. İsfahân’ın onuncu tabakadaki nağmeleri de YC, YV, YH, K, KC, KD şeklindedir. Görüldüğü gibi bunların nağmeleri aynıdır. (Yüner, 2022, s. 245)

Mübârekşâh'ın bu ifâdesi Şekil 4'te açıklanmaktadır.

Şekil 4 Geveşt Âvâzesi ile İsfahân Dâiresi İlişkisi

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA	BB	BC	BD	BE	BF	BG	BH	BI	BJ	BK	BL	BM	BN	BO	BP	BQ	BR	BS	BT	BU	BV	BW	BX	BY	BZ	CA	CB	CC	CD	CE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK	CL	CM	CN	CO	CP	CQ	CR	CS	CT	CU	CV	CW	CX	CY	CZ	DA	DB	DC	DD	DE	DF	DG	DH	DI	DJ	DK	DL	DM	DN	DO	DP	DQ	DR	DS	DT	DU	DV	DW	DX	DY	DZ	EA	EB	EC	ED	EE	EF	EG	EH	EI	EJ	EK	EL	EM	EN	EO	EP	EQ	ER	ES	ET	EU	EV	EW	EX	EY	EZ	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI	FJ	FK	FL	FM	FN	FO	FP	FQ	FR	FS	FT	FU	FV	FW	FX	FY	FZ	GA	GB	GC	GD	GE	GF	GG	GH	GI	GJ	GK	GL	GM	GN	GO	GP	GQ	GR	GS	GT	GU	GV	GW	GX	GY	GZ	HA	HB	HC	HD	HE	HF	HG	HH	HI	HJ	HK	HL	HM	HN	HO	HP	HQ	HR	HS	HT	HU	HV	HW	HX	HY	HZ	IA	IB	IC	ID	IE	IF	IG	IH	II	IJ	IK	IL	IM	IN	IO	IP	IQ	IR	IS	IT	IU	IV	IW	IX	IY	IZ	JA	JB	JC	JD	JE	JF	JG	JH	JI	IJ	JK	JL	JM	JN	JO	JP	JQ	JR	JS	JT	JU	JV	JW	JX	JY	JZ	KA	KB	KC	KD	KE	KF	KG	KH	KI	KJ	KK	KL	KM	KN	KO	KP	KQ	KR	KS	KT	KU	KV	KW	KX	KY	KZ	LA	LB	LC	LD	LE	LF	LG	LH	LI	LJ	LK	LL	LM	LN	LO	LP	LQ	LR	LS	LT	LU	LV	LW	LX	LY	LZ	MA	MB	MC	MD	ME	MF	MG	MH	MI	MJ	MK	ML	MM	MN	MO	MP	MQ	MR	MS	MT	MU	MV	MW	MX	MY	MZ	NA	NB	NC	ND	NE	NF	NG	NH	NI	NJ	NK	NL	NM	NN	NO	NP	NQ	NR	NS	NT	NU	NV	NW	NX	NY	NZ	OA	OB	OC	OD	OE	OF	OG	OH	OI	OJ	OK	OL	OM	ON	OO	OP	OQ	OR	OS	OT	OU	OV	OW	OX	OY	OZ	PA	PB	PC	PD	PE	PF	PG	PH	PI	PJ	PK	PL	PM	PN	PO	PP	PQ	PR	PS	PT	PU	PV	PW	PX	PY	PZ	QA	QB	QC	QD	QE	QF	QG	QH	QI	QJ	QK	QL	QM	QN	QO	QP	QQ	QR	QS	QT	QU	QV	QW	QX	QY	QZ	RA	RB	RC	RD	RE	RF	RG	RH	RI	RJ	RK	RL	RM	RN	RO	RP	RQ	RR	RS	RT	RU	RV	RW	RX	RY	RZ	SA	SB	SC	SD	SE	SF	SG	SH	SI	SJ	SK	SL	SM	SN	SO	SP	SQ	SR	SS	ST	SU	SV	SW	SX	SY	SZ	TA	TB	TC	TD	TE	TF	TG	TH	TI	TJ	TK	TL	TM	TN	TO	TP	TQ	TR	TS	TU	TV	TW	TX	TY	TZ	UA	UB	UC	UD	UE	UF	UG	UH	UI	UJ	UK	UL	UM	UN	UO	UP	UQ	UR	US	UT	UU	UV	UW	UX	UY	UZ	VA	VB	VC	VD	VE	VF	VG	VH	VI	VJ	VK	VL	VM	VN	VO	VP	VQ	VR	VS	VT	VU	VV	VW	VX	VY	VZ	WA	WB	WC	WD	WE	WF	WG	WH	WI	WJ	WK	WL	WM	WN	WO	WP	WQ	WR	WS	WT	WU	WV	WW	WX	WY	WZ	XA	XB	XC	XD	XE	XF	XG	XH	XI	XJ	XK	XL	XM	XN	XO	XP	XQ	XR	XS	XT	XU	XV	XW	XX	XY	XZ	YA	YB	YC	YD	YE	YF	YG	YH	YI	YJ	YK	YL	YM	YN	YO	YP	YQ	YR	YS	YT	YU	YV	YW	YX	YY	YZ	ZA	ZB	ZC	ZD	ZE	ZF	ZG	ZH	ZI	ZJ	ZK	ZL	ZM	ZN	ZO	ZP	ZQ	ZR	ZS	ZT	ZU	ZV	ZW	ZX	ZY	ZZ
Georg Adami	1		3			6		8		10		12	13																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														</																																																																																																																																																																																																		

Abdülkâdir Merâgî, Câmiu'l-Elhân, Makâsıdu'l-Elhân, Şerhu'l Edvâr ve Zevâid-i Fevâid-i Aşere'de Geveşt'in dokuz sesten meydana geldiğini belirtir. Bu sesler, Şekil 5'te aralıklarıyla birlikte gösterilen Safiyüddîn'in işaret etmiş olduğu 71. dâiredeki perdelerdir.

Şekil 5 71. Dâirenin Sesleri ve Aralıkları

A 1	C 3	V 6	H 8	Y 10	YB 12	YC 13	YV 16	YH 18
C	T	C	C	C	B	T	C	

Ardından Merâgî, “Ancak udun perdelerinden şöyle çıkarılır” ifâdesiyle yine Safiyüddîn’deki gibi sesleri Mesles teli üzerinden başlatmak suretiyle Geveşt perdelerini (Sezikli, 2007, s. 177) Şekil 6’daki gibi gösterir.

Şekil 6 Merâgî’ye Göre Geveşt Âvâzesinin Ud Üzerindeki Parmak ve Perde Konumları

Geveşt’in Ud Üzerindeki Parmak Konumları	Mutlak Mesles	Mucennebu’l Mesles	Zelzeli’l Mesles	Mutlak Mesnâ	Mucennebu’l Mesnâ	Farsu’l Mesnâ	Zelzeli’l Mesnâ	Zâidu’z Zîr	Sebbâbetu’z Zîr
Perde Karşılıkları	H 8	Y 10	YC 13	Yh 15	YZ 17	YT 19	K 20	KC 23	Kh 25
Aralıkları	C	T	C	C	C	B	T	C	

Merâgî, Câmiu’l-Elhân’ın bir bölümünde Kutbüddîn Şîrâzî’nin edvârındaki bazı görüşlere itiraz etmektedir (Sezikli, 2007, s. 169-175). Bu itirazları on iki madde halinde kaleme alan Merâgî, beşinci maddede Şîrâzî’nin “görünüşte Isfahânek de âvâzlardandır” iddiasını yanıtlar ve Isfahânek’in değil Geveşt’in âvâze olduğunu vurgulayarak bu iki yapı arasındaki farklara dikkat çeker (Sezikli, 2007, s. 171-172).

Buna göre Isfahânek’in sesleri Şekil 7’deki gibidir.

Şekil 7 Isfahânek Yapısının Sesleri ve Aralıkları

A 1	D 4	V 6	H 8	YA 11	YD 14	YV 16
C	T	C	C	C	B	

Merâgî, icrâcılar tarafından Geveşt’in âvâze olduğu hususunda şüphe bulunmadığını belirten şu ifâdeyi kullanır: “Bunları sınıflandıran icrâcılar, onu âvâze olarak adlandırmışlardır. Gerçekten de böyledir, bu zamanda da böyle bilinir” (Sezikli, 2007, s. 172).

İsfahâne’ın ise “şüphesiz” şûbe olduğu ve Bestenigâr’ın bir İsfahâne olduğunu belirtir (Sezikli, 2007, s. 172). Merâgî’ye göre Bestenigâr’ın sesleri Şekil 8’deki gibidir.

Şekil 8 Bestenigâr Yapısının Sesleri ve Aralıkları

H 8	Y 10	YB 12	YC 13
C	C	B	

Görüldüğü gibi Bestenigâr, Merâgî’nin târifindeki gibi İsfahâne’ın içerisinde bulunmaktadır. Aradaki fark, Bestenigâr’da İsfahâne’teki pest bölgenin yer almayışıdır. Ardından Merâgî aşağıdaki açıklamayı yapar.

Bestenigâr’ın sesleri hem Zîrefkend’e, hem de Geveşt’e uygun olur. Zîrefkend perdedir ve Geveşt gibi 9 sestem müteşekkildir. Bestenigâr 4 ses olup sesleri süslemek için ona iki tarafından sesler eklenir. Söylemek istediğimiz şudur, İsfahâne âvâzlardan olmamasına karşılık Geveşt altılı âvâzlardandır (Sezikli, 2007, s. 172).

Bu açıklamaya göre Zîrefkend’in seslerini Şekil 9’da gösterildiği gibi yazmak gerekmektedir.

Şekil 9 Zîrefkend Dâiresinin Sesleri ve Aralıkları

A 1	C 3	h 5	H 8	Y 10	YB 12	YC 13	YV 16	YH 18
C	C	T	C	C	B	T	C	

Zîrefkend’in ikinci tabakası (kısmı, bölümü) içerisinde hem Bestenigâr hem de Geveşt’teki sesler bulunduğu görülmektedir. Tüm bu veriler doğrultusunda Geveşt âvâzesinin bölümleri Şekil 10’daki gibi gösterilebilir.

Şekil 10 Geveşt Âvâzesinin İçinde Yer Alan Bestenigâr, Zîrefkend ve İsfahânek Yapıları

A 1	C 3	V 6	H 8	Y 10	YB 12	YC 13	YV 16	YH 18
C	T	C	C	C	B	T	C	
[BESTENİGÂR]								
[ZÎREFKEND (2. Tabaka)]								
[ISFAHÂNEK]								
[GEVEŞT]								

Mübârekşâh, Safiyüddîn'in Kitâbü'l-Edvâr'ını şerh ettiği eserinin "Meşhûr Devirlerin İsimleri" başlıklı bölümünde Gerdâniye'e ilişkin aşağıdaki bilgileri verir.

Kırk altıncı daire İsfahân'ın bir şûbesidir ve Farsçada ona Gerdâniye derler yani 'çevrilmiş'. Bu daire de on yedinci tabakada bulunan İsfahân olup tizi yerine pesti konulmuştur. (Yüner, 2022, s. 236)

Merâgî ise Câmiu'l-Elhân'ın âvâzelere ayrılmış bölümünde Gerdâniye için aşağıdaki târifi yapar.

Gerdâniye'nin çıkarılması ise şöyledir: Yha-Yv-Yd-Ya-Ha-V-D-A ile olur ve bu yedi aralık ile sekiz sestem mürekkebtir. Bazı icrâcılar gerdâniyeyi 9 sesiyle kullanmışlardır. O da Y sesinin Ya sesine eklenmesi ile oluşturulur ve buna zâyid gerdâniye denir. Ancak bestekârlar tasnîflerinde genellikle bir devir kullanmışlar ve onun tellerin perdelerinden çıkarılması Edvâr sahibinin yaptığına göre gerdâniye sesine zâyid gerdâniyeyi göz ününde bulundurlar, şu misâldeki gibi 9 ses olur: işâret parmağı zîr Khe, zâyid zîr Kc, yüzük parmağı mesnâ Ka, işâret parmağı mesnâ Yha, mücenneb mesnâ Yz, mutlak mesnâ Yhe, zelzel mesles Yc, sebbâbe mesles Ya, mutlak mesles Ha. (Sezikli, 2007, s. 176-177)

Merâgî'nin belirtmiş olduğu Gerdâniye sesleri Safiyüddîn'in belirttiği Gerdâniye seslerinden “Y₁₀” perdesinin çıkarılmış hâlidir ve aralıklarıyla birlikte Şekil 11'deki gibidir.

Şekil 11 Y₁₀ Sesi Çıkarılmış Gerdâniye Dâiresi Sesleri ve Aralıkları

A 1	D 4	V 6	H 8	YA 11	YD 14	YV 16	YH 18
T	C	C	T	T	C	C	

Merâgî, benzer bir açıklamayı Şerhu'l-Edvâr adlı eserinde aşağıdaki sözlerle yapmaktadır.

