



**BAĞLAMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN METOTLARDAKİ
TRANSKRİPSİYON FARKLILIKLARININ İNCELENMESİ,
DEĞERLENDİRİLMESİ VE MODEL ÖNERİSİ**

Emirhan Güler

**DOKTORA TEZİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Emirhan
Soyadı : GÜLER
Bölümü : Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi : .../.../2021

TEZİN

Türkçe Adı : Bağlama Öğretiminde Kullanılan Metotlardaki Transkripsiyon Farklılıklarının İncelenmesi, Değerlendirilmesi ve Model Önerisi
İngilizce Adı : Investigation, Evaluation And Model Proposal Of Transcription Differences In Methods Used In Bağlama Teaching

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları, kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Emirhan GÜLER

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emirhan GÜLER tarafından hazırlanan “Bağlama Öğretiminde Kullanılan Metotlardaki Transkripsiyon Farklılıklarının İncelenmesi, Değerlendirilmesi ve Model Önerisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Salih AKKAŞ

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Aytekin ALBUZ

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Barış KARAELEMA

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Hamit ÖNAL

Müzik Bilimleri Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Volkan KOPAR

Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar Anasanat Dalı, Yıldırım B. Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: .../.../2021

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Babama...

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının hazırlanmasında, bilgi ve birikimlerini eksik etmeyen tez danışmanım, kıymetli hocam Prof. Dr. Salih AKKAŞ'a, tez izleme komitemde yer alarak bu süreci benimle birlikte sürdürüp tezime olumlu anlamda katkı sağlayan Prof. Dr. Aytekin ALBUZ ve Dr. Öğr. Üyesi Sadettin Volkan KOPAR hocalarıma, bizleri kırmayarak tez savunmama katılıp değerli fikirlerini/katkılarını paylaşan Prof. Dr. Barış KARAELEMA VE Doç. Hamit ÖNAL hocalarıma, bu yolda beni yetiştiren, yol gösteren kıymetli hocam Doç. Dr. Sinan HAŞHAŞ'a, tez sürecinde yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Uğur GÖKTAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Burak KURUBAŞ'a ve verilerin toplanma aşamasında anket ve görüşme yaptığım tüm hocalarıma şükranlarımı sunarım. Ayrıca bu süreçte sabırları ve destekleri için sevgili eşim Özlem GÜLER'e ve aileme çok teşekkür ederim.

Emirhan GÜLER

**BAĞLAMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN METOTLARDAKİ
TRANSKRİPSİYON FARKLILIKLARININ İNCELENMESİ,
DEĞERLENDİRİLMESİ VE MODEL ÖNERİSİ
(Doktora Tezi)**

**Emirhan GÜLER
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık, 2021**

ÖZ

Türkiye’de mevcut bağlama öğretim metotları incelendiğinde metotlar arasında birçok açıdan farklılıkların olduğu göze çarpmaktadır. Bu farklılıkların bağlama öğreniminde ve öğretiminde çeşitli problemlere yol açtığı bilinmektedir. Ayrıca bağlama öğretim metotlarında ortak bir transkripsiyon dilinin olmaması, bağlama icracıları arasında nota çözümleme konusunda görüş ayrılıklarına da neden olmaktadır. Bu çalışmada, mevcut bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıkları incelenerek değerlendirilmiş ve bağlama nota yazımında kullanılmak üzere bir model önerisi sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemlerden yararlanıldığından çalışmanın yöntemi karma yöntem araştırması olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini; geçmişten günümüze yayımlanan bağlama öğretim metotları oluşturmuştur. Örneklemin belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemini kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu ulaşılabilen 36 bağlama öğretim metodu oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında veriler anket yardımıyla, nitel kısmındaki veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin çözümünde SPSS programı yardımıyla yüzde ve frekans analizleri yapılmış, nitel verilerin çözümünde ise içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bağlama öğretim metotlarının incelenmesinde; temel icra tekniklerinin gösterimi, tel grubu gösterimi, mızrap (tezene) vuruş yönlerinin, parmak (pozisyonlandırma) numaralarının ve yöresel tavırların gösterimi konusunda bir standardın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca metotlar arasındaki farklı transkripsiyonların kullanılmasının; kaynak kullanımında, farklı metotların çözümünde, toplu icralarda, deşifre icralarda, sistematik bir eğitim-öğretim modelinin oluşmasında problem teşkil ettiği ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucunda problemin

özümüne yönelik; bilimsel bir yaklaşımla sonuçlandırılan ortak transkripsiyon modelinin kişisel temenni, görüş, fikir ve egolardan uzak ortak bir bakış açısıyla ele alınması önerilmiştir.



Anahtar Kelimeler : Bağlama-Metot-Transkripsiyon-Analiz-Değerlendirme
Sayfa Adedi : 144 + xxi
Danışman : Prof. Dr. Salih AKKAŞ

**INVESTIGATION, EVALUATION AND MODEL PROPOSAL OF
TRANSCRIPTION DIFFERENCES IN METHODS USED IN
BAGLAMA TEACHING
(Ph. D. Thesis)**

**Emirhan GÜLER
GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
December, 2021**

ABSTRACT

When the baglama teaching methods which are available in Turkey are examined, it is obvious that there are differences among the methods in terms of many ways. It is known that these differences lead to various problems in learning and teaching the baglama. In addition, the lack of a common transcription language in baglama teaching methods also causes differences of opinion among baglama performers regarding note deciphering. In this study, the transcription differences among the existing baglama methods were evaluated by analyzing, and a model proposal was tried to be presented for utilizing it in baglama note writing. Since both quantitative and qualitative methods were conducted in the study, the method of the study was determined as mixed method research. Baglama teaching methods published from the past to the present have formed the population of the research. In order to determine the sample, maximum diversity sampling was used as one of the objective sampling methods. The sample group of the study consists of 36 accessible baglama teaching methods. In the quantitative part of the study, the data were collected with the help of a questionnaire, and in the qualitative part, the data were collected through a semi-structured interview form. Percentage and frequency analyses were performed with the help of SPSS program to analyze quantitative data, and content analysis method was utilized to analyze qualitative data. In the analysis of baglama methods, it was found that there is no standard for the representation of basic performing techniques, wire group representation, plectrum (tezene) strike directions, finger (positioning) numbers, and local performance. Moreover, it has been revealed that the use of different transcriptions between methods poses a problem in the use of resources, the analysis of different methods, group performance, transcription performance, and the formation of a systematic educational model. As a result of the

research, in order to solve the problem; it has been proposed that the common transcription model which is formed with a scientific approach, should be considered from a common point of view which is away from personal opinions, ideas, desires, and egos.



Keywords : Baglama-Method-Transcription-Analysis-Evaluation
Number of Pages : 144 + xxi
Supervisor : Prof. Dr. Salih AKKAŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xxi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
1.7. İlgili Araştırmalar	5
BÖLÜM II	10
MÜZİK EĞİTİMİ	10
2.1. Çalgı Öğretimi	11
2.2. Bağlamanın Tarihçesi	12

2.3. Bağlama Ailesi	18
2.3.1. Meydan Sazı.....	18
2.3.2. Divan Sazı	19
2.3.3. Çöğür.....	19
2.3.4. Bağlama.....	19
2.3.5. Bozuk.....	19
2.3.6. Tanbura.....	20
2.3.7. Cura.....	20
2.4. Bağlamanın Yapısı	20
2.4.1. Tekne	20
2.4.2. Sap (Klavye, Tuşe, Kol)	21
2.4.3. Göğüs (Kapak).....	22
2.4.4. Perde (Ses Ayraçları)	23
2.4.5. Burgular	23
2.4.6. Burguluk	24
2.4.7. Köprüler (Eşikler).....	24
2.4.8. Tel Yuvası (Tel Takoza)	25
2.5. Bağlama Öğretimi	25
2.5.1. Geleneksel Yöntemlerle Yapılan Bağlama Öğretimi	26
2.5.2. Metodolojik Yöntemlerle Yapılan Bağlama Öğretimi.....	27
BÖLÜM III	31
YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırmanın Modeli	31
3.2. Evren ve Örneklem	32
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	34
3.3.1. Doküman İnceleme	34

3.3.2. Anket	34
3.3.3. Görüşme	37
3.4. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi	38
BÖLÜM IV	40
BULGULAR VE YORUM	40
4.1. Bağlama Öğretim Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıkları Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	40
4.1.1. Temel İcra Tekniklerindeki Transkripsiyon Farklılıkları.....	41
4.1.1.1. <i>Legato/Boğumlama/Boğma/Çarpma/Vurma/Çekme</i>	42
4.1.1.2. <i>Süsleme/Vibrasyon/Parmak Trili/Titretme</i>	45
4.1.1.3. <i>Takma Tezene</i>	47
4.1.1.4. <i>Kaydırma (Glissando)</i>	48
4.1.1.5. <i>Tarama Tezene/Tremolo</i>	49
4.1.2. Tel Grubu Gösterimindeki Farklılıklar	50
4.1.3. Parmak Numarası Gösterimindeki Farklılıklar	51
4.1.4. Karar Sesi Gösterimindeki Farklılıklar	53
4.1.5. Mızrap (Tezene) Vuruş Yönlerinin Gösterimindeki Farklılıklar.....	55
4.1.5.1. <i>Mızrap Akışı</i>	56
4.2. Bağlama Öğretim Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıklarına Sebep Olan Etkenler Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	59
4.2.1. Kişisel Egolar	61
4.2.2. İletişimsizlik	61
4.2.3. Diğer Etkenler	62
4.3. Bağlama Öğretim Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıklarının Sebep Olduğu Problemler Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	63
4.3.1. Materyal ile İlgili Problemler.....	65
4.3.2. Motivasyonla İlgili Problemler	66
4.3.3. İcra Aşamasında Yaşanan Problemler	68

4.3.4. Eğitim Öğretim Modelindeki Problemler	71
4.3.5. Transkripsiyon Dışındaki Problemler	76
4.4. Bağlama Öğretim Metotlarında Kullanılmak Üzere Ortak Transkripsiyon Modeli Nasıl Olabilir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	78
4.4.1. Bağlama Öğretim Metodu İçin Önerilen Ortak Transkripsiyon Modeli	79
4.4.1.1. Legato.....	81
4.4.1.2. Süsleme	84
4.4.1.3. Takma Tezene.....	86
4.4.1.4. Kaydırma (Glissando).....	88
4.4.1.5. Tarama Tezene	89
4.4.1.6. Tel Grubu Gösterimi	99
4.4.1.7. Parmak Numarası (Pozisyonlandırma) Gösterimi.....	101
4.4.1.8. Karar Sesi Gösterimi	102
4.4.1.9. Mızrap (Tezene) Vuruş Gösterimi	105
4.4.1.10. Sıyırma Tezene	108
4.4.1.11. Pençeli Tezene	109
4.4.1.12. Çırpma Tezene.....	110
4.4.1.13. Göğse Vurma Tekniği	112
BÖLÜM V	114
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	114
5.1. Sonuçlar	114
5.1.1. Bağlama Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıkları Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	114
5.1.2. Bağlama Öğretim Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıklarına Sebep Olan Etkenler Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	116
5.1.3. Bağlama Öğretim Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıklarının Sebep Olduğu Problemler Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	118
5.1.4. Bağlama Öğretim Metotlarında Kullanılmak Üzere Ortak Transkripsiyon Modeli Nasıl Olabilir? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	121
5.2. Öneriler	126

KAYNAKLAR.....	127
EKLER.....	133
EK-1. Bağlama Öğretim Elemanlarının Bağlama Öğretim Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıklarına Yönelik Düşüncelerini Belirlemek İçin Uygulanan Anket Formu.....	134
EK-2. Bağlama Öğretim Elemanlarının Bağlama Öğretim Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıklarına Yönelik Düşüncelerini Belirlemek İçin Uygulanan Görüşme Formu	142
EK-3. Etik Kurulu Onay Formu.....	144



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemeye Dahil Edilen Bağlama Metotları	33
Tablo 2. Anket Uygulanan Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri	36
Tablo 3. Görüşme Yapılan Kişilerin Demografik Bilgileri.....	38
Tablo 4. Temel İcra Tekniklerindeki Transkripsiyon Farklılıkları	40
Tablo 5. Diğer Transkripsiyon Farklılıkları	41
Tablo 6. “Bağlama Metotları Arasındaki Transkripsiyon Farklılıklarına Sebep Olan Etkenler” Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar	60
Tablo 7. “Bağlama Öğretim Metotları Arasındaki Transkripsiyon Farklılıklarının Sebep Olduğu Problemler” Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar.....	64
Tablo 8. Önerilen Ortak Transkripsiyon Modelindeki İşaret, Simge ve Adlandırmalar	80
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Legato/ Boğumlama/ Boğma/ Çarpma/ Vurma/ Çekme Tekniğine Uygun Ortak İsim Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	81
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Legato/ Boğumlama/ Boğma/ Çarpma/ Vurma/ Çekme Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	82
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Süsleme/Vibrasyon/Parmak Trili/Titretme Tekniğine Uygun Ortak İsim Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	84
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Süsleme/Vibrasyon/Parmak Trili/Titretme Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	85
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Takma Tezene Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	87
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Kaydırma (Glissando) Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	88
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Tarama Tezene/Tremolo Tekniğine Uygun Ortak İsim Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	89

Tablo 16. <i>Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Tarama Tezene/Tremolo Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları</i>	89
Tablo 17. <i>“İcra Tekniklerinin Tamamının Nota Üzerinde Gösterilmesine Yönelik Düşünceler” Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar</i>	91
Tablo 18. <i>Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Bağlama İcrası Tekniklerini Kapsayan Tüm İşaretler Değişkenine Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları</i>	95
Tablo 19. <i>“İcra Tekniklerinin Terminolojisine Yönelik Düşünceler” Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar</i>	96
Tablo 20. <i>Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Tel Grubu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları</i>	99
Tablo 21. <i>Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Tel Grubu Gösteriminin Porte Üzerindeki Konumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları</i>	100
Tablo 22. <i>Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Parmak Numarası Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları</i>	101
Tablo 23. <i>Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Parmak Numarası Gösteriminin Porte Üzerindeki Konumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları</i>	102
Tablo 24. <i>Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Karar Sesi/Akor/Bare Tekniğine Uygun Ortak İsim Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları</i>	102
Tablo 25. <i>Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Karar/Akor/Bare Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları Şu Şekildedir</i>	103
Tablo 26. <i>Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Mızrap Vuruşu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları Şu Şekildedir</i>	105
Tablo 27. <i>Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Ezgi Akışı Boyunca Mızrap (Tezene) Vuruşu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları</i>	106
Tablo 28. <i>Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Mızrap Vuruşu Gösteriminin Porte Üzerindeki Konumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları</i>	107
Tablo 29. <i>Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Makam Bilgisi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları</i>	107
Tablo 30. <i>Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Metronom Bilgisi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları</i>	107
Tablo 31. <i>Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Sıyirtma Tezene Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları</i>	108

Tablo 32. Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Pençeli Tezene Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	109
Tablo 33. Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Çırpma Tezene Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	111
Tablo 34. Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Gögse Vurma Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	112



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Telli sazların doğuşu	14
Şekil 2. Bağlamada tekne	20
Şekil 3. Bağlamada sap (klavye, tuşe, kol).....	21
Şekil 4. Bağlamada göğüs (kapak)	22
Şekil 5. Bağlamada perde (ses ayraçları)	23
Şekil 6. Bağlamada burgular	23
Şekil 7. Bağlamada burguluk	24
Şekil 8. Bağlamada alt eşik	24
Şekil 9. Bağlamada üst eşik.....	24
Şekil 10. Bağlamada tel yuvası	25
Şekil 11. Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri.....	34
Şekil 12. Legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin “  ” şeklinde kullanımı	42
Şekil 13. “  ” sembolünün parmak numaralarıyla birlikte kullanımı	42
Şekil 14. Legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin “  ” şeklinde kullanımı	42
Şekil 15. “  ” sembolünün parmak numaralarıyla birlikte kullanımı	43
Şekil 16. Legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin “  ” şeklinde kullanımı	43
Şekil 17. Legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin “  ” şeklinde kullanımı	43
Şekil 18. Legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin “  ” şeklinde kullanımı	44
Şekil 19. Süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinin  şeklinde kullanımı	45

Şekil 20. Süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinin  şeklinde kullanımı	45
Şekil 21. Süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinin  şeklinde kullanımı	45
Şekil 22. Süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinin  şeklinde kullanımı	46
Şekil 23. Süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinin  şeklinde kullanımı	46
Şekil 24. Süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinin  şeklinde kullanımı	46
Şekil 25. Takma tezene tekniğinin  şeklinde kullanımı	47
Şekil 26. Takma tezene tekniğinin  şeklinde kullanımı	47
Şekil 27. Kaydırma (Glissando) tekniğinin  şeklinde gösterimi	48
Şekil 28. Kaydırma (Glissando) tekniğinin  şeklinde gösterimi	48
Şekil 29. Tarama tezene/tremolo tekniğinin  şeklinde kullanımı	49
Şekil 30. Tarama tezene/tremolo tekniğinin  şeklinde kullanımı	49
Şekil 31. Tel grubu gösteriminin  şeklinde gösterimi	50
Şekil 32. Tel grubu gösteriminin ① ② ③ şeklinde gösterimi	50
Şekil 33. Tel grubu gösteriminin Üst: Ü Orta: O Alt: A şeklinde gösterimi	51
Şekil 34. Parmak numaralarının  şeklinde gösterimi	51
Şekil 35. Parmak numaralarının  şeklinde gösterimi	52
Şekil 36. Parmak numaralarının  şeklinde gösterimi	52
Şekil 37. Parmak numaralarının  şeklinde gösterimi	52
Şekil 38. Karar sesi kullanımının  şeklinde gösterimi	53
Şekil 39. Karar sesi kullanımının  şeklinde gösterimi	53
Şekil 40. Karar sesi kullanımının  şeklinde gösterimi	54
Şekil 41. Karar sesi kullanımının  şeklinde gösterimi	54

Şekil 42. Karar sesi kullanımının  şeklinde gösterimi.....	54
Şekil 43. Mızrap (tezene) yönlerinin  şeklinde gösterimi	55
Şekil 44. Mızrap (tezene) yönlerinin  şeklinde gösterimi	55
Şekil 45. Mızrap (tezene) yönlerinin  şeklinde gösterimi	56
Şekil 46. Mızrap (tezene) yönlerinin  şeklinde gösterimi	56
Şekil 47. Sadece özel mızrap vuruşlarının (Üst-Üst-Alt-Alt vs.) gösterimi.....	56
Şekil 48. Tüm mızrap vuruşlarının (Üst-Üst-Alt-Alt vs.) gösterimi	57

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AGSL	Anadolu Güzel Sanat Lisesi
GTHM	Geleneksel Türk Halk Müziği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim ve öğretimin bireylerin kişisel gelişiminde çok önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Eğitim, insanların doğumundan ölümüne kadar geçen süreçte kazanacağı bilgi ve birikimler hususunda önemli bir etkidir. İnsan yaşamı boyunca eğitim vasıtasıyla herhangi bir olay, olgu ile ilgili bilgi ve birikim kazanmaktadır. Kazanılan bu bilgi ve birikim ile insanlar gelecekteki hayatını inşa etmektedirler.

Eğitim kavramına yönelik birçok tanım bulunmaktadır. Oğuzkan eğitimi, önceden belirlenmiş amaca yönelik insan davranışlarında planlı gelişmeler sağlamaya yarayan etkiler olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1993, s.46). Ertürk'e göre eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla isteğe bağlı gelişme sürecidir (Ertürk, 1993, s.12).

Öğretim kavramı ise TDK sözlükte şu şekilde tanımlanmaktadır: “Belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedris, tedrisat, talim. Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi” (TDK, 2021).

Sanat öğretimi içerisinde müzik eğitimi son derece önemli bir yer tutar. Bu bağlamda müzik eğitimi, “bireye müziksel beceri kazandırma, müzik algısında farklı bir bakış açısı oluşturma olarak tanımlanmaktadır” (Uçan, 2018, s.11). Müzik ile eğitim arasında araçsal bir bağ bulunmaktadır. Yani, müzikle birleşmiş bir eğitim yönteminin bireyler üzerinde daha etkili olacağı düşünülmektedir (Büyükcengiz, 2019, s.7). Örneğin, okul öncesi eğitimde çocukların duyuşal ve zihinsel becerilerinin görsel sanatlar ve müzikle geliştirilmektedir. Çocuklar bu sayede, kazanılan kişisel becerilerini ve ayrıca duyuşal anlamda hayal güçlerini ürettikleri ve öğrendikleri her şeye empoze edebilmektedirler. Bu durum yetişkinler için de verilebilir. Örneğin, müzik eğitimi alan bireyler kendilerini daha rahat ifade etmekte ve psikolojik olarak rahatlamaktadırlar.

Müzik eğitiminin önemli bir kısmını çalgı öğretimi oluşturmaktadır. Çalgı öğretimi, bireyin müziksel davranış ve becerilerini artırmada önemli bir yere sahiptir. Çalgı öğretimi, bir çalgının doğru çalınabilmesinde uygulanan, yöntemlerin tamamı olarak değerlendirilebilir. Bu yöntemler; çalgıyı doğru teknikle çalmak (duruş, tutuş ve pozisyon), bireyin kondisyonunun artması açısından doğru ve zamanlı çalışmak ve en önemlisi çaldığı eserin dönemini, yapısını iyi bilerek doğru müzikalite ile çalma olarak örneklendirilebilir (Parasız, 2010, s.19). Bu çalışmanın ana konusu bağlamında değerlendirildiğinde, her eğitimci bir olmadığı gibi her icracının da bir olmayacağından hareketle, öğretilen birçok metot ve öğretim yöntemi arasında ciddi farklılıklar olduğu vurgulanmalıdır. Bu bağlamda araştırma, bu yaklaşım üzerinden durum tespiti yapmayı ve alternatif eğitim modellerini tek bir havuzda toplayarak sadeleştirmeyi amaçlamaktadır. Özmendeş ve Özmendeş bu durumu şöyle yorumlamaktadır:

Çalgı eğitimciliği noktasında birleşen kişilerin, performans düzeylerinin farklı olması normal karşılanmalıdır. Ancak, çalgı eğitimcisi olarak, birbirlerinden çok farklı yaklaşım ve tutum sergilemeleri olumlu bir durum olarak yorumlanmamalıdır. Çalgı eğitimcilerinin kendilerine özgü yaklaşımları olabilir. Fakat bu farklılıkların meslektaşların yaklaşımları arasında çok büyük uçurumlara yol açmasının önüne geçilmelidir (Özmendeş ve Özmendeş, 2009, s.359).

Araştırmanın konusu bağlama öğretimi ile doğru orantılı olduğundan çalgı öğretimi örnekleme bağlama öğretimiyle verilmektedir. Kınık bağlama öğretiminin Türk müziği çalgıları içerisinde en yaygın ve geçmişten beri sürdürülen eğitim alanı olduğunu ifade ederek nedenini şu şekilde açıklamaktadır:

Bunun en temel nedeni ise bağlamanın geleneksel çalgılar içerisinde en çok sevilen, bilinen ve çalınan bir çalgı olmasıdır. Bağlama, çalış tekniklerindeki incelik, yöresel unsurları içermesi, virtüözüteye uygun bir çalgı olması ve kendine özgü ifade biçimleri ile zengin bir çalışma sahasına sahiptir (Kınık, 2010, s.50).

Farklı ifade biçimleri geniş bir çalışma alanı yaratsa da bu durum eğitim-öğretim ve icra açısından karmaşa yaratabilmektedir. Bağlama geleneksel çalgılar içerisinde en çok metoda sahip olan çalgı olmasına rağmen, bu metotların gerekli ihtiyacı karşıladığını söylemek mümkün değildir. Bağlama için yazılan metotlar incelendiğinde metotlar arasında birçok açıdan farklılıkların olduğu göze çarpmaktadır. Bu farklılıklar ana hatlarıyla; terminoloji, yöntem, transkripsiyon, seviye, notasyon ve uyarılma farklılığı olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışmada, bağlama öğretiminde kullanılan metotlardaki transkripsiyon farklılıkları saptanıp bu farklılıkların neden kaynaklandığı ortaya çıkarılarak saptanan bu bulgularla bağlama eğitim-öğretim alanına katkı sağlamayı hedefleyen bir model önerisi sunulmaya çalışılacaktır.

1.1. Problem Durumu

Çalgı öğretimi alanında, iyi bir müzik eğitimcisine ve bununla birlikte iyi bir yönteme ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum literatürdeki eğitimi verilen bütün çalgılarda olduğu gibi bağlama için de geçerlidir. Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında bağlama öğretimi için kullanılan birçok metoda rastlanılmaktadır. Bu metotların çoğu içerik açısından da oldukça zengindir.

Bağlama için yazılmış çok sayıda bağlama metodu olmasına rağmen, bu metotlarda icra teknikleri (süsleme, çarpma, çekme, legato, kaydırma, tarama tezene, vb), pozisyonlandırma (parmak numarası veya tel numarası), karar sesi, mızrap vuruşu gibi tekniklerin gösteriminde bir standardın olmadığı görülmektedir. Ayrıca birçok icra tekniğinin isimlendirilmesi hususunda da mutabık kalındığı söylenilemez. Bağlama metotları incelendiğinde bazı metotlarda icra tekniklerinde kullanılan transkripsiyonların farklı gösterimi göze çarparken, bazılarında ise icra tekniğine yönelik gösterim bulunmamaktadır. Bağlama öğretim metotlarındaki tüm bu farklılıkların ayrıca bağlama icrasına ve bağlama icrasının öğrenimine/öğretimine yönelik birçok probleme sebep olduğu da bilinmektedir.

Günümüze kadar bağlama öğretimi ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Ancak bu çalışmalarda, bağlama öğretiminde kullanılan transkripsiyonlarla ilgili sorunların ele alınmadığı görülmektedir. Bu bağlamda konuya yönelik eksikliklerin ortaya çıkarılması, bugüne dek kullanılan transkripsiyonların belirlenmesi, belirlenen transkripsiyonların neden farklı olduğunun ortaya çıkarılması ve bu transkripsiyonların standartlaştırılması zorunlu hale gelmiştir. Dolayısıyla çalışmanın konusunun belirlenmesinde bu husus bir hayli etkili olmuştur. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi aşağıda belirtilmiştir.

Problem cümlesi; “Bağlama öğretiminde kullanılan metotlardaki transkripsiyon farklılıklarının incelemesi ve değerlendirilmesi sonucu nasıl bir model önerisi sunulabilir?”

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- 1- Bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıkları nelerdir?
- 2- Bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarına sebep olan etkenler nelerdir?
- 3- Bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarının sebep olduğu problemler nelerdir?
- 4- Bağlama öğretim metotlarında kullanılmak üzere ortak transkripsiyon modeli nasıl olabilir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma; Türkiye’deki bağlama öğretim metotlarının transkripsiyon farklılıklarına yönelik mevcut durumunu ve bu farklılıkların sebep olduğu problemlerin neler olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın diğer önemli amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarını belirlemek,
- Bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarına sebep olan etkenleri belirlemek,
- Bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarından kaynaklanan problemleri belirlemek,
- Bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarından kaynaklanan problemleri gidererek ortak bir transkripsiyon diline yönelik yeni bir model önerisi sunmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma; bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarının belirlenerek bu farklılıklara sebep olan etkenlerin ve bu farklılıklardan kaynaklanan problemlerin tespit edilmesi, ayrıca bağlama metotlarında ortak transkripsiyon kullanımına yönelik yeni bir model önerisi sunması bakımından önem arz etmektedir.

Araştırmanın bağlama öğretimi konusunda bundan sonra yapılacak olan çalışmalara kaynaklık etmesi ve bu bağlamda, hedeflenen araştırma konusunun, saptanan bütün bağlama icra tekniklerinin gösterimini standardize etmesi bakımından özgün bir değer taşıyacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Seçilen araştırma yönteminin;

- Araştırmanın amacına, konusuna ve problem çözümüne uygun olduğu,
- Araştırma için elde edilen bilgilerin ve verilerin güvenilir ve yeterli olduğu,
- Veri toplamak için kullanılan araçların araştırma için gerekli bilgileri sağlayabilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Türkiye’deki ulaşılabilen 26 bağlama düzeni ve 10 bozuk düzeni metotlarıyla,
- Konuya ilişkin anket yoluyla görüşü alınan 48 uzman görüşü ile,
- Konuya ilişkin görüşme yoluyla görüşü alınan 11 uzman görüşü ile,
- İcra tekniklerinin (Legato/Boğumlama/Boğma/Çarpma/Vurma/Çekme Süsleme/Vibrasyon/Parmak Trili/Titretme Takma Tezene Kaydırma (Glissando) Tarama Tezene/Tremolo) gösteriminde kullanılan transkripsiyonlarla,
- Pozisyonlandırma (parmak numarası veya tel grubu) gösteriminde kullanılan transkripsiyonlarla,
- Akor (karar sesi) gösteriminde kullanılan transkripsiyonlarla,
- Mızrap (tezene) vuruşu gösteriminde kullanılan transkripsiyonlarla ve
- Ortaya konan transkripsiyon modeli ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çalgı Metodu: “Çalgı öğretiminde başlangıç aşamasından itibaren kullanılan, kolaydan zora doğru tutarlı bir eğitsel çizgi içeren nota örnekli kitaplar” (Say, 2002, s.124).

Transkripsiyon: “Tablutura ya da Neuma gibi sistemlerle yazılmış müziği günümüz nota sistemine veya başka bir yazıya çevirmek” (Aktüze, 2010, s.643). “Bir müzik yapıtını, özgün yapısını koruyarak, değişik ses, çalgı ya da çalgılar için yeniden yazmak (notaya almak). Bir tür düzenleme” (Sözer, 2014, s.241).

1.7. İlgili Araştırmalar

Ceylan (2018) tarafından yapılan “Şelpe Öğretimi İçin Kullanılan Metot Kitaplarının, Semboller ve İşaretler Yönünden Analizi” başlıklı yüksek lisans tezinde şelpe metotlarında kullanılan imge, simge, transkripsiyon işaretlerin karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Analizler iki şelpe metodu (Arif Sağ-Erdal Erzincan Bağlama Metodu, Erol Parlak Bağlama Okulu Metot Parmak Tekniği “şelpe” İçin Sistematik Kılavuz) kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda metotlardaki işaret ve simgelerde farklılıklar olduğu göze çarpmıştır. Bağlama eğitimcilerine uygulanan görüşme formuyla; bu işaret, simge ve transkripsiyonları kullanırken ortak bir dilin oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Asiltürk (2009) tarafından yapılan “Türkiye’de Bağlama Başlangıç Eğitimi İçin Hazırlanmış Metotların İçerik Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Türkiye’de bağlama öğretimi için kullanılan başlangıç düzeyi metotlarının içerik analizi yapılmıştır. Metotların içeriği incelendiğinde büyük bir bölümünde GTHM hakkında özlü bilgilerin olmadığı, bağlama hakkında özlü bilgilerin yetersiz kaldığı, bağlama sazının bakımı-onarımı ile ilgili bilgilerin yer almadığı, bağlama akort, duruş-tutuş-pozisyona hakkında yeterince bilgiye yer verilmediği sonucuna varılmıştır.

Güneş (2017) “2000-2015 Yılları Arasında Yayınlanmış Bağlama Metotlarının Lisans Düzeyinde Bağlama Öğretimine Uygunluğunun İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde 2000-2015 yılları arasında yayımlanan metotların lisans düzeyinde ne derece yeterli olduğu üzerinde durulmaktadır. Bağlama metotlarının mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki işlevsellik durumu tespit etmek ve kullanım durumlarındaki sorunlar üzerine çözüm önerileri getirmek söz konusu çalışmanın temel amacını teşkil etmektedir. Araştırmanın sonucunda ise, metot kitaplarında lisans düzeyine yönelik içeriğin kısmen yer aldığı veya hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının kendi ders notlarını kullandığı, bu tarz notlara sahip olmayanların ise genellikle öğretim elemanlarının çıkarmış olduğu metot kitaplarını kullandığı sonucuna varılmıştır.

İşildar (2004) “Bağlama Metotlarının Çalgı Eğitimi Bakımından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde ise bağlama metotlarının çalgı öğretimi bakımından değerlendirilmesi yapılarak, bu metotların geçerliliği, kullanılabilirliği ve öğrenime etkisi konuları değerlendirilmiştir. Ayrıca söz konusu çalışmada, müzik eğitimi veren kurumlardaki öğretim üyelerine anket uygulanarak görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğretim elemanlarının bağlama dersini gerçekleştirirken, bağlama metotlarını yetersiz bulduklarından dolayı kendi oluşturdukları ders notlarıyla dersleri yürüttükleri sonucuna varılmıştır.

Akçalı (2016) “Bağlama Metotlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı makalesinde çeşitli üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan bağlama eğitimcilerine uyguladığı anket ile bağlama metotlarının eğitim-öğretim için uygun olup olmadığını konu almıştır. Ankete katılan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlardan hareketle bağlama metodu inceleme kriterleri oluşturulmuş ve oluşturulan kriterlerle bağlama metotları değerlendirilmiştir.

Başbuğ (2020) “Bağlama Metotlarında/ Kitaplarında Görülen Farklı Terim ve Simgelerin Bağlama Eğitiminde Kullanılma Durumları” adlı doktora tezinde bağlama metotlarında/ kitaplarında görülen farklı terim ve simgelerin bağlama öğretiminde kullanılma durumlarını ortaya çıkarmayı hedeflemiş; bu amaçla, bağlama metotlarında/ kitaplarında terimler-simgelerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymuştur. Çalışmada ayrıca katılımcıların literatürde yayımlanmış olan bağlama metotlarını/ kitaplarına ilişkin görüşleri ve bunları ne şekilde kullandıklarının yanı sıra bağlama öğretiminde tercih ettikleri terimler-simgeler belirlenmiştir. Bu görüşleri doğrultusunda, yazarların kendine özgü terim-simge kullanmalarının, ortak dil prensibine aykırı olduğu, bunun kavram karışıklığına neden olduğu, çoklu kaynaktan yararlanmanın önüne geçtiği, bağlama öğretiminin evrenselleşme sürecini ve toplu icralardaki müzikal bütünlüğü olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir

Terzioğlu (2020) “Bağlama Öğretiminde Kullanılan Metotların Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi ve Bir Çerçeve Program Önerisi” adlı doktora tezinde uzun sap bağlama öğretiminde kullanılan yedi metodun karşılaştırmalı olarak içerik analizleri yapıldıktan sonra, metotlarındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması ile elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak yeni bir uzun sap bağlama öğretimine ilişkin çerçeve program hazırlanması yoluyla bağlama öğretimine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda hazırlanan metodun başlangıç ve ileri düzeyde kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılmış ve konu ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Açar (2019) “Bağlama Eğitiminde Kullanılan Notasyonların Öğrencilerin Deşifre Başarısına Etkisi” adlı doktora tezinde uzun sap bağlama eğitiminde kullanılan parmak numarası notasyonu ve pozisyon notasyonunun öğrencilerin deşifre başarısına etkisini ölçmektir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak; parmak numarası ve pozisyon notasyonlarının öğrencilerin deşifre esnasında; ezgiyi doğru seslendirebilmesinde, eserin ritmik yapısını doğru seslendirebilmesinde, eserin ezgi aralıklarını doğru parmaklar ile seslendirebilmesinde, eserin ritmik yapısını doğru tezene yönü ile seslendirebilmesinde ve eseri doğru tempoda seslendirebilmesinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sungur (2019) “Bağlama/Saz İçin Yazılmış Eğitim-Öğretim Materyallerinde Nüans ve Dinamik İşaretlerinin Kullanımı Üzerine Bir İçerik Analizi” adlı yüksek lisans tezinde ülkemiz müzik kültürünün en önemli çalgılarından birisi olan bağlama/saz için yazılmış eğitim-öğretim materyallerinde, nüans ve dinamik işaretlerinin kullanılma durumu incelenerek çeşitli bulgulara ulaşılmış ve bu bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur. Araştırma kapsamında, bağlama/saz için yazılmış ve random yöntemiyle ulaşılan 30 adet

eğitim-öğretim materyali niteliğindeki yayın incelenmiştir. Analiz sonucunda; bu yayınların içerisinde, tempo (hız) terimlerine kısmen (%46,66); nüans işaretlerine oldukça düşük oranda (%20) ve süsleme-artikülasyon-vurgu-kısaltma işaretlerine de oldukça büyük oranda (%89,91) yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Haşhaş, Yeşilyurt ve İmİK (2021) “Bağlama Öğretimi/Öğreniminde Parmak Baskılarını Göstermeye Yönelik Bir İşaretlendirme Yöntemi Önerisi” adlı makalesinin ilk aşamasında; bağlama öğretiminde kullanılan pozisyonlardaki (parmak baskıları) işaretlendirme yöntemlerinin belirlenmesi, ikinci aşamasında ise konuya yönelik yeni bir işaretlendirme yöntemi önerisi sunmak amaçlanmıştır. Araştırma doğrultusunda bağlama öğretimine yönelik hazırlanmış -ulaşılabilen- on adet metot incelenmiş ve bu metotlardaki pozisyonlandırma yöntemlerinin ne şekilde olduğu belirlenerek çeşitli açılardan yorumlanmıştır. İncelenen metotlardaki pozisyonlandırma yöntemlerinin birbirlerinden farklılıklar gösterdiği, ulusal ölçekte tam anlamıyla standart bir model oluşturulamadığı ve bu durumun bağlama öğretiminde çeşitli aksaklıklar ortaya çıkardığı sonuçlarına ulaşılmış ardından konuya yönelik yenilikçi bir işaretlendirme yöntemi önerisi sunulmuştur.

Koç (2005) “Yayınlanmış Bağlama Eğitim Metotlarındaki Yanlışlıklar” adlı bildirisinde bağlama öğretiminde kullanılan metotların nasıl olması gerektiği konusunda bilgiler vermiştir. Ülkemizde bu sahada önemle üzerinde durulması gereken hususlar neler olmalıdır? Temel yanlışlar nelerdir? Günümüzde yayınlanmış ve uygulanmakta olan metotların çoğu neden istenilen hedeflere ulaştırabilecek nitelikte değildir? Çalgı eğitimine başlamadan önce problem teşkil edecek hususlar nelerdir? Bunlar hangi yollarla giderilebilir? Bağlama eğitiminde, öğrencinin yeteneği, eğitimcinin yeterliliği, eğitim ortamı ve donanım gibi unsurlarla ilgili standartlar oluşturulabilir mi? Oluşturulabilir ise bunlar nasıl gerçekleştirilebilir? Eğitim kurumlarının bu konuda üstlerine düşen görevler nelerdir? sorularının cevaplarının ivedilikle çözülmesi hususunda uyarılarda bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada 6 bağlama öğretim metodu incelenmiş ve bu metotlardaki hatalar göz önüne konularak çözümüne yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Kaya (2019) “Bağlama/Saz İçin Yazılmış Etüt ve Egzersiz İçerikli Eğitim/Öğretim Materyallerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde bağlama/saz eğitim öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanmış ve bütünüyle ya da büyük oranda etüt, egzersiz ve alıştırma içerikli olan 6 yazara ait 8 kitap ayrıntılı bir şekilde incelenerek çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında; yayınların son yıllarda sayıca artan bir eğilime girdiği, kamuoyunda büyük ilgi gördüğü, yazarlarının

tamamının erkek olduğu, çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu, içeriklerindeki sıralamanın büyük oranda numaralandırma ile yapıldığı, çoğunlukla basit ölçü yapılarına ve tonal yapıdaki ezgilere yer verildiğı, büyük bir kısmının bozuk düzenine göre hazırlandığı tespit edilmiştir.

Ayyıldız (2020) “Üslup, Tavır Kavramları ve İcra Teknikleri Çerçevesinde Türk Halk Müziğinde Süslemeler” adlı makalesinde süslemelerin halk müziğinde işlevinin nasıl bir rol oynadığını tartışmak; “Türk halk müziğinin ornamental çerçeve”sini bir nebze olsun ortaya çıkarmak ve bu çerçeveden faydalanarak özellikle tavır, üslup, notasyon, eğitim ve toplu icraya yönelik bazı önermeler yapmaktır. Bu çalışma içerisinde Türk halk müziğinde görülen süsleme tipleri “perdeler arasındaki ilişki” çerçevesinde değerlendirilerek sınıflandırılmış ve her süsleme tipinden örnekler verilerek konu aydınlatılmaya çalışılmıştır. Buna göre süslemeler “tek perdenin tekrarına dayanan süslemeler”, “iki perde arasında gerçekleşen süslemeler”, “ikiden fazla perde arasında gerçekleşen süslemeler olarak” üç ana başlıkta incelenmiştir. Özellikle Türk halk müziğı bakımından yöresel üslup ve kişisel tavırların oluşumunda rol oynayan süsleme tiplerinden örnekler verilerek “Türk halk müziğinin ornamental çerçeve”sini ortaya çıkarmaya yönelik bir çabanın ilk adımı olarak bu yazı içerisinde sunulmuştur.

BÖLÜM II

MÜZİK EĞİTİMİ

Müzik, duygu ve düşüncelerimizi seslerle anlattığımız bir sanattır. Birey, yaşamı boyunca her daim müzikle etkileşim içerisinde. Her birey hayatında müziği farklı şekilde konumlandırmıştır. Kimileri müziği sadece eğlence aracı olarak görürken, kimilerinde ise derin bir hissiyat uyandırmış, müzik hayatlarının odak noktası olmuştur.

Günümüze kadar eğitim bilimlerinde müziğin birçok tanımı yapılmıştır. Müzik kısa ve öz tanımlanacak olunursa, doğada var olan tüm sesleri içeren bir terim olarak adlandırılabilir (Say, 2002, s.357). Özbek ise müziği şu şekilde tanımlamıştır: “duygu, düşünce, heyecan ve hayalleri sesler aracılığıyla anlatma sanatı” (Özbek, 2014, s.138).

Müzikle insanlar arasında etkileşim hayatlarının her anında olmuştur. Bazıları müziği dinleme yolunu seçmiş, bazıları amatör olarak ele almış bazıları ise müziğin eğitimini alarak müzikle olan ilişkilerini profesyonel bir biçimde sürdürmüşlerdir. Dolayısıyla müzik sanatı eğitim bilimi içerisinde kendine yer edinmiş ve buna bağlı olarak müzik eğitimi alanı oluşmuştur. Müzik eğitimi üç başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar; genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimidir.

Genel müzik eğitimi; herhangi bir ön şarta gerek duyulmaksızın, dünyadaki herkesin alabileceği bir eğitim olarak ifade edilebilir. Uçan genel müzik eğitimi hakkında şunları söylemektedir; “okul, bölüm, kol-dal, program, iş ve meslek türü ne olursa olsun, ayrım gözetmeksizin, her yaşta, herkese yöneliktir. Herkese, sağlıklı ve dengeli bir insanca yaşam için gerekli ortak genel müzik kültürü kazandırmayı, geliştirmeyi amaçlar” (Uçan, 2018:491-495).

Özengen müzik eğitimi; müziğe amatörce, bir mesleki kaygı gütmekten ilgi duyan bireylerin aldığı eğitim olarak tanımlanabilir. Buzduğu’ya göre özengen müzik eğitimi, “genel müzik

eğitiminde verilenlerle yetinmeyip müziğe karşı özel ilgi ve sevgi besleyenlere verilen eğitim türüdür. Genel müzik eğitimini destekler, mesleki müzik eğitime kaynak oluşturur” (Buzduğu,2010, s.6).

Mesleki müzik eğitimi; müziği meslek olarak seçmiş, müzikle profesyonel anlamda ilgilenmek isteyen bireylerin aldığı eğitim olarak tanımlanabilir. Uçan mesleki müzik eğitimi hakkında şu ifadeleri kullanmıştır:

Müzik alanının bütünü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol veya dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları, yeterlilikleri, birikimi kazandırmayı amaçlar (Uçan, 2018, s.36).

Müzik eğitiminin insan yaşamını doğrudan etkileyen birçok faydası olduğu bilinmektedir. Bireylerin duygu dünyasına, kişiliğine, sosyal gelişimine olumlu yönde etki etmektedir. Ne zaman başlanırsa başlansın müzik eğitiminin her yaş için farklı katkıları olduğu düşünülmektedir.

Müzik eğitimi, temelde bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok eğitim gören bireyin (çocuğun/gencin, öğrencinin) kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir. Müzik eğitimi yoluyla, birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişimi ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli, daha etkili, daha verimli ve daha yararlı olması beklenir (Uçan, 2018, s.11).

Müzik eğitimi kendi içerisinde birçok alana ayrılmaktadır. Birey genel müzik eğitimini aldıktan sonra kendi ilgi alanına göre eğitimine devam etmektedir. Çalgı öğretimi bireyin müzik dünyasını zenginleştiren, geliştiren bir alandır. Bu nedenle müzik eğitiminin en önemli kısmını çalgı öğretimi oluşturmaktadır. Bu bakımdan çalgı öğretimi konusuna detaylı bir şekilde açıklık getirmek gereklidir.

