müzikist akademik dergisi

musicist academic journal

Issue 2 • October 2026

Eğitim Education
Müzikoloji Musicology
Ses Sound Kültür Culture

e-ISSN: 3149-8264

müzikist enstitüsü®
musicist institue®

MÜZİKİST AKADEMİK DERGİSİ® MUSICIST ACADEMIC JOURNAL®
YIL: 2026 YEAR: 2026
CİLT: 01 VOLUME: 01
SAYI: 02 ISSUE: 02
e-ISSN: 3149-8264 e-ISSN: 3149-8264

İmtiyaz Sahibi **Owner**
Onur KAHVECİOĞLU Onur KAHVECİOĞLU
Müzikist Derneği Adına On Behalf of Musicist Association

Editör **Editor**
Prof. Dr. Sezen ÖZEKE Prof. Sezen ÖZEKE

Editör Yardımcısı **Co-Editor**
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ARSLANBOĞA Asist. Prof. Mehmet ARSLANBOĞA

Yazı İşleri ve Teknik Destek **Editorial Office and Technical Support**
Zeynep ÇİNKAY Zeynep ÇİNKAY

Dizgi ve Grafik Tasarım **Typesetting and Graphic Design**
Zeynep ÇİNKAY & Onur KAHVECİOĞLU Zeynep ÇİNKAY & Onur KAHVECİOĞLU

Yayın Kurulu **Editorial Board**
Prof. Dr. Sezen ÖZEKE Prof. Sezen ÖZEKE
Bağımsız Araştırmacı *Independent Researcher*
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ARSLANBOĞA Asist. Prof. Mehmet ARSLANBOĞA
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi *Niğde Ömer Halisdemir University*
Onur KAHVECİOĞLU Onur KAHVECİOĞLU
Müzikist Derneği & Müzikist Enstitüsü *Musicist Association & Musicist Institute*
Zeynep ÇİNKAY Zeynep ÇİNKAY
Bağımsız Araştırmacı *Independent Researcher*

Müzikist Akademik Dergisi, Müzikist Derneği bünyesinde yer alan Müzikist Enstitüsü tarafından elektronik ortamda yayımlanan; yılda iki kez (Nisan ve Ekim) yayımlanan, açık erişimli, uluslararası ve hakemli bir dergidir.

Musicist Academic Journal is an open-access, international, peer-reviewed journal published electronically twice a year (April and October) by the Musicist Institute, which operates under the Musicist Association.

Dergiye gönderilen tüm makaleler, bilimsel yayın etiğine uygunluk açısından ön değerlendirme sürecinde intihal tespit programları aracılığıyla denetlenmektedir. Yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

All manuscripts submitted to the journal are screened during the preliminary evaluation process for compliance with academic publishing ethics using plagiarism detection software. The authors bear full responsibility for the content of their published works.

Müzikist Akademik Dergisi, IdealOnline, SjiFactor, OJOP (Online Journal Platform and Indexing), Root Indexing, ASCI ve EuroPub tarafından taranmaktadır.

Müzikist Academic Journal is indexed by IdealOnline, SjiFactor, OJOP (Online Journal Platform and Indexing), Root Indexing, ASCI, and EuroPub.

müzikist

Danışma Kurulu **Advisory Board**

Alexis KIVI Alexis KIVI
Hochschule für Musik Würzburg, Almanya *Hochschule für Musik Würzburg, Germany*
Ayna APAYDIN Ayna APAYDIN
Ordu Üniversitesi, Türkiye *Ordu University, Türkiye*
Bahar SARIBOĞA Bahar SARIBOĞA
Ordu Üniversitesi, Türkiye *Ordu University, Türkiye*
Bilge ATAY KARLIDAĞ Bilge ATAY KARLIDAĞ
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye *Gaziantep University, Türkiye*
Cenk GÜRAY Cenk GÜRAY
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye *Hacettepe University, Türkiye*
Derya KIRAÇ SABZEHZAR Derya KIRAÇ SABZEHZAR
Pamukkale Üniversitesi, Türkiye *Pamukkale University, Türkiye*
Emre ERDOĞAN Emre ERDOĞAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye *Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye*
Ezgi ÖZEKE KOCABAŞ Ezgi ÖZEKE KOCABAŞ
Autònoma de Barcelona Üniversitesi, İspanya *Autonomous University of Barcelona, Spain*
Fulya SOYLU BAĞÇECİ Fulya SOYLU BAĞÇECİ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye *Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye*
İzzet YÜCETOKER İzzet YÜCETOKER
Marmara Üniversitesi, Türkiye *Marmara University, Türkiye*
Juiching WANG Juiching WANG
Northern Illinois Üniversitesi, ABD *Northern Illinois University, USA*
Levent DEĞİRMENCİOĞLU Levent DEĞİRMENCİOĞLU
Erciyes Üniversitesi, Türkiye *Erciyes University, Türkiye*
Nahla MATTAR Nahla MATTAR
Helwan Üniversitesi, Mısır *Helwan University, Egypt*
Nachaya NATCHANAWAKUL Nachaya NATCHANAWAKUL
Mahidol Üniversitesi, Tayland *Mahidol University, Thailand*
Z. Nilüfer NAHYA Z. Nilüfer NAHYA
Erciyes Üniversitesi, Türkiye *Erciyes University, Türkiye*

müzikist

İÇİNDEKİLER

Sezen ÖZEKE

05 **Editörden**

Editorial

Bilge ATAY KARLIDAĞ

06 **Artificial Intelligence in Vocal Pedagogy: A Critical Review of Tools, Pedagogical Functions, and Research Trends**

Ses Eğitiminde Yapay Zekâ: Araçlar, Pedagojik İşlevler ve Araştırma Eğilimleri Üzerine Eleştirel Bir Derleme

Nurgün ÇÖZELİ, Fulya SOYLU BAĞÇECİ

20 **Kadızâde Tirevî'nin Risâle-i Mûsikî'sinde Astroloji-Mûsikî İlişkisi: Eşleşme Şeması, Sayısal Gerekçelendirme ve Anlatısal Temellendirme**

The Astrology-Music Relationship in Kadızâde Tirevî's Risâle-i Mûsikî: The Scheme of Correspondences, Numerical Justification and Narrative Grounding

Aslı KAYA

37 **Müzik Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Metaforik Algıları ve Görüşleri**

Metaphorical Perceptions and Views of Music Education Undergraduate Students Regarding Distance Education

EDİTÖRDEN

Müzikist Akademik Dergisi'nin ikinci sayısını okurlarımızla buluşturmanın mutluluğunu yaşıyoruz. İlk sayımızda birlikte inşa etmeyi hedeflediğimiz akademik tartışma alanını, yeni çalışmalar ve farklı bakış açılarıyla genişletmeye devam ediyoruz. Müzik alanındaki bilgi üretimine kapsayıcı, çoğulcu ve paylaşımı önemseyen bir anlayışla katkıda bulunurken, her sayıda yayın niteliğimizi geliştirmek ve daha geniş bir araştırmacı ve okur topluluğuna ulaşmak için çalışıyoruz.

Bu süreçte dergimizin IdealOnline, SjiFactor, OJOP (Online Journal Platform and Indexing), Root Indexing, ASCI ve EuroPub tarafından taranmaya başladığını da paylaşmaktan mutluluk duyuyoruz. Dergimizin akademik görünürlüğünün artması açısından değerli bulduğumuz bu gelişmeyi, yazarlarımızın, hakemlerimizin ve editoryal ekibimizin ortak emeğinin bir kazanımı olarak görüyoruz.

Bu sayıda yer alan çalışmalar, müzik eğitiminde uzaktan öğrenme deneyimlerinden ses eğitiminde yapay zekânın pedagojik işlevlerine ve on beşinci yüzyıl Osmanlı mûsikî düşüncesinde astroloji-mûsikî ilişkisine uzanan bir çeşitlilik sunuyor. Farklı yöntem ve konulara odaklanan bu araştırmalar, müziğin nasıl öğrenildiği, değerlendirildiği ve anlamlandırıldığı üzerine düşünmek için yeni yollar açıyor. Öğrenci deneyimlerini, güncel teknolojileri ve tarihsel kaynakları ele alan bu çeşitliliğin, dergimizin farklı araştırma alanları arasında diyalog kurma amacına katkı sunduğuna inanıyoruz.

İkinci sayımıza çalışmalarıyla katkıda bulunan tüm yazarlarımıza ve metinleri ayrıntılı ve özenli biçimde okuyarak değerlendiren, yapıcı önerileri ve titiz çalışmalarıyla yayın sürecinin niteliğini güçlendiren hakemlerimize içtenlikle teşekkür ederim. Danışma kurulumuzun ve editoryal ekibimizin katkılarını da aynı teşekkürle anarken, bu sürecin yürütülmesindeki emekleri, özverileri ve destekleri için sevgili Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ARSLANBOĞA'ya ve sevgili Onur KAHVECİOĞLU'na özellikle teşekkür etmek isterim.

Müzikist Akademik Dergisi'nin farklı kuşaklardan araştırmacıları, eğitimcileri ve müzik insanlarını buluşturan bir paylaşım ve tartışma alanı olarak gelişmesini diliyor bu sayının yeni sorulara, araştırmalara ve karşılaşmalara katkı sunmasını umuyorum.

Prof. Dr. Sezen ÖZEKE

müzikist akademik dergisi musicist academic journal

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN VOCAL PEDAGOGY: A CRITICAL REVIEW OF TOOLS, PEDAGOGICAL FUNCTIONS, AND RESEARCH TRENDS

SES EĞİTİMİNDE YAPAY ZEKÂ: ARAÇLAR, PEDAGOJİK İŞLEVLER VE ARAŞTIRMA EĞİLİMLERİ ÜZERİNE ELEŞTİREL BİR DERLEME

Bilge ATAY KARLIDAĞ

Cilt • Vol. 1 | Sayı • Issue 2
Ekim • October 2026 | s. • pp. 6-19
e-ISSN: 3149-8264
www.muzikist.org

Research Article - Araştırma Makalesi

Cilt • Vol. 1 | Sayı • Issue 2
Ekim • October 2026 | s. • pp. 6-19
e-ISSN: 3149-8264
www.muzikist.org

Except where otherwise noted, content is licensed under CC BY-NC 4.0. Icons by Font Awesome.

Research Article - Araştırma Makalesi

Artificial Intelligence in Vocal Pedagogy: A Critical Review of Tools, Pedagogical Functions, and Research Trends

Ses Eğitiminde Yapay Zekâ: Araçlar, Pedagojik İşlevler ve Araştırma Eğilimleri Üzerine Eleştirel Bir Derleme

Bilge ATAY KARLIDAĞ

Lecturer Dr., Gaziantep University, Turkish Music State Conservatory, Department of Voice Education
bilgeatay@gantep.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1689-7575

Abstract

Artificial intelligence (AI) is now used in vocal pedagogy for performance analysis, automated assessment, feedback, and individualized practice. The literature, however, does not support treating computational output as self-evidently pedagogical. This critical review examines 15 verified English-language academic studies published between 2022 and 2026, comparing the technologies employed, the vocal skills targeted, the forms of feedback provided, and the pedagogical roles assigned to AI. The studies show a field broadening from classification and automated scoring toward deep learning, large-language-model dialogue, explainable AI, adaptive recommendation, and multimodal systems. Pitch, rhythm, timbre, and pronunciation receive the greatest attention because they are comparatively tractable computationally; reflective learning and self-regulation are less developed. Cultural-stylistic validity is treated here not merely as an inclusivity concern but as a measurement-validity problem whenever the system's reference norm does not match the musical tradition being evaluated. Drawing on these patterns, the review proposes the Vocal-AI Pedagogical Function Framework (VAPFF), which treats human interpretation and pedagogical action as necessary links between technical analysis and learning. AI in vocal pedagogy should therefore be judged not only by how accurately it measures performance, but by whether its output can be interpreted, situated within a pedagogical context, and used without weakening learner or teacher agency.

Keywords: *artificial intelligence, vocal pedagogy, singing education, feedback, music education, human centered AI*

Öz

Yapay zekâ (YZ) destekli araçlar ses eğitiminde performans analizi, otomatik değerlendirme, geri bildirim ve kişiselleştirilmiş çalışma desteği amacıyla giderek daha fazla kullanılmaktadır. Ancak vokal performansın hesaplanabilir hâle gelmesi, üretilen her çıktının pedagojik olarak anlamlı olduğu anlamına gelmez. Bu eleştirel derleme, 2022-2026 yılları arasında yayımlanan ve tam metni doğrulanabilen 15 İngilizce akademik çalışmayı teknoloji, hedeflenen vokal beceriler, geri bildirim biçimleri ve pedagojik işlevler bakımından karşılaştırmaktadır. İncelenen çalışmalar, alanın sınıflandırma ve otomatik puanlamadan derin öğrenme, büyük dil modeli tabanlı diyalog, açıklanabilir YZ, adaptif öneri ve çok modlu sistemlere doğru genişlediğini göstermektedir. Perde, ritim, tını ve telaffuz gibi hesaplamalı olarak daha kolay temsil edilebilen boyutlar belirginken; yansıtıcı öğrenme ve öz-düzenleme daha sınırlı biçimde ele alınmaktadır. Kültürel-stilistik geçerlik ise bu çalışmada yalnızca bir kapsayıcılık meselesi olarak değil, sistemin kullandığı referans norm ile değerlendirilen müzik geleneği uyuşmadığında doğrudan bir ölçme geçerliği sorunu olarak ele alınmaktadır.

Geliş Tarihi/Received: 25.08.2026 - **Kabul Tarihi/**Accepted: 21.09.2026 - **Yayın Tarihi/**Published: 30.10.2026

Atay Karlıdağ, B. (2026). Artificial intelligence in vocal pedagogy: A critical review of tools, pedagogical functions, and research trends. Müzikist Akademik Dergisi, 1(2), 6-19.

Bu bulgulardan hareketle Vokal-Yapay Zekâ Pedagojik İşlev Çerçevesi (VAPFF) önerilmektedir. Çerçeve, teknik analiz ile öğrenme arasında insan yorumunu ve pedagojik eylemi zorunlu bir ara katman olarak konumlandırmaktadır. Derlemenin temel savı, ses eğitiminde YZ'nin değerinin yalnızca ölçüm doğruluğuyla değil, üretilen bilginin öğrencinin ve öğretmenin kullanabileceği, bağlama duyarlı ve özerkliği destekleyen bir pedagojik kaynağa dönüşme kapasitesiyle değerlendirilmesi gerektiğidir.