Gerdâniye 46. dairedir ve Y nağmesi ondan çıkarılır. Sekizli oktav aralığa (zü'l küll) sahiptir. Gerdâniye'den bir nağme çıkarılırsa ona 'Zâid Gerdâniye' derler. Bundan dolayı bakiyye arttırılır ve onun nağme sayısı dokuz olur. Telde bu âvâzenin nağmelerini çıkarmanın yolu bu şekildedir. (Kolukırık, 2012, s. 191)

Merâgî, bazı icrâcıların, tıpkı Safiyüddîn'in belirttiği gibi Gerdâniye'deki “YA₁₁” perdesinin önüne “Y₁₀” perdesini ekleyerek dokuz ses ile kullandıklarını ve bu yapıyı “sonradan eklenen, ilâve edilen, artık, fazla” anlamlarına gelen bir ek ile “Zâid Gerdâniye” olarak tanımladıklarını belirtmektedir.

Öte yandan Merâgî, kendi dönemindeki bestekârların, Safiyüddîn tarafından perdeleri belirtilen ve dokuz sestten oluşan “Gerdâniye-i Zâid” yerine ondan “Y₁₀” perdesi çıkartılarak yedi aralık ile sekiz sestten oluşan “Gerdâniye”yi tercih ettiklerini vurgulamaktadır.

Mevlânâ Mübârekşâh, Gerdâniye'yi Isfahân'ın şûbesi (kolu, dalı) olarak tanımlar ve günümüzde pek âşinâ olunmayan bir tanımlama ile Gerdâniye kelimesinin Farsça'da “çevrilmiş” anlamına geldiğini vurgular. Hemen ardından bu “çevrilme”nin nedeni açıklar ve aslında 46. dâire olan Gerdâniye'nin 17. tabakadaki Isfahân olduğunu, (Uygun, 1996, s. 108; Arslan, 2017, s. 363) Gerdâniye'nin pest bölgesindeki Isfahân'ın, Isfahân dâiresinin

Merâgî, “bazı topluluklarda ahenklerin başlangıcı tiz taraftandır” ifâdesini kullanır ve Gerdâniye’yi buna örnek olarak gösterir (Sezikli, 2007, s. 174). Gerdâniye’nin inici bir yapıya sahip olmasından ötürü ilgili seslerin Şekil 15’teki gibi tizden peste doğru sıralayarak yazmak gerekmektedir.

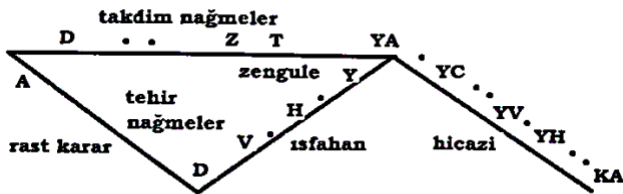
Şekil 15 Tizden Peste Doğru Gerdâniye Dâiresi Sesleri ve Aralıkları

YH 18	YV 16	YD 14	YA 11	H 8	V 6	D 4	A 1
C	C	T	T	C	C	T	

Abdülkâdir Merâgî, Selmek âvâzesiyle ilgili olarak Safiyüddîn’in ud üzerindeki konumlarını belirttiği Selmek seslerini aktarır ve Selmek’in “meşhur sınıflandırmacılar” ile icrâcılar tarafından işaret edilen seslerini sıralar. Buna göre Selmek seslerinin dört ayrı yapının kullanımından meydana geldiğini belirten Merâgî, öncelikle Zengûle’den dört perdenin ve Hicâzî cinsinin (“takdîm nâğmeler”) ardından İsfahân cinsinin ve Râst cinsinin (“te’hîr nâğmeler”) seslendirilmesi gerektiğini aktarır (Kolukırcı, 2012, s. 190-191; Uslu, 2015, s. 141-142).

Merâgî’nin Selmek âvâzesinin bölümlerini göstermiş olduğu şema Şekil 16’da gösterilmektedir.

Şekil 16 Merâgî’ye Göre Selmek Âvâzesinin Bölümleri



Bu târife göre Selmek sesleri önce Zengûle’nin dört perdesi (D4-Z7-T9-YA11) ile âgâz edip ardından Hicâzî /Uzzâl (YA11-YC13-

YV₁₆-YH₁₈-KA₂₁) ardından Isfahân (YA₁₁-Y₁₀-H₈-V₆-D₄) ve son olarak Râst cinsi (H₈-V₆-D₄-A₁) ile karâr etmektedir.

Şîrâzî ve Merâgî'nin edvârlarında itiraz ettiği Safiyüddîn'e ait "selmek, zengûledir" ifâdesinin izâhını yapan Mübârekşâh, Selmek târifini "dikkatlice düşünmelisin zîra bu kafa karıştırıcıdır" sözleriyle tamamlar (Yüner, 2022, s. 246).

Nevrûz'un temel cinslerden olduğunu ancak tam bir dâireyi tamamlama durumunda Hüseyinî olarak adlandırıldığını belirten Mübârekşâh, açıklamalarına "Bu durumda Nevruz, Hüseyinî'nin şubesi iken gerçekte Hüseyinî, Nevruz'un bir türevidir (fer') ifâdeleriyle devam eder (Yüner, 2022, s. 246).

Nevruz âvâzesi, Câmiu'l-Elhân'da aşağıdaki ifâdelerle târif edilmektedir.

Nevruz: üç aralığın şu şekilde dört nağme ile birleşmesinden oluşur: Ha-He-C-A. Bunu asıl küçük nevrûz diye adlandırırlar. Çünkü birinci tabaka C ve T olmak üzere iki aralığa bölünmüştür. Nevruz-ı kebîr dedikleri ise; ikinci tabakanın bu türe bölünüp şu şekilde altı ses barındıranıdır. Yhe-Yb-Y-Ha-He-C. Bu, tiz tarafından taninî aralığı ayrılmış hüseyinî dairesidir. Nevruzun sesleri birinci yolla çıkarılır ve Y-Yb-Yh sesleriyle de kullanılır. Seslerin seyrinin süslemesini udun ilk dört sesiyle yaparlar" (Sezikli, 2007, s. 175-176). Bu tanımın ardından Nevruz'un ud üzerindeki perde konumları târif edilmektedir ve "hüner erbâbının yolu"nın olarak başlangıç perdesinin bâm teli kabul edildiği yani seslerin YA₁₁ üzerinden değil A₁ sesi üzerinden başlatıldığı vurgulanmaktadır. (Sezikli, 2007, s. 176)

Öte yandan Merâgî, Nevruz'un altı çeşiti olduğu bilgisini vermektedir (Kolukırık, 2012, s. 188). Mübârekşâh'ın yaklaşımıyla Hüseyinî dâiresinin de aslında Nevruz'un oktav tamamlayan bir çeşidi olduğu anlaşılmaktadır zîra iki Nevruz cinsinin (C-C-T) ard

arda kullanılarak sonuna bir tanînî aralığının eklenmesiyle Hüseyinî dâiresi oluşmaktadır.

Merâgî'nin açıklamalarına göre Nevruz-ı Asl-ı Sagîr ile Nevruz-ı Kebîr sesleri Şekil 17 ve Şekil 18'de gösterilmektedir.

Şekil 17 Nevruz-ı Asl-ı Sagîr Yapısı

A 1	C 3	h 5	H 8
C		C	T

Şekil 18 Nevruz-ı Kebîr Yapısı

A 1	C 3	h 5	H 8	Y 10	YB 12	Yh 15
C		C	T	C	C	T

Merâgî, Şerhü'l-Edvâr'da Nevruz'un Nevruz-ı Asl, Nevruz-ı Hârâ, Nevruz-ı Arâb, Nevruz-ı Acem, Nevruz-ı Bayâtî olarak beş çeşit olduğunu, bazı icrâcıların Nevruz-ı Sabâ'yı da Nevruz cinsi olarak kabul ettiklerini belirtmektedir (Kolukırcık, 2012, s. 188).

Mübârekşâh'ın Şerhü'l-Edvâr'ında âvâzelere ait perdelerin ud sazı üzerindeki gösterimini içeren tablo, Safiyüddîn'in vermiş olduğu tablo ile aynıdır. Yüner, 2022, s. 248'de yer alan tabloda, Mâye âvâzesinin en pestteki sesi "Sebbâbetü'l-Mesnâ" değil "Sebbâbetü'l-Mesles" olmalıdır. Uygun, 1996, s. 94'te yer alan tablodaki Geveşt âvâzesinde "Sebbâbetü'l-Mesnâ" olarak kaydedilen perdenin doğrusu ise Mübârekşâh'ın tablosunda "Farsu'l-Mesnâ" olarak verilmektedir.

Merâgî'ye göre Mâye âvâzesinin sesleri (Çakır, 1999, s. 90; Sezikli, 2007, s. 73) Şekil 19'daki gibidir.

Şekil 19 Merâgî'ye Göre Mâye Âvâzesi Sesleri ve Aralıkları

A 1	h 5	H 8	YB 12	Yh 15
h		T	h	T

Safiyüddîn'in belirtmiş olduğu Mâyê âvâzesi sesleri ve bu seslerin oluşturduğu aralıklarla Merâgî'nin vermiş olduğu Mâyê uyumludur.

Merâgî, Câmiu'l-Elhân'da Mâyê'nin ikinci bir yapısından bahseder ve “Ancak icrâcıların yaptığı sınıflandırmada onun perdeleri şöyledir: Ya-Ha-V-D-A” (Sezikli, 2007, s. 73) ifâdesini kullanır.

Câmiu'l-Elhân'da “icrâcılar tarafından belirlenen” Mâyê sesleri ve bu seslerden elde edilen aralıklar Şekil 20'de gösterilmektedir.

Şekil 20 İcrâcılar Tarafından Belirlenen Mâyê Âvâzesi Sesleri ve Aralıkları

A 1	D 4	V 6	H 8	YA 11
T		C	C	T

Öte yandan Mübârekşâh, oldukça önemli bir konunun altını çizerek Mâyê ve Şehnâz âvâzelerine dâir verilen bilgiler arasında Safiyüddîn'in bu iki âvâze için kullanmış olduğu “takdîm ve te'hîr” ifâdesinin ilgili âvâzelerin intikâl şekilleriyle ilgili olduğunu belirtmektedir.

Abdülkâdir Merâgî, Şehnâz âvâzesinin seslerinin Safiyüddîn'in vermiş olduğu bilgilerle paralel olarak ud üzerindeki konumlarını aktardıktan sonra Safiyüddîn'in vermiş olduğu Şehnâz âvâzesi perdelerinin icrâcılar tarafından farklı organize edildiğini belirtmektedir.

İcrâcılar bunun seslerini önce tiz taraftan pest tarafa çekerek bir aralık B, iki aralık C olmak üzere oktav ve oktavın ¼'üne bölerler. Böylece aralıklar, sesleri şu şekilde olana kadar pest taraftan ona eklenir. Bunlar da: Ya-Y-Ha-V-He-C-A. (Sezikli, 2007, s.177)

Kitâbu'l-Edvâr'ın iki ayrı nüshâsında Şehnâz âvâzesinin aralıkları C-C-B-T-C olarak belirtilmiştir (Uygun, 1996, s. 94). Merâgî'nin târifine göre Şehnâz âvâzesi için icrâcıların belirtmiş olduğu perdeler ve aralıkları ise Şekil 21'deki gibidir.

Şekil 21 İcrâcılar Tarafından Belirlenen Şehnâz Âvâzesi Sesleri ve Aralıkları

YA 11	Y 10	H 8	V 6	h 5	C 3	A 1
B	C	C	B	C	C	

Öte yandan Merâgî, Şerhu'l-Edvâr adlı eserinde yer alan Şehnâz tanımını aşağıdaki gibidir ve benzer ifâdeler Makâsıdu'l-Elhân ile Zevâid-i Fevâid-i Aşere adlı eserlerde de bulunmaktadır (Uslu, 2015, s. 142; Uslu, 2018, s. 93).

İki küçük müfred cinsten birisi Şehnâz'dır. Nağmeleri Zirefkend nağmelerinin aslının cinsidir ve şöyledir: V he C A. Diğer cins gibi bu cins üzere tiz tarafa izafe edilerek Şehnâz oluşur ve nağmeleri: A C he V Ha Y Ya biçiminde olup birinci cins, tiz tarafta; ikinci cins ise pes taraftadır. Fakat Şehnâz'ı Edvâr sâhibi rahmetullah şöyle tanımlamıştır:

Bu Irak'ın aslı olan C ve T aralıklarının pes taraftan tiz tarafa doğru seyri ile oluşur ve küçük müfred cinse yani tizden pese B C C aralıklarıyla son bulur (Kolukırık, 2012, s. 191-192).

Sonuç

Mübârekşâh'ın Şerhü'l-Edvâr'ı ile Abdülkâdir Merâgî'nin edvârları, Safiyyüddîn Urmevî'nin Kitâbü'l-Edvâr adlı eserinin anlaşılabilmesi noktasında son derece önemli kaynaklardır.

Mübârekşâh, eserindeki âvâze bahsini “Bunlar hepsi Âvâzlar idi, ifade edildiği gibi ikisi tam devir ve dördü devirlerden türetilmiş şubelerdir” cümleleriyle tamamlamaktadır. Âvâzelerin tanımlarıyla ilgili olarak son derece önem arz eden Mübârekşâh'ın bu

açıklamasıyla Geveşt ve Gerdâniye âvâzlerinin oktav tamamladıkları halde âvâze sınıfında yer aldıklarını; oktav tamamlamayan Nevruz, Selmek, Mâye ve Şehnâz'ın ise devirlerin içerisinde yer alan seslerden (aralıklardan) oluştukları anlaşılmaktadır.