2.1. Çalgı Öğretimi

Müzik eğitiminin en önemli parçalarından birini çalgı öğretimi oluşturmaktadır. Çalgıya karşı ilgisi olan birey kendini bu anlamda geliştirmek için iyi bir çalgı öğretimine ihtiyaç duymaktadır. Çalgı öğretiminde bireye teknik, bilişsel ve duyuşsal açıdan kendini geliştirecek bir eğitim alanı hazırlanmaktadır.

Çalgı öğretimi Akgül-Barış ve Karkın şu şekilde tanımlamaktadır: “İnsanın bir müzik aletini kullanımı yolu ile müzikle insanı buluşturan ve tanıştıran, insanı kendisi ile özleştirip bütünleşmesine kaynaklık eden, ona duygularını ifade edebilme fırsatı tanıyan, onu

toplumsal olmaya yönlendiren müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biridir” (Akgül Barış, Karkın, 2003, s.243).

Çalgı öğretiminde öğreticinin amacı, çalgı öğrenen bireye bu alanda müziksel davranış kazandırmanın yanı sıra bu çalgının tüm teknik, yöresel ve üslup özelliklerini öğretmektir.

Çalgı öğretimi amaçları konusunda öğrenen kişiye öncelikle çalgı sevgisi kazandırılarak başlanması gerektiğini ve öğrencilerin başlangıç düzeyi eğitimi sonrasında mesleki müzik eğitimine yönlendirilmesi gerektiğini savunan Özen ayrıca çalgı öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

Çalgıların çalınma tekniklerini ilişkin bilgi aktarmak, çalgı öğretimini kolaylaştırıcı ve aşama kaydetmeyi sağlayıcı yöntemler geliştirmek, çalgı eğitiminde çalgı terimlerinin öğrenilmesi ve çalgı çalmada gereken tekniklerin kavranması bilişsel alanı, çalgının sevilmesi, çalmaya ilişkin disiplinli çalışmaya yönelik bir tutum geliştirilmesi ve çalgı çalmaya yaşantıda yer verilmesi duyuşsal alanı, çalgı çalmada iki elin eş güdümünün sağlanması, çalgı çalmada karşılaşılan problemleri çözmeye yönelik davranışların kazanılması ise devinişsel alanı kapsamaktadır (Özen, 2004, s.59-60).

Tüm bu amaçlar doğrultusunda, iyi bir çalgı eğitimcisinin alanında donanımlı, pedagojik formasyona sahip ve çalgının tüm icra özelliklerini iyi bir şekilde kavramış olması gerekmektedir.

Çalgı öğretiminde, çalgı öğrenen kişinin heves ve isteği önemlidir. Ancak sadece bunun yeterli olmadığı görülmektedir. Çalgı çalan birey fiziksel anlamda da çalgıya uyumlu olmalıdır. Kişi fizyolojik olarak da çalgıya uyumlu ise bu icranın da ileri seviyeye taşınmasına neden olacaktır. Ayrıca çalgı çalmanın bireylere hem zihinsel ve duyuşsal hem de sosyal ve beden sağlığı açısından faydasının olduğu bilinmektedir.

Çalgı çalmanın faydaları konusunda Coşkuner şunları söylemektedir:

Çalgı eğitimi alan öğrencilerde birlikte müzik yapma becerilerinin yanı sıra estetik anlayışları ve toplumsal/ sosyal yönleri de gelişmektedir. Çalgı eğitimiyle öğrenciler kendilerini daha rahat ifade edebilirler ve bu sayede öğrencilerin psikolojik gereksinimleri karşılanmış olur. Bu, öğrencinin ileriki yaşantısını olumlu yönde etkileyecek ve iyiyi ve güzeli ayırt edebileceği için doğru kararlar almasını sağlayacaktır (Coşkuner, 2007, s.3).

Bireyin müzik eğitiminde çalgı öğretiminin oldukça büyük önem arz ettiği görülmektedir. Bağlama öğretimi ise çalgı öğretiminin önemli bir bölümünü kapsamaktadır.

2.2. Bağlamanın Tarihçesi

Türk halk müziğinin kadim sazlarından biri olan bağlamanın geçmişten günümüze kadar birçok açıdan geliştiği/geliştirildiği görülmektedir. Konuya ilgili araştırmacılar bağlamanın tarihsel süreç içerisindeki bu gelişimiyle ilgili çalışmalarını sürdürmektedir. Bağlamanın

kökeninin Orta Asya ya da Anadolu'ya dayandığına ilişkin görüşler bulunmaktadır. Parlak bu tarihsel süreci şu şekilde özetlemektedir:

Bağlama Türk halk müziğinin en önemli sazlarından biridir. Bağlama, içerisinde barındırdığı çeşitli ezgi yapısı ile kültürün taşınmasında önemli bir araç olmuştur. Araştırmalar 'bağlamanın' Asya kökenli kopuzdan geldiğini ortaya koymaktadır. Asya insanının en eski kültür ürünlerinden biri olarak kabul edilen kopuz, çok geniş bir sahaya yayılmış ve ait olduğu toprakların adeta sembolü haline gelmiştir. Kopuz yalnız Asya kültüründe değil, Anadolu kültüründe de önemli bir rol oynamıştır. İslamiyet'ten önce Asya Türk topluluklarının inanç sistemi olan Şamanizm de şamanın kopuz eşliğinde çeşitli törenleri yönettiği ve günlük yaşamı yönlendirdiği görülmektedir (Parlak, 2000, s.5).

Say Oğuz Türklerinde ozanların çaldıkları kopuzu bağlamanın atası sayarken, Dede Korkut hikâyelerinde adı sıkça geçen bu çalgının uzun saplısına "kolca kopuz" dendiğini belirtir. 17 yüz yıldan sonra Anadolu'da bağlama adını alan kopuz yöresine göre iki, üç ve beş telli kullanımlarla "Asya'nın ve Doğu Avrupa'nın birçok kavminde 'kupuz', 'kubuz', 'kavuz', 'kobus', 'koboz' gibi adlar altında kullanılmıştır (Say, 20005, s.305).

Bazı görüşlere göre ise de bağlamanın Orta Asya kökenli olduğu ancak kopuzdan türemediği, kopuzla eş zamanlı olarak gelişimini sürdürdüğü kabul edilmektedir. Buna göre saz kopuz birbirinden farklı çalgılardır:

Biri kabak kemane (rebab) ya da viyolonsel gibi dikine tutulur ve yayla çalınır, göğüs kapağı deri ile kaplanır. Diğeri ise yatay olarak ve tezene ile ya da parmakla çalınır. Moğolistan'da 5.ci yüzyıldan kalan saz ve Orta Asya'da Türk halkları tarafından kullanılan dutar, komuz, ve dombıra gibi çalgılar da sazın kopuzla yan yana var olduğunu açıkça göstermektedir. Türkler Anadolu'ya gelmeden bin yıl önce yaygın olan saza çok benzer çalgılar da kopuzdan türememiştir. Türk halkının coşkusunu, göz yaşını ve tüm duygularını daha iyi ifade eden saz ve diğer çalgılar giderek kopuzun yerini almışlardır (Erdener, 2017).

Bağlamanın Orta Asya ve kopuz kökenli olduğu iddialarının aksine Birdoğan bağlamanın Hititlilere özgü bir saz olduğunu Karkamış kabartmalarında da sapından sallanan püsküle kadar biçimiyle bağlamanın görüldüğünü ifade etmiştir. Ayrıca Birdoğan'ın bir diğer düşüncesi de bu sazın M.Ö. 2000'de Sümerler ve Akatlarda görülen bir çalgı olmasıdır. Buna göre, gövdesi toparlak ya da yumurta biçiminde olup sapı çoğunlukla uzun olan bu çalgının adı "üç telli" anlamına gelen "sa-esh"dir. Çalgıcı gövdeyi sağ dirseğinin altında tutar sağ eliyle ve mızrapla çalar. Sus kentinde buna ilişkin birçok figür bulunmuştur. Daha geç çağlarda ise sapın uzadığı görülmektedir. Öyle ki çalgının çeşitli bölümlerinin (gövde, sap, eşik vb.) oranları, bugünkü bağlamanın tıpkısıdır (Birdoğan, 1988, s.77).

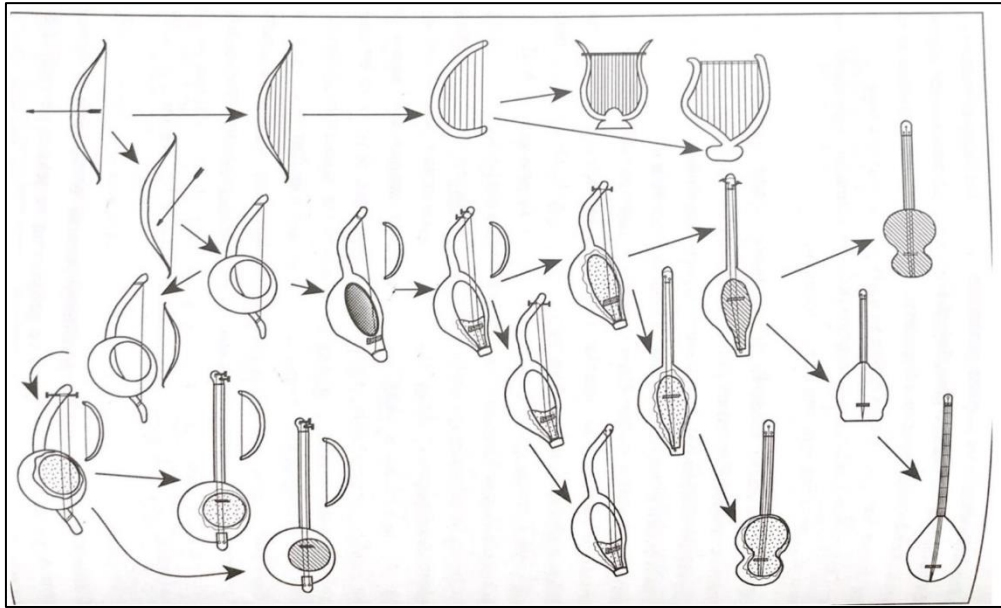
Genel olarak bağlamanın kökenine ilişkin çalışmalar değerlendirildiğinde bağlamanın Orta Asya kökenli olduğu ve kopuzdan türediği görüşünün daha yaygın olarak savunulduğu görülmektedir. Yener ise kopuz teriminin Anadolu'da, Osmanlı Devleti'nde ve Selçuklular'da sazların genel adı olarak kullanıldığını ifade etmektedir:

Eski Anadolu’da Osmanlı Devleti’nde ve belki de Selçuklular çağında sazlarımızın tek ve köklü adı kopuz idi. Bu konuda, eski Anadolu kitaplarında bolca örnek verilmiştir. Bundan da anlaşılıyor ki gerek Anadolu’da gerekse İç Asya ve Kuzey Asya Türklerinde musiki alanında ana deyim ve her şeye hükmeden tek çalgı kopuz idi. Bu açık ve kesindir (Yener, 2009, s.697).

Parlak’a göre ise kopuz Türk kültürünün önemli figürlerinden biri olarak geleneğimizde önemli bir yer tutar. “...Türkiye’de bağlama (saz) ile aynı duygu birliği, saygı ve sevgi içerisinde yaşamaktadır. Saz kopuzun tarihinin süzgecinden geçmiş, kıtalar aşmış ve çeşitli kültürlerle yoğrulmuş Anadolu yorumudur. Onun temelinde de Anadolu’dan, Kuzey Asya’nın soğuk tunduralarına kadar uzanan geniş sahada var olan atlı kültürün derin izleri yatmaktadır” (Parlak, 2000, s.16).

Bağlamanın kopuzdan türediğini ifade eden Parlak’ın, kopuz hakkındaki diğer tespitleri ise şu şekildedir;

Kopuz ve kopuzdan türeyen çalgıların doğuşu hakkında çeşitli görüşler bulunmakla beraber, araştırmacıların birleştikleri en tutarlı görünen fikir şudur: Esen rüzgârların sazlıklardaki kırık kamışlara çarpmasıyla çıkan ve ilk insanların üzüntülü, sevinçli anlarında çıkarmış oldukları seslerin ilk müzik duygularını verdiği kabul edilmektedir. Zamanla kamış veya kirişten çıkan bu sesler, insanların ilgisini çekmiş, kullanmış oldukları okun, yay kirişine sürtünmesiyle oluşan tını keşfedilmiş ve bilinçli olarak bu sesler çıkarılmaya başlanmıştır. Avlanma yayına okun sürtünmesiyle meydana gelen yapıya ‘okluğ’ denilmiştir. Daha sonraları okluğun ucuna su kabağı vb. ilave edilerek ‘ıklığ’ elde edilmiştir. Su kabağının üst kısmına ince deriler gerilip, kiriş telleri bu deri üzerinden geçirilmiş, ok yerine de bir başka yay kullanılmıştır. Böylece, yaylı ve yaysız (parmakla ve mızrapla çalınan) telli sazların ataları doğmuştur. Kopuzun gövdesi daha sonraları su kabağı yerine armudi şekilde çeşitli ağaçlardan oyularak yapılmış, üzerine yine deri gerilmiş, uzun yıllar çalınmış, zaman içinde derinin yerini ağaç göğüs (ses tablosu), at kılı ve kiriş tellerin yerini ise, metal teller almıştır (Parlak, 2000, s.7).



Şekil 1. Telli sazların doğuşu (Parlak, 2000, s.8)

Parlak'ın tespitlerine göre telli sazların ortaya çıktığı andan itibaren gelişim süreci Şekil 1.'de görülmektedir. Buna göre kopuzun ilk olarak ortaya çıkmasında ok ile yay kullanımında meydana gelen seslerin büyük ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Ok ile yayın daha sonrasında farklı çalgılara dönüşmesinde ise farklı süreçlerin yaşandığı, kopuza dönüşüm aşamasında ise yayın düzleşip alt kısmına ses haznesi eklendiği Şekil 1.'den anlaşılmaktadır.

Görüldüğü gibi bağlamanın tarihsel süreç içerisindeki gelişimine yönelik yapılan araştırmada Orta Asya'da var olan kopuzun Anadolu'ya uzanan yolculuğunda birtakım değişimlere uğradığı gibi farklı isimler de almıştır. Anadolu'ya gelindiğinde kopuz adı yerine zamanla saz ve bağlama isimlerinin yaygınlaştığı görülmektedir. “Anadolu'da tanbura tipli kopuz türevi çalgılara, mâdeni tellerin takılmasından önceki dönemlerde saz denildiğine dair bir bilginin olmayışı, bu terimin yaklaşık 17. yüzyıldan sonra bu çalgılar için kullanılmaya başlandığını göstermektedir” (Parlak, 2000, s.58).

Saz isminin Farsça'dan Türkçe'ye geçtiğini ifade eden Parlak'a göre “âşıkların şiirlerini sazla birlikte söylemelerinden dolayı, son çağ edebiyat tarihçileri âşıklara ‘saz şâiri’, yarattıkları edebiyata da ‘âşık edebiyatı’ adını vermişlerdir” (Parlak, 2000, s.55).

Birdoğan Anadolu'da bir ozanın diğerinden üstünlüğünün “bağladı” kavramıyla ifade edildiğini belirtir. Dolayısıyla “göğse yaslanan sazın teknesinden dolayı ‘bağırılama’ dan inlemek anlamındaki ‘boğulama’ dan Farsça perde karşılığı ‘bağlam’ dan geldiği ileri sürülmektedir. Mısır'daki tanbura karşılığı kullanılan “tanbur bağlama” bizden girmiş olsa gerekmektedir (Birdoğan, 1988, s.77).

Kurt'a göre; yüzlerce yıldır Türk dünyasında “kopuz” olarak yaşamış sazın adının “bağlama” olarak değişmesi “deste bağlama” geleneğiyle ilintilidir. Günümüzde de “Deste Bağlama” geleneği tüm Alevi yerleşkelerinde görülmekle beraber, özellikle Orta Anadolu'da Alevi cemlerinde zakirlik yapan âşıklar arasında çok yaygındır (Kurt, 2015, s.55).

Kurt bağlama teriminin deste bağlama geleneğinin zamanla iyice yerleşmesiyle hem sazın ismine hem de sazın akort sistemine verilen bir ad olarak ortaya çıktığını söylemektedir:

Alevi-Bektaşî edebiyatı ve müziğinin şekillenmesiyle oluşan ‘Deste Bağlama’ geleneği, ayin-i cemlerin ve muhabbetlerin en önemli ana unsurlardan biri hâline gelmiş, bu gelenek 17. yüzyıldan sonra hem sazın kendisine hem de sazın çalındığı düzene (akort) adını vermiştir. Deste bağlarken çalınan düzene, zaman içerisinde her kesimden kabul gören bağlama Düzeni, sazın adına da mecaz-ı mürsel ile desteyi bağlayan araç anlamında bağlama denilmiştir (Kurt, 2015, s.61).

Erzincan ise “eli bağlamak” tabirinden hareketle bağlama düzeni vurgusunun zamanla kullanıma girdiğini ifade etmektedir. “Buradaki kullanımlarda çoğu zaman düzenin özelliği dikkate alınmadığı için ortaya çıkan vurgulamayla bağlama sözcüğünün çalgı adı olarak algılanabileceği ortaya çıkmıştır” (Erzincan, 2016, s.138).

Bağlama teriminin nasıl ortaya çıktığı ve hafızalarda nasıl yer ettiği konusunda yapılan araştırmalarda kesin bir kanıya varamamakla birlikte birçok fikrin ileri sürüldüğü görülmekte ve bunlar arasında bağlamanın sapına bağlanan perdelerden hareketle bağlama denilmiş olabileceği fikri daha mantıklı olarak görülmektedir. Geçmişte kopuzda perde olmaması da bu durumun doğruluğunu güçlendirmektedir. Parlak ise bu görüşe katılmamakla beraber göğsü deri olan bu çalgının etrafının ağaçla kapanması neticesinde bu adı olmuş olabileceğini belirtir:

Yaklaşık 17. yüzyıldan sonra kullanılmaya başlanan bağlama sözcüğü, eğer sapa perde bağlanmasıyla ilgili ise, sazlarda perde fikrine yakın bir zamanda geçilmiştir ki, bu da akla yakın değildir. Ayrıca, bu doğrultuda sapına perde bağlanan diğer sazların adının neden bağlama olmadığı akla gelmektedir. Bu kullanımın sadece Anadolu halkı arasında geliştiğini düşünmek (Anadolu’da bugün hâlâ gelenekten yetişen eski ustalar ‘perde’den ziyade ‘bağ’ terimini kullanmaktadırlar) konuyu çözüyor gibi görünse de yine de bu husus yeterince aydınlatılabilmiş değildir (Parlak, 2000, s.60).

17. yüzyıldan itibaren kavramsal değişimin izlerinin süren Yener, kopuzun zamanla; “bozuk”, “bulgari”, “dombra”, “damura”, “dınır”, “dınıra”, “gümüz”, “iki telli”, “üç telli”, “on iki telli”, “karadüzen” (ırızva), “çağır” (çöğür), “tanbura” ve “saz” isimler aldığını belirtir (Yener, 2009, s.698).

Bağlama adının sonradan Anadolu’da görülüp yaygınlaşmasının yanı sıra bağlamanın son haline kavuşmasında yapılan değişim ve gelişimlerin de Anadolu’da gerçekleştiği savunulan bir diğer görüştür. Parlak’a göre; bu değişimin en önemli kısmı Anadolu’da yaşanmıştır. Anadolu’nun zengin kültürü içinde kendine yer bulan bu çalgının fiziksel özellikleri, tınısı ve çalış teknikleri de zaman içinde değişimleri uğramıştır. “Kopuzda geçmişte meydana gelen köklü değişikliklerden en önemlisi, metal tele geçiştir. Zira metal tel bu çalgıya tınlayış ve kullanım (el ile ve mızrapla) bakımından at kılı, bağırsak ve ipek tel gibi birbirine yakın mat tınılardaki, dayanıksız maddelerin çok ötesinde farklılıklar getirmiş, âdeta çığır oluşturmuştur” (Parlak, 2000, s.62).

Bağırsak veya ipek telden madeni tele geçmenin kopuzun icrasında önemli değişiklikler yaptığını belirten Parlak, bunun elle çalış tekniğinin terk edilmesine yol açtığını ifade etmektedir. “Mâdeni telin çalgılarda kullanılmaya başlanması sonrasında (yaklaşık 14. yy)

yavaş yavaş gelişmiş, yaklaşık 17. yüzyılda tüm telleri madeni (çift çift takılı) olan kopuz ve kopuz türevi çalgılar döneminde iyice yerleşmiştir” (Parlak, 2000, s.64-65).

Böylece bağlamada yeni vuruş şekilleri ortaya çıkmıştır. Parlak bu teknikleri şu şekilde sıralamaktadır:

Mızrap fikrinden sonra önceleri değişik vuruş şekilleri doğmaya başlamış (tarama, çarpma, düz, silkme, ezme, kazıma, fırıldak, okşama vb. terimler bu vuruş şekillerinin Anadolu’dan yakın zaman önce derlenmiş adlarıdır), daha sonra melodiler ayrılmış ve tezeneye bağlı ezgiler çoğalmıştır. Bunun sonucunda da tezene kökenli olup, çeşitli tartımlar üzerine kurulu tezene taşımağa başlaması ile adına bütünüyle “tavır” denilen yapılar oluşmuştur (Parlak, 2000, s.74).

Bağlamada iki telden üç tele geçiş de armonik yapıdan ezgi yapısına kadar çalgının temel fonksiyonlarını değiştirmiştir. Parlak “bugün karşılaştığımız ‘düzen’ denilen üç telli bağlama akort şekillerinin temelinde bu aşama”nın yattığını belirtmektedir (Parlak, 2000, s. 78).

Cumhuriyet döneminde bağlamada meydana gelen önemli değişimlerden biri de perde sayısının artmasıdır. Asırlardır kullanılagelen perdeleri yöresel müzik kültürleri doğrultusunda şekillenmiş, tampere veya belli belirsiz koma nispetlerini bünyesinde taşıyan geleneksel bağlamalarda, fazla perde kullanma ihtiyacının doğuşu, üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Araştırmalar sırasında bu değişimin iki nedene bağlı olarak, Muzaffer Sarısözen zamanında ve onun çabasıyla olduğu yönünde bilgilerle karşılaşmaktayız. Genellikle altı, yedi, on, on iki, on yedi olan bağlamanın perde sayısını kısa sürede yirmi beş, otuz hatta zamanla ellilere kadar çıkarmıştır (Parlak, 2000, s.101).

Kurt bağlamanın ritm ve melodiyi bir arada bulundurma özelliğinden dolayı tek başına çalınabildiğini, bunun da halk müziğinin ihtiyacına kolayca uyum sağladığını vurgulamaktadır. “Âşıklık geleneğinde, âşıkların dilinin çözülmesinde, doğaçlama şiir söylenebilmesinde, derdini anlatabilmesinde en büyük yardımcısıdır. Değişik tür ve boylarıyla çok yönlü olarak kullanılabilmektedir” (Kurt, 1989, s.12).

Kurt bağlamanın çok amaçlı kullanımı nedeniyle bağlama yapım usullerinin de değiştiğini ve bunun bir meslek haline geldiğini belirtmektedir. Nitekim Kurt “Önceleri küçük atölyeler şeklinde dükkanlarda ihtiyaca göre bağlama yapan ustalar ortaya çıkmıştır. Bu ustalar bağlamayı kişisel beceri ve anlayışlarıyla yapmalarına rağmen çoğu kez iyi bir bağlama sanatçısının isteklerine göre bağlama da değişiklik yapma yoluna girmişlerdir” (Kurt, 1989, s.13). Ayrıca, Açın ise bağlamanın birçok müzik türü için oldukça elverişli olduğuna dikkat çekmiştir.

Bağlama ile çalınamayacak hiçbir müzik türü yoktur denilse yanlış olmaz. Perdelerinin hareketli oluşu, her sistemdeki müziği çalma imkanı sağlamaktadır. İki buçuk oktavlık ses sahası, ses tablosu (göğüsü) üzerine yapıştırılacak perdeler ile üç oktava kadar da genişletilmekte, çok çeşitli mızrap (tezene) atma(çarpma, tarama, düz silkme, kazıma, fırıldak, vurma, çekme, okşama ve parmakla) şekilleri, sazımızın ne kadar esnek ve zengin icra tarzı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, tespit edilmiş on dokuz ayrı düzenle de akort edilebilmekte ve geniş bir aile

oluşturulması ile de altı oktav ses sahasına yükselmekte, istenildiğinde binlerce saz aynı anda aynı mızrabı tekniği de sahip olmaktadır” (Açın, 1994, s.88).

2.3. Bağlama Ailesi

Bağlama ailesinin sınıflandırılması konusunda araştırmacıların farklı görüşleri olduğu görülmektedir. Kurt bağlamanın türlerini şu şekilde gruplandırmıştır: “Cura, bağlama (çöğür), tanbura ve divan sazı,” (Kurt, 1989, s. 15). Açın’a göre ise bu sınıflandırma; “Meydan sazı, divan sazı, çöğür, bağlama, bozuk, aşık sazı, karadüzen, tanbura, cūra, bağlama, bulgari, ıravza, bağlama curası, tanbura curası” şeklindedir (Açın, 1994, s. 90-94).

Karahan “Bağlama ailesi çalgıları büyükten küçüğe olmak üzere “meydan, divan, çöğür, tanbura, bağlama, tanbura curası ve cura şeklinde sıralamıştır (Karahan, 2010, s.13). Ekici ise “cura, bağlama curası, tanbura, bağlama ve divan” (Ekici, 2012, s.47) şeklinde bir sınıflandırma yapmıştır.

Günümüzde kullanılan kısa sap ve uzun sap terimleri, son otuz, otuz beş yıllık zaman diliminde ortaya çıkmış isimlendirmelerdir. Kısa sap teriminden kabaca kastedilen, bağlamada sap uzunluğunun tekne uzunluğuna eşit olmasıdır. Uzun sap bağlamalarda ise, sap uzunluğu tekne uzunluğundan daha fazladır. Genel olarak uzun sap ve kısa sap terimleri, akademik dil içerisinde pek tercih edilmemektedir. Ancak bu terimlerin yerine daha uygunlarını bulanamadığı için uzun sap ve kısa sap isimlendirmeleri kullanılacaktır. Bağlama ailesiyle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Meydan Sazı

Meydan sazının daha çok meydanlarda çalınmasından dolayı bu adı aldığını ve bazı bölgelerde on iki telli saz olarak da isimlendirildiğini söyleyen Açın sazın genel özellikleri hakkında şunları söylemektedir:

Meydan sazlarının bazıları kısa saplıdır, bu da icralarımızın bir kısmının sazın sapına kollarının yetişmemesinden dolayı sapları özel olarak kısaltılmış olmasından ileri gelmektedir. Meydan sazı bağlama ailesinin en büyük sazıdır. Sapında 30-32 perdesi vardır. En ince teli 35-40 numaradır. Daha ziyade kalın bam tellerine (sargılı tellere) ağırlık verilmektedir. Davudi bir sesi vardır, gayet sade bir şekilde çalınır. Bağlama ailesinin bas sesli sazı olarak da adlandırılır. Fiziksel yapısı oldukça büyük olması nedeniyle, icrası da oldukça zor olmaktadır. La sesine akort edilir. Form boyu 52.5 cm, sap boyu 70 cm, tel boyu 112cm, form eni ve derinliği 31.5 cm’dir (Açın, 1994, s.90).

2.3.2. Divan Sazı

Duygulu, bağlama ailesinin en büyük boyutlu çalgısı olarak nitelendirdiği divan sazının divan adı verilen şiir tarzının ve ezgi kalıplarının icra edilmesinden veya padişahın huzurundaki divanda icra edilmesinden dolayı bu adı almış olduğunu ileri sürmektedir.

Divan sazı, 45-60 cm uzunluğundaki tekneye ilave olarak sap boyuyla birlikte boyu 120 cm civarındadır. Bu boyutlar yörelere göre değişiklik gösterirse de sıra dışı büyüklük ve haşmet her yerde aynıdır. Divan adı verilen şiir tarzı ve ezgi kalıplarının bu sazla icra edilmesinden ya da padişahın huzurunda yani divandan çalınmasından hareketle bu ismi aldığı rivayet edilmektedir (Duygulu, 2014, s.157).

2.3.3. Çöğür

Bazı yörelerde tambura boyundaki saza bu ad verilir. Güney Türkmenlerince kullanılan 100-105 cm uzunluğundaki çöğür, üçerden üç öbek olmak üzere 9 tellidir. 6 telli olanı da vardır. Sarıkamış yöresinde çöğür, bağlamadan biraz büyük ve üç öbek tellidir (Özbek, 2014, s.50-21).

2.3.4. Bağlama

Adını alan ailenin temel sazıdır. 17-24 perdesi vardır. Meydan sazından bir oktav, divan sazından ise beş ses tizdir. Üçerli gruplar halinde 6 ile 9 tel takılır. Al telleri La sesine akort edilir. Orta ve Üst teller de devamlı akort değişikliği yapılır. Her düzende değişen orta ve üst tellerin akortlarıdır (Açın, 1994, s.91).

2.3.5. Bozuk

Bağlama ailesi çalgılarından tamburaya benzer telli bir çalgı. Bazı yerlerde sazın küçüğüne bağlama, biraz büyüğüne bozuk denilmektedir. Boyu 100-105 cm, kolunda bir sekizli içinde 12 perde bağı olan bozuk en yaygın olanıdır. Kütahya, Uşak yöresinde 8 veya 12 telli bağlama çalgılarına bozuk denilmektedir (Özbek, 2014, s.32-33).

2.3.6. Tanbura

Bağlama ailesinin veya bağlama tipli çalgıların en yaygın olanlarından, telli-tezeneli bir çalgıdır. Daha çok Ön Asya halklarında ve Türk dünyasında karşımıza çıkar ve gövdesi armudi, uzun saplı, telli, mızrapla bazen de elle çalınan bir müzik aletini tanımlar. Tanburanın tekne ve sap boyu, perde bağları ve çalım teknikleri yörelere göre değişiklik gösterir. Bir oktavlık ses sahası içerisinde on yedi ile yirmi beş arasında değişen perde bağı bulunur (Duygulu, 2014, s.413).

2.3.7. Cura

Bağlama ailesi çalgılarının en küçüğü. Yaygın olanı ikişerden üç öbek olmak üzere altı tellidir. Yörük ve Türkmenler ikişerden iki öbek olmak üzere dört telli olan curayı kullanırlar. Alt tele göre üst iki tel tam dörtlü pes düzenleneceği gibi, üst telin biri alt telle aynı, diğeri ise tam dörtlü pes sese düzenlenebilmektedir (Özbek, 2014, s.38).

2.4. Bağlamanın Yapısı

Yapısal açıdan bağlamanın 8 bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu bölümler; tekne, sap (klavye, tuşe, kol), göğüs (kapak), perde (ses ayraçları), burgular, burguluk, köprüler (eşikler) ve tel yuvası (tel takozu) şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

2.4.1. Tekne



Şekil 2. Bağlamada tekne

Bağlamada tınıyı etkileyen en önemli bölümlerden biridir. Teknedeki ağaçlar ne kadar kaliteli olursa bağlamanın tınısı o kadar güzel olabilir. Tekne yapımında bağlamadaki otantik tınıyı yakalamak için genellikle orta sertlikteki ağaçların (dut, kestane, akağaç, ardıç maun

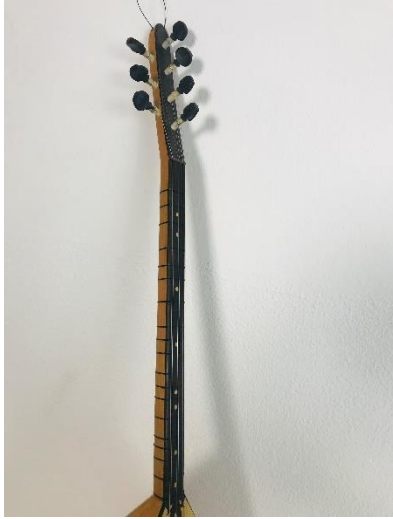
vb.) kullanılması gerektiğini savunan Bozkır tekne yapımıyla ilgili şunları söylemektedir: “Bu ağaçların yerine daha sert ya da daha yumuşak ağaçlarda kullanılabilir. Ancak bu ağaçlardan ötürü tınıda yaşanacak değişiklikleri engellemek için tınıya direk etkisi bulunan bağlamanın diğer bölümü olan kapak bölümünde değişiklikleri yapmak gerekecektir” (Bozkır, 2002, s.1).

Bağlamada tekne (gövde, ses hazinesi) iki şekilde yapılmaktadır. Bunlardan birinci “yaprak tekne” bir diğeri ise “oyma tekne”dir. Yaklaşık olarak 23 yaprağın birleşmesinden meydana gelmektedir.

Form boyu, form genişliği ve form derinliği ses kutusunun ölçülerini oluşturur. 40 cm form boyunda olan bir teknenin tesviye (düzeltme) işleminden sonra form genişliği form derinliği 24 cm olmalıdır. Bu ölçülerin dışına çıkmak, oluşacak tınının sürekliliğinde sorun yaratabilir. Yaprakların kalıplar üzerinde birbirine yapıştırılmasında boncuk tutkal kullanılmalıdır (Bozkır, 2002, s.1).

Oyma tekne konusunda Elmas şunları söylemektedir: “Genellikle oyma tekneler dut, kestane, gürgen, ceviz gibi ağaçlardan yapılır. Tekne oyulduktan sonra belirli bir süre kurumaya bırakılır ve kuruduktan sonra bağlama yapımına hazır hale gelir” (Elmas, 2020).

2.4.2. Sap (Klavye, Tuşe, Kol)



Şekil 3. Bağlamada sap (klavye, tuşe, kol)

Tuşenin (klavye, sap, kol) yapımında gürgen ve meşe ağaçlarının tercih edilmesi gerektiğini savunan Kurt ağaçların ayrıca sert ve budaksız olması gerektiğini vurgulamaktadır. Sap için ayrılan ağaçlar iyice kurutulup hatta fırınlandıktan sonra yapımı başlanır. Sapın zamanla tellerin baskısıyla oynamaması için (sap atma) saplık ağaçlar uzunlamasına parçalara bölünüp, karşılıklı ters düz edildikten sonra tekrar tutkalanıp preslenir. Sap tekneye “kurt

ağzı” denilen geçme şeklinde tutkallanır. Sapın tesviyesi, tel çekme payı iyi hesaplanmalıdır (Kurt, 1989, s.18).

Tuşenin bağlamada en hassas bölge olduğunu vurgulayan İmik ve Haşhaş zaman içerisinde bağlamadaki tellerin çekim kuvvetiyle eğilebileceği ve bu durum icracıların temiz ve rahat ses çıkarmalarını engelleyeceğini söylemektedir.

Tuşedeki eğilme hem yapımcılar hem de icracılar açısından en önemli sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Tuşede zaman içerisinde oluşan deformasyonu engellemek için uygun nitelikteki ağaç kullanımının yanında, yapım aşamasındaki işçilik de büyük önem taşımaktadır (İmik ve Haşhaş, 2014, s.62).

2.4.3. Göğüs (Kapak)



Şekil 4. Bağlamada göğüs (kapak)

Göğüs, ses tahtası veya kapak olarak adlandırılan bağlamanın bu bölümünde ağaç olarak genellikle ladin kullanılır. Bağlamanın kaliteli ses vermesinden kapağın rolü önemlidir. Kapak kısmında ağaç seçerken sık damarlı olması ve dik açıyla kesilmesi önemlidir. Kapağın kenar kısmına kenar çitası olarak adlandırılan tahta konulabilir. Kapağın son aşamasında hem görüntü açısından hem de uzun ömürlü olması açısından gibi polyester kullanımı daha sağlıklı olmaktadır (Elmas, 2020).

2.4.4. Perde (Ses Ayraçları)



Şekil 5. Bağlamada perde (ses ayraçları)

Bağlamanın tuşesi üzerine genellikle dörtlü sarmal bir halde bağlanan perdeler, tuşe üzerinde seslerin yerinin belirlenme görevini üstlenirler (Haşhaş, 2013, s.15).

2.4.5. Burgular



Şekil 6. Bağlamada burgular

Bağlama yapımı bitip cilalandıktan sonra burgulukta burgu yerleri delinir. Bu delikler düz olan ön bölümde dört, üst bölümde ise üç tanedir. Burgular gürgen, meşe, şimşir ağaçlardan tornada yapılır. Ayrıca özel burgu yapımcıları vardır. Bugün genellikle aynı tip burgu kullanımı yaygındır (Kurt, 1989, s.19).

İmik ve Haşhaş bağlamada uzun süreli icralardaki akort bozulmalarının en önemli nedeninin bağlamadaki burguların kalitesiyle orantılı olduğunu vurgulamaktadır: “...uzun ömürlü bir akort açısından uygun burgu kullanımının önemli olduğu ve mukavemetli burguların

(dayanıklı bir akort açısından) kaliteli bir bağlamada aranan önemli özelliklerden biri olduğu düşünülmektedir” (Haşhaş, İmik, 2014, s.62).

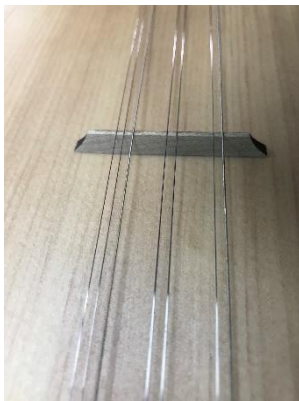
2.4.6. Burguluk



Şekil 7. Bağlamada burguluk

Burguluk, bağlamada burguluların ve tellerin takıldığı alan olarak tarif edilebilir. Burguluk kısmının yapılışının iki şekli vardır. Bunlardan ilki, ikinci bir parçayı kurt ağzı olarak kesip eğim verilerek oluşturulur. İkinci ise farklı bir parça kesip, elde edilen parçanın arka tarafa kavisli bir şekilde yapıştırılmasıyla meydana gelir (Elmas, 2020).

2.4.7. Köprüler (Eşikler)



Şekil 8. Bağlamada alt eşik



Şekil 9. Bağlamada üst eşik

Bağlamada alt eşik ve üst eşik olmak üzere iki adet bulunmaktadır.

Alt Eşik; Sap üzerinden gelen tellerin göğüs (kapak) kısmında belli bir yükseklikte durmasına sağlayan kısma denir. Alt eşik yapımında bazı yapımcılar abanoz-kelebek veya

maun-kelebeğdir gibi çift ağaç kullanırken, bazıları ise akgürgen veya şimşir gibi tek ağaç kullanmaktadır. Alt eşik, genelde 1 cm genişliğinde 4.5 cm uzunluğunda kesilerek bağlamaya göre ayarlanıp yerleştirilmektedir (Elmas, 2020).

Üst Eşik; Bağlamanın burgu kısmından gelen tellerin sap üzerinde intizamlı bir şekilde durmasına sağlayan bölümdür. Üst eşikğin yapılmasında sert olmasından dolayı şimşir ağacı tercih edilmektedir. Bu ağaç bağlamanın tınısına da olumlu anlamda etki etmektedir. Bazı bağlama yapımcıları abanoz ağacından da üst eşik yapmaktadır (Elmas, 2020).

2.4.8. Tel Yuvası (Tel Takoğu)



Şekil 10. Bağlamada tel yuvası

Bağlamada “tel yuvası” teknenin ve göğüsün bitiş noktasında tellerin bağlandığı bir kısımdır. Haşhaş tel yuvası ile ilgili şu ifadelerde bulunmaktadır: “Teknenin en uç kısmında bulunan tel yuvası; üzerinde bulunan deliklerin içinden tellerin geçirilmesiyle, tellerin bağlama üzerinde sabit kalmalarını sağlayan bölümdür” (Haşhaş, 2013, s.15).

2.5. Bağlama Öğretimi

Çalgı öğretiminin alt basamaklarından birini bağlama öğretimi oluşturmaktadır. Bağlama öğretimi, geçmişten günümüze ülkemizde en yaygın çalgı eğitim alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. İçerisinde barındırdığı icra zenginliğiyle bağlama eğitim alanı oldukça geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Geçmişte meşk yöntemiyle sürdürülen bağlama öğretimi günümüzde mesleki müzik eğitim veren kurumların çoğalmasıyla birlikte meşk sisteminin yanında metodolojik olarak da devam etmektedir.

Bağlama öğretimi, geleneksel (usta-çırak ilişkisi, meşk yöntemi) ve metodolojik yöntemlerle yapılan eğitim olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır.

2.5.1. Geleneksel Yöntemlerle Yapılan Bağlama Öğretimi

Geleneksel yöntemlerle yapılan bağlama öğretiminin temelini meşk yöntemi ve buna bağlı olarak usta-çırak ilişkisi yoluyla sürdürülen bağlama öğretimi oluşturmaktadır. Meşk yöntemi ve bunun paralelinde usta çırak ilişkisi, bağlamanın içerisinde barındırdığı icra zenginliğinin öğrenim/öğretiminde en önemli unsurların başında gelmektedir.

Kaygusuz, meşk kavramını şu şekilde tanımlamaktadır: “Meşk, bir müzik eserinin hoca tarafından talebeye kısım kısım veya bütünüyle defalarca tekrar ettirilerek öğretilmesi demektir” (Kaygusuz, 2014, s.1464). Ayrıca Behar’ın konuya yönelik tespitleri şu şekildedir: “Meşk yüz yüze eğitim gerektirir. Talebenin hocasının karşısında oturup başından sonuna dek onun yaptıklarını, söyleyip okuduklarını, hareketlerini iyice anlaması, özümsemesi, yorumlaması ve sonra yüzüne karşı tekrar etmesi gerekir” (Behar, 2014, s.56).

Meşk yöntemi geçmişten bu yana halen varlığını devam ettirmektedir. Bağlama öğrenimi/öğretimi esnasında bağlamanın icra tekniklerini, yöresel tavırları gibi bağlamaya has özellikleri sadece nota üzerinde göstermek yeterli olmayabilir. Öğrenci, ustasının çalım tekniğini önce görerek sonra onu sazında uygulayarak çalışırsa tam anlamıyla bağlamanın üslup/tavrını kavramış olacaktır. Konuya yönelik Haşhaş’ın tespitleri şu şekildedir:

Usta-çırak ilişkisinde genel olarak, tekrar/taklit yöntemiyle gerçekleştirilen ezbere dayalı müzikal kazanımların olduğunu söylemek mümkündür. Bu şekilde -bire bir usta icracının icrasını duyarak, görerek, hissederek- gerçekleştirilen müzikal kazanımların, yalnızca notaya bağlı kalınarak gerçekleştirilen icra çalışmalarına oranla çok daha verimli bir yöntem olduğu kanaatini taşımaktayız (Haşhaş, 2016, s.38).

Usta- çırak yönteminin temelini aşıklık geleneğinin oluşturduğunu söylemek mümkündür. Çırak ustanın (aşık) yanında müziğin sadece icra yönünü değil aynı zamanda söz, üslup ve tavır kısmını da kavramaktadır. Aşık, sazın yanında çırağa edep, erkân kavramlarını da aktarmaktadır. Haşhaş bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “Âşıklık geleneğinde usta-çırak ilişkisi yalnızca müzikal bir aktarım değil aynı zamanda edep, erkân vb. değerlerin usta tarafından çırağa belletilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla âşıklık geleneğinde usta-çırak ilişkisine derin anlamlar yüklenmekte ve birçok iç dinamiğiyle kapsamlı bir şekilde süregelmektedir” (Haşhaş, 2016, s.37). Aşıklık geleneğinde, çırağın ustasını önce dinleyerek daha sonra taklit yoluyla ve sonrasında ise ustasıyla müzikli toplantılara katılarak kulağının dolmasından sonra ustasının izniyle bu geleneğin sürdürüldüğünü ifade eden Parlak konuyla ilgili şunları söylemektedir:

Ustası ondaki gelişmeleri izler ve bir gün ona icazet verirdi. İcazet, manevi olgunluk desturu idi. Yani artık sen tek başına bağlama çalabilirsin demektir. Çırak icazet alana kadar kimsenin

yanında bağlama çalmaz, hiçbir kişiyle atışmaya girmezdi. Bu yetişme küçük yaşlarda başlar, belli bir sanat olgunluğuna gelene kadar da devam ederdi (Parlak'tan aktaran Aysan, 1999).

Meşk yönteminin bağlama öğrenimi/öğretiminde çok önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Meşk yönteminin usta-çırak ilişkisi bakımından olumlu taraflarının ağırlıkta olmasına rağmen birkaç olumsuz yönünün de olduğunu söylemek mümkündür. Haşhaş meşk yönteminde bağlamanın teknik özelliklerinin çok önemsenmediğini buradaki amacın sadece ezgi çalmak olduğunu savunmaktadır: “Bu şekilde yapılan bağlama ve diğer halk sazlarının eğitimlerinde genellikle parmak pozisyonları, oturuş pozisyonları, mızrap (tezene) tutuş ve vuruş yönlerinin anlatımları gibi teknik çalışmalar önemsenmemekte, en kısa sürede ezgileri çalmak-çaldırmak hedeflenmektedir” (Haşhaş, 2013, s.25).

