



T.C.

ANKARA MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ

İRAN VE TÜRKİYEDEKİ İMPROVİZASYON (TAKSİM) EĞİTİMİ SÜRECİNİN  
ÇALGI EĞİTİMCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE KARŞILAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Soroush SHAMS

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet FEYZİ

Ağustos 2025





T.C.

ANKARA MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ

İRAN VE TÜRKİYEDEKİ İMPROVİZASYON (TAKSİM) EĞİTİMİ SÜRECİNİN  
ÇALGI EĞİTİMCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE KARŞILAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Soroush SHAMS

220231008

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet FEYZİ

Ağustos 2025



## TEZ ONAYI

MGÜ Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü'nün 220231008 numaralı Yüksek Lisans Öğrencisi Soroush Shams, ilgili yönetmeliklerce belirlenmiş gerekli tüm şartları yerine getirmek suretiyle, **İRAN VE TÜRKİYEDEKİ İMPROVİZASYON (TAKSİM) EĞİTİMİ SÜRECİNİN ÇALGI EĞİTİMCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE KARŞILAŞTIRMASI** başlıklı tezini hazırlamış ve aşağıda imzaları bulunan jüri önünde, başarıyla sunmuştur.

Tez Danışmanı Prof. Dr. Ahmet FEYZİ

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar

Jüri Üyeleri Doç. Dr. Ali Kerim ÖNER

Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülbahar URHAN

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar

Teslim Tarihi : / / 2025

Savunma Tarihi : / / 2025



## ETİK BEYAN

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzunda belirtilen hususlar doğrultusunda hazırladığım bu tez çalışmasının akademik ve etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmiş olduğunu; tezde yer verdiğim tüm bilgi, belge, bulgu, yorum ve sonuçları bilimsel etik ilkelere bağlı kalarak oluşturduğumu; yararlandığım eserlerin tümüne etik kurallar dâhilinde atıfta bulunup kaynakçada yer verdiğimi ve Enstitüye teslim ettiğim çalışmanın bütünüyle özgün nitelikte olduğunu bildirir; tez çalışmamla ilgili olarak burada dile getirdiğim kişisel bildirimin aksi yönünde ortaya çıkabilecek ve etik kuralların ihlal edilmiş olduğuna işaret eden bir tespit durumunda, akademik kariyer bağlamında aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını peşinen kabullendiğimi beyan ederim.

Tarih

Soroush Shams

## ÖNSÖZ

Bu yüksek lisans tezi, İran ve Türkiye'deki çalgı eğitimlerinin doğaçlama (taksim) öğretimine ilişkin yaklaşımlarını karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın her aşamasında, kültürel müzik mirasının pedagojik yansımalarına odaklanılarak, geleneksel öğretim yöntemleri ile akademik yapılar arasındaki etkileşim değerlendirilmiştir.

Tez çalışmamın hazırlanmasında, bilimsel yönlendirmeleri, akademik rehberliği ve destekleriyle sürece yön veren değerli danışmanım Prof. Dr. Ahmet Feyzi'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, tez jüri kurulunda yer alarak yapıcı değerlendirmeleri ve katkılarıyla çalışmamın gelişmesine katkı sağlayan saygıdeğer jüri üyelerine teşekkür ederim.

Saha çalışması sürecinde, görüşme talebimi kabul ederek bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan İran ve Türkiye'den kıymetli çalgı eğitimlerine; ayrıca görüşmelerin yürütülmesi, verilerin düzenlenmesi ve analiz aşamasında dolaylı ya da doğrudan katkı sağlayan tüm akademik paydaşlara teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince her zaman manevi desteklerini hissettiren ve akademik yolculuğumda yanımda olan aileme de teşekkür ederim.

Ağustos 2025

Soroush Shams

Yüksek Lisans Öğrenci



# İÇİNDEKİLER

|                                                |      |
|------------------------------------------------|------|
| TEZ ONAYI.....                                 | i    |
| ETİK BEYAN.....                                | iii  |
| ÖNSÖZ.....                                     | iv   |
| İÇİNDEKİLER.....                               | vi   |
| KISALTMALAR.....                               | x    |
| ÇİZELGE LİSTESİ .....                          | xi   |
| ÖZET.....                                      | xiii |
| SUMMARY.....                                   | xiv  |
| 1. GİRİŞ .....                                 | 1    |
| 1.1. Problem Durumu.....                       | 1    |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                  | 2    |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....                  | 2    |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....          | 3    |
| 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR.....   | 5    |
| 2.1. Müzik Kültürü ve Tarihi Bağlantılar ..... | 5    |
| 2.2. Doğaçlama (İmprovizasyon), Taksim .....   | 13   |
| 2.3. İran Müziğinde Doğaçlama .....            | 16   |

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.4. Türk Müziğinde Doğaçlama .....                                     | 19 |
| 2.5. İlgili Literatür Ve Akademik alışmalar .....                      | 22 |
| 3. YÖNTEM .....                                                         | 24 |
| 3.1. Araştırma Modeli.....                                              | 24 |
| 3.2. Çalışma Grubu .....                                                | 24 |
| 3.3. Veri Toplama Aracı .....                                           | 27 |
| 3.4. Verilerin Analizi.....                                             | 28 |
| 3.5. Etik İlkeler .....                                                 | 29 |
| 4. BULGULAR.....                                                        | 30 |
| 4.1. Soru 1: Teknik ve Kuramsal Ön Koşullar.....                        | 30 |
| 4.2. Soru 2: Doğaçlama Eğitiminde Kullanılan Yöntemler.....             | 31 |
| 4.3. Soru 3: Yazılı ve Görsel-İşitsel Kaynakların Kullanımı.....        | 32 |
| 4.5. Soru 5: Taklit (Meşk) Süreci.....                                  | 34 |
| 4.6. Soru 6: Yaratıcılık (Doğuştan mı, Geliştirilebilir mi?).....       | 35 |
| 4.7. Soru 7: Değerlendirme (Taksim Değerlendirme Kriterleri).....       | 36 |
| 4.8. Soru 8: Sistematik Eğitim Yöntemleri Ve Öneriler .....             | 37 |
| 5. DEğerLENDİRME VE SONUÇLAR .....                                      | 41 |
| 5.1. Teknik ve Kuramsal Ön Koşulların Karşılaştırılması .....           | 41 |
| 5.2. Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması.....                       | 41 |
| 5.3. Yazılı ve İşitsel Kaynakların Kullanımının Karşılaştırılması ..... | 41 |

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.4. Makam Bilgisi ve Melodik Seyrin Karşılaştırılması .....                  | 41 |
| 5.5. Taklit (Meşk) Sürecinin Karşılaştırılması .....                          | 42 |
| 5.6. Yaratıcılığın Karşılaştırılması: Doğuştan mı, Geliştirilebilir mi? ..... | 42 |
| 5.7. Taksim Değerlendirme Kriterlerinin Karşılaştırılması.....                | 42 |
| 5.8. Sistematik Eğitim Yöntemlerinin ve Önerilerin Karşılaştırılması .....    | 42 |
| 5.9. Genel Sonuçlar .....                                                     | 42 |
| 5.10. Uygulamaya ve Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler .....                | 47 |
| KAYNAKÇA .....                                                                | 50 |
| EKLER.....                                                                    | 53 |
| EK1: Etik Onay Belgesi .....                                                  | 53 |
| EK2: Görüşme Formu .....                                                      | 56 |
| ÖZGEÇMİŞ.....                                                                 | 58 |



## **KISALTMALAR**

**MGÜ** : Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

**MGSE** : Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü

**TR** : Türkiye

**İR** : İran

**Örn.** : Örnek

**YÖK** : Yükseköğretim Kurulu (tez şablonunda bazen geçiyor olabilir)

**TSM** : Türk Sanat Müziği

**İKMM** : İran Klasik Müziği (Iranian Classical Music – senin metinde “Radif/Dastgah” çok geçiyor, onun için istersen kısaltma tanımlayabilirsin)

**Meşk** : Geleneksel öğretim yöntemi (istersen açıklamalı olarak ekleyebilirsin)

**KT1–KT8** : Katılımcı Türk 1–8

**KI1–KI8** : Katılımcı İranlı 1–8

## ÇİZELGE LİSTESİ

|                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Çizelge 1 Katılımcı listesi ve tanıtıcı bilgiler (ülke, çalgı, deneyim yılı, kurum).....   | 26 |
| Çizelge 2 Türkiye–İran karşılaştırması: Soru 1–8 için kodlanmış bulguların özeti.....      | 40 |
| Çizelge 3 Türkiye–İran karşılaştırması: taksim/doğaçlama öğretimi bulgularının özeti ..... | 46 |





# İRAN VE TÜRKİYEDEKİ İMPROVİZASYON (TAKSİM) EĞİTİMİ SÜRECİNİN ÇALGI EĞİTİMCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE KARŞILAŞTIRMASI

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İran ve Türkiye’deki çalgı eğitimcilerinin doğaçlama (taksim) eğitimine ilişkin görüşlerini karşılaştırmalı bir perspektifle incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Veri toplama sürecinde, İran ve Türkiye’de toplam 16 çalgı eğitimci ile açık uçlu sorulara dayalı nitel görüşmeler gerçekleştirilmiş; bu görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, her iki ülkede doğaçlama eğitiminin belirli teknik ve teorik ön koşullara dayandığını göstermektedir. Teknik hâkimiyet, makam bilgisi, işitsel hafıza, repertuvar birikimi ve icra deneyimi doğaçlama yetkinliğini belirleyen temel unsurlar olarak öne çıkmıştır. İranlı eğitimciler doğaçlama eğitim sürecini daha sistematik, planlı ve kurallara dayalı bir biçimde sürdürürken; Türk eğitimciler bu süreci daha bireysel, spontane ve icra bağlamına duyarlı bir yaklaşımla yürütmektedir. Her iki kültürde de taklit (meşk) yöntemi doğaçlama öğreniminin temel adımı olarak görülmekte; ancak uygulama biçimleri farklılık göstermektedir. Yaratıcılığın doğuştan gelen bir yetenek olduğu yönünde genel bir kabul bulursa da, uygun pedagojik yöntemler ve sistematik eğitim yaklaşımları sayesinde geliştirilebileceği de vurgulanmıştır. Araştırma sonuçları, doğaçlama eğitiminin yalnızca geleneksel yöntemlerle değil, aynı zamanda akademik yapılarla da desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, doğaçlama eğitiminin bireysel yaratıcılığı teşvik eden, öğrenciyi müzikal kimliğini keşfetmeye yönlendiren ve dinleyiciyle güçlü bir iletişim kurmasını sağlayan bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, doğaçlamanın müzik eğitiminde pedagojik açıdan nasıl ele alındığını karşılaştırmalı olarak ortaya koymakla kalmamış, aynı zamanda kültürel bağlamların eğitime etkilerini de gözler önüne sermiştir. Bulgular, doğaçlama eğitiminin gelecekte daha sistematik ve yenilikçi yaklaşımlarla desteklenmesi gerektiğini vurgulamakta ve müzik pedagojisi literatürüne katkı sağlayacak önemli ipuçları sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Doğaçlama, Taksim Eğitimi, Çalgı Eğitimi, İran, Türkiye

**A COMPARATIVE STUDY OF THE IMPROVISATION  
(TAKSİM) TEACHING PROCESS IN IRAN AND TURKEY  
THROUGH THE VIEWS OF INSTRUMENT EDUCATORS**

**SUMMARY**

The aim of this research is to conduct a comparative investigation into the perspectives of instrumental educators in Iran and Turkey regarding the teaching of improvisation (taksim). The study adopted the phenomenological approach, one of the qualitative research methods, in order to capture the lived experiences and insights of the participants. Data were collected through semi-structured interviews with 16 instrumental instructors, equally distributed between the two countries, and analyzed using thematic content analysis. The interview questions were open-ended, designed to encourage detailed reflections on teaching strategies, prerequisites, challenges, and outcomes related to improvisation pedagogy. The findings of the study reveal that improvisation teaching in both Iran and Turkey rests on specific technical and theoretical prerequisites. Elements such as technical proficiency, mastery of makam/dastgah structures, strong aural memory, and a solid repertoire are emphasized as essential foundations for improvisational competence. In this respect, both cultural traditions highlight the importance of preparatory skills and deep familiarity with modal systems. However, the way these foundations are operationalized differs between the two contexts. Iranian educators tend to approach improvisation training in a more structured and systematic manner, often framing it within the radif-dastgah system and emphasizing methodical progression. Turkish educators, on the other hand, adopt approaches that are more spontaneous, personalized, and context-dependent, shaped by the meşk tradition and reinforced by individual interpretation. In both traditions, imitation (meşk) is regarded as the indispensable starting point of learning improvisation. Nevertheless, the methods of application vary: in Iran, imitation is embedded within a more rigid, hierarchical structure, while in Turkey it often leaves room for flexibility and creativity at earlier stages of the learning process. With regard to creativity, the majority of participants across both contexts agree that improvisational creativity is partly innate but can be cultivated and expanded through systematic education, consistent practice, and exposure to diverse repertoires. The results of the research further indicate that improvisation teaching is not merely a technical skill transfer but also a cultural process, serving as a bridge between tradition and innovation. Improvisation is seen as a pedagogical tool that fosters individual expression, strengthens the performer's connection with the audience, and ensures the continuity of cultural heritage. In this respect, the study underlines the necessity of integrating traditional teaching methods with academic, systematic approaches, thereby creating a more holistic

educational model. This study contributes to the literature by filling a significant gap: despite the richness of both Iranian and Turkish musical traditions, comparative and pedagogically oriented studies on improvisation education remain scarce. By documenting the voices of educators, this research provides valuable insights for the design of future curricula, instructional models, and cross-cultural exchanges in music education. It suggests that the development of improvisation pedagogy requires not only respect for cultural heritage but also openness to innovation and methodological diversity. Ultimately, improvisation education emerges as a crucial element in nurturing musicians who are technically skilled, culturally grounded, and capable of expressing their individuality while engaging meaningfully with audiences.

**Keywords:** Improvisation, Taksim Education, Instrumental Education, Iran, Turkey



## 1. GİRİŞ

Müzik, toplumların kimliklerini şekillendiren en temel kültürel öğelerden biridir. Her toplum, tarihsel süreç içerisinde kendi sosyal ve kültürel yapısıyla uyumlu olarak özgün bir müzik anlayışı geliştirmiştir. İran ve Türkiye gibi derin müzikal köklere sahip iki kültürde, geleneksel müzik yalnızca bir estetik ifade biçimi değil, aynı zamanda kültürel mirasın aktarımında önemli bir araç olarak varlığını sürdürmektedir.

Bu iki coğrafyada da doğaçlama (taksim), geleneksel müzik pratiklerinin merkezinde yer almakta, hem bireysel müzikal anlatımın hem de makam bilgisinin sahneye taşındığı bir ifade biçimi olarak kabul görmektedir. Özellikle klasik Türk müziği ile klasik İran müziğinde doğaçlama, yalnızca teknik bir yeterlilik değil, aynı zamanda ustadan çırağa geçen pedagojik bir aktarım modelinin de temelidir.

Müzik eğitimi bağlamında, doğaçlamanın öğretimi ve öğrenimi, ülkeden ülkeye ve hatta eğitimcilerin bireysel yaklaşımlarına göre büyük farklılıklar göstermektedir. Geleneksel meşk sistemiyle şekillenen öğretim süreçleri, son yıllarda akademik müzik eğitiminin kurumsallaşmasıyla birlikte farklı yöntemlerle bir arada var olmaya başlamıştır. Bu bağlamda, İran ve Türkiye’de müzik eğitimi sistemleri arasındaki benzerlikler kadar pedagojik yaklaşımlardaki ayrımlar da dikkate değerdir.

İran’da doğaçlama eğitimi, Radif sistemi etrafında şekillenen ve kulaktan öğrenmeye dayalı bir süreci yansıtırken; Türkiye’de hem geleneksel meşk yöntemleri hem de konservatuvar temelli akademik yapılar iç içe geçmiş durumdadır. Bu durum, her iki ülkede doğaçlama eğitiminin biçimsel, içeriksel ve metodolojik olarak nasıl yürütüldüğüne dair karşılaştırmalı bir incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Bu çalışma, İran ve Türkiye’de doğaçlama (taksim) eğitiminin mevcut durumunu, çalgı eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda ele almayı ve bu iki kültürde doğaçlama öğretiminde benimsenen yöntem, yaklaşım ve anlayışları karşılaştırmalı olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, geleneksel ile akademik yöntemlerin etkileşimi üzerinden, doğaçlama eğitime dair pedagojik çıkarımlarda bulunmak da araştırmanın hedefleri arasındadır.

### 1.1. Problem Durumu

Bu araştırmanın problem durumu, “İran ve Türkiye'deki çalgı eğitimcilerinin doğaçlama (taksim) öğretim süreçlerine ilişkin yaklaşımlarını, kullandıkları yöntemleri ve pedagojik tercihlerini incelemek; bu iki kültürel bağlam arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Çalgı eğitimcilerine göre doğaçlama öğretimi için hangi teknik ve teorik önkoşullar gereklidir?
2. Eğitimciler doğaçlamayı öğretirken hangi yöntemleri kullanmaktadır?
3. Yazılı, sözlü ve görsel-işitsel kaynakların doğaçlama eğitimindeki rolü nedir?
4. Taklit (meşk) süreci doğaçlama öğretiminde nasıl bir işleve sahiptir?
5. Eğitimciler doğaçlamada yaratıcılığı doğuştan gelen bir yetenek mi, yoksa geliştirilebilir bir beceri olarak mı değerlendirmektedir?
6. Doğaçlamanın değerlendirilmesinde hangi ölçütler kullanılmaktadır?

7. Doğaçlama eğitiminin sistematik biçimde öğretilmesine ilişkin görüşler nelerdir?
8. Geleneksel (usta-çırak) ve akademik ğretim modelleri arasında ne tür farklar bulunmaktadır?

Doğaçlama (taksim), hem İran hem de Türkiye mzık kültürlerinde köklü bir gelenek olarak varlığını sürdürmekte; bireysel müzikal kimliğin gelişimi, repertuvarın aktarımı ve makam bilgisinin içselleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu yönüyle doğaçlama yalnızca bir icra pratiği değil, aynı zamanda kültürel aktarımın temel yapı taşlarından biridir.

Her iki ülkede doğaçlama eğitimi, tarihsel olarak usta-çırak ilişkisine dayalı meşk sistemine bağlı olarak sözlü ve işitsel yollarla aktarılmıştır. Ancak son yıllarda müzik eğitiminin akademikleşmesi ve kurumsallaşmasıyla birlikte doğaçlama ğretilimi üzerine yeni pedagojik arayışlar ve sistematik yaklaşımlar gündeme gelmiştir. Bu gelişmelere karşın, ilgili literatürde doğaçlama ğretiliminin doğrudan uygulama süreçlerine ve eğitmenlerin pedagojik yaklaşımlarına odaklanan çalışmalar sınırlıdır.

Bu bağlamda araştırma, İran ve Türkiye’de doğaçlama ğretiminde benimsenen yöntemleri, karşılaşılan zorlukları ve önerilen çözüm yollarını eğitmen görüşlerine dayalı olarak analiz etmeyi amaçlamakta; böylece alan yazında mevcut boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, İran ve Türkiye’de doğaçlama (taksim) eğitiminin çalgı eğitimi bağlamında nasıl yürütüldüğünü, bu sürece ilişkin pedagojik yaklaşımları ve uygulamaları, ilgili eğitmenlerin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma kapsamında, doğaçlama ğretiminde kullanılan yöntemler, karşılaşılan zorluklar ve önerilen çözüm yolları belirlenerek, müzik eğitimine katkı sağlayacak etkili ğretim stratejilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

## **1.3. Araştırmanın nemi**

İran ve Türkiye, tarihsel olarak doğaçlamanın (taksim) müzikal ifade biçimi olarak geliştiği ve ğretim süreçlerine derin şekilde nüfuz ettiği iki köklü müzik geleneğine sahiptir. Bu iki ülke, doğaçlama kültürünü yalnızca bir sanat pratiği olarak değil, aynı zamanda pedagojik bir aktarım biçimi olarak da yaşatmaktadır. Ancak bu kadar zengin bir müzikal mirasa rağmen, doğaçlama eğitiminin ğretim süreçlerine dair karşılaştırmalı ve pedagojik temelli bilimsel çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Literatürde mevcut olan çalışmaların çoğu, teorik ya da tarihsel yaklaşımlarla sınırlı kalmakta; doğrudan uygulamalara, çalgı eğitmenlerinin deneyimlerine ve yöntem tercihlerine dair saha verilerine dayanan araştırmalar ise yok denecek kadar azdır.

Bu bağlamda, söz konusu araştırma, hem teorik hem de uygulamalı düzeyde önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Araştırmada kullanılan fenomenolojik yöntem, çalgı eğitmenlerinin doğaçlama öğretimine dair özel deneyimlerini ortaya koymayı mümkün kılmakta; bu sayede, doğaçlama eğitiminin yalnızca ideal bir model olarak değil, aynı zamanda sahadaki gerçek karşılıklarıyla anlaşılmasını sağlamaktadır. Katılımcıların çeşitli kültürel, kurumsal ve bireysel bağamlarda geliştirdiği yöntemler, bu çalışmanın verileri işiğında analiz edilerek doğaçlamanın ğretim sürecine dair çok boyutlu bir bakış sunmaktadır.

Ayrıca bu araştırma, doğaçlama eğitiminin sistematikleştirilmesine yönelik yapılacak gelecek çalışmalara ve metot tasarımlarına da zemin hazırlayıcı bir nitelik taşımaktadır. Araştırma bulguları, gerek geleneksel meşk sisteminin sunduğu pedagojik olanaklar, gerekse akademik müzik eğitiminin getirdiği yapısalılık bağlamında yeni metot geliştirme çabaları için önemli ipuçları sunmaktadır. Bu açıdan çalışma, doğaçlama eğitiminde karşılaşılan sorunlara dair sadece bir tespit değil, aynı zamanda çözüm üretmeye yönelik potansiyel katkılar da barındırmaktadır.

Çalışma, aynı zamanda müzik pedagojisinde kültürlerarası bakış açısının geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. İran ve Türkiye örneklerinin birlikte ele alınması, müzik eğitimi alanında çalışan akademisyenler, öğretmenler ve politika yapımcılar için, farklı geleneklerin yöntemsel çeşitliliğini görme ve pedagojik esneklik kazandırma bakımından önemli fırsatlar sunmaktadır. İki ülkenin müzik kültürlerinde doğaçlamanın hem benzer hem de farklı şekillerde ele alınması, eğitim sistemlerinde karşılıklı öğrenmeye dayalı bir anlayış geliştirilmesi açısından örnek teşkil edebilir.

Sonuç olarak bu araştırma, yalnızca literatürdeki boşluğu doldurmakla kalmayıp, doğaçlama öğretimine dair yeni pedagojik modellerin geliştirilmesine, kültürel bağlamların analizine ve müzik eğitiminin evrensel ilkeleri ile yerel pratiklerin bütünleştirilmesine katkı sağlayacak önemli ve öncü bir çalışmadır.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma kapsamında İran ve Türkiye’de görev yapan toplam 16 çalgı eğitmeni ile açık uçlu sorularla yürütülen nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Coğrafi ve lojistik nedenlerle, özellikle İran’daki bazı akademisyen ve eğitmenlerle yüz yüze görüşme yapılamamış; bu görüşmeler çevrim içi ortamda, katılımcının tercihinine göre sesli ya da görüntülü olarak yürütülmüştür. Tüm görüşmeler ses/video kaydı ile belgelendirilmiştir. Çevrim içi görüşmelerde bağlantı ve ortam koşulları zaman zaman veri derinliğini etkileyebilmiştir.