Abdülkâdir Merâgî, devirler ile âvâzeler arasında farklar olduğunu “âvâza perde, perdeye âvâz denemez” ifâdesiyle belirtmektedir. Zîra Merâgî'ye göre bu iki sınıflama arasındaki en temel fark, devirlerin oktav tamamlayan yapılar olmasına karşın âvâzelerin oktav tamamlamadıklarıdır. Merâgî, Câmiu'l-Elhân'da Nevruz, Selmek, Mâye ve Şehnâz âvâzelerini örnek göstererek bu âvâzelerin oktav tamamlamadıklarını dolayısıyla âvâzelerin devirlerden farklı yapılar olduklarını belirtmiştir.

Merâgî'nin “icrâcılar arasında meşhur ve geçerli şekliyle” âvâzelerin perde ve aralıklarını belirtmesi, bir hânendenin seslendirdiği eserin hangi âvâzede olduğunu bilmesi gerektiğini vurgulaması, âvâzeleri icrâcıların târiflerine göre açıklaması ve bu kategorinin bizzat icrâcılar tarafından “âvâze” olarak adlandırılmış olduğunu ifâde etmesi âvâze kategorisinin sadece müzik teorisi alanına ait olmadığını, uygulama ile de doğrudan bağlantılı bir yapı olduğunun göstergeleridir.

Kaynakça

- Arslan, F. (2017). *Safîyyüddîn-i Urmevî ve Şerefiyye Risâlesi* (2. bs). Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Çakır, A. (1999). *Alişah B. Hacı Büke (?-1500) 'nin Mukaddimetü-l -Usûl adlı eseri*. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1pwTzRXnomYf6jwqVORfUR1eSyMKvjVONbJwnmxv6Ncy4nX9Iaq-HcBAayhKvjkh>
- Kolukırık, K. (2012). *Türk mûsikîsinde Abdülkâdir Merâğî ve Şerhu 'l-Edvâr 'ı*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Sezikli, U. (2007). *Abdülkâdir Merâğî ve Câmîu 'l-Edvâr 'ı* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX_SaJ0b35Gq45swKG3lJPYrNphR2khTemQTHFi_Gaa64gN4aDzvRCYnftGoJ6p
- Uslu, R. (2015). *Meragi'den II. Murad'a müziğin maksatları-Makâsıdu 'l-Elhân*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Uslu, R. (2018). *Merâğî'nin son müzik eseri: Zevâid-i Fevâid-i Aşere*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Uygun, M. N. (1996). *Safîyyudîn Abdulmu 'min Urmevî ve Kitâbü 'l-Edvâr 'ı* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=as2oTjW5jfr9IKSvmCdJYID-X4KOebxoGHCpfGyFPnegqMOZKtHofgRm1M-vZkap>

Yüner, H. (2022). *Muhammed b. Mübarekşâh ve Şerhu Kitabi'l-Edvâr adlı eseri* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=kScA8XnrRb0WogX-qPGFkhwEsguzV8ptbZ5h6vF3UHsYNv3VJPG73xYxdPRo0suu>

BÖLÜM 5

OLUMLU VE OLUMSUZ YÖNLERİYLE TÜRK MÜZİĞİNDE NOTA KULLANIMININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE ELEŞTİRİSİ¹

EMRE SOYLU²
NİLGÜN DOĞRUSÖZ DİŞİAÇIK³

Giriş

Türk makam müziği geleneğinde bir beste, yalnızca seslerin ardışık dizilimi olarak değerlendirilmez. Bir müzik eserinin kimliği, icra sırasında makam seyrinin mantığı, bağlama göre değişen perde davranışı, usul döngülerinin zamansal yerleşimi ve icracının yorumlayıcı kararlarıyla şekillenir. Bu nedenle nota, çoğunlukla eserin kendisinin yerine geçen bir metin olmaktan ziyade, icranın

¹ Bu yazı yazarlardan Emre Soylu'nun İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Câzım Efendi-Râif Dede Mecmûasındaki Âyîn-i Şerif Nûshalarının İncelemesi başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

²Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Müzik Bilimleri Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-9453-0341

³Prof. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Türk Musikisi Devlet Konservatuarı, Müzik Teorisi Bölümü, Müzik Teorisi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0003-4818-4075

yeniden inşasında kullanılan sınırlı bir hatırlatma aracı olarak işlev görmektedir. Nota tarihçesi ile meşk sistemi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, bu hatırlatıcı işlevin hem muhafazaya hem de temsilin sınırlılıklarına ilişkin sorunlar doğurduğunu göstermektedir (Öncel, 2015).

Bu çalışma, Türk müziğinde nota kullanımına ilişkin olumlu gerekçeleri ve olumsuz eleştirileri ortak bir analitik çerçevede incelemektedir. Literatürde, olumlu değerlendirmelerin repertuarı kaybolmaya karşı koruma, eserlerin yeniden üretilebilirliğini güvence altına alma, kurumsal arşivleme ve yayım faaliyetlerini destekleme ile eğitimde sistematik yaklaşımları teşvik etme gibi gerekçelere dayandığı görülmektedir. Buna karşılık, özellikle Batı porteli notası olmak üzere notanın standartlaşmasının, makam müziğine özgü perde esnekliğini ve icra nüanslarını azaltabileceği, ayrıca meşk geleneğine dayalı aktarımı zayıflatabileceği yönünde eleştiriler bulunmaktadır. Kurumlar ve yayım faaliyetleri aracılığıyla notanın repertuarın tanımlanması üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar, bu bakış açılarının aynı tarihsel dönemler boyunca bir arada var olduğunu göstermektedir (Tekin & Güngör, 2026).

Türkiye’de notanın yaygın biçimde benimsenmesi, modernleşme ve kurumsallaşma süreçleriyle yakından bağlantılıdır (Tekin & Güngör, 2026). Dârülelhan ile başlayan ve onun mirasıyla devam eden konservatuarlaşma süreci, repertuarın tanımlanması ve belgelenmesini kamusal bir sorumluluk olarak konumlandırmış ve notanın meşruiyetini güçlendirmiştir. Kurum tarihi ve repertuarın belgelenmesine ilişkin araştırmalar, bu dönemde kurulan sınıflandırma ve tanımlama mekanizmalarının müzikal kaynakların korunmasına katkı sağladığını vurgulamaktadır (Özcan, 1995). Ancak standartlaşmanın geleneğin dinamik yapısını değiştirebileceğine ilişkin değerlendirmeler de bu literatürde görünür hâle gelmiştir (Tekin & Güngör, 2026).

Tarihsel eksen

Türk müziğinde nota kullanımı, yüzeyde yalnızca bir yazım tekniği tartışması gibi görünse de gerçekte icra bilgisinin aktarımı, repertuvarın korunması ve öğrenme yöntemlerinin sürdürülebilirliği gibi temel konularla yakından ilişkilidir (Öncel, 2015). Bu nedenle tartışmanın odağı, notanın gerekliliğinden ziyade, hangi koşullarda güvenilir bir kayıt aracı olarak işlev gördüğü sorusuna yönelmiştir (Ayangil, 2008). Tartışmanın bir diğer ağırlık noktası ise, notanın hangi durumlarda yazı dışındaki icra bilgisini varsayarak kullanıldığı meselesidir (Atalay, 2016).

Bu ikilemin tarihsel arka planı, Osmanlı/Türk müziği çevrelerinde farklı yazı sistemlerinin bir süre eşzamanlı olarak kullanıldığı geçiş döneminin incelenmesiyle anlaşılabilir. Hamparsum yazısının uzun süre pratik bir aktarım aracı olarak kullanılması ve Avrupa notasının II. Mahmud döneminde kullanılmaya başlanıp Abdülmecid döneminde daha görünür hale gelmesi, notasyonun kabul sürecinin ani bir kırılmadan ziyade, zaman içinde ortaya çıkan ihtiyaçlarla şekillendiğini göstermektedir (Alimdar, 2016). Giuseppe Donizetti'nin Hamparsum yazısını öğrenip Avrupa notasını bu sistem aracılığıyla öğretmesi, iki sistemin bir dönem boyunca karşıt olmaktan ziyade birbirini tamamlayan araçlar olarak işlev gördüğünü göstermektedir (Ayangil, 2008).

Dönemin tartışmalarında, Ali Rıfat Çağatay'ın notayı mûsikînin yazısı olarak değerlendirmesi, yazılı kaydın repertuarı koruma ve dolaşıma sokma işlevine verilen önemi göstermektedir. Benzer şekilde, Tanbûrî Cemil Bey'in bir eserin notayla kısa sürede kaydedilebilmesine yaptığı vurgu, büyüyen repertuar karşısında notanın öğrenme süresini kısaltan ve dolaşımı hızlandıran pratik bir araç olarak algılandığını ortaya koymaktadır (Alimdar, 2016).

Rûhi Ayangil (2008), Avrupa notasının Türk müziğinde kullanılabildiğini kabul etmekle birlikte, bu yazının makam bilgisi olmadan kendiliğinden okunabilen bir sistem olarak işlev görmediğini vurgulamaktadır. Adnan Atalay (2015) ise, yazının yalnızca bir kayıt aracı olmasının ötesinde, müziği görselleştiren, ulaştıran ve tasarlayan bir düzenek olarak icra ve öğrenme davranışlarını belirli kalıplar içinde koşullandırabileceğini ileri sürmektedir.

Eski yazım sistemlerinden günümüz notasına yapılan aktarımlar, bu tarihsel çekişmenin somutlaştığı başlıca alanlardan birini oluşturmaktadır. Kantemiroğlu notalarının farklı nüshaları üzerine yapılan çalışmalar, yazılı malzemenin modern notaya aktarımında yalnız işaret eşleştirmenin yeterli olmayabileceğini ve makam bağlamının da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir (Ekinci, 2015). Mevlevi müziği eserlerinin eski yazım biçimleri üzerine yapılan araştırmalar da çeviri sürecinde bağlam, makam davranışı ve çeviri ilkeleri üzerine ayrıca düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Çevikoğlu, 2018). Bu nedenle aktarım işlemi, yalnız teknik bir dönüştürme değil, metnin hangi bilgiyle birlikte çalıştığını açık eden yöntemli kararlar gerektirmektedir.

Kuramsal olarak, bu mesele iki katman üzerinden analiz edilmektedir. Birinci katman, notasyonun temsil mantığına ilişkin transkripsiyon tartışmalarıdır. Bu tartışmalar, yazının performansı doğrudan kopyalayamayacağını ve her transkripsiyonun amaç ve araç seçimine bağlı olarak bir yorum ürettiğini vurgulamaktadır (Ciantar, 1996). İkinci katman ise, notasyonun bir kültür pratiği olarak nasıl kurulduğunu açıklayan notasyon kültürleri yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, notanın yalnızca teknik bir doğruluk meselesi olmadığını, aynı zamanda eğitim, otorite, arşiv ve kimlik süreçleriyle birlikte işleyen bir pratik olduğunu ortaya koymaktadır (Marian-Bălaşa, 2005; Schuiling, 2019).

Notasyon ve temsil sorunu

Ciantar (1996), transkripsiyondaki üslubun ve ayrıntı düzeyinin analitik amaçlar tarafından belirlendiğini, dolayısıyla evrensel olarak doğru kabul edilebilecek tek bir transkripsiyon biçiminin saptanamayacağını ileri sürmektedir.

Transkripsiyon literatüründe kural koyucu ve betimleyici yaklaşımlar arasında yapılan ayırım, Türk müziğinde notasyon sorunlarını incelemek için işlevsel bir çerçeve sunar. Kural koyucu notasyon, bir eserin nasıl icra edilmesi gerektiğini tanımlarken, betimleyici notasyon belirli bir icranın somut ayrıntılarını kaydeder. Marian-Bălaşa (2005), temsil stratejilerinin transkripsiyonun amaçlarına göre değiştiğini gözlemleyerek, herhangi bir notasyonun aynı anda hem bir kayıt hem de bir öneri işlevi görebileceğini belirtir. Türk müziğinde Batı porte notası da çoğu zaman bu ikili işlevi üstlenir.

Türk müziğinde notasyona yöneltilen temel eleştirilerden biri perde temsiliinde yoğunlaşmaktadır. Batı porte notasındaki eşit aralıklı sistemler için geliştirilmiş simgesel mantık, icra bağlamına göre değişen ve makam müziğine özgü esnek perde davranışlarını yeterince yansıtamamaktadır. Bu sınırlılık, özellikle tek diyez ve tek bemol gibi yalın simge düzenleri kullanan erken dönem porte notası kaynaklarında açık biçimde görülür. Hamparsum notası da dahil olmak üzere tek simgeli notasyon sistemlerinde işaretler aralık büyüklüğünü değil, yönü yani sesin yükselmesini ya da alçalmasını belirtir. Bu kaynakların modern Arel-Ezgi-Uzdilek notasyonuna aktarılmasına yönelik yöntem önerileri, çevirinin yalnızca simgesel eşleştirme ile değil, aynı zamanda seyir ve bağlam bilgisinin anlaşılmasıyla mümkün olduğunu vurgular. Bu nedenle, özellikle tarihsel metinlerde notasyonun temsil gücündeki sınırlılıklar, yorum gerektiren belirsizlikler üretmektedir (Soylu & Doğrusöz Dışışık, 2020).