Usta-çırak, meşk yönteminde yazılı bir metot kullanmadan sadece hafızaya dayalı bir eğitim sistemi benimsenmesinin çalgı repertuarın gelişmemesine ve çalgının teknik unsurlarının geride kalmasına sebep olduğunu savunan Haşhaş ve İmİK şu ifadelerde bulunmaktadır:

Geleneksel yöntemlerle yapılan (usta-çırak, meşk vb.) çalgı eğitimlerinde genellikle yazılı bir metot kullanılmaması, öğrencinin (çırak) sadece eğitmenin (usta) bilgi dağarcığıyla sınırlandırılmasına sebep olmaktadır. Bu şekilde eğitim veren bağlama veya diğer halk sazları eğitmenlerinin (usta) eğitim durumları (çalgı eğitimi açısından) değerlendirildiğinde, genellikle bilimsel alt yapılarının yetersiz olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu şekilde eğitim veren bağlama veya diğer halk sazları eğitmenlerinin (usta) eğitimlerinde, standardizasyon veya bilimsel olarak açıklanan çalgı icra tekniklerinden (doğru tutuşlar, doğru pozisyonlar vb.) bahsedebilmek mümkün olmamaktadır (Haşhaş, İmİK, 2015, s.14).

Meşk yöntemi paralelinde usta-çırak ilişkisi Cumhuriyet dönemine kadar varlığını sürdürmüştür. Cumhuriyetle birlikte müzik eğitimi veren fakültelerin açılmasıyla meşk eğitiminin yanında nota eğitimi ile bağlama öğrenimi/öğretimi devam etmiştir.

Uzun bir süre geleneksel bir yöntem olan usta-çırak ilişkisiyle eğitimi ve öğretimi yapılan bağlamanın, zamanla mesleki müzik eğitimi veren kurumlara girmesiyle daha bilimsel/akademik ve metodolojik bir eğitim-öğretim sürecine, girdiği görülmektedir. Bugün gelinen noktada Türk Müziği Devlet Konservatuvarları ile birlikte Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve liselerin tamamında bağlama eğitimi ve öğretimi yapılmaktadır. Bu doğrultuda bağlama eğitim ve öğretimine yönelik günümüzde birçok çalışma yapılmış, programlar geliştirilmiş farklı yöntem ve teknikler denenmiş ve metot kitapları yazılmıştır (Kaptan, 2016, s.25).

2.5.2. Metodolojik Yöntemlerle Yapılan Bağlama Öğretimi

Metodolojik yöntemlerle yapılan bağlama öğretimini yazılı kaynaklardan faydalanarak, belirli yollarla sürdürülen bağlama öğretimi olarak tanımlamak mümkündür. Metodolojik

yöntemler yapılan bağlama öğretimini daha detaylı bir şekilde açıklamak için öncelikle metot, metodoloji ve çalgı metodunun ne anlama geldiğini açıklamak gerekmektedir.

Metot kelimesini Sunel şu şekilde tanımlamaktadır: “Metot kelimesi en yalın ifadesiyle bir işin yapılmasında izlenecek yol anlamına gelmektedir. Bilimsel alanda, değişik uygulamalar da dikkate alındığında, iki tür öğrenme ve öğretme metodunun varlığını görmekteyiz. Tüme varım ve tümden gelim” (Sunel, 1989, s.138).

Çalgı metodu konusunda ise Say şu tanımlı yapmaktadır: “Çalgı öğretiminde başlangıç aşamasından itibaren kullanılan, kolaydan zora doğru tutarlı bir eğitsel çizgi içeren nota örnekli kitaplar”dır (Say, 2002, s.124). Metodolojinin tanımı konusunda Şatana şunları söylemektedir: “En basit anlamıyla metodoloji, araştırmacının sorduğu soruya cevap bulabilmek için yaptığı seçimlerdir” (Şatana, 2015, s.13).

Ersoy bağlama için sistemli çalışmaların Yurttan Sesler Korosu’ndaki toplu icralarla başladığını söylemektedir. Buna göre; “1940’lı yıllarda Muzaffer Sarısözen ile başlayan Türk halk müziği yayınlarının getirdiği toplu çalım (tüm çalgıların bir arada aynı ezgiyi seslendirme edimi) olgusu, uyum konusunu da gündeme getirir. İşte o zamanlardan itibaren bağlama çalımına yönelik sistemli çalışmalar başlar” (Ersoy, 2007, s.273).

Bağlamaya yönelik sistemli çalışmaların başlamasındaki önemli bir diğer durum ise musiki cemiyetleri, mesleki müzik eğitimi veren kurumlar, halk eğitim merkezleri, belediye konservatuvarları gibi yerlerdeki bağlama eğitimleridir. Bağlamanın sistemli ve kurumsal anlamda ilk eğitim çalışmasının 1960’ yıllarda Nida Tüfekçi’nin dersleriyle başladığını ifade eden ve ayrıca İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarının kurulmasıyla akademik anlamda bir eğitim modelinin oluştuğunu söyleyen Kurt şu ifadelerde bulunmaktadır:

1975 yılında İstanbul Türk Müziği Devlet Konservatuvarının kurulmasıyla birlikte bağlama eğitimi/öğretimi daha akademik bir ortamda devam ettirilmiştir. Bu kurumda ilk olarak bağlama dersleri Arif Sağ tarafından verilmeye başlanmış, daha sonrasında ise Nida Tüfekçi, Orhan Dağlı ve Yavuz Top gibi önemli isimlerle bağlama dersleri sürdürülmüştür (Kurt’tan aktaran Kaptan, 2007, s. 69).

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarında her ne kadar metot temelli, daha akademik bir eğitim verilse de meşk yöntemi olmadan verilen eğitimin yalın kalacağı düşünülmektedir. Ekici bu konuda şu tespitlerde bulunmuştur:

Gerek Türk müziği okullarının geç açılmış olması, gerekse bu müziğin eğitim, öğretiminin geliştirilmesi ve sistemleştirilmesi için yapılan çalışmaların yeterli olmayışı, Türk müziği ile ilgili birçok problemin çözülmeden günümüze kadar taşınmasına ve usta-çırak ilişkisinden yeterince kurtarılmamasına neden olmuştur. Yeni yetişen nesil de konunun eğitimine yönelik

bilimsel araştırmalar yapmak yerine, çoğunlukla piyasaya yönelik çalışmalarını sonucu icracılık gelişirken, eğitim yönündeki aksaklıkların günümüze kadar taşınmasına ve devam etmesine neden olmuştur (Ekici, 2006, s.4).

Ekici bu problemin, bağlama için yapılmış metot çalışmalarının eksikliğinden kaynaklandığını belirtmektedir: “...bağlamanın bugün özellikle müzik eğitiminde bir araç olarak kullanılması artık kaçınılmaz hale gelmiştir. Fakat usta çırak ilişkisi içerisinde eğitimi verilerek günümüze kadar gelen bağlama, müzik okullarının açılmasına rağmen yeterli metot çalışmaları yapılmadığından bugün bu ilişkiden yeterince kurtarılamamıştır” (Ekici, 2006, s.4).

Bağlama için geçmişten günümüze metot çalışmaları yapılmıştır. Fakat 1965’ten günümüze kadar basılan öğretim metotları incelendiğinde içerik açısından kayda değer metot sayısının bir elin parmaklarını geçmediğini söylemek mümkündür. 1965’ten günümüze kadar olan tarihsel süreci Ersoy iki aşamada ele almaktadır. Bunlar; “ilk evre; notanın kullanılmayıp, çalıma ilişkin kavramların türetilmediğı, ikinci evre; notanın kullanılıp, çalıma ilişkin kullanıldığı metotlar”dır (Ersoy, 2009, s.274).

İlk evre içinde değerlendirilen metotlar; bağlama çalgısının üretilmesi yerine ağırlıklı olarak folklor ve Türk halk müziğı tanımlarının öne çıktığı çalışmalardır. Bilinen ilk bağlama metodu yazarı İbrahim Sarıçiftçi (1965) ile başlayan bu anlayış, Veli Asan (1979), şemsi Yastıman (1981), şevki Boz (1983), Veli Nartürker (1983) gibi kişilerce sürdürölmüştür. Söz gelimi şemsi Yastıman ‘Sazdan Bilgiler’ (Notasız Saz Öğretilir) adlı çalışmasına Mahmut Ragıp Gazimihal’in yazdığı ‘Sazın Tarihçesi’ makalesiyle başlar, Cahit Öztelli’nin ‘Halk Edebiyatımızda Sazın Yeri’ makalesiyle devam eder. Yastıman daha sonra yukarıda sayılan diğer yazarlar gibi, notaların porte üzerinde gösterilmesinin yerine, porte kullanmadan, nota isimlerinin yazıyla yazıldığı bir anlayışla bağlama çalmayı öğretmeye çalışır. Bu evreye ait metotlarda homojen bir yapının olduğu, tüm metotların birbirinin tekrarı olduğu söylenir (Ersoy, 2009, s.274).

İlk evredeki metotlar incelendiğinde, yazarların bilimsel anlamda tam olarak bilincinin oturtamadığı görölmektedir. Daha çok notasız bir bağlama öğretme sürecine gidildiğı görölen ilk evrede ayrıca daha çok bağlamanın tarihsel ve yapısal anlamda bilgilerine yer verilmektedir.

İkinci evredeki metotlar için dinamik bir süreçten, ‘nota’ ve müzikal kavram kullanma açısından (görece) gelişmeye yönelik bir eğilimden söz edebiliriz. Bu metotlar, kısaca bahsedilen folklor ve Türk halk müziğı bilgilerinin yanında, notanın 21 tanıtımı, bağlamanın tarihçesi, formları ve çalgıya ilişkin ‘düzen’, ‘tavır’ gibi bazı kavramların açıklandığı çalışmalardır. Ayrıca metotların son bölümlerinde Türk halk müziğı dizileri, Türk sanat müziğı makamları hakkında bilgilendirmeler yapılır. Bu evreye yönelik olarak; Güray Taptık (1972), Sabri Yener (1988), Hakan Akmaz (2000), Ahmet Saçan (1998) ve Nevzat Altuğ (1990) ve Gazi Erdener Kaya (2005) gibi isimleri sayabiliriz (Ersoy, 2009, s.274).

Artık daha bilimsel sürece girildiğı görölen ikinci evrede bağlamayla ilgili bilgilerin yanında nota ve makam bilgilerine yer verilmiştir. Geçmişten günümüze kadar geçen süreçte bağlama metotların değışim ve gelişimini sürdürdüğü görölmektedir. Bu süreçten sonra bağlama metotlarında artık farklı problemlerin ortaya çıktığı görölmektedir. Metotların

içerik açısından yetersizliği, transkripsiyondaki farklılıklar, metotlardaki seviye farklılığı, repertuvar eksikliği-farklılığı gibi birçok problemler geçmişten günümüze kadar halen daha devam etmektedir. Bu durumu Özdek şu şekilde açıklamaktadır: “Çalgı eğitiminde metodoloji uzun süreçlerin ve denemelerin bir sonucu olarak olgunlaşmaktadır. Halk müziği çalgılarımızda ise zaten Batı müziği çalgılarına göre geç başlayan akademik süreç metodolojik çalışmalara da olumsuz yansımış ve yazılı materyal olarak kullanılacak sorunsuz bir literatürün oluşması gecikmiştir” (Özbek, 2015, s.36).

Bağlamanın metotlaşma süreci incelendiğinde metotlar arasında bir standardın olmadığı açıkça görülmektedir. Geçmişten günümüze metotlaşma anlamında değişen, gelişen bağlama literatürünün, halen daha gelişimini tamamlamamış olduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemlerden yararlanıldığından çalışmanın yöntemi karma yöntem araştırması olarak belirlenmiştir. Karma yöntem araştırmaları, “araştırmacının bir veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır” (Creswell’den aktaran Gökçek, 2015, s.377). Karma araştırma yöntemi; nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının soru tiplerinde, araştırma yöntemlerinde ve veri analizi işlemlerinde birlikte kullanıldığı, nicel ve nitel örneklemin kendi içinde ölçütlerine göre belirlendiği, hem nicel veri toplama ve nicel analiz sürecinin, hem de nitel veri toplama ve nitel veri analizi sürecinin kendi içinde yapıldığı, tüm bulguların bütünleştirildiği bir yöntemdir (Teddlie ve Tashakkori, 2015).

Karma araştırma modelinin desen seçiminde, nicel ve nitel araştırmanın birbirini destekleyeceği ve güçlü yanları düşünülerek, araştırma deseni seçiminde etkileşim seviyesini belirleme, aşamaların önceliğini belirleme, aşamaların zamanlamasını belirleme ve nicel ve nitel araştırmanın ne zaman birleştirileceğini belirleme gibi prosedürlerden yola çıkılmıştır (Creswell ve Clark, 2015). Tüm bu veriler ve araştırmanın amacı göz önüne alındığında bu çalışmada karma araştırma modeli açıklayıcı araştırma deseninin kullanımı tercih edilmiştir. Karma araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan araştırma desenlerinden olan açıklayıcı araştırma deseni, araştırma sorusuna birincil olarak nicel veri araştırması ile başlar ve ardından nitel araştırma aşaması gelir (Creswell ve Clark, 2015). Araştırmada nicel verinin toplanması ve analizine öncelik verilmiş ve nicel sonuçların açıklanmasına yardımcı

olacağı düşünülerek sonrasında nitel verilerin toplanması ve analizi ile devam edilmiştir (Baki ve Gökçek, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreninin belirlemeden önce karma araştırmalarda evren kavramını açıklamanın gerekli olduğu düşünülmektedir. “Bir araştırma için evren soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Evren, bir başka şekilde, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s.80).

Araştırmanın evrenini, “geçmişten günümüze yayımlanan bağlama öğretim metotları” oluşturmaktadır.

“Örneklem (sample), özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçası; örnekleme (sampling) ise evrenin özelliklerini belirlemek, tahmin etmek amacıyla onu temsil edecek uygun örnekleri seçmeye yönelik süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen tüm işlemleri tanımlar” (Çıngı’dan aktaran Büyüköztük ve diğerleri, 2012, s.81). Bu doğrultuda araştırmada, baskısına ulaşılabilen 36 adet bağlama öğretim metodu örneklem olarak belirlenmiştir. Örneklem yöntemi olarak amaçsal örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. “Literatürde monografik veya teorik örnekleme olarak da adlandırılın amaçsal örnekleme de araştırmacı çalışmanın amacına uygun olarak evreni temsil ettiğini düşündüğü örnekleme seçer” (Coyne’den aktaran Şahin, Karakuş, 2019: s.191). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise “evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması maksimum çeşitlilik örnekleme tanımlar” (Büyüköztük ve diğerleri, 2012, s.90).

Araştırmada örneklem olarak belirlenen bağlama öğretim metotlarının listesi tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

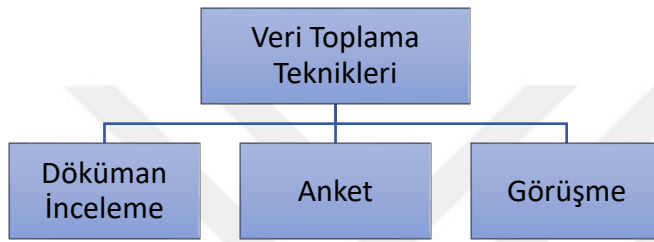
Örnekleme Dahil Edilen Bağlama Metotları

SIRA	BAĞLAMA DÜZENİ METOTLARI	SIRA	BOZUK DÜZENİ METOTLARI
1	Bağlama Düzeni Bağlama Metodu (Doğan ELMALI)	27	Uzun Sap Bağlama Metodu (Bozuk Düzeni) (Sinan HAŞHAŞ)
2	Bağlama Metodu Repertuarı (Doğan ELMALI)	28	Kara Düzen Bağlama Metodu (Doğan ELMALI)
3	Bağlama Metodu (Mansur BİLDİK)	29	Uzun ve Kısa Sap Bağlama Metodu (Levent KESKİN, Cemalettin KALENDER)
4	Tel Tel Bağlama (Can KARAHAN)	30	Pozisyonlarla Uzun Sap Bağlama Metodu (M. Aydın ATALAY)
5	Perde Perde Bağlama (Can KARAHAN)	31	Bağlama Öğrenim ve Eğitim Metodu (Mehmet SAÇAN)
6	Bağlama Metodu (Arif SAĞ, Erdal ERZİNCAN)	32	Bağlama Eğitimi Yöntem ve Teknikleri (Savaş EKİCİ)
7	Bağlama Metodu (Hakkı ŞİMŞEK)	33	Yeni Bağlama Metodu Pratik Kara Düzen
8	Bağlama Metodu (BÜLENT Kılıçaslan)	34	Bozuk Düzen Metodu 2 (Zeynel SÖNMEZ)
9	Bağlama Metodu (M. Aydın ATALAY, Yaşar Kemal ALİM)	35	Bağlama 1 (Zeki Çağlar NAMLI)
10	Bağlama Öğretiminde Yeni Bir Yöntem (Can KARAHAN)	36	Bağlama Öğretim Metodu 1-2-3 (Sabri YENER)
11	Çocuklar İçin Bağlama Metodu (Hakan ÇAKMAK)		
12	Çöğür Metodu (T. Hakkı KARAHASAN)		
13	Kısa Sap Bağlama Metodu (Volkan KONYA)		
14	Bağlama Düzeni Metodu (Ahmet SAÇAN)		
15	Bağlama Düzeni Metodu (Ahmet SAÇAN)		
16	Kısa Sap Bağlama Metodu (Mehmet SAÇAN)		
17	Temel Bağlama Eğitimi (Yusuf Kemal ZULAL)		
18	Kısa Sap Bağlama Düzeni Metodu (Zakir ARAFAT)		
19	Bağlama Düzeni Metodu (Zeynel SÖNMEZ)		
20	Bağlama Metodu (Ali Kazım AKDAĞ)		
21	Modern Bağlama Metodu (Hakan AKMAZ)		
22	Temel Bağlama Eğitimi (Cemalettin KALENDER, Levent KESKİN)		
23	Kısa Sap Bağlama Metot Kitabı (Murat EROL)		
24	Bağlama Öğretim Metodu (Sabri YENER)		
25	Yeni Bağlama Metodu (Bahattin TURAN)		
26	Temel Bağlama Eğitimi (Nevzat ALTUĞ)		

Tablo 1’de örnekleme dahil edilen 36 bağlama öğretim metotları görülmektedir. Bu metotlardan 26 tanesi bağlama düzeni, 10 tanesi ise bozuk düzeni metodu olarak göze çarpmaktadır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada verilerin elde edilmesi için “Doküman İnceleme”, “Anket” ve “Görüşme” veri toplama teknikleri kullanılmıştır.



Şekil 11. Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri

3.3.1. Doküman İnceleme

Araştırmada ilk olarak geçmişten günümüze ulaşılabilen bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarını belirlemeye yönelik ilgili bağlama öğretim metotları üzerinde “Doküman İnceleme” tekniği kullanılmıştır.

Doküman incelemesi şu şekilde açıklanmaktadır;

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Araştırmanın veri toplama aşamasında özellikle sesli/görsel (kaset, cd, video kayıt, film vb.) materyallere sıkça başvurulmuş ve doküman incelemesine tâbi tutulmuştur. Dolayısıyla doküman incelemede “yazılı kaynakların yanı sıra; film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler de nitel araştırmalarda kullanılabilir. Bu tür materyaller tek başlarına bir araştırmanın veri toplama araçları olabilir. Böylesi çoklu bir yöntemle toplanan veriye dayanan nitel araştırmanın güvenilirliği önemli ölçüde artacaktır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. (...) Öte yandan, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında “verinin çeşitlendirilmesi” (data triangulation) amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.188-189).

3.3.2. Anket

Araştırmanın nicel boyutunda veriler çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anketle elde edilmiştir. Anketler; katılımcılara ilişkin bilgilere “soru, yargı, önerme” gibi tek

tipleştirilmiş ifadelerle ulaşılabilmek amacıyla oluşturulan bir veri toplama aracıdır. Araştırmasında anket kullanacak bir araştırmacı anketin hazırlanması, ilgililere ulaştırılması, cevaplandırılması ve dönüşünün sağlanması süreçlerinde rol oynamaktadır (Ural ve Kılıç'tan aktaran Kısa, 2020, s.105). Araştırmanın anket aşamasındaki örneklem grubunu mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki (müzik eğitimi anabilim dalları, konservatuarlar, güzel sanatlar fakültesi müzik bölümleri vs.) 48 bağlama öğretim elemanı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında oluşturulan anket, Türkiye genelinde evreni temsil eden 75 kişiye gönderilmiş 48 kişiden dönüş alınmıştır. Anket 29 sorudan oluşmaktadır. Anketin ilk 5 sorusu, ankete katılan kişilerin demografik bilgilerin içerin sorulardan oluşmaktadır. Sonraki 13 soru bağlamadaki temel icra tekniklerinde (legato, çarpma, çekme, süsleme, tarama tezene, kaydırma vb.) gösterilen transkripsiyonların kullanılma durumunu ölçen çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Anketteki sonraki 9 soru ise tel grubu, mızrap (tezene) vuruşu, karar sesi ve parmak numarası (pozisyonlandırma) gösterim durumlarını ölçen çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Geriye kalan 7 soru ise çalışmayla ilgili diğer bilgileri içeren çoktan seçmeli ve açıkli sorulardan oluşmaktadır. Anket soruları oluşturulurken ulaşılabilen tüm bağlama metotlarındaki farklı kullanılan transkripsiyonlar tespit edilerek, bağlama eğitimcilerinin eğitim-öğretimde, bağlama icrasında metotlardaki transkripsiyonlardan hangilerini kullandıkları ve bu transkripsiyon farklılıklarının nelere sebep olduğu konusunda fikirleri alınmıştır. Anket formu ekte verilmiştir (Ek1).

Anket uygulanan katılımcı grubuna ilişkin çeşitli demografik veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Anket Uygulanan Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	1	2.1
Erkek	47	97.9
Yaş	Frekans	Yüzde
30 yaş ve altı	8	16.7
31-40 yaş	23	47.9
41-50 yaş	12	25.0
51 ve üstü	5	10.4
Eğitim Durumları	Frekans	Yüzde
Lisans	3	6.3
Yüksek Lisans	15	31.3
Doktora	30	62.5
Unvan	Frekans	Yüzde
Araştırma Görevlisi	3	6.3
Öğretim Görevlisi	25	52.1
Dr. Öğr. Üyesi	11	22.9
Doç. Dr.	6	12.5
Prof. Dr.	3	6.3
Çalışılan Kurum	Frekans	Yüzde
Eğitim Fakültesi	11	22.9
Konservatuvar	26	54.1
Güzel Sanatlar Fakültesi	8	16.6
İcra Sanatları Fakültesi	2	4.2
Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	1	2.1
Mesleki Kıdem	Frekans	Yüzde
0-5 yıl	14	29.2
6-10 yıl	9	18.8
11-15 yıl	10	20.8
16-20 yıl	6	12.5
21 yıl ve üzeri	9	18.8

Tablo 2 incelendiğinde ankete katılan katılımcıların %97.9'unun erkek %2.1'inin ise kadın olduğu, %47.9'unun 31-40 yaş, %25'inin 41-50 yaş, %16.7'sinin 30 yaş ve altı, %10.4'ünün ise 51 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların unvan dağılımına bakıldığında %52.1'inin Öğretim Görevlisi, %22.9'unun Dr. Öğr. Üyesi, %12.5'inin Doç. Dr., %6.3'ünün ise Prof. Dr. ve Araştırma Görevlisi olduğu görülmektedir. Katılımcıların %54.1'i Konservatuvar'da, %22.9'u Eğitim Fakültesi'nde, %16.6'sı Güzel Sanatlar Fakültesi'nde, %4.2'si İcra Sanatları Fakültesi'nde ve %2.1'i ise Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi'nde görev yaparken, %29.2'si 0-5 yıl, %20.8'i 11-15 yıl, %18.8'i 6-10 ve 21 yıl ve üzeri, %12.5 ise 16-20 yıl arası bir mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Araştırmanın görüşme aşamasındaki çalışma grubunu mesleki müzik eğitimi veren

kurumlardaki (müzik eğitimi anabilim dalları, konservatuarlar, güzel sanatlar fakültesi müzik bölümleri vs.) bağlama öğretim elemanları ve bağlama metot yazarları oluşturmaktadır.

3.3.3. Görüşme

Araştırmanın nitel boyutunda veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla Türkiye’de mesleki müzik eğitimin kurumlarında görev alan 11 akademisyen aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan form, görüşmede değinilecek konuları önceden sınırlandırarak çok sayıda farklı insanla yapılan görüşmelerin çok daha kapsamlı ve sistematik olmasına yardımcı olur (Patton, 2014). Katılımcıların belirlenmesi aşamasında bağlama metodu ve metodoloji konusunda çalışmaları olan akademisyen kriterleri dikkate alınmıştır. Görüşmelerin başında konuşmaların Zoom programıyla kayıt altına alınacağı belirtilmiş ve katılımcıların izni alınmıştır. Görüşme formu yedi açık uçlu soru içerecek şekilde araştırmacılar tarafından geliştirildikten sonra, üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve ardından pilot uygulamaya geçilmiştir İki akademisyenle gerçekleştirilen pilot uygulamayla kullanışlı ve akademisyenler tarafından anlaşılabilir bir görüşme formu hazırlandığından emin olunmuştur. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara çalışmanın amacı konusunda bilgi verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarına yönelik düşünceleri sorulmuştur. Bunun yanı sıra görüşmecilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir: “Bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıkları probleme yol açıyor mu?” “Bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarının eğitim-öğretimde yol açtığı problemler nelerdir?” “Bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarının bağlama icrasında yol açtığı problemler nelerdir?” “Bağlama icra tekniklerinin tamamının nota üzerinde gösterilmesi gerekli midir?” “Bağlama icra tekniklerinin farklı isimlendirilmesi konusunda fikirleriniz nelerdir?” “Bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarının çözümüne yönelik düşünceleriniz nelerdir?” Zoom programı üzerinden kayıt altına alınan görüşmeler, kelimesi kelimesine bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır.

Görüşme yapılan katılımcı grubuna ilişkin çeşitli demografik veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3
Görüşme Yapılan Kişilerin Demografik Bilgileri

Katılımcı Kod İsimleri	Cinsiyet	Unvan	Mesleki Kıdem
Mert	Erkek	Araştırma Görevlisi	0-5 yıl
Mehmet	Erkek	Öğretim Görevlisi	0-5 yıl
Ahmet	Erkek	Öğretim Görevlisi	6-10 yıl
Veli	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	6-10 yıl
Onur	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	6-10 yıl
Suat	Erkek	Doç.Dr.	6-10 yıl
Emrah	Erkek	Doç.Dr.	11-15 yıl
Özkan	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	16-20 yıl
Hakan	Erkek	Prof. Dr.	16-20 yıl
Ömer	Erkek	Öğretim Görevlisi	21 yıl ve üzeri
Eren	Erkek	Doç.Dr.	21 yıl ve üzeri

Araştırmaya mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda görev alan akademisyenler ve metot yazarlarından 11 kişi araştırma örneklemine dahil edilmiştir. Katılımcılara kod isimler verilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü katılım göstermiştir. Katılımcılar arasında; bir profesör, üç doçent doktor, üç doktor öğretim üyesi, üç öğretim görevlisi ve bir araştırma görevlisi unvanına sahip kişiler bulunmaktadır. Buna ilaveten katılımcılardan ikisi 0-5 yıl, dördü 6-10 yıl, biri 11-15 yıl, ikisi 16-20 yıl ve ikisi de 21 yıl üzeri görev süresine sahiptir. Görüşmeye katılanların tamamı erkektir.

3.4. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Bu araştırmada, birinci alt probleme ilişkin bağlama öğretim metotları taranmış ve bu doğrultuda betimsel bir analiz yapılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler değiştirilmeden alıntılar şeklinde aktarılmaktadır. Sosyal bilim araştırmacıları betimsel analizi dört aşamalı bir şekilde açıklamaktadırlar;

- “Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
- Bulguların tanımlanması,
- Bulguların yorumlanması” (Altunışık, Coşkun ve Yıldırım, 2010, s.322).

Bu doğrultuda ulaşılabilen bağlama öğretim metotları incelenerek temel icra tekniklerinin, tel grubunun, parmak numaralarının, karar seslerinin ve mızrap (tezene) vuruşlarındaki gösterimleri belirlenip doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlere ilişkin anket formundan elde edilen veriler SPSS programına aktararak, yüzde (%) ve frekans(f)) analizleri yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerine ek olarak yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmıştır. Araştırmada Zoom üzerinden yapılan tüm görüşmeler bittiğinde yazıya döküm işlemi yapılmıştır. Görüşmelerin yazıya aktarılma sürecinde hiçbir ekleme ya da çıkarma yapılamadan işlem tamamlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bu veriler incelenerek araştırmanın amacı çerçevesinde kodlanmış, bu kodlar sınıflandırılarak araştırma bulgularını en iyi şekilde açıklayacak temalar/kategoriler belirlenmiş ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, özellikle sosyal bilimlerde kullanılan, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. Bu analiz yöntemi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s.240). Oluşturulan bu temalar, kategoriler ve kodlar bir tablo halinde sunulmuştur. Daha sonraki aşamada sırasıyla doğrudan alıntı yaparak tema, kategori ve kodlara yönelik katılımcıların fikirleri aktarılmıştır. Veriler dört tema halinde oluşturulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

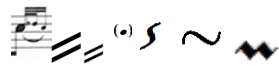
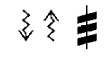
Bu bölümde, araştırma için toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular araştırma amaçlarına göre yorumlanmıştır.

4.1. Bağlama Öğretim Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıkları Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin temel soru: “Bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıkları nelerdir?”

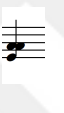
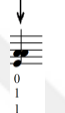
Araştırmada mevcut bağlama öğretim metotları incelenmiştir. İncelenen bağlama öğretim metotları arasında transkripsiyon açısından birçok farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıklar Tablo 4 ve 5’te kategorize edilerek sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 4
Temel İcra Tekniklerindeki Transkripsiyon Farklılıkları

Terminoloji	Sembol
Legato/Boğumlama/Boğma/Çarpma/Vurma/Çekme	
Süsleme/Vibrasyon/Parmak Trili/Titretme	
Takma Tezene	
Kaydırma (Glissando)	
Tarama Tezene/Tremolo	

Tablo 4’te bağlama icrasında önemli bir yeri bulunan temel icra tekniklerindeki farklılıklar göze çarpmaktadır. Metotlar incelendiğinde legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme, süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme, takma tezene, kaydırma (glissando) ve tarama tezene/tremolo gibi icra tekniklerinin hem gösteriminde hem de terminolojisinde bir standardın olmadığı görülmektedir.

Tablo 5
Diğer Transkripsiyon Farklılıkları

İşaret ve Simgeler	
Mızrap (Tezene) Vuruş Yönleri Gösterimi	↓ ↑  ⊥ T V Λ
Parmak Numarası Gösterimi	   
Tel Grubu Gösterimi	≡ ① ② ③ “Üst: Ü Orta: O Alt:A”
Karar Sesi Gösterimi	     

Tablo 5’te bağlama öğretim metotlarındaki diğer transkripsiyon farklılıkları görülmektedir. Bu farklılıklar dört ana başlıkta değerlendirilmiştir. Bu başlıklar; mızrap (tezene) vuruş yönleri gösterimi, parmak numarası gösterimi, tel grubu gösterimi ve karar sesi gösterimi şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca 4 kategoride değerlendirilen bu ana başlıklar kendi içerisinde detaylandırılmıştır.

4.1.1. Temel İcra Tekniklerindeki Transkripsiyon Farklılıkları

Bu araştırmada ele alınan bağlama öğretim metotlarındaki temel icra teknikleri “legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme”, “süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme”, “takma tezene”, “kaydırma (glissando)” ve “tarama tezene/tremolo” şeklinde sıralanabilir. Temel icra tekniklerinin bağlama metotlarındaki kullanım durumları ortaya konulurken metotlarda bu tekniklere verilen tüm isimler göz önünde bulundurulmuştur.

4.1.1.1. Legato/Boğumlama/Boğma/Çarpma/Vurma/Çekme

Bağlama öğretim metotlarında tespit edilen legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme

(∇ $\wedge$ $\frown$ $\textcircled{3}$ $\textcircled{3}$) şeklinde farklı isimlendirmelerle ve farklı sembolik gösterimlerle karşımıza çıkan tekniğin kullanım durumları şekil 2,3,4,5,6 ,7 ve 8’de görülmektedir.



Şekil 12. Legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin “V” şeklinde kullanımı

Şekil 12’de legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin sembolik gösterimi yer almaktadır. Şekil 12 incelendiğinde legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme işaretinin ∇ sembolüyle gösterildiği ve portenin üst tarafında konumlandırıldığı görülmektedir. Bazı durumlarda “ ∇ ” sembolünün parmak numaralarıyla birlikte kullanımlarına rastlanmaktadır. Şekil 13’te “ ∇ ” sembolünün parmak numaralarıyla birlikte kullanımı görülmektedir.



Şekil 13. “ ∇ ” sembolünün parmak numaralarıyla birlikte kullanımı

Şekil 13’te görüldüğü gibi “ ∇ ” sembolü portenin üst kısmında konumlandırılmış ayrıca parmak numaralarıyla birlikte kullanılmıştır.



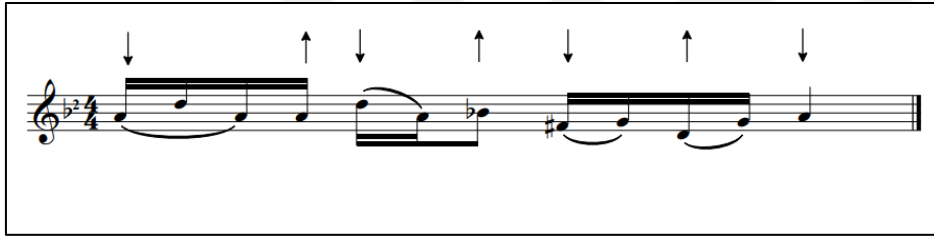
Şekil 14. Legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin “ $\wedge$ ” şeklinde kullanımı

Şekil 14’te legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniği işaretinin kullanımı görülmektedir. Şekil 14 incelendiğinde “^” sembolüyle gösterildiği ve portenin üst tarafında konumlandırıldığı görülmektedir. Bazı durumlarda “^” sembolünün parmak numaralarıyla birlikte kullanımlarına rastlanmaktadır. Şekil 15’te “^” sembolünün parmak numaralarıyla birlikte kullanımı görülmektedir.



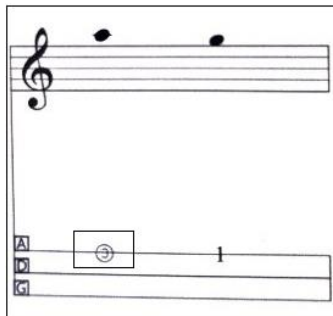
Şekil 15. “^” sembolünün parmak numaralarıyla birlikte kullanımı

Şekil 15’te görüldüğü gibi “^” sembolü portenin üst kısmında konumlandırılmış ayrıca parmak numaralarıyla birlikte kullanılmıştır.



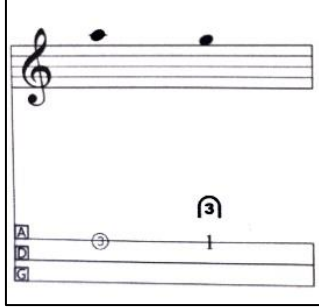
Şekil 16. Legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin “—” şeklinde kullanımı

Şekil 16’da legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin sembolik gösterimi yer almaktadır. Şekil 16 incelendiğinde legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme işaretinin “—” sembolüyle gösterildiği görülmektedir.



Şekil 17. Legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin “3” şeklinde kullanımı

Şekil 17’de legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin sembolik gösterimi yer almaktadır. Şekil 17 incelendiğinde legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin ③ sembolüyle gösterildiği görülmektedir.



Şekil 18. Legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin “③” şeklinde kullanımı

Şekil 18’de legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin sembolik gösterimi yer almaktadır. Şekil 18 incelendiğinde legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin ③ sembolüyle gösterildiği görülmektedir.

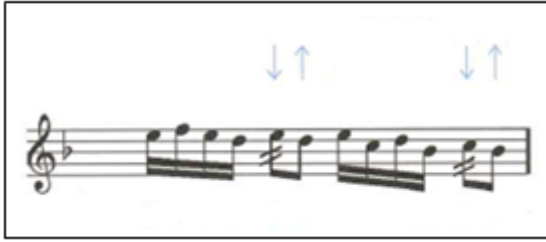
Araştırmada mevcut bağlama metotlarındaki “legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme” tekniği sembolleri incelenerek bu semboller arasında ortak kullanımlar dışında sadece farklı olanları ele alınmıştır. Bu bağlamda metotlar arasında 5 farklı “legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme” tekniği sembolü tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında 36 farklı metot incelenmiştir. Şekil 12’deki kullanım toplam 9 metotta, şekil 14’teki kullanım toplam 7 metotta, şekil 16’daki kullanım toplam 4 metotta, şekil 17’deki kullanım toplam 2 metotta ve şekil 18’deki kullanım toplam 2 metotta görülmüştür. Ayrıca bazı bağlama metotlarında şekil 12 ve 14’teki kullanımların parmak numaralarıyla birlikte benzer bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Bu yüzden şekil 13 ve 15’teki işaretlerin kullanım sayıları şekil 12 ve 14’e eklenmiştir. 12 metotta ise “legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme” tekniğini anlatan bir işarete rastlanılmamaktadır. Dolayısıyla metotların tümünün birbirinden farklı olmadığını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda metotlar arasında benzerliklerin olduğu da dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular ışığında metot yazarlarının bazılarının birbirlerinden etkilendiğini ve “legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme” tekniği sembolünün kullanımında birbirleriyle aynı görüşte oldukları söylenebilir.

4.1.1.2. Süsleme/Vibrasyon/Parmak Trili/Titretme



Şekil 19. Süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinin  şeklinde kullanımı

Şekil 19’da süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniği işaretinin kullanımı görülmektedir. Şekil 19 incelendiğinde  nota kümesi şeklinde gösterildiği görülmektedir.



Şekil 10. Süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinin  şeklinde kullanımı

Şekil 20’de süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniği işaretinin kullanımı görülmektedir. Şekil 20 incelendiğinde  sembolüyle gösterildiği görülmektedir.



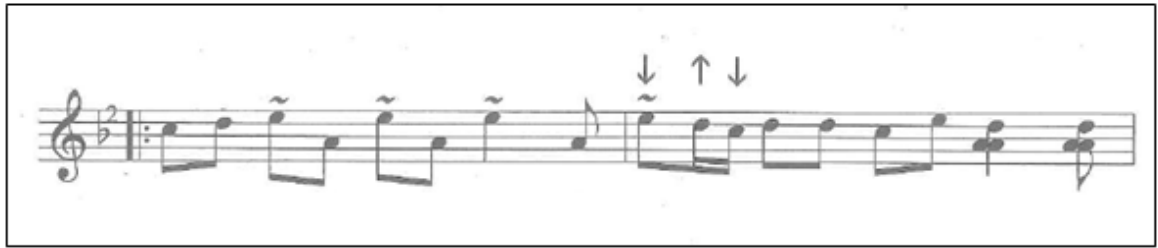
Şekil 11. Süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinin  şeklinde kullanımı

Şekil 21’de süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniği işaretinin kullanımı görülmektedir. Şekil 21 incelendiğinde  sembolüyle gösterildiği görülmektedir.



Şekil 12. Süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinin s şeklinde kullanımı

Şekil 22’de süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniği işaretinin kullanımı görülmektedir. Şekil 22 incelendiğinde s sembolüyle gösterildiği görülmektedir.



Şekil 13. Süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinin $\sim$ şeklinde kullanımı

Şekil 23’te süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniği işaretinin kullanımı görülmektedir. Şekil 13 incelendiğinde $\sim$ sembolüyle gösterildiği görülmektedir.

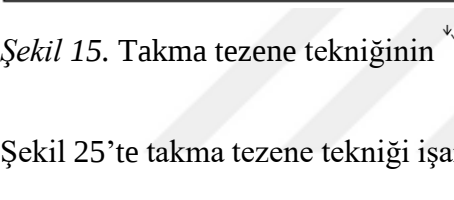


Şekil 14. Süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinin $\blacklozenge\blacklozenge$ şeklinde kullanımı

Şekil 24’te süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniği işaretinin kullanımı görülmektedir. Şekil 24 incelendiğinde $\blacklozenge\blacklozenge$ sembolüyle gösterildiği görülmektedir.

Araştırmada mevcut bağlama metotlarındaki süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniği sembolleri incelenerek bu semboller arasında ortak kullanımlar dışında sadece farklı olanları ele alınmıştır. Bu bağlamda metotlar arasında 6 farklı süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniği sembolü tespit edilmiştir. Şekil 19’daki kullanım toplam 3 metotta, şekil 20’deki kullanım toplam 3 metotta, şekil 21’deki kullanım toplam 2 metotta, şekil 22’deki kullanım toplam 2 metotta, şekil 23’teki kullanım toplam 4 metotta ve şekil 24’deki kullanım toplam 2 metotta görülmüştür. 20 metotta ise süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğini anlatan bir işarete rastlanılmamaktadır. Araştırma kapsamında 36 farklı metot

Şekil 15. Takma tezene tekniğinin  şeklinde kullanımı

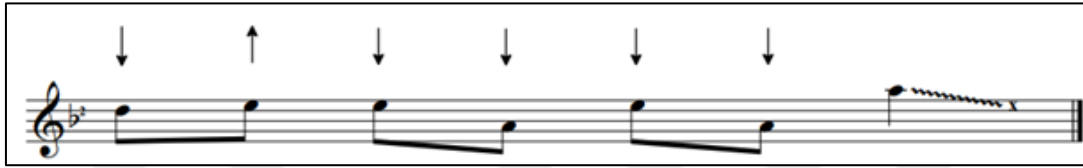
Şekil 25'te takma tezene tekniği işaretinin kullanımı görülmektedir. Şekil 25 incelendiğinde  şeklinde gösterildiği tespit edilmiştir.

Şekil 26’da takma tezene tekniği işaretinin kullanımı görülmektedir. Şekil 26 incelendiğinde  şeklinde gösterildiği görülmektedir.

47

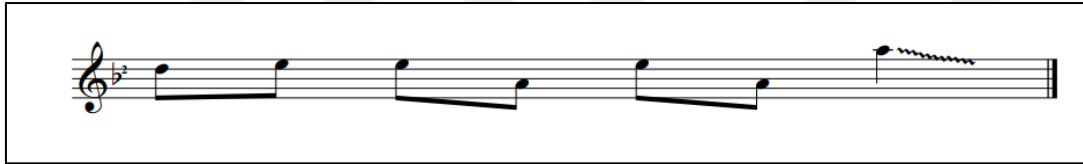
kullanım toplam 4 metotta ve şekil 26'daki kullanım toplam 5 metotta görülmüştür. 27 metotta ise takma tezeneyi anlatan bir işarete rastlanılmamaktadır. Araştırma kapsamında 36 farklı metot incelenmiştir. İncelenen metotlarda takma tezene çoğu metotta karşımıza çıkmamaktadır. Elde edilen bulgular, takma tezenenin kullanımı konusunda metot yazarlarının çekimser kaldığını göstermektedir.

4.1.1.4. Kaydırma (Glissando)



Şekil 17. Kaydırma (Glissando) tekniğinin  şeklinde gösterimi

Şekil 27'de kaydırma (glissando) tekniği işaretinin kullanımı görülmektedir. Şekil 27 incelendiğinde  şeklinde gösterildiği görülmektedir.



Şekil 18. Kaydırma (Glissando) tekniğinin  şeklinde gösterimi

Şekil 28'de kaydırma (glissando) tekniği işaretinin kullanımı görülmektedir. Şekil 28 incelendiğinde  şeklinde gösterildiği görülmektedir.

Araştırmada mevcut bağlama metotlarındaki kaydırma (glissando) tekniği sembolleri incelenerek bu semboller arasında ortak kullanımlar dışında sadece farklı olanları ele alınmıştır. Bu bağlamda metotlar arasında iki farklı kaydırma (glissando) tekniği sembolü tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında 36 farklı metot incelenmiştir. Şekil 27'deki kullanım toplam 8 metotta ve şekil 28'deki kullanım toplam 12 metotta görülmüştür. 16 metotta ise kaydırma (glissando) tekniğini anlatan bir işarete rastlanılmamaktadır. Dolayısıyla kaydırma (glissando) tekniği konusunda metotlar arasında tümünün birbirinden farklı olmadığını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda metotlar arasında kaydırma (glissando) tekniği konusunda benzerliklerin olduğu da dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular ışığında metot

yazarlarının bazılarının birbirlerinden etkilendiğini ve kaydırma (glissando) tekniği sembolünün kullanımında birbirleriyle aynı görüşte oldukları söylenebilir.

4.1.1.5. Tarama Tezene/Tremolo



Şekil 19. Tarama tezene/tremolo tekniğinin $\sim$ şeklinde kullanımı

Şekil 29’da tarama tezene/tremolo tekniği işaretinin kullanımı görülmektedir. Şekil 29 incelendiğinde $\sim$ sembolüyle gösterildiği ve portenin üst tarafında konumlandırıldığı görülmektedir.