Veri toplama formu 25 sorudan oluşmakla birlikte, içerik örtüşmesi olan maddelerde tekrarın önüne geçmek amacıyla, görüşme akışı sırasında yakın içerikli sorular birleştirilmiş ve sorular açık uçlu biçimde, katılımcının anlatımını kesintiye uğratmadan yöneltirilmiştir. Raporlama süreci tema temelli değil, soru-odaklı olarak düzenlenmiştir.

Araştırma, yalnızca çalgı eğitimi alanında aktif eğitmenlerin görüşlerini kapsamaktadır; öğrenci görüşleri, icra/performance analizleri ve farklı müzik türlerine ilişkin doğaçlama uygulamaları kapsam dışı bırakılmıştır. Veriler, nitel içerik analizi kapsamında değerlendirilmiş; bulgular katılımcı beyanları ve çalışmanın bağlamsal sınırları ile sınırlıdır.

Bu sınırlılıklar doğrultusunda, elde edilen sonuçların yalnızca çalışmanın örnekleme ve bağlamı içinde yorumlanması gerekir. Genellenebilirlik, katılımcı sayısı, kurum çeşitliliği, veri toplama koşulları ve çevrim içi/face-to-face oranı dikkate alınarak değerlendirilmelidir.



## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

### 2.1. Müzik Kültürü ve Tarihi Bağlantılar

İran ve Türkiye'nin müzik gelenekleri, yüzyıllar boyunca süregelen kültürel etkileşimler ve siyasi temaslar sayesinde karşılıklı olarak beslenmiş ve zamanla birbirine yaklaşmıştır. Her iki ülkenin müziksel kimlikleri tarih boyunca farklı yönelimler göstermiş olsa da, özellikle İslam imparatorluklarının çokkültürlü yapısı sayesinde ortak bir müzikal hafıza oluşmuştur. Lucas (2019), Timurî ve Safevî dönemlerinde müzisyenlerin farklı saraylar arasında dolaşarak repertuar ve bilgi aktarımı gerçekleştirdiklerini belirtir. Bu bağlamda şöyle der: “Müzisyenler bir saraydan diğerine hareket ediyor, müzikleri hanedan mensuplarının değişen kaderlerine ve imparatorlukların yükselip çökmesine göre uyum sağlıyordu.” (Lucas, 2019, s. 25)

Bu etkileşim yalnızca makam sistemleri ya da icra teknikleri düzeyinde kalmamış, aynı zamanda estetik anlayışların şekillenmesinde de etkili olmuştur. Lucas'a göre müzik, kültürler arası bir aracı olarak işlev görmek zorundaydı çünkü “müzik, diller ötesi konuşmak zorundaydı” (Lucas, 2019, s. 12). Bu ifade, geleneksel müziğin yalnızca bir ulusun sınırlarıyla tanımlanamayacağını, aksine bölgesel ve çok katmanlı bir kültürel yapının ürünü olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Benim gözlemlerime göre de bu tarihsel yakınlaşmanın izleri, günümüzdeki müzik eğitimi pratiklerinde açıkça görülmektedir. Özellikle doğaçlama temelli eğitim yaklaşımlarında, İran ve Türkiye'deki uygulamalar arasında dikkat çekici benzerlikler mevcuttur. Bu benzerlikler, tarihsel ortaklıkların yalnızca geçmişle sınırlı kalmayıp, çağdaş pedagojik anlayışlara da yön verdiğini göstermektedir.

İran geleneksel müziğinde radif–dastgah sistemi, sadece melodik yapıların aktarımı açısından değil, aynı zamanda kültürel kimliğin ifadesi bakımından da temel bir rol üstlenmektedir. Lucas (2019), bu sistemin özellikle 19. yüzyılın sonlarına doğru biçimlendiğini belirtir ve şu ifadeyi kullanır: “Radif olarak adlandırılan melodik repertuar... 19. yüzyılın sonlarına ait özgün bir icra pratiği etrafında şekillenmiş gibi görünmektedir” (s. 3).

Dastgah sistemi, her biri kendine özgü melodik ilerleyişe sahip gusheh dizilerinden oluşur ve bu diziler müzik teorisi, pedagojisi ve icra geleneğinin iskeletini oluşturur. Lucas'a göre bu sistemin içerisinde doğaçlamanın yapısal bir kategoriye dönüşmesi: “Ölçüsüz doğaçlamaları, ölçülü bestelenmiş bölümlerle birleştiren bir icra geleneği yarattı.” (Lucas, 2019, s. 4)

Bu yapı, geleneksel müzikle modern anlayışlar arasında bir köprü oluşturmuş ve müzikal ifadenin çok katmanlı bir yapıya kavuşmasını sağlamıştır. Ayrıca bu sistematik yapı, müzisyenlere yalnızca mevcut repertuara bağlı kalmadan, kendi melodik anlatılarını kurma imkânı sunarak icrayı daha yaratıcı ve özgür kılmıştır.

Benim yorumuma göre, İran'daki radif–dastgah sistemi ile Türk müziğindeki makam sistemi arasında yapısal bazı benzerlikler bulunsa da, her iki sistemin tarihsel bağlamları ve pedagojik işleyişleri belirgin biçimde farklılık göstermektedir. Türk müziği geleneğinde ezber, usta–çırak ilişkisi ve taklit temelli bir öğretim modeli ön plandayken; İran müziğinde sistematik modal yapıların içselleştirilmesine dayanan kavramsal bir yaklaşım egemendir. Bu fark, doğaçlama eğitiminin her iki gelenekte nasıl farklı temellere

dayandığını açıkça ortaya koymaktadır. Nitekim bu durum, sadece teknik değil; aynı zamanda kültürel ve eğitimsel yaklaşımların da ne denli çeşitlilik gösterdiğini ortaya koyan önemli bir göstergedir.

Türk müziği, Selçuklu İmparatorluğu'na kadar uzanan köklü bir geçmişe sahiptir ve tarihsel süreç içerisinde Bizans, Ermeni ve Fars müzik gelenekleri gibi farklı kültürel miraslardan yoğun biçimde etkilenmiştir. Bu kültürel etkileşimler yalnızca enstrümantal yapı ya da repertuar düzeyinde değil, aynı zamanda müzikal estetik anlayışın biçimlenmesinde de belirleyici rol oynamıştır. Nitekim Akbaş (2023), Osmanlı müziğinin tarihsel gelişimini ele alırken şu tespiti yapar: “Osmanlı İmparatorluğu'nun yükselişi ve Memlük Sultanlığı'nın fethi ile zaten Bizans, Ermeni ve Fars müziğinden etkilenen Osmanlı müziği Arap etkisiyle daha da zenginleşmiştir.” (Akbaş, 2023, s. 1093)

Bu ifade, müzikal zenginliğin yalnızca iç dinamiklerle değil, bölgesel temaslarla ve siyasal dönüşümlerle de beslendiğini göstermektedir. Geleneksel Türk müziği, telli (bağlama, kanun) ve vurmali (tef, darbuka) çalgıların birlikte kullanımıyla şekillenen çok katmanlı bir icra pratiğine sahiptir. Akbaş (2023), bu geleneksel çalgı birlikteliğini “çok yönlü bir icra anlayışı” olarak tanımlayarak, kültürel çeşitliliğin müzikal uygulamalara nasıl yansıdığını vurgular (s. 1093–1096).

yüzyılın başlarından itibaren ise Türkiye'de müzikal alanda önemli bir kırılma yaşanmış, geleneksel yapıların modern müzik formlarıyla birleştiği yeni bir dönem başlamıştır. Akbaş (2023), bu dönüşümün Batılılaşma ve modernleşme politikalarının etkisiyle hız kazandığını belirterek şöyle ifade eder: “Farklı bölgelerden gelen göçmenler asimile olurken, müzik türleri ve enstrümanlar da gelişmiştir.” (Akbaş, 2023, s. 1095)

Bu gözlem, sosyolojik ve kültürel etkenlerin müzik pratiği üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda müziğin ifade biçiminin sadece estetik değil, aynı zamanda sosyo-politik dönüşümlere de açık olduğunu ortaya koyar. Yazar ayrıca, bu dönemde geleneksel müziksel öğelerin modern formlarla harmanlanmasının Türk müziğinde daha önce görülmeyen ritmik ve melodik çeşitliliklerin ortaya çıkmasına neden olduğunu da belirtmektedir.

Kendi değerlendirmeme göre, bu dönüşüm yalnızca müziksel biçimlenme açısından değil, aynı zamanda eğitimin doğasına da derin bir etki yapmıştır. Geleneksel bilgi aktarımıyla şekillenen ve ağırlıklı olarak taklit, gözlem ve ustalık ilişkisine dayanan meşk temelli eğitim modeli, modern konservatuvar sisteminin kurumsal ve metodolojik yapısıyla karşılaştığında, doğaçlama gibi uygulamalar hem yönetsel hem de içeriksel bakımdan yeniden tanımlanmak zorunda kalmıştır. Bu karşılaşma, günümüz müzik pedagojisi açısından eski ve yeni öğelerin hangi ölçüde bütünleşebileceği sorusunu gündeme getirmiş; kültürel süreklilik ile çağdaş müfredat arasında nasıl bir denge kurulabileceğine dair önemli bir tartışma alanı doğurmuştur. Bu da, yalnızca müziksel değil, aynı zamanda kültürel kimliğin yeniden şekillenmesine katkı sağlayan bir süreci ifade etmektedir.

İran ve Türkiye'nin müzik geleneklerinin tarihsel gelişimi, her iki kültür arasında yüzyıllar süren çok katmanlı etkileşimin müzikal alandaki izlerini açık biçimde yansıtmaktadır. Osmanlı döneminde özellikle Muzıka-yı Hümayun'un kurulmasıyla birlikte Batı müziği unsurları, geleneksel Türk müziğine dâhil olmuş, aynı zamanda bu dönemde İran müziğinden de izler taşıyan zengin bir çeşitlilik ortaya çıkmıştır. Levendoğlu'nun ifadesiyle: “Muzıka-yı Hümayun'un kurulmasıyla neticelenen Bando müziğinin bu

kültüre girişı, Osmanlı ülkesinde Batı ezgilerinin daha sık duyulmasına neden olmuştur. “(Levendoğlu, 2005, s. 260)

Bu dönem, yalnızca Batı etkisinin değil, aynı zamanda İran, Bizans, Ermeni ve Arap müzik geleneklerinin de Osmanlı coğrafyasında bir araya geldiği bir sentez ortamı yaratmıştır. Levendoğlu (2005), Osmanlı müziğinin tarihsel olarak pek çok müzik kültürüyle iç içe geçtiğini belirtirken, bu yapının “zengin bir müzik mirası”nın oluşumuna katkı sağladığını vurgular (s. 254). Bu ifade, Osmanlı müziğinin çok-kültürlü yapısının yalnızca icrasal değil, estetik ve teorik anlamda da çeşitlilik taşıdığını göstermektedir.

Ayrıca, yazarın değerlendirmelerine göre Batı etkisi, özellikle çalgı müziği alanında daha belirgin hâle gelmiş, bu da geleneksel repertuar ve usûl yapısında yapısal bir dönüşüm yaratmıştır. Nitekim Levendoğlu şöyle belirtir: “18. yüzyılda Lale Devri ile başlayan Batı kültürünün etkisi, bugün Geleneksel Türk Sanat Müziği’nin özellikle çalgı müziğinde daha ağırlıklı olarak hissedilmektedir.” (Levendoğlu, 2005, s. 260)

Buna paralel olarak, Osmanlı’nın farklı bölgelerinden ve dış merkezlerinden gelen müzisyenlerin İstanbul’da bir araya gelmesi, şehirdeki müziksel zenginliğin oluşumuna katkı sağlamış; böylece kültürel geçişkenlik yalnızca teorik değil, aynı zamanda pratik düzeyde de sağlanmıştır.

Öte yandan, İran ve Türkiye müzik geleneklerinin teorik temelleri de kayda değer ölçüde benzerlik göstermektedir. Özellikle Farabi ve İbn Sina gibi klasik dönemin öncü düşünürlerinin eserleri, hem Türk hem de İran müzik kuramlarının ortak kaynaklarını oluşturmuştur. Levendoğlu (2005) bu noktada şunu ifade eder: “15. yüzyıldaki yazmalarda etkisi en fazla görülen eserler arasında Ortaçağ İslam dünyasında yazılmış olan El-Kindi, Farabi ve İbn-i Sina’nın eserleri gelmektedir. Bu yazmalar ise büyük ölçüde Grek mirası üzerine kurulmuştur.” (s. 256)

Bu teorik aktarımlar yalnızca bir alıntı düzeyinde kalmamış, İslam felsefesi çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Yazar bu durumu açık bir şekilde ifade eder: “Arapça’ya yapılan çevirilerde, Grek müzik teorisinde karşılaşılan bazı unsurlara Arapça isimler verilerek İslam felsefesine adapte edilmeye çalışılmıştır.” (Levendoğlu, 2005, s. 257)

Bu aktarım süreci, Grek kökenli sistemlerin hem Türk hem de İran teorik yapılarında nasıl yeniden işlevselleştirildiğini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Bu sayede teorik ortaklıklar, iki müzik sisteminin modal, terminolojik ve yapısal öğelerinde belirgin bir benzerliğe dönüşmüştür.

Kendi değerlendirmeme göre, bu çok katmanlı etkileşim yalnızca tarihsel bir bilgi olarak kalmamış, günümüzde de müziksel yaklaşımları biçimlendirmeye devam etmektedir. Batı müziğinin Türk müziği üzerindeki etkisi; çalgı yapılarından icra tekniklerine, form anlayışından terminolojiye kadar birçok alanda gözlemlenir hale gelmişken, İran müziği de bu dönemde ortak teorik paydalarda şekillenerek kendi geleneğini zenginleştirmiştir. Bu bağlamda müzik, sadece estetik bir ifade biçimi değil; aynı zamanda tarihsel, felsefi ve kültürel kimliğin birleşim noktası hâline gelmiştir.

İran ve Türkiye’nin müzik gelenekleri, tarih boyunca yalnızca coğrafi yakınlıkla değil, aynı zamanda derin kültürel ve siyasal etkileşimlerle şekillenmiştir. Bu karşılıklı temaslar, her iki ülkenin müzikal kimliğini yalnızca çeşitlendirmekle kalmamış, aynı zamanda ortak

bir müziksel hafızanın inşasına da katkı sağlamıştır. Bu etkileşim geçmişte kaldığı gibi, bugün de sanatçılar arasında repertuar tercihleri, form anlayışları ve doğaçlama pratikleri üzerinde kendini göstermektedir. Özellikle makam sistemleri, biçimsel yapı ve doğaçlama geleneği gibi ortak unsurlar, İran ve Türk müziğinin birbirinden beslenerek nasıl evrildiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Türk ve İran müzik gelenekleri, tarihsel ve kültürel arka planlarının etkisiyle derin bir şekilde şekillenmiş ve her biri kendi içinde zengin ve özgün bir müzik mirası geliştirmiştir. Her iki gelenek de halk müziğinden doğan temel formlar üzerine inşa edilmiştir; zamanla bu yapılar, melodik ve ritmik olarak karmaşılaşarak daha gelişkin sistemlere dönüşmüştür. Türk müziğinde, özellikle halk müziği kökenli modlar zamanla sistematize edilmiş ve estetik bir bütünlük kazanmıştır. Aynı durum İran müziğinde de gözlemlenmektedir. Ancak iki gelenek, bu gelişimi farklı estetik ve inançsal temellerle sürdürmüştür.

Farhat (1978), İran müzik geleneğinin oluşumunu yalnızca Arap ya da Türk etkileriyle açıklamanın yetersiz kalacağını belirtir. Ona göre: “Fars müzik sistemi yalnızca Arap müziğine bir tepki olarak değil, aynı zamanda kendi felsefi ve estetik gereksinimlerine yanıt olarak da gelişmiştir.” (Farhat, 1978, s. 110,)

Farhat, İran müziğinin teorik temellerinin Arap kaynaklı olduğunu kabul etmekle birlikte, zamanla yerel düşünce yapılarıyla kaynaşarak özgünleştiğini vurgular. Bu özgünlük, özellikle Şii inancının etkisiyle biçimlenen estetik yaklaşımlar ve doğaçlamaya dayalı icra anlayışlarında somutlaşmıştır. Yazar ayrıca şu önemli yapısal farklılığa da dikkat çeker: “Arap müziği ritmik karmaşıklık ve melizmatik yapı üzerinde yoğunlaşırken, Fars müziği modların ayrıntılı işlenişi ve doğaçlamadaki akıcılık üzerine odaklanmıştır.” (Farhat, 1978, s. 111)

Bu farklılaşma, yalnızca teknik değil; aynı zamanda kültürel derinliği olan bir ayrışmayı da ifade etmektedir.

İran müziğinin bu evrimsel süreci, onu yalnızca teknik değil; aynı zamanda felsefi ve kültürel olarak da özgünleştirmiştir. Farhat’a göre: “İran müziği icrasında doğaçlamanın merkezî bir konumda oluşu, özgün bir müzik kültürü yaratmıştır; bu kültürde icracı, gerçek zamanlı olarak hem besteci hem de yorumcu rolünü üstlenir.” (Farhat, 1978, s. 113)

Bu değerlendirme, doğaçlamanın İran müziğindeki yalnızca bir teknik değil; aynı zamanda bir kimlik ögesi hâline geldiğini göstermektedir. Bu durum, İran müziğini zamanla Arap ve Türk müziğinden ayırarak kendine has bir çizgiye yerleştirmiştir.

Benzer şekilde Levendoğlu (2005), Türk müziğinin tarihsel süreç içerisinde farklı coğrafi ve kültürel etkileşimlerle şekillendiğini ve bu karşılaşmalar sonucunda çok katmanlı bir yapı kazandığını belirtir. Şöyle der:

Türk müzik kültürü pek çok koldan beslenmiş ve zengin bir yapıya kavuşmuştur... Bu zengin kültür mirasının izlerini Geleneksel Türk Sanat Müziği’nin gerek terminolojisinde gerek bu kültüre hizmet etmiş müzisyenlerinin etnik çeşitliliklerinde... somut olarak görmek mümkündür. (Levendoğlu, 2005, s. 253–254)

Bu çok kültürlü yapı, sadece müziksel terminolojide değil, aynı zamanda repertuar, makam isimlendirmeleri ve müzikal form anlayışında da somut biçimde gözlemlenmektedir.

Her iki müzik geleneği, benzer tarihsel süreçlerden geçmiş olsa da, zamanla farklı inanç sistemleri, estetik yaklaşımlar ve toplumsal yapılanmalar doğrultusunda özgün kimliklerini inşa etmiştir. Bu durum, Ortadoğu müzik sistemlerinin yalnızca ortak bir tarihsel mirası paylaşmadığını; aynı zamanda yerel kültürlerle yoğrulmuş, kendine özgü müzikal diller geliştirdiğini göstermektedir.

Bu evrimsel gelişim yalnızca teorik düzeyde kalmamış, uygulamada da Türk ve İran müzik geleneklerinde paralel sonuçlar doğurmuştur. Türk müziğinin modal ve ritmik yapısı ile İran müziğinin doğaçlama temelli form yapısı, her ne kadar farklı tarihsel ve felsefi temeller üzerine kurulmuş olsa da, her ikisi de geleneksel müzikal ifade biçimlerinin modern çağda da varlığını sürdürebilmesini sağlayan temel öğeler hâline gelmiştir. Bu bağlamda, her iki gelenek de yalnızca geçmişin bir yansıması değil; bugün hâlâ yaşayan, dönüşen ve kültürel belleğin bir parçası olarak varlığını sürdüren dinamik yapılardır.

İran ve Türkiye'nin müzik gelenekleri, tarih boyunca yalnızca coğrafi yakınlıkla değil, aynı zamanda derin kültürel ve siyasal etkileşimlerle şekillenmiştir. Bu karşılıklı temaslar, her iki ülkenin müzikal kimliğini yalnızca çeşitlendirmekle kalmamış, aynı zamanda ortak bir müziksel hafızanın inşasına da katkı sağlamıştır. Bu etkileşim geçmişte kaldığı gibi, bugün de sanatçılar arasında repertuar tercihleri, form anlayışları ve doğaçlama pratikleri üzerinde kendini göstermektedir. Özellikle makam sistemleri, biçimsel yapı ve doğaçlama geleneği gibi ortak unsurlar, İran ve Türk müziğinin birbirinden beslenerek nasıl evrildiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Türk ve İran müzik gelenekleri, tarihsel ve kültürel arka planlarının etkisiyle derin bir şekilde şekillenmiş ve her biri kendi içinde zengin ve özgün bir müzik mirası geliştirmiştir. Her iki gelenek de halk müziğinden doğan temel formlar üzerine inşa edilmiştir; zamanla bu yapılar, melodik ve ritmik olarak karmaşılaşarak daha gelişkin sistemlere dönüşmüştür. Türk müziğinde, özellikle halk müziği kökenli modlar zamanla sistematize edilmiş ve estetik bir bütünlük kazanmıştır. Aynı durum İran müziğinde de gözlemlenmektedir. Ancak iki gelenek, bu gelişimi farklı estetik ve inançsal temellerle sürdürmüştür.

Farhat (1978), İran müzik geleneğinin oluşumunu yalnızca Arap ya da Türk etkileriyle açıklamanın yetersiz kalacağını belirtir. Ona göre: “Fars müzik sistemi yalnızca Arap müziğine bir tepki olarak değil, aynı zamanda kendi felsefi ve estetik gereksinimlerine yanıt olarak da gelişmiştir.” (Farhat, 1978, s. 110)

Farhat, İran müziğinin teorik temellerinin Arap kaynaklı olduğunu kabul etmekle birlikte, zamanla yerel düşünce yapılarıyla kaynaşarak özgünleştiğini vurgular. Bu özgünlük, özellikle Şii inancının etkisiyle biçimlenen estetik yaklaşımlar ve doğaçlamaya dayalı icra anlayışlarında somutlaşmıştır. Yazar ayrıca şu önemli yapısal farklılığa da dikkat çeker: “Arap müziği ritmik karmaşıklık ve melizmatik yapı üzerinde yoğunlaşırken, Fars müziği modların ayrıntılı işlenişi ve doğaçlamadaki akıcılık üzerine odaklanmıştır.” (Farhat, 1978, s. 111)

Bu farklılaşma, yalnızca teknik değil; aynı zamanda kültürel derinliği olan bir ayrışmayı da ifade etmektedir.

İran müziğinin bu evrimsel süreci, onu yalnızca teknik değil; aynı zamanda felsefi ve kültürel olarak da özgünleştirmiştir. Farhat'a göre: "İran müziği icrasında doğaçlamanın merkezî bir konumda oluşu, özgün bir müzik kültürü yaratmıştır; bu kültürde icracı, gerçek zamanlı olarak hem besteci hem de yorumcu rolünü üstlenir. "(Farhat, 1978, s. 113)

Bu değerlendirme, doğaçlamanın İran müziğindeki yalnızca bir teknik değil; aynı zamanda bir kimlik ögesi hâline geldiğini göstermektedir. Bu durum, İran müziğini zamanla Arap ve Türk müziğinden ayırarak kendine has bir çizgiye yerleştirmiştir.