Notasyondaki temsil kaybı yalnızca perdeyi değil, ritim ve zamansal yapıyı da etkilemektedir. Usulün vurgu alanları, hiyerarşik katmanları, esnek zaman kullanımı ve süsleme yoğunlukları çoğu zaman porte notasında temel hatlara indirgenmektedir. Bu sadeleştirme, özellikle sözlü aktarımın baskın olduğu repertuvarlarda, icra ile metin arasındaki mesafeyi daha da artırmaktadır. Türk makam müziğinde notasyon ile icra arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, aynı yazılı metnin farklı göçürme uygulamaları yoluyla birden çok biçimde yorumlanabildiğini ve icra geleneğinin notasyonun ötesine geçen bir bilgi alanını içerdiğini göstermektedir (Demirbaş & Altınbüken, 2025).

Notasyonun yalnızca sesi kaydetmekle kalmayıp müzikal düşünceyi de biçimlendirdiği yönündeki görüş, Türk müziğinde koma işaretleri ve perde sistemleri etrafındaki tartışmalarda özellikle belirginleşmektedir. Adnan Atalay (2015), müzik notasyonunu yalnızca bir belgeleme aracı olarak tanımlamanın yetersiz olduğunu, çünkü notasyonun aynı zamanda koşullandırıcı bir etki de yaratabildiğini ileri sürer. Bu bakış açısından notasyon, perdenin sabit bir nokta olarak algılanmasını pekiştirebilir, öğrencileri yazılı simgelerin sunduğu sınıflandırmaları benimsemeye yöneltebilir ve böylece sözlü aktarım yoluyla gelişen sezgisel perde bilgisini dolaylı biçimde bastırabilir.

Notasyon kültürleri yaklaşımı, tartışmayı temsil doğruluğunun ötesine taşımaktadır. Schuiling, notasyonun üretilmesi, okunması, öğretilmesi ve meşrulaştırılmasına ilişkin pratiklerin topluluklar arasında farklılaştığını ve bu pratiklerin toplumsal ilişkiler tarafından biçimlendirildiğini göstermektedir (Schuiling, 2019). Arel teorisinin kurumlar içinde nasıl otorite kurduğunu inceleyen araştırmalar, notasyon tartışmasının pedagojik ve kurumsal bir boyut da taşıdığını ortaya koymaktadır (Çakı & Çolakoğlu Sarı, 2025). Yektâ, Ezgi ve Arel teorilerinin modernleşme söylemleriyle ilişkili biçimde ele alınması gerektiğini ileri süren

alışmalar ise, notasyon tartışmasının aynı zamanda ideolojik bir boyut taşıyabildiğini düşündürmektedir (Öztürk, 2020).

Meşk

Meşk, Türk müziğinde eğitim ve aktarımın temel yöntemi olarak yaygın biçimde kabul edilmektedir. Tekrara ve hafızaya dayanan bu yaklaşım, repertuvarın yalnızca ezgisel çekirdeğinin değil, ritim kalıplarının, süsleme tekniklerinin ve üslup bilgisinin de aktarılmasını mümkün kılar. Gerçek (2008), meşk sisteminin özellikle notasyonun kullanılmadığı dönemlerde binlerce eserin ve üslup bilgisinin yüzyıllar boyunca aktarılmasını sağladığını vurgulamaktadır. Benzer biçimde Öncel (2015), meşkin Türk müziği eğitim sisteminin temelini oluşturduğunu ve notasyonun tarihsel gelişiminin onunla ele alınması gerektiğini savunmaktadır.

Meşkin başlıca gücü, müziği metinsel bir varlık olarak değil, davranışsal ve ilişiksel bir pratik olarak öğretmesinde yatmaktadır. Öğrenciler, hocalarını dinleyip taklit ederek doğru sesleri içselleştirir. Hocalar anlık düzeltmeler yaparak yalnızca doğru perdeyi değil, aynı zamanda perdenin nasıl korunacağını, gevşeme noktalarını ve istenen makam karakterine ulaşmak için geçişlerde uygun süsleme derecesini de gösterir. Bu nedenle meşk, estetik doğrulamanın da bir mekanizması olarak işlev görür.

Bununla birlikte meşk zincirinin güvenilirliği, hafızanın korunması, hoca seçimi ve öğrencinin yeterliliği gibi etkenlere bağlıdır (Gerçek, 2010). Meşk ile kurumsallaşma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, resmî himayenin ve okul sisteminin yirminci yüzyılda genişlemesiyle meşkin kurumsal çerçevelere entegre edildiğini göstermektedir (Berkman, 2018). Ancak meşkin ilişiksel niteliği, kurumların ölçme ve değerlendirme mantığıyla her zaman tam olarak örtüşmemiştir (Gerçek, 2010).

Türk müziğine notasyonun girişi, yalnızca teknik bir yenilik olarak değil, öğrenme ve hafıza biçimlerini değiştiren dönüştürücü

bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Sözlü geleneklerde öğrenme ilişkisel ve bağlamsal çerçeveler içinde gerçekleşirken, yazılı geleneklerde metinler aracılığıyla daha standartlaşmış bir yapıya bürünmektedir. Sözlü aktarım kültürlerinde öğrenmenin bilişsel özelliklerini inceleyen ve flamenko kültürünü ele alan bir çalışma, sözlü ve notaya dayalı aktarım biçimlerinin farklı toplumsal yapılar ve normatif ilişkiler üretebildiğini göstermektedir. Ayrıca notasyon hem pedagojik uygulamaları hem de toplumsal yapıların örgütlenişini etkileyebilmektedir (Casas-Mas, Pozo, & Montero, 2022).

Bu dönüşümün Türk müziği tarihindeki somut bir örneği, yazılı aktarım ile meşk bilgisinin eşzamanlı biçimde kullanıldığı Hamparsum pratiğinde görülmektedir. Hamparsum Limonciyan tarafından geliştirilen Hamparsum notası sistemi, repertuvarın yazılı biçimde kayda geçirilmesini kolaylaştırmıştır. Ancak bu repertuvarın icrası ve yorumlanması, meşk yoluyla edinilen perde ve makam bilgisini gerektirmeyi sürdürmüştür. Akaryıldız (2016), belirli perde ayrımlarının yazıda açık biçimde gösterilmemesi nedeniyle Hamparsum notasını okuyabilmek için perde hâkimiyetinin zorunlu olduğunu somut örneklerle ortaya koymaktadır. Kemal Batanay arşivindeki Hamparsum kaynaklarını inceleyen Topşir ve Alkan (2025) ise yazılı kaynakların çevriyazısının, repertuvarın güncel icra ve eğitim alanına kazandırılması bakımından önemli olduğunu, ancak bu sürecin yine de makam bilgisini varsaydığını vurgulamaktadır.

Buna karşılık, notasyonu meşkin yerine geçen bir unsur olarak görmek eleştirel tartışmalarda önemli bir risk olarak değerlendirilmektedir. Yazılı simgeler kurumlar içinde doğruluğun tek ölçütü hâline geldiğinde, usta-çırak ilişkisinin bağlamsal düzeltme mekanizması zayıflamakta ve varyantlar ya da üslup farklılıkları hata olarak sınıflandırılabilir. Atalay'ın (2015) koşullandırma eleştirisi, bu dönüşümün hem estetik hem de bilişsel

düzeyde sonuçlar doğurabileceğini düşündürmektedir. Arel teorisinin kurumlar içinde kurduğu otoriteyi inceleyen araştırmalar da yazılı standartların meşrulaştırılmasının alternatif icra pratiklerini ve kuramsal bilgileri marjinalleştirebildiğini göstermektedir (Çakı & Çolakoğlu Sarı, 2025).

Teorik bağlam

Türk müziğinde notanın tarihsel gelişimi, ardışık yazı sistemlerinin ve bu sistemlerin sınırlı temsil kapasitelerinin analiziyle değerlendirilmektedir. Ahmet Feyzi (2018), notasyonun hem kültürel etkileşimler hem de pratik gereksinimler doğrultusunda şekillendiğini ve farklı dönemlerde çeşitli notasyon biçimlerinin ortaya çıktığını belirtmektedir. Öncel (2015) ise, notasyonun avantajları ve dezavantajlarını birlikte ele alarak, notanın tanımı kadar kullanım bağlamının da belirleyici bir unsur olduğunu savunmaktadır.

Erken dönem notasyon girişimleri arasında, Dimitrie Cantemir geleneği olarak bilinen Kantemiroğlu notası ve Ali Ufkî notası gibi örnekler, repertuarın belirli bölümlerini günümüze taşıyan sınırlı fakat değerli kaynaklar sağlamıştır (Öncel, 2015). Bu yazıların dar çevrelerde kalması ve yaygınlaşmaması, 19. yüzyılda Hamparsum yazısı ile Batı porteli yazının daha geniş bir kullanım alanı bulmasına zemin hazırlamıştır (Öncel, 2015). Kantemiroğlu notalarının bazı nüshalarının, 19. yüzyıldan itibaren Hamparsum ve Batı notası kullanımının benimsenmesiyle görece geri plana itildiğini tartışan çalışmalar, notasyon değişiminin aynı zamanda seçici bir repertuar tarihi oluşturduğunu vurgulamaktadır (Ekinci, 2015).

19. yüzyılda Hamparsum yazısının yaygınlaşması, yazılı aktarım açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Hamparsum yazısı, repertuarın büyük bir bölümünü yazılı hale getirmiş ve uzun süre müzisyen çevrelerinde kullanılmaya devam etmiştir. Hamparsum

yazısı üzerine yapılan arşiv ve katalog çalışmaları, sistemin Türk müziği ses dünyasına uyarlanmış sembollerle işlediğini, ancak bazı perde ayrımlarının açık olmadığı durumlarda icra bilgisinin zorunlu hale geldiğini ortaya koymaktadır (Akaryıldız, 2016).

Batı porteli yazının Türk müziğinde yaygınlaşması, modernleşme ve kurumsallaşma süreçleriyle eş zamanlı olarak gerçekleşmiştir (Ayangil, 2008). Bu gelişme, notanın basılı hale gelmesi, dolaşımının artması ve repertuvarın ortak metinler üzerinden yeniden düzenlenmesi gibi olumlu sonuçlar sağlamıştır (Özcan, 1994). Ancak perde ve üslup temsili açısından yeni sorunlar da gündeme gelmiştir (Ersoy, 2019).

19. yüzyıl boyunca ses sistemi ve işaret rejimi tartışmaları, Batı porteli yazının Türk müziğine uyarlanmasının temelini oluşturmuştur (Öncel, 2015). Bu dönemde farklı perde sayıları ve işaret setleri önerilmiş, nihayetinde Arel-Ezgi-Uzdilek sistemi kurumsal eğitimde standart haline gelmiştir. Rauf Yektâ Bey'in 24 aralıklı yaklaşımı, daha sonra Hüseyin Sadeddin Arel, Suphi Ezgi ve Salih Murat Uzdilek tarafından sistemleştirilmiş ve güncel öğretim literatüründe merkezi bir konum kazanmıştır (Yılmaz, 2020). Bu standardizasyon, ortak bir yazı dili oluşturma amacını taşıırken, teori ile icra arasındaki uyumsuzlukları daha görünür kılarak eleştirel literatüre katkı sunmuştur (Tekin & Güngör, 2026).

Arel-Ezgi-Uzdilek sisteminin standartlaşmasıyla birlikte, eleştiriler teorinin pratikteki karşılığını sorgulamaya yönelmiştir. Can (2002), sistemde teorik olarak öngörülen bazı perdelerin geleneksel icrada kullanılmadığını belirterek, ses sistemi teorisinin pratik karşılığı üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ersoy (2019) ise, öğrenci görüşlerine dayalı bulgularla, notasyon ve işaret rejimine bağlı güçlüklerin özellikle öğrenme sürecinde teori ile icra arasındaki çelişkiyi artırabildiğini tartışmaktadır.

Tarihsel notalı kaynaklar bağlamında Mevlevi ayinleri repertuarı, notasyon tartışmasının somut izlerini taşıyan bir alan olarak görülebilir (Çevikoğlu, 2018). Mustafa Câzim el-Mevlevî tarafından kaydedilen ve Râif Dede'nin okuyuşuna dayanan erken dönem defter örnekleri, tek diyez ve tek bemol anlayışıyla yazılmış olmaları nedeniyle modern notasyona aktarımda özgün zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Bu defterlerde eserin makamsal niyetinin yalnızca işaretlerden değil, seyir ve bağlamdan hareketle çözümlenmesi gerekmektedir (Soylu & Doğrusöz Dişiaçık, 2020). Mevlevi müziği yazım sistemleri ve çeviri sorunları üzerine yapılan araştırmalar, bu tür kaynakların Arel-Ezgi-Uzdilek notasyonuna aktarımında perde, usul ve üslup ipuçlarının birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Çevikoğlu, 2018).

Mevcut durum

Türk müziği eğitimi, esas olarak konservatuvarların kurumsal programları aracılığıyla yürütülmektedir ve bu yapılarda deşifre, dikte, solfej ve yazılı çözümleme repertuar öğretiminin başlıca araçlarını oluşturmaktadır. Buna karşılık meşk yöntemi, usta-çırak ilişkileri, topluluk icraları ve bazı kurumlarda atölye düzeyindeki seçili uygulamalar içinde varlığını sürdürmektedir. Berkman (2018), Dârülelhan'dan bu yana kurulan kurumsal yapının Türk makam müziği eğitimi ve kuramını nasıl biçimlendirdiğini inceleyerek yazılı standartların eğitim uygulamaları üzerindeki belirgin etkisini vurgulamaktadır.