Anahtar kelimeler: *yapay zekâ, ses eğitimi, vokal pedagoji, geri bildirim, müzik eğitimi, insan merkezli yapay zekâ*

Introduction

Artificial intelligence is no longer a marginal topic in music education. It is already present in systems that classify performance, detect deviations, generate scores, recommend practice material, and produce conversational or adaptive feedback. Reviews of the wider music-education literature describe substantial growth in performance assessment, personalization, intelligent tutoring, and generative applications, while also noting unresolved questions about pedagogical validity, cultural sensitivity, and the role of the teacher (Mazlan et al., 2026). Those questions become especially important in voice education, where a sounding result is inseparable from bodily coordination, sensory feedback, stylistic judgment, and the ongoing work of the teacher.

For that reason, singing cannot be reduced to a sequence of acoustic measurements. Producing a sung phrase requires auditory perception, motor planning, respiration, phonation, resonance, articulation, and somatosensory information to operate together. The neuroscience of singing has long emphasized auditory-motor control (Zarate, 2013), while embodied accounts of vocal and instrumental teaching describe learning as something that emerges through the interaction of learner, teacher, body, task, and environment (Bremmer & Nijs, 2020). A technically desirable sound, then, does not tell us on its own how it was produced, whether the coordination was efficient, or whether the singer can reproduce it without external guidance.

This distinction matters because recent AI systems do more than recognize features; they increasingly evaluate and recommend. Machine-learning studies have identified paralinguistic singing attributes and singing techniques (Stadler et al., 2023; Xu et al., 2022), deep-learning models have been applied to the assessment of vocal technique (Hou et al., 2025), and newer systems combine real-time, adaptive, explainable, or multimodal feedback (Deng et al., 2026; Sun et al., 2026). These developments give students and teachers access to information that was previously difficult to capture consistently. At the same time, they make it easy to mistake a strong computational result for a strong educational result.

Feedback research helps clarify the difference. In music performance teaching, information about correctness is only one level of feedback; more consequential feedback helps the learner understand a process and eventually regulate it independently (McPherson et al., 2022). A display that marks a note as flat may be useful, but it does not yet explain why the problem recurs or what the singer should change in the next attempt. That step involves pedagogical judgment. It also involves metacognition, because effective practice requires musicians to plan, monitor, evaluate, and revise their own work rather than simply wait for correction (Concina, 2019). AI can support that process, but poorly framed feedback may also encourage students to defer too readily to the system.

The same caution applies to human control and, more fundamentally, to the validity of the reference norm itself. Research on human-centered educational AI repeatedly identifies transparency, reliability, stakeholder participation, and retained human decision-making as core design concerns (Alfredo et al., 2024). In singing, however, cultural-stylistic validity is also a measurement-validity issue: a model can be computationally consistent yet pedagogically invalid if it judges performance against a norm that does not belong to the repertoire or tradition being evaluated. [5]

Cross-cultural music-information-retrieval research shows that computational representations developed within dominant musical systems do not transfer neutrally across traditions (Papaioannou et al., 2026). Turkish makam music provides a concrete example. Its pitch organization is microtonal and makam-dependent, and computational research has documented the limitations of reducing its pitch behavior to conventional Western equal-tempered representations (Bozkurt et al., 2014). Intonation, ornamentation, timbre, articulation, and vibrato therefore cannot be interpreted through a universal numerical norm. An AI-detected "deviation" is pedagogically meaningful only if the target against which it is calculated is itself musically valid.

Broader reviews have addressed AI in music education and contemporary competencies in vocal pedagogy (Li et al., 2026; Mazlan et al., 2026), but the pedagogical roles of AI in voice education remain scattered across music education, audio engineering, machine learning, human-computer interaction, and educational psychology.

What is missing is a synthesis that keeps the technical and pedagogical questions in view at the same time: what can the system detect, and what must still happen before that output contributes to learning?

This review addresses that gap in two ways. First, it brings together accessible academic evidence on AI-supported vocal pedagogy, with attention to technological development, target vocal dimensions, feedback, pedagogical function, and unresolved research problems. Second, it proposes a compact framework for tracing the route from technical analysis to pedagogical use. The guiding question is therefore straightforward: How is AI currently being used in vocal pedagogy, and under what conditions does computational evidence become meaningful educational support?

Method

Review Design and Source Selection

The study used a structured critical-review design. This approach was selected because the relevant literature is dispersed across several disciplines and because the aim was interpretive as well as descriptive: to compare assumptions, connect findings, and build a pedagogical account of the field rather than calculate a pooled intervention effect (Grant & Booth, 2009; Snyder, 2019). The review does not claim exhaustive systematic coverage. Its emphasis is on full-text academic evidence that could be verified and that bears directly on AI-supported vocal teaching and learning.

Searches and citation chaining were conducted through accessible academic discovery environments and publisher platforms up to September 21, 2026. Search terms combined artificial intelligence and machine learning with singing, vocal pedagogy, vocal training, feedback, assessment, and education.

A study was retained when it concerned human singing or vocal pedagogy, used a learning-based computational approach such as machine learning, deep learning, generative AI, explainable AI, or adaptive recommendation, and gave that technology a direct role in teaching, practice, feedback, assessment, or learner support. Studies concerned only with clinical voice diagnosis, speech-language therapy, voice cloning, singing-voice synthesis, source separation, singer identification, or technical audio processing without a pedağogical application were excluded.

The review was limited to English-language academic publications for which both the full text and publication status could be checked. Retracted papers were excluded. Fifteen studies published between 2022 and 2026 formed the final analytical corpus. For each study, the analysis recorded the technological approach, the vocal or learning dimension addressed, the form of feedback, the relationship between learner and teacher, and the pedagogical role assigned to the system.

Analytical Procedure

The analysis proceeded in two passes. A descriptive comparison first mapped the technologies, target skills, feedback formats, and study designs.

A second, theory-informed reading examined what the systems were actually doing pedagogically. Five provisional functions - diagnostic, corrective, adaptive, reflective, and evaluative - were used as sensitizing categories rather than fixed labels. Because one system could serve several purposes, categories were allowed to overlap. Particular attention was paid to the boundary between technical operations, such as feature extraction or scoring, and pedagogical processes, such as interpretation, practice decisions, and self-evaluation. The Vocal-AI Pedagogical Function Framework (VAPFF) was refined through this comparison.

Results

Profile and Technological Development of the Literature

The 15 included studies span 2022-2026, but the literature is weighted heavily toward the most recent period: 10 studies appeared in 2025 or 2026. The geographical picture is similarly uneven. Most studies were conducted in Chinese institutions or educational settings. The corpus includes system-development papers, classification studies, platform evaluations, and controlled or quasi-experimental interventions, suggesting a field that is growing quickly but has not yet diversified methodologically or geographically to the same degree.

The technological trajectory is easier to see when the studies are read chronologically. Earlier work centered on AI-supported teaching platforms, supervised machine learning, technique recognition, and online learning environments (Stadler et al., 2023; Wang, 2022; Xu et al., 2022; Zhang & Zhang, 2024).

Later studies introduced deep convolutional assessment, LLM-supported dialogue, intelligent recommendation, explainable AI, voiceprint-based guidance, and multimodal systems that incorporate respiration, facial expression, or semantic information (Deng et al., 2026; Hou et al., 2025; Li et al., 2025; Su & Guo, 2026; Sun et al., 2026; Wei, 2026). In short, the research problem is shifting from whether AI can recognize vocal output to whether it can adapt its response and participate meaningfully in the learning process.

Table 1
Included studies and primary pedagogical emphasis

Study	Technology	Primary focus	Pedagogical function
Wang (2022)	AI teaching platform	Monitoring and personalized support	Adaptive; evaluative
Xu et al. (2022)	Supervised ML	Paralinguistic singing attributes	Diagnostic; evaluative
Stadler et al. (2023)	ML technique recognition	Singing-technique perception	Diagnostic; evaluative
Zhang & Zhang (2024)	AI-supported distance learning	Performance and self/peer evaluation	Adaptive; reflective; evaluative
T. Zhang (2024)	Smart vocal classroom	Real-time comparison and personalized paths	Diagnostic; corrective; adaptive
Chen (2025)	Computer-assisted AI training	Pitch, range, expression	Corrective; adaptive; evaluative
Y. Li (2025)	Intelligent performance matching	Targeted performance feedback	Diagnostic; corrective; evaluative
W. Li et al. (2025)	LLM feedback + reflection	Metacognition and singing performance	Reflective; corrective
Hou et al. (2025)	Deep CNN	Bel canto technique assessment	Diagnostic; evaluative
Su & Guo (2026)	Adaptive recommendation	Personalized instructional strategy	Adaptive; corrective
Ao & Ao (2026)	Automatic pronunciation scoring	Pronunciation and acoustic quality	Diagnostic; corrective; evaluative
Sun et al. (2026)	Explainable AI scaffolding	Cognitive load and embodied expression	Corrective; reflective; adaptive
Wu & Wen (2026)	Real-time precision feedback	Multidimensional vocal outcomes	Corrective; evaluative
Deng et al. (2026)	Multimodal MoE	Breath, expression, semantics	Diagnostic; adaptive; corrective
Wei (2026)	Voiceprint-based ML	Quantitative evaluation and guidance	Diagnostic; evaluative; adaptive

Vocal Dimensions and Feedback

The literature is still most comfortable with vocal features that can be represented computationally. Pitch and intonation, timing, timbre, pronunciation, spectral characteristics, and vocal-range behavior recur across the corpus. Recent studies have widened the lens to include emotional expression, cognitive load, breathing, facial expression, and embodied performance (Chen, 2025; Deng et al., 2026; Sun et al., 2026). Even so, expressive and aesthetic qualities are usually modeled less directly than acoustic variables and often depend on human ratings or composite measures. This imbalance is important because it marks the point at which technical measurement becomes increasingly dependent on interpretation.

Feedback formats also vary substantially. Some systems return scores or classifications; others offer real-time corrections, audio-visual comparison, personalized recommendations, explanatory scaffolds, or dialogue. The more pedagogically ambitious studies move beyond telling the learner what happened and try to support sense-making. Li et al. (2025), for example, combined audio comparison with LLM-supported dialogue and reflective journaling, while Sun et al. (2026) used explainable AI to make system guidance easier to interpret. By contrast, several technically oriented studies stopped at classification or scoring accuracy and did not investigate how learners understood the output or what they did with it afterward.

Pedagogical Functions and Learning Outcomes

Across the corpus, diagnostic and evaluative uses of AI were the most established. Systems commonly identified vocal attributes, classified technique, quantified deviation, or produced performance scores. Corrective and adaptive functions became more visible in later work through real-time guidance, personalized learning paths, and recommendation systems. Reflective uses were less common. They appeared most clearly when students compared performances, engaged in self-assessment, or were asked to reflect through dialogue or writing. This distribution suggests that the field has progressed further in automating judgment than in studying how learners appropriate that judgment for their own practice.

The intervention studies make the same point from another angle. Chen (2025) reported stronger performance gains with computer-assisted training, whereas Li et al. (2025) found that AI-assisted feedback improved metacognition without producing a statistically superior change in singing performance relative to conventional instruction. Wu and Wen (2026) linked precision feedback to learning outcomes through perceived skill mastery and self-efficacy, and Sun et al. (2026) found that explainable scaffolding could reduce cognitive load while supporting embodied expression. These are not interchangeable outcomes. Performance, metacognition, self-efficacy, cognitive load, and learner autonomy describe different parts of the learning process and should not be collapsed into a single claim that AI 'works.'

Human Mediation and Cultural-Stylistic Validity

Teacher involvement remained visible in much of the corpus. In most studies, AI supplied evidence, comparison, or individualized guidance rather than replacing instruction altogether. What was rarely examined directly was the negotiation that follows: whether learners or teachers accepted the system's judgment, questioned it, overrode it, or used it selectively. Human mediation was therefore present in practice more often than it was treated as an explicit research variable.

Cultural-stylistic validity was even less developed. The studies covered Bel Canto, classical and popular singing, Chinese and European art song, and multilingual settings, but none directly tested whether AI judgments remained valid across fundamentally different intonational systems or microtonal traditions. Repertoire variety should therefore not be mistaken for cross-cultural validation. The current evidence says little about what happens when the reference model itself belongs to a different musical logic from the repertoire being taught.

Table 2
Vocal-AI Pedagogical Function Framework (VAPFF)

Stage	Analytical meaning
1. Vocal/multimodal input	Audio, video, sensor, text, or combined performance evidence
2. AI detection and analysis	Feature extraction and state detection
3. Computational judgment	Classification, scoring, comparison, prediction, or error detection
4. Feedback representation	Visual, numerical, auditory, textual, dialogic, or multimodal output
5. Human interpretation/mediation	Learner and/or teacher makes sense of the output
6. Pedagogical action	Practice, correction, reflection, strategy change, or teacher intervention
7. Learning function	Diagnostic, corrective, adaptive, reflective, and/or evaluative role
8. Cross-cutting dimensions	Human agency; pedagogical validity; cultural-stylistic validity; responsible AI

Illustrative VAPFF Walkthrough

Consider a student singing a tonal exercise in which several ascending notes are consistently below the intended target. At the input and detection stages, the system receives the audio signal, extracts fundamental-frequency information, and identifies a recurring negative pitch deviation. It may then encode that result as a trace, score, or warning. Up to this point, the process is computational. At the human-interpretation stage, the teacher and learner must decide what the pattern means: whether it reflects an unstable auditory target, a coordination issue around a register or vowel change, fatigue, or simply an inappropriate reference. The pedagogical response may involve reducing the phrase, clarifying the intended target, repeating the passage, and comparing successive attempts. Only when the output changes practice and supports later self-monitoring does the system move from measurement toward corrective or reflective learning. The same numerical deviation could require the opposite decision in a culturally specific repertoire. If an equal-tempered reference is applied to an intended microtonal pitch in Turkish makam music, the appropriate pedagogical action may be to reject or recalibrate the system's judgment rather than "correct" the singer. This example illustrates why VAPFF places human mediation and cultural-stylistic validity between computational judgment and pedagogical action.

Discussion

From Measurement to Pedagogy

The most important conclusion from the reviewed studies is that computational capability and pedagogical value are related but not equivalent. The field can now extract, classify, and score a growing range of vocal information. That is useful, but learning begins at a different point: when the learner or teacher can make sense of the information and decide what to do next. This distinction is consistent with research on music-performance feedback, where the pedagogical value of feedback increases as it moves from simple task correction toward process understanding and self-regulation (McPherson et al., 2022). A precise score can inform a lesson; it does not conduct the lesson by itself.

Embodied Learning, Metacognition, and the Role of the Teacher

Voice education makes this boundary particularly visible because singing is embodied. Acoustic output does not fully reveal respiratory coordination, effort, sensation, or the strategy a singer is using (Bremmer & Nijs, 2020; Zarate, 2013). The recent interest in multimodal systems is therefore well founded: combining sound with information about breathing, gesture, or expression may offer a richer account of performance. Still, additional data are only useful if they are pedagogically interpretable. A beginner and an advanced singer may need different explanations of the same measured deviation, and a technically relevant signal may be irrelevant to the immediate instructional goal.