Benzer şekilde Levendoğlu (2005), Türk müziğinin tarihsel süreç içerisinde farklı coğrafi ve kültürel etkileşimlerle şekillendiğini ve bu karşılaşmalar sonucunda çok katmanlı bir yapı kazandığını belirtir. Şöyle der:

Türk müzik kültürü pek çok koldan beslenmiş ve zengin bir yapıya kavuşmuştur... Bu zengin kültür mirasının izlerini Geleneksel Türk Sanat Müziği'nin gerek terminolojisinde gerek bu kültüre hizmet etmiş müzisyenlerinin etnik çeşitliliklerinde... somut olarak görmek mümkündür. (Levendoğlu, 2005, s. 253–254)

Bu çok kültürlü yapı, sadece müziksel terminolojide değil, aynı zamanda repertuar, makam isimlendirmeleri ve müzikal form anlayışında da somut biçimde gözlemlenmektedir.

Her iki müzik geleneği, benzer tarihsel süreçlerden geçmiş olsa da, zamanla farklı inanç sistemleri, estetik yaklaşımlar ve toplumsal yapılanmalar doğrultusunda özgün kimliklerini inşa etmiştir. Bu durum, Ortadoğu müzik sistemlerinin yalnızca ortak bir tarihsel mirası paylaşmadığını; aynı zamanda yerel kültürlerle yoğrulmuş, kendine özgü müzikal diller geliştirdiğini göstermektedir.

Bu evrimsel gelişim yalnızca teorik düzeyde kalmamış, uygulamada da Türk ve İran müzik geleneklerinde paralel sonuçlar doğurmuştur. Türk müziğinin modal ve ritmik yapısı ile İran müziğinin doğaçlama temelli form yapısı, her ne kadar farklı tarihsel ve felsefi temeller üzerine kurulmuş olsa da, her ikisi de geleneksel müzikal ifade biçimlerinin modern çağda da varlığını sürdürebilmesini sağlayan temel öğeler hâline gelmiştir. Bu bağlamda, her iki gelenek de yalnızca geçmişin bir yansıması değil; bugün hâlâ yaşayan, dönüşen ve kültürel belleğin bir parçası olarak varlığını sürdüren dinamik yapılardır.

Türk klasik müziği, halk müziğinden kaynaklanan yalın yapılar üzerine inşa edilmiş ve zamanla hem teorik hem biçimsel açıdan karmaşıklaşarak kendine özgü bir estetik anlayış geliştirmiştir. Belaiev ve Pring (1935), bu dönüşüm sürecinin halk müziği temelinde başladığını ve klasik müziğin gelişiminde belirleyici olduğunu ifade eder. Onlara göre:

Türk klasik müziğinde çok sesli (polifonik) yapı çalgısal niteliktedir. Buna karşılık, üç bölümlü büyük form , ki bu formun orta bölümü 'meyan' olarak adlandırılır , vokal ya da daha doğrusu vokal ve çalgısal bir yapıdadır; çünkü klasik müzikteki tüm vokal eserler, sesle birlikte aynı ezgiyi çalan telli bir çalgı eşliğinde icra edilir. Herhangi bir müzik kültüründe bu türden üçlü bir yapının bulunması, özellikle de Türk klasik müziğinde ulaştığı gelişmiş biçimiyle, o kültürün eriştiği yüksek düzeyin bir göstergesidir. (Belaiev & Pring, 1935, s. 365)

Aynı yazarlara göre, halk müziğinde sıkça rastlanan yedi veya sekiz heceli dizeler, klasik müziğin temelini oluşturan melodik yapıların ilk biçimlerini teşkil etmiş ve bu yapı, zaman içinde daha karmaşık usullerle, geniş melodik aralıklarla zenginleştirilmiştir. Belaiev, bu evrimi şu şekilde açıklar: “Dize satırlarında hece sayısının artması ve daha karmaşık nazım şekillerinin kullanıma girmesiyle birlikte, ezgilerin kapsamı doğal olarak genişlemiştir” (Belaiev & Pring, 1935, s. 364). Bu süreçte modal sistem daha detaylı bir hâle gelmiş, ritmik formlar çeşitlenmiş ve klasik müzikteki biçimsel zenginliğin temeli atılmıştır.

Bu biçimlerin gelişimi yalnızca tarihsel bir değişim süreci olarak değil, aynı zamanda klasik Türk müziğinin sanatsal ifadesinde ulaştığı estetik derinliğin bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir. Nitekim bu durum, halk kökenli müzik malzemesinin sistematik ve çok katmanlı yapılar içinde yeniden üretilmesi yoluyla, Türk müzik geleneğinin hem tarihsel köklülüğünü hem de yaratıcı potansiyelini ortaya koymaktadır.

İran müziğinde destgâh kavramı, yalnızca melodik dizilerden ibaret olmayıp, doğaçlamanın gelişiminde temel bir rol üstlenmektedir. Bu sistem, radif adı verilen geleneksel repertuarın bir uzantısıdır ve her destgâh, içinde barındırdığı çeşitli guşeler (gusheh) aracılığıyla belirli bir tonalite ve karakteristik anlatım biçimi sunar. Nooshin’e (1996) göre: “Radif, İran klasik müziğinde doğaçlamanın temelinde yer alan müzikal yapıdır ve bu yönüyle genellikle yaratıcı ifadenin bir ‘çerçevesi’ ya da ‘modeli’ olarak kabul edilir.” (Nooshin, 1996, s. 94)

Radif, sadece belirli ezgisel yapıları tekrar eden bir koleksiyon değil, aynı zamanda doğaçlama sürecini destekleyen yaratıcı modeller bütünüdür. Nooshin’in belirttiği gibi, her guşeh’in içinde yer alan “çekirdek” unsurlar, doğrudan öğretilmese bile, müzisyen tarafından tekrarlanan performanslar aracılığıyla içselleştirilir ve bu unsurlar doğaçlamanın çerçevesini oluşturur: “Radif, doğaçlama yapabilmek için bilinmesi gereken her şeyi içinde barındırır” (Tala’i, akt. Nooshin, 1996, s. 116).

Bu yönüyle radif, hem bellek temelli bir öğretim aracıdır hem de yaratıcı yorumun temelini oluşturan estetik bir modeldir. Farhat da benzer biçimde, her guşeh’in kendine özgü “basic melodic formula” içerdiğini ve bunun doğaçlamanın temel yapı taşı olduğunu belirtir: “Her guşeh, doğaçlamanın temelini oluşturan bir temel melodik formül içerir... bu formül, çok sayıda doğaçlamanın analizine dayalı olarak elde edilmiştir.” (Farhat, 1978, s. 117)

Tarihsel olarak ise, İran’da müzik özellikle Safevî döneminden itibaren dini ve sosyal kısıtlamalara maruz kalmış, bu da müzik pratiğini kamusal alandan uzaklaştırmıştır. Farhat (1978), Şii’lik’in resmîleşmesinin ardından müziğin sosyal yaşamdan dışlandığını ve şehirli nüfus içinde neredeyse özel bir sanat hâline geldiğini ifade eder. Buna rağmen, radif ve meşk sisteminin gücü sayesinde, bu gelenek bireysel aktarım yoluyla devam ettirilmiştir: “Bazı dönemler istisna olmak kaydıyla, İslam’ın müziğe yönelik tutumu hiçbir zaman olumlu olmamıştır. Ancak Şii inancı, her türlü müzikal faaliyete karşı çıkmış; hatta müziği şehirli nüfusun günlük yaşamından bütünüyle silmiştir... .” (Farhat, 1978, s. 109)

Buna paralel olarak Nooshin (1996), doğaçlamanın sadece ezberleme değil, yaratıcı varyasyonları da içeren bir süreç olduğunu ve eğitimin bunu sağlayacak şekilde kurgulandığını vurgular. Eğitimin amacı, öğrencinin yalnızca repertuarı değil, aynı

zamanda doğaçlamada kullanabileceği yaratıcı potansiyeli de geliştirmesidir: “Radif’i taklit etme ve ezberleme süreci boyunca öğrenciler, müziğin temel yapısal ilkelerini ve varyasyon kurallarını öğrenirler; bu unsurlar doğaçlama için gerekli olan temel bir ‘araç seti’ni oluşturur.” (Nooshin, 1996, s. 116)

İran müziğinde doğaçlama, sadece bireysel becerilerin değil, aynı zamanda tarihsel sürekliliğin ve kültürel aktarımın da bir yansımasıdır. Radif sistemi, hem geçmişin bilgeliğini hem de yaratıcı geleceğin potansiyelini barındıran bir müziksel yapı olarak işlev görmektedir.

Her iki müzik geleneğinde de ritim önemli bir rol oynamaktadır. Türk müziğinde yaygın olarak 2, 3, 4 ve 6 zamanlı usuller kullanılmakta olup, özellikle 6 zamanlı ölçüler klasik repertuvarda sıkça tercih edilmektedir. Belaiev, Türk klasik müziğinde ritmin yalnızca metrik bir unsur değil, estetik ve tarihsel bir yapı taşı olduğunu belirtir. Ona göre:

Türk müziğinde genel geçer ikili ya da üçlü ritimler bulunmaz; her biri kendine özgü bir isme sahip belirli ritmik kalıplar vardır; örneğin aksak, mandıra, hafif gibi. Bu isimler, ritmik kalıpların karakterini tanımlar ya da kökenine işaret eder... Klasik müzikteki bazı ritimler belirli tarihî olaylarla bağlantılıdır ve çoğu zaman oldukça değişkendir; ikili ve üçlü unsurların birleşiminden oluşurlar. (Belaiev & Pring, 1935, s. 363–364)

Bu formüller, yalnızca teknik değil, aynı zamanda kültürel bir belleğin taşıyıcısı olarak Türk müziğine karakteristik bir çeşitlilik kazandırmaktadır.

İran müziğinde ise ritmik yapı görece daha sade ve doğaçlamaya açık bir yapı arz eder. Farhat (1978), İran müziğinin tarih boyunca daha çok monofonik, modal ve doğaçlama odaklı bir karakter taşıdığını, ancak 16. yüzyıldan itibaren Şii İslam’ın kurumsallaşmasıyla birlikte müziğe yönelik baskılar nedeniyle teorik sistemin zayıfladığını ve doğaçlama pratiğinin gerilediğini ifade eder:

Müzik, yoğun toplumsal baskı altına girdiğinden, doğaçlama sanatı da buna bağlı olarak gerilemiştir; müzisyenler artık belirli ve sabit makamlarda eser bestelememekte... bunun yerine bir makamdan diğerine geçerek modülasyonlar yapmaktadırlar; bunun sonucu olarak çeşitli makamların iç içe geçtiği bir yapı ortaya çıkmıştır. (Farhat, 1978, s. 110)

Bu tarihsel süreç, günümüzde de etkilerini sürdürmektedir. Farhat’a göre, doğaçlama artık “karakteristik bir unsur” olmaktan uzaklaşmış, bestelenmiş eserler ön plana çıkmış ve özellikle modern çağda doğaçlamanın yerini yapılandırılmış formlar almıştır. Sanatçılar, bir makamı uzun süre sürdürmek yerine, kısa geçişlerle modülasyonlara yönelmek zorunda kalmışlardır.

Benzer biçimde, modern Türk müziğinde de doğaçlamaya ayrılan alan daralmış ve yapılandırılmış form ve repertuar baskın hale gelmiştir. Bu paralel gelişim, iki müzik geleneğinin ritim ve doğaçlama boyutlarında hem tarihsel benzerlikler hem de çağdaş farklılıklar barındırdığını ortaya koymaktadır.

İran müziği yalnızca makam ya da destgah sistemiyle değil, aynı zamanda bölgesel stilleri ve halk gelenekleriyle de dikkat çeken çok katmanlı bir yapı sunar. Farhat’ın da belirttiği üzere, İran’da klasik müzik sistemi dışında kalan “folk music repertory” geniş bir yelpazeye yayılmıştır ve pek çok etnik müzik formu farklı ritmik yapılarla varlığını sürdürmektedir. Bu durum, Kürt, Baluçi, Gilaki ve diğer etnik gruplara ait müziklerin İran müziği içinde dinamik bir zenginlik sunduğunu ve bu çeşitliliğin, yalnızca ulusal kimliği değil, aynı zamanda bölgesel kültürel hafızayı da yansıttığını göstermektedir.

Benzer şekilde, Türk müziği de formlar ve türler açısından zengin bir çeşitlilik sergilemektedir. Pelikoğlu ve Özşen (2015), Türk sanat müziğindeki bazı biçimlerin Batı müziğindeki karşılıklarıyla dikkat çekici benzerlikler taşıdığını vurgular. Örneğin, şarkı formunun Batı müziğindeki lied formuna karşılık geldiği, gazel formunun ise recitatif (konuşma-melodi karışımı) yapıya benzediği belirtilmektedir. Yazarlar bu benzerlikleri şu şekilde açıklar: “Kısa, incelikli bir sözlü müzik biçimi özelliğiyle, Batı musikisinde şarkı anlamına gelen lied’in mukabilidir. [...] Gazel, recitatif ile benzerlik taşır; saz musikisindeki taksim insan sesi ve sözle yapılanıdır.” (Pelikoğlu & Özşen, 2015, s. 56)

Ayrıca dini temalı vokal türlerin, örneğin kaside ve münacat gibi formların, Avrupa’daki lamento veya gregorian ezgilerle biçimsel ve işlevsel paralellikler taşıdığı ifade edilmektedir. Makalede bu konuda şu şekilde bir açıklama yer almaktadır:

Türk dini musikisinde gazel formuna verilen addır kaside; dini gazeldir. [...] Münacat ise klasik şiirde ve musikide Allah’a hitaben yakarış ifade eden dini bir formdur. [...] Bu yapılar, Batı müziğinde lamento ve gregorian ezgiler ile biçim ve işlev açısından örtüşmektedir. (Pelikoğlu & Özşen, 2015, s. 57–58)

Bu karşılaştırmalar, her iki müzik geleneğinde formun yalnızca teknik bir yapı değil, aynı zamanda kültürel duygu dünyasının, ritüel anlayışının ve ifade biçimlerinin de bir yansıması olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim yazarlar, “her toplum kendi kültürü, tarihi ve geleneklerini ortaya koyan müzik eserleri üretmiş olsa da, müzik ürünleri ortak duyguların ifadesi için benzer biçimsel yapılara yönelmiştir” (Pelikoğlu & Özşen, 2015, s. 52) diyerek müziksel yapıların kültürel ihtiyaçlara cevap veren birer araç olduğunu belirtmektedir.

Bu nedenle, İran ve Türk müziklerinde görülen çeşitlilik, yalnızca etnik ya da coğrafi farklardan değil, aynı zamanda müziğin toplumdaki işlevine verilen anlamdan da kaynaklanmaktadır. Her iki gelenek, melodik, ritmik ve biçimsel yapılarıyla kendine özgü bir müzikal kimlik oluşturmuştur. Bu benzerlikler, tarihsel etkileşimlerin ve ortak teorik mirasın bir sonucu olarak değerlendirilebilirken, farklılıklar ise her toplumun kültürel, coğrafi ve dini bağlamlarına özgü dinamiklerden türemektedir.

Form, ifade ve eğitim biçimlerindeki bu farklılıklar yalnızca müziksel üretimi değil, aynı zamanda doğaçlama anlayışını da şekillendirmiştir. Bu çerçevede, Türk ve İran müziğinin karşılaştırmalı olarak ele alınması, yalnızca yapısal analiz değil, aynı zamanda doğaçlama öğretimi süreçlerinin de daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

## 2.2. Doğaçlama (İmprovizasyon), Taksim

Doğaçlama (improvizasyon), The Harvard Dictionary of Music’te “önceden belirlenmemiş ve planlanmamış şekilde anında müzik üretme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Randel, 2003, s. 406). Bu tanım, doğaçlamanın yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda müzikal yaratıcılığın doğrudan bir ifadesi olduğunu ortaya koymaktadır. Randel, özellikle Ortadoğu müzik geleneklerinde (Türk, İran ve Arap) doğaçlamanın merkezi bir konumda olduğunu ve bu doğaçlamaların çoğunlukla serbest (metresiz) yapılarla icra edildiğini vurgular. Şöyle der: “Bu doğaçlamalar genellikle ölçsüz yapıdadır; ancak zaman zaman ölçülü melodiler de doğaçlama içine dahil edilebilir.” (Randel, 2003, s. 407)

Bu bağlamda, doğaçlama sanatçısının temel görevi, belirli bir motiften yola çıkarak o motifi geliştirmek ve genişletmektir. Bu süreç, genellikle bir ana makam içerisinde başlayıp, çeşitli geçişler aracılığıyla ikincil makamlara yönelen modülasyonlara imkân tanır. Bu özellik, doğaçlamayı hem teknik hem de estetik açıdan zengin ve çok katmanlı bir ifade alanı haline getirmektedir. Kendi gözlemlerime göre, doğaçlama süreci yalnızca bir yaratım değil, aynı zamanda bir düşünme biçimidir; sanatçı, anlık kararlarla hem kendini hem de kültürel kimliğini ifade eder.

Doğaçlamanın bu şekilde tanımlanması, hem Batı hem de Ortadoğu müzik geleneklerindeki yaklaşımlar arasındaki farkların anlaşılmasına yardımcı olmakta; özellikle Ortadoğu'daki doğaçlama pratiklerinin modal sistemler (makam, dastgah, maqam) ekseninde nasıl biçimlendiğini açıklamaktadır.

Türk müziğinde doğaçlama (taksim) geleneği, kökeni 9. yüzyıla kadar uzanan derin bir tarihi arka plana sahiptir (Kaçar, 2023, s. 306). Bu doğaçlama anlayışı hem enstrümantal hem de sözlü formlarda kendini göstermektedir. Özellikle 20. yüzyılın başlarından itibaren, enstrümantal doğaçlama “taksim” terimiyle anılırken, sözlü doğaçlama ise “gazel” biçiminde ifade edilmektedir (Erdogdular & Sezikli, 2022, s. 90).

“Taksim” terimi, etimolojik olarak Arapça kökenli olup “bölme”, “ayırma” ve “paylaştırma” anlamlarını taşımaktadır (Kaçar, 2023, s. 306). Müzikal bağlamda ise bu terim, hem Türk hem de Arap müziklerinde doğaçlamayı ifade eden temel kavramlardan biri hâline gelmiştir. Tarihsel olarak, eserlerin başında veya ortasında bir ön hazırlık niteliğinde kullanılan taksim, zamanla bağımsız bir form halini almış ve klasik Türk müziğinin en belirgin icra biçimlerinden biri olmuştur (Arnon, Turabi & Toker, 2010, s. 117).

Taksim formu, genellikle üç ana bölümden oluşan kompozisyonel bir yapıya sahiptir: giriş, gelişme ve sonuç. Bu yapı, sanatçının hem teknik becerilerini hem de yaratıcı yorumunu sergileyebileceği bir alan sunar. Giriş bölümünde makamın temel özellikleri tanıtılırken, gelişme bölümünde farklı makamlara geçiş yapılabilir; sonuç bölümünde ise ana makama dönüşle form tamamlanır.

Kaçar (2023) bu yapının detaylarını şöyle açıklar: “Taksim genellikle üç ana bölümden oluşur ve bu yapı, makamın karakteristik özelliklerini — aralıklar, melodik seyir, güçlü ve zayıf perdeler gibi unsurları — en etkili biçimde tanıtmayı amaçlar.” (Kaçar, 2023, s. 307)

Bu doğaçlama formu, sanatçının repertuar bilgisi, makam hakimiyeti ve estetik anlayışı doğrultusunda her icrada farklı bir yorumla şekillenmektedir. Dolayısıyla taksim, yalnızca bir doğaçlama biçimi değil, aynı zamanda müziğin estetik, kültürel ve tarihsel boyutlarını içeren çok katmanlı bir ifade biçimi olarak da değerlendirilmelidir.

Taksim formu incelendiğinde, bu yapının yalnızca doğaçlamaya dayalı değil, aynı zamanda kompozisyon niteliği taşıyan ve belirli bir biçimsel-teorik altyapıya sahip bir ifade biçimi olduğu görülmektedir. Kaçar (2023), bu yapının hem öğretici hem de estetik yönüyle sanatçının yorum gücünü sergileme alanı sunduğunu vurgular. Nitekim bu yaklaşım, taksimi yalnızca geleneksel değil, aynı zamanda çağdaş pedagojik tartışmalar içinde de merkezi bir yere oturtmaktadır.

Erdogdular ve Sezikli (2022), özellikle eski gramofon plak kayıtlarında bu yapının açık biçimde gözlemlendiğini ve taksim formunun genellikle bir giriş bölümüyle başlayıp, ardından meyan ve sonuç bölümleriyle devam ettiğini ifade etmektedir. Şöyle yazarlar: “Taksim, çoğunlukla giriş, meyan ve sonuç olmak üzere üç ana bölüme ayrılmaktadır. Girişte ana makam tanıtılır, meyan kısmında geçkiler yapılır ve sonuçta tekrar ana makama dönüşle form tamamlanır”. (Erdogdular & Sezikli, 2022, s. 93)

Bu yapı, sadece teorik değil; icra pratiği içinde de nesiller boyu aktarılmış ve ustadan çırağa geçen sözlü gelenekle pekiştirilmiştir.

Kendi değerlendirmeme göre, taksim formunun bu yapısal ve estetik bütünlüğü, onu klasik Türk müziği içerisinde hem bir performans pratiği hem de pedagojik bir yöntem olarak vazgeçilmez kılmaktadır. Taksim, sanatçının geçmişle kurduğu ilişkiyi ve aynı zamanda geleceğe dair müzikal vizyonunu da yansıtan çok katmanlı bir form olarak, geleneksel müzik anlayışında hem teorik hem de duygusal bir derinlik kazandırmaktadır.

Boy ve Baloğlu (2023), taksim formunun doğaçlama yönüne dikkat çekerek, anlık melodik cümlelerin ve yaratımların sanatçının repertuar bilgisi, makam hâkimiyeti ve üslup deneyimiyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgular. Onlara göre taksim, yalnızca teknik ustalık değil; aynı zamanda bireysel tavrın, yaratıcı zekânın ve estetik anlayışın da yansıdığı çok boyutlu bir müziksel platformdur. Yazarlar şu değerlendirmede bulunurlar: “Taksim icraları, icracının geçmiş taksim dinleme birikimi, makam bilgisi ve teknik donanımı ile doğrudan ilişkili olup her bir taksim bu yönleriyle kendine özgü hâle gelmektedir.” (Boy & Baloğlu, 2023, s. 3760)

Bu yönüyle taksim, Batı müziğindeki doğaçlama formlarından farklı olarak hem geleneksel bir yapı hem de kişisel bir anlatım alanı sunar. Sanatçının belleğinde yer eden motifler, geçmiş taksim deneyimleri ve makam bilgisi her bir icraya özgün bir karakter kazandırır. Bu da taksimin yalnızca bir müzik formu değil, bireysel kimliğin de dışavurum alanı olduğunu göstermektedir. Kendi gözlemlerime göre, bu bireysel ifade biçimi, taksimi çağdaş pedagojik yaklaşımlarda da önemli bir analiz nesnesi hâline getirmiştir.