Notasyonun olumlu değerlendirmeleri, onun arşivleme ve erişilebilirliği artırma işlevi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Notasyon, repertuarı kaybolmaktan koruyan somut kayıtlar oluştururken, yazılı kaynaklar araştırma ve karşılaştırmalı çözümleme için temel bir zemin hazırlamaktadır. Yakın tarihli araştırmalar, Osmanlı ve Türk müziğinde icra pratiğinin notasyonla birlikte geçirdiği dönüşümü, müzik yayıncılığının repertuarın tanımlanmasına

etkisini ve bu süreci yönlendiren kurumsal çerçeveleri inceleyerek notasyonun repertuar kanonunun oluşumundaki rolünü göstermektedir (Tekin & Güngör, 2026).

Notasyonun bir başka olumlu yönü, toplu icrada eşgüdümü kolaylaştırmasıdır. Büyük ölçekli icralarda ortak bir metnin kullanılması prova verimliliğini artırmakta ve repertuar bilgisinin yayılmasını hızlandırmaktadır. Bununla birlikte Türk makam müziğinde farklı göçürme uygulamaları, icra gelenekleri ve üslup ayrılıkları, aynı yazılı metnin birden çok biçimde yorumlanmasına yol açabilmektedir. Notasyon ile icra arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar, yazılı notanın çoğu zaman bir çerçeve işlevi gördüğünü, icraya ilişkin ayrıntıların ise gelenek tarafından belirlendiğini ortaya koymaktadır (Demirbaş & Altınbüken, 2025).

Notasyonun diğer bir olumlu yönü de araştırma ve çözümlemeyi kolaylaştırmasıdır. Notasyon, repertuar incelemelerini, tarihsel karşılaştırmaları ve arşiv çalışmalarını desteklemektedir. Hamparsum defterleri ile erken dönem Batı porte notası transkripsiyonları, tarihsel repertuar varyantlarının karşılaştırmalı biçimde incelenmesine imkân vermektedir. Topşir ve Alkan (2025), Hamparsum notasından yapılan çevriyazıların daha önce notaya alınmamış repertuarın güncel icra ve eğitim alanına kazandırılması bakımından değerli bir kaynak sunduğunu belirtmektedir. Çevikoğlu (2018) ise eski notasyon sistemlerinin aktarımındaki güçlükleri ele alırken, notaya alınmış kaynakların güncel uygulamada ancak bağlamsal yorum ve karşılaştırmalı çözümleme yoluyla anlam kazandığını savunmaktadır.

Olumsuz eleştiriler de benzer biçimde üç temel tema etrafında toplanmaktadır. İlk tema, özellikle perde, süsleme ve zamansal esneklik alanlarında ortaya çıkan temsil kaybına ilişkindir (Yılmaz, 2020). Arel-Ezgi-Uzdilek sisteminde uygulamada kullanılmayan perdelerin yer aldığına dair tartışmalar, kuramsal modellerin icra gerçekliğini her zaman yansıtmadığı görüşünü

desteklemektedir (Can, 2002). Arel-Ezgi sistemine yöneltilen ilgili eleştiriler, bu sistemin uygulamada yalnızca sınırlı perde bölgeleri ürettiğini ve geleneksel perde davranışlarını yeterince temsil edemediğini ileri sürmektedir (Yılmaz, 2020).

İkinci tema, pedagojik indirgeme ve alışkanlıkların oluşumuna odaklanmaktadır. Notaya dayalı öğretimde öğrenci başarısı çoğu zaman yazılı metne bağlılık üzerinden ölçülmektedir. Bu yöntem, dinlemeye ve meşk yöntemine dayanan sezgisel makam bilgisini geri plana itebilmektedir. Atalay (2015), yazılı notanın koşullandırıcı etkisini vurgulamakta ve yazılı simgelere bağımlılığın kavramsal karışıklıklara yol açabileceğini tartışmaktadır. Ersoy (2019) da öğrencilerin notasyonla ilgili yaşadığı güçlükleri incelerken, notasyonun kuram ile icra arasındaki mesafeyi artırabildiğini ve öğrencilerin icraya ilişkin kararlarının yazılı çerçevelere bağımlı hâle gelmesine neden olabildiğini gözlemlemektedir. Bir diğer tema ise otorite ve kanon üretimidir. Notasyon kurumsal yapılar içinde standartlaştığında, hangi repertuvar varyantlarının doğru kabul edileceği ve hangi icra tarzlarının geçerli sayılacağı soruları daha görünür hâle gelmektedir. Çakı ve Çolakoğlu Sarı (2025), Arel teorisinin otorite üretme mekanizmalarını inceleyerek bu teorinin kurumlar içinde meşruiyet kaynağı hâline gelmesinin eleştirel sonuçlarını tartışmaktadır. Öztürk (2020) ise Yektâ, Ezgi ve Arel teorilerinin pozitivist bir inşa sürecinin parçası olarak anlaşılabilirliğini savunmakta ve notasyon ile kuramın standartlaşmasının yalnızca müzikal değil, aynı zamanda epistemolojik ve ideolojik sonuçlar da taşıdığını ileri sürmektedir.

Yakın dönem araştırmalar, notasyonun sınırlılıklarını aşmak için dijital ölçüm ve hesaplamalı çözümlemeyi öne çıkarmaktadır. Perde frekansı histogramları, temel frekans kestirimi ve otomatik transkripsiyon gibi teknikler, icrada gözlenen mikrotonal davranışları nicelleştirmek ve görselleştirmek üzere tasarlanmaktadır (Börekçi & Aykurt, 2025). Bu alandaki çalışmalar,

sayısal işaret işleme algoritmalarının mikrotonal perdileri, glissando hareketlerini ve süslemeleri ayrıntılı biçimde incelemeyi mümkün kıldığını ve perde-frekans histogramlarının farklı makam uygulamalarını ayırt edebildiğini göstermektedir. Öztürk Şimşek ve Akan'ın (2028) temel frekans kestirimi üzerine çalışması, Türk makam müziği kayıtlarının otomatik transkripsiyonundaki güçlükleri ortaya koymakta ve müzikolojik yaklaşımlarla işaret işleme yöntemlerinin birlikte ele alınmasının önemini vurgulamaktadır.

Ölçüm ve modelleme süreçleri yeni yöntemsel sorular da doğurmaktadır. Hangi icranın referans olarak seçildiği, hangi değişkenlik düzeyinin normatif kabul edildiği ve hangi verilerin standartlaştırıldığı bu soruların başında gelmektedir. Veri madenciliği araştırmaları, sayısal araçların Batı standartlarına göre benimsenmesinin Türk müziği notasyonunda bir dönüşümü gerekli kıldığını göstermektedir. Bu çalışmalar, temsil sorununun yalnızca işaret kümeleri bakımından değil, veri biçimleri ve araç tasarımı açısından da yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Abidin, Öztürk, & Özacar Öztürk, 2017).

Literatürdeki önemli bir boşluk, notasyonun olumlu ve olumsuz değerlendirmelerinin çoğu zaman birbirinden ayrı biçimde ele alınmasıdır. Bazı araştırmalar notasyonu arşivleme ve eğitim için vazgeçilmez görürken, eleştirel çalışmalar onun kültürel ve ideolojik sonuçlarını öne çıkarmaktadır. Özellikle başlangıçta tek diyez ve tek bemol yaklaşımıyla yazılmış erken dönem porte defterlerinin modern Arel-Ezgi-Uzdilek notasyonuna uyarlanması, aynı bağlam içinde notasyonun hem imkânlarını hem de sınırlarını açık biçimde göstermektedir (Soylu & Doğrusöz Dişiaçık, 2020). Bu tür kaynaklar üzerine yapılan değerlendirmeler, çeviri sürecinin yalnız işaret eşleştirmeden ibaret olmadığını ve bağlamın da yöntemli biçimde dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Çevikoğlu, 2018).

Sonuç

Tartışmalar, Türk müziğinde nota kullanımının yalnızca bir yazım sistemi tercihi olmadığını, daha kapsamlı bir konuya işaret ettiğini göstermektedir. Bu konu, hem repertuarın korunması ve dolaşıma açılması hem de öğrenme süreçlerinin düzenlenmesiyle ilgilidir. Ayrıca, icranın bağlama bağlı ve esnek yapısının yazılı olarak ne ölçüde temsil edilebildiği sorusunu gündeme getirir. Bu nedenle nota, Türk müziği tarihinde ne tamamen vazgeçilmez ve yeterli bir araç ne de doğrudan reddedilmesi gereken bir unsur olarak görülmelidir. Tarihsel veriler, notanın özellikle repertuarın kayda geçirilmesi, unutulma riskinin azaltılması ve eserlerin daha geniş çevrelere ulaştırılması açısından önemli bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Ancak aynı veriler, notanın çoğu durumda makam bilgisi, üslup tecrübesi ve meşk yoluyla edinilmiş yorum alışkanlıklarını varsayarak işlediğini, tek başına icrayı oluşturan kapalı ve eksiksiz bir sistem olmadığını da ortaya koymaktadır.

Türk müziğinde nota meselesini açıklığa kavuşturan temel noktalardan biri, işaret ile perde arasındaki ilişkinin her zaman mutlak ve değişmez olmamasıdır. Özellikle makam seyrinin ve bağlamsal yönelimlerin belirleyici olduğu yapılarda nota, çoğunlukla kesin bir ses karşılığı sunmak yerine, icracıyı belirli bir perde alanına yönlendiren hatırlatıcı bir çerçeve sağlar. Tarihsel örneklerin çoğu, doğrudan notadan icra edilmeyi amaçlayan metinler değil, mevcut müzikal malzemeyi hatırlatmayı hedefleyen kayıtlardır. Bu nedenle okunabilirlik sorunu, yalnızca işaret sisteminin yetersizliğiyle değil, yazının hangi pratik içinde anlam kazandığıyla birlikte değerlendirilmelidir.

Türk müziğinde nota, geleneğe karşı bir unsur değil, belirli ihtiyaçlara cevap veren ve kendi sınırlılıkları ile yönlendirici etkileri olan bir araçtır. Repertuarın korunması, dolaşıma girmesi ve pedagojik düzenin kurulması açısından sağladığı imkânlar önemlidir. Ancak bu imkânlar, notanın icra bilgisinin tam bir ikamesi

olduğu anlamına gelmez. Türk müziğinde yazılı kayıt ile sözlü veya işitsel aktarım arasındaki ilişki, karşılıklı değil, tamamlayıcılık temelinde değerlendirilmelidir. Bu nedenle, notanın işlevi yalnızca yararları veya sınırlılıkları ile açıklanamaz. Daha doğru bir değerlendirme için notayı tarihsel pratikler, makama dayalı icra mantığı, okunabilirlik sınırları ve pedagojik etkileri kapsayan çok katmanlı bir çerçevede ele almak gerekir.

Kaynakça

Abidin, D., Öztürk, Ö., & Özacar Öztürk, T. (2017). Klasik Türk müziğinde makam tanıma için veri madenciliği kullanımı. *Journal of the Faculty of Engineering and Architecture of Gazi University*, 32(4), 1221–1232.

<https://doi.org/10.17341/gazimmfd.369557>

Akaryıldız, A. (2016). Türk mûsikîsi'nde Hamparsum nota sistemi ve Neyzen Hasan Dede (Erinç)'in Hamparsum nota defteri ile notları ışığında uygulama biçimi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 150–157.

https://isamveri.org/pdfdrg/G00075/2016_6/2016_8_AKARYILDI ZA.pdf

Alimdar, S. (2016). Osmanlı'da Batı müziği. *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*.

Atalay, A. (2015). Türk müziğinde komalı ses var mıdır? *EÜ Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Dergisi*, (7), 39–62.

<https://adnanatalay.com/wp-content/uploads/2018/01/TurkMuzigindeKomaliSes.pdf>

Ayangil, R. (2008). Western notation in Turkish music. *Journal of the Royal Asiatic Society*, 18(4), 401–447.
<https://www.jstor.org/stable/27755982>

Berkman, E. (2018). Dârülelhan’dan konservatuvara Türk makam müziğinin görünümü. *Konservatoryum*, 5(1), 77–95.
<https://doi.org/10.26650/CONS435636>

Börekçi, A., & Aykurt, H. (2025). Makamsal pratikleri ayırt etme: Osmanlı/Türk müziği ve Türk halk müziği eserlerinin istatistik ve makine öğrenmesi temelli analizi. *Konservatoryum*, 12(2), 614–637. <https://doi.org/10.26650/CONS2025-1736634>

Can, M. C. (2002). Geleneksel Türk sanat müziğinde Arel-Ezgi-Uzdilek ses sistemi ve uygulamada kullanılmayan bazı perdeler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 175–181.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77444>

Casas-Mas, A., Pozo, J. I., & Montero, I. (2022). Oral tradition as context for learning music from 4E cognition compared with literacy cultures: Case studies of flamenco guitar apprenticeship. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 733615.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.733615>

Ciantar, P. (1996). Styles of transcription in ethnomusicology [Master’s thesis, Durham University]. Durham e-Theses. <http://etheses.dur.ac.uk/2024/>

Çakı, P., & Çolakoğlu Sarı, G. (2025). Arel teorisinin iktidarı üzerine bir inceleme. *Conservatoryum*, 12(1), 235–249.
<https://doi.org/10.26650/CONS2025-1658212>

Çevikoğlu, T. (2018). Mevlevî müziği eserlerinin yazımında kullanılan eski yazım yöntemleri ve çeviri sorunları. İçinde A. Temizel, N. Sucu, & S. Karadağ (Ed.), IV. Uluslararası Mevlana Sempozyumu: Hz. Mevlana ve İslam dünyasında kardeşlik, 08–09

Aralık 2017 (ss. 413–460). Selçuk Üniversitesi Mevlana Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.