Metacognition is what connects external evidence with increasingly independent practice. Students of singing eventually need to notice patterns, evaluate attempts, and adjust strategies without waiting for constant external correction (Concina, 2019). The findings of Li et al. (2025) are instructive here. Their AI-supported condition strengthened metacognitive development even though it did not produce a statistically superior short-term gain in singing performance. That result is not a failure of AI; it is a reminder that reflection and performance are different outcomes. The design question is therefore not how much feedback a system can generate, but whether its feedback helps the student become more capable of listening, judging, and deciding.

The corpus also points toward augmentation rather than replacement. Human-centered AI research treats retained human control, transparency, and stakeholder participation as basic conditions of responsible educational technology (Alfredo et al., 2024).

Those conditions are especially relevant in vocal pedagogy. The same measured feature may call for different responses depending on repertoire, developmental stage, technical intention, or style. Expert mediation is not an inconvenience to be engineered away; it is part of the pedagogical process. VAPFF therefore places human interpretation between the system's representation of feedback and the action that follows.

Cultural-Stylistic Validity

Cultural-stylistic validity should be treated as a measurement-validity problem, not as an optional diversity add-on or a future refinement. A score is only as valid as the reference model against which performance is judged. Cross-cultural music-information-retrieval research has shown that computational representations do not perform uniformly across musical traditions (Papaioannou et al., 2026). In singing, the implications are immediate: intonation, ornamentation, vibrato, timbre, and articulation are shaped by stylistic and cultural conventions, so an algorithmically detected deviation cannot automatically be treated as a pedagogical error.

The present corpus offers almost no direct evidence concerning microtonal or culturally specific vocal systems. This is particularly consequential for traditions such as Turkish makam music, where pitch organization and melodic behavior are makam-dependent and where computational studies have had to adopt representations finer than conventional twelve-tone equal temperament (Bozkurt et al., 2014). The issue is therefore not simply whether future systems become more culturally inclusive; it is whether the measurement target itself is valid for the repertoire being assessed. Repertoire diversity should not be confused with cross-cultural validation. AI assessment models should be validated within the musical systems in which they are intended to operate, with their reference assumptions made explicit to teachers and learners.

Implications for Vocal Educators and AI Design

For teachers, the practical issue is not whether a commercial AI tool contains many features, but whether its judgments can be pedagogically inspected and used. Before adopting an application, educators should ask what vocal variable is being measured, which reference model defines correctness, whether the output explains a pattern or merely produces a score, whether the teacher or learner can question or override the system, whether stylistic limitations are declared, and how voice data are handled. Table 3 translates these questions into a concise vetting guide. In general, transparent, process-oriented tools are easier to integrate responsibly than opaque applications that compress vocal quality into a single unexplained metric.

Table 3
Practical criteria for vetting AI-supported vocal tools

Criterion	Transparent / process-oriented	Opaque / warning sign
Target construct	Names the vocal feature being assessed and its pedagogical purpose.	Uses a global “singing quality” score without defining what it represents.
Reference norm	States the target, model, tuning, repertoire, or comparison basis.	Treats one reference norm as universally correct or leaves the norm unspecified.
Feedback quality	Shows patterns and provides information that can support a next practice decision.	Returns only a grade, color, or ranking with no interpretable process information.
Human control	Allows teachers or learners to inspect, contextualize, customize, or override feedback.	Presents system judgment as authoritative and non-negotiable.
Stylistic validity	Declares repertoire/style limits or permits context-sensitive targets.	Makes broad claims across styles without evidence of cross-cultural validation.
Data governance	Explains recording storage, privacy, consent, and data use.	Provides unclear or inaccessible information about how voice data are retained or reused.

These criteria do not imply that a simple scoring tool is unusable. A single metric can support motivation, monitoring, or between-lesson practice when it is treated as a limited indicator. The risk arises when the system is granted authority beyond the construct it actually measures. In VAPFF terms, a pedagogically stronger tool makes enough of the pathway from detection to feedback visible for teachers and learners to make a defensible decision about what should happen next.

Theoretical Contribution and Limitations

VAPFF is intended to make that division of labor analytically explicit. It separates seven stages: vocal or multimodal input; AI detection and analysis; computational judgment; feedback representation; human interpretation or mediation; pedagogical action; and learning function. Diagnostic, corrective, adaptive, reflective, and evaluative roles can occur at different points in this chain, while human agency, pedagogical validity, cultural-stylistic validity, and responsible AI cut across the whole process. The framework is deliberately simple. Its purpose is not to claim a new grand theory of vocal learning, but to stop technical success at one stage from being treated as evidence of success at another.

That distinction also has methodological value. A study that reports high classification accuracy has demonstrated something important about computational performance, but it has not yet shown that students can interpret the result, change their practice, or retain the resulting skill. Likewise, an adaptive system should not be called pedagogically personalized merely because an algorithm changes content; the adaptation needs to respond to a defensible learning need. By naming these stages separately, VAPFF offers voice educators, music-education researchers, and AI developers a common vocabulary for reporting what enters the system, what judgment is produced, how the output is communicated, who retains decision authority, and which learning outcome is actually measured.

This review also has clear limits. It includes only English-language academic studies whose full text and publication status could be verified, and it uses a critical-review rather than an exhaustive systematic-review design. The resulting corpus is analytically focused, geographically concentrated, and methodologically heterogeneous. These constraints make broad generalization inappropriate. They also point directly to the next research priorities: longitudinal work, comparisons among AI-only, teacher-only, and teacher-mediated conditions, measures of retention and transfer, and validation across languages, repertoires, and vocal traditions.

Conclusion

Artificial intelligence is changing the informational environment in which singing is taught and practiced. The reviewed studies show a clear movement from recognition and scoring toward systems that are adaptive, explainable, dialogic, and multimodal. That development matters because it expands the kinds of evidence that can be brought into a voice lesson or an individual practice session.

The more important shift, however, is conceptual. Vocal performance cannot be reduced to acoustic output, and information generated by AI is not automatically pedagogical feedback. Its educational value depends on interpretation, context, and the action that follows. Used well, AI can strengthen observation and reflection; used uncritically, it can turn a provisional computational judgment into a false pedagogical certainty. The appropriate goal is therefore not to transfer authority from teacher to system, but to use computational evidence in ways that improve the quality of human judgment.

VAPFF offers one way to examine that process without conflating its stages. It also makes the field's unresolved questions visible: how learner autonomy can be supported, how teacher mediation should be preserved, and how pedagogical and cultural-stylistic validity can be established across different vocal traditions. The next generation of research should therefore ask less often whether AI can evaluate singing and more precisely when, for whom, and under what musical conditions AI-generated evidence contributes to durable vocal learning.

Declarations

Ethical Approval: This review used published academic literature and involved no human participants; ethics committee approval was not required.

Conflict of Interest: The author serves on the Advisory Board of Müzikist Academic Journal. The author should have no role in the editorial handling or peer-review process of this manuscript.

References

Alfredo, R., Echeverria, V., Jin, Y., Yan, L., Swiecki, Z., Gašević, D., & Martinez-Maldonado, R. (2024). Human-centred learning analytics and AI in education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*, 100215. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100215

Ao, Y., & Ao, W. (2026). A method for evaluating and improving vocal pronunciation quality of vocal music students based on artificial intelligence technology. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies, 21(1)*, 1-22. https://doi.org/10.4018/IJWLTT.402021

Bozkurt, B., Ayangil, R., & Holzapfel, A. (2014). Computational analysis of Turkish makam music: Review of state-of-the-art and challenges. *Journal of New Music Research, 43*(1), 3-23. https://doi.org/10.1080/09298215.2013.865760

Bremmer, M., & Nijs, L. (2020). The role of the body in instrumental and vocal music pedagogy: A dynamical systems theory perspective on the music teacher's bodily engagement in teaching and learning. *Frontiers in Education, 5*, 79. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00079

Chen, L. (2025). Enhancing vocal performance through computer-assisted training. International Journal of Web-Based *Learning and Teaching Technologies, 20*(1), 1-17. https://doi.org/10.4018/IJWLTT.381310

Concina, E. (2019). The role of metacognitive skills in music learning and performing: Theoretical features and educational implications. *Frontiers in Psychology, 10*, 1583. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01583

Deng, M., Liu, C., & Yang, Z. (2026). MoE-based multimodal alignment for vocal metaverse classrooms. *Scientific Reports, 16*, 17906. https://doi.org/10.1038/s41598-026-47778-y

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91-108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Hou, Z., Zhao, X., Jiang, S., Luo, D., Sheng, X., Geng, K., Ye, K., Xia, J., Zhang, Y., Ban, C., Chen, J., Zou, Y., Feng, Y., Yuan, X., & Fan, G. (2025). Dense dynamic convolutional network for Bel canto vocal technique assessment. *Scientific Reports, 15*, 15666. https://doi.org/10.1038/s41598-025-98726-1

Li, W., Cui, X., Manoharan, P., Dai, L., Liu, K., & Huang, L. (2025). AI-assisted feedback and reflection in vocal music training: Effects on metacognition and singing performance. *Frontiers in Psychology, 16*, 1598867. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1598867

Li, W., Mazlan, C. A. N., & Safian, A. R. (2026). 21st-century skills in vocal pedagogy: A scoping review. *Frontiers in Education, 11*, 1744952. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1744952

Li, Y. (2025). Diversified intelligent teaching methods and their impact on vocal music instruction. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies, 20*(1), 1-19. https://doi.org/10.4018/IJWLTT.381090

Li, Y. (2026). Beyond output metrics: Reframing AI-assisted vocal pedagogy through human learning and educational value. *Frontiers in Psychology, 17*, 1844841. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1844841

Mazlan, C. A. N., Hanafi, H. F., Sarifin, M. R., & Md Noor, A. R. (2026). Artificial intelligence applications and pedagogical challenges in music education. *Discover Education, 5*, 140. https://doi.org/10.1007/s44217-026-01127-3

McPherson, G. E., Blackwell, J., & Hattie, J. (2022). Feedback in music performance teaching. *Frontiers in Psychology, 13*, 891025. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891025

Papaioannou, C., Benetos, E., & Potamianos, A. (2026). Cross-cultural music similarity: Bridging human perception, signal processing, and foundation models. *Transactions of the International Society for Music Information Retrieval, 9*(1), 347-368. https://doi.org/10.5334/tismir.341

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Stadler, A., Parada-Cabaleiro, E., & Schedl, M. (2023). Towards potential applications of machine learning in computer-assisted vocal training. In *Proceedings of the 16th International Symposium on Computer Music Multidisciplinary Research* (pp. 430-441). Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.10125347

Su, F., & Guo, Q. (2026). The optimization of vocal music teaching by integrating the STEAM concept with the intelligent recommendation system. *Scientific Reports, 16*, 739. https://doi.org/10.1038/s41598-025-30288-8

Sun, Y., Wang, X., & Wei, X. (2026). Can explainable AI scaffolding reduce cognitive load and enhance embodied expression? A quasi-experimental study of multilingual vocal learning in Bel Canto education. *Frontiers in Psychology, 17*, 1835027. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1835027

Wang, X. (2022). Design of vocal music teaching system platform for music majors based on artificial intelligence. *Wireless Communications and Mobile Computing, 2022*, 5503834. https://doi.org/10.1155/2022/5503834

Wei, Y. Z. (2026). Optimization of vocal teaching empowered by AI: A comprehensive study on quantitative evaluation and personalized guidance system for singing skills based on voiceprint feature extraction. *Advanced Electromagnetics, 15*(3), 3394-3403. https://doi.org/10.7716/aem.v15i3.3406

Wu, R., & Wen, J. (2026). The impact of precise feedback in AI vocal courses on learning outcomes: A chain mediation effect of skill mastery and self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 17*, 1811130. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1811130

Xu, Y., Wang, W., Cui, H., Xu, M., & Li, M. (2022). Paralinguistic singing attribute recognition using supervised machine learning for describing the classical tenor solo singing voice in vocal pedagogy. *EURASIP Journal on Audio, Speech, and Music Processing, 2022*, 8. https://doi.org/10.1186/s13636-022-00240-z

Zarate, J. M. (2013). The neural control of singing. *Frontiers in Human Neuroscience, 7*, 237. https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00237

Zhang, T. (2024). Research on online vocal music smart classroom-assisted teaching based on wireless network combined with artificial intelligence. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies, 19*(1), 1-19. https://doi.org/10.4018/IJWLTT.353156

Zhang, X., & Zhang, J. (2024). A new model of vocal music teaching in the context of Internet distance learning. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies, 19*(1), 1-12. https://doi.org/10.4018/IJWLTT.348336

müzikist akademik dergisi musicist academic journal

KADIZÂDE TİREVÎ'NİN RİSÂLE-İ MÛSİKÎ'SİNDE ASTROLOJİ-MÛSİKÎ İLİŞKİSİ: EŞLEŞME ŞEMASI, SAYISAL GEREKÇELENDİRME VE ANLATISAL TEMELLENDİRME

THE ASTROLOGY-MUSIC RELATIONSHIP IN KADIZÂDE TİREVÎ'S RİSÂLE-İ MÛSİKÎ: THE SCHEME OF CORRESPONDENCES, NUMERICAL JUSTIFICATION AND NARRATIVE GROUNDING

Nurgün ÇÖZELİ, Fulya SOYLU BAĞÇECİ

Cilt • Vol. 1 | Sayı • Issue 2
Ekim • October 2026 | s. • pp. 20-36
e-ISSN: 3149-8264
www.muzikist.org

Research Article - Araştırma Makalesi

Cilt • Vol. 1 | Sayı • Issue 2
Ekim • October 2026 | s. • pp. 20-36
e-ISSN: 3149-8264
www.muzikist.org

Except where otherwise noted, content is licensed under CC BY-NC 4.0. Icons by Font Awesome.