İlk dönem taksim kayıtlarının incelenmesi, icra bağlamına, müzik türüne ve icracıya göre farklı taksim türlerinin ortaya çıktığını göstermektedir. Erdogdular ve Sezikli (2022), bu çeşitliliği taksimin doğaçlama yapısından kaynaklanan esneklikle ilişkilendirirken, farklı dönemlere ve bağlamlara göre biçimsel çeşitlenmeler yaşandığını belirtmektedir. Yazarlar özellikle şu ifadeyle bu değişkenliğe dikkat çeker: “Geleneksel müzik anlayışında, taksimler zamanla farklı biçimlerde şekillenmiş ve dönemsel olarak farklı tavırlar sergilemiştir.” (Erdogdular & Sezikli, 2022, s. 91)

Kaçar (2023), taksimin bir eserin öncesinde ya da sonrasında icra edilme biçiminin, eserin duygu yapısıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgular. Bu bağlamda taksimleri sekiz farklı türde sınıflandırır:

- Baş taksim
- Son taksim
- Giriş taksim
- Ara taksim
- Geçiş taksim
- Tempolu taksim

- Karışık taksim
- Fihrist taksim

Kaçar'a göre, bu türlerin her biri, hem teknik hem de estetik açıdan farklı özellikler taşımakta ve icra bağlamında kendine özgü bir anlam kazanmaktadır. Şöyle belirtir: "Her taksim türü, sanatçının doğaçlama becerilerini sergilemesine olanak tanıdığı gibi, Türk müziğinde ifade çeşitliliğini de yansıtır." (Kaçar, 2023, s. 309)

Ancak farklı kaynaklar, taksim türlerinin sınıflandırılmasında daha geniş veya alternatif yaklaşımlar da önermektedir. Örneğin, Çaşka (2021), oyun havaları ve sirto-longalar bağlamında çalınan özgün bir taksim türünden söz eder. Bu taksim, geleneksel anlamda dördüncü hane yerine çalınmakta olup sabit ritmik bir yapıya sahiptir ve hareketli şekilde icra edilmektedir. Çaşka bu formu şöyle tanımlar: "Bu icra biçimi, özellikle sirto veya longa öncesinde, sabit bir ritim eşliğinde çalınarak 'meyan almak' ya da 'miyan almak' olarak adlandırılır ve bağımsız bir taksim formu olarak kabul edilebilir." (Çaşka, 2021, s. 275)

Bu tür taksim, hem formel hem de ritmik açıdan diğer türlerden ayrılmakta ve repertuara yeni bir ifade zenginliği katmaktadır. Kendi yorumuma göre, bu çeşitlilik, taksim geleneğinin sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal ve bağlamsal bir yapı olduğunu da ortaya koymaktadır.

Bu türlerin çeşitliliği, taksim geleneğinin zaman içinde nasıl evrildiğini ve icracıların yaratıcı katkılarıyla nasıl yeniden biçimlendiğini gözler önüne sermektedir. Aynı zamanda, Türk müzik kültürünün doğaçlama geleneğini sadece bireysel değil, bağlamsal ve toplumsal unsurlarla da şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle taksim formu, yalnızca bir müziksel anlatım değil, aynı zamanda müzikal kimliğin inşa edildiği ve yeniden üretildiği bir estetik alandır.

### **2.3. İran Müziğinde Doğaçlama**

İran müziği, doğaçlama ile ezberleme geleneklerini birlikte barındıran, derinlikli ve özgün bir müzikal yapıya sahiptir. Bu bağlamda radif, yalnızca modlara dayalı sabit bir repertuar olarak değil, aynı zamanda müzisyenlerin yaratıcı ifade biçimlerini geliştirmeleri için bir temel çerçeve olarak işlev görmektedir. Nooshin ve Widdess (2006), radifin doğrudan icra edilmediğini, ancak öğrenciler tarafından tamamen ezberlenerek daha sonra yaratıcı performansın temelini oluşturduğunu açık biçimde ifade eder. Onlara göre: "Radif, öğrenci tarafından birebir icra edilmez; tam tersine, ezber yoluyla içselleştirilir ve daha sonra doğaçlamanın yapısal temeli hâline gelir." (Nooshin & Widdess, 2006, s. 251)

Bu repertuar, bir yandan geleneksel makam yapılarının korunmasını sağlarken, diğer yandan sanatçının duygusal ve estetik tercihlerine göre şekillenebilen doğaçlamalara zemin hazırlar. Aynı yazarlar, radifin yalnızca sabit melodilerden oluşmadığını; aksine, farklı yorumlara açık olduğunu ve müzisyenlerin her icrada yeni cümleler, motifler ve varyasyonlar geliştirebileceklerini vurgularlar. "Her bir radif icrası, müzisyenin estetik tercihleri ve yorum becerileri doğrultusunda biçimlenir ve bu da doğaçlamanın özünü oluşturur" (Nooshin & Widdess, 2006, s. 253). Bu yönüyle doğaçlama, yalnızca teknik bir beceri değil; aynı zamanda kültürel birikim, bellek ve bireysel yaratıcılığın bileşiminden doğan bir ifade biçimi hâline gelmektedir.

Nooshin ve Widdess'e göre, doğaçlama süreci, müzisyenin zihninde yer etmiş varyasyonlar, dinleyerek edindiği modeller ve yıllar süren meşk yoluyla gelişir. Bu da doğaçlamayı ezbere dayalı bir sistemin içinden çıkmış yaratıcı bir uygulama hâline getirir. Bu sistemde sanatçı, öğrendiği cümle yapılarını sahnede tekrar bir araya getirip biçimlendirerek, kendi özgün icrasını oluşturur. Böylece İran müziğinde doğaçlama, hem geleneksel hem de kişisel olanın sentezine dönüşür. Benim değerlendirmeme göre bu sentez, İran müzik geleneğini, sadece geçmişin bir yansıması değil; aynı zamanda yaşayan ve bireysel estetikle sürekli yeniden şekillenen bir kültürel form haline getirir.

İran klasik müziği, doğaçlama geleneğini yalnızca bir ifade biçimi olarak değil, aynı zamanda derin bir bilgi aktarımı ve kültürel sürekliliğin aracı olarak görmektedir. Bu gelenekte doğaçlama, bestecilik ve icracılığın ayrılmadığı bir zeminde gelişmiştir. Müzisyenler, radif adı verilen kanonik repertuarı yıllar süren yoğun eğitim sürecinde ezberleyerek içselleştirir ve bu bilgiye dayalı olarak yaratıcı performanslar sergilerler. Bu süreç, doğaçlamayı tamamen serbest bir eylemden ziyade, köklü bir disiplinin içerisinde şekillenen bir ifade biçimi hâline getirir. Nooshin (2003), bunu şu şekilde açıklar: “İran’da doğaçlama, mutlak bir özgürlük alanı değil; öğrenilmiş yapılar içinde, yıllar süren bir eğitimin ardından kazanılan bir yorum pratiğidir.” (Nooshin, 2003, s. 243)

Nooshin’in aktardığına göre, bu anlayış özellikle ünlü müzisyen Nur Ali Borumand tarafından temsil edilmiştir. Borumand’a göre doğaçlama, radifin bütünlüğünü koruyarak gerçekleştirilmeli; sanatçının yaratıcı özgürlüğü, geleneğe olan sadakatle dengelenmelidir. Nooshin (2003), onun bu yaklaşımını şöyle özetler: “Sanatçının bireysel anlatımı ile kültürel normlara bağlılığı arasında bir denge kurulmalı; doğaçlama geleneğin ruhunu bozmadan kişisel estetiği yansıtmalıdır.” (Nooshin, 2003, s. 244)

Bu görüş, sanatçının icra sırasında kendi duygusal anlatımını ortaya koyarken, aynı zamanda kültürel normlara bağlı kalması gerektiğini vurgular. Borumand’ın bu yaklaşımı, doğaçlamanın yalnızca bireysel bir ifade değil, aynı zamanda geçmişle bağ kuran kolektif bir sorumluluk alanı olduğunu gösterir. Benim gözlemlerime göre bu bakış açısı, doğaçlamayı hem bireysel yaratıcılığın hem de kültürel hafızanın bir aracı haline getirmektedir.

Bu bağlamda İran müziğinde doğaçlama, bir “özgürlük” alanı değil, öğrenilmiş yapılar ve estetik kurallar dâhilinde gerçekleşen ustalıklı bir yorum olarak değerlendirilir. Bu ikili yapı, yani disiplin ile özgürlük arasındaki denge, İran müziğini birçok doğaçlama geleneğinden ayıran temel niteliklerden biridir.

Doğaçlamanın disiplini, müzikal ifadenin sadece spontan bir eylem olmadığını, aynı zamanda yıllar süren eğitim ve içselleştirme gerektiren bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Caron, İran müziğinde doğaçlamanın sınırlı kurallar çerçevesinde gerçekleştiğini belirtir. Yazar şöyle der: “İran’da doğaçlama, katı olmasa da belirli sınırların içinde gelişir. Bu da onun sistematik eğitim gerektiren bir alan olduğunu gösterir.” (Caron, 1966, s. 129)

Bu, müzikal bir yeteneğin sadece doğuştan gelmediğini, aynı zamanda ustalık gerektiren bir eğitim süreciyle geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu da İran müziğini, diğer müzik geleneklerinden ayıran temel bir özelliktir.

İran müziğinde doğaçlama, gelenek ile modernite arasındaki etkileşimi yansıtmaktadır. Nooshin (2018), müzisyenlerin doğaçlama sırasında geleneksel unsurları koruyarak, aynı zamanda modern yorumlar ve teknikler sunduklarını belirtmiştir. Ona göre: “İranlı müzisyenler, doğaçlama yaparken klasik yapıyı korurken; aynı zamanda çağdaş icra anlayışlarına da kapı aralarlar.” (Nooshin, 2018, s. 232)

Bu, sanatçıların hem geçmişin izlerini taşıdığı hem de yenilikçi bir yaklaşım sergilediği bir müzikal ifade biçimi yaratmaktadır. Bu tür bir yaklaşım, müziğin kültürel bağlamda nasıl evrildiğini ve zamanla nasıl yeniden şekillendiğini gözler önüne sermektedir. İran müziği, geçmişi yansıtarak geleceğe bir bakış açısı sunmaktadır.

Fars klasik müziğinde doğaçlama, şiirsel bir geleneğe dayalı olarak gelişmiştir. Bu müzik türü, özellikle Fars ve Arap şiirlerinin ritmik yapılarından etkilenmiş, zamanla bu yapılar doğaçlama biçimlerini doğrudan şekillendirmiştir. Amoozegar-Fassie (2010), bu bağışu şekilde ifade eder: “Fars şiirinin vezinsel yapısı (prosody), yalnızca müzikal gelişmenin değil, aynı zamanda doğaçlamanın temelini oluşturmaktadır” (s. 30). Bu bağlamda, doğaçlamanın sadece teknik bir beceri değil, aynı zamanda kültürel ve şiirsel bir ifade biçimi olduğu söylenebilir. Müzik, şiirsel formun zaman içerisindeki müzikal yorumuna dönüşmüş; ritim ve melodi, kelimelerin estetik yapısıyla örülmüştür.

Hüseyin Alizadeh’in de vurguladığı gibi, “radif bir alfabe gibidir ve müzisyenler bu alfabenin öğelerini kullanarak yaratıcı süreçlerini şekillendirirler” (Nooshin, 2003, s. 263). Bu benzetme, radif’in sadece bir repertuar değil, aynı zamanda müzikal düşüncenin yapıtaşı olduğunu ortaya koyar. Alizadeh’in bu ifadesi, doğaçlamanın arkasında yatan sistematik altyapıyı ve yaratıcı eylemin bilinçli bir temele dayandığını vurgular. Kendi gözlemlerime göre de, bu alfabenin ustaca kullanımı, yalnızca icra sürecini değil; aynı zamanda sanatçının estetik kimliğini de ortaya koymaktadır.

İran müziğinin icra edildiği kültürel bağlam, doğaçlama uygulamalarını önemli ölçüde biçimlendirmiştir. Tarihsel süreçte, müzik genellikle samimi ve küçük dinleyici grupları önünde icra edilmiştir. Bu bağlamda doğaçlamalar, sadece müzikal değil; aynı zamanda sosyal ve duygusal etkileşimlerin de bir parçası hâline gelmiştir. Nooshin (1996), bu ortamlarda müzikal ifadenin doğrudan dinleyiciye göre biçimlendiğini ifade eder: “Doğaçlama performansları, yalnızca müzikal yeteneği değil, aynı zamanda dinleyicinin ruh hâline verilen duygusal tepkileri de içerir” (s. 23).

Bu tip özel ortamlar, müzisyenlerin repertuarlarını dinleyiciye göre şekillendirmelerine olanak sağlamış, doğaçlama için zengin bir yaratıcılık alanı açmıştır. Bu etkileşimli atmosfer, müziği teknik bir ifade olmaktan çıkararak bir insanlık deneyimine dönüştürmüştür. Bu yönüyle müzik, bireyin iç dünyasını yansıttığı kadar, toplumsal değerleri ve ortak duygu hâllerini de barındıran bir alan haline gelmiştir.

Sonuç olarak, İran müziğinde doğaçlama, şiirsel gelenekle bütünleşmiş; hem bireysel yaratımı hem de kültürel aktarıyı içeren çok katmanlı bir ifade biçimi olarak şekillenmiştir. Bu yapı, doğaçlamayı yalnızca anlık yaratıcılıkla sınırlı bırakmaz; aksine, onu tarihsel belleğin ve şiirsel anlatımın canlı bir uzantısı olarak konumlandırır. Şiirin müzikle bu denli iç içe geçtiği bir kültürel ortamda, doğaçlama; duygu, ritim ve anlamın birleşiminden doğan bir sanat formuna dönüşmüştür.

## 2.4. Türk Müziğinde Doğaçlama

Türk müziğinde doğaçlama, özellikle halk müziği alanında, geleneksel yapı ile bireysel ifade arasındaki hassas dengeyi gözler önüne sermektedir. Halk müziği topluluğu, yeniliklere ve bireysel yorumlara belirli ölçüde alan tanıırken, geçmişten gelen otantik tekniklere ve bölgesel stillere bağlılık gösteren bir etik anlayış geliştirmiştir. Markoff (1990), bu dengeyi şöyle özetler: “Sanatçılar, hem geleneğe saygı göstermek zorundadır hem de bireysel üsluplarını ortaya koymak için belirli bir özgürlüğe sahiptir”. (s. 133)

Bu anlayış, yöresel üslup ve tavır kavramları etrafında şekillenerek hem geleneğin korunmasını hem de bireysel yaratıcılığın desteklenmesini mümkün kılmaktadır. Böylelikle, bir yandan geleneğe sadık kalınırken, diğer yandan yorum ve yenilik aracılığıyla müziğin sürekli gelişmesi sağlanmaktadır.

Ancak, çağdaş Türk halk müziği, geleneksel halk kökenlerinden farklılaşan modal yapılar ve icra tekniklerini, Türk sanat müziğinden alınan unsurlarla birleştirerek kentleşmenin sosyokültürel değişimlerine ve Batı müziğinin artan etkisine tepki olarak, özgün geleneklerin seyrelmesine yol açmıştır. Markoff (1990), bu değişimi şöyle değerlendirir: “Kentleşme ve modernleşmenin etkisiyle geleneksel halk müziği yerini giderek daha şehirli ve sanat müziğine yakın yapılarla harmanlanmış biçimlere bırakmaktadır.” (s. 130)

Bu durum, aynı zamanda müziğin yapısal ve estetik değişimlerini de beraberinde getirmiştir. Yeni ifade biçimleri, geleneksel formların zenginliğinden beslenerek, müziğin daha geniş bir dinleyici kitlesine hitap etmesine olanak tanımaktadır. Bu tür bir dönüşüm, halk müziğinin zengin tarihini ve kültürel mirasını korurken, aynı zamanda modern çağın gereksinimlerine de cevap verebilmektedir. Kendi değerlendirmeme göre bu denge, halk müziğinin yaşayan bir gelenek olarak çağdaş kimliğini korumasını mümkün kılmaktadır.

Türk Klasik Müziği'nde, özellikle taksim formu doğaçlamanın en önemli unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Taksim, kendine özgü kural ve biçimleriyle belirginleşen bir doğaçlama türü olup, aynı zamanda fasıl adı verilen icra geleneğinin başlangıcında yer almaktadır. Sakar (2015), bu durumu şöyle açıklar: “Taksim, hem bireysel ifadenin hem de klasik müzik estetiğinin merkezinde yer alan bir doğaçlama biçimidir.” (s. 633)

Batı Sanat Müziği ve cazdaki doğaçlama uygulamalarına benzer bir yaklaşımla, sanatçının yaratıcılığını ve bireysel ifadesini ortaya koymasına olanak tanımaktadır. Bu form, toplumsal ve kültürel dinamiklerle ilişkilendirilerek, geleneksel müziğin estetik ve performatif yönlerini vurgulamaktadır. Taksim, yalnızca bir doğaçlama biçimi değil, aynı zamanda belirli bir müzikal sistem ve düşüncenin ürünüdür. Bu yapı, sanatçının giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle şekillendirdiği ve ait olduğu makamın özelliklerini yansıtan bir süreçtir. Her sanatçı tarafından farklı yorumlanan taksim, her performansta kendine özgü bir müzikal anlatı ortaya koymaktadır. Sakar (2015), bu anlatıyı “duygusal yoğunluğu ve teknik beceriyi birleştiren özgün bir ifade biçimi” olarak tanımlar (s. 635). Taksimin bu doğası, müziğin hem teknik hem de duygusal yönlerini birleştiren bir performans anlayışını ortaya koyar.

Osmanlı İmparatorluğu'nun derin müzik geleneklerine dayanan taksim, Türk klasik müziğinde vazgeçilmez bir doğaçlama biçimidir. Müzikal çerçevenin yapı taşlarından biri olarak, genellikle bir eserin başında icra edilmekte ve kullanılan makamın temel tonunu tanıtmaya işlevi görmektedir. Valasi (2023), taksimin icra işlevini şöyle açıklar: “Taksim,

esere girişte dinleyiciyi makamın temel karakteriyle tanıştıran ve aynı zamanda sanatçının teknik becerisini sergilediği bölümdür.” (s. 684)

Bu tür, sanatçılara yaratıcı ifadelerini ve teknik yetkinliklerini, makamlar arasında gerçekleştirilen süslemeler ve modülasyonlarla sergileme imkânı tanımaktadır. Taksim yapısı, genellikle metrik olmamasıyla dikkat çekmektedir; bu özellik, belirli bir ritme bağlı kalınmaksızın akıcı ve etkileyici bir icra sunma imkânı tanımaktadır. Valasi’ye göre: “Taksim doğaçlamaları bir ile on beş dakika arasında sürebilir ve sanatçı bu süre içinde farklı makamlarda dolaşarak sonunda orijinal moda geri döner.” (s. 485)

İcra tarzı bakımından taksim, diğer müzik türlerine kıyasla genellikle daha virtüöz ve gösterişli bir nitelik taşımaktadır. Müzisyenler, teknik yetkinliklerini detaylı süslemelerle ortaya koymakta ve bu doğaçlama formunu hem sanatsal yaratıcılığın hem de enstrüman ustalığının bir ifadesi hâline getirmektedir.

Kültürel açıdan taksim, Türk klasik müziğinin bir yansıması olmanın ötesinde, aynı zamanda İran ve Arap müziklerinin tarihsel etkilerini içeren bir sentez olarak dikkat çekmektedir. Bu özellik, bölgesel müzik gelenekleri arasındaki bağlantıları ortaya koymaktadır. Valasi (2023), taksimin “bölgesel icra farkları gösterdiğini ve büyük müzik topluluklarında sosyo-kültürel bir tören ögesi olarak da işlev gördüğünü” vurgular (s. 486). Ayrıca, taksimin evrensel olarak kabul edilen bir müzik formu olması, farklı kültürler arasındaki etkileşimi pekiştirmekte ve geleneksel müziğin zamanla nasıl evrildiğini ve küresel müzik anlayışıyla nasıl etkileşime girdiğini göstermektedir.

Doğaçlama pratiğinde önemli bir kavram olan "seyir," müzisyenin bir makam içindeki melodik yolculuğunu tanıtmaktadır. Seyir, sanatçının makamın yapısına uygun olarak farklı notalar arasında hareket ettiği ve önemli noktalarda durarak makamın karakterini şekillendirdiği bir süreçtir. Cholevas (2007), bu yapıyı şöyle tanımlar: “Seyir, müzikal bir anlatı çizgisidir; belirli perdelere durarak, diğerleriyle kurduğu ilişki sayesinde makamın duygusal ve melodik karakteri belirlenir.” (s. 199)

Bu süreç, müzisyenlere makamın duygusal derinliklerini keşfetme fırsatı sunar ve melodik hareketin yönüyle gerilim ve rahatlama etkisi yaratır. Türk Sanat Müziği'nde doğaçlama, bir makamda sabit ve hareketli notaların birlikte kullanılmasını karakterize etmektedir. Örneğin, Uşşak makamında, ikinci derece teorik olarak tonikten daha yüksek bir konumda yer alabilirken, pratikte bu notanın aralığı bir ila dört koma arasında serbestçe icra edilebilmektedir. Bu esneklik, doğaçlama performanslarında gerginlik ve rahatlama yaratılmasına olanak tanımaktadır. Kendi gözlemlerime göre, bu özellik, sanatçının yorumunu kişiselleştirmesine ve her performansa özgün bir anlatı kazandırmasına imkân verir.

Taksim, Türk klasik müziğinde doğaçlamanın ve modal yapısının temel bir kavramı olarak yer almaktadır. TDK'ya (13.12.2018) göre, taksim, sanatçı tarafından eserin başında ve ortasında doğaçlama olarak icra edilen bir müzik biçimidir. Gürtunca (2023), bu süreci “giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle, makamın karakteristik özelliklerini tanıtmayı amaçlayan yapı” olarak tanımlar (s. 155). Taksimde, sanatçı giriş bölümünde makamı tanıtır, meyan bölümünde diğer makamlara geçiş yapar ve sonuçta asıl makama döner. Bu geçişler, sanatçının ustalığını yansıtan bağlantı cümleleriyle kurulur. Ayrıca, kullanılan teknik özellikler, pozisyonlar ve süslemeler çalınan enstrümana göre farklılık gösterir. Taksim formunda, sanatçı her bir makamın duygusal içeriğini ve karakterini

yaratıcı biçimde icra etmeyi amaçlar. Bu süreç, müziğin geleneksel sınırlarını aşarak yeni anlatı alanları sunmaktadır.

Taksim'deki doğaçlama süreci, sanatçıların kişisel yorumlama yeteneklerini ve tarzlarını sergilemelerine olanak tanır. Grtunca (2023) bu özgürlüğü şöyle özetler: “Sanatçı, doğaçlama sırasında teknik süslemelerle makamlar arasında geçişler yaparak hem bireysel üslubunu hem de Türk müziğinin geleneksel yapısını yansıtır.” (s. 156)

Bu doğaçlama özgürlüğü, müzisyenin sanatsal ifadesini ve yaratıcı vizyonunu şekillendirerek her bir performansı eşsiz kılmaktadır. Böylelikle, her bir taksim performansı, hem teknik hem de sanatsal açıdan farklı bir deneyim sunar ve mziğın dinleyicilere özgün bir şekilde aktarılmasına yardımcı olmaktadır.



## 2.5. İlgili Literatür Ve Akademik Çalışmalar

İran ve Türkiye’de doğaçlama (taksim) öğretimi, her iki ülkenin müzik kültürü, tarihsel aktarım yöntemleri ve eğitim sistemleri çerçevesinde farklı biçimlerde gelişmiştir. Bu bağlamda, literatürde doğaçlamanın öğretim süreçlerine dair çalışmalar, çoğunlukla ya kuramsal yaklaşımlar ya da tarihsel incelemeler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak doğrudan uygulama alanına ve çalgı eğitimlerinin deneyimlerine odaklanan araştırmaların azlığı dikkat çekicidir.