Şekil 20. Tarama tezene/tremolo tekniğinin $\sharp\sharp$ şeklinde kullanımı

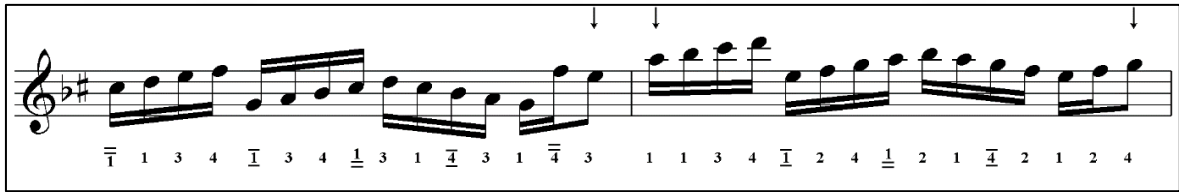
Şekil 30’da tarama tezene/tremolo tekniği işaretinin kullanımı görülmektedir. Şekil 30 incelendiğinde $\sharp\sharp$ şeklinde gösterildiği görülmektedir.

Araştırmada mevcut bağlama metotlarındaki tarama tezene/tremolo sembolleri incelenerek bu semboller arasında ortak kullanımlar dışında sadece farklı olanları ele alınmıştır. Bu bağlamda metotlar arasında iki farklı tarama tezene/tremolo sembolü tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında 36 farklı metot incelenmiştir. Şekil 29’daki kullanım toplam 2 metotta ve şekil 30’daki kullanım sadece 1 metotta görülmüştür. 33 metotta ise tarama tezene/tremolo tekniğini anlatan bir işarete rastlanılmamaktadır. Metotlar incelendiğinde tarama tezene/tremolo tekniğinin çok az kullanılması dikkat çekici bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda tarama tezene/tremolo tekniğini kullanma konusunda metot yazarlarının çekimser kaldığı düşünülmektedir.

Metotlar arasında temel icra tekniklerinin kullanımı incelendiğinde metotlar arasında bir standardın olmadığı açıkça görülmektedir. Hatta birçok metotta temel icra tekniklerine yönelik gösterim mevcut değildir. Geçmişten günümüze metotlar ele alındığında günümüze yakın olan metotlarda icra tekniklerinin gösterimine daha fazla yer verildiği düşünülmektedir.

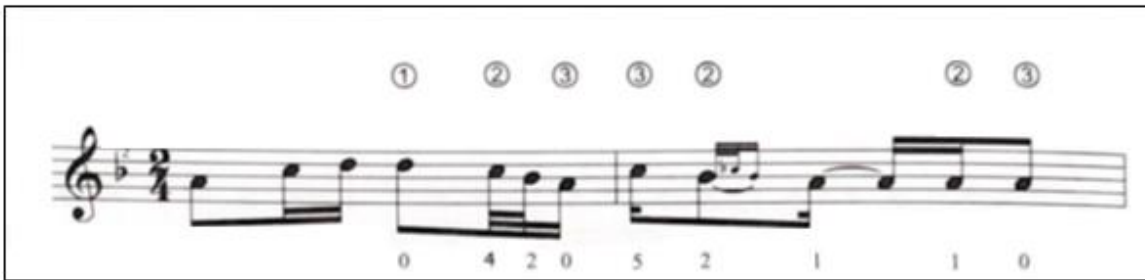
4.1.2. Tel Grubu Gösterimindeki Farklılıklar

Yapılan incelemede metotlar arasında üç farklı tel grubu gösterimine (“≡”, “⊙ ⊙ ⊙”, “Üst: Ü Orta: O Alt: A” rastlanmıştır.



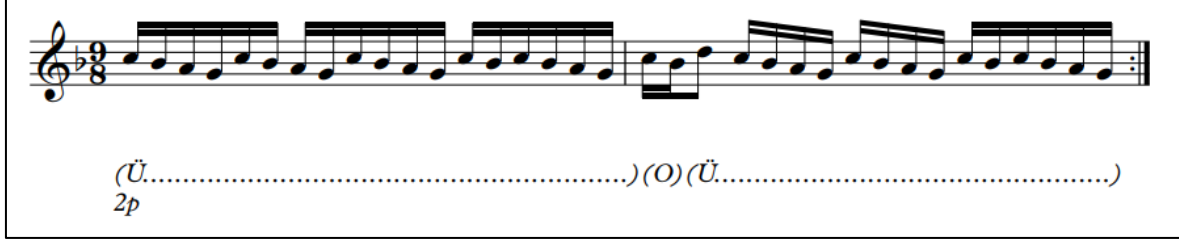
Şekil 21. Tel grubu gösteriminin ≡ şeklinde gösterimi

Şekil 31’de tel grubu gösterimi görülmektedir. Şekil 31 incelendiğinde “≡” şeklinde gösterildiği ve portenin alt kısmında konumlandığı görülmektedir. Burada her çizgiye bağlamadaki bir tel grubunun geldiği görülmektedir.



Şekil 22. Tel grubu gösteriminin ① ② ③ şeklinde gösterimi

Şekil 32’de tel grubu gösterimi görülmektedir. Şekil 32 incelendiğinde “ ① ② ③ ” şeklinde gösterildiği ve portenin üst kısmında konumlandığı görülmektedir. Her numaranın bir tel grubunu tarif ettiği görülmektedir.



Şekil 23. Tel grubu gösteriminin Üst: Ü Orta: O Alt:A şeklinde gösterimi

Şekil 33’te tel grubu gösterimi görülmektedir. Şekil 33 incelendiğinde “Üst: Ü Orta: O Alt:A” şeklinde gösterildiği ve portenin alt kısmında konumlandığı görülmektedir. Buradan her harfin (Ü-O-A) bir tel grubunu gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada mevcut bağlama metotlarındaki tel grubu gösterimi incelenerek bu gösterimler arasında ortak kullanımlar dışında sadece farklı olanları ele alınmıştır. Bu bağlamda metotlar arasında üç farklı tel grubu gösterimi tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında 36 farklı metot incelenmiştir. Şekil 31’deki kullanım toplam 2 metotta, şekil 32’deki kullanım toplam 30 metotta ve şekil 33’teki kullanım toplam 2 metotta görülmüştür. 2 metotta ise herhangi bir tel grubu gösterimiyle karşılaşılmamıştır. Bu doğrultuda tel grubu gösterimi konusunda metotlar arasında benzerliklerin olduğu da dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular ışığında metot yazarlarının bazılarının birbirlerinden etkilendiğini ve tel grubu gösterimi konusunda birbirleriyle aynı görüşte oldukları söylenebilir.

4.1.3. Parmak Numarası Gösterimindeki Farklılıklar



Şekil 24. Parmak numaralarının  şeklinde gösterimi

Şekil 34'te parmak numarası gösterimi görülmektedir. Şekil 34 incelendiğinde parmak sırasının “” şeklinde gösterildiği ve portenin alt kısmında konumlandığı görülmektedir.



Şekil 25. Parmak numaralarının  şeklinde gösterimi

Şekil 35'te parmak numarası gösterimi görülmektedir. Şekil 35 incelendiğinde parmak sırasının “” şeklinde gösterildiği ve portenin üst kısmında konumlandığı görülmektedir.



Şekil 26. Parmak numaralarının  şeklinde gösterimi

Şekil 36'da parmak numarası gösterimi görülmektedir. Şekil 36 incelendiğinde parmak sırasının “” şeklinde gösterildiği ve portenin alt kısmında konumlandığı görülmektedir.



Şekil 27. Parmak numaralarının  şeklinde gösterimi

Şekil 37'de parmak numarası gösterimi görülmektedir. Şekil 37 incelendiğinde parmak sırasının “” şeklinde gösterildiği görülmektedir.

4.1.4. Karar Sesi Gösterimindeki Farklılıklar



53

Şekil 39’da karar sesi gösterimi görülmektedir. Şekil 39 incelendiğinde  sembolüyle gösterildiği ve portenin üst kısmında konumlandığı görülmektedir.



Şekil 30. Karar sesi kullanımının  şeklinde gösterimi

Şekil 40’da karar sesi gösterimi görülmektedir. Şekil 40 incelendiğinde  sembolüyle gösterildiği ve portenin üst kısmında konumlandığı görülmektedir.



Şekil 31. Karar sesi kullanımının  şeklinde gösterimi

Şekil 41’de karar sesi gösterimi görülmektedir. Şekil 41 incelendiğinde  şeklinde gösterildiği görülmektedir.

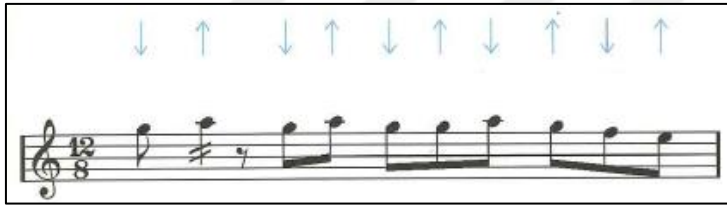


Şekil 32. Karar sesi kullanımının  şeklinde gösterimi

Şekil 42’de karar sesi gösterimi görülmektedir. Şekil 42 incelendiğinde  şeklinde gösterildiği görülmektedir.

Araştırmada mevcut bağlama metotlarındaki karar sesi gösterimi incelenerek bu gösterimler arasında ortak kullanımlar dışında sadece farklı olanları ele alınmıştır. Bu bağlamda metotlar arasında beş farklı karar sesi gösterimi tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında 36 farklı metot incelenmiştir. Şekil 38’deki kullanım toplam 3 metotta, şekil 39’daki kullanım sadece 1 metotta, şekil 40’daki kullanım toplam 2 metotta, şekil 41’deki kullanım toplam 11 metotta ve şekil 42’deki kullanım 14 metotta gösterilmiştir. 5 metotta ise karar sesi gösterimine rastlanılmamıştır. Metotlar arasında tümünün birbirinden farklı olmadığını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda karar sesi gösterimi konusunda metot yazarlarının 2 gösterim konusunda birleştiğini söylemek mümkündür.

4.1.5. Mızrap (Tezene) Vuruş Yönlerinin Gösterimindeki Farklılıklar



Şekil 33. Mızrap (tezene) yönlerinin   şeklinde gösterimi

Şekil 43’te mızrap (tezene) vuruş yönlerinin gösterimi görülmektedir. Şekil 43 incelendiğinde   şeklinde gösterildiği ve portenin üst kısmında konumlandığı görülmektedir.



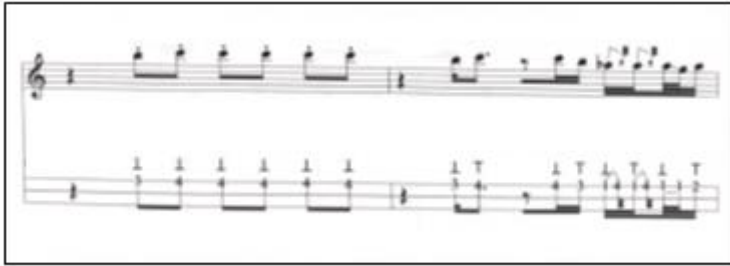
Şekil 34. Mızrap (tezene) yönlerinin  şeklinde gösterimi

Şekil 44'te mızrap (tezene) vuruş yönlerinin gösterimi görülmektedir. Şekil 44 incelendiğinde  şeklinde gösterildiği ve portenin üst kısmında konumlandığı görülmektedir.



Şekil 35. Mızrap (tezene) yönlerinin $\vee$ Λ şeklinde gösterimi

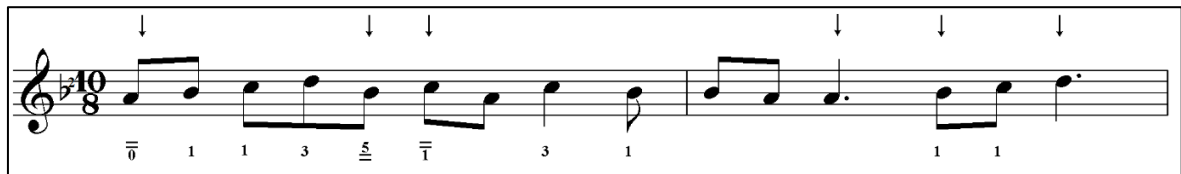
Şekil 45'te mızrap (tezene) vuruş yönlerinin gösterimi görülmektedir. Şekil 45 incelendiğinde $\vee$ Λ şeklinde gösterildiği ve portenin üst kısmında konumlandığı görülmektedir.



Şekil 36. Mızrap (tezene) yönlerinin $\perp$ T şeklinde gösterimi

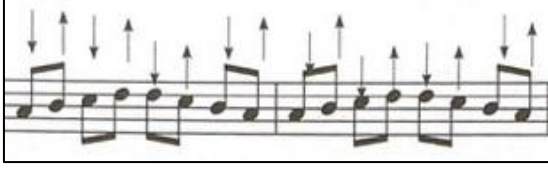
Şekil 46'da mızrap (tezene) vuruş yönlerinin gösterimi görülmektedir. Şekil 46 incelendiğinde $\perp$ T şeklinde gösterildiği görülmektedir.

4.1.5.1. Mızrap Akışı



Şekil 37. Sadece özel mızrap vuruşlarının (Üst-Üst-Alt-Alt vs.) gösterimi

Şekil 47’de mızrap akışı gösterimi görülmektedir. Şekil 47 incelendiğinde mızrapların sadece özel mızrap vuruşlarında (Üst-Üst-Alt-Alt vs.) gösterildiği görülmektedir.



Şekil 38. Tüm mızrap vuruşlarının (Üst-Üst-Alt-Alt vs.) gösterimi

Şekil 48’de mızrap akışı gösterimi görülmektedir. Şekil 48 incelendiğinde tüm mızrap vuruş yönlerinin gösterildiği görülmektedir.

Araştırmada mevcut bağlama metotlarındaki mızrap (tezene) vuruş yönlerinin gösterimi incelenerek bu gösterimler arasında ortak kullanımlar dışında sadece farklı olanları ele alınmıştır. Bu bağlamda metotlar arasında 4 farklı mızrap (tezene) vuruş yönlerinin gösterimi tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında 36 farklı metot incelenmiştir. Şekil 43’teki kullanım toplam 26 metotta, şekil 44’teki kullanım toplam 8 metotta, şekil 45’teki kullanım toplam 1 metotta ve şekil 46’daki kullanım toplam 1 metotta gösterilmiştir. İncelenen tüm metotlarda mızrap (tezene) vuruş yönlerine rastlanılmıştır. Metotlar incelendiği mızrap (tezene) vuruş yönlerinin gösterimi konusunda bir standardın kazanıldığı az da olsa görülmektedir. Metot yazarları genellikle ok yönleri işareti kullanarak mızrap (tezene) vuruş yönlerini göstermektedir. Ancak metotlar incelendiğinde mızrap (tezene) akışı konusunun tam netlik kazanmadığı görülmektedir. İncelen 36 metottan 12’si tüm mızrap vuruş yönlerini gösterirken 23 metot yazarı ise sadece özel mızrap (tezene) vuruş yönlerini göstermiştir.

Yapılan araştırmada bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıkları yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılara da sorulmuştur. Bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarına yönelik katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

“Yazılan bir şeyin yaygınlaşması sonraki nesle aktarılması mevcut ekollerin ya da çağın virtüözlerinin çalgıya aktardığı ve kazandırdığı bilgilerin yaygınlaşması açısından çok kritik konu dolayısıyla metot çeşitliliğimiz var evet ama metot çeşitliliği içerisinde ciddi de bir yazı dili çeşitliliği var” (Ahmet).

“İlk metottan başlayıp şu anki kullandığımız metotları incelediğimiz zaman içeriğinde gerek repertuvar gerekse işaretlendirme, notasyon (yazı dili) anlamında son derece farklılıklar yani tutarsızlıklar olduğu görülmektedir” (Veli).

“Bugün şöyle literatürü incelediğimiz zaman birçok bağlama metoduyla karşılaşmaktayız. Bu metotlar birçok açıdan birbirinden farklı. Yazım olarak notasyon (yazı dili) anlamında, uyarlama anlamında yani hemen hemen her anlamda farklı yazım şekilleriyle karşılaşmaktayız” (Onur).

Bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon kullanımlarında en sık rastlanan farklılıklardan biri de ise tezene vuruş yönlerinin farklı simgelerle gösterilmesidir. Eren isimli katılımcı bu işaretlerin genel olarak iki grupta toplandığını ifade etmektedir: *“Günümüzde bağlama metotları arasındaki en sık rastlanılan işaretlerin başında mızrap vuruş yönlerinin her metotta farklı şekilde gösterilmesi geliyor. Bu işaretler genel anlamda iki grupta gerçekleşiyor birisi keman itme-çekme hareketleri diğeri ok işaretleriyle olan gösterimdir.”* Hakan isimli katılımcı ise bu farklı iki hareketin kullanım sebebine ilişkin açıklamanın çok tatmin edici olmadığını vurgulamaktadır: *“Bağlama metotlarındaki tezene kullanımları iki temel grupta toplanıyor birincisi kemanın çekme itme hareketleri ki onu da mandolinden hareket ederek böyle bir şey ortaya konuldu. Açıklaması var mı diye sorarsan onun ciddi anlamda açıklaması yok. Avrupa ölçekli bir anlayış olarak ifade edenler var ama bu bizim bakış açımızla çok oturmuyor.”*

Transkripsiyon farklılıklarını oluşturan bir diğer durum ise parmak numarası gösterimidir. Katılımcı (Mert) parmak numarası gösteriminin farklılığı konusunu bir örnekle şöyle açıklamaktadır: *“5. parmak gösterimi kimi metotlarda baş parmağımızı 5 ile gösterilirken kimi metotta ise + işaretiyle gösteriliyor.”* Bir diğer katılımcı (Emrah) ise parmak numaraları ve pozisyon yönlendirmesi olmayan transkripsiyonlar nedeniyle icracıların eserleri farklı biçimlerde icra ettiklerine dikkat çekmektedir: *“Transkripsiyonda parmak numaraları veya pozisyon yönlendirmeleri olmadığı için icracılar çalacağı eserleri farklı telden icra edebiliyorlar. Bir icracı alt telden o pasajı yaparken başka bir icra üst telden, diğer bir icracı ise orta telden icra ediyor. Dolayısıyla bunlar hem toplu icralarda görüntü açısından problem yaratıyor hem de çalışı zorlaştıran pozisyonlar kullanılabilir.”* Eren ise, nüans işaretlerindeki (icra teknikleri) transkripsiyon farklılığını Doğu ve Batı arasındaki anlayış farkına bağlamaktadır: *“Batı ve Doğu arasında kalanların Batıya entegre etmeyişi aslında Batıdaki müziği kavradığı şekilde entegre etmeyişi ortaya sorunlar çıkarmaktadır. Kullandığım bir metotta süslemenin tremolo işareti ile gösterildiğini gördüm. Şimdi eğitim verirken hangi tekniğe hangi işareti kullanacağız. Konuyla alakalı birçok örnek verebilirim.”* Onur da diğer katılımcılar gibi bu konuda ortak bir yaklaşım belirlenmediğine

vurgu yapmaktadır: “Süsleme, çarpma, çekme gibi en yaygın kullanılan tekniklerde bile bir standart olduğunu söylemek mümkün değil.”

Son olarak transkripsiyon farklılıklarındaki tel grubu gösterimi hakkında katılımcılardan birinin şunları söylemektedir:

Her metot sahibi kendince güzeli bulma uğraşında, kime nasıl kolay geliyorsa o şekilde bir transkripsiyon belirlemekte mesela ben tel gösteriminde üç çizgi kullanıyorum. Her teli bir çizgi gösteriyor. Ama metotları incelediğimde her tele numara vererek gösterilen notalar, hiç numara veya çizgi konulmadan üst üste notalar getirilerek parmak numarası verilen notalarda karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla tel gösterimi konusunda da bir standartta sahip olduğumuzu söylemeyeceğim (Onur).

Araştırma kapsamında mevcut bağlama öğretim metotları incelenmiştir. Gerekli incelemeler sonucunda bağlama öğretim metotlarındaki tüm transkripsiyon kullanımları tespit edilerek Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3’te sunulan tüm transkripsiyon kullanımları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Elde edilen veriler ışığında bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıkları ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon kullanımlarına yönelik farklılıkların olup olmadığı katılımcılara sorulmuştur. Bunun sonucunda gelen yanıtlar incelendiğinde katılımcıların tümünün bağlama öğretim metotlarında transkripsiyon farklılığının olduğunu kabul ettiği ve bu konuda ortak görüşe sahip olduğu görülmüştür. Ancak katılımcıların her birinin bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarını farklı açıdan değerlendirdiklerini söylemek mümkündür. Bazı katılımcılar temel icra tekniklerindeki transkripsiyon farklılıklarına değinirken, bazı katılımcılar ise mızrap (tezene) vuruş yönü ve tel grubu gösterimindeki transkripsiyon farklılıklarına değinmiştir. Bazı katılımcıların ise transkripsiyon farklılıklarını notasyon farklılıkları ile karıştırdıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu konuda katılımcıların konuya yönelik kafa karışıklığı yaşadığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın bu aşamasında; transkripsiyon kullanımlarına yönelik bütün teknik bilgiler göze alındığında metotların bazı konularda benzerlik gösterdiği bazı konularda ise göstermediği tespit edilmiştir.

4.2. Bağlama Öğretim Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıklarına Sebep Olan Etkenler Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci Alt Problem: “Bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarına sebep olan etkenler nelerdir?”

Bu bölümde bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarına sebep olan etkenlerin neler olduğu araştırılmıştır. Bu doğrultuda bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarına sebep olan etkenler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılara sorulmuştur. Gelen yanıtlardan elde edilen veriler ışığında transkripsiyon farklılıklarına sebep olan etkenler tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6
“Bağlama Metotları Arasındaki Transkripsiyon Farklılıklarına Sebep Olan Etkenler”
Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar

Tema	Alt Kategoriler	Kodlar
Bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarına sebep olan etkenler	Kişisel Egolar	Yazar Egosu
		İcracı Egosu
	İletişimsizlik	Teknolojik İmkanlar
		Tarafli Olma
	Diğer Etkenler	Kavrayış
		Ekollerden gelen öğretim şekli
		Standardizasyon farkındalığının oluşmaması
		Çalışmaların Yetersizliği

Tablo 6’da bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarına sebep olan etkenler 3 alt kategoride değerlendirilmiştir. Buna göre bu alt kategoriler; kişilerin sadece kendi görüşlerinin doğru olduğunu düşünme durumları “kişisel egolar”, çeşitli sebepler sonucu metot yazarlarının diğer metotlara ulaşamaması ya da egoları sonucu kasten ulaşmama durumları “iletişimsizlik” ve diğer tüm durumlar da “diğer etkenler” şeklinde başlıklandırılmıştır. Bunun yanı sıra “kişisel egolar” alt kategorisi; “yazar egosu” ve “icracı egosu” kodlarından, “iletişimsizlik” alt kategorisi; “teknolojik imkanlar” ve “tarafli olma” kodlarından ve “diğer etkenler” alt kategorisi de “kavrayış”, “ekollerden gelen öğretim şekli”, “standardizasyon farkındalığının oluşmaması” ve “çalışmaların yetersizliği” kodlarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarına sebep olan etkenlere yönelik katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

4.2.1. Kişisel Egolar

Bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarına sebep olan etkenlerin başında yazar egoları geldiği düşünülmektedir.

Katılımcı (Hakan) da yazar egosunu “benim yaptığım en iyisidir” iadesiyle özetlemektedir: *“Metot yazarları transkripsiyon üretirken veya var olan kendi ürettiği transkripsiyonları kullanırken benim yaptığım en doğru gözüyle bakıyor. Farklı bir transkripsiyonu tam anlamıyla reddediyor. Kendi düşüncesine göre en doğrusu kendi oluşturduğu transkripsiyon.”*

Ahmet icracıların bencil tutumlarının söz konusu farklılıkların nedenlerinden biri olduğunu işaret etmektedir:

İcracı egolarından kaynaklı yani ekol egolarından kaynaklı, benim dediğim olsun başkasının dediği olmasın diye diye birbirlerinin yaptıkları çalışmaları da alıp değerlendirme olmadı. Halbuki üst üste birikmesi lazım bunların. Birinin yaptığı doğruyu alıp üzerine varsa eksiği koymamız lazım yanlış varsa düzeltmemiz lazım. İracıların bu egolarından dolayı yeni başka güzel ekolleri ya da bu ekollerin olumlu yönlerini öğrenciler almakta zorlandılar (Ahmet).

Katılımcı (Onur) icracı egosu hakkında şunları söylemektedir:

Bazı icracılar kendilerine göre belirlemiş olduğu belli başlı metotları kullanıyorlar. Ayrıca başka metotlara kasıtlı ya da kasıtsız ulaşmıyorlar. Bu icracılar bazı durumlarda kullandığı metotlardan tam olarak istifade ettiklerinde aynı metottan öğrenmiş olduğu öğretim modelini sürdürüyor. Bazı durumlarda ise icracılar kullandığı metotlardan tam olarak istifade edemediklerinde ise kendilerince en mantıklı olabilecek çözüm seçenekleriyle ellerindeki metotları geliştirmeye çalışıyor. Dolayısıyla bu icracılar ya kullandıkları metoda taraf olarak başka metot tanımıyorlar ya da mevcut metotlardaki transkripsiyon dilini beğenmediklerinden veya yetersiz bulduklarından kendilerince çözüm üretmeye çalışıyorlar. Tüm bunların sonucunda metot yazarları ve icracılar arasında uzlaşılması mümkün olmayan durumlarla karşı karşıya kalınıyor (Onur).

4.2.2. İletişimsizlik

Teknoloji imkanlarının şimdiki kadar yaygın olmaması da transkripsiyon farklılıklarının nedenleri arasında yer almaktadır. Katılımcı (Özkan) icracıların farklı teknikler geliştirmelerini biraz da birbirlerinden habersiz olmalarına bağlamaktadır: *“Konservatuarlar kurulduğunda birbirleriyle iletişimi yoktu. Sene 1975 ne kadar görsel bir şekilde iletişime geçebileceksin. Dolayısıyla sen kendine göre bir teknik uyguluyorsun ben kendime göre teknik uyguluyorum. Bizde herkes gönlüne göre bir şey yazmış gönül metodolojisi var.”*

Taraflı olma kodu için (Onur) şu ifadelerde bulunmaktadır:

Bazı kişiler bağlamadaki öğrenim hayatını tek bir kişiden ya da tek bir metottan sürdürüyor. Bu kişilerde vefa duygusu veya kibirden kaynaklı başka usta ya da başka metotlardan kasıtlı bir şekilde faydalanmadığı görülüyor. Bu durum sonucunda bu kişiler diğer metotlardan veya metot yazarı görüşlerinden habersiz kalıyorlar (Onur).

4.2.3. Diğer Etkenler

Transkripsiyon farklılıklarına neden olan etkenlerden biri de metot yazarlarının kendi kavrayışları ölçüsünde metot oluşturma isteği olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı (Mert) konuyla ilgili şunları söylemektedir: *“metot yazarlarının müziği bir kavrayışı var o kavrayış üzerinden yazıyorlar. Yani sanki herkes onlar gibi düşünecekmiş veya öyle düşünmeliymiş hissiyle yazılıyor metotlar. Müziği nasıl kavıyorlarsa bunun üzerinden bir terminoloji geliştirmeye çalışıyorlar.”* Bir diğer katılımcı (Onur) ise söz konusu farklılıkların öznel yaklaşım farklılıklarından kaynaklandığını düşünmektedir: *“Herkes kendisine kolay geleni ve ilk öğrendiği şekli neyse onu kullanmak istiyor. Dolayısıyla farklı düşünceler farklı fikirler ortaya çıkıyor. Tabii ben buna yanlış demiyorum. Bu tamamen yanlıştan ziyade dediğim gibi standart olmadığı için kendince doğru yolu bulmaya çalışıyorlar.”*

Ahmet’e göre bağlama metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarının nedenleri arasında ekollerden gelen öğretim şekli gelmektedir:

Özellikle bağlama eğitimi yakın döneme kadar yaygın eğitim kurumları aracılığıyla, ekollerin okulları aracılığıyla yaygınlaşıyordu ve insanlara bu bilgi birikimi aktarılıyordu. Dolayısıyla bu iş onların tekelinde devam ediyordu ve herkes kendi ekolüne uygun bir şey kullandığı için daha doğrusu buna yönelik farkındalık yoktu eskiden. Bunun neden gerekli olduğuna dair bir şey yoktu. Müzik okulları açılmaya başladığında ve mesleki müzik okullara arttığında bu problemle karşılaşıldı (Ahmet).

Suat’a göre bunun en önemli nedeni müziğin ekoller üzerinden gelişim göstermesidir: *“Ekoller üzerinde yürüyen bir müziğimiz var. Dolayısıyla bu bağlama metotlarına ve buna bağlı olarak da metotlar da kullanılan transkripsiyonlara yansımaktadır.”*

Bir diğer neden ise standardizasyon farkındalığının oluşmaması olarak görülmektedir. Katılımcı Ahmet bu durumun farkına ancak müzik okulları açıldığında varıldığını vurgulamaktadır: *“Müzik okulları açılmaya başladığında ve mesleki müzik okullara arttığında şöyle problemle karşılaşıldı hangi dili kullanacakları hangi materyalleri kullanacakları sorun ortaya çıktı. Bu materyallerde de tabii dil farkı vardı, yazı dili farklılığı vardı. Müzik okullarından önce böyle bir farkındalık yoktu.”*

Farklılıklara ilişkin bir başka neden ise metot yazarlarının en güzelini bulma isteği olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili katılımcı (Onur) şunları söylemektedir: *“herkes kendince en güzelini bulmaya çalışıyor bir taraftan kendince güzeli de biliyor. Böyle daha iyi anlaşılır diye düşünüyor. Herkes kendi transkripsiyonunu ürettiği için başka birinin transkripsiyonunu kullanayım diye düşünmüyor.”*

Yapılan çalışmaların yetersiz oluşu transkripsiyon farklılıklarının bir diğer nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı (Emrah) çalışmaların yetersizliğiyle ilgili şunları söylemektedir: “Geçmiş dönemlerde yapılan en kapsamlı çalışmalardan birinde başlangıç aşamasında bir transkripsiyon oluşturulmaya çalışıldı. Fakat bu transkripsiyonun da çok sayıda hatası göze çarpmaktadır. Tabi dönemin olanaksızlıklarının da bunda etkisi oldukça büyük gibi ifadelerde bulunmaktadır.”

Transkripsiyon farklılığının nedenlerinden bir diğeri ise metodolojik anlamda eksikler olarak göze çarpmaktadır. Katılımcı (Mehmet) bu konu hakkında “bağlama hâlâ icra olarak da metodolojik açıdan da gelişen bir enstrüman. Dolayısıyla bunun uygulamaları da farklı farklı sorunları beraberinde getiriyor” ifadelerini kullanmaktadır.

Ömer’e göre, transkripsiyon farklılığı nedenlerden biri de metotla ilgili çalışmaların ülkemizde çok geç başlamış olmasıdır:

Bu işlere biz çok geç başladık. Bugünkü lise, ortaokul çocuklarına (yani o üniversiteye gelmeden önceki eğitimde) biz bu çocuklara Türk müziği eğitimi nereden veriyoruz? Bir gerçek var ki bizim ülkemizde 1826 yılında Batı müziği eğitimi başladı Batı müziği eğitimi başladıktan 150 yıl sonra biz Türk müziği eğitimi vermeye başladık. Metot anlayışında metot zihniyetinin olmayışı da bilinmeyişi de normal bence (Ömer).

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların da görüşleri doğrultusunda bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarına birçok etkenin sebep olduğu görülmektedir. Buna göre bu farklılıklara kişi egoları, kasıtlı ya da kasıtsız bilgi edineme durumları, kişilerin alışagelmış öğrenim ve öğretim tekniklerini değiştirmek istememeleri, ulusal ölçekte tanınmış ve bağlama icrasına yön veren kişilerin kullanmış olduğu transkripsiyonların çok kişi tarafından benimsenmesi, bağlama metotları arasında ortak transkripsiyon kullanımının gerekliliği konusunda farkındalığın olmaması ve bağlama icrasında metot çalışmalarının yakın zamanda başlamasından kaynaklanan yeteri kadar birikime ulaşamamış olması sebep olmaktadır.

4.3. Bağlama Öğretim Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıklarının Sebep Olduğu Problemler Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problem: “Bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarının sebep olduğu problemler nelerdir?” şeklindedir.

Bu bölümde bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarından kaynaklanan problemlerin neler olduğu araştırılmıştır. Bu doğrultuda bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarının sebep olduğu problemler yarı yapılandırılmış görüşme formu

ile katılımcılara sorulmuştur. Gelen yanıtlardan elde edilen veriler ışığında transkripsiyon farklılıklarından kaynaklanan problemler genel olarak tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

“Bağlama Öğretim Metotları Arasındaki Transkripsiyon Farklılıklarının Sebep Olduğu Problemler” Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar

Tema	Alt Kategoriler	Kodlar
Transkripsiyon Farklılıklarının Sebep Olduğu Problemler	Materyal ile İlgili Problemler	Kaynak kullanım sorunu
		Farklı metotları çözümleyememe
		Görüntü karmaşası
		Bilgi kirliliği
	Motivasyonla İlgili Problemler	Zaman kaybı
		Çalışmaktan sıkılmak
		Gereksiz yorgunluk
		Deşifre problemi
	İcra Aşamasında Yaşanan Problemler	Toplu icralarda problem
		Mevcut bağlama literatürünü icra etme zorluğu
		İcrayı notaya aktarmada problem
		Sistematik eğitim-öğretim modelinin oluşmaması
	Eğitim-Öğretim Modelindeki Problemler	Öğrenciler arasında eğitim ve seviye farklılıkları
		Öğrenme sürecinin yavaşlatılması
		Kafa karışıklığı
		Sürekli ders eğitmenine bağlı kalmak
		Hazırlanan kaynağın aktarımı
		Kavram karmaşası
		Eğitimde birliğin oluşmaması
		Metotlardaki repertuar sorunu
	Transkripsiyon Dışındaki Problemler	Metot kavramının tam oturmaması
		Metot hedef kitlesi
		Metot benzerlikleri
		Açık (Anahtar) sorunu

Tablo 7 incelendiğinde bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarının sebep olduğu problemler temasının 5 alt kategoriden ve 25 koddan oluştuğu görülmektedir. İlk alt kategori olan “materyal ile ilgili problemler” 4 koddan oluşmaktadır. Bunlar; “kaynak kullanım sorunu”, “görüntü karmaşası”, “farklı metotları çözümleyememe” ve “bilgi kirliliği” şeklindedir. İkinci alt kategori olan “motivasyonla ilgili sorunlar” ise 3 koddan oluşmaktadır. Bunlar; “zaman kaybı”, “çalışmaktan sıkılmak” ve “gereksiz yorgunluk” olarak belirlenmiştir. Üçüncü alt kategori olan “icra aşamasında yaşanan problemler” 4 koddan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; “deşifre problemi”, “toplu icralardaki problem”, “mevcut bağlama literatürünü icra etme zorluğu”, ve “icrayı notaya aktarmada problem”dir. Dördüncü alt kategori olan “Eğitim öğretim modelindeki problemler” 8 koddan oluşmaktadır. Bu kodlar; “sistematik bir eğitim-öğretim modelinin oluşmaması”, “öğrenciler

arasında eğitim ve seviye farklılıkları”, “öğrenme sürecinin yavaşlatılması”, “kafa karışıklığı”, “sürekli ders eğitmenine bağlı kalmak”, “hazırlanan kaynağın aktarımı”, “kavram karmaşası” ve “eğitimde birliğin oluşmaması”dır. Son kod olan “transkripsiyon dışındaki sorunlar” beş koddan oluşmaktadır. Bunlar; “metotlardaki repertuvar sorunu”, “metot kavramının tam oturmaması”, “metot hedef kitlesi”, “metot benzerlikleri” ve “açık (anahtar) sorunu”dur.

Araştırma kapsamında uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarının sebep olduğu problemlere yönelik katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

4.3.1. Materyal ile İlgili Problemler

Yapılan görüşmelerde bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarının sebep olan problemlerin başında kaynak kullanım sorununun geldiği görülmektedir. Metotlarda birçok transkripsiyon kullanılmasından dolayı öğrencilerin hangi kaynağı kullanacağı konusunda problemler yaşadığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili katılımcı (Ahmet) şu ifadelerde bulunmaktadır:

Herkes kendi ekolüne uygun bir transkripsiyon kullandığı için daha doğrusu buna yönelik farkındalık yoktu eskiden bunun neden gerekli olduğuna dair bir şey yoktu. Müzik okulları açılmaya başladığında ve mesleki müzik okullara arttığında şöyle problemle karşılaşıldı. Hangi kaynağı kullanacakları sorunu ortaya çıktı. Bu kaynaklarda da tabii dil farkı vardı, yazı dili farklılığı vardı (Ahmet).

Ahmet ayrıca kaynak kullanımıyla ilgili sorunlar konusunda müzik eğitimi verilen kurumlardaki derslerde birden çok kaynak kullanımını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Katılımcı (Ahmet) konuya şu şekilde açıklık getirmektedir:

Mesleki eğitimde bir dile karar verilmeli. Bir kurum içerisinde pek çok hoca olabiliyor, benim çalıştığım kurumda da öyle. Dolayısıyla ortak bir dile karar vermek gerekiyor. Ortak bir dil olmadığı için kaynak kullanmayla alakalı sorunlarınız ortaya çıkıyor. Çocuklara bir şey vermek zorundasınız. Kendi içinizde bir birliktelik olması için karar veriyorsunuz fakat dışardan besleyeceğiniz kaynaklarda bu defa yazı dili farklılığı oluyor. Dolayısıyla öğrenci bilmediği pek çok şeyle karşılaşıyor en azından bu konuda standartlığa kavuşmuş çalgılar da böyle bir problem yok (Ahmet).

Transkripsiyon farklılıklarının farklı metotları çözümleyememe konusunda da problem teşkil ettiği görülmektedir. Örneğin katılımcı (Veli) farklı transkripsiyonların metotların çözümlenmesinde sorunlar ortaya çıkardığını vurgulamaktadır: *“Öğrenciler bir transkripsiyonu benimsediğinde, başka metotla alakalı bir eseri aldıklarında, bambaşka bir transkripsiyonu olduğunu görünce o metotta yer alan eserleri çözümleme konusunda ve dolayısıyla aslında o metodu çözümleme konusunda problem yaşadığını görebilmekteyiz.”*

Ayrıca katılımcıya (Ahmet) göre farklı transkripsiyonlar nedeniyle *“mesleki müzik okullarındaki eğitimde yazılan notayı okumayan bir nesil türemiştir.”* Yapılan görüşmelerden ortaya çıkan sonuçlardan biri de bazı metotlarda bolca transkripsiyon kullanımının (hangi tekniğe ne için kullanıldığı çokta açıklanmadan) görüntü karmaşasına yol açtığı yönündeki düşüncedir. Örneğin katılımcı (Hakan) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: *“Özellikle yöresel tavırlarda sadeleştirmeden uzak notanın yazılışı tabir yerindeyse karınca duası şekliyle görülen bir nota oluşmasına sebep oldu. Bu durum da nota üzerinde bir görüntü karmaşası oluşmasına sebep olmaktadır.”* Bir diğer katılımcı (Onur) ise notanın görsel anlamda sade olması gerektiğini savunmaktadır. *“Bir nota yazılabiliyorsa görüntü açısından en sade şekliyle yazılmalıdır. Nota yazımında görüntü karmaşasına yer verilmemelidir.”*

Diğer bir problem olarak da alandaki bilgili kirliliği konusu gündeme getirilmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin hangi metodun doğru olduğu konusunda sorun yaşadıklarını, bunun da alandaki transkripsiyon ve bağlama icra teknikleriyle ilgili bilgi kirliliğinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Katılımcı (Veli) bu düşünceye şu şekilde açıklık getirmektedir:

Öğrenci hem icra esnasında hem öğrenme aşamasında o metodun işaretlerini tanımıyorsa öncelikle o metodun transkripsiyon dilini çözmesi gerek. Hadi diyelim o metodun transkripsiyon dilini çözdü. Yarın çalışmak için başka bir metodu aldığında hem icra teknikleri hem transkripsiyon dili tam anlamıyla farklı olan bir metotla karşılaşacak. Bunun böyle sürekli devam ettiğini düşünün. Bunun sonucunda öğrenci hangi tekniğe hangi isim, hangi tekniğe hangi işaret konusunu bir türlü kavramamış olacak. Bu durumun da tam manasıyla bilgi kirliliğine sebep olacağını düşünüyorum (Veli).

4.3.2. Motivasyonla İlgili Problemler

Bağlama öğretim elemanları transkripsiyon farklılıklarının öğretim esnasında zaman kaybına yol açtığını ifade etmektedir. Ayrıca bağlama eğitimi alan kişilerin de öğrenme sürecinde birbirinden farklı transkripsiyonları çözememesinden kaynaklı zaman kaybına uğradığı tespit edilmiştir. Katılımcı (Veli) öğrencinin aşına olmadığı metot çözümlemelerindeki olumsuz gelişen süreçleri şu şekilde ifade etmektedir:

Öğrenci eğer o metodun işaretlerini tanımıyorsa o bir kere metodu çözebilmek için ilk başta işaretlerini ve terminolojisini çözmesi gerekir. Bu durum zaman kaybı ve bilgi kirliliğine yol açmaktadır aslında bir nebze de olsa bu sazım küçümsenmesine yol açıyor. Çünkü koskoca ulusa mal olmuş bir çalgının ortak bir transkripsiyon üzerinde buluşması gerekiyor maalesef bu durum söz konusu değil (Veli).

Katılımcı Emrah da bu bakımdan Batı müziği ve Türk müziğini kıyaslayarak zaman kaybı konusuna dikkat çekmektedir:

Mesela bizim Türk müziği sazlarından kemanı düşünelim. Batı müziği kemanlarıyla karşılaştırdığımız bir toplu çalım esnasında herhangi bir eserde görsel bir şekilde değerlendiresek bile Türk müziği kemanlarında yayların bir aşağı biri yukarı da farklı şekillerde görüldüğünü görüyoruz. Bunun nedeni yay çekiş ve itiş yönlerinin yani transkripsiyonlarının yazılmamasıdır. Batı müziğinde bu durum tamamıyla farklıdır. Bütün icra tekniklerinin transkripsiyon yönlendirmeleri yazılır ve görüntü açısından net bir durum vardır. Türk müziğindeki konu şöyle ilerliyor icracılar hem eseri kendi nüanslarıyla bireysel çalışıyor, eğer topluluk şefi uzman bir şef ise bir de bunları yeniden hem nüans hem yay çekişi konusunda yeniden çalıştırmak zorunda kalıyor. Bu örneği bağlama için de aktarabiliriz. Dolayısıyla bu da bir zaman kaybına veya gereksiz bir yorgunluğa sebep oluyor (Emrah).

Transkripsiyon dili farklı olduğu için çalışılan zamanın bir bölümünü icracıların bu dili çözmeye ayırdıkları dile getirilmektedir. Bu durum da hem öğrenen hem de icra açısından bir zaman kaybı meydana getirmektedir. Katılımcı (Onur) bu konuyu konser çalışması örneğiyle özetlemektedir:

Eğer toplu icralardaki bireyler tek bir metottan yol almışsa tabi ki burada bir problemten söz edemeyiz. Çünkü hepsinin anlaşma dili, yazı dili aynı. Ancak farklı metottan bağlamayı öğrenen icracılar söz konusu ise burada problemler olabilir. Örneğin; bir konser çalışması düşünelim. Konserde yazılan eserler belirlenen bir hocanın transkripsiyona göre yazılmış olsun. Burada o hocanın transkribine hâkim olmayan icracılar bunu hemen çalamayacak, önce transkripsiyon dilini çözüp daha sonra icraya başlayacak. Dolayısıyla bu durumda gecikmeler olacak, zaman kaybı olacak. En büyük eksikliğin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum (Onur).

Ankete katılan bir katılımcının zaman kaybı hususundaki fikirleri ise şu şekildedir: *“Ortak bir bağlama eğitimi dili oluşmadığından, her metot için ayrıca açıklama ihtiyacı doğmaktadır. Bu durum zaman kaybı ve aktarma sorunlarına yol açmaktadır.”* Sadece öğrenenlerin değil öğreticilerin de birden fazla transkripsiyon dili öğrenmek zorunda kalmasının birçok probleme neden olduğunu söyleyen katılımcının (Veli) ifadeleri şu şekildedir:

Biz öğreticiler için de bu konu problemleri bir durum. Öğrenciye birden fazla transkripsiyon dili öğretmek zorunda kalıyoruz. Bu da öğrenme ve öğretme zamanını olumsuz yönde etkiliyor. Belki de kısa sürede öğreteceğimiz bir icra tekniğini bu sorundan dolayı daha uzun bir zamanda öğretmek zorunda kalıyoruz (Veli).