Research Article - Araştırma Makalesi

Kadızâde Tirevî'nin Risâle-i Mûsikî'sinde Astroloji-Mûsikî İlişkisi: Eşleşme Şeması, Sayısal Gerekçelendirme ve Anlatısal Temellendirme[1]

The Astrology-Music Relationship in Kadızâde Tirevî's Risâle-i Mûsikî: The Scheme of Correspondences, Numerical Justification and Narrative Grounding

Nurgün ÇÖZELİ

Uz. Müzik Öğretmeni,
Hatay/Dörtyol Altınçağ Ortaokulu
nrgnergn.24@gmail.com
ORCID: 0009-0002-2448-7805

Fulya SOYLU BAĞÇECİ

Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi,
Müzikoloji Anabilim Dalı
fsoylubagceci@ohu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9915-9078

Öz

On beşinci yüzyıl Osmanlı mûsikî nazariyatında makam, âvâze, şûbe ve terkîb kategorilerini burç, gezegen, unsur ve saat gibi kozmolojik birimlerle eşleştiren bâtınî yaklaşım, dönemin mûsikî düşüncesinin ayırt edici yönlerinden birini oluşturmaktadır. Bu çalışma, söz konusu yaklaşımın olgun örneklerinden biri olan Kadızâde Tirevî'nin Risâle-i Mûsikî adlı eserinde astroloji ile mûsikî arasında kurulan ilişkiyi incelemektedir. Nitel araştırma deseni içinde doküman incelemesine dayalı metin çözümlemesi yöntemiyle yürütülen araştırmada birincil veri kaynağı olarak Uygun'un (1990) transkripsiyonlu neşri kullanılmıştır. Neşir metni, Süleymaniye Kütüphanesi Nâfiz Paşa 1503 numaralı nüshanın dijital görüntüleriyle karşılaştırılmıştır. Çözümleme üç düzeyde yürütülmüştür. Eşleşme düzeyinde, Tirevî'nin on iki makamı burçlara, yedi âvâzeyi gezegenlere ve dört şûbeyi unsurlara yalnızca kategori düzeyinde benzettiği; tek tek karşılıkların ise metinde verilmeyip geleneğin standart şemasından okunduğu belirlenmiştir. Tirevî'nin makam sıralamasının kanonik sıradan ayrılması, bu şemanın metne doğrudan uygulanmasını sorunlu kılmaktadır. Sayısal düzeyde, kırk sekiz terkîb için önerilebilecek kozmolojik gerekçeler sınanmış ve bunların metnin kendi açıklamasıyla desteklenmediği görülmüştür. Tirevî sayıyı önceki âlimlerden devraldığını belirtmekte, bu sayı için ayrıca bir kozmolojik gerekçe vermemektedir. Nâfiz Paşa nüshasında terkîb adlarının kırk sekiz gözlü bir cetvel hâlinde düzenlendiği, neşirde ise kırk beş ad bulunduğu kaydedilmiş; bu farkın nedeni cetvelin ayrıca okunmasını gerektirdiğinden çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Anlatısal düzeyde, mukaddimedeki Şeyh-i Mûsikâr anlatısının eşleşmeleri kozmik bir kökene bağlayarak temellendirdiği belirlenmiştir. Ayrıca mecmuanın zahriyesinde astrolojik içerikli bir kayıt bulunduğu tespit edilmiş, ancak kaydın okunması ve risâleyle ilişkisinin belirlenmesi çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Kadızâde Tirevî, Risâle-i Mûsikî, bâtınî makam modeli, astroloji ve mûsikî.*

Abstract

The esoteric (bâtınî) approach of fifteenth-century Ottoman music theory, which pairs the categories of makam, âvâze, şûbe and terkîb with cosmological units such as zodiac signs, planets, elements and hours, constitutes one of the distinctive features of the period's musical thought. This study examines the relationship established between astrology and music in Kadızâde Tirevî's Risâle-i Mûsikî, one of the mature examples of that approach. Conducted through document-based

[1] *Bu makale, Nurgün Çözeli tarafından Dr. Öğr. Üyesi Fulya Soylu Bağçeci danışmanlığında hazırlanan ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzikoloji Anabilim Dalı'nda 2026 yılında tamamlanan "Kadızâde Tirevî'nin Risâle-i Mûsikî İsimli Eserinde Astroloji ve Müzik İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışma, doküman incelemesine dayandığı ve insan katılımcı içermediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir. Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.*

Geliş Tarihi/Received: 26.08.2026 - **Kabul Tarihi/**Accepted: 19.09.2026 - **Yayın Tarihi/**Published: 30.10.2026

Çözeli, N. & Soylu Bağçeci, F. (2026). Kadızâde Tirevî'nin Risâle-i Mûsikî'sinde Astroloji-Mûsikî İlişkisi: Eşleşme Şeması, Sayısal Gerekçelendirme ve Anlatısal Temellendirme. *Müzikist Akademik Dergisi, 1*(2), 20-36.

textual analysis within a qualitative design, the study uses Uygun's (1990) transcribed edition as its primary source and compares it with digital images of the Nâfiz Paşa 1503 manuscript held at the Süleymaniye Library. The analysis proceeds on three levels. At the level of correspondences, it shows that Tirevî likens the twelve makams to the zodiac signs, the seven âvâzes to the planets and the four şûbes to the elements only at the level of categories, while the individual pairings are not given in the text and are read from the standard scheme of the tradition. Tirevî's ordering of the makams departs from the canonical sequence, which makes the direct application of this scheme to his text problematic. At the numerical level, possible cosmological rationales for the figure of forty-eight terkîbs are tested and found unsupported by the text's own account. Tirevî states that he took the number over from earlier scholars and gives no separate cosmological rationale for it. It is noted that the terkîb names in the Nâfiz Paşa manuscript are arranged in a forty-eight-cell table, whereas the edition lists forty-five names; since explaining this discrepancy requires a separate reading of the table, it is left outside the scope of the study. At the narrative level, the Şeyh-i Mûsikâr account in the preamble is found to ground these correspondences by tracing them to a cosmic origin. Finally, the presence of an astrological note on the flyleaf of the codex is identified, while its reading and its relation to the treatise are left outside the scope of the study.

Keywords: *Kadızâde Tirevî, Risâle-i Mûsikî, esoteric makam model, astrology and music.*

Giriş

Osmanlı mûsikî nazariyatının on beşinci yüzyıldaki görünümü, mûsikî kategorilerinin göksel birimlerle düzenli biçimde eşleştirildiği bir düşünce ortamına işaret etmektedir. Bu ortamda on iki makam on iki burçla, yedi âvâze yedi gezegenle, dört şûbe dört unsurla ve terkîbler günün saatleriyle karşılıklandırılmaktadır. Dolayısıyla mûsikî, kâinatın düzeninin işitilebilir bir yansıması olarak sunulmaktadır. Öztürk'ün (2014) bâtınî makam modeli adıyla kavramsallaştırdığı bu yaklaşım, aynı dönemde Safiyyüddîn Urmevî ve Abdülkâdir Merâgî çizgisinde gelişen ve ses sistemini aralık hesaplarıyla ele alan sistemci yaklaşımla yan yana varlığını sürdürmüştür (Öztürk, 2014, ss. 2-4). Edvâr geleneğinin bin yılı aşan seyri içinde iki yaklaşımın ilişkisi, Osmanlı mûsikî düşüncesinin anlaşılmasında belirleyici bir eksen oluşturmaktadır (Behar, 2015; Güray, 2017).

Mûsikîyi kozmik düzenle ilişkilendiren bu anlayışın kökleri Osmanlı'dan çok öncesine uzanmaktadır. Kürelerin mûsikîsi, sayısal oranlar, harmonik kuram ve astrolojik eşleşmeler ise aynı öğreti değildir. İslâm düşünürleri de bunları aynı ölçüde benimsememiştir. Bu nedenle her düşüncenin kaynağı ayrı ayrı gösterilmektedir.

Pisagor'a atfedilen düşünce iki parçalıdır. Birincisi mûsikî aralıklarının basit sayısal oranlarla ifade edilmesidir: oktav 2:1, beşli 3:2, dörtlü 4:3 (Godwin, 1993; Haar, 1980). İkincisi gök kürelerinin dönerken ses çıkardığı ve bu seslerin kozmik bir mûsikî oluşturduğu kabulüdür (Öztürk, 2014, ss. 4-5). Platon bu anlayışa felsefî bir çerçeve kazandırmıştır. *Devlet*'in X. kitabındaki Er mitosunda sekiz kürenin sirenleri tek bir notayı söyler ve birlikte uyum oluşturur (Çotuksöken, 2008). *Timaios*'ta evrenin ruhu mûsikî oranlarına göre düzenlenir (Sallis, 1999; Güray, 2017, ss. 47-48). Gezegen evleri öğretisi ise Batlamyus'un *Tetrabiblos*'unda sistemleştirilmiştir (Öztürk, 2014, ss. 31-32; Ptolemy, 1940, I.17-19). Batlamyus'un harmonik kuramı ayrı bir eserin, *Harmonika*'nın konusudur (Barker, 1989, 2000).

Bu mirası İslâm dünyasına taşıyan öncü isim Kindî'dir (ö. 873). Kindî mûsikîyi aritmetik, geometri ve astronomiyle birlikte matematik ilimler arasında saymıştır (Şahin, 2023, s. 746). Çalgıların özelliklerini gök cisimleri, dört unsur ve insan mizacıyla ilişkilendirmiştir (Şahin, 2023, ss. 746-747; ayrıca bkz. Turabi, 1996). İhvân-ı Safâ ise onuncu yüzyılda bu çizgiyi daha kapsamlı bir kozmoloji içine yerleştirmiştir. İhvân-ı Safâ Risâleleri'nin beşincisi mûsikîye ayrılmıştır ve mûsikî ile kozmos arasındaki ilişkiyi ele alır (Şahin, 2023, s. 748).

Çetinkaya (2014, s. 79) bu anlayışı Pisagorcu ve Platoncu geleneğin İslâmî yorumu olarak değerlendirir. Burçların makamlarla, gezegenlerin âvâzelerle eşleştirilmesine kaynaklık eden anlayışın İhvân'ın risâlelerinde yer aldığı ve gezegen evleri öğretisinin Osmanlı nazariyecilerine İhvân aracılığıyla ulaştığı belirtilmektedir (Öztürk, 2014, ss. 31-32).

Fârâbî bu çizgiye farklı bir yoldan katılmıştır. *Kitâbü'l-Mûsîkâ el-Kebîr* adlı eseriyle mûsikî felsefesini daha matematiksel ve pozitif bir temele oturtmuştur. Öztürk'e (2014, s. 15) göre Fârâbî ve İbn Sînâ'nın temsil ettiği bu çizgi, Kindî ve İhvân-ı Safâ'nın temsil ettiği ezoterik-sembolik çizgiden ayrılır. İki çizgi Pisagorculuğun matematikçi (mathematikoi) ve akusmatikçi (akousmatikoi) yüzlerini İslâm dünyasında yansıtır. Bu çalışmada Fârâbî, ezoterik eşleşme geleneğinin değil, bu matematiksel çizginin temsilcisi olarak anılmaktadır. Tirevî ise, diğer bâtınî nazariyecilerle birlikte, bu çalışmada ağırlıklı olarak ezoterik-sembolik çizginin devamı olarak okunmaktadır. Tirevî'nin Fârâbî'yi anmasının (RM, s. 26) bir aktarım zincirinden çok bir otorite göndermesi olarak okunması daha uygun görünmektedir. Zira aşağıda Şeyh-i Mûsikâr anlatısı bahsinde görüleceği üzere, Fârâbî ile birlikte anılan isimler kronolojik olarak aynı heyette toplanamamaktadır. Bu çalışma bu aktarımı yeniden kurmayı değil, Tirevî'nin metnindeki eşleşmeleri incelemeyi amaçlamaktadır.

Kadızâde Tirevî'nin on beşinci yüzyıl sonlarında kaleme aldığı *Risâle-i Mûsikî,* bâtınî yaklaşımın düzenli sunumlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Eser, dört eşleşme kategorisini bir arada vermekte, terkîb sayısını kırk sekiz olarak kaydetmekte ve bütün bu şemayı mûsikînin kozmik kökenine ilişkin bir anlatıyla açmaktadır. Buna karşın eser üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Uygun'un (1990, 2016) neşir ve inceleme çalışmalarının yanı sıra Çiçek (2022, ss. 189-195) Tirevî'yi, Şeyh-i Mûsikâr anlatısını ve terkîb sayılarını, Esen (2022, ss. 161-164) ise Tirevî'yi kendi kapsamı içinde ele almıştır.

Bâtınî model üzerine yürütülen kapsamlı incelemelerde (Esen, 2022; Öztürk, 2012, 2014) Tirevî'ye yer verilmekle birlikte, bu çalışmalarda ağırlıklı olarak eserin kendisi değil, geleneğin genel şeması merkezde durmaktadır. Bu makale; Tirevî, Şeyh-i Mûsikâr anlatısı ve terkîb sayısı konularında Çiçek ve Esen'in çalışmalarıyla ortak bir zemine sahiptir. Makalenin katkısı ise risâlenin kendi beyanı ile geleneğin standart şemasından okunan ayrıntıları ayırmasıdır.

Bu araştırmanın araştırma sorusu şu şekilde oluşturulmuştur: Kadızâde Tirevî'nin *Risâle-i Mûsikî* adlı eserinde astroloji ile mûsikî arasındaki ilişki nasıl kurulmaktadır? Bu doğrultuda dört alt problem izlenmiştir. Birincisi, eserde makam-burç, âvâze-gezegen ve şûbe-unsur eşleşmeleri hangi biçimde kurulmakta ve bu eşleşmeler hangi astrolojik öğretilere dayanmaktadır? İkincisi, geleneğin standart eşleşme şeması Tirevî'nin metnine doğrudan uygulanabilir mi? Üçüncüsü, kırk sekiz terkîb sayısı kozmolojik bir zorunluluktan mı yoksa gelenekten devralınan kanonik bir çerçeveye bağlılıktan mı kaynaklanmaktadır? Dördüncüsü, eserin mukaddimesindeki Şeyh-i Mûsikâr anlatısı bu eşleşmelerin temellendirilmesinde nasıl bir işlev görmektedir? Olarak belirlenmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Kürelerin Uyumu Düşüncesi ve İslâm Dünyasına İntikali

Kürelerin uyumu *(harmonia mundi)* anlayışı, kâinatın iç içe geçmiş kürelerden oluştuğu, her kürenin yörüngesinde dönerken bir ses ürettiği ve bu seslerin birlikte işitilemez bir mûsikî meydana getirdiği kabulüne dayanmaktadır. Pisagor'a atfedilen bu düşüncenin antik kaynaklardaki seyri ve modern derlemesi için Godwin (1993) ile Haar (1980) başvurulabilir kaynaklardır. Platon'un *Timaios*'unda evrenin ruhunun sayısal oranlarla kurulması anlayışı felsefî bir zemin kazanmıştır (Sallis, 1999). Batlamyus'un Tetrabiblos'u ise gezegenlerin burçlar içindeki konumlarına ilişkin öğretiyi sistemleştirerek astrolojik tarafını kurumsallaştırmıştır (Ptolemy, 1940).