İran müzik geleneğinde doğaçlama, radif sistemine dayalı olarak usta-çırak ilişkisinde aktarılmaktadır. Farhat (1990), radifin yalnızca bir repertuvar değil, aynı zamanda makam yapılarının kavranması ve doğaçlama yetisinin gelişimi için bir temel oluşturduğunu vurgular. Bastaninezhad (2019) ise İran’daki müzik eğitimi sistemini kurumsal çerçevede ele alarak, doğaçlama uygulamalarının akademik yapılar içinde sınırlı bir yer tuttuğunu, ancak geleneksel bağlamda öğretmenlerin doğrudan sözlü aktarım yöntemine dayalı bir yaklaşım benimsediklerini belirtmiştir. İran’daki bazı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, doğaçlamanın hâlâ büyük ölçüde sezgiye dayalı bir aktarım modeliyle sürdürüldüğü ve sistematik yöntemlerin eksikliğinin fark edildiği gözlemlenmiştir.

Türkiye’de doğaçlama (taksim), tarihsel olarak meşk sistemi içinde gelişmiş; özellikle tambur, ney ve ud gibi çalgılar üzerinden aktarılan bir icra pratiği olmuştur. Kaçar (2023), Türkiye’de doğaçlama öğretiminin tarihsel temellerini ortaya koyarken, Altinköprü (2023) doğaçlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Çağlak ve Akpınar (2024), Türkiye’de çalgı eğitimlerinin doğaçlama öğretimine dair yaklaşımlarını inceledikleri çalışmalarında, öğretim süreçlerinde sözlü aktarım, ezgi ezberleme, taklit ve yaratıcı denemelerin bir arada kullanıldığını rapor etmişlerdir. Nitekim yapılan görüşmelerde bazı Türk öğretmenlerin doğaçlamayı yalnızca repertuar dışı bir uygulama değil, aynı zamanda kişisel ifade biçimi olarak tanımladıkları dikkat çekmiştir.

Doğaçlama eğitiminin sistematikleştirilmesine yönelik araştırmalar ise oldukça sınırlıdır. Azzara (2022), doğaçlamanın kurumsal eğitimdeki yerini tartışarak, yapılandırılmış bir müfredat çerçevesinde doğaçlama öğretiminin nasıl ele alınabileceğine dair öneriler sunar. Benzer biçimde, Apaydın ve Öğretmen (2023), yaratıcı müzik eğitimi bağlamında doğaçlamanın öğrencilerin bireysel gelişimi üzerindeki etkilerini analiz etmişlerdir. Ayrıca, Pelikoğlu ve Özşen (2015), doğaçlama öğretiminde sözlü aktarıma dayalı yaklaşımların sürdürülebilir öğrenme açısından işlevsel olduğunu ifade etmektedir. Her iki ülkedeki bazı öğretmenler, doğaçlamanın sistemli bir biçimde öğretilmesinin zor olduğunu; çünkü bu sürecin büyük ölçüde bireysel deneyim ve müzikal birikimle şekillendiğini vurgulamışlardır.

Doğaçlama, çalgı eğitimlerinin pedagojik yaklaşımlarında merkezî bir rol oynamaktadır. Görtunca (2023), doğaçlama sürecinde teknik yeterlilik, duyuşal farkındalık ve stil bilgisi gibi çok boyutlu bileşenlerin bir arada işlediğini ifade eder. Bu çok boyutluluk, hem öğretim sürecinin esnekliğini hem de öğrencinin bireysel gelişimini destekleyen bir ortam sunar. Markoff (1990) ise Türkiye’deki geleneksel müzik eğitiminde doğaçlamanın toplumsal ve kültürel bir bağlam içinde şekillendiğini ve müzikal kimliğin oluşumuna katkı sunduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede, doğaçlamanın yalnızca teknik değil aynı

zamanda kültürel bir aktarıma hizmet ettiği, eğitimcilerin anlatılarında sıkça dile getirilmiştir.

Tüm bu çalışmalarda doğaçlama önemli bir müzikal ifade biçimi olarak kabul edilmekle birlikte, doğrudan çalgı eğitimcilerinin öğretim sürecine ilişkin görüşlerini ve yöntemlerini karşılaştırmalı biçimde ele alan bir araştırma sınırlı sayıdadır. Bu bağlamda, İranlı ve Türk çalgı eğitimcilerinin doğaçlamaya yükledikleri anlam, yöneme yaklaşımları ve aktarma stratejileri arasında belirgin farkların bulunduğu gözlenmiştir. Bu nedenle mevcut çalışma, İran ve Türkiye’de çalgı eğitimcilerinin doğaçlama öğretimine yönelik yaklaşım, yöntem ve pedagojik tercihlerini derinlemesine analiz ederek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.



### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel bir yaklaşım olan fenomenolojik desen çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediklerini ve bu deneyimlere nasıl anlam verdiklerini incelemeye yönelik bir yaklaşımdır (Lester, 1999). Çalışmanın amacı, İran ve Türkiye'deki çalgı öğretmenlerinin doğaçlama (taksim) öğretim sürecine ilişkin deneyimlerini ve algılarını derinlemesine anlamaktır. Bu doğrultuda fenomenolojik yaklaşımın tercih edilmesi, araştırma sorularıyla doğrudan uyumludur; çünkü bu yaklaşım, bireysel yaşantıların özüne ulaşmayı ve katılımcıların bakış açılarına odaklanmayı esas alır (Ho & Limpaecher, 2022).

Bu yaklaşımla birlikte araştırmacı, bracketing (askıya alma) ilkesi doğrultusunda, kendi varsayım ve yargılarını analiz sürecinde mümkün olduğunca geri planda tutmaya özen göstermiştir. Katılımcıların görüşleri doğrudan dikkate alınmış, veriler üzerinden içerik analiz yapılmıştır.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 16 çalgı öğretmeni oluşturmaktadır. Bu katılımcıların 8'i İran'da, 8'i ise Türkiye'de aktif olarak görev yapan ve geleneksel ya da akademik çalgı eğitimi veren müzik öğretmenleridir. Katılımcıların büyük bölümü 15–30+ yıl icra/öğretim deneyimine sahiptir.

Bu örnekleme, fenomenolojik araştırmalarda sık kullanılan homojen ve uzman katılımcı profili oluşturma ilkesiyle uyumludur. Katılımcıların kimlikleri, etik ilkeler doğrultusunda anonimleştirilmiş ve verilerde yalnızca “KI” (Katılımcı İran) ve “KT” (Katılımcı Türkiye) kodları kullanılmıştır.

Katılımcıların öz bilgileri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir. İsimler gizli tutulmuş ve yalnızca kodlarla ifade edilmiştir:

| Katılımcı Kodu | Ülke | Unvan / Akademik Derece | Çalgı / Alan Uzmanlığı               | Kurum / Görev                                                  | Yaklaşık Deneyim                                  |
|----------------|------|-------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| KI1            | İran | Öğretim Üyesi / Sanatçı | Santur, Beste, Form ve Analiz        | Şiraz Üniversitesi, Sanat & Mimarlık Fakültesi (Bölüm Başkanı) | 15+ yıl akademik, icra & eğitim                   |
| KI2            | İran | Öğretim Üyesi           | Tar, Setar, Radyf, Beste             | Tahran Üniversitesi Sanat Fakültesi (Üye)                      | 25+ yıl icra & eğitim, 2015'ten itibaren akademik |
| KI3            | İran | Sanatçı / Öğitmen       | Ud (Barbat), Tar, İran Müziği Radyfi | Merkez-e Hefz-o Eşâe Musiki-ye İran, Grup Dastan               | 40+ yıl icra & eğitim                             |

|            |         |                         |                                      |                                                                   |                                                          |
|------------|---------|-------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>KI4</b> | İran    | Dr. / Öğretim Üyesi     | Ud, Beste, Müzikoloji                | İslami Azad Üniversitesi – Şiraz (Üye)                            | 25+ yıl akademik & sahne                                 |
| <b>KI5</b> | İran    | Dr. / Öğretim Üyesi     | Santur, Beste, Estetik & Araştırma   | Tahran Üniversitesi, Sanat Üniversitesi, İslami Azad Üniversitesi | 20+ yıl (150+ proje, 80+ yayın)                          |
| <b>KI6</b> | İran    | Öğretim Üyesi / Sanatçı | Tar, Setar, İran Müziği Teorisi      | Tahran Üniversitesi & Sanat Üniversitesi, bağımsız kurumlar       | 20+ yıl icra, 10+ yıl akademik                           |
| <b>KI7</b> | İran    | Sanatçı / Öğretmen      | Kamança, İran Müziği                 | Bağımsız icracı & öğretmen, atölye kurucusu                       | 20+ yıl icra & eğitim, yurtdışı konser                   |
| <b>KI8</b> | İran    | Sanatçı / Öğretim Üyesi | Ney, Beste                           | Üniversiteler (Tahran, Honar, Konservatuvar)                      | 30+ yıl icra & eğitim, uluslararası projeler (Silk Road) |
| <b>KT1</b> | Türkiye | Doç. Dr.                | Kanun, Türk Müziği Nazariyatı        | Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi                       | 20+ yıl akademik & icra                                  |
| <b>KT2</b> | Türkiye | Prof. Dr.               | Bağlama, Ud, Türk Halk Müziği        | Atatürk Üniversitesi, Müzik Bilimleri Bölümü                      | 20+ yıl akademik, 30+ yıl icra                           |
| <b>KT3</b> | Türkiye | Prof. Dr.               | Keman, Türk Müziği – Çalgı Eğitimi   | Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Konservatuvar Müdürü)       | 15+ yıl akademik                                         |
| <b>KT4</b> | Türkiye | Prof. Dr.               | Ney, Türk Müziği Nazariyatı          | Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi                       | 20+ yıl akademik & uluslararası icra                     |
| <b>KT5</b> | Türkiye | Doç. Dr.                | Türk Müziği – Çalgı Eğitimi          | Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi                              | 15+ yıl akademik                                         |
| <b>KT6</b> | Türkiye | Doç. Dr.                | Kanun İcrası, Beste                  | Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi                              | 15+ yıl akademik (Erciyes + AHVÜ)                        |
| <b>KT7</b> | Türkiye | Prof. Dr.               | Klarnet, Türk Müziği – Çalgı Eğitimi | Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi                              | 15+ yıl akademik                                         |

|            |         |                  |                   |                                         |                     |
|------------|---------|------------------|-------------------|-----------------------------------------|---------------------|
| <b>KT8</b> | Türkiye | Öğr. Gör.<br>Dr. | Klasik<br>Kemençe | Ankara Hacı Bayram<br>Veli Üniversitesi | 12+ yıl<br>akademik |
|------------|---------|------------------|-------------------|-----------------------------------------|---------------------|

**Çizelge 1** Katılımcı listesi ve tanıtıcı bilgiler (ülke, çalgı, deneyim yılı, kurum)



### 3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler, açık uçlu sorulara dayalı nitel görüşmeler ile toplanmıştır. Bu görüşme biçimi, katılımcıların deneyimlerini kendi sözleriyle ve bağlam içinde aktarmasına izin verir; araştırmacı, önceden hazırlanmış soru rehberini uyarlanabilir biçimde kullanır ve gerektiğinde sonda (probe) sorularla derinliği artırır (Yıldırım & Şimşek, 2016; Patton, 2015).

maçlı örnekleme benimsenmiş; çalışmanın amacına en çok bilgi sağlayacak katılımcılar, çeşitlilik ve bilgi zenginliği ölçütleri gözetilerek seçilmiştir. Bu yaklaşım, nitel araştırmalarda derinlik ve karşılaştırılabilirlik üretmek için yaygın ve önerilen bir stratejidir (Patton, 2015; Palinkas ve ark., 2015).

Görüşmeler yüz yüze ya da çevrim içi (sesli/görüntülü) yürütülmüş; katılımcı onamı alınarak ses/video kaydı yapılmış ve kimlikler gizlilik amacıyla KT/KI kodlarıyla gösterilmiştir. Bu uygulamalar, nitel görüşme yazınındaki etik ve yöntem ilkeleriyle uyumludur (Kvale & Brinkmann, 2015; Sutton & Austin, 2015).

Görüşme formu, araştırmanın temel problemine doğrudan yanıt verebilecek nitelikteki sorulardan oluşturulmuştur. Görüşme sorularının belirlenmesi süreci çok aşamalı bir yapıda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öncelikle 24 soruluk bir taslak form hazırlamış ve bu formu, alanında uzman beş öğretim üyesine sunarak içerik geçerliliği bakımından değerlendirmelerini istemiştir.

Uzmanlar hangi soruların çıkarılması gerektiği, hangi soruların yeniden yapılandırılması gerektiği ve hangi türden soruların eklenebileceği konusunda detaylı geri bildirimler sunmuştur. Bu geri bildirimler doğrultusunda bazı sorular elenmiş, bazıları yeniden yapılandırılmış ve bir soru daha eklenerek toplamda 25 soruluk nihai görüşme formu oluşturulmuştur (Ek2).

Ancak, 25 sorunun tamamı doğrudan uygulanmamış; çünkü bazı sorular birbirini tekrar eden nitelikte olduğundan katılımcılardan benzer yanıtlar alma ihtimali ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, içerik örtüşmesi gösteren maddeler araştırmacı tarafından birleştirilmiş ve görüşmeler sekiz ana soru başlığı altında yürütülmüştür. Bu sorular, araştırma problemiyle doğrudan ilişkili alt konuları kapsayacak biçimde aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

1. Çalgı öğretmenlerine göre doğaçlama öğretimi için hangi teknik ve teorik önkoşullar gereklidir?
2. Öğitmenler doğaçlamayı öğretirken hangi yöntemleri kullanmaktadır?
3. Yazılı, sözlü ve görsel-işitsel kaynakların doğaçlama eğitimindeki rolü nedir?
4. Taklit (meşk) süreci doğaçlama öğretiminde nasıl bir işleve sahiptir?
5. Öğitmenler doğaçlamada yaratıcılığı doğuştan gelen bir yetenek mi, yoksa geliştirilebilir bir beceri olarak mı değerlendirmektedir?
6. Doğaçlamanın değerlendirilmesinde hangi ölçütler kullanılmaktadır?
7. Doğaçlama eğitiminin sistematik biçimde öğretilmesine ilişkin görüşler nelerdir?
8. Geleneksel (usta-çırak) ve akademik öğretim modelleri arasında ne tür farklar bulunmaktadır?

Bu soru-odaklı düzen sayesinde görüşmeler hem daha odaklı hem de verimli biçimde yürütülmüştür. Görüşmeler bire bir olarak, yüz yüze ya da çevrim içi (sesli/görüntülü) gerçekleştirilmiş; katılımcı onamı alınarak ses/video kaydı yapılmıştır. Görüşmelerin ortalama süresi 30–45 dakika arasındadır. Araştırma, üniversitenin etik kurul ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür.

### 3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın nitel verileri, içerik analizi yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Analizde nitel içerik analizi izlenmiştir. İçerik analizi, metinlerden geçerli ve yinelenabilir çıkarımlar üretmek için verinin sistematik kodlanması ve yorumlanmasına dayanır; uygulama indüktif (conventional) ya da yönlendirilmiş (directed) biçimde yapılandırılabilir (Krippendorff, 2018; Hsieh & Shannon, 2005).

Bu çalışmada kodlar, araştırma sorularıyla eşleştirilerek sunulmuş; dolayısıyla raporlama tema yerine soru başlıkları etrafında düzenlenmiştir. İşlem basamakları özetle: (i) hazırlık (transkripsiyon, birim/bağlam kararları), (ii) kodlama (açık kodlar → yakın anlamlı kodların birleştirilmesi → kısa kod defteri), (iii) sunum (kodların soru başlıklarına yerleştirilmesi ve kısa katılımcı alıntıları ile desteklenmesi). Bu çerçeve, nitel içerik analizinin yaygın kılavuzlarıyla örtüşür (Elo & Kyngäs, 2008; Saldaña, 2021). Süreç boyunca denetim izi (audit trail) tutulmuş; bulguların inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütlerine göre raporlanmasına dikkat edilmiştir (Lincoln & Guba, 1985).

Analiz süreci, araştırma soruları etrafında örgütlenmiş; katılımcı ifadeleri açık kodlama yoluyla çözümlenmiş ve benzer anlam birimlerinin birleştirilmesiyle kod kümeleri oluşturulmuştur. Bulgular, her soru altında kodlara dayalı olarak raporlanmış; gerekli yerlerde kısa doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

1. **Veri Transkripsiyonu:** Görüşme kayıtları araştırmacı tarafından transkribe edilmiş, kişisel veriler anonimleştirilmiş ve her transkript, doğruluk açısından yeniden kontrol edilmiştir. Katılımcılar, ülkeye göre KT (Türkiye) ve KI (İran) biçiminde kodlanmış (örn. KT3, KI5)
2. **Kodlama Süreci:** İlk aşamada açık kodlama uygulanmış; katılımcı söylemlerindeki tekrar eden anlam birimleri belirlenmiştir. İkinci aşamada, yakın anlamlı kodlar birleştirilerek daha tutarlı kümeler oluşturulmuş ve kod tanımları kısa bir kod defterinde kayda geçmiştir. Kodlama, “makam/seyir”, “meşk/taklit”, “yaratıcılık”, “kaynak kullanımı”, “değerlendirme ölçütleri” gibi içeriksel eksenler etrafında yoğunlaşmış; ancak raporlama tema temelli değil, soru-odaklı yürütülmüştür.
3. **Kodların Soru Başlıklarıyla Eşleştirilmesi:** Elde edilen tüm kodlar, ilgili araştırma soruları altında toplanmıştır. Böylece, her soru için baskın eğilimler ve ayrışan görüşler açıkça görülebilmektedir. Raporda, aynı görüşü paylaşan katılımcılar birlikte anılmıştır (örn. “KT1, KT4, KT7 ...”; “KI2, KI5 ...”).
4. **Raporlama Biçimi:** Her soru için raporlama şu sırayı izler:
  - Kısa giriş (sorunun kapsamı),
  - Bulgular (madde madde) – her maddede ifadenin sonunda katılımcı kodları belirtilir,
  - Kısa Doğrudan Alıntılar (2–3 satırı geçmeyen temsili alıntılar),
  - Özet: Türkiye / İran (iki cümlelik karşılaştırma).

Metin içinde katılımcı kodları ülke + sıra biçiminde verilir (ör. KT3, KI1).

5. **Güvenirlilik ve Tutarlılık:** Analiz sırasında denetim izi (audit trail) tutulmuş; kod tanımları, birleştirme kararları ve sürüm değişiklikleri kod defterinde kayıt altına alınmıştır. Ayrıca, kararsız kalan kodlamalarda transkriptler yeniden okunarak iç tutarlılık sağlanmıştır. Doğrudan alıntılar kısa tutulmuş ve yalnızca ilgili bulguyu temsil edecek biçimde seçilmiştir.

### 3.5. Etik İlkeler

Bu araştırma sürecinde, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi'nin akademik etik ilkeleri doğrultusunda hareket edilmiştir. Katılımcıların tümünden görüşme öncesinde aydınlatılmış onam alınmış; görüşmeler gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, görüşme verileri yalnızca bu araştırmada kullanılmak üzere anonimleştirilmiş kodlar (örneğin KI1, KT1 vb.) ile kaydedilmiştir.

Veri toplama süreci boyunca, katılımcıların özel hayatına saygı gösterilmiş, kişisel veriler 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında korunmuştur. Görüşmelerin ses kayıtları yalnızca araştırmacının bilgisayarında saklanmış ve çalışma tamamlandıktan sonra güvenli şekilde silinmiştir.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde, Türkiye ve İran'daki çalgı eğitimleriyle yapılan görüşmelerin çözümlemesinden elde edilen bulgular soru başlıkları altında ve kodlanmış biçimde sunulmaktadır. Her soruda benzer içerikteki ifadeler bir araya getirilmiş, aynı görüşü paylaşan katılımcılar katılımcı kodları ile birlikte topluca anılmıştır (ör. KT3, KT5, KT8 / KI2, KI6); kanıt amacıyla yalnızca kısa doğrudan alıntılar verilmiştir. Anlatım, ayrıntılı alıntı dökümleri yerine meşk–dinleme–analiz omurgasından doğan ortak örüntüleri ve ülke bazlı farkları görünür kılmaya odaklanır; gerekli yerlerde özet karşılaştırmalar desteklenmiştir. Sunum, soru-odaklı nitel içerik analizi ilkelerine dayanmaktadır; kodlar araştırma sorularına eşlenmiş, örüntüler tümevarımsal olarak belirlenmiştir (Krippendorff, 2018; Hsieh & Shannon, 2005; Elo & Kyngäs, 2008; Saldaña, 2021). Süreç boyunca denetim izi (audit trail) tutulmuş; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri gözetilmiştir (Lincoln & Guba, 1985). Raporlama, ülkeler arası sıralama/üstünlük iddiası taşımaksızın bağlama duyarlı olarak okunmalıdır.

### 4.1. Soru 1: Teknik ve Kuramsal Ön Koşullar

Makamsal icrada radif/dizi birikimi ve seyir bilgisi, icranın yönünü ve kimliğini belirler; bu altyapı olmadan ustalıklı ifade beklenemez (Farhat, 1990; Lucas, 2019).

Katılımcıların görüşlerine göre, taksim eğitimine başlamadan önce öğrencinin belirli teknik, makamsal/seyirsel ve işitsel–repertuvar yeterlikleri kazanmış olması ortak bir gerekliliktir. Aşağıdaki kodlanmış kümeler, İran (KI) ve Türkiye (KT) katılımcılarının yanıtlarından derlenmiştir.

#### 1. Çalgı hâkimiyeti ve teknik yeterlik:

Birçok katılımcı, doğaçlama öncesi çalgıya üst düzey hâkimiyet ve enstrümana özgü süslemelerin şart olduğunu belirtmiştir (KI6, KI7; KT1, KT3, KT7). KT3 ayrıca perde basma doğruluğunu açık bir ön koşul olarak vurgular.

#### 2. Makam–seyir bilgisi:

Başarılı bir taksim için makam bilgisinin ve melodik seyrin içselleştirilmesinin zorunlu olduğu, iki ülkede de yinelenen bir bulgudur (KI3, KI8; KT1, KT5, KT7). KT5, süslemelerin de bu bilgiyle birlikte anlam kazandığını söyler.

#### 3. Yoğun dinleme ve repertuvar biriktirme:

Ön koşullar arasında en sık tekrarlanan vurgu çok dinlemek, farklı icracıları takip etmek ve geniş bir işitsel bankaya sahip olmaktır (KT6, KT3; KI6, KI7). KT6, “önce dinleme”yi mutlak başlangıç noktası olarak öne çıkarır.

#### 4. Eşik seviye (başlama zamanı):

Çoğu katılımcı, taksimin erken aşamada değil; etüt–parça icrası ve teknik–makamsal alt yapı oluştuktan sonra başlatılmasını savunur. KI1 en az 5 yıllık altyapı sürecinden söz eder; KT2 ise lisansın 4. yılında “Taksime Hazırlık” dersi ve YL düzeyinde “İleri Düzey İcra” ile aşamalı yaklaşımı örnek verir (KT5, KT1, KT3, KI1; KT2).

#### 5. Teori–pratik dengesi:

Kuramsal bilgi tek başına yeterli görülmez; işitsel çalışma ve uygulamalı icra ön koşulun ağırlık merkezidir (KI6). Yazılı bilgi pratikle desteklendiğinde anlamlıdır.

#### 6. Meşk (taklit) → kişiselleştirme:

Öğrenme süreci taklit ile başlar; öğrencinin zamanla kişisel üsluba geçmesi beklenir (KI2, KI6; KT3, KT6, KT4). Bu geçiş, “sadece iyi bir taklitçi kalmamak” için kritik görülür.

#### 7. Yazılı kaynakların sınırlı rolü:

Her iki ülkede de yazılı kaynaklar çoğunlukla teori/analiz için destekleyici görülür; taksimin nasıl icra edileceğini doğrudan öğreten bir “metot”un bulunmadığı ifade edilir (KT3, KT8, KT6; KI5). Bu nedenle, önkoşul olarak kayıt-örnek icra referansı öne çıkar.