Demirbaş, T., & Altınbüken, E. (2025). Türk makam müziğinde notasyon-icra ilişkisi ve çağdaş müzikte tanbur notasyonu. *Yegâh Mûsikî Dergisi*, 8(3), 1338–1358.
<https://doi.org/10.51576/ynd.1720725>

Ekinci, M. U. (2015). Kantemiroğlu notalarının bilinmeyen bir nüshası (An unknown copy of Cantemir notations). *Musikişinas*, (13), 75–125.

https://www.academia.edu/15087318/Kantemiro%C4%9Flu_Notalar%C4%B1n%C4%B1n_Bilinmeyen_Bir_N%C3%BCshas%C4%B1_An_Unknown_Copy_of_Cantemir_Notations_

Ersoy, A. (2019). Türk müziği Arel-Ezgi-Uzdilek ses sistemi teorisi ve uygulamasının mesleki müzik eğitiminde öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].

Feyzi, A. (2018). Türk müziğinde notasyon ve miftâh-ı nota. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 6(2), 1890–1913.
<https://doi.org/10.12975/pp1890-1913>

Marian-Bălaşa, M. (2005). Who actually needs transcription? Notes on some emphatic and helplessly biased interpretations. *The World of Music*, 47(2), 5–29.
<http://www.jstor.org/stable/41699643>

Öncel, M. (2015). Türk musikisindeki notasyonun tarihsel seyri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 207–222. <https://doi.org/10.18505/cuifd.57725>

Özcan, N. (1994). Dârülelhan. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (Cilt 8, ss. 518–520). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
<http://www.islamansiklopedisi.info/dia/ayrmetin.php?idno=080520>

Öztürk, O. M. (2020). Türk müziğinde Yekta, Ezgi ve Arel teorilerinin pozitivist inşası: Kısa fakat eleştirel bir tarihçe. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (16), 171–215.
<https://doi.org/10.31722/ejmd.757313>

Öztürk Şimşek, B., & Akan, A. (2018). Monofonik Türk makam müziği eserlerinde iyileştirilmiş değişken kip ayrışım yöntemi ile temel frekans kestirimi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 33(4), 1333–1346.
<https://doi.org/10.17341/gazimmfd.416457>

Schuilin, F. J. (2019). Notation cultures: Towards an ethnomusicology of notation. *Journal of the Royal Musical Association*, 144(2), 429–458.
<https://doi.org/10.1080/02690403.2019.1651508>

Soylu, E., & Doğrusöz Dişiaçık, N. (2020). Tek diyez ve tek bemolle yazılan Türk müziği eserlerinin Arel-Ezgi-Uzdilek sisteminde yeniden yazılmaları için bir yöntem önerisi. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Studies*, 12, 24–35.
<https://doi.org/10.17740/eas.eus.2020-V12-02>

Tekin, E., & Güngör, İ. (2026). Osmanlı/Türk musikisinde nota ile icra sürecinin başlangıcı, gelişimi, nota yayıncılığı ve repertuvara etki eden kurumlar. *International Academic Social Resources Journal*, 11(1), 55–84.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.18823844>

Topşir, M., & Alkan, U. (2025). Kemal Batanay musiki arşivinde Hamparsum notasıyla kaydedilmiş eserlerin günümüz nota yazısına çevrilmesi. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (26), 144–189. <https://doi.org/10.31722/ejmd.1646202>

Yılmaz, K. (2020). Arel-Ezgi-Uzdilek ses sistemi üzerine. *Rast Musicology Journal*, 8(1), 2348–2365.
<https://doi.org/10.12975/pp2348-2365>

BÖLÜM 6

19. YÜZYIL MÜZİK KÜLTÜRÜNDE BİR KADIN PIYANİST: “AMY FAY” ÜZERİNE BİR İNCELEME

SELEN BALKAN EREM¹

Giriş

19. yüzyıl Avrupa müzik kültürü, virtüöz sanatçıların yükselişi, konser yaşamının genişlemesi ve konservatuvar eğitiminin kurumsallaşmasıyla şekillenmiştir. Bu dönemde özellikle Almanya, ciddi müzik eğitimi almak isteyen genç müzisyenler için bir merkez hâline gelmiştir. Amerika Birleşik Devletleri’nden de birçok müzisyen Avrupa’ya giderek özellikle Berlin, Leipzig ve Weimar’da eğitim görmüştür.

Bu kuşağın en dikkat çekici temsilcilerinden biri Amelia Muller Fay (bilinen adıyla Amy Fay)’dir. Amy Fay (1844–1928), 19. yüzyılın sonlarında Amerikan klasik müzik sahnesinde öne çıkan bir piyanist ve yazar olarak tanınmaktadır. Özellikle Almanya’daki müzik eğitimi deneyimlerini aktardığı *Music-Study in Germany* adlı eseriyle, hem kendi kuşağının hem de sonraki nesillerin kadın müzisyenlerine ilham vermiştir.

¹ Arş Gör. Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Piyano ASD, Orcid: 0000-0001-9091-0339

Fay, Franz Liszt'in öğrencilerinden biri olmanın yanı sıra, Avrupa'daki müzik yaşamını ayrıntılı biçimde belgeleyen yazılarıyla 19. yüzyıl müzik kültürünün önemli tanıklarından biri olmuştur.

Fay'ın yaşamı ve deneyimleri, transatlantik kültürel etkileşim, kadınların müzikteki yükselişi ve Liszt ekolünün Amerika'ya taşınması açısından önem taşımaktadır.

19. Yüzyıl Müzik Kültüründe Kadınların Konumu ve Sınırları

19. yüzyıl, batı müzik tarihinin en verimli dönemlerinden birini oluşturmaya karşın, kadın müzisyenler için derin bir çelişki çağıdır. Konser salonlarının çoğaldığı, müzik eğitimi kurumlarının kurumsallaştığı ve müzik yayıncılığının geliştiği bu dönemde kadınlar, sistematik ideolojik ve kurumsal engellerle karşı karşıya kalmışlardır. Bestelemek, profesyonel icra ya da müzisyen kimliğini kamusal alanda sürdürmek, dönemin normatif cinsiyet rolleriyle çatışan eylemler olarak kodlanmıştır.

Kadınların temel rolü çoğunlukla ev içi yaşam ve aile ile ilişkilendirilmekteydi. Orta ve üst sınıf kadınlar için müzik eğitimi, çoğu zaman zarif bir beceri ya da sosyal bir yetkinlik olarak görülmüş; özellikle ev içi icra teşvik edilirken, kamusal performans kadınlık normlarının ihlali olarak değerlendirilmiştir (Pendle, 1991, s. 170-177). Müzik teorisi söylemi de bu ideolojiyi pekiştirmiştir. McClary (2002, s. 14-17), 19. yüzyıl teori yazınında sonat formunun, ana ve yan temalar arasındaki karşıtlığı cinsiyetlendirilmiş bir anlatı modeli içinde ele alındığını ve bu yaklaşımın A. B. Marx döneminde şekillenen kuramsal söylemlerle ilişkilendirilebileceğini gösterir. Bu doğrultuda, feminist müzikoloji literatürü, müziğin yalnızca estetik bir yapı değil, aynı zamanda toplumsal güç ilişkilerini ve cinsiyet temelli anlamlandırmaları üreten bir söylem alanı olduğunu vurgular (Solie, 1995). Dolayısıyla, kadınların müzik alanındaki konumunun tarihsel olarak marjinalleştirilmesi, yalnızca kurumsal ve toplumsal

sınırlamalarla değil, aynı zamanda müziksel anlam üretim süreçlerinin içinde yer alan ideolojik yapılanmalarla da yakından ilişkilidir.

Öte yandan Upton (1890, s. 17-35), kadınların büyük ölçekli müzik formlarında kalıcı ve özgün eserler üretmediğini ileri sürerken, bu durumu onların toplumsal konumlarının ötesinde “doğal” özellikleriyle ilişkilendiren özcü bir yaklaşım sergilemiştir. Bu argüman döneme hakim olan önyargının en açık ifadelerinden biridir.

Fanny Mendelssohn Hensel, bu ideolojinin en belgelenmiş örneğidir. Todd (2010), Fanny’nin müzikal gelişiminin erken dönemde kardeşi Felix Mendelssohn ile kıyaslandığında üstün ya da ona eşit olduğunu arşiv belgeleriyle gösterir. Abraham Mendelssohn, kızı Fanny için yalnızca “müzikal süsler” üretmekle sınırlı kalması gerektiğini belirtirken, aynı alanı oğlu Felix için kamusal bir kariyer olarak öngörmüştür. Bu terminolojik ayrım, cinsiyete dayalı kariyer beklentilerini tek bir sözcük seçimiyle özetlemektedir.

Kadın müzisyenlerin önündeki engeller soyut bir ideolojinin ötesinde, somut ve kurumsal düzeyde de var olmuştur. Paris Konservatuvarı’nda otuz yıldan fazla süre profesörlük yapmış Louise Farrenc gibi kadın profesörlere çeşitli kısıtlamalar getirilmiştir: genel olarak kadınlar yalnızca kadın öğrencilere ders verebilirken, erkek profesörler her iki cinsiyete de eğitim verebilmekteydi. Hatta Brüksel Konservatuvarı, bu tür bir yıldız olan Marie Pleyel’i bünyesine katmakla övünmesine rağmen, onun öğretim faaliyeti yalnızca genç kızlar sınıfı ile sınırlandırılmıştır. Kadın profesörler genellikle erkek meslektaşlarının sahip olduğu saygı, statü ve maaş düzeyine erişememiştir (Pendle, 1991, s. 100-101).

Konservatuvar yarışmalarında kadınlara Beethoven verilmemesi gibi kurumsal sınırlamalar vardı; eleştiride “eril güç” ile “feminen zarafet” arasında cinsiyetlenmiş bir dil kullanılıyordu (Pasler, 2015).

Bireysel çabanın yanı sıra, konservatuvar eğitiminin yaygınlaşması, kamusal konser yaşamının genişlemesi, müzik öğretmenliği ve icracılık yoluyla gelir elde etme olanaklarının artması ve kadınlara yönelik mesleki örgütlenmelerin ortaya çıkmasıyla kadınların müzik alanında yükselmesi mümkün olmuştur. Royal Society of Musicians gibi yalnızca erkeklere açık meslekî örgütlerden dışlanmak gibi engellerle karşılaşmaya devam etseler de, 1839 yılında kurulan Royal Society of Female Musicians, dönemin önde gelen pek çok kadın müzisyenini bünyesinde toplayarak, kadınların müzik alanında kendi kurumsal yapılarını oluşturabildiklerini ve mesleki dayanışma aracılığıyla bu dışlayıcı yapıları aşma yönünde önemli bir başarı elde ettiklerini göstermektedir (Rohr, 1999, s. 307).

1890’larda, kadın hakları ve kadın kurumları üzerine düzenlenen ilk uluslararası kongrelerin ardından, konser programları kadınlar tarafından icra edilen ve bestelenen eserlere daha açık hale geldi. Marie Jaëll besteci ve icracı olarak önemli bir ün kazandı; Augusta Holmès ise pek çok erkek çağdaşından daha fazla orkestral icraya sahip oldu. (Pasler, 2015, s. 205).

Orkestralarda da durum farklı değildi. 19. yüzyıl boyunca ve 20. yüzyıl başlarına kadar profesyonel senfoni orkestraları neredeyse tamamen erkeklerden oluşuyordu; kadınlar sistematik biçimde işe alınmıyordu (MacLeod, 1993; Cao R. ve Du B., 2024). Bu dışlanma nedeniyle kadınlar tamamen kadınlardan oluşan orkestralar ve bandolar kurarak kendilerine sahne ve iş alanı yarattılar; bu tür topluluklar 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başında hızla çoğaldı. Britanya’daki “ladies’ orchestras”, büyük senfoni orkestralarına

alınmayan ama konservatuvarlarda eğitim görmüş kadınlara kamuya açık çalma ve gelir elde etme imkânı sağladı (Draucker, 2023).

Üst sınıfa mensup kadınlar için, geleneksel olarak özel alanla ilişkilendirilen şarkı söyleme ve sanatsal himaye faaliyetleri, giderek kamusal alana taşındı. Kurdukları müzik dernekleri aracılığıyla Henriette Fuchs ve Kontes Elisabeth Greffulhe, Fransa’da Wagner’in eserleri de dâhil olmak üzere birçok eserin ilk seslendirilmesine öncülük ettiler. (Pasler, 2015).

Bütün bu dışlanmaların kalıcı etkisi, sonraki yüzyıllarda müzik tarih yazımında da kendini göstermiştir. Feminist müzikolojinin ortaya çıkışından önce müzikoloji büyük ölçüde erkek besteciler etrafında şekillenmiştir. Feminist müzikoloji, özellikle 1980’ler ve 1990’larda, bu yerleşik müzik tarihi anlayışının yeniden sorgulanmasını gündeme taşımıştır.