İslâm dünyasına intikal iki ana kanaldan gerçekleşmiştir. Kindî'nin mûsikî risâleleri, telli çalgıların perdelerini unsurlar, burçlar ve mizaçlarla ilişkilendirerek bu tür eşleştirmelerin erken örneklerini vermiştir (Turabi, 1996). İhvân-ı Safâ'nın Mûsikî Risâlesi ise anlayışı daha kapsamlı bir kozmoloji içine yerleştirmiş; mûsikîyi hem matematiksel bir ilim hem de nefsin terbiyesine yönelik bir araç olarak konumlandırmıştır (Çetinkaya, 2014). Şahin'in (2023) karşılaştırmalı incelemesi, iki kaynağın mûsikîyi ilâhî bir sanat olarak görme noktasında birleştiğini, ancak ayrıntıda farklılaştığını ortaya koymaktadır. İşrâkî düşüncenin Anadolu'daki yaygınlığı da (Okudan, 2006) bâtınî yaklaşımın zeminini beslemiştir. On beşinci yüzyıl Osmanlı ilim dünyasının genel yapısı içinde mûsikî, riyâzî ilimler arasında yerini korumuştur (Demir, 2014; Fazlıoğlu, 2011; Shefer-Mossensohn, 2019).

Bâtınî Makam Modeli

Bâtınî makam modeli dörtlü bir mimari üzerinde durmaktadır: on iki makam on iki burçla, yedi âvâze yedi gezegenle, dört şûbe dört unsurla ve terkîbler gece ile gündüzün saatleriyle eşleştirilmektedir. Bu mimarinin ardındaki mantık, makrokozmos ile mikrokozmos arasında yapısal bir karşılıklılık bulunduğu yolundaki hermetik ilkedir. Öztürk (2012), şûbe kavramının bu hermetik bağlamını Hızır bin Abdullah örneğinde ayrıntılı biçimde göstermiştir. Esen (2022) ise aynı mimarinin Yeni Platoncu sudûr nazariyesiyle koşutluklarını, özellikle nokta-çizgi-yüzey-cisim dizisinin varlık mertebeleriyle örtüşmesi üzerinden ele almıştır.

Modelin dikkat çekici yönü, sayısal kategorilerin mûsikî içi gerekçelerle değil, kozmolojik birimlerin sayısıyla belirlenmiş görünmesidir. Âvâzelerin niçin yedi olduğu sorusunun yanıtı mûsikî sisteminin iç gereklerinde değil, gezegenlerin sayısında aranmaktadır (Öztürk, 2014, ss. 32-33). Benzer biçimde şûbelerin dörtlülüğü, Pisagorcu tetraktys anlayışının bir uzantısı olarak okunmaktadır. Model, bu yönüyle mûsikî nazariyatı ile kozmoloji arasında tek yönlü bir bağımlılık kurmaktadır ve sınıflandırmanın ölçüsü kâinattır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı içinde desenlenmiştir. Veri kaynağının yazılı metinlerden oluşması nedeniyle doküman incelemesine dayalı metin çözümlemesi modeli benimsenmiştir. Doküman incelemesi, incelenen olguya ilişkin yazılı materyallerin sistematik biçimde çözümlenmesini ifade eden bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Bu yaklaşım tarihsel metinler üzerinden bir düşünce geleneğinin izlenmesinde elverişli bir yol sunmaktadır. Model, tarihsel-karşılaştırmalı bir boyutla birleştirilmiştir. Metin önce kendi iç bütünlüğü içinde, ardından çağdaşı edvâr metinleriyle karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Veri kaynağı, Uygun'un (1990) hazırladığı transkripsiyonlu neşirdir. Bu neşir, tarihli nüshaların en eskisi olan Beyazıd Devlet Kitaplığı Veliyyüddin Efendi 3181 numaralı nüshayı esas almaktadır ve diğer nüshalarla karşılaştırmalı olarak kurulmuştur. Aynı çalışmanın gözden geçirilmiş bir baskısı da bulunmaktadır (Uygun, 2016). Eserin aslının Osmanlı Türkçesi olması transkripsiyonlu neşir kullanımını zorunlu kılmamakla birlikte, bu neşir tarihli en eski nüshayı esas alıp diğer nüshalarla karşılaştırılarak kurulmuş akademik bir transkripsiyon sunduğu ve sayfa numarasıyla atıf yapılmasına imkân verdiği için tercih edilmiştir. Neşir metni ayrıca Süleymaniye Kütüphanesi, Nâfiz Paşa, 1503 demirbaş numaralı mecmuada vr. 1b-9b arasında yer alan nüshanın dijital görüntüleriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada nüshadan yalnızca cetvellerin genel düzeni ve neşirde yer almayan unsurların varlığı kaydedilmiş, yazma üzerinden yeni okuma yapılmamıştır. Nüshalar arasındaki filolojik farkların bütüncül bir karşılaştırması bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Aşağıda risâle metninin kendisine yapılan göndermeler RM kısaltmasıyla ve Uygun (1990) neşrinin sayfa numaralarıyla, nüshaya özgü bulgular ise yazmanın varak numarasıyla (örneğin Nâfiz Paşa 1503, vr. 3b) verilmektedir. Uygun adı yalnızca neşir sahibinin kendi tespit ve değerlendirmelerine gönderme yapıldığı yerlerde kullanılmaktadır.

Karşılaştırmalı boyutta yan kaynak olarak Kırşehirli Yusuf'un *Risâle-i Mûsikî*'si (Cevher, 2004; Kamiloğlu, 1998), Ahmedoğlu Şükrullah'ın *Edvâr-ı Mûsikî*'si (Kamiloğlu, 2007), Hızır bin Abdullah'ın *Kitâbü'l-Edvâr*'ı (Çelik, 2001) ve Lâdikli Mehmed Çelebi'nin *Zeynü'l-Elhân*'ı (Kalender, 1982) kullanılmıştır. Bu metinlere doğrudan yazma nüshalar üzerinden değil, alanda kabul görmüş neşir ve çözümlemeler aracılığıyla ulaşılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yaklaşımı izlenmiştir. İlk aşamada neşir metni baştan sona taranarak astroloji-mûsikî ilişkisi kuran bütün pasajlar işaretlenmiştir. Bu pasajlar makam-burç, âvâze-gezegen, şûbe-unsur ve terkîb-zaman kategorileri altında kodlanmıştır. İkinci aşamada kodlanan birimler, Öztürk (2012, 2014) ve Esen (2022) tarafından ortaya konan bâtınî model çerçevesiyle karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Kadızâde Tirevî ve Risâle-i Mûsikî

Kadızâde Tirevî hakkındaki bilgiler sınırlıdır. Dönemin şiir tezkireleri Tirevî'nin adına yer vermemektedir. Bu sessizlik, onun çağında bir şair olarak değil bir müderris ve nazariyeci olarak tanındığını düşündürmektedir. Hayatına ilişkin en ayrıntılı kayıt Süheyl Ünver aracılığıyla ulaşmakta ve şu çerçeveyi vermektedir: Kütahyalı şair Şeyhî'nin hemşirezâdesi olan Tirevî, Hızır Bey Çelebi'den yetişmiş, Tire medresesinde müderrislik yapmış (nisbesi buradan gelmektedir), fetihten sonra Fâtih Külliyesi'nin Sahn-ı Semân medreselerinden birine tayin edilmiş, ardından Bursa kadılığına yükselmiş ve bu görevdeyken 899/1494 Ramazan'ında vefat etmiştir (Ünver'den akt. Uygun, t.y.). Bayezid döneminde de kadılık yapmış olması (Esen, 2022, s. 161), onun Fâtih'ten Bayezid'e uzanan uzun bir ilmî-idarî kariyer sürdürdüğünü göstermektedir.

Müellifin kimliğine ilişkin iki tartışma bulunmaktadır. Birincisi ad karışıklığıdır: Taşköprülüzâde ve onu izleyen kaynaklar "Kâsım Kadızâde" adını vermektedir. Buna karşılık Veliyyüddin Efendi 3181 ve Kastamonu 222 numaralı nüshalar "Muhammed Kadızâde Tirevî" kaydını taşımaktadır. Karışıklığın, Kadızâde Molla Kâsım İzârî adlı başka bir âlimle özdeşleştirmeden kaynaklandığı değerlendirilmektedir (Uygun, t.y.). İkincisi müellifliğe ilişkindir: Oransay, eserin yazarının Serezli Şeyh Mehmet Efendi olduğunu ileri sürmüşse de bu iddianın nisbenin "Serezî" biçiminde yanlış okunmasından doğduğu, bütün nüshalarda "Tirevî" nisbesinin açıkça okunabildiği ve nüshalardan birinin 1087/1676 tarihli olmasının, on sekizinci yüzyılda yaşamış olan Serezli Şeyh Mehmet Efendi'ye nispeti imkânsız kıldığı gösterilmiştir (Uygun, t.y.). Bu çalışmada da eser Kadızâde Tirevî'ye ait kabul edilmektedir.

Tirevî'nin entelektüel konumunu belirleyen en önemli unsur, Hızır Bey Çelebi'nin talebesi olmasıdır. Hızır Bey, Fâtih döneminin önde gelen âlimlerinden olup felsefe ve kelâmda Tâceddîn Sübkî ile Seyyid Şerîf Cürcânî geleneğine bağlıdır. Tirevî'nin Türkçe ve Farsça şiirleri bulunması ve Cürcânî'nin Mevâkıf'ına yazılan Şerh-i Mevâkıf hâşiyesine tâlikât yazması, onun çok cepheli bir âlim olduğunu göstermektedir (Uygun, t.y.). Şiir, kelâm, felsefe, fıkıh ve mûsikî alanlarında üretim yapan bir müderris-kadı profili, on beşinci yüzyıl Osmanlı ilim geleneğinin bütüncül kavrayışının tipik bir ifadesidir (Demir, 2014; Fazlıoğlu, 2011). Böyle bir âlimin astroloji, kozmoloji ve mûsikîyi tek bir çerçevede ele alan bir eser yazması tesadüfî görünmemektedir. Nitekim metin, mûsikîyi bir icra alanı olmaktan çok bir bilgi alanı olarak ele almakta ve onu diğer ilimlerle aynı epistemolojik düzlemde konumlandırmaktadır.

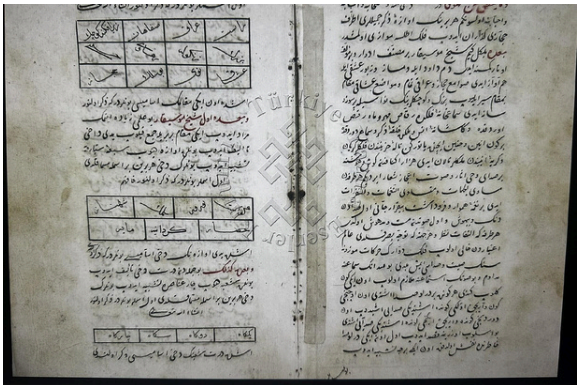
Risâle-i Mûsikî, Türkçe kaleme alınmış erken mûsikî nazariyatı metinlerinden biri olması bakımından da ayrıca önem taşımaktadır. Bu yönüyle, Urmevî'nin *Kitâbü'l-Edvâr*'ı gibi Arapça yazılmış sistemci metinlerden (Uygun, 1996) farklı bir okuyucu çevresine seslenmektedir. Eserin Türkiye kütüphanelerinde bilinen yedi yazma nüshası tespit edilmiştir (Uygun, 1990). Bunlar arasında Beyazıd Devlet Kitaplığı Veliyyüddin Efendi 3181 numaralı nüsha, tarihli nüshaların en eskisi olması nedeniyle neşirde esas alınmıştır. Süleymaniye Kütüphanesi Nâfiz Paşa 1503 numaralı mecmua içindeki nüsha ise neşre girmemiş birtakım unsurlar içermesi bakımından ayrıca dikkat çekmekte olup bu unsurlar aşağıda ilgili başlıklar altında ele alınmaktadır.

Eserin yapısı iki katmanlıdır. Mukaddime, mûsikînin tanımını, kâinat içindeki yerini ve kozmik kökenini konu edinmektedir. Bu bölümde Şeyh-i Mûsikâr anlatısı ile makam, âvâze, şûbe ve terkîb kategorilerinin toplu tasnifi yer almaktadır. Mukaddimeyi izleyen teknik fasıllarda ise Tirevî, her makamın seyrini, perdelerini ve tanbur, çeng, kanun, mıskâl gibi sazlarda nasıl elde edileceğini tarif etmektedir (RM, s. 33 vd.). Astrolojik nitelendirmelerin tamamı mukaddimede toplanmaktadır. Teknik fasıllar seyir bilgisi vermekte ve burç ya da gezegen adı anmamaktadır. Bu durum, eserdeki astroloji-mûsikî ilişkisinin nerede aranması gerektiğini de belirlemektedir.

Eserin dinî meşruiyet boyutu da mukaddime düzeyinde işlemektedir. Tirevî, Gazzâlî'nin İhyâ'u Ulûmi'd-Dîn'inden naklettiği hikâyelerle mûsikîye tasavvufî bir zemin sağlamaktadır (RM, ss. 20-21). Böylece kozmolojik gerekçelendirmenin yanına dinî bir gerekçelendirme daha eklenmektedir.

Eşleme Şeması: Mûsikî Kategorileri ve Göksel Birimler

Tirevî, dört eşleşmeyi de mukaddimede toplu teşbihlerle kurmaktadır. Makamlar için "ol oniki sadâ hatırında nakş oldukda oniki burca teşbih idüb bu sadâlara makam deyüb her birin bir ismile müsemmâ kıldı" denilmektedir (RM, s. 25). Âvâzeler için "iki makâmı birbiriyle cem' kılub yedi dahi telif idüb bunlara âgâze ve âvâze deyüb seb'a-i seyyâreye teşbih idüb" (RM, s. 25), şûbeler için ise "dört dahi telif idüb bunlara şûbe deyüb çâr anâsıra teşbih idüb" (RM, s. 26) ifadeleri yer almaktadır. Nüshada bu kategoriler adlarıyla birlikte cetveller hâlinde sunulmuştur (Şekil 1).



Şekil 1. *Risâle-i Mûsikî, Nâfiz Paşa 1503, vr. 1b-2a: makam, âvâze ve şûbe adlarının cetveller içinde sunumu*

Bu ifadelerin ortak özelliği, eşleşmenin kategori düzeyinde kurulmuş olmasıdır. Metin, on iki makamın on iki burca benzetildiğini söylemekte, ancak hangi makamın hangi burca karşılık geldiğini tek tek belirtmemektedir. Aynı durum âvâze-gezegen ve şûbe-unsur eşleşmeleri için de geçerlidir. Ayrıntılı karşılıklar, geleneğin Öztürk (2014) tarafından derlenen standart şemasından okunmaktadır. Aşağıdaki tablolar Tirevî'nin beyanını değil, bu standart şemayı yansıtmakta ve tablolardan hareketle Tirevî hakkında yapılan yorumlarda da bu ayrım korunmaktadır. Aşağıdaki çözümleme bu şemayı esas almakta, ancak ilgili başlıkta ele alınacağı üzere şemanın Tirevî'ye uygulanmasında bir sınır bulunmaktadır.