Kısa Doğrudan Alıntılar:

KT6: “Ön koşul çok dinlemek; teknik ve süslemeyle birlikte yürümeli.”

KT3: “Taksimin nasıl çalınacağını yazıyla tam aktarmak mümkün değil; dinleme ve tekrar şart.”

KI1: “Doğaçlamadan önce en az birkaç yıllık (≈5 yıl) formlar-makamlar-teknik altyapı tamamlanmalı.”

Özet:

**Türkiye:** Ön koşullarda çalgı hâkimiyeti, perde basma doğruluğu, makam-seyir ve çok dinleme öne çıkmaktadır; taksime geçiş, çoğunlukla lisansın ileri yıllarında veya lisansüstünde planlanır (KT2, KT3, KT5, KT6).

**İran:** Radifin derin analizi, işitsel birikim ve uzun soluklu altyapı vurgulanır; teknik-makamsal hazırlık tamamlanmadan doğaçlamaya geçilmesi önerilmez (KI1, KI3, KI5, KI6).

#### 4.2. Soru 2: Doğaçlama Eğitiminde Kullanılan Yöntemler

Geleneksel pedagojide meşk, yoğun dinleme ve örnek-temelli çözümleme esastır; yazılı materyal çoğunlukla destekleyici rolde kalır (Lucas, 2019).

Katılımcıların büyük çoğunluğu, doğaçlama öğretiminin yazılı ve tekil bir “metot kitabına” dayanmadığını; esas yaklaşımın meşk (dinleme-taklit-uygulama) temelli ve kişiselleşen bir süreç olduğunu belirtmiştir. Türk katılımcıların bir kısmı yazılı

kaynakların “taksimin nasıl icra edileceğini” öğretmede sınırlı kaldığını, bu nedenle kayıt dinleme, taklit ve tekrarın vazgeçilmez olduğunu vurgulamıştır (KT3, KT6). İranlı katılımcılar da benzer biçimde repertuarın derin analizi, sözlü aktarım ve işitsel birikimin çekirdek olduğunu, mevcut yazılı kaynakların daha ziyade kuram/teori ile sınırlı kaldığını ifade etmiştir (KI2, KI5).

##### 1. Meşk ve Dinleme-Temelli Başlangıç:

Sistematik başlangıç yoğun dinleme, ardından taklit ve öğretmen-örnek icraların çözümlemesiyle kuruluyor. Türk tarafında “önce dinle-sonra taklit et; farklı icracıları dinle” vurgusu baskın; yazılı metin önerilmiyor (KT6). İran tarafında radif/-repertuarın işitsel ve analitik kavranması, kalıp-motive bankası oluşturma ve sözlü aktarım şart görülüyor (KI2, KI5). (KT3, KT5, KT6, KT7; KI2, KI5, KI7).

##### 2. Motif/“Kelime” ve Cümle Egzersizleri:

İranlı katılımcılar, bir makamın aralıklı yapısı öğretildikten sonra zamanlama açısından “kelime-benzeri” motiflerle, ritimli/ritimsiz denemeler ve cümle kapanışı-devamı duyarlılığıyla ilerlemeyi öneriyorlar (KI4).

##### 3. Etüt/-Teknik Çalışma ile İfade Aktarımı:

Teknik-etütler, zihindeki fikirlerin sese aktarımı için zorunlu görülüyor; süsleme ve enstrümana özgü icra unsurları bu aşamada yerleşiyor (KI5; KT3).

#### 4. Repertuvar-Temelli Yönlendirme ve Analiz:

Örnek taksimlerin analizi, farklı üslupların karşılaştırılması ve öğrencinin kendi “motive-cümle” repertuvarını kurması sık kullanılan bir yöntemdir (KI5; KT5).

#### 5. Yazılı Kaynakların Sınırlılığı & İşitsel Referanslar:

Türk katılımcılar “taksim nasıl çalınacağını yazı ile tam aktaran bir kaynak yok” diyerek kayıt-örnek icra referansını tercih ediyor (KT3, KT6). İranlı katılımcılar da doğrudan doğaçlama metodu yerine teori-radif-solfej ağırlıklı kaynakların bulunduğunu belirtiyor (KI5) (KT3, KT6; KI5).

#### 6. Başlangıçta Taklit, İleride Kişiselleştirme:

Meşk süreci bire bir kopya ile başlıyor; zamanla kişisel öge ekleme hedefleniyor (KT1, KT3, KT6). İran tarafında da kopya + yöntem çeşitliliği ile kişisel yola geçiş vurgulu (KI4, KI5, KI6, KI7) (KT1, KT3, KT6; KI4, KI5, KI6, KI7).

#### 7. Eğitmenin Rolü ve Sistemleştirme İhtiyacı:

İranlı katılımcılar, öğrencinin doğaçlamaya yönlendirilmesinde bizzat doğaçlayabilen ve analitik yetkin öğretmen belirleyici olduğunu; tasarımlı icra/“hedefli doğaçlama” oturumlarının etkili sonuç verdiğini belirtiyor (KI2). Hem İran hem Türkiye kanadında, meşk temelli iskeleti koruyarak aşamalandırılmış/sistematik bir çerçeveye duyulan ihtiyaç dile getiriliyor (KI6; KT3). (KI2, KI6; KT3).

#### Kısa Doğrudan Alıntılar:

KT6: “Doğaçlamaya giden yol dinlemekten geçer. Dinleme, teknik bilgi ve süsleme birlikte yürümeli.”

KT3: “Taksim nasıl çalınacağını yazıyla tam aktarmak mümkün değil; dinleme ve tekrar en etkili yöntemdir.”

#### Özet:

**Türkiye:** Yöntem meşk ve repertuar dinlemesi ekseninde; kimi kurumlarda taksime hazırlık lisansın ileri yıllarında başlıyor (ör. Atatürk Üniv.: 4. sınıfta “Taksime Hazırlık”, YL’de “İleri Düzey İcra”). Yazılı kaynaklar sınırlı; kayıt referansı esastır (KT2, KT3, KT6).

**İran:** Radifin analizi, sözlü aktarım, işitsel birikim ve tasarımlı-hedefli icra oturumları öne çıkıyor; kuramsal içerik bol, doğrudan “doğaçlama metodu” sınırlı (KI2, KI5).

### 4.3. Soru 3: Yazılı ve Görsel-İşitsel Kaynakların Kullanımı

Aktarımın şifahî/işitsel niteliği belirgindir; kayıt ve seçici transkripsiyon, kavrayışı pekiştiren araçlar olarak kullanılır (Farhat, 1990; Lucas, 2019).

Katılımcılar, doğaçlama öğretiminde yazılı kaynakların çoğunlukla sınırlı/yardımcı; işitsel (kayıt-temelli) kaynakların ise birincil olduğunu vurgulamıştır. Bazı eğitmenler yazının doğaçlama ruhunu “dondurduğunu” söylerken; bir bölümü yazılıyı yalnızca teori/analiz için kullanır. Kodlanmış bulgular aşağıdadır.

#### 1. Yazılı kaynağın rolü: sınırlı ve ikincil:

Türkiye’de pek çok katılımcı doğrudan “taksim için yazılı metot yok/önerilmez” der; yazı çoğu zaman analitik ya da kuramsal destek içindir (KT6, KT7, KT8; kısmen KT1). İran

tarafında da doğrudan “doğaçlama metodu” az; yazılılar daha çok kuram/radif-solfej içindir (KI5).

2. İşitsel referansların birincilliği (dinleme–taklit):

Eğitmenler, kayıt dinleme, referans icra ve tekrarın asıl öğrenme yolu olduğunu; yazının çoğu zaman ifade/ince ayrıntıları aktaramadığını belirtir (KT6, KT8; KI6). Birçok hoca derste doğrudan kayıt listesi verir ya da icraları birlikte çözümler (KT6).

3. Transkripsiyon (notaya alma) ve cümle/-motif analizi:

Bazı öğretmenler öğrenciden taksimleri yazıya dökmesini ve ardından analiz etmesini ister (KT5). Diğerleri de “cümle analizi/-motif çözümleme”yi önerir (KT1, KI5). Amaç yazıda kalmak değil, işitsel farkındalığı artırmaktır.

4. Kuramsal kaynakların yeri (makam/solfej/etüt):

İranlı katılımcılar yazılı içeriği daha çok teori–radif–solfej için işlevsel görür (KI5). Türkiye’de de “teknik ve etüt” için yazılı kaynak kabul; ama taksimin kendisi için sesli referans tercih edilir (KT6).

5. Çapraz-çalgı ve üslup dinleme:

İşitsel kaynak kullanımı yalnızca “kendi enstrümanı” ile sınırlanmaz; farklı sazlardan taksim/dinletiler de önerilir (KT3, KT6). Bu yaklaşım üslup ve ifade çeşitliliğini artırır.

6. Seviye-temelli esneklik:

Bazı öğretmenler başlangıçta kısa yazılı motif veya form çizelgesi verip ileride tamamen işitsel çalışmaya geçer; yani yazılı araçlar geçici köprü olarak kullanılır (KI2, KI7; KT5, KT7).

Kısa Doğrudan Alıntılar:

KT6: “Doğaçlama için nota önerilmez. Kayıt dinlesinler, tekrar etsinler. Nota sınırlar.”

KT1: “Valla valla Taksim çalma öğretim yöntemi yoktur.”

Özet:

**Türkiye:** İşitsel kaynak esas; yazılı materyal çoğunlukla analitik/kuramsal destek ya da kısa süreli köprü. Birçok katılımcı taksim için yazılı metodu gereksiz/sınırlayıcı görür; derslerde kayıt listeleri, referans icralar ve tekrar öne çıkar (KT6, KT7, KT8, KT1).

**İran:** Yazılı kaynaklar teori–radif–solfej odağında; doğrudan doğaçlama metodu az. Analiz + dinleme birleşimi ve kayıt temelli çalışma yaygın; yazılı–işitsel kaynakların birlikte/işlevsel kullanımı vurgulanır (KI5, KI2).

#### 4.4. Soru 4: Makam Bilgisi ve Melodik Seyir

Seyir, makam kimliğinin birincil belirleyicisi olarak kabul edilir; cümle kuruluşu ve form, bu eksenle anlam kazanır (Lucas, 2019; Pelikoğlu & Özşen, 2015).

Katılımcılar, taksimin tutarlı ve otantik olabilmesi için yalnızca dizi bilgisinin değil, makamın melodik seyrinin (durak–güçlü–karar, tipik iniş–çıkış yolları, geçiş ve dönüşler) içselleştirilmesini zorunlu görmektedir. Seyir bilgisi çoğunlukla yoğun dinleme–meşk–analiz ve gerektiğinde solfej ile kazandırılır.

1. Seyir, dizi bilgisinin ötesinde “yön ve kimlik”tir:

Eğitmenler, sırf diziye bilmenin yetmediğini; öğrencinin doğaçlamada makamın seyrini açıkça göstermesi gerektiğini vurgular (KT8, KT3/KT4 değerlendirme maddeleri).

2. Öğretimde işitsel–örnek temelli yaklaşım:

Bir makam için çoklu taksim örneği dinletilip ortak/farklı unsurlar birlikte ayırt edilip analiz edilir (KT5). Bazı hocalar solfeji dinleme-taklitle birlikte kullanır (KT2).

3. İçselleştirme yolu; dinleme-meşk-taklit:

Seyrin yerleşmesi için yoğun dinleme ve bire bir taklit temel araçtır; yazı destekleyicidir (KT2, KT3).

4. Değerlendirme ölçütleri: makam sadakati ve seyir açıklığı:

Hem KT3'ün rubriği hem de KT8'in görüşlerinde makamın doğru gösterimi ve seyir çizgisinin netliği birincil ölçüt olarak geçer.

5. “Melodi model” yerine kalıp-motive ve seyir farkındalığı:

Öğretimde hazır “model melodi” dayatılmaz; öğrenci duyduğu kalıpları ve seyrini tanıyıp kendi cümlelerini kurar (KT8).

6. Tür-bağlam farkı (Halk/Sanat) ve seyir ihtiyacı:

Halk Müziği'nde taksim, belirgin melodi hareketi ve seyir gerektirir; Sanat Müziği'nde giriş/çeşitleme işlevi ağır basabilir (KT2).

7. Aşamalandırma: “makam → seyir → teknik/etüt”:

Bazı kurumlarda seyrin öğretimi makam bilgisinin hemen ardından gelir; teknik-etüt bundan sonra yapılandırılır (KT3).

Kısa Doğrudan Alıntılar:

KT2: “Seyri öğretirken solfej yaparız; ama asıl öğrenme dinleme ve taklitle olur.”

KT8: “Model melodi kullanmıyoruz; duyduğun kalıpları ve seyrini iyi bil.”

Özet:

**Türkiye:** Seyir, ders akışında erken ve açık biçimde ele alınır; değerlendirmede makam sadakati ve seyir açıklığı temel ölçüttür. Öğretim kayıt-temelli, analiz ve taklit ağırlıklıdır (KT3, KT5, KT8).

**İran:** Seyrin aktarımı şifahi/işitsel süreçlerle (çok dinleme-meşk-taklit) yürür; yazılı kaynak kuramsal destek sağlar (KI2).

#### 4.5. Soru 5: Taklit (Meşk) Süreci

Taklit, üslubun içselleştirilmesinde bir geçiş basamağıdır; hedef, modelin ezberlenmesi değil, kalıp-motif ve seyri fark ederek kişisel söyleyişe ilerlemektir (Lucas, 2019).

Katılımcıların neredeyse tamamı, doğaçlama eğitiminde meşk/taklit aşamasını zorunlu görür; ancak bu aşamanın kişisel üsluba geçiş ile sonuçlanması gerektiğini vurgular. Meşk, yalnızca sesleri kopyalamak değil; tavır, ifade, süsleme ve geçişlerin de fark edilip içselleştirilmesidir.

1. Meşk yazılı bir “metot” değil, sözlü-işitsel aktarım ortamıdır:

Türk katılımcılar, taksimin “nasıl” icra edileceğini yazının tam aktarmadığını; bu nedenle kayıt ve işitsel referans ile ilerlediklerini belirtir. Yazılı materyal teknik/etüt için kabul edilse de taksim öğretiminde birincil değildir.

2. Başlangıçta tam taklit → ilerlemede seçici taklit ve kişiselleştirme:

Öğrenci önce usta icraları bire bir taklit eder; zamanla kendi unsurlarını ekleyerek kişisel söyleyişe yönelir. Hem İranlı hem Türk katılımcılar bu akışı açıkça dile getirir.

3. Taklidin kapsamı: yalnız ses değil, tavır ve ifade:

İranlı katılımcılar, taklidin yalnızca notalara değil; ifade, süsleme ve dönüşümlere de yönelmesi gerektiğini vurgular. Yüzeysel kopya “faydasız” görülür.

4. Çoklu referans ve çapraz-saz dinleme:

Birden fazla ustanın ve farklı çalgıların icralarını dinlemek üslup yelpazesini genişletir; kaynak listeleri çoğunlukla ses kayıtları üzerinden verilir.

5. Analiz ve “cümle/motif bankası” meşki derinleştirir:

Radif/örnek icralardan varyasyon çıkarmak, duyulan motifleri analiz ederek kişisel cümlelere dönüştürmek önerilir; doğaçlama “boşluk”tan değil, birikmiş fikirlerin tekrarından doğar.

6. Meşk, dinleme/disiplin ve dikkat becerisini geliştirir:

Erken dönemde kayıttan bulup yazma/ayırt etme alıştırmaları kulağı güçlendirir; meşk ilerledikçe dinleme dikkati artar.

7. Yazılı kaynakların sınırı; taksimin icrası yazıyla tam aktarılmaz:

Her iki tarafta da “doğrudan taksim metodu”nın olmadığından, yazının kuramsal destek sunduğundan söz edilir; icra ayrıntıları için işitsel referans zorunludur.

8. Eşik ve hedef: “ustadan geçmek” ve kişisel yol:

Öğrenci, belirli bir yoğunlukta meşk-taklitten sonra hocadan bağımsızlaşarak kendi üslubuna yönelmelidir.

Kısa Doğrudan Alıntılar:

(KI2): Taklit/“nakl” gerekli bir evredir; radifin analizi sonrasında kişisel ifadeye geçmek gerekir.

(KT6): Taksim için yazılı metot önerilmez; kayıt-dinleme ve tekrar esastır.

Özet:

**Türkiye:** Meşk usta-çırak ekseninde ilerler; başlangıçta tam taklit, ileride kişisel ekleme beklenir. Yazılı kaynaklar teknik/etütte kullanılır; taksim için kayıt ve çoklu referans esastır.

**İran:** Aktarım şifahi-işitsel temellidir; varyasyon/analiz ve birikimli tekrar üzerinden kişisel söyleyişe geçiş hedeflenir. Çapraz-saz dinleme ve usta icralarının karşılaştırılması teşvik edilir.

#### 4.6. Soru 6: Yaratıcılık (Doğuştan mı, Geliştirilebilir mi?)

Yaratıcı icranın, işitsel örnekler üzerinde sistematik çalışmayla ve kademeli görevlerle desteklenmesi önerilir; taklitten öznel yoruma geçiş bu süreçte olgunlaşır (Lucas, 2019; Patton, 2015).

Katılımcıların yanıtları iki ana eğilim göstermektedir: (i) yaratıcılığın doğuştan gelen bir eğilim olduğunu, ancak eğitim ve çalışma ile belli ölçüde geliştirilebildiğini savunanlar; (ii) yaratıcılığın doğuştan + geliştirilebilir bir karma yapı olduğunu belirtenler. Görüşler arasında öğretmenin rolü, işitsel/teknik altyapı, meşk ve varyasyon ile pedagojik iklimin etkisi öne çıkmaktadır.

1. “Doğuştan” vurgusu (sınırlı geliştirilebilirlik):

Bazı İranlı katılımcılar yaratıcılığın esasen doğuştan geldiğini; eğitimin etkili olsa da üst sınırın bireysel yatkınlıkla belirlendiğini belirtir. (KI2, KI3)

2. Karma görüş: “Kısmen doğuştan, kısmen geliştirilebilir.” :

Bazı katılımcılar yaratıcılığı iki bileşenli görür: doğuştan pay + eğitimle geliştirilebilir pay. (KI5, KI4)

3. Pedagojik iklim; geliştirir veya bastırır:

Yanlış/katı eğitim yaratıcılığı bastırabilir; destekleyici ve özgürleştirici iklim ise besler. (KI4)

4. Öğretmen ve yapı; yönlendiren usta, analitik yetkinlik:

Yaratıcı doğaçlamaya yönlendirme için bizzat doğaçlayabilen, analitik yetkin öğretmen ve tasarımı çalışması gerekir. (KI2)

5. Teknik ve işitsel altyapı; ifadenin şartı:

Teknik hazırlık ve işitsel birikim olmadan yaratıcı fikir sese dönüşmez; el–kulak altyapısı, yaratıcı ifadenin taşıyıcısıdır. (KI6)

6. Meşk ve varyasyon; “boşlukta” değil, birikimden doğar:

Yaratıcılık boşluktan değil; meşk, birikim ve tekrar edilen fikirlerden varyasyon çıkarma yoluyla gelişir. (KI2; ayrıca KI1’de tam taklitten sonra yeni fikirlerin doğması)

7. Bireysel dağılım ve farklı kuvvet alanları:

Yaratıcı potansiyel toplumda dağılım gösterir (yaklaşık 70% orta, 15% çok düşük, 15% çok yüksek); ayrıca bireyler ritmik ya da melodik alanlarda farklı yaratıcı yönler sergileyebilir. (KI4, KI5)

8. Kişiselleşme hedefi; taklitten özgün söyleyiş:

Eğitim akışı tam taklit → seçici taklit → kişisel üslup doğrultusunda ilerler; öğretmenin açık hedefi, öğrenciyi kişisel yola taşımaktır. (KI2, KI5)

Kısa Doğrudan Alıntılar:

KI2: “Yaratıcılık doğuştan gelir; ama onu ortam, usta ve tekrar harekete geçirir.”

KI5: “Yaratıcılık kısmen doğuştan, kısmen geliştirilebilir; yetenek yoksa çok dersle de sınırlı kalır.”

KI4: “Kötü eğitim yaratıcı yönü bastırır; iyi iklim yaratıcı ifadeyi açar.”

Özet:

**Türkiye:** Görüşmelerde, yaratıcılığın çalışma ile geliştiği, özellikle taklitten başlayıp yeniden kurma yoluyla özgünleştiği vurgulanır; “başta harika beklemem, zamanla gelişir” yaklaşımı yaygındır. (KT1, KT7, KT8)

**İran:** Eğilim iki uç arasında dağılır: doğuştan vurgusu (KI2, KI3) ile karma görüş (KI4, KI5). Ortam/öğretmen etkisi ve meşk–varyasyon temelli birikim ortak paydadır. (KI2, KI3, KI4, KI5)

#### 4.7. Soru 7: Değerlendirme (Taksim Değerlendirme Kriterleri)

Değerlendirmede makama/seyre sadakat, perde/intonasyon ve cümle-form bütünlüğü temel eksenleri oluşturur; açık ölçütler, yorumun izlenebilirliğini artırır (Pelikoğlu & Özşen, 2015; Lucas, 2019).

Katılımcılar, taksim değerlendirmesinde makam/sevir sadakati, perde/intonasyon ve teknik temizlik, form bütünlüğü (giriş–gelişme–sonuç), üslup/tavır uygunluğu, cümle–motif–süsleme kullanımı ve ifade/etki bileşenlerinin birlikte ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Ölçütlerin ağırlıkları bağlama göre (amaç, süre, hedef kitle vb.) değişebilir (KI5,KT5,KT3).

1. Makam/Seyir sadakati (kimliğin doğru gösterimi):  
“Gösterilen makamın kimliği doğru ve açık olmalı; seyir korunmalı” vurgusu birincildir (KT4, KT2).
2. Perde (intonasyon) ve teknik doğruluk:  
Doğru perde basımı/intonasyon ve çalgıya özgü tekniklerin temiz icrası beklenir (KT7, KT4).
3. Form bütünlüğü: giriş-gelişme-sonuç:  
Bestesel yapı ve anlatı hattı (başlangıç, genişleme, uygun sonuç) açık olmalıdır (KI5).
4. Üslup/Tavır uygunluğu (Türk müziği esası):  
Üslup/tavır uygun değilse değerlendirme ilerletilmez; ön koşul niteliğindedir (KT3).
5. Cümle-motif-süsleme ve ifade araçları:  
Cümle kuruluşu, motif kullanımı, süslemeler ve nüanslar değerlendirme kapsamında ayrı ayrı görülür (KT3).
6. Anlatım/duygusal etki:  
Tekniğin ötesinde, “bir şey anlatma” ve dinleyiciye etki etme ölçütleri dikkate alınır. (Bu kısım daha öznel kabul edilir) (KT3).
7. Özgünlük ile geleneğin dengesi:  
Öğrencinin kişisel öğeler katması beklenir; ancak bu eklemeler geleneğin (makam-seyir-kalıp) sınırları içinde olmalıdır (KT4).
8. Bağlam-temelli ağırlıklandırma:  
Değerlendirme ölçütleri; icranın zamanı/yerine, amacına, süresine ve hedef kitlesine göre farklı ağırlıklarda uygulanabilir (KI5).
9. Uygulama biçimi:  
Bazı Türk katılımcılar ölçütleri açık başlıklarla sıralayan bir kontrol listesi hâlinde kullanır (üslup-tavır → makam/seyir → cümle-süsleme-teknik → etki) (KT3).