Bu genel tarihsel çerçeve, Amy Fay’in bireysel serüvenini anlamak için gerekli zemini sunar. Fay’in ailesi, eğitimi ve erken müzikal çevresi incelendiğinde, onun bir yandan 19. yüzyıl kadınlarına çizilen sınırların içinde yetiştiği, öte yandan bu sınırları aşmasını mümkün kılan kültürel ve pedagojik sermayeye sahip olduğu görülür. Dolayısıyla Amy Fay’in yaşam öyküsü, dönemin kadın müzisyenlerine yönelik kısıtlamaların istisnasız değil, fakat sınıf, aile çevresi ve eğitim olanaklarıyla farklı biçimlerde müzakere edildiğini gösteren önemli bir örnektir.

Amy Fay’in Erken Dönemi: Aile ve Eğitim

Amy Fay, 21 Mayıs 1844’te Louisiana’daki Bayou Goula’da doğmuştur (McCarthy, 1995, s. 3). Olağanüstü akademik başarıları olan babası Dr. Charles Fay, 1829 sınıfında Harvard’ı ikinci olarak bitirmiş, annesi Charlotte Emily Hopkins ise piyano, org, gitar, keman, flüt ve arp çalmada usta bir icracı olmasının yanı sıra, görsel sanatlar ile de ilgilenmekteydi (McCarthy, S. M. W., 1985, s. 53). Annesi, Amy’ye resim ve yazı dersleri verdiği gibi müzik eğitimi de

sağladı ve dokuz çocuğuna müzik etkinliklerine katılımın kültürel ve toplumsal değerine dair güçlü bir bilinç kazandırdı (Dumm ve Shaffer, 1995, s. 5).

Amy, kardeşleri arasında en yetenekli müzisyen olarak kabul edilirdi, bununla birlikte kız kardeşi Kate Fay Stone (1846–1928) da iyi bir piyanistti; Laura Fay Smith (1841–1920) ise yetenekli bir şarkıcı ve suluboya ressamıydı (Dumm ve Shaffer, 1995, s. 5).

Aile 1848 yılında Vermont eyaletindeki St. Albans’a taşındı. Amy, babasından Latince, Yunanca, Fransızca ve Almanca öğrenirken; annesinden müzik, çizim ve kompozisyon dersleri aldı. Annesi 1856 yılında vefat etti ve Amy, Cambridge, Massachusetts’te yaşayan evli kız kardeşi Melusina’nın yanına taşındı. Burada J.S. Bach’ın eserlerini Prof. John Knowles Paine ile çalışmaya başladı ve New England Konservatuarı’nda Otto Dresel’in piyano derslerine katıldı. Daha sonra da New York’tan Prof. Jan Pychowski ile piyano tekniği çalıştı (Willard ve Livermore, 1897, s. 285). Bu çeşitlilik Fay’ın müzik anlayışının tek bir okula ya da ekole bağlı kalmadığına işaret etmektedir.

Fay’ın çocukluk ve ilk gençlik yıllarında aldığı çok yönlü eğitim, onu yalnızca iyi yetişmiş bir amatör değil, daha ileri bir sanatsal eğitim arayan ciddi bir müzisyen hâline getirmiştir. Nitekim 19. yüzyılın ikinci yarısında Alman müzik merkezleri, özellikle piyano alanında teknik ve estetik yetkinliğin en yüksek örnekleri olarak görülmekteydi. Bu nedenle Fay’ın Almanya’ya gidişi, bireysel bir tercih olmanın ötesinde, dönemin Amerikan müzisyenleri arasında yaygınlaşan Avrupa’da yetkinleşme eğiliminin bir parçasıdır.

Resim 1 Amy Fay Portresi



Kaynak: (Willard ve Livermore, 1897, s. 285)

Berlin Yılları

Amy Fay, 1869 yılında buharlı bir gemiyle Atlantik'i geçerek Almanya'ya gitti ve burada Franz Liszt ve diğer etkili piyano öğretmenleriyle çalıştı (Tomes, 2024, s. 85). Almanya'dan kız kardeşine yazdığı mektuplar önce *Atlantic Monthly* dergisinde yayımlandı, ardından kardeşi Melusina Fay Peirce tarafından *Music-Study in Germany* adıyla 1880'de kitaplaştırıldı (Fay, 1886).

Kitap büyük ilgi gördü ve yazarın yaşamı boyunca yirmi beş kez basıldı (Tomes, 2024, s. 85). Özellikle Amerika'daki genç kadın müzisyenler için Avrupa'da eğitim alma motivasyonu oluşturdu. Kız okullarında müzik ödülü olarak dağıtıldı, çok sayıda Amerikalı genci özellikle de kızları müziği ciddi meslek olarak düşünmeye teşvik etti (McCarthy, S. M. W., 1985). 1888 sonbaharında *New York Sun* gazetesinin Berlin muhabiri şehirde müzik eğitimi alan çok sayıda Amerikalı kadın öğrencinin varlığına dikkat çekerken, iki yıl sonra

piyanist Eugen d'Albert Almanya'daki konser dinleyicilerinin yaklaşık yüzde yirmisinin Amerikalılardan oluştuğunu tahmin ettiğini belirtmiş; ayrıca 25 Kasım 1891 tarihli New York Musical Courier Berlin'de yaşayan yaklaşık iki bin Amerikalının büyük bölümünün müzik öğrencisi olduğunu bildirmiştir (Loesser, 1954, s. 538). Aynı zamanda Loesser (1954), söz konusu öğrenciler arasında kadınların belirgin biçimde çoğunlukta olduğu ve özellikle piyano öğrencilerinin diğer müzik alanlarındaki öğrencilerden birkaç kat daha fazla olduğunu yazmıştır.

Fay'ın Almanya'ya gidişi, 1869'da Berlin'e yerleşmesiyle başlar; mektuplar arasında tarihli başlıklar, onun 1869 sonundan 1875 ilkbaharına kadar farklı şehirlerdeki çalışma ve dolaşımını izlemeye imkân tanır. Örneğin Berlin'de 19 Aralık 1869 tarihli mektup, başlangıç evresini; 5 Haziran ve 26 Haziran 1870 tarihli mektuplar Tausig çevresindeki eğitimi; 25 Haziran 1871 tarihli mektup Kullak döneminde repertuvar zorluklarını; 14 Nisan 1873 tarihli mektup konserleşme arzusunu ve kurum eleştirisini; 15 Temmuz 1873 tarihli Weimar mektubu Liszt çevresindeki toplu ders pratiğini; 9 Eylül 1873 tarihli Weimar mektubu ise Liszt'in kamusal/yarı kamusal müzik etkinliklerindeki görünürlüğünü belgelendirir (Fay, 1886).

İlk yılını Berlin'de Carl Tausig (1841–1871) ile çalışarak geçirdi ancak Tausig 1870 yılında konservatuvarını aniden kapattı ve bir yıl sonra da vefat etti (Dumm ve Shaffer, 1995, s. 5). Fay'ın Tausig'i aktarış biçimi müzikolojik açıdan dikkat çekicidir: Öğretmenin aşırı talepkâr yöntemini, öğrencilerin zaman baskısı altında yanlış teknik alışkanlıklar edinme riskini ve müzik akademilerindeki hiyerarşik yapıyı net bir şekilde değerlendirmektedir (Fay, 1886).

Berlin mektupları, Tausig'in konservatuvarını “kurumsal” bir öğrenim alanı olarak sunmaktadır ve Fay'ın erken aşamada yoğun bir konser dinleme pratiğiyle pedagoğlara, sanatçılara ve şehir

müzik hayatına maruz kaldığını göstermektedir. Öğrencilik deneyimini yalnızca derste olanla sınırlamaz; konser, salon, sosyalleşme ve gündelik hayat gözlemleri pedagojinin parçası hâline gelir. Bu bağlam, 19. yüzyıl müzik eğitiminin örtük müfredatını (kimin dinleneceği, nasıl konuşulacağı, kimlerle tanışılacağı) görünür kılar.

Theodore Kullak'la (1818–1882) Berlin'de üç yıl çalışan Fay, burada Avrupalı önyargının somut biçimleriyle yüzleşti (Dumm ve Shaffer, 1995). Kullak'ın Amerikalı öğrencilere karşı taşıdığı örtük küçümsemenin gerçek bir sanatsal değerlendirme değil, kültürel bir koşullanma olduğunu kavramak, Fay'ın zihnini keskinleştiren deneyimlerden biri olmuştur. Fay, öğretmeni Schumann ya da kendi konçertosunu seçmesini istediğinde tereddütsüz Schumann'ı tercih etmiştir (Dumm ve Shaffer, 1995); bu küçük ama anlamlı direniş, sanatsal iradesinin bir yansımasıdır.

Tausig ve Kullak ile geçen Berlin yılları, Fay'ın tekniğini, disiplinini ve Avrupa müzik çevrelerine ilişkin gözlemlerini güçlendirmiştir; ancak onun sanatsal ufkunu belirleyen asıl dönüm noktası Weimar'da Liszt çevresine dâhil olmasıdır. Berlin'de daha çok kurumsal ve teknik ağırlıklı bir eğitim modeliyle karşılaşan Fay, Weimar'da yorum ve nüansın merkezde olduğu farklı bir pedagojik dünya ile yüzleşmiştir.

Weimar'da Franz Liszt

19. yüzyılın en etkili piyanist-bestecilerinden biri olan Franz Liszt, yalnızca virtüöz kariyeri ve besteciliğiyle değil, aynı zamanda pedagojik faaliyetleriyle de Avrupa müzik kültüründe derin bir etki bırakmıştır. Liszt'in özellikle Weimar döneminde yürüttüğü öğretim faaliyetleri, modern piyano pedagojisinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamıştır. Bu pedagojik çevrenin önemli bir bölümünü kadın öğrenciler oluşturmuştur. 19. yüzyılda kadın müzisyenlerin profesyonel müzik yaşamında karşılaştıkları sınırlamalara rağmen

Liszt'in öğretim çevresi, birçok kadın piyanistin uluslararası kariyer geliştirebildiği bir alan yaratmıştır.

Liszt belirli bir metod izlemezdi, öğrencileri çoğu şeyi ondan duyarak ve görerek öğrenmekteydi (Fay, 1902). Liszt'in öğretmenliği, yorumun anlam, renk, nüans, zamanlama ve müzikal hayal gücünün geliştirilmesine dayanırdı ve repertuvar üzerinden ilerlemekteydi. Erken dönem Paris derslerinde daha düzenli teknik çalışma çerçeveleri ve okuma-çalışma stratejileri izlenirken, Weimar ve geç dönem çevresinde Liszt'in göstererek öğretme, kısa ama yıllarca düşündüren müdahalelerle öğrenciyi kendi yorumuna doğru itme ve farklı icraları dinleterek estetik yargı geliştirme yaklaşımı öne çıkmaktadır (Gerves, 1970).

Resim 2 Franz Liszt ve Öğrencileri



Kaynak: (Held, 1884)

Fay'ın Weimar deneyimine dair yazıları, Liszt pedagojisinin karakterini belirleyen iki temel özelliği göstermektedir. Bir yandan ders mekânı, dönemin kültürel elitinin bir araya geldiği canlı bir müzik çevresi gibi işlemekteydi. Öte yandan öğretim süreci, dar anlamda teknik müdahalelerden çok, müzikal yorumun

derinleştirilmesi ve öğrencinin sanatsal ufkunun genişletilmesi üzerine temelleniyordu. Fay, 15 Temmuz 1873 tarihli mektubunda Liszt'ten dört saat süren ve yaklaşık yirmi sanatçının bulunduğu bir ders aldığını yazar (Fay, 1886, s. 231); bu süre ve katılımcı sayısı, modern “masterclass” kavramının öncül bir modelidir.

Resim 3 Liszt Masterclass 'ı



Kaynak: (Reynolds, 2018)

Ne var ki Fay'ın anlatısında Liszt deneyimi ne kadar ilham verici olursa olsun, bu süreç onun teknik sorunlarını bütünüyle çözmüş görünmemektedir. Liszt'in yorum ve estetik merkezli öğretimi, sanatsal ufku genişletirken; teknik sorunları için başka bir pedagojik çerçeve gerektirmiştir. Bu noktada Ludwig Deppe, Fay'ın müzikal sezgisi ile teknik gereksinimleri arasında eksik kalan halkayı tamamlayan öğretmen olarak öne çıkar.

Ludwig Deppe ve Bedensel Temelli Piiano Tekniği

Deppe, Kullak ve Liszt'ten sonra “eksik kalan” teknik ihtiyaca yanıt veren figürdür. 11 Aralık 1873 tarihli mektubunda, şimdiye kadar ki en tatmin edici öğretmenim diye nitelendirdiği Ludwig Deppe ile çalışmaya başladığını yazmıştır (Fay, 1886, s. 283). “Ludwig Deppe, kendi döneminin büyük piyanistlerini incelemiş ve gözlemlerini, kolun serbest hareketi de dâhil olmak

üzere doğal beden hareketine dayanan bir yöntem hâline getirmiştir. Deppe'nin yöntemi, Fay'ın piyano tekniğini en fazla değiştiren yaklaşım olmuş ve onun olgun bir piyanist olarak gelişmesine önemli ölçüde katkı sağlamıştır" (Pfeiffer, 2008, s. 2).

Deppe, parmak gücünü geliştirmeye fazla önem vermek yerine, üst kol, omuz ve sırt kaslarının kullanımıyla kol ağırlığının kontrol edilmesini vurgulayarak, sürekli "dirseğiniz önde olmalı ve bileğiniz üstte olmalı" ilkesini uyguluyordu (McCarthy, 1995, s. 47). Deppe, Amy'ye başlıca sorunlarının mekanik nitelikte olduğunu açıklamıştı, onun müzikal kavrayışını ve üslubunu övdü; ancak icrasının düzensiz ve aceleci olduğunu belirterek tekniği üzerinde çalıştırdı (McCarthy, 1995, s. 47).