On İki Makam ve On İki Burç

Bâtınî modelin kanonik şemasında makamlar, zodyak sırasını izleyerek burçlarla eşleştirilmektedir. Şema, Tablo 1'de makamların unsur ve tabiat karşılıklarıyla birlikte sunulmaktadır.

Tablo 1
Bâtınî makam modelinde makam-burç-unsur-tabiat karşılıkları (Öztürk, 2014, s. 21'deki şemadan uyarlanmıştır).

Sıra	Makam	Burç	Unsur	Tabiat
1	Rast	Hamel (Koç)	Ateş	Sıcak - Kuru
2	Irâk	Sevr (Boğa)	Toprak	Soğuk - Kuru
3	Isfahân	Cevzâ (İkizler)	Hava	Sıcak - Nemli
4	Zirefkend-i Kûçek	Seretân (Yengeç)	Su	Soğuk - Nemli
5	Büzürg	Esed (Aslan)	Ateş	Sıcak - Kuru
6	Zengûle	Sünbüle (Başak)	Toprak	Soğuk - Kuru
7	Rehâvî	Mîzân (Terazi)	Hava	Sıcak - Nemli
8	Hüseynî	Akreb (Akrep)	Su	Soğuk - Nemli
9	Hicâz	Kavs (Yay)	Ateş	Sıcak - Kuru
10	Bûselik	Cedy (Oğlak)	Toprak	Soğuk - Kuru
11	Nevâ	Delv (Kova)	Hava	Sıcak - Nemli
12	Uşşâk	Hût (Balık)	Su	Soğuk - Nemli

Şemanın iç düzeni iki ilkeye dayanmaktadır. Birincisi unsur rotasyonudur: ateş, toprak, hava ve su sırası her dört makamda bir tam turunu tamamlamaktadır. Böylece on iki makam içinde üç tam tur bulunmakta ve makamlar dört unsur arasında eşit olarak bölüşülmektedir. Her unsura üç makam düşmekte ve bu dağılım zodyaktaki unsur rotasyonuyla birebir örtüşmektedir. Söz konusu örtüşme bir keşif değil, standart şemada eşleşmenin zodyak sırasını izlemesinin doğrudan sonucudur.

İkinci ilke tabiat sınıflamasıdır. Her unsur belirli bir nitelik çiftiyle tanımlanmakta (ateş sıcak ve kuru, toprak soğuk ve kuru, hava sıcak ve nemli, su soğuk ve nemli) ve bu dörtlü şema Aristocu doğa felsefesinin dört nitelik sistemine dayanmaktadır. Söz konusu şemanın İslâm dünyasında astroloji, tıp ve mûsikîde ortak biçimde kullanılması, makam-burç eşleşmesine mizacî bir boyut kazandırmaktadır. Standart şemanın mantığı içinde her makam belirli bir tabiat taşıdığından, belirli mizaçtaki kişiler üzerinde farklı etkiler doğuracağı düşünülebilir. Ancak Tirevî'nin metninde makamların tabiatına veya mizaç üzerindeki etkisine ilişkin bir ifade bulunmamaktadır. Bu boyut, Tirevî'nin beyanından değil standart şemadan okunmaktadır.

Standart Şemanın Tirevî'ye Uygulanmasındaki Sınır

Tirevî'nin metninde makamlar Rast, Irâk, Isfahân, Zirefkend-i Kûçek, Uşşâk, Büzürg, Zengûle, Rehâvî, Hüseynî, Hicâz, Bûselik ve Nevâ sırasıyla verilmektedir. Bu sıralama, Tablo 1'deki kanonik sıradan Uşşâk'ın konumu bakımından ayrılmaktadır. Tirevî'de beşinci sırada yer alan Uşşâk, kanonik şemada on ikinci sıradadır.

Farkın sonucunun önem taşıdığı düşünülmektedir. Standart şemada eşleşme zodyak sırasını izlediğine göre, bu sıra Tirevî'nin listesine uygulanırsa beşinci sıradaki makam Esed (Aslan) burcuna karşılık gelmektedir. Tirevî'nin sıralaması esas alındığında varsayımsal olarak Uşşâk-Esed eşleşmesi doğmaktadır.

Bunu izleyen bütün makamlar da birer sıra kayarak kanonik şemadakinden farklı burçlara denk düşmektedir. Kanonik şemada su unsuruna bağlanan Uşşâk, bu varsayımsal uygulamada ateş unsuruna geçecektir. Bu sonuç Tirevî'nin kendi eşleşmesi değil, standart şemanın onun listesine uygulanmasının sonucudur. Dolayısıyla Tablo 1'deki şema, Tirevî'nin metnine olduğu gibi uygulanamamaktadır.

Bu durum karşısında üç tutumun mümkün olduğu düşünülmektedir. Birincisi, Tirevî'nin sıralamasının bir istinsah kaymasından kaynaklandığını varsaymak ve kanonik şemayı korumaktır. Ancak bu varsayımın sınanması nüsha karşılaştırmasını gerektirmektedir. İkincisi, Tirevî'nin sıralamasını esas alıp eşleşmeyi yeniden kurmaktır. Fakat bu durumda metinde karşılığı bulunmayan bir tablo üretilmiş olacaktır, zira Tirevî burç adlarını makamlarla tek tek eşleştirmemektedir. Üçüncüsü ve bu çalışmada benimsenen tutum, güçlüğü çözmek yerine kaydetmektir. Metin kategori düzeyinde bir eşleşme beyanı içermekte, ancak bu beyanı ayrıntılı bir tabloya çevirmek için gereken veriyi vermemektedir. Alan yazınında yaygın olarak yapıldığı üzere standart şemanın Tirevî'ye doğrudan atfedilmesi bu nedenle ihtiyatla karşılanmalıdır.

Yedi Avâze ve Yedi Gezegen

Tirevî'nin yedi âvâzesi (Geveşt, Nevrûz, Selmek, Şehnâz, Hisâr, Gerdâniye, Mâye) yedi seyyâreye benzetilmektedir (RM, s. 25). Âvâzelerin tek tek hangi gezegene karşılık geldiği metinde belirtilmediğinden, Tablo 2'deki karşılıklar Öztürk'ün (2014, ss. 31-32) derlediği kanonik şemadan alınmıştır.

Tablo 2
Âvâze-gezegen karşılıkları (Öztürk, 2014, ss. 31-32'deki şemadan uyarlanmıştır).

Sıra	Âvâze	Gezegen (Osmanlı adı)	Gezegen
1	Geveşt	Zuhâl	Satürn
2	Nevrûz	Müşterî	Jüpiter
3	Selmek	Merih	Mars
4	Şehnâz	Şems	Güneş
5	Hisâr	Zühre	Venüs
6	Gerdâniye	Kamer	Ay
7	Mâye	Utârid	Merkür

Bu eşleşmede gezegenlerin dizilişi dikkat çekicidir. Antik ve Ortaçağ astronomisinde gezegenler dünyadan uzaklıklarına göre Ay, Merkür, Venüs, Güneş, Mars, Jüpiter ve Satürn biçiminde sıralanmaktadır. Tablo 2'deki dizi ilk beş sırada bu sıralamanın tersini, yani en uzaktan yakına doğru diziyi izlemekte, son iki sırada ise Ay ile Merkür'ün yerleri bu diziden ayrılmaktadır. Öztürk (2014, ss. 31-32), âvâze-gezegen eşleşmesini gezegenlerin astrolojik karakteri ile seslerin mizacı arasında kurulan benzerliğe bağlamakta; en uzak ve en ağır sayılan Satürn'ün pest bölgedeki Geveşt ile, hafif ve değişken sayılan Ay'ın ise tiz bölgedeki Gerdâniye ile karşılıklandırıldığını belirtmektedir. Ses bölgeleriyle gezegenler arasındaki bu bağ, Tirevî'nin değil Öztürk'ün yorumudur. Tirevî'nin metni âvâzeleri yedi seyyâreye benzetmekte (RM, s. 25), ancak bu karşılıkların ayrıntısını vermemekte ve âvâzeleri ses bölgeleri üzerinden gezegenlerle ilişkilendirmemektedir.

Âvâze kavramının astrolojik temeline ilişkin daha derin bir açıklama, Öztürk (2014, s. 32) tarafından gezegen evleri öğretisine dayandırılmaktadır. Batlamyus'un *Tetrabiblos*'unda sistemleştirilen bu öğretiye göre her gezegen belirli burçlarda evinde, bazılarında yücelmiş (şeref), bazılarında ise alçalmış (hübût) konumda bulunmaktadır (Ptolemy, 1940, I.17, I.19). Bâtınî nazariyede âvâze, iki makamın birleşmesinden doğan bir ses birliği olarak tanımlanmaktadır. Öztürk'ün (2014, s. 32) çözümlemesine göre bu tanım, gezegenin iki burç arasındaki hareketinin mûsikîdeki karşılığıdır ve makam adlarının yerine burç, âvâze adlarının yerine gezegen adları konulduğunda astrolojik bir ilkenin mûsikî nazariyatındaki izdüşümü görünür hâle gelmektedir. Gezegen evleri öğretisiyle kurulan bu bağlantı Öztürk'ün çözümlemesidir. Tirevî de âvâzeleri "iki makâmı birbiriyle cem' kılub" oluşturulan sesler olarak tanıtmakta ve yedi seyyâreye benzetmektedir (RM, s. 25); ancak gezegen evleri, şeref veya hübût kavramlarına değinmemektedir.

Bu çerçevenin benzer bir ifadesi, on sekizinci yüzyılda Tanburî Küçük Artin'in âvâzeyi bir feleğin bir burçtan diğerine geçişine benzeterek açıklamasında izlenebilmektedir (Popescu-Judetz, 2002, s. 93).

Dört Şûbe ve Dört Unsur

Tirevî'nin dört şûbesi (Yegâh, Dügâh, Segâh, Çargâh) dört unsura benzetilmektedir (RM, s. 26). Tek tek şûbe-unsur karşılıkları metinde verilmediğinden, eşleşmenin unsur, tabiat ve hılt karşılıklarıyla birlikte görünümü ikincil kaynaklardaki şemaya dayanılarak Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3
Şûbe-unsur karşılıkları ve koşut dörtlü şemalar[2]

Şûbe	Unsur	Tabiat	Hılt	Ontolojik karşılık
Yegâh	Toprak	Soğuk -Kuru	Sevdâ	Nokta / ilk ilke
Dügâh	Su	Soğuk -Nemli	Balgam	Çizgi / akıl
Segâh	Hava	Sıcak -Nemli	Kan	Yüzey / âlem ruhu
Çargâh	Ateş	Sıcak -Kuru	Safra	Cisim / madde

Tablo, dört şûbenin birbirine koşut birkaç dörtlü şemayla örtüştüğünü göstermektedir: dört unsur, dört tabiat ve dört hılt. Bu koşutluk, Pisagorcu tetrad anlayışıyla ilişkilendirilebilecek bir dörtlü düzen sunmaktadır. Ancak Tirevî'nin metninde bu yönde bir açıklama bulunmamaktadır. Tirevî'nin çağdaşı Hızır bin Abdullah, şûbeleri nokta, çizgi, yüzey ve cisim dizisiyle ilişkilendirerek onları sistemin temel kategorileri saymaktadır (Çelik, 2001; Esen, 2022, ss. 155-156; Öztürk, 2012). Söz konusu dizi geometrik olarak sıfır boyuttan üç boyuta çıkışı temsil etmektedir. Aynı zamanda Yeni Platoncu metafizikteki varlık mertebelerine karşılık gelmektedir (Esen, 2022, s. 84).

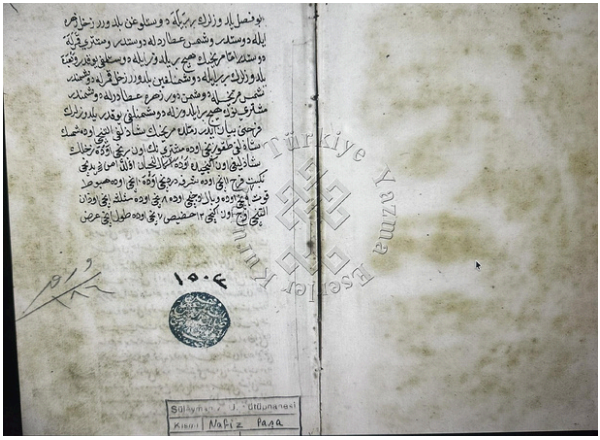
Tirevî'nin metninde böyle bir ontolojik açıklama bulunmamaktadır; metin şûbeleri yalnızca dört unsura benzetmektedir (RM, s. 26).

[2] *Esen, 2022, ss. 84, 155-156 ile Öztürk, 2014, s. 18 esas alınarak düzenlenmiştir. Tablo farklı kaynaklardan oluşturulmuştur. "Ontolojik karşılık" sütunu Tirevî'nin değil, Hızır bin Abdullah'ın şûbe yorumuna ilişkin Esen (2022, ss. 84, 155-156) ve Öztürk (2012) çözümlemelerine dayanmakta olup, Tirevî'nin metninde bu karşılık bulunmamaktadır.*

Şûbelerin teknik işlevi de göz ardı edilmemelidir. Öztürk'e (2014, s. 34) göre şûbeler, perdeleşme ve makamlaşmanın eş zamanlı gelişmesini sağlayan temel aralıklar olarak değerlendirilmelidir. Tirevî de teknik fasıllarda şûbelerin sazlarda nasıl ayarlanacağını tarif etmektedir (RM, s. 33 vd.). Ancak bu fasıllarda unsurlara ya da başka bir astrolojik nitelendirmeye yer verilmemektedir. Bu nedenle teknik tariflerin dört unsurla sembolik bir ilişki taşıyıp taşımadığı metinden hareketle belirlenememektedir.

Nüshadaki Astrolojik Kayıt

Nâfiz Paşa 1503 numaralı mecmuanın zahriyesinde astrolojik içerikli bir kayıt yer almaktadır (Şekil 2). Kayıt neşre girmemiştir. Kaydın kim tarafından ve ne zaman yazıldığı bilinmemekte; risâle metninin bir parçası mı, yoksa mecmuaya sonradan eklenmiş müstakil bir not mu olduğu belirlenememektedir. Kaydın okunması ve bu sorulara yanıt aranması ayrı bir paleografik çalışma gerektirdiğinden bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu nedenle kayıt Tirevî'ye atfedilmemekte ve âvâze açıklamasıyla ilişkilendirilmemektedir. Burada yalnızca nüshada mûsikî ile astroloji malzemesinin bir arada bulunduğu kaydedilmektedir.