Transkripsiyon farklılıklarının sebep olduğu problemlerden bir diğeri ise öğrencilerin bağlama çalışırken sıkılması olarak görülmektedir. Bu durum için katılımcı (Hakan) şu tespitlerde bulunmaktadır: *“Müzik öğrencileri genellikle okumayı pek sevmiyorlar. Böyle olunca 3 sayfadan oluşan bir transkripsiyon listesini anlamlandırma ve icraya dökme konusunda problem yaşıyorlar. Biz 3 sayfa okutamazken 3'er sayfa, 3'er sayfa transkripsiyon çözümü veriyoruz. Bu da tabii ki öğrencilerin bağlama çalışırken sıkılmasına sebep oluyor.”* Katılımcılar ayrıca birçok farklı transkripsiyonun görülmesi sonucunda öğrencilerin bağlama icrası yerine transkripsiyonlara odaklandığı için öğrenme aşamasında sıkıldıklarını ifade etmektedir. Katılımcı (Hakan) her defasında farklı transkripsiyon görmenin öğrencilerin sıkılmalarına neden olduğunu dile getirmektedir:

Müzik öğrencileri genellikle okumayı pek sevmiyorlar. Metodun başında bir sürü transkripsiyon görmeleri sonucunda o metodu incelememe, içerisinde yer alan eserleri icra etmeme ve bunun sonucunda da icradan sıkılma meydana gelmektedir. Bu durumu biz öğreticiler için de değerlendirecek olursak; öğrencilere her defasında farklı transkripsiyon dili öğretmek öğretici açısından sıkılma meydana getirecek bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Hakan).

Katılımcı (Emrah) ise farklı transkripsiyonlardan dolayı hem öğrencilerde hem de öğreticilerde gereksiz bir yorgunluğun meydana geldiğini ifade etmektedir: *“Transkripsiyon dilinin farklı olması bence hem öğrenen kişi hem de öğretici için icraya ayıracağı eforu kitaplardaki işaretleri çözmeye ayırmasından dolayı gereksiz bir yorgunluğa sebep olmaktadır.”*

4.3.3. İcra Aşamasında Yaşanan Problemler

Araştırma kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda transkripsiyon farklılıklarından kaynaklanan icra aşamasında yaşanan problemlere yönelik katılımcıların çeşitli görüşler sunduğu görülmektedir. Bu görüşler doğrultusunda katılımcılar; icracıların deşifre aşamasında, toplu icralarda, mevcut bağlama literatürünü icra etmede ve icrayı notaya aktarmada problemler yaşadığını savunmaktadırlar. Deşifre problemi ile ilgili olarak katılımcı (Mehmet) farklı transkripsiyonların deşifre sorununa yol açtığına değinmektedir:

Birden çok metodumuz dolayısıyla birden çok transkripsiyona sahibiz. Bu durum da birçok sıkıntıya sebep olmaktadır. Bence bunların en önemlisi deşifre problemidir. Öğrencinin önüne bir eseri koyduğumuzda öğrenci eseri çözümlerken birbirinden farklı transkripsiyonları gördüğü için eseri çözümleme, eseri deşifre etme aşaması problemlili geçiyor (Mehmet).

Öğrencilerin transkripsiyon diline hâkim olmaması dolayısıyla notaları çözmekte zorlanmaları yaşanan en önemli sorunlardan biridir. Katılımcı (Veli) bu durumun öğrencilerin sazını küçümsemesine dahi yol açtığını vurgulamaktadır: *“Öğrenci icraya başlamadan önce eğer metot diline hâkim değilse, öncelikle o dili, o terminolojiye çözmekle uğraşılıyor. Bu durum bir nebze de olsa bu sazı küçümsemesine yol açıyor. Çünkü koskoca ulusala mal olmuş bir çalgının ortak bir transkripsiyon üzerinde buluşması gerekiyor maalesef.”* Bir diğer katılımcı (Mehmet) ise öğrencilerin farklı şekillerde olan transkripsiyonları eğitimciler başlarında durmadan çözmelerinin zorluğuna değinmektedir:

Örneğin; yaşadığım bir olayı anlatayım. Orta seviye bağlama öğrencime bir nota verdim, bunu çözümlemesini istedim. Öğrencim orta seviye bağlama icracısı olmasına rağmen, farklı transkripsiyonları görünce sadece notayı çalmaya başladı. Hiçbir icra tekniği göstermeden. Sonra bana transkripsiyonlarla alakalı birçok soru sormaya başladı. Ben yanıdayken kolay bir şekilde çözebildi. Fakat öğrencilerin, icra heveslilerinin bir hoca olmadan eseri çözümlemesi çok zor görünüyor bu durumda, bir standartlık şart (Mehmet).

Ankete katılan bir katılımcı deşifre problemi hakkında şu ifadelerde bulunmaktadır: *“Metotlar öğretme amaçlı kullanılması gereken materyaller olduğu için deşifre aşamasında*

problem çıkartabilir. Bu bağlamda birkaç farklı transkripsiyon tercihleri bulunan metotlardan çalışma yapmak faydalı olacaktır. Bu öğrencide adaptasyon ve deşifre yeteneklerini geliştirecektir.” Deşifre konusunda ankete katılan bir diğer katılımcının görüşleri de şu şekildedir: *“Çalışılan metodun dışında, farklı bir metottan eser verildiğinde, öğrenciler eseri çözümleme aşamasında zorluk yaşamaktadırlar.”*

Transkripsiyon farklılığının deşifre de problem olmasının yanı sıra toplu icralarda da problem teşkil ettiğini katılımcı (Özkan) şöyle özetlemektedir:

Bence transkripsiyon farklılıkları toplu icralarda en büyük sorun olarak karşımıza çıkıyor. Bugün bir bağlama topluluğuyla bir konser hazırlığı yaparken farklı metotlarla çalışmış, farklı ekollerin tedrisatından geçmiş öğrenciler toplu halde bir şey icra edecekleri zaman ortaya konulan notadaki transkripsiyon diline hâkim olmaları gerekmektedir. Çünkü aksi taktirde hangi ekolün işaretini, hangi metodun işaretini kullanacağımız sorusu akla geliyor. Dolayısıyla eseri icraya başlamadan önce bu tarz sorunları çözdükten sonra ancak çalışmaya başlanabiliyor. Bu da beraberinde birçok problemi getiriyor (Özkan).

Toplu icralardaki en önemli sorunun tek tip icra sağlamada yaşanan problemler olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili bazı katılımcıların (Mehmet, Emrah, Ömer) görüşleri şu şekildedir: Örneğin Mehmet, toplu icralarda işaretlerin farklı yorumlanmasının yaratacağı sıkıntılara değinmiştir: *“Toplu icralarda bir öğrencinin veya bir icracının o işaretleri farklı algılaması gruptaki diğerler icracılardan farklı bir icraya yol açacağı için toplu icralarda da direkt icrayı bozar. Bu durumda tek tip icra oluşumuna olumsuz yönde etki eder”* (Mehmet).

Emrah da standart hale getirilmeyen transkripsiyonlar nedeniyle toplu icralarda sorunlar yaşandığını vurgulamaktadır:

1940’lı yıllardan sonra başlayan tek tip icralardaki en önemli durum nüans birlikteliği veya tezene birlikteliği olarak görülmektedir. Örneğin; toplu icralarda bir icracı bir geçişi farklı pozisyonlar alırken, diğer bir icracı başka pozisyonunda alabilir. Yazılan transkripsiyonda parmak numaraları veya pozisyon yönlendirmeleri olmadığı için icracıların bazıları alt telden yaparken, bazıları ise orta, üst ve alt telden yapabiliyor. Aslında bunların hepsi doğru. Ancak buna benzer pasajlar veya buna benzer icralar da eğer müzik bilimi açısından tek tip bir icra dersek burada bir keşmekeşlik ortaya çıkıyor. Dolayısıyla toplu icralarda tek tip icra oluşturma ve görsel açıdan da problem yaşamak istemiyorsak transkripsiyon işaretlerinin standart hale getirilmesi gerekmektedir (Emrah).

Yine Ömer de bu konuda tek tip icra oluşturmak için standart yazı dilinin gerekliliğine işaret etmektedir: *“Toplu icralarda birbirinden farklı bağlama metotları kullanan icracılar arasında problem olabilir. Toplu çalışmada tek tip icra oluşturmak istiyorsak. Bir yazı dili standardımızın olması gerekir”* (Ömer)

Tek tip icra konusunda ankete katılan bir katılımcı farklı transkripsiyonların toplu icralarda uyum sorunu yaratacağını düşünmektedir: *“Farklı hocalardan ve farklı metotlardan*

yararlanan öğrenciler ortak simgeleme diline sahip olmadıkları için, özellikle toplu icrada uyum sorunu yaşamaktadırlar.” Ankete katılan bir diğer katılımcı ise konuyla ilgili şu ifadelerde bulunmaktadır: “Bu konuda belli bir standardın olmaması özellikle toplu icra ve orkestrasyonda icra problemlerini beraberinde getirmektedir. Nota üzerindeki farklı simgeler aynı eseri icra eden çalgıların her birinin farklı seslendirmesine ve icra birlikteliğinin oluşmamasına sebebiyet verebilir.”

Üniversitedeki öğretim elemanları da okul etkinliklerindeki konser çalışmalarında transkripsiyon farklılıklarının problemlere yol açtığından bahsetmektedir. Katılımcı (Veli) yine konser örneği üzerinden transkripsiyon dilini çözmenin toplu icralarda problem yarattığına vurgu yapmaktadır:

Ben 2-3 öğrenci mi topladım, dinleti vermeyi düşünüyorum. Konser repertuvarımızı belirledik. Özellikle toplu icrada önümüzde belli bir ezgi takip edebilecek materyalin olması gerekiyor, yani nota olması lazım. Diyelim ki ben bu repertuarın notalarını elimdeki metotlardan aldım, metotlardan ekledim. Öğrencilerin daha öncesinden çalıştığı metot farklı olabildiği için oturup birleştirmede sorun yaşıyoruz. Bu da konser hazırlığına ayıracağımız vakti daha çok transkripsiyon dilini çözmeye ayırmamıza sebep oluyor (Veli).

Bazı katılımcılar (Suat, Eren) ise transkripsiyon farklılıklarının toplu çalım çok fazla etkilemediğinden bahsetmektedir. Örneğin Suat’a göre bu sorun, icradan önce kuralların açıkça belirlenmesiyle çözülebilir:

Performans kurallarının toplu icradan önce açıklanması gerekmektedir. Toplu çalım icrasına başlamadan önce transkripsiyon dili açıkça belirterek sorun çözülebilir. Çünkü eğer bir kural belirtilmezse, bu durum şuna benzer. Alfabeyi bilmeden onu okumaya çalışmak gibi olur. Bu yüzden bu kurallar açıkça belirtilirse, bir sorun teşkil edeceğini düşünmüyorum. (Suat).

Eren ise ekol icracılarının isimlerinin transkripsiyon diline verilmesiyle sorunun çözülebileceğini düşünmektedir: “Bu konu şöyle düzeltilebilir: ekol icracıların transkripsiyon dilinin ismi verilerek, bu hocamızın transkripsiyonu denilirse bu şekilde çözüme kavuşmuş olur. Belli seviyeye gelmiş, toplu çalım yapabilen kişilerin de zorluk çekmeden başarabileceği bir durum olduğunu düşünüyorum” (Eren).

Katılımcılar, transkripsiyon farklılıklarının en önemli problemlerinden biri olduğunu, özellikle bağlama icrası açısından önem arz eden ekollerin eserlerini icra ederken sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcının (Ahmet) ifadeleri şu şekildedir:

Şimdi icrada siz bir ekolün ürettiği eseri çalışmak isteyebilirsiniz veya bir kurumda öğrencilerinize bu eseri öğretmek isteyebilirsiniz. Bu durumda problemlerle karşılaşıyorsunuz. Bu sorundan kaynaklı bu icrayı aktaramıyorsunuz. Güncel olanı bile yakalayıp öğrencilere aktaramıyorsunuz. Çünkü her güncel ekol maalesef ki kendi yazı dilini yaratmak gibi bir çabaya girmiş durumda. Öğrenci veya öğretici eğer o yazı diline hâkim değilse onu icra etmede veya icrayı öğrenciye aktarmada problem yaşıyor (Ahmet).

Transkripsiyon farklılıklarıyla ilgili bir diğer sorun ise; icra edilen bir eserin notaya aktarmasında yaşanan problemler olarak ifade edilebilir. Katılımcılar transkripsiyon dilinin standart olmamasından kaynaklı notaya aktarma sürecinde de problem yaşadıklarını dile getirmektedirler. Katılımcı (Mert) daha önce de belirtilen standart transkripsiyon kullanılmamanın yarattığı sorunları şöyle özetlemektedir:

Transkripsiyon dilinin standart olması önem arz eden bir konu. Çünkü bu dil kurumdan kuruma, hocadan hocaya, okuldan okula değişkenlik göstermektedir. Dolayısıyla bir eseri notaya aldığımız zaman kime, hangi kuruma veya nereye göre notaya alacağımız konusunda problem yaşamaktayız. Ama standart bir transkripsiyon dilimiz olsa, kimseye sormadan belirli olan işaretlerle notaya aktarım yapabiliriz (Mert).

4.3.4. Eğitim Öğretim Modelindeki Problemler

Transkripsiyon farklılıklarının sebep olduğu bir diğer problem ise eğitim öğretim modelindeki problemlerdir. Bu problemin sistematik bir eğitim modelinin oluşmasını engellediği görülmektedir. Katılımcı Mert'e göre transkripsiyon farklılıkları öğretici açısından da oldukça problemleri bir durum olarak görülmektedir:

Özellikle yeni başlayan öğrencilerde problem yaşıyoruz. Çünkü öğrenciyi bir metottan başlatıp, oradaki transkripsiyonları anlatıyorum. Daha sonra farklı bir metot alıp oradan farklı bir eser örneği seslendireceğimiz zaman neredeyse başa dönmüş oluyoruz. Bu sefer öğrenci birçok soru sormaya başlıyor. Bizlerde tekrar tekrar transkripsiyon anlattığımız için sorunlar yaşıyoruz (Mert).

Konuya yönelik katılımcı (Emrah) ise şehirden şehre görülen farklılıkların ulusal ölçekte standart bir müzik eğitimi vermenin önünde engel olduğunu ifade etmektedir:

En önemli sorunun ulusal ölçekte tek tip eğitim-öğretim modeli oluşturulmamasına olarak görüyorum. Bir şehirde verilen bağlama eğitimiyle bir başka şehirde verilen bağlama eğitimi arasında çok büyük farklar oluyor. Bu eser öğretimi açısından değil burada çok önemli altını çizmek gerekiyor sadece yazılı bir not üzerinden veya yazılı bir transkripsiyon notu üzerinden öğrencinin farklı bir eser üzerinde çalışmasını imkânsız hale getiriyor. Dolayısıyla tek cümleyle şöyle açıklayabiliriz. Ulusal ölçekte özellikle müzik eğitim verilen kurum ve kuruluşlarda sistematik bir eğitim oluşturulamaması zemini hazırlıyor (Emrah).

Yapılan görüşmelerde eğitimde birlik konusunun da görüşmeciler tarafından sık sık dile getirildiği görülmüştür. Katılımcılar eğitimde birliğin oluşması için işaretlerde standardın sağlanması hususunda birleşmektedirler. Örneğin katılımcı (Onur) bu konuda şunları söylemektedir:

Bizim hem metotlarımızda hem de transkripsiyon dilimizde standartlık yok. İçerik açısından çok kötü metotlar, seviye anlamında sıkıntılı metotlar, sadece repertuvar dışında öğretime yönelik bir şey olmayan metotlar daha çok sayabiliriz. Hal böyleyken eğitimde amaç birliğin sağlanmasıdır. Bizim ne transkripsiyonlarımızda ne metotlarımızda bir standart, bir birliğin olduğunu söyleyemeyeceğim. Dolayısıyla eğitimde birlik olması açısından metotlarımızın her haliyle standartta kavuşması gerektiğini düşünüyorum (Onur).

Katılımcılara uygulanan anket çalışmasında eğitimde birliğin oluşması konusunda bir katılımcı transkripsiyonların standart hale getirilmesini savunarak, eğitimde bir sistemin oluşması için gerekli bir durum olduğundan bahsetmektedir. Katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Eğitiminde sistematiklik her zaman eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilirliği ve devamının olumlu, doğru idame ettirilmesi için gerekli olan bir durumdur. Sistematikliğin olmadığı, farklı öğretim yönteminin olduğu durumlarda farklılaşan eğitim sonrasında giderek farklı ekoller farklı bakış açıları farklı icra teknikleri gibi durumlara yol açarak kalıcı, sürdürülebilir bir eğitim öğretim anlayışının oluşmasını güçleştirecektir.

Görüşme yapılan katılımcılar farklı transkripsiyonların öğrenciler arasında eğitim ve seviye farkı oluşturduğunu söylemektedir. Bir müzik bölümündeki öğrenci ile bir başka müzik bölümündeki öğrenci arasında seviye farkı ortaya çıkmakta hatta aynı müzik bölümünde öğrenci olup farklı hocalardan ders alanlarda dahi bu farklılık göze çarpmaktadır. Örneğin katılımcı (Onur) bu söz konusu farklılıkları şu şekilde ifade etmektedir:

Kendi çalışmış olduğum kurumdan örnek verecek olursak şu an biz kurumda 3 bağlama hocasıyız. Ben ders işlerken farklı metottan ders işliyorum. Diğer hoca farklı metottan ders işliyor. Dolayısıyla benim aktarmış olduğum öğrencime metot dili (yazı dili) farklı iken, diğer hocamızın öğrencilerine aktardığı çok farklı olabiliyor. Bundan dolayı öğrenciler öğrenim aşamasında birbirlerinden farklı yollarda öğrenim görüyorlar. Dolayısıyla aynı sınıftaki iki bağlama öğrencisi birbirlerinin çalışmış oldukları metotları çözümleyemiyorlar. Bu öğrenci açısından problem teşkil ediyor. Çünkü belli bir standardizasyon olmadığı için bu durum notasyon farklılığından, seviye farklılığına ve metotlarda kullanılan repertuvar farklılığına kadar birçok konuda problem teşkil etmektedir (Onur).

Transkripsiyon farklılıklarının eğitim-öğretimde sebep olduğu problemlerden biri de öğrenimin yavaşlatılma süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuyla ilgili katılımcı (Mehmet) şu örneği vermektedir:

Ben öğrencimi çalıştırırken şu sorunla karşılaşıyorum. Öğrenci hem icra edeceği tekniği hem de işareti kendi öğrendiği şekille biliyor. Fakat bunların dışında öğrenci daha önce görmediği bir yazı diliyle karşılaştığında aslında bildiği tekniği icra edememeye başlıyor ve sürekli o işaretleri çözmek adına duraksamalar yaşıyor. Bu da öğrencinin öğrenme sürecinde bir yavaşlamaya sebep oluyor (Mehmet).

Bu konuda bir standardizasyonun olmaması katılımcı (Mert) göre öğrenciler açısından da öğrenme sürecini geciktirmektedir: “Öğrenciler *ana metodun dışına çıktıkları zaman problemler yaşıyor. Öğrencilerin öğrenme aşaması gecikiyor. Yani en önemlisi transkripsiyonların standart olmaması süreyi değerlendirdiğimizde çok büyük zaman kaybına yol açıyor.*”

Farklı farklı transkripsiyon kullanımları öğrencilerin öğrenme aşamasının uzatılmasına sebep olduğunu söyleyen (Mert) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Öğrenme aşamasında, öğrencilerin karşısına birden çok transkripsiyon gelmektedir. Öğrenciler transkripsiyonları algılama sürecinde çok fazla işaretle karşılaştıkları için öncelikle bu işaretleri kavramaya, daha sonra bağlama icrasına yansıtmaya çalışıyorlar. Bunun sonucunda öğrencilerin

bağlama eğitimi zamansal bir probleme uğramış oluyor. Yani öğrenciler 1 hafta bitirebileceği bir konuyu 10 günde, 15 günde bitirmiş oluyorlar. Bu durum da öğrencilerin eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir (Mert).

Bir diğer kod olan kafa karışıklığı eğitim-öğretimde transkripsiyon farklılıklarının problemlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerin, farklı transkripsiyonları nota üzerinde görünce bir kafa karışıklığı yaşadıkları görülmektedir. Katılımcı (Mert) ortak bir dil kullanmamaktan kaynaklanan kafa karışıklığını şu şekilde ifade etmektedir:

Bazen birbirine işaretlerin farklı anlamlarda kullanan hocaların metotları işin içine girdiği zaman zaten karışıyor. Ortak bir dil olmadığı için her kafadan bir ses çıkmış oluyor. Genel problemiz aslında kafa karışıklığı. Öğrenciler birbirinden farklı birçok transkripsiyonu görünce bağlama icrasını bir kenara bırakıp, transkripsiyonları anlamayla uğraşıyorlar. Bu durum onlarda ciddi derece de kafa karışıklığı meydana getirmektedir (Mert).

Düzenlenen ankete katılan öğretim elemanlarından biri kişiler arasındaki yorum farkının söz konusu kafa karışıklığını artırdığını dile getirmektedir:

Bağlama metotlarındaki işaret ve simgelerin kullanımı ortak olmadığından bağlama eğitimindeki öğrenim şekilleri de farklılaşmaktadır. Özellikle bağlama eğitmeni, mevcut durumdaki metotlardan hangisinin işlevselliği konusunda kafa karışıklığı yaşamaktadır. Bu durumda her eğitmen, kendi öğrendiği metodolojik yöntemin uygulanabilirlik anlamında doğruya en yakın olduğunu varsaymaktadır. Dolayısıyla kişisel görüşler doğrultusunda hazırlanan metotlar, sadece o metodu yazan ve o metotlarla bağlama icrasını öğrenen kişiler arasında anlaşılıp uygulanabilmektedir. Bu metotlardaki transkripsiyon dilini bilmeyen icracılar açısından ise durum oldukça karmaşık bir hal almaktadır.

Ankete katılan bir diğer katılımcının kafa karışıklığı konusundaki görüşü ise şu şekildedir:

“Kafa karışıklığı, farklı hocalardan aynı işaretler için farklı cevaplar alıp ortak bir dil kullanılmadığını görünce öğrencinin kafasında da enstrümana veya halk müziğine karşı farklı soru işaretleri oluşabilir.”

Katılımcılar, transkripsiyon farklılıklarından dolayı öğrencilerin ders esnasında işaretlerin ne anlama geldiği konusunda birçok soru yönelttiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bir eseri öğrenmek için sürekli ders eğitmenine bağlı kalma durumu ortaya çıkmaktadır. Söz konusu durumla ilgili sorunları (Mehmet) şu şekilde dile getirmektedir:

Öğrencilerle bir eser icrası gerçekleştirirken, aşına olmadıkları bir transkripsiyon dili gördüklerinde o transkripsiyonlarla alakalı birçok soru yönetiyorlar. Öğrencilere bağlama icrasının nasıl olacağı konusunda yönlendirme yapmamız gerekirken, her defasında farklı transkripsiyonları açıklamak zorunda kalıyoruz. Bundan dolayı farklı transkripsiyonlar eğitim-öğretimde birçok sorun meydana getirmektedir (Mehmet).

Transkripsiyon farklılıklarının eğitim-öğretimde öğrenci açısından olduğu kadar öğretici açısından da problem teşkil ettiği görülmektedir. Bu problem ders için hazırlanan kaynakların öğrenciye aktarımı sırasında yaşanmaktadır. Öğretici birkaç kaynak üzerinden dersi yapmaya çalıştığında, farklı kaynakların, farklı transkripsiyonuyla karşılaşmaktadır.

Dolayısıyla öğrenciye kaynak aktarımı ciddi sorunlara yol açmaktadır. (Ahmet) bu durumun eğitimcinin özgür davranmasını da engellediğini belirtmektedir:

Bir öğrenciye eğitim verirken, kaynak göstermeniz lazım, kaynak kullanmanız lazım, eğitim yapılanması içine bunu da dahil etmeniz lazım. Dolayısıyla birçok kaynak var ama transkripsiyonları yüzünden öğrenciye aktarmada zorlandığımız kaynaklar da var. Bu durum öğrencilerin eğitiminde ciddi aksamalara sebep olmaktadır. Aynı zaman bizlerinde eğitim verirken daha özgür davranmamızı engellemektedir (Ahmet).

Transkripsiyon farklılıkların eğitim-öğretim de yol açtığı bir diğer konu ise; birçok aynı icra tekniğine verilen farklı isimlendirmelerden kaynaklı oluşan kavram karmaşası olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların bazıları (Mert, Onur) icra tekniklerindeki farklı isimlendirme konusunda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin problem yaşadığını söylemektedir. Konuyla ilgili katılımcı (Mert) şu ifadelerde bulunmaktadır:

Öğrencilerimize bir icra tekniğini öğretirken o icra tekniğinin birden fazla ifadeyle metotlarda yer aldığını görmekteyiz. Öğrencilerimize örneğin; bir yerde tarama yapacağımı söylediğimiz de öğrencilerimizden aldığımız cevap genel de şu oluyor: Hocam yani trıl mı yapacağım. Bunun gibi birçok örnek verebilirim. Dolayısıyla icra tekniğini ifade eden bir isimlendirme olmadığı için hem biz aktarırken hem de öğrenciler bu icra tekniklerini kavrarken problem yaşamaktadırlar (Mert).

Başka bir katılımcı ise kavram karmaşasının uluslararası müzik terimlerine uymamaktan kaynaklandığını belirtmektedir:

Kavram kargaşası ve farklı yorumlama türlerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Metot kitaplarında bulunan simgeler, yazarın kullanım sıklığından ziyade müzik teorisine ve genel kullanıma uygun olmalıdır. Evrensel müzik terimleri coğrafik ve kültürel özelliklere göre farklılık göstermemelidir. Örneğin bilgisayar dili gibi ortak bir dil kullanılmalıdır. Eğer sadece o kültüre ait bir icra özelliği varsa örneğin "şelpe tekniği" gibi bu özel icra durumlarında kullanılması gereken simgeler anlaşılır ve kolay kavranabilir olmalıdır.

Yapılan görüşmelerde transkripsiyon farklılığının eğitim-öğretimde yaşanan en büyük sorunlardan biri olduğu vurgulanmaktadır. Katılımcıların birçoğunun (Emrah, Onur, Veli, Mert, Mehmet vs.) bu konuya dikkat çektikleri görülmektedir. Örneğin (Emrah) konuya ilişkin şu tespitlerde bulunmaktadır:

Orta veya başlangıç aşamasındaki icra heveslilerinin herhangi bir yazılı kaynağa bağlı kalarak kendi öğrenimini gerçekleştirememesi zeminini hazırlıyor. Yani ben herhangi bir metot alıp veya herhangi bir internetten notayı çıkarıp onun üzerindeki transkripsiyona göre icra yönlendirmelerini çalışamıyorum diye birçok bu konuda şikayetler veya öneriler ahyoruz. Dolayısıyla eğitim açısından özellikle müzik eğitim veren hem kurumlar hem kuruluşlar, AGSL, aynı zamanda diğer ayak olan halk eğitim merkezleri, çeşitli dernekler, cemiyetler bu kurumlarda eğitim-öğretim alan herhangi bir icra heveslisinin tek başına bir nota üzerinden önerilen pozisyonlarda, önerilen nüanslarda, tam anlamıyla standart oluşturulmadığı için problemler yaşadığımızı söyleyebilirim (Emrah).

Bir başka katılımcı (Onur) ise standardizasyon sağlandığı takdirde eğitimcilerin de iş yükünün azalacağını düşünmektedir:

Bağlamaya yeni başlamış ya da bir seviye kat etmiş öğrencinin yanında bir hoca desteği olmadan bağlama icrasını gerçekleştirmesi çok zor. Ama transkripsiyonlarımız standart olsa, o

öğrencilerde her tekniğin anlamını ve işaretini bilse özgür bir şekilde hareket edebilirler. Burada eğitim aldıkları hocalarında iş yüklerinin azalacağını düşünüyorum (Onur).

Yapılan görüşmelerde katılımcıların büyük çoğunluğu transkripsiyonların eğitim-öğretimde probleme yol açtığını dile getirmiştir. Ancak bazı katılımcılar (Suat, Eren, Özkan) ise transkripsiyon farklılıklarının eğitim-öğretimde herhangi bir probleme yol açmadığını vurgulamaktadır. Suat, transkripsiyon dilinin öğrenmenin bir zorluğu olmadığına değinerek bunun eğitimde bir sorun yaratacağını düşünmediğini ifade etmektedir:

Transkripsiyon dilinin öğrenilmemesi sonucu biraz zorluklar olabilir. Ama ben bunun ciddi bir problem olduğunu düşünmüyorum. Bir transkripsiyon dili bir nota gibi zor bir şey değil. Bir alfabe öğrenmekten daha kolay bir şey. Onun büyük zorluluk yaratacağını düşünmüyorum. Eğitim – öğretimde o dilin öğrenilmesi bir veya iki ders sonra oturacaktır. Keşke böyle bir ders olsa önce farklı görüş ve yaklaşımlar anlatılsa. Biz derslerde çok metot geçmediğimiz için transkripsiyon sorunu çok yaşamadık (Suat).

Eren de bu konuda karşılaşılan güçlüklerin kısa sürede ders sırasında giderildiğini söylemektedir:

Açıkçası ben öğrencilerimle bu konuyla alakalı bir problem yaşamıyorum. Şöyle bir ikileme düşmedik mızrapta ok işaret mi yoksa yay it-çek hareketinin şekli mi gibi sorularla karşılaşmadım. Birinci parmakla dediğimizde hangi parmağa işaret ettiğimiz biliniyor. O yüzden küçük problemler bile olsa ders esnasında kısa sürede çözümleyebiliyoruz (Eren).

Yine aynı şekilde, Özkan da farklı transkripsiyon kullanımının sorun yaratmadığı konusunda hemfikirdir: *“Ben çok problem olacağını düşünmüyorum. Benim için öğreticinin o eseri öğretmesi önemli. Farklı bir transkripte kullanıyor olabilir, eğer eseri öğretiyorsa bunun pek problem olacağını düşünmüyorum”* (Özkan).

Araştırma aşamasında, transkripsiyon farklılıklarının eğitim-öğretimde yol açtığı problemler nelerdir? sorusuna ankete katılanların verdiği bazı cevaplar şu şekildedir: *“Öğrencinin çözümlemesini zorlaştırır.”*, *“Başlangıçta Adaptasyon Sorunu yaşatabilir.”*, *“Anlaşılabilirlik ve icra şekillerinde problem olmaktadır.”*, *“Bir simgenin birden fazla işaret ve sembol ile gösterilmesi öğrencilerde anlamsal kargaşalara neden olmaktadır.”*, *“Metotlar gereksiz. En büyük sorun ortak dilleri yok. Son olarak metotlar genellikle akademik camiada puan veya yazana fayda sağlamak için yazılan ya da bir araştırmada kullanılmak üzere yazılan ve asla ortak bir dil oluşturma yetisine ve amacına sahip yazınlar değildir. En azından bu camiada.”*, *“Çoklu ve karmaşık eğitime sebep olur.”*, *“Hangi işaret doğrudur ve hangisine göre eğitim verilmeli icra yapılmalı gibi problemler gündeme gelmekte bu bağlamda ortak çalım şartları zorlanmaktadır.”*

Bir diğer katılımcı ise müzik eğitim kurumlarındaki bağlama öğretiminde sadece başlangıç konularının metotlarla anlatılması ve daha sonraki eğitim sürecinin geleneksel yöntemlerle çözülmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu konuda, öğretim elemanın görüşleri şu şekildedir:

Aslında bir geleneksel halk çalgısı olan bağlamanın eğitimi zaten başlı başına bir zorluk içermektedir. Geleneksel yöntem olan usta-çırak yöntemini modern okullarda uygulamak doğru ve mümkün olmamaktadır. Benim şahsi görüşüm bağlama gibi geleneksel çalgıların eğitimi tüm eğitim kurumlarında muhakkak bireysel olmalı ve başlangıçta temel konular metotlar aracılığıyla halledildikten sonra geleneksel yöntemler de eğitim sürecine dahil edilmelidir. (Usta-çırak yöntemi ve dinleyerek analiz ederek öğrenme gibi) Dolayısıyla geleneksel çalgıların öğretiminde oluşan sorunlar olabildiğince aza indirgenebilmelidir. Bu sayede notasyon ve transkripsiyonla ifade edilemeyen hususlar da öğrenciye kazandırılacaktır.

Transkripsiyon farklılıklarının eğitim-öğretimde yol açtığı problemlerle ilgili farklı fikirler beyan edenler olmuştur. Bu fikirler şu şekilde sıralanabilir: *“Herkesin ayrı ayrı işaret ve simgelerinin kullanması ve hatta bazen de bu simgelerin anlaşılmamasından dolayı yine herkesin geleneksel yöntemlerle öğrendiği ortak bir yol tercih edilmektedir.”*, *“ başlangıçta adaptasyon sorunu yaşatabilir.”*, *“zorluk, eseri tek başına çözememe, takılma, farklı hocalardan danışma (ki danışıldığında da farklı cevaplar alma).”*, *“farklı metotlardan eğitim alan kişilerin aynı eseri aynı anda farklı farklı çalmasına neden olmaktadır.”*, *“performans verimini düşürmektedir.”* Ayrıca ankete katılan bazı kişiler transkripsiyon farklılıkların icrada herhangi bir sorun teşkil etmediğini söylemektedir. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir: *“Bağlama metotlarındaki farklı işaret-simgelerin herhangi bir probleme yol açacağını düşünmemekteyim. Çünkü eğer farklı bir transkripsiyon işareti varsa bile yine aynı tezene vuruşunu veya o perde üzerindeki uygulamayı ifade etmektedir.”*, *“Farklı işaretler kullanmak bir sorun oluşturmamaktadır. Ancak müzisyenin bu işaretleri ne derece bildiğine göre sıkıntılı durumlar oluşabilmektedir.”*

4.3.5. Transkripsiyon Dışındaki Problemler

Bağlama öğretim metotlarındaki farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik yapılan araştırmada transkripsiyon farklılıkların dışında da birtakım problemlerin olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmede katılımcılar (Veli, Mehmet, Özkan, Eren, Ömer, Emrah, Onur) bu problemlerin metotlardaki repertuar sorunundan, metot kavramının tam anlaşılmamasından, metot hedef kitlesinin belirlenememesinden, metotlardaki benzerliklerden ve açık (anahtar) sorunundan kaynaklandığını ifade etmektedir. Konuya yönelik katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Katılımcı (Veli) buradaki uyumsuzluklara dikkat çekmektedir: *“İlk metottan başlayıp şu anki kullandığımız metotları incelediğimiz zaman içeriğinde gerek repertuar gerekse işaretlendirme notasyon anlamında son derece uyumsuzluklar yani tutarsızlıklar olduğu görülmektedir.”*

Katılımcı (Eren) ise repertuvar eksikliklerine vurgu yapmaktadır:

Bağlama metotlarını incelediğimizde repertuvar anlamında birçok problemle karşı karşıya kalıyoruz. Repertuvar anlamında hangisini koymamız gerektiğini tam anlamıyla oturttuğumuz söylemek mümkün değil. Bence bir metodun içerisinde tüm müzik türlerini kapsayan geniş bir repertuvar olması gerek. Önce geleneksel ezgilerimizi çalalım, daha sonra bağlamanın sistemine uygun müzik türlerindeki repertuvar çalmamız gerektiğini düşünüyorum (Eren).

Transkripsiyon dışındaki bir diğer sorun geçmişten günümüze yazılan metotlarda metot kavramının tam anlamıyla oturmaması olarak görülmektedir. Metot yazarları metot mu yoksa repertuvar mı ikileminde kalarak bir çalışma yapmaktadırlar. Katılımcı (Ömer) konu ile ilgili şu ifadelerde bulunmaktadır: *“Türk müziğinde metodun ne olduğu tam anlamıyla anlaşılmış değil. Yani amaç belli değil, metot değil metot anlayış içerisinde kitabın başında her ne kadar metot yazıyorsa da metot olarak nitelendirmenin yanlış olduğunu düşünüyorum.”*

Katılımcı (Onur) bu konuda bir standardizasyona gidilmemesinde metoda ilişkin yaklaşım farklılıklarını vurgulamaktadır:

Bizde metot denildiğinde yanlış anlaşılan bir konu var. Metot sadece bir şeyi öğretme yoludur yani yöntemdir, izlenecek bir yoldur. Metotlar yol göstermede kullanılacak bir araç olarak kullanılmalı ya da bir materyal olarak kullanılmalı. Yani bir repertuarın kendisi başlıca metot olamaz. Metotlarda repertuarı nasıl çalacağınla alakalı bilgilerin olması gerekir. Metot denildiğinde bir bağlama nasıl çalınır anlaşılması gerek. Bütün metotlar için de aynı şey geçerli. Dünyanın her yerinde aynı şey anlaşılmalı (Onur).

Görüşmeden elden edilen bulgular ışığında başka bir sorun olarak metotların hedef kitlesi görülmektedir. Görüşmelerde metotların hangi kesime hitap etmesi konusunda bir netliğin olmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcı (Eren) *“bir metot hazırlanırken en başta hangi kesime yazıldığı önemlidir. Yani bir kurs için mi? Yoksa akademik ortamda devam eden bir çalgı eğitimi için mi? Bence metot hazırlamaktan daha önemlidir bu durum”* ifadelerde bulunmaktadır.

Transkripsiyon dışındaki önemli sorunlardan biri de metot içeriklerinin benzer olma durumudur. Yine Eren’e göre aslında farklı gibi görünen metotlar içerik olarak birbirlerine çok benzemektedir: *“Piyasada var olan birçok metodu incelemiştir. Bu metotların sayısı 100 ise bunların 95 aynı. Aslında aynı işi tanımlıyor ama herkes farklı bir şey olduğunu savunuyor. Ben böyle metotları kabul edemiyorum.”*

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde belirtilen bir başka sorun ise açık (anahtar) sorunudur. Katılımcı (Suat) konuyla ilgili şunları söylemektedir:

Diğer batı sazlarına baktığımızda her anlamda bir standart olduğunu görmekteyiz. Ama bizim çalgılarımıza bakıyoruz daha çaldığımız la notası bile evrensel anlamda tutarlı değil. Bir anahtar meselesi ortaya çıkıyor. Bazı çalışmalarda bunun da anahtarını baz alarak çözüme kavuşturulmaya çalışıldığı görülüyor. Ama o çözüm bile sadece bir fikir olarak kalıyor (Suat).

4.4. Bağlama Öğretim Metotlarında Kullanılmak Üzere Ortak Transkripsiyon Modeli Nasıl Olabilir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü Alt Problem: “Bağlama öğretim metotlarında kullanılmak üzere ortak transkripsiyon modeli nasıl olabilir?” şeklindedir.

Bu bölümde bağlama öğretim metotlarındaki farklılıkların giderilmesi ve bağlama öğretim metotlarında ulusal ölçekte ortak bir transkripsiyon modelinin geliştirilmesi konuları üzerinde durulmuştur. Yapılan araştırmada toplam 36 adet bağlama öğretim metodu incelenmiştir. İncelenen metotlar arasında transkripsiyon yönünden ortak kullanımlar olmasına rağmen birçok açıdan farklılıkların da olduğu tespit edilmiştir. Bağlama öğretim metotlarının sayıca fazla ve bu metotların hemen hemen hepsinin farklı yöntem ve anlatım şekillerinin olması hem ulusal ölçekte ortak bir transkripsiyonun geliştirilememesine hem de buna bağlı olarak bağlama icracılarının birbirlerinden farklı öğrenim ve öğretim şekillerini benimsenmesi sonucu kafa karışıklıklarına sebep olmaktadır.

Araştırma kapsamında ortaya konulacak olan bağlama öğretim metotlarındaki ortak transkripsiyon modeli için şu kriterler belirlenmiştir:

1. Yeni transkripsiyon modelindeki terminolojik adlandırmaların ve sembollerin tamamının mevcut bağlama metotlarından derlenmesi ve yeni bir terminolojik adlandırma ve sembole yer verilmemesi,
2. Bağlama öğretim metotlarındaki mevcut sembollerin seçiminde öncelikli olarak uluslararası sembollerin değerlendirilmesi,
3. Yeni transkripsiyon modelinin olabildiğince açık, sade ve anlaşılır olması,
4. Yeni transkripsiyon modelindeki belirlenen sembollerin bağlama icra tekniklerini en kapsamlı şekilde yansıtmaları.

Yapılan incelemelerde bağlama öğretim metotlarında ortak bir transkripsiyon kullanımının gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Bu kapsamda herkes tarafından kolay anlaşılır ve kabul edilir ortak bir transkripsiyonun geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için uluslararası kabul edilen semboller öncelikli olarak değerlendirilmiştir. Diğer yandan mevcut bağlama öğretim metotlarındaki tüm transkripsiyonlar ele alınmış ve ortak yanlar saptanmaya çalışılmıştır. Farklılık teşkil eden transkripsiyonlar ise hem bağlama öğretim metotlarındaki incelemeler sonucu hem de anket ve görüşme yoluyla katılımcılardan elde edilen verilerden hareketle ortak paydada toplanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra ortaya konulmak istenen bağlama öğretim metotlarındaki yeni transkripsiyon modelinin oldukça karmaşıklığından uzak, gereksiz sembollerden arındırılmış sade

bir görünümde olması düşünülmüştür. Bu doğrultuda transkripsiyon modeli için seçilen sembollerin bağlama icra tekniklerini tam olarak karşılaması göz önünde bulundurulmuştur. Daha açık bir ifadeyle bağlamadaki herhangi bir icra tekniğinin tam anlamıyla ifade edilebilmesi durumunda bu tekniğin birden fazla sembol yerine tek bir sembol ile gösterilmesinin notasyon açısından daha sade, açık ve anlaşılır olabileceği düşünülmektedir.

İncelenen bağlama öğretim metotlarından ve anket ile görüşmeler sonucundan elde edilen veriler ışığında ortak bir transkripsiyon modeli geliştirilmeye çalışılmıştır.

4.4.1. Bağlama Öğretim Metodu İçin Önerilen Ortak Transkripsiyon Modeli

Araştırma kapsamında 36 bağlama öğretim metodu incelenmiş ve tüm işaret ve simgeler terminolojik adlandırmalarıyla birlikte tespit edilmeye çalışılmıştır. Tespit edilen tüm veriler görüşme ve anket yoluyla katılımcıların görüşlerine sunularak değerlendirilmiştir. Daha sonra katılımcıların ortak görüşüyle birlikte tarafımızca belirlenen kriterler doğrultusunda ortak transkripsiyon modelinin oluşturulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda ortaya konulacak olan modelin açık, sade ve anlaşılır olması göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre bağlama öğretim metoduna yönelik önerilen ortak transkripsiyon modeli tablo 8’te sunulmuştur.

Tablo 8

Önerilen Ortak Transkripsiyon Modelindeki İşaret, Simge ve Adlandırmalar

Terminolojik Adlandırma	Sembölü veya İşareti	Konumu
Legato		Portenin üzerinde
Süsleme		Portenin üst kısmında
Takma Tezene		Portenin üst kısmında
Kaydırma (Glissando)		Portenin üzerinde
Tarama Tezene		Notanın üzerinde
Tel Grubu Gösterimi		Portenin alt kısmında
Parmak Numarası Gösterimi		Portenin alt kısmında
Karar Sesi Gösterimi		-
Mızrap (Tezene) Vuruş Yönlerinin Gösterimi		Portenin üst kısmında

Tablo 8’te önerilen ortak transkripsiyon modelindeki işaret, sembol ve adlandırmalar görülmektedir. Buna göre legato olarak adlandırılan tekniğin “” sembolüyle portenin üzerinde konumlandığı, süsleme olarak adlandırılan tekniğin “” sembolüyle portenin üst kısmında konumlandığı, takma tezene olarak adlandırılan tekniğin “” sembolüyle portenin üst kısmında konumlandığı, kaydırma olarak adlandırılan tekniğin “” şeklinde portenin üzerinde konumlandığı ve tarama tezene olarak adlandırılan tekniğin “” sembolüyle portenin üzerinde konumlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca tel grubu gösteriminin portenin alt kısmında “” şeklinde gösterildiği, parmak numarası gösteriminin portenin

alt kısmında “” şeklinde olduğu, karar sesi gösteriminin “” şeklinde olduğu ve mızrap (tezene) vuruş yönlerinin de portenin üst kısmında “” şeklinde gösterildiği görülmektedir. Tablo 8’ yer almayan ancak literatürde var olan sembol, işaret ve simgelerin ise tabloya neden dahil edilmediği ya da literatürdeki tüm sembol, işaret ve simgeler arasında neden Tablo 8’deki sembol, işaret ve simgelerin seçildiği nedenleriyle birlikte açıklanmıştır

4.4.1.1. Legato

Bağlama icrasında bir mızrap (tezene) vuruşu ile bağlı iki veya daha fazla ses elde etmede kullanılır. Konuya yönelik Haşhaş’ın (2017) tespitleri şu şekildedir:

Bağlama icrasında yatay olarak bir tezene vuruşuyla en az iki ses elde etme tekniği genellikle boğumlama, tel çekme, kaydırma şeklinde adlandırılır. Bağlama icrasında çok önemli bir yere sahip olan bu icra tekniği, özellikle geleneksel eser seslendirmelerinde çok yönlü olarak kullanılmakta ve bir nevi seviye belirleyici rol oynamaktadır. Daha açık ifadeyle bağlamada usta icracılığa uzanan öğrenim serüveninde bu tekniğin çok önemli bir yeri vardır. Evrensel müzik terminolojisinde, bağlama icrasında yaygın olarak kullanılan bu tekniğe benzer seslendirmeler legato şeklinde adlandırılmaktadır (s.84).