Kısa Doğrudan Alıntılar:

KT2: “Önemli olan doğru makamın gösterilmesidir.”

KT5: “Başlangıç, genişleme ve uygun bir sonuç beklerim.”

KT3: “Üslup ve tavır uygun değilse değerlendirme devam etmez; sonra makamın açık gösterimi, ardından cümle-süsleme-teknik ve duygusal etkiye bakarım.”

KI5: “Kriterlerin ağırlığı bağlama göre değişir (amaç, süre, hedef kitle...).”

Özet:

**Türkiye:** Değerlendirme açık başlıklar ile yürütülür: üslup/tavır ön koşul; ardından makam/seyir, perde/teknik, cümle-süsleme, anlatım/etki ve form (KT3, KT5).

**İran:** Çekirdek ölçütler ortak olmakla birlikte, doğallık-akış ve bağlama göre ağırlıklandırma vurgusu belirgindir (KI5).

#### 4.8. Soru 8: Sistematik Eğitim Yöntemleri Ve Öneriler

Kısa performans görevleri ve aşamalı hedeflerle ilerleyen, öğrenciye geri bildirim veren yapıların etkililiği vurgulanır; bu kurgular, nitel öğrenmede amaçlı yapılandırma sağlar (Patton, 2015).

Katılımcıların çoğu, doğaçlama/taksim öğretiminin tek bir “metot kitabı”yla tam standardize edilemeyeceğini, fakat meşk (dinleme-taklit-uygulama) omurgası üzerine

kurulu açık aşamalar ve hedefli küçük görevlerle etkili biçimde sistematikleştirilebileceğini vurgulamıştır. Yazılı kaynaklar teknik/kuramsal düzeyde destekleyici, asıl taşıyıcı ise işitsel/meşk süreçleridir (KT6, KI5, KI6, KI7).

1. Etkililik—Meşk + yapılandırılmış görevler:

Meşk, üslup/tavır ve ifade aktarımında birincil taşıyıcıdır; tekrar ve çok kaynaklı dinleme ile hızlanır (KT1, KT3, KT6). Gerekğinde tasarımı mini görevler (ör. belirli icracının “nakl”i, mod geçişi gibi) performansı olgunlaştırır (KI2). (KT1, KT3, KT6; KI2).

2. Gereklilik—Seviye ve bağlama göre artan ihtiyaç:

Başlangıç/orta düzeyde rehberlik ve çerçeve daha gereklidir; ileri düzeyde kişiselleştirme payı artmalıdır (KI7, KT7). Akademik bağlamda üretim hacmi nedeniyle sistematik bir çerçeve talebi belirgindir (KI5, KI6). (KI7, KT7; KI5, KI6)

3. Başlangıç yolu—%100 taklit → seçici taklit → kişisel ekleme:

Öğrenci önce tam kopya ile başlar; zamanla varyasyon ve kişisel öge ekleyerek kendi söyleyişine geçer (KI2, KI6, KI7; KT4). (KI2/KI6/KI7; KT4)

4. Kaynak yönelimi—İşitsel ağırlık, yazılı desteğin sınırı:

Doğaçlamanın “nasıl” icra edileceği yazıyla tam aktarılamaz; kayıt dinleme + tekrar birincildir (KT2, KT3, KT6). Yazılı araçlar (radif/teori) destekleyici kullanılır; zaman zaman transkripsiyon analiz için görev olarak verilir (KI5/KI7; KT5). (KT2/KT3/KT6; KI5/KI7; KT5)

5. Seyir öğretimi—basamaklı ve örnek-temelli:

Bazı hocalar sırayı açık verir: makam → seyir → teknik/etüt; aynı makamdan çoklu taksim dinletisi/tekrarı ile seyir görünür kılınır (KT3, KT4, KT5). (KT3/KT4/KT5)

6. Analiz ve yazıyla destek—gerektiğinde notaya alma:

Öğrencinin kendi analizini yapması için seçili taksimleri notaya alma ve karşılaştırmalı dinleme yararlı bulunur (KI7, KI5; KT5). (KI7/KI5; KT5)

7. Hedefli (tasarım) doğaçlama oturumları—geri bildirimli ilerleme:

Radif ve parçalar sindirildikten sonra öğrenciden tasarımı performans istenir (ör. mod değişimi, vuruşlu parça yazımı, belirli icracının nakli); performanslar birkaç oturumda revize edilir (KI2). (KI2)

8. Aşırı sistematizasyon uyarısı—“iskele, kalıp değil”:

Sistem, mekanik ezbere dönüşmemeli; özellikle ileri evrede kişisel söyleyiş önüne geçmemelidir (KI1/KI2; KT7 “yalnızca taklit evresi sistemleşebilir”). (KI1/KI2; KT7)

9. Değerlendirme ve geri bildirim—kısa performanslar:

Ders içi kısa icralar üslup/tavır → makam-seyir → cümle-süsleme/teknik → etki sırasıyla yorumlanır; seviye ve bağlama göre ağırlık esner (KT3, KT5; KI5). (KT3/KT5; KI5)

Kısa Doğrudan Alıntılar:

KT6: “Yazı yok, kayıt var. Öğrenci dinler, dener; gelişim böyle olur.”

KT4: “Seyir bozulmuyorsa, o makamdır.”

KI2: “Sistem kurarsan faydalı; ama aşırı sistem doğaçlamayı ezbere çevirir.”

KI7: “Taksim yazılı repertuar değildir; şifahî/işitsel öğrenilir.”

Özet:

**Türkiye:** Sistematikleştirme meşk + hedefli küçük görevler üzerine kurulur; yazılı “metot” genelde önerilmez; başlangıç %100 taklit → seçici taklit → kişisel ekleme; seyir

çoklu örnek/yer yer solfej ile görünür; kimi yerde transkripsiyon ve kısa performans–rubrik kullanılır (KT2, KT3, KT5, KT6).

**İran:** Çekirdek benzer; aktarım şifahî/işitsel ve radif analizi odaklıdır; ileri aşamalarda sistematik çerçeve ihtiyacı vurgulanır; değerlendirmede bağlama göre ağırlıklandırma ve aşırı sistematizasyona uyarı öne çıkar (KI5, KI6, KI7, KI4).

Aşağıdaki tablo, Soru 1–8 için kodlanmış ifadelerden elde edilen Türkiye–İran karşılaştırma özetidir. Katılımcı kodları KT (Türkiye) ve KI (İran) şeklindedir; detaylar ve alıntılar 4.1–4.8 alt başlıklarında yer alır:



| Soru                                        | Türkiye (özet)                                                                                  | İran (özet)                                                                 | Kod Desteği             |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| <b>Soru 1 – Teknik/Kuramsal Ön Koşullar</b> | Üslup/tavır + perde/intonasyon ön koşuldur; makam–seyir bilgisi ve repertuvar birikimi zorunlu. | Radif hâkimiyeti ve uzun soluklu altyapı (≈5 yıl) vurgusu yüksek.           | KT3, KT5; KI1           |
| <b>Soru 2 – Öğretim Yöntemleri</b>          | Meşk + yoğun dinleme/tekrar; yazılı “metot” genelde önerilmez.                                  | Radif/teori analizi + işitsel süreç; aşamalı mini görevlerle sistematiklik. | KT2, KT3, KT6; KI4, KI5 |
| <b>Soru 3 – Kaynaklar</b>                   | Kayıt, seçici transkripsiyon ve çözümleme; yazılı metot sınırlı.                                | Şifahi/işitsel aktarım + radif analizi ağırlıklı.                           | KT6; KI7, KI2           |
| <b>Soru 4 – Makam &amp; Seyir</b>           | Seyir erken ve açık biçimde öğretilir; değerlendirmede makam/seyrir birincil ölçüt.             | Seyir aktarımı şifahi/işitsel; yazı destekleyici.                           | KT3, KT5, KT8; KI2      |
| <b>Soru 5 – Meşk (Taklit)</b>               | Meşk zorunlu; kişisel üsluba geçiş beklenir.                                                    | Aynı; ancak üslup ve radif bağlamı belirleyicidir.                          | Birçok katılımcı        |
| <b>Soru 6 – Yaratıcılık</b>                 | Doğuştan yönü kabul; eğitimle geliştirilebilir.                                                 | Aynı; aşırı sistematizasyona karşı uyarı.                                   | KT2; KI5, KI7           |
| <b>Soru 7 – Değerlendirme</b>               | Üslup/tavır ön koşul; makam/seyrir, perde/teknik, form, cümle–süsleme, etki.                    | Ölçütlerin bağlam–temelli ağırlıklandırılması.                              | KT3, KT4; KI5           |
| <b>Soru 8 – Sistematik Eğitim</b>           | Rubrik/kısa performans ve hedefli mini görevler yer yer kullanılır.                             | İleri aşamada çerçeve ihtiyacı ve görev temelli yapı vurgulanır.            | KT3, KT5; KI5           |

**Çizelge 2** Türkiye–İran karşılaştırması: Soru 1–8 için kodlanmış bulguların özeti

## 5. DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Bu bölümde, İran ve Türkiye’de çalgı eğitimleriyle gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda elde edilen bulgular, karşılaştırmalı bir bakış açısıyla değerlendirilmiş ve mevcut alanyazınla ilişkilendirilerek analiz edilmiştir. Fenomenolojik desenle yürütülen bu araştırmada, doğaçlama öğretiminin ülkeler arası pedagojik farkları, benzerlikleri ve kültürel arka planları ortaya konulmuştur. Bulgular, doğaçlama öğretiminin yalnızca bireysel bir ifade biçimi değil; aynı zamanda kültürel bir aktarım aracı ve pedagojik bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede değerlendirmeler, teknik, kuramsal, yöntemsel ve estetik boyutları içeren sorular etrafında yapılandırılmıştır.

### 5.1. Teknik ve Kuramsal Ön Koşulların Karşılaştırılması

Bulgular, her iki ülkede de taksime geçmeden önce çalgı hâkimiyeti, makam–seyir bilgisi ve yoğun dinleme/repertuvar birikiminin ortak önkoşullar olduğunu göstermektedir. Türkiye’de öğretmenler perde/intonasyon doğruluğu ile üslup–tavır net bir ön koşul sayarken; İran tarafında radif hâkimiyeti ve uzun soluklu altyapı süresi (ör. en az ≈5 yıl) daha sık vurgulanmaktadır. Bu karşılaştırma, İran’da daha planlı ve aşamalı ilerleyen bir hazırlıkla, Türkiye’de ise öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre esneyen bir yönlendirme anlayışının birlikte var olduğunu düşündürmektedir. Kısa bir görüş, bu ayrımı özlü biçimde açıklar: “Doğaçlamadan önce en az birkaç yıllık formlar–makamlar–teknik altyapı tamamlanmalı.” (KI1).

### 5.2. Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Öğretim yaklaşımları, iki eksenle ayrılmaktadır: 1) meşk eksenini ve örnek-icra çözümlemesi her iki ülkede de temeldir; Türkiye’de yazılı bir “taksim metodu” önerilmez, yoğun dinleme–taklit–tekrar öndedir. 2) İran’da radif/teori analizi işitsel süreçlerle birlikte yürütülür; seviye ilerledikçe tasarımlı mini görevler (örn. belirli bir icracının “nakl”i, mod geçişi) ile sistematiklik artırılır. Bu durum, Türkiye’de daha deneyim–merkezli ve usta–çırak ağırlıklı, İran’da ise yapılandırılmış ve basamaklı bir pedagojik hatta işaret eder.

### 5.3. Yazılı ve İşitsel Kaynakların Kullanımının Karşılaştırılması

Katılımcıların büyük çoğunluğu, yazılı materyalin doğaçlamanın “nasılı”nı tam aktaramadığını; bu nedenle ses kayıtları, referans icralar ve tekrarın öğrenmede taşıyıcı olduğunu belirtmektedir. Türkiye’de “nota/kitap” yerine kayıt listeleri ve birlikte analiz tercih edilir; İran’da yazılı içerik daha çok radif/teori–solfej için işlevseldir. Transkripsiyon bazı öğretmenlerce analiz aracı olarak, işitsel farkındalığı keskinleştirmek amacıyla verilir. Kısa bir alıntı bu yaklaşımı özetler: “Doğaçlama için nota önerilmez... Nota sınırlar.” (KT6).

### 5.4. Makam Bilgisi ve Melodik Seyrin Karşılaştırılması

Seyir, icrada birincil ölçüttür ve değerlendirme rubriklerinde ilk basamakta yer alır. Seyir bilgisi, yalnızca dizi bilgisinden ibaret değildir; makam kimliğinin “yön” olarak içselleştirilmesidir. Öğretimde çoklu taksim örneği dinletme, ortak/farklı unsurları ayırt etme ve gerektiğinde solfejle desteklenen işitsel–örnek temelli yöntemler öne çıkar. Değerlendirmede makam sadakati ve seyir çizgisinin açıklığı temel ölçütlerdir; bu nedenle öğretimde “model melodi ezberletme” yerine kalıp–motif/seyrı fark ettirme ve öğrencinin kendi cümlesini kurması teşvik edilir. Bu vurgu, katılımcıların önemli bir bölümünde açık

biçimde görülmektedir (örn. KT3, KT5, KT8; KI2, KI5). Türkiye’de seyir erken ve açık biçimde öğretimin içindeyken, İran’da aktarım daha çok işitsel/şifahî hat üzerinde ilerler ve yazı destekleyici konumdadır. Uygulamada, ders akışında makam → seyir → teknik/etüt sıralaması ve kısa “seyir doğrulama” görevleri (ör. kadans kurma, yakın makam geçkisi) önerilir.

### **5.5. Taklit (Meşk) Sürecinin Karşılaştırılması**

Meşk, iki bağlamda da vazgeçilmez bir aşamadır; fakat amaç tam kopyada kalmak değil, kişisel üsluba geçmektir. Meşk yalnızca sesleri değil, tavır, ifade, süsleme ve geçişlerin nüanslarını da kapsar. Bu nedenle başlangıçta %100 taklit → seçici taklit → kişisel ekleme çizgisi uygun görünmekte; ilerleyen aşamalarda özgün varyasyon ve ifade aralığı artmaktadır.

### **5.6. Yaratıcılığın Karşılaştırılması: Doğuştan mı, Geliştirilebilir mi?**

Görüşler iki eksende toplanır: 1) yaratıcılığın doğuştan geldiğini, ancak eğitimle sınırlı ölçüde geliştirilebileceğini savunanlar; 2) doğuştan + geliştirilebilir karma yapı diyenler. Tüm eğilimlerde öğretmenin doğaçlayabilen/analitik yetkin oluşu, işitsel–teknik altyapı ve meşk–varyasyon çalışmaları belirleyicidir; uygun pedagojik iklim yaratıcı ifadeyi besler, katı–yanlış eğitim ise bastırabilir.

### **5.7. Taksim Değerlendirme Kriterlerinin Karşılaştırılması**

Değerlendirmede iki ülkede ortak eksen: makam/seyir sadakati, perde/intonasyon ve teknik temizlik, form bütünlüğü (giriş–gelişme–sonuç), üslup/tavır, cümle–motif–süsleme kullanımı ve anlatım/etki. Türkiye’de üslup/tavrın ön koşul olarak görülmesi dikkat çekicidir; İran tarafında ölçütlerin bağlama göre ağırlıklandırılması vurgusu öne çıkar. Kısa alıntı: “Seyir bozulmuyorsa, o makamdır.” (KT4).

### **5.8. Sistemik Eğitim Yöntemlerinin ve Önerilerin Karşılaştırılması**

Katılımcılar, tek bir “metot kitapçığı” ile tam standardizasyonun gerçekçi olmadığını; ancak meşk eksenini üzerine kurulu aşamalı hedefler ve mini görevler ile güçlü bir sistemik kurulabileceğini belirtir. Başlangıç–orta düzeyde çerçeve ve rehberlik ihtiyacı artarken, ileri düzeyde kişiselleştirme payı büyür. Kayıt dinleme ve tekrar, yazılı içeriğin önünde konumlanır; yazılı araçlar teori/analiz amaçlı yardımcıdır (yer yer transkripsiyon).

### **5.9. Genel Sonuçlar**

Bu araştırma, İran ve Türkiye’de doğaçlama (taksim) öğretiminin çalgı eğitimi bağlamında nasıl yapılandığını, hangi pedagojik yöntemlerle yürütüldüğünü ve öğretmenlerin bu sürece ilişkin algı ve yaklaşımlarını derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenle yürütülen çalışmada, iki ülkenin müzik kültürü, eğitim anlayışı ve doğaçlamaya yüklediği anlam karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş; doğrudan sahadan elde edilen veriler aracılığıyla konuya ilişkin özgün ve uygulamaya dönük çıkarımlar üretilmiştir.

Bulgular, doğaçlama öğretiminin yalnızca bireysel bir ifade değil; aynı zamanda kültürel aktarım ve pedagojik inşa alanı olduğunu göstermektedir. İran’da süreç, radif etrafında daha yapılandırılmış ve aşamalı ilerlerken; Türkiye’de öğretim, usta–çırak geleneği ve bireysel/deneyim temelli yönlendirmelerle daha esnek biçimde yürümektedir. Bu

farklılık, öğretim sürecinin yapılandırılmışlıktan bireyselliğe uzanan bir yelpazede konumlandığını ortaya koymaktadır.

Ön koşullar bakımından, iki ülkede de taksime geçmeden önce çalgı hâkimiyeti, makam/seyrir bilgisi, işitsel hafıza ve repertuvar birikimi ortak zemin oluşturur. Bununla birlikte, İranlı eğitimciler bu ön koşulları planlı aşamalar hâlinde takip etme gereğini vurgularken; Türk eğitimciler öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre esneyen bir rehberliği tercih etmektedir.

Öğretim yöntemleri iki ana ekseninde buluşur:

1. Meşk eksenini (dinleme → taklit → tekrar) ve örnek-icra çözümlemesi her iki ülkede de temel taşıdır. Türkiye’de yazılı bir “taksim metodu” önerilmez; yoğun dinleme–taklit–tekrar ön plandadır.
2. İran’da işitsel süreçler, radif/teori analizi ile birlikte ilerler; seviye yükseldikçe tasarımı mini görevler (belirli icracının nakli, mod/geçki denemeleri vb.) ile sistematiklik artırılır.

Kaynak kullanımı konusunda katılımcılar, yazılı materyalin doğaçlamanın “nasılı”nı tam aktaramadığını ve bu nedenle kayıtlar, referans icralar ve tekrarın öğrenmede taşıyıcı rol oynadığını belirtmiştir. Nitekim bir katılımcının “Yazı yok, kayıt var. Öğrenci dinler, dener; gelişim böyle olur.” ifadesi bu yaklaşımı özlü biçimde özetler (KT6). İran’da yazılı içerik daha çok radif/teori–solfej amacıyla işlevseldir.

Makam/seyrir öğretimi ve değerlendirmesi, yalnızca dizi bilgisinin değil, melodik yönün içselleştirilmesine dayanır. Çoklu taksim örnekleri dinletme, ortak/farklı unsurları ayırt etme ve gerektiğinde solfejle desteklenen işitsel–örnek temelli yöntemler ağır basar. Değerlendirmede makam sadakati ve seyrin açıklığı temel ölçütlerdendir; “Seyir bozulmuyorsa, o makamdır.” ifadesi (KT4) bu bakışı netleştirir. Ayrıca motif/“kelime” ve cümle egzersizleri, öğrencinin kendi cümlesini kurması için işlevsel bir ara basamak olarak öne çıkar.

Meşk süreci, iki bağlamda da vazgeçilmezdir; ancak amaç tam kopyada kalmak değil, kişisel üsluba geçmektir. Öğrenme çizgisi başlangıçta %100 taklit, orta aşamada seçici taklit, ileride kişisel ekleme/yorum yönünde ilerler. Bu çizgi, hem işitsel duyarlılığı keskinleştirir hem de üslup/tavrın içselleştirilmesini sağlar.

Yaratıcılık başlığında görüşler iki yönelimde toplanmıştır:

1. Yaratıcılığın doğuştan geldiğini, ama eğitimle sınırlı ölçüde geliştirilebileceğini savunanlar;
2. Doğuştan + geliştirilebilir bir karma yapı yaklaşımını benimseyenler.

Tüm eğilimlerde öğretmenin doğaçlayabilen/analitik yetkin oluşu, işitsel–teknik altyapı ve meşk–varyasyon çalışmaları belirleyici değişkenlerdir.

Değerlendirme ölçütleri iki ülkede de büyük ölçüde ortaktır: makam/seyrir sadakati, perde/intonasyon ve teknik temizlik, form bütünlüğü (giriş–gelişme–sonuç), üslup/tavır, cümle–motif–süsleme kullanımı ve anlatım/etki. Türkiye’de üslup/tavrın adeta bir ön koşul olarak görülmesi dikkat çekicidir; İran tarafında ise bağlama göre ağırlıklandırma vurgusu daha belirgindir. Ders içi kısa icraların rubrik benzeri başlıklarla yorumlanması, her iki bağlamda da biçimlendirici (formative) geri bildirim olanağı sunar.

Sistematikleştirme konusunda katılımcılar, tek bir “metot kitapçığı” ile tam standardizasyonun gerçekçi olmadığını; ancak meşk eksenini üzerine kurulu aşamalı hedefler ve mini görevler ile güçlü bir çerçeve kurulabileceğini vurgular. Bu çerçeve, başlangıç–orta düzeyde daha çok rehberlik ve yapı gerektirirken, ileri düzeyde kişiselleştirme payı artar. Yazılı araçlar ise teori/analiz için yardımcı, kayıt dinleme ve tekrar ise öğrenmenin taşıyıcı kanadıdır.

Bu sentez, işitsel–meşk temelli taşıyıcı bir pedagojinin iki ülkede de ortak payda olduğunu; İran’da bunun radif/teori analizi ile daha sistemli, Türkiye’de ise usta–çırak eksenli ve performans gözlemine dayalı daha esnek biçimde yürüdüğünü ortaya koymaktadır. Böylelikle, doğaçlama eğitime ilişkin etkili bir model, (1) işitsel maruziyet, (2) meşk ve seçici taklit, (3) motif–cümle çalışmaları ve seyrin görünür kılınması, (4) kontrollü varyasyon ve kişiselleştirme, (5) bağlama-duyarlı değerlendirme basamaklarını bütünleştirmelidir.

Sonuç olarak, bu çalışma geleneksel aktarım ile akademik yapının birbirini dışlamadığını; tersine, meşk eksenini üzerinde yükselen ve radif/teori analizi, kayıt–çözümleme, mini görevler ve bağlama-duyarlı ölçütlerle desteklenen melez bir öğretim hattının hem başlangıç hem de ileri aşamada öğrenci özerkliğini güçlendirdiğini göstermektedir. Doğaçlama, bu hat üzerinde yalnızca bir performans ürünü değil, süreç içinde gelişen bir düşünme-biçimdir; eğitimci için ise dinleme, modelleme, geri bildirim ve yapılandırma arasında kurulan dengeli bir rehberlik pratiğidir.