1890 yılında Amy Fay, *Deppe Finger Exercises for Rapidly Developing an Artistic Touch in Piano-Forte Playing* adlı kitabı yayımladı ve bu eserde kendi önsözünü ve açıklamalarını da ekledi. Fay'ın "ince bir piyano tekniği oluşturmak için mantıksal olarak geliştirilmiş bir sistem" olarak tanımladığı bu egzersizler, hem yeni başlayanlar hem de ileri düzey piyanistler tarafından kullanılabilir. Fay'ın kendisi de parmakları güçlendirmek ve bileği esnek tutmak için bu egzersizleri her gün uyguladığını belirtmiştir. (Pfeiffer, 2008, s. 76-77).

Amerika'ya Dönüş

Amerika Birleşik Devletleri'ne döndükten sonra Amy Fay, Aralık 1875'te New York'taki Chickering Hall'da ilk konserini verdi. Ardından Cambridge, Massachusetts'te düzenlediği resitallerle kısa sürede dikkat çekti; bu konserlere şair Henry Wadsworth Longfellow ve müzik eleştirmeni John Sullivan Dwight gibi dönemin önemli isimleri de katıldı. Fay ayrıca Theodore Thomas Orkestrası ile sahne aldı ve Worcester Müzik Festivali'nde Beethoven'ın Si bemol majör piyano konçertosunu baştan sona icra eden ilk sanatçı oldu (Dumm ve Shaffer, 1995, s. 7).

1878–1890 yılları arasında Chicago’da yaşayan Fay, burada öğretmenlik ve konser faaliyetlerini sürdürürken “Piano Conversations” adını verdiği yeni bir resital formatı geliştirdi. Çalacağı eserleri kısa açıklamalarla tanıttığı bu konferanslı resitaller aracılığıyla Orta Batı’daki geniş dinleyici kitlesinin klasik müziği daha bilinçli bir biçimde dinlemesine katkıda bulundu (Dumm ve Shaffer, 1995, s. 7).

Chicago yıllarında Amy Fay, profesyonel bir müzik öğretmeni olarak Ludwig Deppe’nin piyano pedagojisini Amerika’da yaygınlaştırmış, John Alden Carpenter gibi öğrenciler yetiştirmiş, akademik toplantılar ve yazılarıyla müzik eğitimi alanına katkıda bulunmuş ve aynı zamanda müzik dünyasında kadınların karşılaştığı eşitsizlikleri eleştiren bir savunucu olarak öne çıkmıştır (McCarthy, S. M. W., 1985).

“Music Study in Germany” Üzerine Bir Değerlendirme

Fay’in eserinin en ilginç özelliklerinden biri, akademik ya da eleştirel bir metin olarak tasarlanmamış olmasıdır. Kitap, 1869’dan 1875’e uzanan dönemde ablası Melusina’ya yazılmış mektupların derlemesidir. Melusina, bu mektupların tarihsel değerini erkenden sezmış ve yayımlanmaları için girişimlerde bulunmuştur. Gözlemlerinin özgüllüğü, teknik ayrıntılara ilişkin analitik hassasiyeti ve dönemin başka hiçbir belgesinde bu denli sistematik biçimde kayıt altına alınmamış bilgileri sunması, eseri biçiminden bağımsız olarak müzikolojik değer taşıyan bir kaynağa dönüştürmektedir.

Eserin müzikolojik katkılarını birkaç düzlemde kategorize etmek mümkündür. İlk olarak, dönemin önde gelen piyanistlerine ilişkin teknik ve yorumsal belgeler yer alır. Tausig’in parmak tekniğine ilişkin gözlemler, Kullak’ın didaktik yöntemi ve sahne organizasyonu, Liszt’in pedal anlayışı, dinamik nüansları, çalışı:

Bunların tamamı, kayıt öncesi dönem için başka hiçbir kaynakta bu özgüllükte bulunmayan verilerdir.

İkinci olarak, Almanya'daki müzik eğitim kurumlarının işleyişine ilişkin sosyolojik veriler bulunur; Tausig Konservatuari'nın aniden kapanışı, Kullak'ın akademi sınavlarındaki hiyerarşik pratikler, Liszt'in masterclass'larına dair bilgiler. Bunlar, dönemin kurumsal yapısını anlamak açısından başka kaynaklarda bulunmayan verilerdir.

Üçüncüsü ise kültürel köprü işlevidir. Eser yayımlandıktan sonra iki binden fazla Amerikalının müzik eğitimi için Almanya'ya gittiği tahmin edilmektedir. Bu rakamın abartılı olup olmadığı tartışılabilir; ancak eserin bu seyahatleri teşvik eden güçlü bir role sahip olduğu tartışmasızdır. Fay'ın mektupları, Atlantik'in ötesindeki genç müzisyenler için hem pratik bir rehber hem de motivasyon kaynağı işlevi görmüştür.

Music-Study in Germany yalnızca piyano pedagojisi ve Avrupa müzik yaşamı üzerine gözlemsel bir belge değil, aynı zamanda 19. yüzyılda bir kadın müzisyenin kamusal alanda nasıl konumlandığını gösteren bir tanıklıktır. Bu nedenle eser, yalnızca müzikolojik değil, toplumsal cinsiyet tarihi açısından da okunmalıdır. Fay'ın mektupları, kadınların eğitim, seyahat, otorite ve mesleki meşruiyet meseleleriyle nasıl karşılaştığını ayrıntılı biçimde görünür kılar.

Amy Fay ve Toplumsal Cinsiyet Farkındalığı

Kadın müzisyen hareketliliğinin somut yönleri, Amy Fay'ın Almanya'daki eğitimine dair mektuplarının ayrıntılarında görmek mümkündür. Konaklama düzenlemeleri, toplumsal nezaket kuralları, kamusal mekânda davranış biçimleri ve müzik çevrelerine dâhil olma stratejileri gibi unsurlar, 19. yüzyılda kadın müzisyenlerin kamusal alanda profesyonelleşmesinin belirli bir görgü ve saygınlık rejimi içinde gerçekleştiğini göstermektedir. Bu

bağlamda Fay'ın metinlerinde yer alan bazı ifadeler, dönemin cinsiyet temelli mesleki algılarını açık biçimde yansıtır. Örneğin Berlin'deki bir müzik etkinliğini anlatırken, bir kadının elinde batonla bir erkekler topluluğunu yönetmesinin hoş karşılanmayacağını belirtmesi, erkeklerin de bundan rahatsız olduğunu söylemesi (Fay, 1886, s. 117), kadınların müzik alanında özellikle icracı kimlikleriyle kabul görebildiklerini; buna karşılık orkestral yönetim gibi otoriteyi temsil eden rollerde kültürel olarak uygun görülmediklerini ortaya koymaktadır. Nitekim yüzyılın sonlarına doğru kaleme aldığı "Women and Music" başlıklı yazısında Fay, bu cinsiyet eşitsizliğini daha doğrudan bir dille ele alarak kadınların tarihsel olarak erkeklerin çalışmalarını desteklemeye yönlendirildiğini ve bu nedenle kendi yeteneklerini küçümsemeye eğilimli hâle geldiklerini savunur (Fay, 1900). Bu iki metinsel ifade birlikte değerlendirildiğinde, Fay'ın Almanya deneyiminin yalnızca müzikal bir eğitim süreci değil, aynı zamanda cinsiyet temelli kültürel farkındalıklarının şekillendiği bir öğrenme alanı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Fay'ın geç dönem faaliyetleri, kadınların müzik kulüpleri ve kurumları yoluyla kültürel altyapı inşa etmesine dair önemli bir örnektir.

Sonuç

Bu bölümde Amy Fay, yalnızca Franz Liszt'in öğrencilerinden biri olarak değil, 19. yüzyıl Avrupa müzik dünyasının içinde yer alan ve bu dünyayı birincil kaynaklar aracılığıyla aktaran önemli bir figür olarak ele alınmıştır. Özellikle *Music-Study in Germany*, dönemin müzik eğitimi anlayışını, öğretim yaklaşımlarını ve sanatsal çevrelerini içeriden bir bakışla sunması bakımından müzikoloji açısından son derece kıymetli bir tanıklık niteliği taşır.

Fay'ın eğitim süreci, Berlin ve Weimar merkezli deneyimleri üzerinden değerlendirildiğinde, bunun yalnızca teknik gelişime

indirgenemeyecek estetik duyarlılığın ve kültürel farkındalığın şekillendiği bir dönüşüm süreci olduğu anlaşılır. Carl Tausig ve Theodor Kullak ile disiplin ve teknik üzerine kurulu bir eğitim alan Fay, Liszt ile karşılaşmasının ardından müziğin ifade gücüne, şiirselliğine ve yorum boyutuna yönelmiş; Ludwig Deppe ile ise bu sanatsal birikimi bedensel denge ve teknik ile bütünleştirmiştir. Bu yönüyle Fay'ın deneyimi, 19. yüzyıl piyano pedagojisinin farklı yaklaşımlarını bir arada düşünmek için verimli bir zemin sunar.

Fay'ın yazıları aynı zamanda, dönemin kadın müzisyenlerinin karşılaştıkları sınırlamaları ve bu sınırlar içinde geliştirdikleri stratejileri de görünür kılar. Avrupa'ya giderek eğitim alabilen az sayıdaki Amerikalı kadından biri olması, onu hem dönemin toplumsal cinsiyet normlarıyla yüzleşen hem de bu normların sınırlarını esneten bir figür hâline getirir.

Kaynakça

- Cao R. ve Du B. (2024). The Status and Contributions of Female Composers in 19th-Century Music History. *Journal of Art, Culture and Philosophical Studies*, 1(3). <https://doi.org/10.70767/jacps.v1i3.392>
- Draucker, S. (2023). Ladies' Orchestras and Music-as-Performance in fin-de-siècle Britain. *Nineteenth-Century Contexts*, 45(1), 7-22. <https://doi.org/10.1080/08905495.2023.2161845>
- Dumm R. ve Shaffer K. A. (1995). Amy Fay, American Pianist Something to Write Home About. *The Maud Powell*, 1(2), 4-8.
- Fay, A. (1886). *Music-Study in Germany*. (M. F. Peirce, Dü.) Chicago: A.C. McClurg and Company.
- Fay, A. (1900, October). Women and Music. *Music* 18, 505-507.

- Fay, A. (1902). Liszt As a Teacher. *Etude Magazine*. 03 10, 2026 tarihinde <https://etudemagazine.com/etude/1902/05/liszt-as-a-teacher-by-amy-fay.html> adresinden alındı
- Gerves, H. (1970). Franz Liszt as Pedagogue. *Journal of Research in Music Education*, 18(4), 385-391.
- Held, L. (1884). *Liszt Museum*. 03 09, 2026 tarihinde https://lisztmuseum.hu/periodic_exhibitions/liszt-the-teacher-125123 adresinden alındı
- Loesser, A. (1954). *Men, Women and Pianos: A Social History*. New York: Simon and Schuster.
- MacLeod, B. (1993). Whence Comes the Lady Tympanist?" Gender and Instrumental Musicians in America, 1853-1990. *Journal of Social History*(27), 291-308. <https://doi.org/10.1353/jsh/27.2.291>
- McCarthy, M. W. (1995). *Amy Fay : America's Notable Woman of Music*. Michigan: Harmonie Park Press.
- McCarthy, S. M. W. (1985). Amy Fay: The American Years. *American Music*, 3(1), 52-62.
- McClary, S. (2002). *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*. University of Minnesota Press.
- Pasler, J. (2015). Challenging The Boundaries of Gender, Class and Nation. J. G. A. Montenach içinde, *Genre Révolution Transgression* (s. 205-226). Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence. <https://doi.org/10.4000/books.pup.35688>
- Pendle, K. (1991). *Women & Music: A History*. Bloomington: Indiana University Press.

- Pfeiffer, J. (2008, Mayıs). Amy Fay and Her Teachers in Germany. *DMA Thesis*.
<https://www.unav.es/gep/AmyFayHerTeachersInGermany.pdf>
 adresinden alındı
- Reynolds, C. (2018, June 28). *Sitting By History: Liszt's Garden House*. 03 12, 2026 tarihinde Professor Carol:
<https://professorcarol.com/2018/06/28/liszt-master-class/>
 adresinden alındı
- Rohr, D. (1999). Women and the Music Profession in Victorian England: The Royal Society of Female Musicians, 1839–1866. *Journal of Musicological Research*(18), 307-346.
<https://doi.org/10.1080/01411899908574762>
- Solie, R. A. (1995). *Musicology and Difference: Gender and Sexuality in Music Scholarship*. University of California Press.
- Todd, R. L. (2010). *Fanny Hensel: The Other Mendelssohn*. Oxford University Press.
- Tomes, S. (2024). *Women and The Piano A History in 50 Lives*. Yale University Press.
- Upton, G. P. (1890). *Woman in Music*. Chicago: A. C. McClurg.
- Willard F. E. ve Livermore M. A. (Ed). (1897). *American Women: Fifteen Hundred Biographies With Over 1,400 Portraits* (Cilt 1). Mast, Crowell & Kirkpatrick.