Yapılan anketten gelen yanıtlar arasında bu tekniğe yönelik terminolojik olarak verilen cevaplar tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Legato/ Boğumlama/ Boğma/ Çarpma/ Vurma/ Çekme Tekniğine Uygun Ortak İsim Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Legato/ Boğumlama/ Boğma/ Çarpma/ Vurma/ Çekme İşareti Ortak İsimler	Frekans	Yüzde
Çekme-Çarpma-Vurma	27	56,3
Boğumlama-Boğma	3	6,3
Legato Tekniği	13	27,1
Yeni isimlendirme önerisi	5	10,4
Toplam	48	100,0

Tablo 9’da, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin legato/boğumlama/ boğma/çarpma/ vurma/çekme tekniğine uygun ortak isim değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların; % 56,3’ü çekme-çarpma-vurma, % 27,1’i, legato tekniği, % 6,3 ise boğumlama-boğma seçeneklerini işaretlemiştir. Katılımcıların % 10,4’ü ise yeni isimlendirme önerisi seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların yeni isim önerisi konusunda fikirleri şu şekildedir: “bağlı çalma”, “Sol El

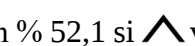
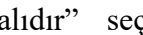
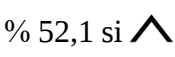
Parmak Çekme Tekniği-Sağ El Parmak Vurma Tekniği”, “alttan – üstten”, “Terminolojik bağlamda anlam karmaşasını gidermek gerekecektir. Bu sebeple kullanılacak ifadenin tanımlanması önem arz etmektedir. Çünkü, 'çekme', 'boğumlama' veya 'legato' ayrıntılandırılmalıdır. Batı Müziği' terimini kullanmak veya bu terimin istenileni karşıladığı ayrıca tartışılmalıdır.”

Aynı zamanda metotlarda kullanılan sembollere yönelik katılımcıların cevapları tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10

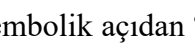
Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Legato/ Boğumlama/ Boğma/ Çarpma/ Vurma/ Çekme Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Çekme-Çarpma/Boğumlama/Legato İşareti	Frekans	Yüzde
	25	52.1
	21	43.7
	0	0
Yeni sembol önerisi	2	4.2
Toplam	48	100,0

Tablo 10’da, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin çekme-çarpma/boğumlama/legato değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 52,1 si , % 43,7’si , %0’ı , % 4,2’si ise “hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneklerini işaretlemiştir. İşaretin bu şekilde kullanılmaması gerektiğini söyleyen katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

Her üç terimi kapsayacak tek bir sembol önerisinde bulunamıyorum, böyle bir düşüncem ve çalışmam olmadı bu zamana kadar. Sorudaki, çekme, boğumlama ve legato terimleri bağlama açısından değerlendirildiğinde kullanımı, uygulaması ve anlamı birbirinden farklı olan terimlerdir. Haliyle şıklarda verilen semboller her üç terimi karşılamamaktadır. Örneğin; 3. şıktaki bağ işareti Batı müziği açısından legato çalımı gösteriyor olsa da bu işareti bağlamada boğumlama için kullanmamız anlamsız olacaktır.

“Bu konuda batı müziğinde yaylı sazlarda kullanılan yayı itme ve çekme tekniğini gösteren sembollerini kullanmaktayım.”

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların çoğunun (%56.3) terminolojik açıdan “çekme-çarpma-vurma” adlandırmalarını tercih ettiği görülmektedir. Tablo 10 incelendiğinde çoğunluğun (%52.1) sembolik açıdan “” işaretlerini tercih ettiği görülmektedir. Buna göre

terminolojik açıdan “çekme” olarak adlandırılan sembol “”, “çarpma-vurma” olarak adlandırılan sembol ise “” şeklinde olup çoğunluk tarafından kabul edilmektedir. Buna karşın Tablo 9 ve 10 incelendiğinde aynı icra tekniğini tek bir terminolojik isimlendirmeye kullanıp tek bir sembolle gösterenlerin de olduğu görülmektedir. Dolayısıyla aynı tekniğin bir ve birkaç şekilde kullanıldığını söylemek mümkündür. Bu görüşler ele alındığında önerilen ortak transkripsiyon modelindeki sadeleştirme kriterine uygun olarak herhangi bir icra tekniğinin tek bir terminolojik adlandırma ve sembolle gösterilmesinin daha çözümcü olabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların çoğunun aynı icra tekniğinin birden fazla terminolojik adlandırma ve sembolle gösterimini tercih etmesine rağmen ortak transkripsiyon modelinde terminolojik adlandırmaların ve sembollerin olabildiğince sadeleştirilmesine yönelik tek bir adlandırma ve sembol kullanımı tercih edilmiştir. Bu bağlamda diğer çoğunluğun belirtmiş olduğu terminolojik adlandırma ve sembol gösterimi ele alınmıştır. Öncelikle diğer çoğunluğun belirtmiş olduğu terminolojik adlandırmalar incelenmiştir. Bu kapsamda “legato” ve “boğumlama-boğma” olmak üzere iki farklı terminolojik adlandırma ile karşılaşılmaktadır. Bu iki adlandırmanın terminolojik açıdan kelime anlamları incelenmiştir. Legato; Chapman’a (1999) göre “yumuşak bir akış etkisi vermek için kullanılır. Bir nota vurulduktan sonra sol el diğer notaları basarak veya çekerek çalabilir” (s.56). Say’a (2005) göre ise “notaların birbirine bağlanarak seslendirilmesi” şeklinde tanımlanmıştır (s.321). Boğumlama; Duygulu’ya (2014) göre “boğarak çalmak” (s.87) Türk Dil Kurumu’nda ise “boğum durumuna getirmek” şeklinde tanımlanmaktadır. Her iki terminolojik adlandırma incelenmiş ve anlam olarak bağlamadaki bu icra tekniğini en iyi ifade eden tanım tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda legato kelimesinin hem uluslararası boyutta değerlendirilmesi hem de icra tekniğini anlam itibarıyla karşılaması bakımından tercih edilmesi daha uygun görülmektedir. Daha sonra sembolik açıdan işaretlerin seçimi konusunda tablo 10’daki sonuçlar değerlendirildiğinde çoğunluğun (%52.1) terminolojik adlandırmalarda olduğu gibi sembolik gösterimde de iki farklı işaretin kullanılması gerektiği görüşünün yaygın olduğu görülmektedir. Yine aynı şekilde sadeleştirmenin esas alınması durumunda bir icra tekniğinin birden fazla sembolle gösterilmesi yerine tek bir sembolle gösterilmesinin daha çözümcü olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda katılımcılardan ikinci çoğunluğu oluşturan görüş ele alındığında “” sembolünün tercih edildiği görülmektedir. Aynı zamanda uluslararası literatürde bu işaret “legato” olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla “” sembolünün legato olarak adlandırılmasının hem uluslararası transkripsiyona ters düşmemek hem de herkes tarafından

daha kolay anlaşılır ve çözümlenebilir olması bakımından daha akılcı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple ortaya konulan ortak transkripsiyon modelinde bu icra tekniğinin (bağlamada, mızrapla tele bir kere vurulduktan sonra bağlı şekilde bir veya birden fazla ses elde etme tekniği) legato olarak adlandırılması ve “” sembolüyle gösterilmesi tercih edilmiştir.

4.4.1.2. Süsleme

Bağlama icrasında sol el pozisyonunda herhangi bir perde üzerinde çeşitli icra teknikleri kullanılarak sesin dalgalanmasında kullanılır. Konuya yönelik Haşhaş’ın (2017) tespitleri şu şekildedir:

Bağlama icrasında süsleme çok önemli ve karakteristik bir tekniktir. Yayınlanmış metotlar üzerinde yapılan çeşitli incelemelerde süsleme tekniğine yönelik ortak bir işaretlendirme yöntemi geliştirilemediği tespit edilmiştir. Konuya yönelik yapılan incelemelerde bazı metotlarda süsleme tekniğinin hiç anlatılmadığı süsleme tekniğini anlatan metotlarda ise genellikle uluslararası müzik terminolojisinde kullanılan ve bağlamadaki süsleme tekniğini tam anlamıyla karşılamayan mordan, grupetto vb gibi çeşitli simgelerin kullanıldığı tespit edilmiştir (Haşhaş, 2017, s.61).

Yapılan anketten gelen yanıtlar arasında bu tekniğe terminolojik olarak verilen cevaplar tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Süsleme/Vibrasyon/Parmak Trili/Titretme Tekniğine Uygun Ortak İsim Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Süsleme/Vibrasyon/Parmak Trili/Titretme İşareti Ortak İsimler	Frekans	Yüzde
Süsleme	26	54.2
Vibrasyon	10	20.8
Parmak Trili	8	16.7
Titretme	1	2.1
Yeni isimlendirme önerisi	3	6.3
Toplam	48	100,0

Tablo 11’de, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğine uygun ortak isim değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların %’54,2’si süsleme, % 20.8’i, vibrasyon, %16.7’si parmak trili, % 6.3’ü yeni isimlendirme önerisi ve % 2,1’i ise titretme seçeneklerini işaretlemiştir. Yeni isimlendirme önerisi seçeneğini işaretleyen katılımcıların isimlendirme önerileri şu şekildedir: “Çarpma”, “Mordan” “tril”.

Aynı zamanda metotlarda kullanılan sembollere yönelik katılımcıların cevapları tablo 12’de görülmektedir.

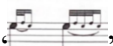
Tablo 12

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Süsleme/Vibrasyon/Parmak Trili/Titretme Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Süsleme/Vibrasyon/Parmak Trili/Titretme İşareti	Frekans	Yüzde
	28	58.3
	5	10.4
	1	2.1
	5	10.4
	5	10.4
Yeni sembol önerisi	4	8.3
Toplam	48	100,0

Tablo 12’de, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların %58,3’ü , % 10.4’ü , % 10.4’ü , % 10.4’ü , %8.3’ü hayır bu şekilde kullanılmamalıdır ve %2.1’i  seçeneklerini işaretlemiştir. “Hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneğini işaretleyen katılımcıların sembol önerileri şu şekildedir: “Tril yapılacak notanın üstüne “tr” yazılarak belirtilir.”, “Mordan ve Tril Sembolleri Kullanılmalıdır.”, “Mordan”, “Tril”.

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların çoğunun (%54.2) terminolojik açıdan “süsleme” adlandırmasının tercih ettiği görülmektedir. Tablo 12 incelendiğinde çoğunluğun (%58.3)

sembolik açıdan  kullanımını tercih ettiği görülmektedir. Buna göre terminolojik

açıdan “süsleme” olarak adlandırılan sembol  şeklinde olup çoğunluk tarafından kabul edilmektedir. Öncelikle terminolojik açıdan “süsleme” kelimesinin anlamı incelenmiştir. Süsleme, “bir yerel müzik eserinde ezgiyi veya usulünü, çeşitli ezgi kalıplarıyla ve özel vurgularla/vuruşlarla bezemek” (Duygulu, 2014, s.403). Görüldüğü üzere süsleme kelimesi bağlamadaki bu icra tekniğini anlam itibarıyla karşılamaktadır. Ayrıca çoğunluk tarafından da kabul edilmesi göz önünde bulundurularak önerilen ortak

transkripsiyon modelinde bu icra tekniği “süsleme” olarak belirlenmiştir. “Daha sonra süsleme” olarak belirtilen semboller incelenmiştir. Buna göre çoğunluğun  şeklinde herhangi bir sembol kullanılmadan gösterilmesini önerdiği görülmüştür. Ancak sadelik kriterine uyması bakımından notalarla daha kalabalık bir gösterimden ziyade bu tekniğin fazla yer kaplamayan ve kolayca anlaşılabilir bir sembol ile gösterilmesinin daha çözümcü olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut literatürdeki süsleme sembolleri incelenmiştir. İncelemeler sonucu “”, “”, “”, “”, “” sembolleriyle karşılaşmıştır.  ve  sembolleri ele alındığında bu sembollerin nota üzerinde kullanıldıkları görülmektedir. Bu kullanımların aynı zamanda uluslararası notasyonda kullanılan tremolo sembolüne benzediği dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu sembollerin tremolo sembolüne benzetilebileceği öngörülerek kafa karışıklığına sebep olabileceği düşünülmektedir.  sembolü ele alındığında bu sembolün uluslararası notasyonda grupetto tekniğinin gösterimi olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Grupetto tekniği incelendiğinde bağlama icrasındaki süsleme tekniğiyle tam olarak örtüşmediği ve farklı teknikler olduğu görülmüştür. Dolayısıyla aynı işaretin iki farklı teknik için kullanılmasının kavram karmaşalarına sebep olabileceği düşünülmektedir.  sembolü ele alındığında bu sembolün uluslararası notasyonda mordan tekniğinin gösterimi olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Mordan tekniği incelendiğinde bağlama icrasındaki süsleme tekniğiyle tam olarak örtüşmediği ve farklı teknikler olduğu görülmüştür. Dolayısıyla aynı işaretin iki farklı teknik için kullanılmasının kavram karmaşalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Mevcut süsleme sembollerinden geriye  sembolünün kaldığı görülmektedir. Bu sembol incelendiğinde hem “S” harfine benzemesi ve süsleme kelimesinin kısaltılmış hali olarak anlaşılabilmesi hem de notasyonda daha sade bir gösterime sahip olması bakımından süsleme tekniği için bu sembolün daha uygun olabileceği düşünülmektedir.

4.4.1.3. Takma Tezene

Bağlama icrasında yukarıdan aşağıya ya da aşağıdan yukarıya mızrabı tellere ayrı ayrı taktırmak için kullanılır.

Metotlarda kullanılan sembollere yönelik katılımcıların cevapları tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Takma Tezene Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Takma Tezene İşareti	Frekans	Yüzde
	27	56.3
	19	39.6
Yeni sembol önerisi	2	4.2
Toplam	48	100,0

Tablo 13'te, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin takma tezene değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 56.3'ü , % 39.6'sı  ve % 4,2'si ise “hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneklerini işaretlemiştir. “Hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneğini işaretleyen katılımcıların takma tezene tekniği için sembol önerileri şu şekildedir:

“Bağlama sazında bazı tavırlar yazılarak ifade edilemeyeceğinden ötürü herhangi bir işaret kullanılmasını tavsiye etmiyorum.”

“Takma yapılacak tel yuvarlak içine alınıp üstüne bir çizgi konulabilir.”

Yapılan incelemede bağlama öğretim metotlarında takma tezene tekniğinin terminolojik açıdan farklı bir kullanımına rastlanılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla önerilen ortak transkripsiyon modelinde de aynı terim mevcut bağlama öğretim metotlarında adlandırıldığı gibi kullanılmıştır. Konuya yönelik Sağ ve Erzincan (2009) takma tezeneyi şu şekilde tanımlamaktadır:

“Tezeneyi tele yaslayarak aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya takarak ses çıkarma eylemini ifade eder Ayrıca, tezeneyi tele yaslayarak aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya takarak, bir hamlede iki telden ses çıkarma eylemini ifade eder” (s.18).

Sembolik açıdan ise tablo 13 incelendiğinde çoğunluğun (%41.7) “” şeklini önerdiği

görülmektedir. Bunun yanı sıra ikinci çoğunluğun ise  şeklini önerdiği görülmektedir. Her iki kullanım incelendiğinde sadelik açısından ikinci çoğunluğun önerdiği şeklin daha çözümcü olabileceği düşünülmektedir. Çünkü büyük çoğunluğun önerdiği şekle göre her bir

oka bir notanın geldiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla taktırılan tellerin notalarıyla birlikte ayrı ayrı yazılmasıyla sadelik bakımından daha karmaşık bir nota yazımı ile karşılaşmaktadır. Diğer çoğunluğun önerdiği şekle göre ise tek bir nota üzerinde bir sembol kullanılmasıyla daha sade bir nota yazımının sağlandığı görülmektedir. Bu bağlamda önerilen ortak transkripsiyon modelinde sadelik kriteri esas alındığında ikinci çoğunluğun

önerdiği sembolün () daha çözümcü olabileceği düşünülmektedir.

4.4.1.4. Kaydırma (Glissando)

Bağlama icrasında sol el pozisyonunda perdeye basılı olan parmağın bir başka perdeye kaydırılmasında kullanılır.

Metotlarda kullanılan sembollere yönelik katılımcıların cevapları tablo 14’te görülmektedir.

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Kaydırma (Glissando) Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Kaydırma(Glissando) İşareti	Frekans	Yüzde
	38	79.2
	10	20.8
Yeni sembol önerisi	0	0
Toplam	48	100,0

Tablo 14’te, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin kaydırma (glissando) değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların %79,2’si , % 20.8’i , ve %0’ı ise “hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneklerini işaretlemiştir.

Yapılan incelemede bağlama öğretim metotlarında kaydırma tekniğinin terminolojik açıdan farklı bir kullanımına rastlanılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla önerilen ortak transkripsiyon modelinde de aynı terim mevcut bağlama öğretim metotlarında adlandırıldığı gibi kullanılmıştır.

Sembolik açıdan ise tablo 14 incelendiğinde çoğunluğun (%79.2)  şeklini önerdiği görülmektedir.  şekli incelendiğinde kullanım bakımından oldukça açık ve anlaşılır

olmasından ve çoğunluğun da bu konuda aynı görüşte olmasından dolayı ortak transkripsiyon modelinde  şeklinin kullanılmasının daha çözümcü olabileceği düşünülmektedir.

4.4.1.5. Tarama Tezene

Bağlama icrasında mızrapla alt üst yönlerinde tele art arda eşit sürülerle vurularak kullanılır. Yapılan anketten gelen yanıtlar arasında bu tekniğe terminolojik olarak verilen cevaplar tablo 15’te görülmektedir.

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Tarama Tezene/Tremolo Tekniğine Uygun Ortak İsim Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tarama Tezene/Tremolo İşareti Ortak İsimler	Frekans	Yüzde
Tarama Tezene	27	56.3
Tremolo	19	39.6
Yeni isimlendirme önerisi	2	4.2
Toplam	48	100,0

Tablo 15’te araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin tarama tezene/tremolo tekniğine uygun ortak isim değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 56,3’ü tarama tezene, % 39,6’sı, tremolo ve % 4,2’si ise yeni isimlendirme önerisi seçeneklerini işaretlemiştir. Yeni isimlendirme seçeneğini işaretleyen katılımcının önerisi şu şekildedir: “Çoklu Mızrap Vuruşu”, bu seçeneği işaretleyen diğer bir katılımcı ise isim önerisinde bulunmamıştır.

Metotlarda kullanılan sembollere yönelik katılımcıların cevapları tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Tarama Tezene/Tremolo Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tarama Tezene/Tremolo İşareti	Frekans	Yüzde
	9	18.8
	32	66.7
Yeni sembol önerisi	7	14.6
Toplam	48	100,0

Tablo 16’da araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin tarama tezene/tremolo değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 66,7’si, % 18,8’i ve % 14,6’sı ise “hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneklerini işaretlemiştir. “Hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneğini işaretleyen katılımcıların sembol önerileri şu şekildedir: “‘tr’ şeklinde ifade edilebilir.”, “tr ve yan dalgalanma (~~ buraya pek çizemedim) şeklinde bir kullanım olabilir.”, “Alt ve üst mızrapların birleşimi ile üretilen sembol”, “Gerekli notanın üzerine Tr. Kısaltması yazılarak gösterilebilir.”, “Tr~”, “tarama kaç defa yapılacaksa notanın üstüne o kadar çizgi çekilmelidir.”

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların çoğunun (% 56.3) terminolojik açıdan “tarama tezene” adlandırmasını tercih ettiği görülmektedir. Sembolik açıdan ise tablo 14 incelendiğinde çoğunluğun (% 66.7)  kullanımını tercih ettiği görülmektedir. Buna göre terminolojik açıdan “tarama tezene” olarak adlandırılan sembol () çoğunluk tarafından kabul edilmektedir. Öncelikle terminolojik açıdan “tarama tezene” kelimesinin anlamı incelenmiştir. Sağ ve Erzincan’a (2009) göre “Tezenenin yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya tarayarak yapılan vuruş biçimlerini ifade eder. Bütün teller üzerinde yapılan bu hareketle bir geciktirme hissiyatı yaratılır. Bu yolla da belirtilen seslerin eşit bir şekilde duyurulması amaçlanır” (s.18).

Görüldüğü üzere tarama tezene kelimesi bağlamadaki bu icra tekniğini anlam itibarıyla karşılamaktadır. Ayrıca çoğunluk tarafından da kabul edilmesi göz önünde bulundurularak önerilen ortak transkripsiyon modelinde bu icra tekniği “tarama tezene” olarak belirlenmiştir. Daha sonra tarama tezene olarak belirtilen semboller incelenmiştir. Buna göre çoğunluğun “” sembolünü önerdiği görülmüştür. Aynı zamanda bu sembolün uluslararası literatürde de aynı anlam ve gösterimle kullanıldığı bilinmektedir. Tablo 16’da görülen diğer sembol incelendiğinde ise bu sembolün hem uluslararası literatürde yer almaması hem de çoğunluk tarafından kabul görmemesi göz önünde bulundurulduğunda “” sembolünün daha açık ve herkes tarafından anlaşılır olması bakımından kullanılmasının daha çözümcü olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca tüm bu icra tekniklerinin tamamının porte üzerinde gösterilme durumları yapılan görüşmelerde katılımcılara sorulmuştur. Buna göre katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17
“İcra Tekniklerinin Tamamının Nota Üzerinde Gösterilmesine Yönelik Düşünceler”
Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar

Tema	Alt Kategoriler	Kodlar
İcra Tekniklerinin Nota Üzerinde Tamamının Gösterilmesi	Kesinlikle Gösterilmeli	İcra edisyonlarının (uyarlamalar) tam olarak yazılması
		Uluslararası uygulanabilirlik
		Usta icracıların icralarını kavramak
		Bireysel öğrenme
		Öğreticinin iş yükü
		Detaylı notalandırma
	Öğretim Aşamaları	Toplu icralar
		Başlangıç aşamasında
	Tercihen Gösterilebilir	Orta ve ileri düzey aşamasında
		Temel teknikler
		İcrada üslup
		Metinle aktarım
		Sade bir anlayış

Tablo 17 incelendiğinde icra tekniklerinin tamamının nota üzerinde gösterilmesine yönelik düşünceler temasının 3 alt kategoriden 16 koddan oluştuğu görülmektedir. İlk alt kategori olan kesinlikle gösterilmeli 6 koddan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; icra edisyonlarının (uyarlamalar) tam olarak yazılması, uluslararası uygulanabilirlik, usta icracıların icralarını kavramak, bireysel öğrenme, öğreticinin iş yükü, detaylı notalandırma olarak sınıflandırılmıştır. Yapılan görüşmede bazı görüşmeciler icra tekniklerinin tamamının gösterilmesine gerek duymazken, bazıları ise tamamının kesinlikle gösterilmesi gerektiğini savunmaktadır. İlk kod olan icra edisyonlarının (uyarlamalar) tam olarak yazılması gerektiğini savunan katılımcı (Ahmet) bu sayede karışıklıkların ortadan kalkacağını ifade etmektedir:

Benim fikrim yazılmalı. Çünkü biz çalgı literatürünü oluştururken iki yöntem kullanıyoruz. Bir tanesi uyarlama (edisyon yapma) olarak bir tanesi de tümünden yaratım (bir beste yapmak) olarak karşımıza çıkıyor. Geçmişte yapılan eğitim modelinde usta-çırak diye birçok yanlıştın üzeri örtüldü. Siz bir ezgi çalışıyordunuz. O çaldığımız ezgiyi bir de ustadan dinliyorduk, bizi çaldığımızla alakası yok. Bizim çaldığımızda biz başka bir şey çalışıyoruz, usta başka bir şey çalışıyor sonra ustanın peşine takılıyorduk. Dolayısıyla bu edisyonları tam olarak anlamak için yazılması taraftarıyım (Ahmet).

Katılımcı (Ahmet) görüşlerine ek olarak ikinci kod olan uluslararası uygulanabilirlik kodunu şöyle açıklamaktadır: “çalgı edisyonları yapılırken icracının sahip olduğu beceri ve o alana kattığı şeylerle oluşuyor. Bu edisyonları bir icracının ne yaptığını tam anlamıyla

uygulayabilmeniz için zaten yazıyor olmanız lazım. Kimse size Ay Işığı Sonat'ının izlerini çıkarın demez nota neyse odur. Besteci edisyonları yapıyor olsanız bile durum böyledir.”

Bir diğer kod ise “usta icracıların icralarını kavramak” şeklinde ifade edilmektedir: Katılımcı (Eren) konuyla ilgili şunları söylemektedir:

Bir usta icracı düşünelim. Onun çalmış olduğu, bağlama literatürüne kazandırmış olduğu eserleri geçmek istiyorsunuz o ustanın çaldığı şekliyle. Öyle bir transkripsiyon yazılmalı ki usta icracının icrasını tam anlamıyla veya o icraya yakın bir şekilde kendi icranıza aktarabilin. Bunun çözümü, icracının çalmış olduğu eserin notasına o icranın en ayrıntılı bir şekilde notalandırılması ve transkrip olarak da detaylı bir transkrip yazılmasıyla oluşacağını düşünüyorum (Eren).

İcra tekniklerinin tamamının gösterilmesi hususundaki bir diğer durum ise; bireysel öğrenme olarak kodlanmıştır. Katılımcıların görüşü doğrultusunda, öğrenme sürecinde öğrencilerin bir eğitimci desteği almadan, kendi bireysel öğrenimini gerçekleştirmek için icra tekniklerinin tamamının gösterilmesi gerektiği savunulmaktadır. Örneğin katılımcı (Ahmet) aynı zamanda bu durumun ekonomik boyutuna da vurgu yapmaktadır:

Çağın gerekliliğini tam yansıtılabilmesi için tamamının yazılması gerekiyor diye düşünüyorum. Öğrenci bazı ustaların eserlerini çalışmak istiyor olabilir. Ustadan bunun öğrenmesi gibi bir olanağı olmayabilir. Çünkü ustalar metropol diye tabir ettiğimiz yerlerde yaşıyorlar. Bunun için iyi bir maddi kaynağın olması gerekir. Ayrıca burada olsanız bile bazı ustalar yapı olarak farklı. Ekonomik olarak da işgücü olarak da emek olarak da sizi ciddi derecede sömürüyorlar. Ama ustanın çaldığı eser bir metotta detaylı bir şekilde notalandırılırsa herhangi bir icracı kendi seviyesine uygun eseri kimseye ihtiyaç duymadan çalışabilir (Ahmet).

Bazı katılımcılar (Veli, Mehmet, Onur), eğer metotlarda transkripsiyonların tamamı nota üzerinde gösterilirse, bu durumun öğreticinin de iş gücünü ciddi derece azaltacağı konusunda birleşmektedir. Örneğin katılımcı (Veli) bu durumu “*metotlarda kullanılan bu işaret ve simgeler metot üzerinde açıkça, herkesçe kabul edilmiş şekliyle nota üzerine konulursa, biz bağlama eğitimcilerinin işini büyük derece kolaylaştıracağını düşünüyorum*” şeklinde ifade etmektedir. Bir diğer Katılımcı (Suat) metotlarda detaylandırılmış notalandırma olması gerektiğini savunmaktadır:

Bir çalış şekli bakın biz böyle fotoğrafladık demek lazım bence. Metotlarda eğitim materyali olduğu için detaylı bir notasyon olmalı. Bir metodu bir kişinin yanında ders esnasında grup olarak çalma durumumuz oluyor, metotlarda en ince ayrıntısına kadar yazılmalı. Perdeli bir enstrüman olduğumuz için metot mantığında detaylı nota olması lazım. Eğer perdesiz bir enstrüman olsaydık bire bir ders yapacaktık zaten (Suat).

Katılımcılar (Mehmet, Suat, Eren) toplu icra esnasında da transkripsiyonların tamamının yazılması gerektiğini savunmaktadırlar. Katılımcı (Mehmet) toplu icraların layıkıyla yapılabilmesi için bunun bir gereklilik olduğunu savunmaktadır: “*Bir toplu icra sırasında her icracı nerede ne yapması gerektiğini bilmeli toplu olarak güzel bir icranın oluşması için. Nerede nüans yapacağını, nerede hızlanacağını gibi konuların toplu çalım sırasında açıklık kazandırmak için tüm transkripsiyon işaretlerinin yazılması gerektiğini düşünüyorum.*” Bir

başka katılımcı (Suat) ise nota ve transkripsiyonların tüm ayrıntılarıyla yazılması gerektiğini ifade etmektedir: *“Nota inanılmaz ayrıntılı olmalı. Tabii bu iki alanda olmalı. Biri toplu icra alanında diğeri ise eğitim alanında olmalıdır. Bu alanlarda birlik sağlamak için transkripsiyonların en ince ayrıntısına kadar yazılması gerektiğini düşünüyorum.”*

İcra tekniklerinin tamamının gösterilmesi temasının ikinci alt kategorisi öğretim aşamaları olarak nitelendirilmektedir. Bu kategori 2 koddan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; başlangıç aşaması, orta ve ileri düzey aşaması olarak sıralanabilir. İlk kod olan başlangıç aşamasında kodu ile ilgili iki farklı görüş (Mehmet ve Emrah) ortaya çıkmaktadır. Bir katılımcı transkripsiyon işaretlerinin başlangıç seviyesinde gösterilmesi gerektiğini savunurken, diğer katılımcı ise başlangıç seviyesinde olmaması gerektiğini savunmaktadır. Katılımcı (Mehmet) başlangıç aşamasında işaret ve sembollerin gösterilmesinden yanadır: *“Ben başlangıç aşamasına tüm işaretlerin sembollerin tekniğe dair ne varsa hepsinin nota üzerinde gösterilmesinden yanayım. Öğrenci bunları iyice özümseyip bu teknikleri artık gördüğü zaman uygulayabilecek seviyeye gelene kadar transkripsiyon işaretlerinin tamamı gösterilmeli.”* Başka bir Katılımcı (Emrah) başlangıç seviyesine transkripsiyon işaretlerinin gösterilmemesi gerektiğini bağlamanın icra dinamiklerini anlatarak açıklamaktadır. Ayrıca orta ve ileri düzey icra da neden gösterilmesi hususunda önemli tespitlerde bulunmaktadır:

Bağlama icracılığında özellikle iki farklı icra dinamiğimiz vardır. Birincisi yalın icra dediğimiz icra dinamiği, ikincisi ise orta ve ileri düzey tüm nüansların bulunduğu örneğin; boğumluma, legato, süsleme, yöresel tavrılar vb.. Batı çalgılarında örnek verecek olursak, piyano da mesela başlangıç seviyesinde biri Ay Işığ Sonatı’nı çalarken pedal kullanmadan çalabiliyor. Piyanodaki nüansları pedal verir. Dolayısıyla burada çok fazla nüansa gerek yok. Ancak orta ve ileri düzeyde bir insan Ay Işığ Sonatı’nı çalacağı zaman üzerindeki pedal yönlendirmeleri çok önemli olur. Aynı durumda bağlamayı da bu şekilde değerlendirirsek başlangıç aşamasında herhangi pozisyon dışında (tabii ki parmak pozisyonu hariç) bir nüanslandırma yapılmasına gerek yoktur. Ancak orta ve ileri düzey icracılıkta çok önemli bir konu (Emrah).

İcra tekniklerinin tamamının gösterilmesi temasının üçüncü alt kategorisi tercihen gösterilmeli olarak nitelendirilmektedir. Bu kategori 4 koddan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; temel teknikler, icrada üslup, metinle aktarım ve sade bir anlayış olarak sınıflandırılmaktadır. İlk kod olan temel teknikler katılımcıların bir kısmının önemle vurguladığı bir konudur. Transkripsiyon işaretlerinin nota üzerinde olması gerektiğini vurgulayan katılımcılar (Veli, Onur, Hakan) bir nota üzerinde transkripsiyonların tamamının gösterilmesine gerek duyulmadan yazılması gerektiğini savunmaktadır. Katılımcı (Hakan) bu konuda şu ifadelerde bulunmaktadır: *“Tekniklerin hepsinin nota üzerinde gösterilmesi gerekmez. Gerekli olanların gösterilmesi en doğru. Nota gösteriminde kaosa gerek yok.”* Katılımcıların (Ömer, Mehmet, Eren, Veli) en çok üzerinde durduğu kısımların başında icrada üslup gelmektedir. Transkripsiyon işaretleri belirlenirken bağlama icrası göz önüne

alınıp işaretlendirme yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Katılımcı (Ömer) simgeler ve sembollerin yöresel farkları dahi vurgulaması gerektiğini ifade etmektedir.

Halk müziğinin bugüne kadar çok öne çıkarılmayan önemli özellikleri var. Tavır var, üslup var, anlatılanın çok üzerinde bir şey. Her insanın parmak izi farklıdır ya tavır üslup dediğimiz şey parmak izi gibidir. Mesela bir bozlak dinlediğimizde ondaki icra ve çalış üslup ve tavrına göre o sizi o şehre o ilçeye kadar götürüyor. Sizi oraya götüren şey oradaki o çalış biçimidir. Dolayısıyla bu yöresel icrada gönül ister ki bu sembollerle anlatılabilsin ama o ruhu nasıl vereceksin o ifadeyi o duyguyu anlatmak çok zor. İşte bu ortak ruhu anlatabilecek simgeler ve semboller oluşturulursa çok önemli bir hizmet edilmiş olur (Ömer).

Üslup konusuyla ilgili olarak katılımcı (Veli) şunları aktarmaktadır: *“bazı teknikler vardır ki işaretlerle gösterilmesi çok zordur. Çünkü aslında her icracının kendine has bir üslubu vardır, üslup içerisinde bağlamasından ton çıkarmaya kadar kendisinin geliştirmiş olduğu bazı şeyler vardır bunları ustanın kendisinin aktarması gerekir.”* Katılımcılar (Veli, Ömer, Mert) ayrıca bağlamanın usta-çırak eğitimini de göz ardı etmememiz gerektiğini savunmaktadırlar. Katılımcı (Veli) eğitim ve öğretimde geleneğin inkâr edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır: *“Eğitim öğretim platformunda biz tamamen metot yöntemini kullanamayız. Yani bir kere çalgının geleneksel öğretim yönteminin inkâr edemeyiz. Bunu inkâr edersek biz kendimizin inkâr etmiş oluruz. Dolayısıyla bazı tekniklerin nota üzerinde gösterilmesi kolay değildir.”* Bir diğer katılımcı (Mert) geleneksel müziğin ancak bir nebze kadar işaretlemeye tabi tutulabileceğini ifade etmektedir *“Temel problemimiz şu herhangi bir icranın eksiksiz bir şekilde veya baştan sona notaya aktarılabilmesine katılmıyorum. Neticede geleneksel bir müziğe sahibiz ve çalgılarında geleneksel. Dolayısıyla bu işaretlendirmelerin bence bir nebze kadar yapılabileceğini unutmamak gerekir.”*

Bir başka katılımcı (Mehmet) usta-çırak eğitimiyle ilgili şunları söylemektedir: *“Biz ne kadar metodolojik eğitim verirse verelim, bizim öğretimimiz meşk usulüne bir yerde dayanıyor. Sonuçta eğitimci dersini birebir de yapsa, grup dersi de yapsa orada usta gösterecek öğrenci uygulayacak. Böyle bir eğitim süzgecinden geçen bir müzikte transkripsiyonların tamamının yazılması zor olarak görüyorum.”* Katılımcı (Hakan) karmaşa yaşanmaması için notanın bir metinle anlatılması gerektiğini savunmaktadır: *“Bir tekniği metinle anlamak yerine notayla anlatmaya çalışırsak karınca duası olur ve bir kaos meydana gelir. Kaos da öğretmek istediğimiz kesimin işini zorlaştırır. Biz teknikleri öğrencilerin işini zorlaştırmadan, kaosa yer vermeden ancak metinle anlatabiliriz.”*

Diğer kod olan “sade bir anlayış” katılımcıların (Onur, Özkan, Hakan) önemle üzerinde durduğu konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin katılımcı (Onur) nota yazımında sadeliğin önemini şu şekilde vurgulamaktadır:

Bir nota yazımında önemli olan sadeliktir. Sade derken eksiklikten bahsetmiyorum. Eğer orada bir süsleme varsa, çarpma varsa orada o teknikleri gösterecek bir işaret konulmalı. Ama sade bir yazımı olacak, karınca duası gibi olmayacak. Bu bağlamda eğer kalabalıktan uzak bir transkripsiyon belirlenmeli. Zaten nota yazım simgelerinin kullanım mantığı da bu. Yani olabildiğince bazı uzun yazılması gereken şeyleri kısaltmak (Onur).

Yine katılımcı Özkan da sade nota yazımının önemini TRT notalarından örnek vererek açıklamaktadır: *“Nota karışık olmamalıdır. Ben notaya her işaretin konulmaması gerektiğini savunuyorum. TRT notalarını incelediğimizde vokal icrası yapanların hiçbiri transkripsiyon işareti olmadan dinleyerek icra ederler, yine saz icralarında da bu böyledir. Duyarak icra edilir.”*

Çalışmaya yönelik uygulana anket çalışmasında bağlama icra tekniklerinin gösterimi hususunda katılımcıların görüşleri tablo 18’de yer almaktadır:

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Bağlama İcrası Tekniklerini Kapsayan Tüm İşaretler Değişkenine Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları

İcra Teknikleri Gösterimi	Frekans	Yüzde
Evet yer verilmelidir.	26	55.3
Tüm tekniklerin nota üzerinde gösterimine gerek yok. Temel tekniklere yer verilmeli.	21	44.7
Toplam	47	100,0

Tablo 18’de, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin bağlama icrası tekniklerini kapsayan tüm işaretler değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 55.3’ü “evet yer verilmelidir”, demekten % 44.7’si “tüm tekniklerin nota üzerinde gösterimine gerek yoktur” demektedir. Bu gruptakiler “temel tekniklere yer verilmeli” seçeneğini işaretlemiştir.

Ayrıca tüm bu icra tekniklerinin adlandırmasının nasıl olması gerektiği konusu yapılan görüşmelerde katılımcılara sorulmuştur. Buna göre katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19

“İcra Tekniklerinin Terminolojisine Yönelik Düşünceler” Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar

Tema	Alt Kategoriler	Kodlar
İcra Tekniklerinin Terminolojisi	Uluslararası Terminoloji	Tekniğin uluslararası yazı dilinde karşılığı varsa o kullanılmalı Dünyada mızraplı çalgılarda kullanılan isimler kullanılmalı
	Geleneksel terminoloji	Geleneksel ifadelerle bir yazı dili oluşturmalıyız İsimlendirme yaparken yöreye göre de sınıflandırma yapılmalı
	Hem uluslararası hem geleneksel terminoloji	Tekniğin uluslararası yazı dilinde karşılığı yoksa bize özgü bir şey kullanılmalı Parantez içerisinde Türkçe ne anlam ifade ettiği yazılmalı İsim Türkçe olmalı parantez içerisinde Avrupa merkezli adlandırma olmalı
	Diğer Öneriler	Öncelikle tekniğin neyi ifade ettiği açıkça belirtilmeli Çoğunluğun en çok kullandığı isim kullanılmalı
		Bir dil bilimciyle kavram tam olarak oturtulmalı sonra isimlendirme yapılmalı
		Yaptığın işe göre isimlendirme yapılmalı

Yapılan görüşmelerde katılımcıların tamamı bağlama icra terminolojisinin standart olması gerektiğini savunmaktadır. Ancak bazı hususlara dikkat edilmesi gerektiği konusunda da uyarılarda bulunmaktadır. Standart hale getirilen transkripsiyonlarda yazı dilinin hangi kriteri göre oluşturulması konusunda fikir ayrılıkları olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Tablo 19 incelendiğinde icra tekniklerinin terminolojisine yönelik düşünceler temasının 4 alt kategoriden 11 koddan oluştuğu görülmektedir. İlk alt kategori olan uluslararası terminoloji 2 koddan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; tekniğin uluslararası yazı dilinde karşılığı varsa o kullanılmalı ve dünyada mızraplı çalgılarda kullanılan isimler kullanılmalı şeklinde sınıflandırılabilir.

Tekniğin uluslararası yazı dilinde adlandırılması Ahmet, Mehmet, Emrah ve Özkan isimli katılımcılar tarafından savunulmaktadır. Örneğin Ahmet, uluslararası yazı dilinin uluslararası bir standart yakalamayı sağlayacağını dile getirmektedir:

Ben şunu tercih ediyorum uluslararası yazı dilinde bunun bir karşılığı kesin varsa, herhangi bir yerde bir karşılığı varsa ben onu kullanıyorum. Bazen geleneksel çalgılar da olmayan bir şey olabiliyor. O zaman bir ihtiyaç doğuyor o zaman bakıyorum geçmişte bu çalışmayı yapmış ve doğru kullanmış, bence de doğru tespit yapmış, doğru işaret kullanmış ya da doğru isimlendirilmiş biri varsa onun isimlendirmesini kullanıyorum. O da yoksa ben öneriyorum. Uluslararası bir dil bu aynı kullanılır Müzik terimleri çevrilmez (Ahmet).

Emrah da ulusal ölçekte birliktelik sağlandığında bunun uluslararası standardı yakalamayı kolaylaştıracağını söylemektedir: *Müzik bilimi açısından dünyada kabul görmüş evrensel işaretlerle ve bağlamaya uyarlanabilecek olanların o isimlerle kullanılması taraftarıyım. Sembollerin ulusal ölçekte birliktelik olması gerekiyor. Ancak bu semboller kullanılırken bağlamadaki icra özelliklerinin tanınması gerekiyor” (Emrah).*

Yine Mehmet de standartlaşmanın ancak ortak bir dille yakalanabileceğini ifade etmektedir: *“Çalgının eğitime bir standart getirmek istiyorsak ortak dil her anlamda belirlemek gerekmektedir. Eğer bizim yaptığımız hareketi ve tekniği bire bir karşılıyorsa uluslararası yazı dilinde kullanılan bir isim alınabilir. İlla tekrardan zorlama bir dil uydurmaya gerek yok diye düşünüyorum”* (Mehmet).

Bu konuda farklı bir bakış açısı da dünyadaki mızraplı çalgılarda hangi isim kullanılıyorsa bizim çalgımızın da bu isimle tekniklerini adlandırması gerektiğini savunan görüştür. Örneğin katılımcı (Özkan) bu konuda şunları söylemektedir: *“Benim buradaki fikrim dünyada zaten mızraplı çalgılarda kullanılan terimler var. Bunlar var zaten yeni farklı isimlerin kullanılmasına gerek yok. Madem standartta gireceğiz bu şekilde yapılmalıdır.”* Ancak bu görüşlerin aksini savunan katılımcıların olduğu da görülmektedir. Katılımcılar (Mert, Veli, Ömer), bağlama icra terminolojisinin geleneksel bir ifadeyle standart hale getirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar:

“Batı sazlarıyla ilişkili terimleri alıp biz burada kendi çalgımızın metoduna yerleştiremeyiz. Bizim terminolojimizde geçmişten günümüze artık bazı kelimeler oturmuş. Çekme, taktırma, kaydırma vb. biz kendi ifadelerimizle bunu anlatmalıyız. Dolayısıyla kendi terminolojimizi geleneksel ifadelerle oluşturmalıyız” (Veli).

Biz tekniklerimize Türk müziği üzerinden bir ortak ifade kullanabiliriz. Bağlamacılar özelinde en azından Kars'taki bir bağlamacıyla Ege'deki bir bağlamacı veya öğrenci bağlama literatürü için aynı şeylere hâkim olabilir. Yenisini koyalım, doğru eylemi tespit edelim, doğru bir Türkçeleştirme yapalım” (Mert).

“Bu isimlendirmeler yöreye göre değişebiliyor. Bunları tam manasıyla tespit edip, yöresel özelliklerini göz önüne alıp geleneksel bir terminoloji ortaya konulmalıdır” (Ömer).

Terminoloji hususunda görüşmeye katılanların, bir kısmı da bu isimlendirmenin uluslararası yazı dilinde karşılığı yoksa bize özgü yeni ifadeler kullanılmalı görüşünde birleşmektedirler. Konuyla ilgili Katılımcı (Ahmet) şu ifadelerde bulunmaktadır: *“Kullanacağınız tekniğin uluslararası yazıl dilinde karşılığı yok ise bence bize özgü terimler kullanılarak, tabii ki bağlama icrası da göz önünde bulundurularak, kavramlar oluşturulabilir.”* Terminoloji konusunda diğer bir görüş ise terimlerin hem uluslararası hem de geleneksel ifadelerle kullanılması şeklindedir. Ancak burada geleneksel ifadenin mi yoksa uluslararası ifadenin mi öncelikli sıraya konulduğu katılımcıdan katılımcıya değişmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşü şu şekildedir:

“Bence terminolojimiz de ortak olmalıdır. Benim tercihim, ilk isim Türkçe olmakla beraber, parantez içerisinde karşılığı olan Avrupa merkezli ismin yazılması yönündedir” (Eren).