Aşağıdaki tablo, İran ve Türkiye’de taksim/doğaçlama öğretime ilişkin 16 eğitmenin görüşlerinden içerik analizle elde edilen bulguların özlü ve karşılaştırmalı özetini sunar:

| <b>Tema/Eksen</b>      | <b>İran</b>                                                                                                                                                                                   | <b>Türkiye</b>                                                                                                                                                                                 | <b>Ortak Payda</b>                                                                             | <b>Farklılık / Not</b>                                                                                                              |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ön koşullar            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalgı hâkimiyeti</li> <li>• Makam/seyrir bilgisi</li> <li>• Güçlü işitsel hafıza</li> <li>• Repertuvar</li> <li>• Aşamalı-planlı hazırlık</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalgı hâkimiyeti</li> <li>• Makam/seyrir bilgisi</li> <li>• İşitsel hafıza</li> <li>• Repertuvar</li> <li>• Hazırbulunuşluğa göre esneklik</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dört temel ön koşul ortak</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• İran: yapılandırılmış</li> <li>• Türkiye: esnek yönlendirme</li> </ul>                     |
| Genel öğretim yönelimi | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yapılandırılmış ve basamaklı</li> <li>• Radif eksenli çerçeve</li> </ul>                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usta-çırak ve deneyim-merkezli</li> <li>• Sınıf içi esneklik yüksek</li> </ul>                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Süreç odaklı ilerleme</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• İran: plan/çerçeve ağırlıkta</li> <li>• Türkiye: canlı ders dinamiği</li> </ul>            |
| Yöntemler              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• İşitsel süreç + radif/teori analizi</li> <li>• Seviyeye göre tasarımı mini görevler (nakil, geçki vb.)</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinleme → taklit → tekrar temel</li> <li>• Yazılı bir “taksim metodu” yok</li> <li>• Örnek-icra çözümlemesi</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Örnek çözümleme, meşk ve tekrar</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• İran: görev/analizle sistematik</li> <li>• Türkiye: performans gözlemiyle esnek</li> </ul> |
| Kaynak kullanımı       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazılı: radif/teori-solfej için</li> <li>• Transkripsiyon: analiz aracı</li> </ul>                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nota/kitap sınırlı</li> <li>• Kayıt listeleri ve çözümleme önde</li> <li>• Transkripsiyon: seçici</li> </ul>                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• İşitsel materyal taşıyıcı</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazılı kaynakların sistematik kullanımı İran’da belirgin</li> </ul>                        |
| Makam/seyrir öğretimi  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seyrin ‘yön’ olarak içselleştirilmesi</li> <li>• Çoklu örnek + analiz</li> <li>• Gerekğinde solfej destekli</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aynı yaklaşım</li> <li>• İşitsel-örnek temelli yöntem</li> </ul>                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Makam sadakati ve seyrin açıklığı merkezde</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Model ezberinden çok kalıp-motif/seyrin fark edilmesi</li> </ul>                           |
| Meşk süreci            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• %100 taklit → seçici taklit → kişisel ekleme</li> </ul>                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aynı çizgi; meşk temel omurga</li> </ul>                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meşk iki tarafta vazgeçilmez</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uygulama düzeyi kalıptan bağımsız değişken</li> </ul>                                      |
| Yaratıcılık            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Doğuştan + geliştirilebilir karma yapı</li> </ul>                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Benzer görüş</li> </ul>                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yaratıcılık eğitimle beslenebilir</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Katı/yanlış eğitim yaratıcı ifadeyi kısımlar</li> </ul>                                    |

|                                  |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                    |                                                                                                  |                                                                                                               |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Doğru pedagojik iklim şart</li> </ul>                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenin doğaçlayabilme/analitik yeterliği belirleyici</li> </ul>       |                                                                                                  |                                                                                                               |
| Değerlendirme: çekirdek ölçütler | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Makam/seyrir</li> <li>• Perde/intonasyon–teknik</li> <li>• Form bütünlüğü</li> <li>• Üslup/tavır</li> <li>• Cümle–süsleme</li> <li>• Anlatım/etki</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aynı çekirdek ölçütler</li> </ul>                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ölçüt seti büyük ölçüde ortak</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• —</li> </ul>                                                         |
| Değerlendirme: ağırlıklar        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bağlama göre ağırlıklandırma</li> <li>• Doğallık–akış önemli</li> </ul>                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Üslup/tavrın adeta ön koşul olması</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rubrik benzeri başlıklarla yorumlama eğilimi</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öncelik–ağırlık farklı kurgulanabiliyor</li> </ul>                   |
| Sistematiik öneriler             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meşk eksenini üzerinde çerçeve</li> <li>• Aşamalı hedefler + mini görevler</li> </ul>                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aynı öneri</li> <li>• Tek bir metotla tam standart beklenmiyor</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sistem + gelenek” bileşimi</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Başlangıç–orta: çerçeve</li> <li>• İleri: kişiselleştirme</li> </ul> |
| Öğrenci gelişimine etkisi        | <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>• Kişisel üslup</li> <li>• Dinleyiciyle bağ</li> <li>• Düşünme–biçimi olarak gelişim</li> </ul>                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aynı</li> </ul>                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• İfade/kimlik ve iletişim işlevi ortak</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• —</li> </ul>                                                         |

**Çizelge 3** Türkiye–İran karşılaştırması: taksim/doğaçlama öğretimi bulgularının özeti

## 5.10. Uygulamaya ve Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, İran ve Türkiye’de taksim/doğaçlama öğretiminin ortak taşıyıcılarını ve bağlamsal ayrımlarını görünür kılmış; özellikle meşk eksenini, işitsel maruziyet ve çözümleme, makam/seyr bilgisinin uygulamalı inşası, yaratıcılığın pedagojik olarak beslenmesi ve değerlendirmede bağlama-duyarlılık başlıklarında somut iyileştirme alanları ortaya koymuştur. Bu çerçevede, aşağıdaki öneriler uygulamaya aktarımı güçlendirmek ve gelecekteki araştırmalara yön vermek üzere geliştirilmiştir:

- 1. Sistematik Öğretim Modelleri Geliştirilmelidir:**  
Doğaçlama öğretimi, meşk eksenini (dinleme → taklit → tekrar) üzerinde, aşamalı hedefler ve mini görevlerle yapılandırılmalıdır. Başlangıç düzeyinde %100 taklit ve “modelin doğru yeniden üretimi”, orta düzeyde seçici taklit + motif/cümle varyasyonu, ileri düzeyde kişisel ekleme ve geçki denemeleri önerilir. Mini görev örnekleri: belirli bir icracının kısa nakli, seyr doğrulama alıştırması, geçki simülasyonları (yakın makamlar), süsleme repertuarı derlemeleri. Bu görevlerin her biri için ölçülebilir kazanım (ör. “X motifini üç varyasyonla biçimlendirebilme”, “seyri bozmadan Y kadansını kurabilme”) ve haftalık izleme tanımlanmalıdır.
- 2. İşitsel Hafıza Çalışmaları Eğitim Programlarına Dahil Edilmelidir:**  
Bulgular, yazılı materyalin doğaçlamanın “nasılı”nı tek başına aktarmakta sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu nedenle kayıt listeleri, referans icralar, kısa transkripsiyon parçacıkları ve birlikte çözümleme oturumları programın omurgasına yerleştirilmelidir. Transkripsiyon, analiz aracı olarak (kalıp–motif tespiti, seyr kırılma noktaları, süsleme envanteri) hedefli ve seçici biçimde kullanılmalı; yazılı içerik radif/teori–solfej ve kavramsal çerçeveleme için yardımcı konumlandırılmalıdır.
- 3. Makam ve Seyir Bilgisi Uygulamalı Olarak İnşa Edilmelidir:**  
Makam kimliği, salt dizi bilgisinden ibaret değildir; melodik yön (seyir)in içselleştirilmesini gerektirir. Çoklu taksim dinletme, benzer–farklı öğeleri ayırt ettirme, motif/cümle zinciri kurma ve gerektiğinde solfej destekli icra, seyr algısını güçlendirir. Eğitim akışı; (i) çekirdek kalıpların işitsel tanıtımı, (ii) kısa icra parçacıklarının kontrollü birleştirilmesi, (iii) form bütünlüğü (giriş–gelişme–sonuç) hedefli mini taksim üretimi adımlarına ayrılmalıdır.
- 4. Yaratıcılık Pedagojik Olarak Beslenmeli, Kişiselleştirmeye Alan Açılmalıdır:**  
Yaratıcılık, doğuştan gelen yatkınlık + eğitimle geliştirilebilir bileşenden oluşan karma bir yapı olarak ele alınmalıdır. Açık uçlu sorgulama, alternatif çözüm üretme, kontrollü varyasyon, imgelem ve çağrışım egzersizleri öğretim planlarına sistematik biçimde dahil edilmelidir. Katı/yanlış çerçeveler yaratıcı ifadeyi baskıladığından, öğretim iklimi hata–deneme dostu ve geri bildirim zengin kılınmalıdır.
- 5. Değerlendirme için bağlama uygun esnek bir çerçeve önerilmektedir:**  
Değerlendirme, ortak çekirdek ölçütler üzerinden, bağlama göre ağırlıklandırılabilir bir rubrik ile yürütülmelidir. Önerilen başlıklar:
  - Makam/seyr sadakati (seyir bütünlüğü, kadanslar, geçkiler),
  - Perde/intonasyon ve teknik temizlik,
  - Form bütünlüğü (giriş–gelişme–sonuç),
  - Üslup/tavır (dönem/şehir–ekol özellikleri, tavır nüansları),
  - Cümle–motif–süsleme kullanımı (yerindelik, çeşitlilik),
  - Anlatım/etki (ifade gücü, dinleyiciyle iletişim)

Türkiye bağlamında üslup/tavrın ön koşul niteliği, İran bağlamında bağlama göre ağırlıklandırma vurgusu rubriğe not düşülmelidir. Rubrik, biçimlendirici (formative) geri bildirim için derste de kullanılmalı; kısa icralar üzerinden hedefli iyileştirme maddeleri üretilmelidir.

**6. Öğretmen Yetkinlikleri ve Hizmet-İçi Gelişim Desteklenmelidir:**

Etkin bir doğaçlama pedagojisi için eğitmenin doğaçlayabilme, analitik çözümleme ve modelleme becerileri kritik önemdedir. Kurumlar; 1) usta icracılarla atölyeler, 2) rubrik kullanımı ve ölçme-değerlendirme eğitimi, 3) kayıt-transkripsiyon-analiz atölyeleriyle öğretmen gelişimini planlı biçimde desteklemelidir.

**7. Müfredat ve Kaynak Ekosistemi Geliştirilmeli, Erişilebilirlik Artırılmalıdır:**

Her düzey için düzeylenmiş kayıt listeleri, ödev bankaları (mini görevler, motif/cümle çalışmalar), kısa çözümleme föyleri ve örnek rubrikler kurum içi bir paylaşım havuzunda toplanmalı; Türkçe/Farsça açıklamalı kaynakların erişimi kolaylaştırılmalıdır. Dijital platformlarda dinleme günlüğü ve ilerleme izleme araçları (ör. haftalık hedef kartları) önerilir.

**8. Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler:**

- Rubrik güvenilirliği ve geçerliği: Ölçütlerin ağırlıklandırılmasının puanlayıcılar arası tutarlılığa etkisi (farklı kurum/ekoller).
- Enstrüman-özellik pedagojiler: Tar/setar, ud/ney vb. için meşk ve varyasyon dizilerinin karşılaştırmalı etkililiği.
- Dizisel vs yönelimsal öğretim: Dizi bilgisinin tek başına yeterliliği ile seyir-temelli yaklaşımın ürün kalitesine etkisi (yarı deneysel tasarımlar).
- Transkripsiyonun rolü: Seçici transkripsiyon + çözümlemenin işitsel ayırt edicilik ve yaratıcı çeşitliliğe katkısı.
- Uzunlamasına izleme: Başlangıç-orta-ileri basamaklarda gelişim eğrilerinin (işitsel hafıza, form duygusu, üslup) izlenmesi.

Bu öneriler bütünü, geleneksel aktarım ile akademik yapı arasında karşılık kurmak yerine, meşk ekseninde yükselen, işitsel çözümleme, bağlama-duyarlı değerlendirme ve öğretmen yetkinliği ile desteklenen melez bir öğretim hattı inşa etmeyi amaçlar. Böylelikle doğaçlama, yalnızca bir performans sonucu değil, süreç içinde geliştirilen bir düşünme ve ifade biçimi olarak sürdürülebilirlik kazanacaktır.



## KAYNAKÇA

- Akbaş, A. (2023). Orta Doğu müziğine sosyolojik bir bakış. *Turkish Academic Research Review*, 8(3), 1092–1113.
- Altinköprü, H. (2023). Geleneksel Türk sanat müziğinde taksim icrasını geliştirmeye yönelik öneriler: Rast ve Uşşak makamı örneği. *Yegâh Müzikoloji Dergisi*, 6(2), 228–250.
- Amoozegar-Fassie, F. (2010). *The poetics of Persian music: The intimate correlation between prosody and Persian classical music* (Doctoral dissertation, University of British Columbia, Vancouver, Canada). Retrieved August 27, 2025, from <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0071190>
- Apaydın, Ö. (2022). Doğaçlama ve yaratıcılığın gelişmesinde etkinlik odaklı müzik eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 2193–2222.
- Arnon, Y., Turabi, A., & Toker, H. (2010). Türk taksim formunda “duraklama”nın sözlü bir anlatım olarak kullanımı, fonksiyonu ve anlamı. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39, 117–132.
- BastaniNezhad, A., & Southcott, J. (2024). *Iranian music education: 120 years of history, pedagogy and performance*. Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- Belaiev, V., & Pring, S. W. (1935). Turkish music. *The Musical Quarterly*, 21(3), 356–367.
- Boy, B., & Baloğlu, B. Ş. (2023). Türk müziği taksim formunun nota ile ifadesi için bir alternatif yöntem önerisi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10(102), 3758–3770.
- Çağlak, A., & Akpınar, M. (2024). Müzik eğitiminde doğaçlama uygulamaları bağlamında yaklaşım ve yöntemler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1167–1179.
- Caron, N., & Safvate, D. (1966). *Iran: Les traditions musicales* (Les traditions musicales, Vol. 2). Paris, France: Buchet-Chastel.
- Çaşka, M. (2021). Hasan Ferit Alnar keman ve piyano süiti taksim bölümünün geleneksel etki analizi. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, 3(2), 37–50.
- Cholevas, M. (2007). Makam: Modality and style in Turkish art music. *Journal of Interdisciplinary Music Studies*, 1(2), 43–61.

- Delve. (2022, March 16). *What is phenomenological research design?* The Essential Guide to Coding Qualitative Data. Retrieved August 27, 2025, from <https://delvetool.com/blog/phenomenology>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Erdogdular, A., & Sezikli, U. (2022). Klasik Türk müziğinde doğaçlama. *İslami İlimler Dergisi*, 17(2), 90–94.
- Farhat, H. (1978). Form and style in Persian music. *The World of Music*, 20(2), 109–118.
- Gürtunca, N. (2023). Geleneksel Türk sanat müziğinde geçiş taksimi örneğinde Sadi Işılâ'ın Muhayyerkürdi keman taksiminin incelenmesi. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (23), 154–165.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kaçar, G. Y. (2023). *Türk mûsikîsi rehberi*. Konya, Turkey: Eğitim Yayınevi.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Taunton, United Kingdom: Stan Lester Developments. Retrieved August 27, 2025, from <https://devmts.org.uk/resmethy.pdf>
- Levendoglu, O. (2005). Tarih içinde geleneksel Türk sanat müziği ve diğer kültürlerle etkileşimleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 253–262.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lucas, A. E. (2019). *Music of a thousand years: A new history of Persian musical traditions*. Oakland, CA: University of California Press.
- Markoff, I. (1990). The ideology of musical practice and the professional Turkish folk musician: Tempering the creative impulse. *Asian Music*, 22(1), 129–145.
- Nooshin, L. (1996). *The processes of creation and recreation in Persian classical music* (Doctoral dissertation, Goldsmiths' College, University of London, London, United Kingdom). Retrieved August 27, 2025, from <https://openaccess.city.ac.uk/4149/>

- Nooshin, L. (2003). Improvisation as ‘Other’: Creativity, knowledge and power—the case of Iranian classical music. *Journal of the Royal Musical Association*, 128(2), 242–296.
- Nooshin, L. (2018). (Re-)imagining improvisation: Discursive positions in Iranian music from classical to jazz. In E. F. Clarke & M. Doffman (Eds.), *Distributed creativity: Collaboration and improvisation in contemporary music* (pp. 214–235). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press. Retrieved August 27, 2025, from <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/18840/1/%28Re-%29Imagining%20Improvisation.%20Nooshin%20Chapter%20in%20Clarke%202018.pdf>
- Nooshin, L., & Widdess, R. (2006). Improvisation in Iranian and Indian music. *Journal of the Indian Musicological Society*, 36, 104–119.
- Pelikoğlu, M. C., & Özşen, B. (2015). Türk müziği ve Batı müziğinde kullanılan bazı tür ve biçimlerin birbirlerine benzerlikleri üzerine bir değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 1(2), 51–60.
- Randel, D. M. (Ed.). (2003). *The Harvard dictionary of music* (4th ed.). Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Sakar, M. H. (2015). “Taksim” in traditional Turkish classical music within the context of reflection of gender on instrumental performance. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 626–647.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Sarath, E. (2002). Improvisation and curriculum reform. In R. Colwell & C. P. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 188–198). New York, NY: Oxford University Press.
- Valasi, L. (2023). Analysis of two improvisational music genres taksim and doina based on the traditional instrument santur. *Knowledge—International Journal*, 58(5), 683–687.

## **EKLER**

### **EK1: Etik Onay Belgesi**

Etik kurul onayı aşağıda sunulmuştur.



Evrak Tarih ve Sayısı: 21.12.2024-71848



T.C.  
ANKARA MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ  
REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Kurulu

Sayı : E-58504157-050.99-71848  
Konu : Etik Onay Belgesi (Soroush SHAMS)

21.12.2024

Sayın Prof. Dr. Ahmet FEYZİ  
Öğretim Üyesi

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Etik Kurulunun 13.12.2024 tarih ve 17 sayılı oturumunda almış olduğu 2024/82 sayılı kararı ile *"İran ve Türkiye'deki İmprovizasyon (Taksim) Eğitimi Sürecinin Çalgı Eğitimcilerinin Görüşleri Çerçevesinde Karşılaştırması"* isimli çalışmanıza Etik Onay Belgesi verilmesi uygun bulunmuştur.  
Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Erhan ÖZDEN  
Rektör

Ek:Bilimsel Araştırma Etik Onay Belgesi (Soroush SHAMS) (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSPULC0PF

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5342&eD=BSPULC0PF&eS=71848>

Adres: Turan Güneş Bulvarı Yukarı Dikmen Mahallesi Neşet Ertaş Caddesi No:4  
Oran/Çankaya/ANKARA Posta kodu: 06550  
Kep Adresi: mgu@hs01.kep.tr

Bilgi için: Burak Kagan Ağkaya  
Unvanı: Temizlik Personeli



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.  
ANKARA MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
ETİK KURULU

BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK ONAY BELGESİ

|                                                |                                                                                                                              |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ARAŞTIRMA BAŞLIĞI                              | "İran ve Türkiye'deki İmprovizasyon (Taksim) Eğitimi Sürecinin Çalgı Eğitimcilerinin Görüşleri Çerçevesinde Karşılaştırması" |
| ARAŞTIRMA YÖNTEMİ                              | Ses ve Görüntü Kayıtları<br>Görüşme                                                                                          |
| SORUMLU ARAŞTIRMACI(LAR)<br>(Unvan Adı Soyadı) | Prof. Dr. Ahmet FEYZİ<br>Soroush SHAMS                                                                                       |
| KARAR                                          | Etik Onay Belgesi alma şartlarını sağladığına<br>oybirliğiyle karar verilmiştir.                                             |

13.12.2024  
TARİH

| ETİK KURUL                            | İMZA      |
|---------------------------------------|-----------|
| Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN (Başkan)  | e-imzalı  |
| Prof. Kâzım ÇOKOĞULLU (Bşk. Yrd.)     | e-imzalı  |
| Prof. Dr. Ahmet FEYZİ (Üye)           | e-imzalı  |
| Prof. Dr. Aybige DEMİRCİ ŞENKAL (Üye) | e-imzalı  |
| Doç. Dr. Mehmet SÖYLEMEZ (Üye)        | Katılmadı |
| Doç. Dr. Serdar ERKAN(Üye)            | e-imzalı  |
| Doç. Dr. Serkan DEMİREL(Üye)          | e-imzalı  |
| Doç. Ebru ÇATALKAYA GÖK (Üye)         | e-imzalı  |
| Dr. Öğr. Üyesi Ali KALKAN (Üye)       | e-imzalı  |

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=3342&eD=BSMU5BA6F&eS=71597> adresinden yapılabilir.

## EK2: Görüşme Formu

Bu araştırma kapsamında kullanılan açık uçlu sorularla yürütülen nitel görüşme formu aşağıda yer almaktadır:

1. Çalgı Tekniği açısından, bir öğrencinin taksim çalmaya başlaması için gerekli önkoşullar nelerdir?
2. Kuramsal açıdan, bir öğrencinin taksim çalmaya başlaması için gereken önkoşullar nelerdir?
3. Size öğretilen taksim çalma yöntemi, öğrencilere taksim öğretme yönteminiz ne kadar etkiledi?
4. Taksim çalma eğitimini hangi temel uygulamalarla başlatıyorsunuz?
5. Taksim çalma eğitiminde kullanılan yazılı herhangi bir kaynak var mıdır? Varsa hangi kaynakları kullanıyorsunuz?
6. Taksim çalma eğitimi için kullandığınız kaynakların ne kadarı yazılı, ne kadarı meşk yöntemidir?
7. Taksim çalma eğitiminde yazılı kaynaklar dışında kullandığınız bir materyal veya kaynak var mıdır? Varsa bu kaynaklar nelerdir?
8. Taksim öğrenme sürecinde taklidin önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Taksim çalabilmesi için öğrencinin sizin tarzınızda taklit etmesi gereken yönler (teknik ve kuramsal) nelerdir?
10. Öğrenciniz ne kadar sizin tarzınızı ve ne kadar diğer kişilerden taklit etmesi gerekiyor?
11. Taksim öğrenme sürecinde başka icracılarda dinlettirilip taklit yoluna gidiliyormudur? varsa hangi kaynağı (internet, tv, radyo...) kullanıyorsunuz?
12. Taksim çalma konusunda teorik ve pratik müzik eğitiminin önemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
13. Çalgı eğitimcilerinin taksim çalma eğitimindeki yaklaşımlarının benzer yönleri nelerdir?
14. Çalgı eğitimcilerinin taksim çalma eğitimindeki yaklaşımlarının birbirinden farklı yönleri nelerdir?
15. Müzikal yaratıcılığın taksim çalma üzerindeki etkisini ne kadar önemsiyorsunuz?
16. Müzikal yaratıcılığın doğuştan mı yoksa geliştirilebilir bir yetenek mi olduğunu düşünüyorsunuz?
17. Taksim çalma becerisinde yaratıcılığı geliştirmek için sistemli bir eğitim yöntemi var mıdır? Varsa bu sistematik hakkında bilgi veriniz.
18. Öğrencilerin taksim çalma gelişmelerini nasıl değerlendiriyorsunuz (ölçme-değerlendirme)?

19. Bir öğrencinin taksim çalma sürecinin amacına ulaştığına nasıl karar veriyorsunuz (ölçme-değerlendirme)?
20. Bir taksimi “iyi” olarak nitelendirebilmeniz için o taksimin hangi özellikleri taşıması gerekir?
21. Taksim çalma eğitimi konusunda standart bir öğretim yöntemi geliştirilebilir mi?
22. Taksim çalma konusunda sistematik bir öğretim yöntemi geliştirmek için hangi müzikal konular ele alınmalıdır?
23. Akademik eğitiminin taksim çalma yeteneğine etkisi nedir?
24. Taksim çalma eğitiminde sistematik bir öğretim yöntemi mi yoksa meşk sistemi mi daha etkilidir?
25. Taksim çalma eğitimi için önerdiğiniz ideal yöntem nedir?