Şekil 2. *Nâfiz Paşa 1503 numaralı mecmuanın zahriyesindeki astrolojik kayıt (Süleymaniye Kütüphanesi).*

Kırk Sekiz Terkîb: Bir Sayının Gerekçelendirilmesi

Terkîb bahsi, eşleşme şemasının sayısal mantığını sınamak için elverişli bir örnek sunmaktadır. Gelenekte terkîblerin sayısı yirmi dört olarak verilmekte ve gece ile gündüzün yirmi dört saatiyle ilişkilendirilmektedir (Öztürk, 2014, s. 18). Tirevî bu teşbihi olduğu gibi korumaktadır. Metin, Şeyh-i Mûsikâr'ın "yigirmi dört dahi telif idüb bunlara terkib deyüb gicenin ve gündüzün yigirmi dört saatine teşbih idüb" her birini adlandırdığını ve "asl olan oniki makam yedi âvâze dört şube ve yigirmidört terkibdir" denildiğini kaydetmektedir (RM, s. 26).

Bununla birlikte Tirevî kırk sekizlik bir liste sunmaktadır. Sayının nasıl arttığını da açıkça yazmakta ve bunu kendisine değil bir ulemâ heyetine bağlamaktadır. Metne göre adı geçen âlimler Mısır'da terkîbleri derleyerek sayıyı kırk sekize çıkarmışlardır (RM, s. 26). Eserin ilerleyen kısmında bu tutum açıkça sahiplenilmektedir: "ol azizler... terkibi kırksekiz itmişdir; bu fakîr... Tirevî anların tarikinden çıkmayub kırksekiz terkibin esâmisin zikr idüb" (RM, ss. 30-31).

Tirevî ayrıca başka risâlelerde elli altı, altmış ve altmış dört terkîb gördüğünü belirtmekte ve "ammâ ki terkibata nihayet yoktur; amma asl üzre esâmi-i terkib bunlardır" diyerek kendi listesini sıralamaktadır (RM, s. 31).

Bu ifadeler bir arada okunduğunda Tirevî'nin sayısal tercihi karşısındaki konumunun net olduğu düşünülmektedir. Müellif, kırk sekiz sayısını önceki âlimlerden devraldığını gizlemek yerine açıkça beyan etmektedir. Bu beyan otoriteye bağlılık yorumunu desteklemekle birlikte, devralınan sayının hiçbir kozmolojik gerekçesi bulunmadığını kanıtlamamaktadır. Bu nedenle burada yalnızca metinde kırk sekiz sayısı için ayrıca bir kozmolojik gerekçe verilmediği söylenebilir. "Kanonik" terimi burada, sayının bir hesaptan veya mûsikî içi bir gerekçeden çıkarılmayıp önceki âlimlerin otoritesine dayanılarak sabit bir çerçeve olarak kabul edilmesi anlamında kullanılmaktadır.

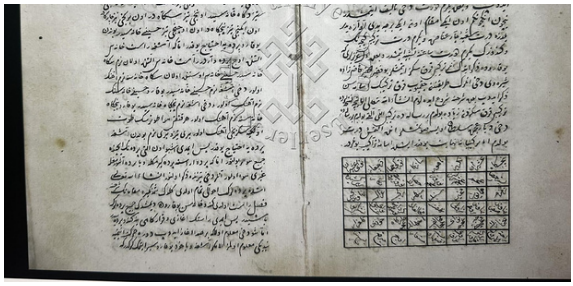
Buna karşın bu tür metinlerdeki sayısal düzenlemelere kozmolojik anlam atfetme yönünde güçlü bir eğilim bulunmaktadır. Kırk sekiz için düşünülebilecek üç yorum, bu eğilimin sınanması bakımından ele alınmaya değerdir.

Birinci yorum, kırk sekizin yirmi dördün iki katı olmasından hareketle gündüz ve gece saatlerinin ayrı ayrı karşılanmasını önerir. Her saatin ışık ve karanlık hâlleri için ayrı bir terkîb bulunduğu düşüncesi, zamanın karşıt kutuplardan oluşan döngüsel yapısına ilişkin bir kozmolojik kabulle uyumludur. Yorum iç tutarlılık taşımaktadır. Ancak metinde böyle bir gerekçelendirmenin izi yoktur.

İkinci yorum, sayıyı zodyağın eşit taksimleriyle ilişkilendirmeyi dener. Bu yol hesap düzeyinde tıkanmaktadır. Üç yüz altmış derecelik zodyak on iki burca bölündüğünde her burç otuz derece almaktadır. Burçlar onar derecelik dekanlara bölündüğünde otuz altı, iki buçuk derecelik duadlara bölündüğünde ise yüz kırk dört birim elde edilmektedir. Denenen bu taksimlerin hiçbiri kırk sekize ulaşmamaktadır. Ancak iki zodyak bölünmesinin sınanması, hiçbir taksimin kırk sekiz vermeyeceği sonucuna tek başına yetmez. Dolayısıyla bu yorum, bu denemelerle desteklenmemektedir.

Üçüncü yorum, kırk sekizi on iki makam ile dört şûbenin çarpımı olarak okur. Sayısal örtüşme tamdır ve modelin iç simetrisiyle uyumludur. Ne var ki metin böyle bir formül dile getirmemekte, sayının kaynağını doğrudan ulemâ silsilesine bağlamaktadır (RM, ss. 26, 30). Bu okuma, modelin mantığını anlamaya yardımcı bir yorum olarak değerli olmakla birlikte, metnin kendi gerekçelendirmesinin yerine konulmamalıdır.

Nüsha düzeyindeki bir gözlem bu yöntemsel uyarıyı somutlaştırmaktadır. Nâfiz Paşa 1503 numaralı nüshada terkîb adları, kırk sekiz gözlü bir cetvel hâlinde (sekiz sütun ve altı satır) düzenlenmiştir (Şekil 3). Buna karşılık Uygun neşrindeki listede (RM, s. 31) kırk beş ad yer almaktadır. Esen'in (2022, s. 163) Tablo 6-6'sında da kırk beş ad ve üç çizgi bulunmaktadır.



Şekil 3. *Risâle-i Mûsikî, Nâfiz Paşa 1503, vr. 3b: kırk sekiz gözlü (8x6) terkîb adları cetveli.*

Aradaki farkın nedenini belirlemek, cetvelin hücre hücre okunmasını gerektirdiğinden bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu nedenle fark, kırk sekiz sayısının işlevine ilişkin bir sonuca dayanak yapılmamıştır. Cetvelin kırk sekiz göz olarak çizilmesi de tek başına sayının fiilî toplamdan bağımsız ve normatif olduğunu göstermez. Kanonik sayı yorumu bu nedenle öncelikle Tirevî'nin önceki âlimlere bağlılık ifadesi ("anların tarikinden çıkmayub") üzerinden tartışılmaktadır.

Bu çerçevede Tirevî'nin kırk sekizi, terkîb sayısının tarihsel seyri içinde bir ara durak olarak değerlendirilebilmektedir. Öztürk (2014, s. 18), terkîblerin başlangıçta ay ve güneşin hareket periyotlarıyla ilişkilendirilerek sayıca sınırlandırıldığını, süreç içinde bu sınırlandırmadan vazgeçildiğini belirtmektedir. Tirevî'nin metni tam bu geçişin ortasında durmaktadır: yirmi dörtlük çekirdek teşbih korunmakta, sayı iki katına çıkarılmakta, fakat sınırın kendisi henüz kaldırılmamıştır. "Terkibata nihayet yoktur" ifadesiyle "asl üzre esâmi-i terkib bunlardır" ifadesinin yan yana durması, bu ara konumun en açık göstergesidir.

Eşleşmelerin Temellendirilmesi: Şeyh-i Mûsikâr Anlatısı

Yukarıda çözümlenen eşleşmeler metinde kuru bir tasnif olarak sunulmamaktadır. Tirevî bunları, eserinin açılışında yer alan ve mûsikînin kozmik kökenini anlatan bir kurguya bağlamaktadır. Anlatıya göre edvâr sahibi Şeyh-i Mûsikâr, feleklerin ve meleklerin sesine tanık olmuştur. Vahiy olarak nitelenen bu sesleri dinleyerek kendinden geçmiş, feleklerin dönüş hareketinden doğan sesleri her gün farklı olmak üzere on iki gün boyunca işitmiş, sonunda on iki sadâyı on iki burca benzeterek onlara makam adını vermiştir (RM, s. 25; anlatının bir özeti için ayrıca bkz. Esen, 2022, s. 162).

Anlatının eşleşmeler bakımından taşıdığı işlev üç noktada belirginleşmektedir. Birincisi, eşleşmelerin kaynağını insan tasarrufunun dışına taşımasıdır. İşitilen seslerin vahiy olarak nitelenmesi, makam adlarının bir uzlaşım değil bir kayıt olduğu anlamına gelmektedir. Aynı nitelendirme biçimi Kırşehirli Yusuf, Ahmedoğlu Şükrullah ve Hızır bin Abdullah'ta da görülmektedir (Öztürk, 2014, s. 3). Tirevî bu noktada kanonik bir kalıbı sürdürmektedir. Nitelendirmenin doğrudan sonucu, nazariyecinin sayılar ve karşılıklar üzerindeki müdahale alanının daralmasıdır. Nitekim kırk sekiz terkîb bahsindeki "anların tarikinden çıkmayub" ifadesi bu daralmanın metin içindeki açık karşılığıdır.

İkincisi, adlandırmanın sırasını belirlemesidir. Şeyh-i Mûsikâr, işittiği sesleri önce burçlara benzetmekte, ad bunun ardından gelmektedir. Böylece mûsikî terminolojisi keyfî bir uzlaşım değil, kozmik bir düzenin izini taşıyan bir işaretler dizgesi olarak sunulmaktadır. Bu tutum, mûsikîyi ilâhî bir sanat olarak gören Kindî ve İhvân-ı Safâ çizgisiyle uyumludur (Şahin, 2023, s. 757).

Üçüncüsü, zamansal bir boyut içermesidir. İşitmenin on iki gün sürmesi ve her gün farklı bir sadânın duyulması, makamların yalnızca göksel bir konumla değil zamanın döngüsel yapısıyla da ilişkilendirilebileceğini düşündürmektedir. Ancak metin, bu zamansal vurgu ile terkîblerin gece ve gündüzün saatlerine benzetilmesi (RM, s. 26) arasında açık bir bağ kurmamaktadır. Bu nedenle iki unsur arasındaki ilişki burada yalnızca bir ihtimal olarak kaydedilmektedir.

Anlatıdaki bilge figürünün kimliği de dikkate değerdir. İhvân-ı Safâ risâlelerinde Pisagor, ruhunun safiyeti sayesinde feleklerin nağmelerini işitmeye muktedir bir bilge olarak resmedilmektedir (Wright, 2010'dan akt. Öztürk, 2014, s. 29). Tirevî'nin metninde ise Şeyh-i Mûsikâr, Pisagor adıyla anılmamakta, "edvâr sahibi" sıfatıyla yer almaktadır. İki figür arasındaki benzerlik dikkat çekici olmakla birlikte, metin bu özdeşliği kurmadığından burada bir ihtimal olarak kaydedilmektedir. Sıfatın seçimi, figürü bir peygamberden ya da herhangi bir mutasavvıftan ayırmakta ve onu mûsikî nazariyatıyla ilişkilendirmektedir. Ancak "edvâr sahibi" sıfatı tek başına kozmik bilgiye özellikle nazariyat bilgisi sayesinde ulaşıldığını göstermemektedir. Şeyh-i Mûsikâr'ın Pisagor'la ilişkilendirilmesi Çiçek (2022, s. 190) tarafından da ele alınmaktadır.

Tirevî, anlatısal temellendirmenin yanına açık bir kaynak silsilesi de yerleştirmektedir. Makam tasnifini aktarırken "Şeyh Nasîrüddîn Fârâbî, Kemâleddîn Buhârî ve Ebû Ali Sînâ hazretleri" adlarını anmaktadır (RM, s. 26). Bu isimlerden Kemâleddîn Buhârî'nin Kenzü'l-Elhân müellifi Abdülkâdir Merâgî olduğu Uygun (t.y.) tarafından tespit edilmiştir. Silsilenin kronolojik olarak mümkün olmadığına neşir sahibi de dikkat çekmektedir. Fârâbî 950'de vefat etmiş, İbn Sînâ 980'de doğmuştur (Uygun, 1990, s. 21). Merâgî'nin on beşinci yüzyıl başında yaşamış olması da göz önüne alındığında, metinde Mısır'da bir araya geldiği söylenen heyet (RM, s. 26) tarihsel olarak toplanamaz bir heyettir. Silsilenin tarihsel bir kayıt olarak değil, dönemin meşrulaştırma normları içinde işleyen bir otorite formülü olarak okunması daha uygun görünmektedir. Bu yorum, müellifin söz konusu tarihleri bildiği varsayımına dayanmamaktadır.

Tirevî'nin Konumu: Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme

Tirevî'nin astroloji-mûsikî ilişkisini kuruş biçimini değerlendirmek için onu çağdaşlarıyla karşılaştırmak gerekmektedir. Kırşehirli Yusuf'un *Risâle-i Mûsikî*'si, bâtınî modelin Osmanlı dünyasındaki erken ve yapılandırılmış sunumlarından biridir (Cevher, 2004; Kamiloğlu, 1998). Yusuf'un eşleşme seti Tirevî'ninkiyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Ancak Yusuf dokuz felek ile dokuz usûl arasındaki ilişkiyi de vurgularken Tirevî bu bağı öne çıkarmamaktadır. Tirevî'nin astrolojik odağı daha dardır. Bu odak dört eşleşme üzerinde yoğunlaşmakta ve usûl boyutunu kozmolojik şemanın dışında bırakmaktadır.

Ahmedoğlu Şükrullah'ın *Edvâr-ı Mûsikî*'si, mûsikînin kozmik kökenini daha belirgin bir dinî çerçevede sunmaktadır (Kamiloğlu, 2007). Şükrullah'ın mûsikî bilgisini diğer ilimlerin ön koşulu sayan ifadesi (Şükrullah'tan akt. Esen, 2022, s. 147), mûsikînin riyâzî ilimler içindeki yerine dair açık bir epistemolojik iddia taşımaktadır. Tirevî'de bu iddia örtük kalmakta, dinî meşruiyet yükü büyük ölçüde Gazzâlî nakillerine bırakılmaktadır.

Hızır bin Abdullah'ın *Kitâbü'l-Edvâr*'ı ise modelin en görsel sunumunu yapmaktadır. Hızır, makam-burç-unsur-tabiat ilişkisini daire ve göz biçimli bir diyagramla aktarmaktadır (Çelik, 2001; Esen, 2022, ss. 155-156; Öztürk, 2012). Böylece bütün şema tek bir bakışta kavranabilir hâle gelmektedir. Tirevî'nin incelenen neşrinde ve Nâfiz Paşa 1503 nüshasında bu tür bir diyagram bulunmamakta, şema sözel anlatı ve ad cetvelleri yoluyla aktarılmaktadır. Fark yalnızca biçimsel değildir. Diyagram eşleşmeleri eşzamanlı bir bütün olarak sunarken, anlatı onları ardışık ve nedensel bir kurgu içinde temellendirmektedir.