“Biz eğer terminolojimizde standart olsun istiyorsak burada Avrupa’daki nota yazısını temel almalıyız. Çünkü biz zaten onların notası kullanıyoruz. Ama parantez içerisinde Türkçe karşılıkları da yazılabilir” (Özkan).

Terminoloji kullanımının son alt kategorisini diğer öneriler oluşturmaktadır. Katılımcılar terminoloji oluştururken dikkat edilecek hususları bu bölümde açıklamaktadır. Katılımcı (Veli) bağlama için kullanılan icra tekniklerinin öncelikle ne anlama geldiği açıkça ifade edildikten sonra isimlendirme ve transkripsiyon işaretlenmelerinin belirlenmesi gerektiğini söylemektedir:

İlk başta bu tekniği nasıl kullanıyoruz, bu teknik neyi ifade ediyor onun belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani biri çarpma diyorsa bunun bağlama yönelik ifadesini iyi bir şekilde açıklıyorsa, tüm icracılar, akademisyenler bunu kullanmalı. Zaten bu şekilde ortak transkripsiyon oluşur. Aksi takdirde işaret aynı isim farklı farklı olursa bu durum bir anlam ifade etmez (Veli).

Katılımcı (Mehmet) ise bağlama metotlarında çoğunluk neyi kullanıyorsa o ifadeyi kullanmamız gerektiğini vurgulamaktadır. *“Hali hazırda bağlama literatüründe oturmuş, çoğunluğun en çok kullandığı isimleri değiştirmeye gerek yoktur.”* Bir başka katılımcı (Hakan) ise bu konuda dilbilimcilerden destek alınabileceği kanaatindedir:

Bu kavramların gerçek anlamda ne anlama gelebileceğini ortaya çıkaracak dil bilimcilerinde konuya dahil olması kaydıyla mutlaka ve mutlaka ortak bir ifadenin çıkması gerekiyor. Bu anlamda sadece icracıların değil, aynı şekilde dil bilimcilerinin de içinde olduğu bir komisyon tarafından bir hale ruha sokulması gerektiğine inanıyorum (Hakan).

Katılımcıların bazıları ise tekniklere yönelik ifadelerin yapılan işe göre isimlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Örneğin katılımcı Suat, bu konuda şu tespitlerde bulunmaktadır:

Ben icra teknikleriyle alakalı ifade oluştururken, yaptığım işi tarif ediyorum. O yüzden yaptığın işi tarif etmek gerekiyor. Bence bütün enstrümanlar da bunu yapmalı. Bunları yapıp edişe göre isim verip onları müzikal ifadelerle ayırmak gerekiyor. Günümüzde kullanılan terimlerin isim anlamında farklı bir anlamı ortaya çıkıyor (Suat).

Katılımcı Mert ise bunun için öncelikle halk müziğindeki kavram ve sembollerin tanımlanması gerektiğini ifade etmektedir:

Bunu bizim yapabilmemiz için önce kendi çalgılarımızda bağlama ve halk çalgıları üzerinde semboller ve kavramları tanımlayabilmemiz gerekiyor. Yani Halk müziğinde kaydırma budur bağlamada da kaydırma budur. Biz buna glisando da diyebiliriz kaydırma da diyebiliriz. Çünkü bağlama da özellikle çalarken hareketi veya ben buna eylem diyeceğim eylemi iyi tespit etmek lazım (Mert).

4.4.1.6. Tel Grubu Gösterimi

Bağlama öğretim metotlarında icranın bağlamadaki hangi tel üzerinde uygulanması gerektiğini gösteren işaretlerdir. Araştırma kapsamında bağlama öğretim metotları incelenmiş ve birbirinden farklı tel grubu gösterimleri tespit edilmiştir. Tespit edilen bu gösterimler yapılan anket ile katılımcıların görüşlerine sunulmuş ve sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 20

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Tel Grubu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tel Grubu Gösterimi	Frekans	Yüzde
	6	12,5
① ② ③	37	77,1
Üst:Ü Orta:O Alt:A	3	6,3
Yeni isimlendirme önerisi	2	4,2
Toplam	48	100,0

Tablo 20’de, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin tel grubu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 77,1’i ① ② ③ , % 12,5’i  , % 6,3’ü Üst: Ü Orta: O Alt: A, % 4,2’si “hayır bu şekilde kullanılmamalıdır seçeneklerini işaretlemiştir. Tel grubu gösterimiyle ilgili “hayır bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneğini işaretleyen katılımcıların görüşleri şu şekildedir: “Her dizeknin altında dizek sonuna kadar devam eden tab sistemine benzer üç teli ifade eden üç çizgi ve ilgili parmak numarası hangi teldeyse o tel üzerinde parmak numarası gösterme.”, “Bir sembol önerim yoktur ancak gösterilecek sembolün mutlaka bağlamanın tellerini gösteren bir sembol olmalıdır. Yani tel gurubu diyorsak sembolde teller olmalı ve tellerin alt, üst, orta tel oldukları belirtilmeli.”

Tablo 20 incelendiğinde üç farklı gösterim olmasına karşın ① ② ③ ve Üst: Ü Orta: O Alt: A işaretlerinin aslında aynı mantık çerçevesinde kullanıldıkları görülmektedir. Bunların birinde rakam diğerinde ise harflendirme tercih edilmiştir. Sonuç itibariyle her iki kullanımda da bağlamadaki üç tel grubu ayrı ayrı kodlanmıştır. Dolayısıyla tel grubu gösteriminde iki farklı görüşün olduğu savunulabilir. Diğer tel grubu gösteriminde ise teller üç çizgi halinde belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunun ① ② ③ işaretini tercih ettiği görülmektedir. Bu tel grubu gösterimlerinin nota üzerinde kullanım durumları ele

alındığında sade, açık ve anlaşılır olması bakımından her iki görüş de incelenmiştir. Çoğunluğun tercih ettiği $\textcircled{1}\textcircled{2}\textcircled{3}$ işareti ele alındığında, 1 işaretinin alt teli, 2 işaretinin orta teli ve 3 işaretinin de üst teli belirttiği görülmektedir. Bu tel grubu gösterimi incelendiğinde özellikle parmak numaralarının da kullanılması durumunda dizek üzerinde kalabalık bir görünümün oluştuğu söylenebilir. Diğer $\equiv$ işareti ele alındığında alt çizginin alt teli, orta çizginin orta teli ve üst çizginin de üst teli belirttiği görülmektedir. Bu tel grubu gösterimi incelendiğinde özellikle parmak numaralarıyla birlikte kullanılması dikkat çekmektedir. Örneğin; üst telde beşinci parmağın kullanımı $\overline{5}$ şeklinde, orta telde dördüncü parmağın kullanımı $\overline{4}$ şeklinde ve alt telde dördüncü parmağın kullanımı $\overline{4}$ şeklinde belirtilmektedir. Buna göre tel grubu gösterimi ve parmak numaralarının aynı şekil üzerinde belirtilmesinin sade, açık ve anlaşılır olması bakımından daha çözümcü olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 21

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Tel Grubu Gösteriminin Porte Üzerindeki Konumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tel Grubu Gösteriminin Porte Üzerindeki Konumu	Frekans	Yüzde
Portenin alt kısmında	17	35,4
Portenin üst kısmında	31	64,6
Toplam	48	100,0

Tablo 21’de, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin tel grubu gösteriminin porte üzerindeki konumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 64,6’sı portenin üst kısmında, % 35,4’ü ise portenin alt kısmında seçeneklerini işaretlemiştir.

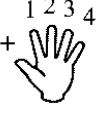
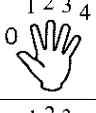
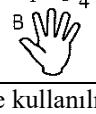
Tablo 21’e göre tel grubu gösterimlerinin portenin üst kısmında yer almasının çoğunluk tarafından tercih edildiği görülmektedir. Ancak tablo 20’de belirtilen $\equiv$ işaretinin parmak numaralarıyla birlikte kullanılması ve parmak numaralarının da portenin alt kısmında yer almasından dolayı ayrıca portenin üst kısmında fazladan bir işaret kullanılmasına gerek duyulmadan daha açık, sade ve anlaşılır olması bakımından tel grubu gösteriminin parmak numaralarıyla birlikte portenin alt kısmında yer almasının daha çözümcü olabileceği düşünülmektedir.

4.4.1.7. Parmak Numarası (Pozisyonlandırma) Gösterimi

Bağlama öğretim metotlarında parmakların ne ile belirtileceğini gösteren işaretlerdir. Araştırma kapsamında bağlama öğretim metotları incelenmiş ve birbirinden farklı parmak numarası gösterimleri tespit edilmiştir. Tespit edilen bu gösterimler yapılan anket ile katılımcıların görüşlerine sunulmuş ve sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Parmak Numarası Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Parmak Numarası Gösterimi	Frekans	Yüzde
	32	66.7
	11	22.9
	1	2.1
	4	8,3
Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır	0	0
Toplam	48	100,0

Tablo 22’de, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin parmak numarası değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 66.7’si

 , % 22,9’u  , % 8,3’ü ,  % 2,1’i  ve % 0’ı ise hayır bu şekilde kullanılmamalıdır seçeneklerini işaretlemiştir.

Tablo 22’ye göre katılımcıların çoğunun  işaretini tercih ettikleri görülmektedir. Tüm işaretler incelendiğinde işaret parmağının 1, orta parmağın 2, yüzük parmağının 3, serçe parmağın ise 4 rakamı ile ortak olarak gösterildiği görülmektedir. Sadece baş parmağın farklı şekillerde kullanıldığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla işaretler arasında fazla bir farklılığın olmadığı genel anlamda aynı kullanıldığını söylemek mümkündür. Önerilen ortak

transkripsiyon modelinde de çoğunluk tarafından tercih edilen işaretin () kullanılması düşünülmektedir.

Tablo 23

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Parmak Numarası Gösteriminin Porte Üzerindeki Konumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Parmak Numarası Gösteriminin Porte Üzerindeki Konumu	Frekans	Yüzde
Portenin alt kısmında	36	75
Portenin üst kısmında	12	25
Toplam	48	100,0

Tablo 23'te, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin parmak numarası gösteriminin porte üzerindeki konumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 75'i portenin alt kısmında, % 25'i ise portenin üst kısmında seçeneklerini işaretlemiştir.

Tablo 23'e göre parmak numarası gösteriminin çoğunluk tarafından portenin alt kısmında gösterilmesi tercih edilmiştir. Önerilen ortak transkripsiyon modelinde de parmak numarası gösteriminin portenin alt kısmında yer alması gerektiği düşünülmüştür.

4.4.1.8. Karar Sesi Gösterimi

Bağlama öğretim metotlarında, bağlamadaki üç telin de kullanılarak karar seslerini gösteren işaretlerdir. Araştırma kapsamında bağlama öğretim metotları incelenmiş ve birbirinden farklı karar sesi gösterimleri tespit edilmiştir. Tespit edilen bu gösterimler öncelikle terminolojik açıdan yapılan anket ile katılımcıların görüşlerine sunulmuş ve sonuçları tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Karar Sesi/Akor/Bare Tekniğine Uygun Ortak İsim Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Karar/Akor/Bare İşareti Ortak İsimler	Frekans	Yüzde
Karar Sesi	23	47.9
Akor	19	39.6
Bare	4	8.3
Yeni isimlendirme önerisi	2	4.2
Toplam	48	100,0

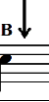
Tablo 24'te, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin karar sesi /akor/bare tekniğine uygun ortak isim değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 47.9'u karar sesi % 39,6'sı, akor, % 8,3'ü bare ve % 4,2'si ise

yeni isimlendirme önerisi seçeneklerini işaretlemiştir. Yeni isimlendirme önerisi seçeneğini işaretleyen katılımcıların görüşleri şu şekildedir: “Eğer kararda ise 'karar' kullanılmalıdır. Aksi takdirde 'bare' hatta 'boğumlama' kullanılabilir.”, “Sadece la perdesinde basılan içirse karar denebilir ancak diğer perdelerde de kullanılırsa akor denilmesi daha uygun gibi.”, “Yeni önerim yok. Ancak bu isimlerin hiçbiri oradaki durumu karşılamıyor.”

Tablo 24’te katılımcıların çoğu terminolojik açıdan karar sesi adlandırmasını önermiştir. Önerilen ortak transkripsiyon modelinde de karar sesi adlandırmasının kullanılması gerektiği düşünülmüştür.

Karar sesi gösteriminde metotlarda kullanılan sembollere yönelik katılımcıların cevapları ise tablo 25’te görülmektedir.

Tablo 25
Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Karar/Akor/Bare Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları Şu Şekildedir

Karar/Akor/Bare Gösterimi	Frekans	Yüzde
	19	39.6
	9	18.7
	0	0
	7	14.6
	8	16.7
	3	6.3
Yeni sembol önerisi	2	4.2
Toplam	48	100,0

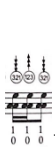
Tablo 25’te, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin karar sesi/akor/bare değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların %

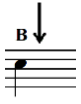
39.6'sı , % 18,7'si , % 16,7'si , %14,6'sı , % 6.3'ü , % 4,2'sı “hayır, bu

şekilde kullanılmamalıdır” ve % 0'ı  seçeneklerini işaretlemiştir. “Hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneğini işaretleyen katılımcıların görüşleri şu şekildedir: “‘2' ve '5' numara kullanılabilir.”, “Karar sesinin yazılması yeterlidir.”, “Bu sorudaki bağlamanın karar sesi kısa sap bağlama mı yoksa uzun sap bağlamamı olduğu belirtilmeli ve en azından her iki bağlama türüne göre karar sesi sembolü gösterilmelidir.”

Tablo 25 incelendiğinde çoğunluğun  şeklinde karar sesinin gösterilmesi gerektiğini önerdiği görülmektedir. Önerilen ortak transkripsiyon modelinde de karar sesi gösteriminin

 şeklinde kullanılması gerektiği düşünülmüştür. Diğer tüm gösterimler incelendiğinde sadelik ve tek tiplilik bakımından çeşitli karmaşıklıkların olduğu görülmüştür. Bu bakımdan

 ve  şeklindeki gösterimlerin sadelikten uzak daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu,

 şeklinde gösterilen uluslararası literatürdeki bare kavramının karar sesiyle tam olarak

örtüşmediği,  şeklinde gösterimin karar sesinin hangi parmaklarla basılması gerektiğinin

belirsiz olduğu düşünülmektedir.  şeklindeki gösterimin ise diğer kullanımlara nazaran daha sade ve pratik olduğu düşünülmektedir. Ancak önerilen ortak transkripsiyon modelinde

 belirlenen işaretin () akor gösterimlerinde de aynı şekilde kullanılmasından dolayı tek tipli olması bakımından daha çözümücü olabileceği düşünülmektedir.

4.4.1.9. Mızrap (Tezene) Vuruş Gösterimi

Bağlamada mızrap (tezene) yönlerini belirtmede kullanılır. Metotlarda kullanılan mızrap (tezene) vuruş gösterimine yönelik katılımcıların cevapları ise Tablo 26’da görülmektedir.

Tablo 26

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Mızrap Vuruşu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları Şu Şekildedir

Mızrap Vuruş Gösterimi	Frekans	Yüzde
↓ ↑	37	77.1
	10	20.9
T ⊥	0	0
Yeni sembol önerisi	1	2.1
Toplam	48	100,0

Tablo 26’da, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin mızrap vuruşu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların %77,1’i

↓ ↑, % 20.9’u , %2,1’i “hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” ve % 0’ı ise T ⊥ seçeneklerini işaretlemiştir. “Hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneğini işaretleyen katılımcının görüşü şu şekildedir: “Tezene yönleri hep aynı gidiyorsa bu işaretler bir kutu içerisine alınmalı ve hep o tezene vuruşuyla devam edecek anlamı verilmelidir. Notanın karışık görünmemesi açısından bu önemlidir.”

Tablo 26 incelendiğinde çoğunluğun ↓ ↑ şeklinde mızrap (tezene) vuruş gösteriminin kullanılmasını önerdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra bu kullanımın bağlama öğretim metotların çoğunda da ortak kullanıldığı tespit edilmiştir. Diğer mızrap (tezene) vuruş gösterimleri ele alındığında  şeklindeki kullanımın uluslararası literatürde keman yay itme-çekme hareketlerini ifade etmek için kullanıldığı, T ⊥ gösteriminin ise sadece bir metot yazarı tarafından kullanıldığı ve diğer katılımcılar tarafından önerilmediği görülmektedir. Bu bağlamda mızrap (tezene) vuruş gösteriminin hem özgün olması ve başka bir kavramla karıştırılmaması hem de çoğunluğun ortak görüşü doğrultusunda önerilen ortak transkripsiyon modelinde de ↓ ↑ şeklinin kullanılması gerektiği düşünülmüştür.

Tablo 27

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Ezgi Akışı Boyunca Mızrap (Tezene) Vuruşu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Ezgi Akışı Boyunca Mızrap (Tezene) Vuruş Gösterimi	Frekans	Yüzde
Tüm mızrap vuruş yönleri gösterilmeli	9	18.8
Sadece özel mızrap vuruşları gösterilmeli (Üst-Üst-Alt-Alt vs.)	32	66.7
Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır	7	14.6
Toplam	48	100,0

Tablo 27’de, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin ezgi akışı boyunca mızrap vuruşu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 66,7’si sadece özel mızrap vuruşları gösterilmeli, % 18,8’i tüm mızrap vuruş yönleri gösterilmeli ve %14.6’sı ise “hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneklerini işaretlemiştir. “Hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneğini işaretleyen ve konuyla ilgili farklı önerileri bulunan katılımcıların görüşleri şu şekildedir: *“Aynı kümelerde devam eden mızrap vuruşları üst çizgi ile devam etmeli ve farklı mızraplar geldiği takdirde ayrıca belirtilmelidir.”*, *“Bu hususta çalgı öğrencisinin ya da çalacak kişinin seviyesi önemli.”*, *“Yeni öğrenenler için akışı belirlemek adına gösterilmesinde fayda sağlayabilir.”*, *“Öğrenci seviyesine göre değişken durumlar olabilir. Başlangıç seviyesindeki öğrenciler çoğunlukla birçok argümanı düşündüklerinden tezene vuruşlarını takip etmede zorlanabiliyorlar. Bu durumda başlangıç seviyesinde hepsi orta seviyelerde belki birden fazla özel tezene önerileri ileri düzeyde ise yalnızca çok nadir durumlarda belirli tezeneler kullanılabilir.”*, *“Yeni başlayanlar için tümüne yakınında da yönler verilebilir. Eser veya alıştırmanın seviyesine bağlı diyebiliriz.”*, *“Mızrap vuruşları, muhtemel tartım kümeleri üzerinde pekiştirilmeli. Ezgiler üzerinde ise herhangi bir vuruş yazılmamalı.”*, *“Başlangıç ilk ölçü verilse iyi olur. Ayrıca özel vuruşlar olan kısımlarda da yine gösterim olmalı.”*, *“Tezene yönleri hep aynı gidiyorsa bu işaretler bir kutu içerisine alınmalı ve hep o tezene vuruşuyla devam edecek anlamı verilmelidir. Notanın karışık görünmemesi açısından bu önemlidir.”*, *“Eserin başında bir kez gösterilmeli. Benzer tartım kalıpları için tekrar yazılmamalı. Farklı ya da özel bir mızrap vuruşu geldiğinde onların vuruşu yazılmalı.”*

Tablo 27’den hareketle çoğunluğun görüşleri doğrultusunda, önerilen ortak transkripsiyon modelinde de sadece özel mızrap vuruşlarının (üst-üst-alt-alt vs.) gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 28

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Mızrap Vuruşu Gösteriminin Porte Üzerindeki Konumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Mızrap Vuruşu Gösteriminin Porte Üzerindeki Konumu	Frekans	Yüzde
Portenin alt kısmında	10	20.8
Portenin üst kısmında	38	79.2
Toplam	48	100,0

Tablo 28’de araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin mızrap gösteriminin porte üzerindeki konumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 79.2’si portenin üst kısmında, % 20.8’i ise portenin alt kısmında seçeneklerini işaretlemiştir.

Tablo 28’den hareketle çoğunluğun görüşleri doğrultusunda, önerilen ortak transkripsiyon modelinde de mızrap vuruşlarının portenin üst kısmında yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 29

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Makam Bilgisi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Makam Bilgisi Kullanım Durumu	Frekans	Yüzde
Evet	32	68.1
Hayır	15	31.9
Toplam	47	100,0

Tablo 29’da, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin makam bilgisi değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 68’1’i “evet”, % 31.9’u ise “hayır” seçeneklerini işaretlemiştir.

Tablo 29’dan hareketle çoğunluğun görüşleri doğrultusunda, önerilen ortak transkripsiyon modelinde de makam bilgisi kullanımının yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 30

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Metronom Bilgisi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Metronom Bilgisi Kullanım Durumu	Frekans	Yüzde
Evet	44	93.6
Hayır	3	6.4
Toplam	47	100,0

Tablo 30’da, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin metronom bilgisi değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 93,6’sı “evet”, % 6,4’ü ise “hayır” seçeneklerini işaretlemiştir.

Tablo 30’dan hareketle çoğunluğun görüşleri doğrultusunda, önerilen ortak transkripsiyon modelinde de metronom bilgisinin yer alması gerektiği düşünülmektedir.

4.4.1.10. Sıyirtma Tezene

İncelenen mevcut bağlama öğretim metotlarında sıyirtma tezene ifadesine ve sembolik gösterimine sadece Arif Sağ- Erdal Erzincan bağlama metodunda rastlanmıştır. Sağ ve Erzincan’a göre (2009) sıyirtma tezene tekniği; “Tezenenin yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya sıyirtarak (hafif yan tutarak) yapılan vuruş biçimlerini ifade eder” (s.17). Arif Sağ ve Erdal Erzincan’ın ortaya koymuş olduğu sıyirtma tezene terimi ve sembolik gösterimi yapılan anket formu ile katılımcıların görüşlerine sunulmuştur. Buna göre katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Sıyirtma Tezene Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

İsimlendirme, Sembol ve Kullanım Durumu	Frekans	Yüzde
Evet bu şekilde kullanılmalıdır	42	87,5
Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır	6	12,5
Toplam	48	100,0

Tablo 31’de, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin sıyirtma tezene değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 87,5’i “evet, bu şekilde kullanılmalıdır”, % 12,5’i ise “hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneklerini işaretlemiştir. “Hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneğini işaretleyen katılımcıların önerileri şu şekildedir: “*bu sembolde mızrap yönünün yanı sıra tellerin gösterimi de yapılabilir.*”, “*Bu şekil kullanılabilir. Fakat daha açıklayıcı tanımlama aranabilir.*”, “*Bu sembolün kullanılmasına gerek yoktur. Aynı işlev takma tezene ile gösterilebilir.*”, “*Bağlama sazında bazı tavırlar yazılarak ifade edilemeyeceğinden ötürü herhangi bir işaret kullanılmasını tavsiye etmiyorum.*”, “*serpme tezene*”, “*bütün teller*”.

Tablo 31’den hareketle çoğunluğun sıyirtma tezene terimini sembolik gösterimiyle birlikte kabul ettiği görülmektedir. Ancak olumsuz görüş bildirenlerin arasında sıyirtma tezenenin

takma tezene ile aynı icra tekniğini ifade ettiğini savunanlar da bulunmaktadır. Tarafımızca sıyırtma tezeneye yönelik yapılan incelemelerde sıyırtma tezene tekniğinin takma tezene tekniği ile aynı teknik olduğu tespit edilmiştir. İki teknik arasındaki farkı Sağ ve Erzincan'ın mızrapla telleri taktırken mızrabın hafif eğik bir şekilde kullanılması şeklinde tarif ettiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla mızrapla aşağıdan yukarıya ya da yukarıdan aşağıya telleri taktırmada mızrabın hafif eğik olup olmamasının bu icra tekniğini etkilemediği düşünülmektedir. Bu sebeple katılımcıların çoğunun belirtmiş olduğu görüşün aksine ortak transkripsiyon modelinde sıyırtma tezenenin de takma tezene olarak değerlendirilmesinin sade, açık ve anlaşılır olması bakımından daha çözümcü olacağı düşünülmektedir.

4.4.1.11. Pençeli Tezene

İncelenen mevcut bağlama öğretim metotlarında pençeli tezene ifadesine ve sembolik gösterimine sadece Arif Sağ- Erdal Erzincan bağlama metodunda rastlanmıştır. Sağ ve Erzincan'a göre (2009) pençeli tezene tekniği; “(2-3-4) parmaklarının aynı anda tezene ile birlikte vuruş biçimini ifade eder” (s.17). Arif Sağ ve Erdal Erzincan'ın ortaya koymuş olduğu pençeli tezene terimi ve sembolik gösterimi yapılan anket formu ile katılımcıların görüşlerine sunulmuştur. Buna göre katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Pençeli Tezene Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

İsimlendirme, Sembol ve Kullanım Durumu	Frekans	Yüzde
Evet bu şekilde kullanılmalıdır	39	81.3
Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır	9	18.7
Toplam	48	100,0

Tablo 32’de, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin pençeli tezene değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 81,3’ü “evet, bu şekilde kullanmalıdır”, % 18,7’si ise “hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneklerini işaretlemiştir. “Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneğini işaretleyen katılımcıların görüşleri şu şekildedir. “*Bu sembolde ‘pençe’ olarak isimlendirilen vuruşun hangi parmaklarla ve hangi tellere uygulanacağını gösterimi yapılabilir.*”, “*Daha açıklayıcı tanımlama aranabilir.*”, “*Sembol önerim yoktur. Ancak soruda verilen sembol çok karmaşık ve anlaşılması kavranılması zor gibi görünüyor. Daha basit, daha sade daha*

anlaşılır bir işaret ya da sembol bulunabilir. Belki Batı müziğinde pençeli mızrap tekniğini gösteren semboller vardır, bakmak lazım.”, “Pençe ve mızrap vuruşunu birleştiren bir işaretleme kullanıyorum.”, “Bu sembolün kullanılmasına gerek yoktur.”, “Bağlama sazında bazı tavırlar yazılarak ifade edilemeyeceğinden ötürü herhangi bir işaret kullanılmasını tavsiye etmiyorum.”

Tablo 32 ele alındığında çoğunluğun pençeli tezene tekniği terimini ve sembolik gösterimini kabul ettiğini söylemek mümkündür. Arif Sağ ve Erdal Erzincan’ın tarif ettiği pençeli tezene tekniği incelendiğinde mızrap vuruşunun diğer parmaklarla birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu tekniğin aynı zamanda şelpe icrasında da mızrap kullanılmadan uygulandığı bilinmektedir. Şelpe icrası ele alındığında bu icra biçimine yönelik transkripsiyonun farklı olduğunu söylemek mümkündür. Daha açık bir ifadeyle şelpe icrasındaki bağlama üzerinde uygulanan tüm sağ el teknikleri, mızrap (tezene) ile uygulanan tüm icra tekniklerinden ayrılmaktadır. Dolayısıyla şelpe icra ile mızraplı (tezene) icranın transkripsiyon açısından farklı kullanımlara sahip olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda pençe tezene tekniğinin şelpe icra ile mızraplı (tezene) icranın birleşiminden türetilen bir icra tekniği olduğunu söylemek mümkündür. Bu kapsamda bu icra tekniğinin aslında şelpe icraya ait bir teknik olduğu ve mızraplı (tezeneli) bağlama icrasında transkripsiyon açısından kullanılmaması gerektiği ve bu tekniğin şelpe icraya yönelik transkripsiyonda kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda ortak transkripsiyon modelinde pençeli tezene tekniğinin kullanılmamasının daha çözümücü olacağı düşünülmektedir.

4.4.1.12. Çırpma Tezene

İncelenen mevcut bağlama öğretim metotlarında çırpma tezene ifadesine sadece Arif Sağ-Erdal Erzincan ve Zakir Arafat’ın bağlama metotlarında, sembolik gösterimine ise sadece Arif Sağ- Erdal Erzincan bağlama metodunda rastlanmıştır. Arafat’ın (2008) çırpma tezene tekniğine yönelik düşünceleri şunlardır: “Bir sağ el tekniğidir. Çırpma tezene Zeybeklerde ve Kayseri tavrında daha çok görülür. Bir çırpıda; bir tezene süresi içinde atılan (iki kısa bir uzun) tezenedir. Her zaman tek olarak kullanılmaz, başka notalarla küme oluşturup kalıp şeklini alır” (s.179). Arif Sağ ve Erdal Erzincan ise çırpma tezeneyi şu şekilde tanımlamaktadır: “vuruş mesafesini dar kullanarak işaret edilen notanın ikiye bölünmesini sağlar. Vuruş mesafesini dar kullanarak hareketin iki nota üzerinde oluşumunu sağlar” (s.18). Arif Sağ ve Erdal Erzincan’ın ortaya koymuş olduğu çırpma tezene terimi ve

sembolik gösterimi, yapılan anket formu ile katılımcıların görüşlerine sunulmuştur. Buna göre katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Çırpma Tezene Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

İsimlendirme, Sembol ve Kullanım Durumu	Frekans	Yüzde
Evet bu şekilde kullanılmalıdır	28	58.3
Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır	20	41.7
Toplam	48	100,0

Tablo 33'te, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin çırpma tezene değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 58,3'ü "evet, bu şekilde kullanılmalıdır", % 41,7'si ise "hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır" seçeneklerini işaretlemiştir. Oranların birbirine çok da uzak olmadığı görülmektedir. "Hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır" seçeneğini işaretleyen katılımcıların görüşleri şu şekildedir: "*Sembol yeterince açıklayıcı değil. Tezene yönlü gösterim olabilir.*", "*Daha açıklayıcı tanımlama aranabilir.*", "*Herhangi bir öneride bulunamıyorum. Ancak verilen sembol çırpma ya da tarama tezenesini kavramak anlamak ve uygulayabilmek için yeterli olmadığı kanısındayım.*", "*Çırpma tekniğine özel bir işarete gerek yoktur nota yazımında gösterilebilir.*", "*Bağlama icrasında kullanılan çırpma tezenenin bire bir notası yazılmalıdır.*", "*Çırpma tezene için bir işaretlendirme yönteminin gerekli olmadığını düşünmekteyim.*", "*Bu şekilde kullanılabilir. Ancak bu işaretleri tremolo ve trilleri de ifade eden farklı kombinasyonlarda kullanıyorum.*", "*Bu sembolün kullanılmasına gerek yoktur. Zaten çırpma, notanın yalın yazılmasıyla anlaşılmaktadır.*", "*Bağlama sazında bazı tavırlar yazılarak ifade edilemeyeceğinden ötürü herhangi bir işaret kullanılmasını tavsiye etmiyorum.*", "*Nota değerleri içinde tremolo ile*", "*Çırpma, tezene ile ilgili bir durum olduğu için bu sembolde yine ok yönleriyle ifade edilmelidir. Ok yönü ilk aşağıdan yukarıya, sonra yukarıdan aşağıya ve en son yine aşağıdan yukarıya doğru olmalı.*", "*Tartıma göre farklılık gösterebilir. 'ok' ile gösterilmesinden yanayım.*", "*Kısa ok işaretleri kullanılması daha uygun olabilir.*", "*Daha farklıda olabilir.*", "*Çırpmanın başlayıp bittiği yönlerin, ok yönleri ile ayrıntılı yazılarak gösterilmesini öneriyorum.*"

Tablo 33'teki veriler incelendiğinde çoğunluğun çırpma tezene terimini ve sembolünü kabul ettiği görülmektedir. Ancak yapılan incelemede çırpma tezene tekniğinin herhangi bir sembol kullanılmadan notalarla gösterilebildiği tespit edilmiştir. Bu konudaki diğer çoğunluğun konuya yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Yapılan incelemede nota

yazımında karmaşıklıktan uzak daha açık, sade ve anlaşılır bir kullanım göz önünde bulundurulduğunda çoğunluğun zıt görüş belirtmesine rağmen önerilen ortak transkripsiyon modelinde bu sembolün kullanılmamasının daha çözümcü olacağı düşünülmektedir.

4.4.1.13. Göğse Vurma Tekniği

İncelenen mevcut bağlama öğretim metotlarında göğse vurma tekniği ifadesine ve sembolik gösterimine sadece Arif Sağ- Erdal Erzincan bağlama metodunda rastlanmıştır. Sağ ve Erzincan’a göre (2009) göğse vurma tekniği; “(M) parmağının uç kısmıyla göğse ritmik amaçlı vuruşu ifade eder” (s.18). Arif Sağ ve Erdal Erzincan’ın ortaya koymuş olduğu göğse vurma terimi ve sembolik gösterimi yapılan anket formu ile katılımcıların görüşlerine sunulmuştur. Buna göre katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Araştırmaya Katılan Bağlama Eğitimcilerinin Göğse Vurma Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

İsimlendirme, Sembol ve Kullanım Durumu	Frekans	Yüzde
Evet bu şekilde kullanılmalıdır	36	75
Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır	12	25
Toplam	48	100,0

Tablo 34’de, araştırmaya katılan bağlama eğitimcilerinin göğse vurma değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 75’i “evet, bu şekilde kullanılmalıdır”, % 25’i ise “hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneklerini işaretlemiştir. “Hayır, bu şekilde kullanılmamalıdır” seçeneğini işaretleyen katılımcıların çoğunluğu bu işaretin kullanılmaması gerektiği konusunda birleşmektedir. Katılımcıların ifadesi şu şekildedir: “Bu sembolün kullanılmasına gerek yoktur.”, “Böyle bir işarete gerek yoktur. Bağlama icrasında göğse vurma tekniği bir iki yöreye özgü ve ustadan çırağı geçen içgüdüsel bir tekniktir.”, “Bağlama sazının göğsüne vurmak her ne kadar gerekli gibi görülse de bu vurmanın her bağlama sanatçısının yaptığı ve vazgeçemediği bir hata olarak görüyorum.”, “Yeterli bir sembol önerim yoktur. Bağlamada göğse vurmamak daha önemlidir. Genelde bağlama öğretiminde göğse vurmaktan kaçınılması öğretilmektedir.”, “Bu teknik ile alakalı bir sembol olması gerektiğini düşünmüyorum.” İşaretin kullanılması gerektiği hususunda yorum yapan katılımcıların önerileri ise şu şekildedir: “-0- işareti

olmalı”, “Daha açıklayıcı tanımlama aranabilir.”, “hangi parmak ya da parmaklarla vurulacağı belirtilmelidir.”, “dizek dışında verilmeli.”

Tablo 34’teki veriler incelendiğinde çoğunluğun göğse vurma terimini ve sembolünü kabul ettiği görülmektedir. Ancak göğse vurma tekniği ele alındığında bu tekniğin bağlama telleri üzerinde gerçekleştirilen bir nüans tekniği olmadığı dolayısıyla notasyon açısından herhangi bir anlam ifade etmediği düşünülmektedir. Bu konudaki diğer çoğunluğun da konuya yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Yapılan incelemede nota yazımında karmaşıklıktan uzak daha açık, sade ve anlaşılır bir kullanım göz önünde bulundurulduğunda çoğunluğun zıt görüş belirtmesine rağmen önerilen ortak transkripsiyon modelinde bu sembolün kullanılmamasının daha çözümcü olacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmada belirlenen dört adet alt problem çerçevesinde doküman, betimsel ve içerik analiziyle ulaşılan bulgulardan hareketle elde edilen sonuçlar, aşağıda ilgili alt problem kapsamında maddeler halinde verilmiştir.

5.1.1. Bağlama Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıkları Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

- Bağlamanın temel icra tekniklerinden olan legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin bağlama eğitim metotlarında beş farklı sembolle gösterildiği tespit edilmiştir. Legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniği metotlarda $\vee$, $\wedge$, $\frown$, $\textcircled{3}$, ve $\textcircled{3}$ sembolleriyle gösterildiği saptanmıştır. Ayrıca bazı metotlarda ise legato/boğumlama/boğma/çarpma/vurma/çekme tekniğinin nota üzerinde gösterimine rastlanılmadığı görülmüştür.
- Bağlamanın temel icra tekniklerinden süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinin bağlama eğitim metotlarında altı farklı sembolle gösterildiği tespit edilmiştir. Süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniği metotlarda trill , vib , trill , trill , trill ve trill sembolleriyle gösterildiği saptanmıştır. Ayrıca bazı bağlama öğretim metotlarında süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinin gerektiği yerlerde hiçbir işarete rastlanılmadığı saptanmıştır.
- Bağlama icra tekniklerinden takma tezeneye yönelik bağlama eğitim metotlarında iki farklı sembol gösterimi tespit edilmiştir. Takma tezenenin bağlama eğitim metotlarında

 ve  şekilde gösterildiği görülmüştür. Kaydırma (glissando) tekniği olarak adlandırılan bağlama icra tekniğinin gösterimine ise iki farklı şekilde rastlanılmıştır.

Kaydırma (glissando) tekniğinin  ve  sembollerle gösterildiği saptanmıştır.

- Bağlama icra tekniklerinden tarama tezene/tremolo tekniğinin bağlama eğitim metotlarında gösterim açısından iki kullanımına rastlanılmıştır. Tarama tezene/tremolo tekniğinin  ve  sembolleriyle gösterildiği saptanmıştır

- Bağlamadaki tel grubu gösterimi bağlama eğitim metotlarında üç farklı şekilde ele alınmaktadır. Tel grubunun  (her çizgi bağlamanın bir tel grubunu gösteriyor), ① ② ③ (her rakam bağlamanın bir tel grubunu gösteriyor) ve “Üst:Ü Orta:O Alt:A” şeklinde gösterildiği görülmüştür.

- Bağlama metotları incelendiğinde parmak numarası (pozisyonlandırma) gösterimi dört farklı şekilde ele alınmaktadır. Metotlarda , ,  ve  şeklinde gösterim sağlandığı görülmektedir. Bazı metotlarda ise parmak numarası (pozisyonlandırma) konusunda herhangi bir gösterimle karşılaşılması saptanmıştır.

- Bağlama metotlarında karar sesi gösterimi hususunda beş farklı gösterimle

karşılaşılmıştır. Metotlarda , ,  ve  şeklinde gösterilmiştir. Bağlama metotlarında mızrap (tezene) vuruş yönlerine ilişkin dört farklı gösterim tespit edilmiştir.

 , ,  ve  şeklinde gösterildiği ve metotlarda mızrap akışı konusunda iki gösterim tespit edilmiştir. Bunlardan ilki nota üzerinde sadece özel mızrapların (Üst-Üst-Alt-Alt vs.) gösterilmesi, bir diğeri ise tüm mızrap vuruş yönlerinin baştan sona nota üzerinde gösterilmesi sonuçlarına ulaşılmıştır.

- Bağlama metot yazarları ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmede bağlama metotları arasındaki farklılıkların; yazı dili çeşitliliği, mızrap (tezene) vuruş yönleri, yöresel tavırlar, parmak numarası gösterimi, nüans işaretleri (icra teknikleri) ve tel grubunun gösterimi şeklinde olduğu özetlenebilir.
- Bağlama metot yazarları ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmede bağlama için yazılmış çok sayıda metot bulunmakta, hatta halk çalgıları içerisinde en çok metot yazılan

çalgı bağlamadır, bu metot zenginliği içerisinde yazı dili konusunda da birçok farklı transkripsiyonun oluşmuştur.

- Bağlama metot yazarları ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmede bağlama metotları arasında mızrap (tezene) yönü gösteriminde de farklılık yaşandığı görülmektedir. İki tür yazım şeklinin fazlasıyla kullanıldığı, bunlardan ilkinin ok işareti ile gösterim ikincisinin ise, keman it-çek hareketlerinin gösteriminde kullanılan işaretin olduğu tespit edilmiştir. Keman it-çek işaretlerinin kullanım nedeni Avrupa ölçekli bir yazım şeklini benimsemektir.
- Bağlama metot yazarları ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmede bağlama metotları arasında yöresel tavırların gösterimi konusunda da farklılıkların olduğu saptanmıştır. Birinci yazım şekli bağlamada duyulan tüm seslerin nota üzerinde gösterilmesi, diğer gösterim ise tavırlara kod (Z1, K1 vs.) oluşturulmuş olan gösterimdir. Kod ile gösterimin temelinde yatan nedenin notasyondaki kalabalıktan kurtulmak ve görüntü olarak sade bir görünüm sağlamak olduğu söylenebilir.
- Bağlama metot yazarları ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmede parmak numarası (Pozisyonlandırma) gösteriminde de metotlar arasında farklılığın olduğu görülmektedir. Özellikle 5. parmak gösterimi konusunda metotlarda bir ortak paydada buluşulduğu söylenilemez. Bazı metotlarda 5 ile, bazı metotlarda 0 ile, bazı metotlarda + ile, bazı metotlarda ise B harfiyle gösterildiği tespit edilmiştir. + ile gösterim konusunda, baş parmağın pozisyonu-duruşu ile diğer parmakların duruşunun farklı olmasından dolayı numaralandırma yapılmadığı görülmüştür.
- Bağlama metot yazarları ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmede bağlama icrasının en önemli kısmını oluşturan icra tekniklerinde de bir standartın olmadığı görülmektedir. Çok yaygın kullanımda olan tekniklerin (legato, çarpma, çekme, süsleme vb.) bile hem terminoloji anlamında hem de işaret-simge konusunda bir standardın olmadığı söylenebilir.

5.1.2. Bağlama Öğretim Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıklarına Sebep Olan Etkenler Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

- Bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarına sebep olan etkenler; yazar egosu, icracı egosu, teknolojik imkanlar, taraflı olma, kavrayış, ekollerden gelen öğretim şekli, standardizasyon farkındalığının oluşmaması ve çalışmaların yetersizliği şeklinde sıralanabilir.

- Bağlama metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarına sebep olan etkenlerin başında yazar egosu geldiği; her ekolün kendi oluşturmuş olduğu transkripsiyonu en iyi olarak gördüğü, başkalarının yapmış oldukları çalışmaları değerlendirmedikleri, bazı icracıların ise ya kullandıkları metoda taraf olarak başka metot tanımadıkları ya da mevcut metotlardaki transkripsiyon dilini beğenmediklerinden veya yetersiz bulduklarından kendilerince çözüm üretmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.
- Teknolojik imkanların şimdiki kadar yaygın olmaması da transkripsiyon farklılıklarını sebep olan faktörler arasındandır. Ayrıca bazı icracılar eğitimini tek bir metottan sürdürdüğü için diğer metotlardan veya metot yazarı görüşlerinden habersiz kalınmasından dolayı transkripsiyon farklılığı oluşmaktadır.
- Metot yazarlarının müziği ve o çalgıyı nasıl kavradıysa o şekilde transkripsiyon üretmesi de bir başka farklılık nedenidir. Metot yazarlarının ilk öğrendiği şekliyle ve kendisine nasıl kolay geliyorsa bir transkripsiyon belirlemesi metotlara arasında transkripsiyonların standart olmasını engellemiştir.
- Bağlama metotları arasında transkripsiyon farklılıkları nedenlerinden biri de her metot sahibinin kendince en güzelini bulduğunu düşünmesi ve metot yazarlarında öne çıkan egolarıdır. Metot yazarlarının belirledikleri transkripsiyonların diğer metotlardan daha iyi olduğunu düşünmeleri başka metotlardaki transkripsiyonları dikkate almamalarına yol açmıştır.
- Bağlama öğretimi yakın döneme kadar ekoller vasıtasıyla yaygın eğitim kurumlarında (halk eğitim merkezleri, özel kurslar, özel dershaneler vb.) öğretilmekteydi. Transkripsiyon konusunda bir farkındalığın olmadığı, mesleki müzik eğitimi veren kurumların açılmasıyla birlikte bir farkındalığın oluştuğu ve ekollerden eğitim almış kişilerinde bundan dolayı günümüze kadar transkripsiyonlarda bir standart yakalayamadıkları görülmektedir.
- Transkripsiyon farklılıklarının nedenleri arasında bağlamanın metodolojik anlamda evrimini tamamlamış bir çalgı olmasının da etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca geçmişte kitle iletişim araçlarının da şimdiki kadar yaygın olmamasından ötürü ekoller ve öğrenciler arasındaki bağ kopmuş, bu da yazı dilini olumsuz anlamda etkilemiştir.
- Bağlama metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarının sebeplerinden biri de metotla ilgili çalışmaların geç başlamasıdır ve yapılan çalışmaların yetersiz oluşudur. Batı sazlarının Türk halk çalgılarından daha sistematik bir metodolojiye sahip olmalarının nedeni olarak, bu çalgılara ilişkin çalışmaların bizden 150 yıl önce başlamış olması gösterilmektedir.

Dolayısıyla Türk halk çalgılarında metodoloji ve transkripsiyonla ilgili çalışmalar Batı'ya kıyasla daha başlangıç aşamasındadır.

5.1.3. Bağlama Öğretim Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıklarının Sebebi Olduğu Problemler Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

- Metotlar arasındaki transkripsiyon farklılıklarının öğrencilerin transkripsiyon diline yabancı olmasından ötürü hem bireysel çalışmalarda hangi kaynağı kullanacağı konusunda hem de bir öğreticinin öğrenciye hangi kaynağı vermesi hususunda problem yarattığı tespit edilmiştir. Ayrıca metotlardaki transkripsiyon diline yabancı kalan öğrencinin farklı metot içeriklerini çözmede problem yaşadığı ve yazılan notayı okuyamama durumunun olduğu saptanmıştır.
- Bazı metotlardaki transkripsiyonların çokça olması sebebiyle nota üzerinde bir görüntü karmaşası yaşandığı ve notanın görsel anlamda sade bir anlayışla yazılması gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca birbirinden farklı transkripsiyonların olması sebebiyle metot içeriği anlamında bilgi kirliliğine yol açmaktadır.
- Öğrenen ve öğreten kişi de transkripsiyon farklılıkları eğitim materyalini çözümleme konusunda bir zaman kaybı meydana getirdiği görülmektedir. Zaman kaybı yaşanması sebebiyle öğrenim veya öğretim uzamakta bu da konunun muhataplarının sıkılmasına yol açmaktadır.
- İcracı, kendi benimsediği, öğrendiği transkripsiyonun dışında bir işaretleme sistemiyle karşılaştığında eseri çözümleme de problem yaşadığı ve bu durumun icracı açısından gereksiz bir yorgunluğa sebep olduğu tespit edilmiştir.
- Bağlama metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarından dolayı icracıların eseri deşifre etme konusunda problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Birden fazla transkripsiyonun olması hasebiyle öğrenciler eser çözümle konusunda zorlanmaktadır. Bir bağlama topluluğunun aynı anda icrasında o toplulukta bulunan bireylerin birbirinden farklı transkripsiyon diline hâkim olması sebebiyle toplu çalım esnasında sorunlar yaşanmaktadır.
- Bağlama metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarının bağlama icrasında önemli derece problemler oluşturduğu tespit edilmiştir. Bağlama icracılarının transkripsiyon farklılıklarından dolayı mevcut bağlama literatüründeki eserleri çalışma, icra etme konusunda problem yaşamaktadırlar. Ayrıca icra edilen eserin notaya aktarımı hususunda

da farklı transkripsiyonlardan dolayı hangilerinin kullanılacağına ilişkin karmaşa yaşanmaktadır.

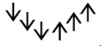
- Özellikle başlangıç aşamasındaki öğrencilerin transkripsiyon dillerini yeni kavramasından dolayı problem yaşandığı gözlenmektedir. Transkripsiyon dilinin standart hale getirilmemesinden dolayı bağlama öğretiminde sistematik bir eğitim anlayışının oluşamamaktadır.
- Birçok transkripsiyonun olması, buna ek olarak icra tekniklerinin farklı farklı isimlendirilmesi tekniklerin kavranılması bakımından öğretici ve öğrencilerin sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum aynı zamanda bağlama eğitim-öğretiminde birliğin oluşmamasına sebebiyet vermektedir.
- Bağlama metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarının bağlama eğitim-öğretim aşamasında hem öğrenci hem öğretici açısından problem teşkil ettiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin farklı transkripsiyonlardan dolayı hangi kaynağı kullanacağı konusunda problemler yaşamaktadır.
- Metotlar arasındaki farklı transkripsiyonlar sebebiyle öğrenciler arasında eğitim ve seviye farklılıkları olduğu saptanmıştır. Ayrıca farklı transkripsiyonların öğrencilerin bağlama öğrenme sürecini yavaşlattığı, birçok metotta birçok transkripsiyon olması sebebiyle bu süreçte kafalarının karıştığı ve sürekli ders eğitmenlerini bağlı kalmak zorunda oldukları tespit edilmiştir.
- Bağlama metotlarındaki farklı transkripsiyonların öğrencilerin farklı kaynak kullanması konusunda sınırlık getirdiği tespit edilmiştir. Bu durumun sonucunda öğreticinin hazırladığı kaynağı öğrencilere aktarma problemi yaşadığı ve öğrencilerin transkripsiyonla ilgili çok sayıda soru sorma durumlarının olduğu saptanmıştır.
- Transkripsiyon farklılıklarından dolayı öğrenciler çalgıya ayıracakları zamanı transkripsiyon çözümüne ayırdıkları için çalgı eğitim süreçleri verimsiz geçmektedir. Bu durum da özellikle başlangıç seviyesinde eğitim gören kişilerin bağlamadan sıkılması sebep olmaktadır.
- Transkripsiyon farklılıklarının eğitim-öğretimde öğrenci üzerindeki olumsuz etkilerinden birinin de adaptasyon problemi olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler özellikle başlangıç seviyesi bağlama öğretiminde farklı transkripsiyonlara maruz kaldıkları için adaptasyon problemiyle karşılaşmaktadırlar.
- Birçok katılımcının ortak görüşlerinin transkripsiyon farklılıklarının eğitim-öğretimde önemli derecede problem teşkil ettiği konusunda birleştiği tespit edilmiştir. Fakat bazı

katılımcılar bu durumu eğitim-öğretimde sadece birkaç ders sonunda halledilebilecek bir konu olarak değerlendirmektedir.

- Çeşitli konser etkinliklerinde, müzik okullarının yapmış etkinliklerde, TRT’de, Kültür Bakanlığı’nın korolarında, daha birçok toplu çalışmanın uygulandığı kurumlarda transkripsiyon dilinin farklı olmasından dolayı problem yaşanıldığı saptanmıştır. Bu tür toplu çalışmalarda hem tek tip icra oluşturmada hem de icraya geçme aşamasında zaman kaybı yaşanmaktadır.
- Bağlama icrasında notasyonda farklı transkripsiyonların oluşu, eseri tek başına çözememe, adaptasyon sorunu yaşama gibi sorunlara yol açarken aynı zamanda farklı icra şekillerinin oluşmasına sebep olmaktadır. Ayrıca bu farklı transkripsiyonlar icracının performans verimini olumsuz yönde etkilemektedir.
- Katılımcıların çoğunluğu transkripsiyon farklılıkları icrada önemli sorunlar yarattığını savunurken, bazı katılımcılar bu durumun problem teşkil etmediği görüşünde birleşmektedirler. Performans kurallarının icra öncesinde açıklandığı veya ekol icracıların transkripsiyonu anlatıldığı taktirde bu durumun bir problem olmaktan çıkacağı sonuçlarına ulaşmışlardır.
- Transkripsiyon farklılıkları dışında, mevcut durumda metotlarla ilgili sorunların hâlâ devam ettiği, bunların dışında metotlardaki repertuvar sorunu, metot kavramın tam manasıyla oturmaması, metot hedef kitlesi, metot benzerlikleri, bağlamanın formal anlamındaki eksiklikleri ve açık (anahtar) sorunu gibi bağlamayla ilgili birçok konuda sorunun bulunduğu görülmektedir.
- Bağlama metotları incelendiğinde repertuvar anlamında bir belirsizliğin olduğu tespit edilmiştir. Metodun içerisine hangi tür müziklerin gireceği konusunda bir net durumun olmadığı, bağlama metodu mu yoksa bağlama albümü mü? meselelerinin henüz çözüme kavuşmadığı saptanmıştır.
- Metot yazarlarının metot kavramını anlama konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Metotlar yazarlarının amaçlarının belli olmaması, metodun içeriklerinin sadece repertuvardan oluşması, metotların hedef kitlesinin belli olmaması ve piyasadaki metotların içerik açısından birbirine çok benzemesi gibi sorunlar tespit edilmiştir.

5.1.4. Bağlama Öğretim Metotlarında Kullanılmak Üzere Ortak

Transkripsiyon Modeli Nasıl Olabilir? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

- Katılımcıların çoğunun (% 56.3) terminolojik açıdan “çekme ve çarpma”, sembolik açıdan ise “^” ve “v” işaretlerini tercih ettiği görülmektedir. Diğer katılımcıların görüşleri ele alındığında “çekme ve çarpma” tekniklerini tek bir kavram ve sembolle gösterebildikleri görülmüştür. Bu kapsamda önerilen ortak transkripsiyon modelindeki sadeleştirme kriterine uygun olarak herhangi bir icra tekniğinin tek bir terminolojik adlandırma ve sembolle gösterilmesinin daha çözümücü olabileceği düşünülmüştür. Katılımcılara sorulan diğer iki teknik incelenmiş bağlamadaki bu icra tekniğini en iyi ifade eden tanım tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda legato kelimesinin ve sembolünün “~” hem uluslararası boyutta değerlendirilmesi hem de icra tekniğini anlam itibarıyla karşılaması bakımından tercih edilmesi daha uygun görülmüştür.
- Katılımcıların çoğunun (% 54.2) terminolojik açıdan “süsleme” adlandırmasının tercih ettiği sembolik açıdan ise “” kullanımını tercih ettiği görülmektedir. Süsleme kelimesinin bağlamadaki bu icra tekniğini anlam itibarıyla karşılaması ayrıca çoğunluk tarafından da kabul edilmesi göz önünde bulundurularak önerilen ortak transkripsiyon modelinde bu icra tekniği “süsleme” olarak belirlenmiştir. Sadelik kriterine uyması bakımından notalarla daha kalabalık bir gösterimden ziyade bu tekniğin fazla yer kaplamayan ve kolayca anlaşılabilir bir sembol ile gösterilmesinin daha çözümücü olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut literatürdeki süsleme sembolleri incelenmiştir. İncelenen sembollerin “” sembolü dışında uluslararası literatürde başka kavramlarla karıştırılabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu semboller içerisinde “” sembolünün hem “S” harfine benzemesi ve süsleme kelimesinin kısaltılmış hali olarak anlaşılabilmesi hem de notasyonda daha sade bir gösterime sahip olması bakımından süsleme tekniği için daha uygun görülmüştür.
- Yapılan incelemede bağlama öğretim metotlarında takma tezene tekniğinin terminolojik açıdan farklı bir kullanımına rastlanılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla önerilen ortak transkripsiyon modelinde de aynı terim mevcut bağlama öğretim metotlarında adlandırıldığı gibi kullanılmıştır. Sembolik açıdan ise çoğunluğun (% 41.7) “” şeklini önerdiği görülmektedir. İki farklı kullanım incelendiğinde sadelik açısından ikinci

çoğunluğun önerdiği şeklin daha çözümcü olabileceği düşünülmektedir. Çünkü tek bir nota üzerinde bir sembol kullanılmasıyla daha sade bir nota yazımının sağlandığı görülmektedir. Bu bağlamda önerilen ortak transkripsiyon modelinde sadelik kriteri esas

alındığında ikinci çoğunluğun önerdiği sembol “ ” uygun görülmüştür.

- Yapılan incelemede bağlama öğretim metotlarında kaydırma tekniğinin terminolojik açıdan farklı bir kullanımına rastlanılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla önerilen ortak transkripsiyon modelinde de aynı terim mevcut bağlama öğretim metotlarında adlandırıldığı gibi kullanılmıştır. Sembolik açıdan ise çoğunluğun (% 79.2)  şeklini önerdiği görülmektedir.  şekli incelendiğinde kullanım bakımından oldukça açık ve anlaşılır olmasından ve çoğunluğun da bu konuda aynı görüşte olmasından dolayı ortak transkripsiyon modelinde  şeklinin kullanılması uygun görülmüştür.
- Katılımcıların çoğunun (% 56.3) terminolojik açıdan “tarama tezene” adlandırmasını sembolik açıdan ise (% 66.7)  kullanımını tercih ettiği görülmektedir. Tarama tezene kelimesi bağlamadaki bu icra tekniğini anlam itibarıyla karşıladığı ayrıca çoğunluk tarafından da kabul edilmesi göz önünde bulundurularak önerilen ortak transkripsiyon modelinde bu icra tekniği “tarama tezene” olarak belirlenmiştir. Bu sembolün uluslararası literatürde de aynı anlam ve gösterimle kullanıldığı bilinmektedir.
- Takma tezene tekniği için önerilen sembol ( ) incelendiğinde bu sembolün hem uluslararası literatürde yer almaması hem de çoğunluk tarafından kabul görmemesi göz önünde bulundurulduğunda “” sembolünün daha açık ve herkes tarafından anlaşılır olması bakımından kullanılmasının daha çözümcü olabileceği düşünülmüştür.
- Çalgı edisyonlarının (uyarlama) tam olarak gösterilmesi, icraları tam olarak kavrayabilmek ve çalgının uluslararası yazı diline uygulanabilirliği için icra tekniklerinin tamamının yazılması gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca metotların eğitim materyali olması sebebiyle detaylandırılmış bir notanın oluşturulması gerekmektedir. Herhangi bir icracının kendi seviyesine uygun eseri kimseye ihtiyacı olmadan çalışabilmesi öğreticinin de iş yükünü ciddi manada azaltacağı için icra tekniklerinin tamamının nota üzerinde yazılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

- İcra tekniklerinin tamamının gösterilmesi hususunda katılımcıların büyük çoğunluğunun birleştiği tespit edilmiştir. Buna ilaveten, bu katılımcılardan bazılarının sadece başlangıç, bazılarının orta ve ileri düzey icralarda, bazılarının sadece temel tekniklerin ve bazılarının ise tavır-üslup özellikleri dikkate alınarak yazıldığı taktirde tamamının gösterilmesi gerektiğini savunduğu görülmüştür.
- İcra teknikleri nota üzerinde gösterirken sade bir anlayışın olması gerektiği tespit edilmiştir. Katılımcılardan bazıları icra tekniklerinin tamamının nota üzerinde gösterilmesinin çok zor olduğunu ve bu gösterilse bile görüntü karmaşasına yol açacağını belirtmişlerdir.
- Bağlama metotları incelendiğinde icra tekniklerinin isimlendirilmesi konusunda bir standartın olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle icra tekniklerin tam anlamıyla açıklanmadığı, icrada ne anlam ifade ettiği konusunda bir kavram karmaşası olduğu saptanmıştır.
- Yapılan görüşmelerde de bu konu hakkında farklı fikirlerin olduğu tespit edilmiştir. Bazı katılımcılar uluslararası terminoloji kullanılması gerektiğini vurgularken, bazı katılımcılar geleneksel bir terminoloji olması gerektiğini, bazıları ise hem geleneksel hem de uluslararası terminoloji kullanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bundan dolayı icra tekniklerinin isimlendirilmesi konusunda bir ortak yolun bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Tel grubu gösteriminde üç farklı gösterim olmasına karşın $\textcircled{1} \textcircled{2} \textcircled{3}$ ve Üst: Ü Orta: O Alt: A işaretlerinin aslında aynı mantık çerçevesinde kullanıldıkları tespit edilmiştir. Diğer tel grubu gösteriminde ise teller üç çizgi halinde belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunun $\textcircled{1} \textcircled{2} \textcircled{3}$ işaretini tercih ettiği görülmektedir. Çoğunluğun tercih ettiği $\textcircled{1} \textcircled{2} \textcircled{3}$ işareti ele alındığında, özellikle parmak numaralarının da kullanılması durumunda porte üzerinde kalabalık bir görünümün oluştuğu söylenebilir. Diğer işareti (—) ele aldığımızda özellikle parmak numaralarıyla birlikte kullanılması dikkat çekmektedir. Buna göre tel grubu gösterimi ve parmak numaralarının aynı şekil üzerinde belirtilmesinin sade, açık ve anlaşılır olması bakımından daha uygun görülmüştür.
- Ayrıca tel grubu gösterimlerinin portenin üst kısmında yer almasının çoğunluk tarafından tercih edildiği görülmektedir. — işaretinin parmak numaralarıyla birlikte kullanılması ve parmak numaralarının da portenin alt kısmında yer almasından dolayı ayrıca portenin üst kısmında fazladan bir işaret kullanılmasına gerek duyulmadan daha açık, sade ve

anlaşılır olması bakımından tel grubu gösteriminin parmak numaralarıyla birlikte portenin alt kısmında yer alması daha uygun görülmüştür.

- Parmak numarası gösteriminde katılımcıların çoğunun  işaretini tercih ettikleri görülmektedir. Tüm işaretler incelendiğinde sadece baş parmağın farklı şekillerde kullanıldığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla işaretler arasında fazla bir farklılığın olmadığı genel anlamda aynı kullanıldığını söylemek mümkündür. Önerilen ortak transkripsiyon modelinde de çoğunluk tarafından tercih edilen  işaretinin kullanılması düşünülmüştür. Ayrıca çoğunluk tarafından portenin alt kısmında gösterilmesi tercih edilmesinden dolayı önerilen ortak transkripsiyon modelinde de parmak numarası gösteriminin portenin alt kısmında yer alması gerektiği düşünülmüştür.
- Katılımcıların çoğu terminolojik açıdan karar sesi adlandırmasını önermiştir. Önerilen ortak transkripsiyon modelinde de karar sesi adlandırmasının kullanılması gerektiği

düşünülmüştür.  şeklinde karar sesinin gösterilmesi gerektiğini önerdiği görülmektedir.

.  şeklindeki gösterimin diğer kullanımlara nazaran daha sade ve pratik olduğu

düşünülmektedir. Ancak önerilen ortak transkripsiyon modelinde belirlenen işaretin  ” akor gösterimlerinde de aynı şekilde kullanılmasından dolayı tek tipli olması bakımından daha çözümcü olabileceği düşünülmüştür.

- Çoğunluğun  şeklinde mızrap (tezene) vuruş gösteriminin kullanılmasını önermiştir. Bunun yanı sıra bu kullanımın bağlama öğretim metotların çoğunda da ortak kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda mızrap (tezene) vuruş gösteriminin hem özgün olması ve başka bir kavramla karıştırılmaması hem de çoğunluğun ortak görüşü doğrultusunda önerilen ortak transkripsiyon modelinde de  şeklinin kullanılması gerektiği düşünülmüştür. Ayrıca çoğunluğun görüşleri doğrultusunda, önerilen ortak transkripsiyon modelinde de sadece özel mızrap vuruşlarının (üst-üst-alt-alt vs.) gösterilmesi ve mızrap vuruşlarının portenin üst kısmında yer alması gerektiği düşünülmüştür.

- Çoğunluğun görüşleri doğrultusunda, önerilen ortak transkripsiyon modelinde de makam ve metronom bilgisi kullanımının yer alması gerektiği düşünülmüştür.
- Çoğunluğun sıyırtma tezene terimini sembolik gösterimiyle birlikte kabul ettiği görülmektedir. Ancak olumsuz görüş bildirenlerin arasında sıyırtma tezenenin takma tezene ile aynı icra tekniğini ifade ettiğini savunanlar da bulunduğu tespit edilmiştir. Tarafımızca sıyırtma tezeneye yönelik yapılan incelemelerde sıyırtma tezene tekniğinin takma tezene tekniği ile aynı teknik olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple katılımcıların çoğunun belirtmiş olduğu görüşün aksine ortak transkripsiyon modelinde sıyırtma tezenenin de takma tezene olarak değerlendirilmesinin sade, açık ve anlaşılır olması bakımından daha çözümcü olacağı düşünülmüştür.
- Çoğunluğun pençeli tezene tekniği terimini ve sembolik gösterimini kabul ettiğini söylemek mümkündür. Bu tekniğin aynı zamanda şelpe icrasında da mızrap kullanılmadan uygulandığı bilinmektedir. Bu kapsamda pençe tezene tekniğinin şelpe icra ile mızraplı (tezene) icranın birleşiminden türetilen bir icra tekniği olduğunu söylemek mümkündür. Bu kapsamda bu icra tekniğinin aslında şelpe icraya ait bir teknik olduğu ve mızraplı (tezeneli) bağlama icrasında transkripsiyon açısından kullanılmaması gerektiği ve bu tekniğin şelpe icraya yönelik transkripsiyonda kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda ortak transkripsiyon modelinde pençeli tezene tekniğinin kullanılmamasının daha çözümcü olacağı düşünülmüştür.
- Veriler incelendiğinde çoğunluğun çırpma tezene terimini ve sembolünü kabul ettiği görülmektedir. Ancak yapılan incelemede çırpma tezene tekniğinin herhangi bir sembol kullanılmadan notalarla gösterilebildiği tespit edilmiştir. Yapılan incelemede nota yazımında karmaşıklıktan uzak daha açık, sade ve anlaşılır bir kullanım göz önünde bulundurulduğunda çoğunluğun zıt görüş belirtmesine rağmen önerilen ortak transkripsiyon modelinde bu sembolün kullanılmamasının daha çözümcü olacağı düşünülmüştür.
- Çoğunluğun göğse vurma terimini ve sembolünü kabul ettiği görülmektedir. Ancak göğse vurma tekniği ele alındığında bu tekniğin bağlama telleri üzerinde gerçekleştirilen bir nüans tekniği olmadığı dolayısıyla notasyon açısından herhangi bir anlam ifade etmediği düşünülmektedir. Yapılan incelemede nota yazımında karmaşıklıktan uzak daha açık, sade ve anlaşılır bir kullanım göz önünde bulundurulduğunda çoğunluğun zıt görüş belirtmesine rağmen önerilen ortak transkripsiyon modelinde bu sembolün kullanılmamasının daha çözümcü olacağı düşünülmüştür.

5.2. Öneriler

Bağlama metotlarındaki transkripsiyon farklılıkları konusunda model önerisi sunulan bu çalışmanın tüm problemleri çözmüş olabileceği gibi bir iddasının bulunmamasıyla beraber bağlama öğretim metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarının çözümüne yönelik bir farkındalık oluşturmaları açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında;

- Hazırlanan bağlama öğretim metotlarında kişisel olarak belirlenmiş transkripsiyonların kullanılması yerine ulusal ölçekte kabul görmüş işaretlerin ve terminolojinin kullanılması,
- Bağlama icrasında kullanılan icra tekniklerine yönelik bir terminoloji geliştirilmesi ve geliştirilen bu ortak terminolojinin kullanılmasıyla bağlama icracıları arasındaki uyum problemlerinin giderilmesi,
- Hazırlanan bağlama öğretim metotlarının yayımlanma süreçleri, kullanılan yöntem, teknik, transkripsiyon, repertuvar vb. açısından metodoloji çalışmış akademisyenlerin ve halk çalgıları ve Batı çalgıları konusunda metot çalışmış uzman kişilerin denetimlerinden geçirilmesi,
- Bağlama öğretimi ve öğreniminde icracıların bağlama öğretim metotlarında ortak bir transkripsiyon modeli benimsenmesi gerekliliğinin panel, sempozyum, çalıştay, kongre vb. bilimsel toplantılarda sıklıkla dile getirilmesi,
- Bağlama öğretim metotlarında ulusal ve uluslararası düzeyde kullanılması önerilen transkripsiyonlara yönelik hazırlayıcı ve bilgilendirici bir kılavuz kitapçığının ilgili sesli ve görsel kayıtlarıyla birlikte yayımlanması,
- Mesleki müzik eğitimi verilen kurum ve kuruluşlarda önerilen ortak transkripsiyon modeli kullanımının teşvik edilmesi,
- Bağlama öğretim metotlarında ulusal ve uluslararası düzeyde kullanılması önerilen transkripsiyonlara yönelik Finale, Sibelius vb. nota yazım programlarında yazılabilmesi ve yaygınlaşması için gerekli fontların (yazı tipi) geliştirilmesi,
- Bu çalışmada önerilen ortak transkripsiyon modelinin ulusal ölçekte deneysel gruplar üzerinde test edilmesi,
- Araştırma kapsamında bilimsel bir yaklaşımla sonuçlandırılan ortak transkripsiyon modelinin kişisel temenni, görüş, fikir ve egolardan uzak ortak bir bakış açısıyla ele alınması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Açar, Y. (2019). *Bağlama eğitiminde kullanılan notasyonların öğrencilerin deşifre başarısına etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Açın, C. (1994). *Enstrüman bilimi (organoloji)*. İstanbul: Yenidoğan.
- Akçalı, C. (2016). Bağlama metotlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Online Journal of Music Science*, 1, 59-96.
- Akgül-Barış, D., & Karkın, M. (2003). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi A.B.D. 'de yer alan müzik teorisi ve işitme eğitimi dersindeki nota okuma becerisinin çalgı eğitimine yansımaları üzerine öğrenci görüşleri (A.İ.B.Ü. örneği)*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aktüze, İ. (2010). *Müziği Anlamak Ansiklopedik Müzik Sözlüğü*. İstanbul: Pan.
- Altunışık, R. Coşkun, R. Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Arafat, Z. (2008). *Bağlama düzeni metodu*. İstanbul: Nota.
- Arastaman, G. (2020). Evren ve örneklem. İçinde N. Cemaloğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik* (ss. 175-205). Ankara: Pegem Akademi.
- Asiltürk, O. (2009). *Türkiye'de bağlama başlangıç eğitimi için hazırlanmış metotların içerik açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayşan, K. (1999). *Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda bağlama eğitimi ve sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Ayyıldız, S. (2020). Üslup, tavır kavramları ve icra teknikleri çerçevesinde Türk halk müziğinde süslemeler. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 9(72), 1290-1334.

- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). *Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 11(42), 1-21.
- Başbuğ, Ç. (2020). *Bağlama metotlarında/kitaplarında görülen farklı terim ve simgelerin bağlama eğitiminde kullanılma durumları*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Behar, C. (2014). *Aşk olmayınca meşk olmaz – Geleneksel Osmanlı/Türk müziğinde öğretim ve intikal*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Birdoğan, N. (1988). *Notalarıyla türkülerimiz*. İstanbul: Özgür.
- Bozkır, B. (2002). *Bağlamada malzeme-tını ilişkisi ve dinamik analizler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Buzduğu, M. (2010). *Amatör müzik eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Büyükcengiz, H. (2019). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin koro eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, Ş. (2018). *Şelpe öğretimi için kullanılan metot kitaplarının, semboller ve işaretler yönünden analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Van 100. Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Chapman, R. (1999). *Bütün yönleriyle gitarlar*. Ankara: Dost.
- Coşkun, S. (2007). *Türkiye’de Anadolu güzel sanatlar liseleri (yaylı çalgılar) bireysel çalgı eğitimi dersinde piyano eşlikli çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. ve Clark, P. V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları-tasarımı ve yürütülmesi*. Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.) 2. Baskı. Ankara. Anı.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duygulu, M. (2014). *Türk halk müziği sözlüğü*. İstanbul: Pan.
- Ekici, S. (2006). *Bağlama eğitimi yöntem ve teknikleri*. Ankara: Yurtrenkleri.
- Ekici, S. (2012). *Bağlama eğitimi yöntem ve teknikleri*. Ankara: Yurtrenkleri.
- Elmas, S. (2020, Şubat 1). *Kişisel İletişim*.
- Erdener, Y. (2017). *Saz Kopuz'dan Türemiş Olamaz*, <https://www.sanattanyansimalar.com/yazarlar/yildiray-erdener/saz-kopuzdan-turemis-olamaz/1395/>, sayfasından erişilmiştir.
- Ersoy, İ. (2007). *Türkiye'de uluslaşma sürecinde bir simge olarak "bağlama"*. Halk Kültüründe Çalgılar Uluslararası Sempozyumu Bildirileri (ss. 268-278), Kocaeli.
- Ertürk, S. (1974). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Erzincan, E. (2016). *Bir akort türü olarak bağlama düzeninde ortaya çıkan icra şeklinin bir çalgı olarak bağlama adlandırmasına etkisi*. Uluslararası Müzik Sempozyumu Müzikte Performans Bildirileri (ss.128-144), 12-14 Ekim, Bursa.
- Gökçek, T. (2015). Karma yöntem araştırması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 375-410). Ankara: Pegem Akademi
- Güneş, İ. (2017). *2000-2015 yılları arasında yayınlanmış bağlama metotlarının lisans düzeyinde bağlama öğretimine uygunluğunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Haşhaş, S. (2013). *Bağlama eğitiminde bağlama tutuş, mızrap (tezene) tutuş vuruş yerlerinin yeri ve önemi üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Haşhaş, S. (2016). *Bağlama öğretimi/öğreniminde geçmişten günümüze usta-çırak ilişkisi*. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 2(2), 35-41.
- Haşhaş, S. (2017). *Uzun sap bağlama metodu (bozuk düzeni)*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Haşhaş, S., & İmik, Ü. (2015). *Bağlama öğretiminde tezene tutuş/vuruş yönlerinin yeri ve önemi*. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 1(2), 11-24.
- Haşhaş, S., Yeşilyurt, R., İmik, Ü., (2021). *Bağlama öğretimi/öğreniminde parmak baskılarını göstermeye yönelik bir işaretlendirme yöntemi önerisi*. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 7(1), 33-62.

- Işıldar, Z. (2004). *Bağlama metotlarının çalgı eğitimi bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- İmık, Ü., & Haşhaş, S. (2014). Çalgı kalitesinin performans ve başarıya etkilerine yönelik görüşler “bağlama örneği”. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4(9), 59-68.
- Kaptan, Z. (2016). *Çocuklar için bağlama metodu*. Sivas: Esform.
- Karahan, C. (2010). *Bağlama öğretiminde yeni bir yöntem*. Ankara: Okutman.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, G. (2019). *Bağlama/saz için yazılmış etüt ve egzersiz içerikli eğitim/öğretim materyallerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaygusuz, N. (2014). 19. yüzyıldan 21. yüzyıla Türk müziğinin kısa bir hikâyesi. *Yeni Türkiye*, 2(57), 464-482.
- Kınık, M. (2010). *Güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümlerinde bağlama dersi başlangıç düzeyine yönelik öğretim programı önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kısa, N. (2020). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları. İçinde N. Cemaloğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik* (ss. 103-134). Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, A. (2005). *Yayınlanmış bağlama eğitim metotlarındaki yanlışlıklar*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi I. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (ss. 277-284), 04-06 Mayıs 2005, Van.
- Kurt, İ. (1989). *Bağlamada düzen ve pozisyon*. İstanbul: Pan.
- Kurt, N. (2015). Alevi-Bektaşî cemlerinde “deste bağlama” geleneği ve “bağlama” adının kaynağı. *Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuarı Dergisi*, 8, 43-62.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research fundamentals for the consumer* (3rd Edition). New York: Longman.
- Ocak, İ., & Olur, B. (2019). Bilimsel araştırma süreci: Giriş. İçinde G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 1-63). Ankara: Pegem Akademi.

- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Gül.
- Özbek, M. (2014). *Türk halk müziği el kitabı I – Terim sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Özdek, A. (2015). *Bağlama öğretimine dönük basılı materyallerde görece notasyona ilişkin bilgi ve uyarılar*. I. Uluslararası Güzel Sanatlar Bilimsel Araştırma Günleri (ss. 36-54), 8-10 Nisan, Sivas.
- Özdemir, M., & Doğruöz, E. (2020). Bilimsel araştırma desenleri. N. Cemaloğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik* (ss. 65-102). Ankara: Pegem Akademi..
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitim yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.
- Özmendeş, S., & Özmendeş, G. (2009). Çalgı çalmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 353-360
- Parasız, G. (2010). Eğitim müziği eksenli keman öğretiminde kullanılmakta olan çağdaş Türk müziği eserlerinin tespitine yönelik bir çalışma. *Sanat Dergisi*, 15, 19-24.
- Parlak, E. (1986). *Bağlama ve Türk Halkı*. İstanbul: İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı Kitaplığı.
- Parlak, E. (2000). *Türkiye’de el ile (şelpe) bağlama çalma geleneği ve çalış teknikleri*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (1. Baskı). M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağ, A., & Erzincan, E. (2009). *Bağlama metodu*. İstanbul: Pan.
- Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Sözer, V. (2014). *Müzik Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- Subaşı, M., Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Sunel, H. (1989). Yabancı dil öğretiminde metot sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 137-143.
- Sungur, İ.Ş. (2019). *Bağlama/saz için yazılmış eğitim-öğretim materyallerinde nüans ve dinamik işaretlerinin kullanımı üzerine bir içerik analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Şahin, Ç., & Karakuş, G. (2019). Katılımcıları seçme: Evren ve örneklem. İçinde G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss.179-216). Ankara: Pegem Akademi.
- Şatana, N. (2015). *Uluslararası İlişkilerde Bilimsellik, Metodoloji ve Yöntem*. Uluslararası İlişkiler Dergisi, Özel Sayı: Uluslararası İlişkilerde Kuramsal Okumalar , 10-33 . DOI: 10.33458/uidergisi.463026
- Tarman, S. (2006). Müzik eğitiminin temelleri. Ankara: Müzik Eğitimi.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2015). Karma yöntem araştırmalarının temelleri. Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.) 1. Baskı. Ankara: Anı.
- Terzioğlu, A.M. (2020). *Bağlama öğretiminde kullanılan metotların karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bir çerçeve model önerisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (4. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Yener, S. (2007). *Geçmişten geleceğe bağlama*. Halk Müziğinde Çalgılar Uluslararası Sempozyumu Bildirileri (ss. 694-705), 14-16 Aralık 2007, Kocaeli.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

EKLER



EK-1. Bağlama Öğretim Elemanlarının Bağlama Öğretim Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıklarına Yönelik Düşüncelerini Belirlemek İçin Uygulanan Anket Formu

**BAĞLAMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN METOTLARDAKİ
TRANSKRİPSİYON FARKLILIKLARININ İNCELENMESİ,
DEĞERLENDİRİLMESİ VE MODEL ÖNERİSİ**

ANKET

**Hazırlayan
Emirhan GÜLER**

2020-Ankara

GENEL AÇIKLAMA

Bağlama Öğretiminde Kullanılan Metotlardaki Transkripsiyon Farklılıklarının İncelenmesi, Değerlendirilmesi ve Model Önerisi konulu doktora tez çalışmasını sürdürmekteyim.

Günümüzde bağlama öğretimine yönelik yazılmış çok sayıda bağlama metodu bulunmaktadır. Ancak, bu metotlar incelendiğinde aralarında birçok farklılığın ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Bu farklılıkların başında ise transkripsiyon farklılıklarının geldiğini söylemek mümkündür. Transkripsiyon farklılıkları, bağlama metotlarındaki standardizasyonun sağlanamamasındaki en önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bağlama metotlarındaki transkripsiyon farklılıkları, bağlamanın eğitimi- öğretimi ve icrası açısından birçok alanda probleme yol açmaktadır. Bu ankette, bağlama metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarına sebep olan faktörler ve bu transkripsiyon farklılıklarından kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Anketten elde edilen görüşler doğrultusunda, yeni bir model oluşturularak bağlama metotlarında ortak bir transkripsiyon kullanılması hedeflenmektedir. Formun ilk bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümünde ise görüşme sorularına yer verilmiştir.

Araştırmacı
Emirhan GÜLER

1. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

GÖRÜŞME YAPILCAK KİŞİYE İLİŞKİN BİLGİLER

Çalıştığınız Kurum

Eğitim Fakültesi ()

Konservatuvar ()

Güzel Sanatlar Fakültesi ()

Güzel Sanatlar Lisesi ()

Diğer(Belirtiniz): ()

Eğitim Durumunuz

Lisans ()

Yüksek Lisans ()

Doktora ()

Ünvanınız (Göreviniz)

.....

Cinsiyetiniz

Kız () Erkek ()

Yaşınız

.....

Mesleki Kıdeminiz

0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 Yıl ve üzeri ()

2. BÖLÜM

GÖRÜŞME SORULARI

TEMEL İCRA TEKNİKLERİ

1. Bağlama metotlarında tespit edilen aşağıdaki Legato/Boğumlama/Boğma/Çarpma/Vurma/Çekme tekniğinde öne çıkan sembollerden hangisi kullanılmalıdır?

()  ()  ()  ()  () 

- Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır? (Yeni sembol öneriniz varsa belirtiniz)

(.....)

2. Seçmiş olduğunuz bu işaret hangi ortak isimle kullanılmalıdır?

Legato () Boğumlama - Boğma () -Çarpma – Vurma - Çekme ()

Yeni isimlendirme öneriniz varsa belirtiniz. (.....)

3. Bağlama metotlarında tespit edilen aşağıdaki Süsleme/vibrasyon/parmak trili/titretme tekniğinde öne çıkan sembollerden hangisi kullanılmalıdır?

()  ()  ()  ()  () 

- Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır? (Yeni sembol öneriniz varsa belirtiniz)

(.....)

4. Seçmiş olduğunuz bu işaret hangi ortak isimle kullanılmalıdır?

Süsleme () Parmak Tirili () Vibrasyon () Titretme ()

Yeni isimlendirme öneriniz varsa belirtiniz (.....)

5. Bağlama metotlarında tespit edilen aşağıdaki takma tezene tekniğinde öne çıkan sembollerden hangisi kullanılmalıdır?



()



()

- Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır? (Yeni sembol ve isimlendirme öneriniz varsa belirtiniz) ()

- (.....)

6. Bağlama metotlarında tespit edilen aşağıdaki kaydırma/glissando tekniğinde öne çıkan sembollerden hangisi kullanılmalıdır?



() ()

- Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır? (Yeni sembol ve isimlendirme öneriniz varsa belirtiniz) () (.....)

7. Bağlama metotlarında tespit edilen aşağıdaki tarama tezene/tremolo tekniğinde öne çıkan sembollerden hangisi kullanılmalıdır?



() ()

- Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır? (Yeni sembol öneriniz varsa belirtiniz) (.....)

8. Seçmiş olduğunuz bu işaret hangi ortak isimle kullanılmalıdır?

Tarama Tezene () Tremolo ()

- Yeni isimlendirme öneriniz varsa belirtiniz. (.....)

9. Bağlama metotlarında sıyırtma tezene tekniği olarak tespit edilen aşağıdaki işaret sizce isimlendirme, sembol ve kullanım durumu bakımından nasıl olmalıdır?



- Evet bu şekilde kullanılmalıdır. ()
- Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır? (Yeni sembol ve isimlendirme öneriniz varsa belirtiniz) () (.....)

10. Bağlama metotlarında pençeli tezene tekniği olarak tespit edilen aşağıdaki işaret sizce isimlendirme, sembol ve kullanım durumu bakımından nasıl olmalıdır?



- Evet bu şekilde kullanılmalıdır. ()
- Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır? (Yeni sembol ve isimlendirme öneriniz varsa belirtiniz)

(.....)

11. Bağlama metotlarında çırpma tezene tekniği olarak tespit edilen aşağıdaki işaret sizce isimlendirme, sembol ve kullanım durumu bakımından nasıl olmalıdır?



- Evet bu şekilde kullanılmalıdır. ()
- Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır? (Yeni sembol ve isimlendirme öneriniz varsa belirtiniz) ()
(.....)

12. Bağlama metotlarında göğse vurma tekniği olarak tespit edilen aşağıdaki işaret sizce isimlendirme, sembol ve kullanım durumu bakımından nasıl olmalıdır?

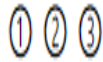
X

- Evet bu şekilde kullanılmalıdır. ()
- Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır? (Yeni sembol ve isimlendirme öneriniz varsa belirtiniz) () (.....)

13. Temel icra tekniklerinin porte üzerindeki konumlanması nasıl olmalıdır?

- Portenin alt kısmında ()
- Portenin üst kısmında ()

14. Bağlama metotlarında tespit edilen aşağıdaki tel grubu gösterimlerinden sizce hangisi ortak olarak kullanılmalıdır?



() Üst:Ü Orta:O Alt:A

() ()

Tel grubu gösterimine gerek yoktur. ()

15. Tel grubunun porte üzerindeki konumlanması nasıl olmalıdır?

- Portenin alt kısmında ()
- Portenin üst kısmında ()

16. Bağlama metotlarında tespit edilen aşağıdaki parmak numarası gösterimlerinden sizce hangisi ortak olarak kullanılmalıdır?



() () () ()

- Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır? (Yeni öneriniz varsa belirtiniz) ()
(.....)

17. Parmak numaralarının porte üzerindeki konumlanması nasıl olmalıdır?

- Portenin alt kısmında ()
- Portenin üst kısmında ()

18. Bağlama metotlarında tespit edilen aşağıdaki karar/akor/bare gösteriminde öne çıkan işaretlerden hangisi kullanılmalıdır?



- () () () () () ()

- Akor gösterimine gerek yoktur. ()

19. Seçmiş olduğunuz bu işaret hangi ortak isimle kullanılmalıdır?

- Karar Sesi () Akor () Bare ()
- Yeni isimlendirme öneriniz varsa belirtiniz. (.....)

20. Bağlama metotlarında kullanılan mızrap vuruşu gösterimi nasıl olmalıdır?



- Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır? (Yeni öneriniz varsa belirtiniz) ()
(.....)

21. Bağlama metotlarında ezgi akışı boyunca mızrap vuruşları gösterilmeli midir?

Tüm mızrap vuruş yönleri gösterilmeli Sadece özel mızrap vuruşları gösterilmeli (Üst-Üst-Alt-Alt vs.)



- () ()

- Hayır bu şekilde kullanılmamalıdır? (Yeni öneriniz varsa belirtiniz)
(.....)

22. Mızrap vuruşu gösteriminin porte üzerindeki konumlanması nasıl olmalıdır?

- Portenin alt kısmında ()
- Portenin üst kısmında ()

ÇALIŞMA İLE İLGİLİ DİĞER SORULAR...

23. Eğitim amaçlı kullandığınız bağlama metotları hangileridir?
24. Bağlama metotlarında notanın üzerinde makam dizisi bilgisine yer verilmeli midir?
Evet () Hayır ()
25. Sizce bağlama metotlarında bağlama icrası tekniklerini (çarpma, çekme, boğumlama, legato, süsleme vs.) kapsayan tüm işaretlere yer verilmeli midir?
- Evet () Hayır ()
26. Sizce bağlama metotlarında bağlama icrası tekniklerini kapsayan tüm işaretlere yer verilmeli midir?
- Evet yer verilmelidir. ()
- Hayır yer verilmemelidir. ()
- Tüm tekniklerin nota üzerinde gösterimine gerek yok. Temel tekniklere yer verilmeli. ()
27. Bağlama metotlarındaki farklı transkripsiyonlama yöntemleri ne tür problemlere yol açmaktadır?
28. Bağlama metotlarındaki farklı işaret-simgeler bağlama icrasında (deşifre icra, toplu icra vb.) hangi problemlere yol açmaktadır?
29. Bağlama metotlarındaki farklı işaret-simgeler bağlama eğitiminde ne tür problemlere yol açmaktadır?

EK-2. Bağlama Öğretim Elemanlarının Bağlama Öğretim Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıklarına Yönelik Düşüncelerini Belirlemek İçin Uygulanan Görüşme Formu

Sayın meslektaşım;

Bağlama metotlarındaki transkripsiyon farklılıklarına sebep olan faktörler ve bu transkripsiyon farklılıklarından kaynaklanan problemleri belirlemek amacıyla *nitel araştırma* yöntemine göre bilimsel bir çalışma yapılmaktadır. Araştırmanın bağlama metotlarındaki transkripsiyonları standart hale getirilmesi konusunda ışık tutacağını varsayılmaktadır. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlı (Doktora Tezi) kullanılacağından isminiz gizli tutulacaktır.

Katkınız ve güveninizin için teşekkür ediyorum.

Emirhan GÜLER

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz:.....

2.Görev yaptığınız kurum:.....

3.Mesleki Kıdeminiz:.....

4. Alanınız:.....

BAŞKA SORULAR YAZILABİLİR.

Görüşme Süresi:.....

GÖRÜŞME SORULARI

- Bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarına yönelik düşünceleriniz nelerdir?
- Bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarının NE TÜR problemlere yol açtığını düşünüyor musunuz? (Cevabınız Evet ise bu problemler nelerdir?)

- Bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarının eğitim-öğretimde ne tür problemlere yol açmaktadır? (Cevabınız Evet ise bu problemler nelerdir?)
- Bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarının icracıların (deşifre icra, bireysel icra, toplu icra vb.) alanlar üzerindeki etkilerine yönelik düşünceleriniz nelerdir?
- Bağlamada kullanılan icra tekniklerinin tamamının çeşitli sembol ve işaretlerle nota üzerinde gösterilmesine yönelik düşünceleriniz nelerdir?
- Bağlama metotlarında öğretilmesi hedeflenen aynı veya benzer nitelikteki icra tekniklerinin (çarpma, çekme, kaydırma, tarama, vb.) farklı isimlendirilmesi konusundaki fikirleriniz nelerdir? Sizce ortak bir isim gerekli midir?
- Bağlama metotları arasındaki transkripsiyon farklılıklarının giderilmesi ve eğitim-öğretimde ulusal ölçekte bir standartın sağlanabilmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?

EK-3. Etik Kurulu Onay Formu

TC
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

PROJE ONAY FORMU

Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuarı Araştırma Görevlisi Emirhan Güler'in "Bağlama Metotlarındaki Transkripsiyon Farklılıklarının Sebep Olduğu Problemlerin Değerlendirilmesi ve Model Önerisi" adlı araştırması değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARI	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	09/03/2021
Etik Kurul toplantı tarihi ve karar sayısı	31/03/2021- 88
☒ Proje etik açıdan oy birliği ile uygun bulunmuştur.	
☐ Proje etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir. Açıklama	
☐ Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır. Açıklama	

KATILDI
Prof.Dr. Çiğdem Sabbağ
ÜYE

KATILDI
Doç. Dr. Cem Koray Olgun
ÜYE

KATILDI
Dr. Öğr. Üyesi Samet Zenginoğlu
ÜYE

KATILDI
Dr. Öğr. Üyesi Tuba Koç Özkan
ÜYE

KATILDI
Dr. Öğr. Üyesi Esra Açıkgöz Fırat
ÜYE



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..