Tirevî, mûsikî ile astroloji arasındaki bağı mukaddimede herhangi bir çekince belirtmeden sunmaktadır. Lâdikli Mehmed Çelebi'nin *Zeynü'l-Elhân*'ı ise bu bakımdan karşı kutbu temsil etmektedir (Kalender, 1982). Öztürk'ün (2014, s. 3) *Zeynü'l-Elhân*'a dayanan aktarımına göre Lâdikli, bu bağı zorunlu bir kozmolojik ilke olarak değil, nazariyecilerin sonradan kurduğu manevî bir ilişki olarak konumlandırmaktadır. Buradaki hüküm yalnızca *Zeynü'l-Elhân* ile sınırlıdır.

Karşılaştırma, Tirevî'nin on beşinci yüzyıl bâtınî nazariyecileri arasında astrolojik benzetmelere belirgin yer veren grupta yer aldığını düşündürmektedir. Eşleşme seti çağdaş edvâr metinleriyle büyük ölçüde ortaktır; kırk sekiz sayısını ise Tirevî, kendi beyanıyla önceki âlimlerden devralmıştır (RM, ss. 30-31). Bu çerçevede metnin ayırt edici yönü, söz konusu malzemeyi vahyî bir kökene bağlayan bir anlatı ve ad listeleri içinde sunmasıdır. Makam anlayışının on üçüncü yüzyıldan günümüze uzanan değişim çizgileri içinde bu tür kavramsal çerçevelerin ne ölçüde dirençli olduğu ayrıca gösterilmiştir (Levendoğlu, 2003). Tanburî Küçük Artin'de benzer bir açıklamanın görülmesi de bu dirençle uyumludur. Ancak bu, kesintisiz bir aktarımı kanıtlamamaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada Kadızâde Tirevî'nin *Risâle-i Mûsikî*'sinde astroloji ile mûsikî arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğu incelenmiştir. Çözümleme dört sonuca ulaşmıştır.

Birincisi, eserdeki astroloji-mûsikî ilişkisi kategori düzeyinde kurulmaktadır. Tirevî on iki makamı burçlara, yedi âvâzeyi gezegenlere, dört şûbeyi unsurlara ve terkîbleri günün saatlerine benzetmektedir. Ancak bu benzetmeleri tek tek adlar düzeyinde ayrıntılandırmamaktadır. Astrolojik nitelendirmelerin tamamı mukaddimede toplanmakta, teknik fasıllar seyir bilgisiyle sınırlı kalmaktadır. Eşleşmelerin ayrıntılı içeriği (unsur rotasyonu, tabiat çiftleri, gezegenlerin nitelikleri ve gezegen evleri öğretisi) Tirevî'nin beyanından değil, geleneğin standart şemasından ve ikincil literatürdeki çözümlemelerden okunmaktadır.

İkincisi, bu standart şemanın Tirevî'ye doğrudan uygulanmasında bir sınır bulunmaktadır. Tirevî'nin makam sıralaması Uşşâk'ın konumu bakımından kanonik sıradan ayrılmaktadır. Standart şema zodyak sırasını izlediğinden, bu sıra Tirevî'nin listesine uygulandığında beşinci sıradan itibaren bütün makam-burç karşılıkları kaymaktadır. Metin burç adlarını makamlarla tek tek eşleştirmediği için güçlük metnin kendi içinde çözülememektedir. Alan yazınında yaygın olan uygulama (kanonik tablonun Tirevî'ye atfedilmesi) bu nedenle ihtiyatla karşılanmalıdır.

Üçüncüsü, kırk sekiz terkîb örneği, sayısal düzenlemelere kozmolojik anlam atfetme eğilimi konusunda dikkatli olunması gerektiğini göstermektedir. Önerilebilecek üç yorumdan zodyak taksimlerine dayanan okuma, denenen taksimlerde kırk sekize ulaşmamaktadır. Gündüz-gece ikilemesi ile on iki çarpı dört okuması iç tutarlılık taşımakla birlikte metinde karşılık bulmamaktadır. Tirevî'nin kendi beyanı açıktır: Sayı devralınmıştır. Nâfiz Paşa nüshasındaki kırk sekiz gözlü cetvel ile neşirdeki kırk beş adlık liste arasındaki fark ise, nedeni bu çalışmada belirlenmediği için, sayının işlevine ilişkin kesin bir delil sayılmamıştır. Kanonik sayı yorumu öncelikle Tirevî'nin önceki âlimlere bağlılık beyanına dayandırılmıştır.

Dördüncüsü, eşleşmeler metinde Şeyh-i Mûsikâr anlatısı ve ulemâ silsilesi aracılığıyla temellendirilmektedir. Anlatı, eşleşmelerin kaynağını insan tasarrufunun dışına taşımakta, adlandırmayı kozmolojik karşılıklılığa dayandırmakta ve zamansal bir boyut içermektedir. Kronolojik olarak mümkün olmayan kaynak silsilesi ise tarihsel bir kayıt olmaktan çok, dönemin meşrulaştırma normları içinde işleyen bir otorite formülü olarak değerlendirilmektedir.

Bu sonuçlar birlikte ele alındığında, Tirevî'nin on beşinci yüzyıl bâtınî yaklaşımının olgun ve derli toplu bir temsilcisi olduğu söylenebilmektedir. Nâfiz Paşa mecmuasının zahriyesindeki astrolojik kayıt ise, nüshada mûsikî ile astroloji malzemesinin birlikte bulunduğunu göstermesi bakımından kayda değerdir. Kaydın tarihi ve risâleyle ilişkisi belirlenemediği için bundan âvâzenin astrolojik temeli veya nüshanın okuyucu çevresi hakkında kesin bir sonuç çıkarılmamıştır.

Buradaki çözümleme tek bir neşir metnine ve bir nüshanın dijital görüntülerine dayanmaktadır; bulguların sınırları da buradan kaynaklanmaktadır. Makam sıralamasındaki farkın nüshalar arasında nasıl seyrettiği, kanonik şemanın Tirevî'ye uygulanabilirliği sorusunu doğrudan ilgilendirmektedir. Nâfiz Paşa cetvelinin hücre hücre okunarak neşirle karşılaştırılması ve terkîb listelerinin nüshalar arası farkları ayrıca belgelenmeye değerdir. Bu çalışmada doğrulanamadığı için bulgu olarak sunulmayan bazı ihtimaller de diğer nüshalar ve astroloji metinleriyle sınanmayı beklemektedir. Nâfiz Paşa nüshasındaki cetvelde yedi âvâze adının ilk yedi makam adının karşısında yer almasının kuramsal bir anlam taşıyıp taşımadığı, Şeyh-i Mûsikâr figürünün Pisagor'la ilişkisi ve zahriyedeki astrolojik kaydın kaynağı, tarihi ve risâleyle ilişkisi bunlar arasındadır. Zahriyedeki astrolojik kaydın okunması ve tarihlendirilmesi, metnin okunma bağlamına ilişkin mevcut bilgiyi genişletebilecektir.

Kaynakça

Barker, A. (Ed.). (1989). *Greek musical writings: Vol. 2. Harmonic and acoustic theory.* Cambridge University Press.

Barker, A. (2000). *Scientific method in Ptolemy's Harmonics*. Cambridge University Press.

Behar, C. (2015). *Osmanlı/Türk musikisinin kısa tarihi*. Yapı Kredi Yayınları.

Cevher, M. H. (2004). *Kırşehirli Yusuf ibn Nizameddin, Risâle-i mûsıkî*. Ege Üniversitesi Yayınları.

Çelik, B. B. (2001). *Hızır bin Abdullah'ın Kitâbü'l-Edvârı ve makamların incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Çetinkaya, Y. (2014). *İhvân-ı Safâ'da mûsikî düşüncesi*. İnsan Yayınları.

Çiçek, D. (2022). *On beşinci yüzyıl edvar yazarlarının metinlerinde müzik ve kozmogoni ilişkisi* [Doktora tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.

Çotuksöken, B. (2008). *Felsefe: Özne-söylem*. Notos Kitap.

Demir, R. (2014). *Osmanlılarda bilimsel düşüncenin yapısı*. Epos Yayınları.

Esen, H. C. (2022). *Yeni Platonculuğun Osmanlı mûsikî nazarîyatı modelleri üzerindeki etkileri* [Doktora tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Fazlıoğlu, İ. (2011). *Işk imiş her ne var âlemde: İlm'in tarih ve felsefesine bakışlar.* Klasik Yayınları.

Godwin, J. (1993). *The harmony of the spheres: A sourcebook of the Pythagorean tradition in music.* Inner Traditions.

Güray, C. (2017). *Bin yılın mirası: Makamı var eden döngü - Edv- geleneği*. Pan Yayıncılık.

Haar, J. (1980). Music of the spheres. *The new Grove dictionary of music and musicians* içinde. Macmillan.

Kadızâde Tirevî. (t.y.). *Risâle-i Mûsikî* [Yazma]. Süleymaniye Kütüphanesi, Nâfiz Paşa, 1503, vr. 1b-9b. İstinsah tarihi: bilinmiyor.

Kalender, R. (1982). *XV. yüzyılda musiki kuramı ve Zeynü'l-Elhân fi İlmi't-Te'lîf ve'l-Evzân Mehmed Çelebi (Lâdikî)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Kamiloğlu, R. (1998). *Yusuf ibn Nizameddin Kırşehirî'nin Risâle-i mûsikî adlı eseri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Kamiloğlu, R. (2007). *Ahmed oğlu Şükrullah ve "Edvâr-ı mûsikî" adlı eseri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Levendoğlu, N. O. (2003). XIII. yüzyıldan günümüze Türk mûsikîsi nazariyatında makam anlayışı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*, 181-189.

Okudan, R. (2006). *Sühreverdî Maktûl ve İşrâkîlik.* Tuğra Ofset

Öztürk, O. M. (2012). 15. yüzyıl Osmanlı müziğinde şube kavramı ve hermetik gelenek: Hızır bin Abdullah'ı anlamak. *Doğu Batı Dergisi*, *15*(2), 115-140.

Öztürk, O. M. (2014). Makam, âvâze, şûbe ve terkib: Osmanlı mûsikî nazariyatında Pisagorcu "kürelerin uyumu/mûsikîsi" anlayışının temsili. *Rast Müzikoloji Dergisi*, *2*(1), 1-49.

Popescu-Judetz, E. (2002). *Tanburi Küçük Artin: A musical treatise of the eighteenth century*. Pan Yayıncılık.

Ptolemy. (1940). *Tetrabiblos* (F. E. Robbins, Ed. & Trans.). Harvard University Press.

Sallis, J. (1999). *Chorology: On beginning in Plato's Timaeus*. Indiana University Press.

Shefer-Mossensohn, M. (2019). *Osmanlı'da bilim: Kültürel yaratı ve bilgi alışverişi* (K. Oğuz, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Şahin, O. (2023). Ortaçağ İslâm dünyasının iki felsefi sembolü el-Kindî ve İhvân-ı Safâ'nın müzik risâleleri: Benzerlikler ve farklılıklar. *Ortaçağ Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 739-768.

Turabi, A. H. (1996). *el-Kindî'nin mûsikî risâleleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Uygun, M. N. (1990). *Kadızâde Tirevî ve mûsikî risâlesi* [Yüksek Lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Uygun, M. N. (1996). *Safiyyüddîn Abdülmü'min Urmevî ve Kitâbu'l-Edvâr'ı*. Kubbealtı Yayınları.

Uygun, M. N. (2016). *Tirevî'nin mûsikî risâlesi.* Dört Mevsim Yayınları.

Uygun, M. N. (t.y.). Kadızâde Tirevî. *İslâm Düşünce Atlası* içinde. https://islamdusunceatlasi.org/kadizade-tirevi/266

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin Yayıncılık.

müzikist akademik dergisi musicist academic journal

MÜZİK EĞİTİMİ LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK METAFORİK ALGILARI VE GÖRÜŞLERİ

METAPHORICAL PERCEPTIONS AND VIEWS OF MUSIC EDUCATION UNDERGRADUATE STUDENTS REGARDING DISTANCE EDUCATION

Aslı KAYA

Cilt • Vol. 1 | Sayı • Issue 2
Ekim • October 2026 | s. • pp. 37-52
e-ISSN: 3149-8264
www.muzikist.org

Research Article - Araştırma Makalesi

Cilt • Vol. 1 | Sayı • Issue 2
Ekim • October 2026 | s. • pp. 37-52
e-ISSN: 3149-8264
www.muzikist.org

Except where otherwise noted, content is licensed under CC BY-NC 4.0. Icons by Font Awesome.

Research Article - Araştırma Makalesi

Müzik Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Metaforik Algıları ve Görüşleri

Metaphorical Perceptions and Views of Music Education Undergraduate Students Regarding Distance Education

Aslı KAYA

Dr. Öğr. Üyesi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD
aslikaya@mu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9453-5556

Öz

Bu araştırma, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarını ve sürece yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada veriler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 67 öğrenciden çevrimiçi formlar aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, kodlama güvenirliği Miles ve Huberman formülü ile .92 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına yönelik ürettikleri metaforlar "Yetersizlik, Verimsizlik ve Keyifsizlik", "İzolasyon, Engel ve Tutsaklık Hissi", "Olumlu Algı, Kolaylık ve Yararlılık", "Rahatlık Yanılsaması ve Gizli Riskler", "Süreç Odaklı Çaba ve Öz-Yönelim" ve "Eşitsizlik ve Göreceli İmkân" olmak üzere altı farklı kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde; zaman ve mekân esnekliği ile ders kayıtlarının tekrar izlenebilmesi olumlu yönler olarak öne çıkarken; çalgı eğitimi gibi uygulamalı derslerde yaşanan verimsizlikler, teknik altyapı sorunları ve fırsat eşitsizliği olumsuz yönler arasında yer almıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, müzik eğitimindeki uygulamalı derslerin çevrimiçi süreçlerde daha verimli yürütülebilmesi için hibrit modellerin yaygınlaştırılması ve teknolojik altyapıların iyileştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Uzaktan eğitim, metafor, müzik eğitimi, öğretmen adayı*

Abstract

This study was conducted to examine the metaphorical perceptions regarding distance education and the views on the process held by undergraduate students in the Music Education Division of the Fine Arts Education Department during the COVID-19 pandemic. In this study, which employed a qualitative research method, data were collected via online forms from 67 students who were studying at the Music Education Department of Muğla Sıtkı Koçman University during the 2020-2021 academic year and who voluntarily participated in the research. Content analysis method was used in the analysis of the data, and the coding reliability was calculated as .92 using the Miles and Huberman formula. As a result of the research, the metaphors produced by the students regarding the concept of distance education were grouped under six different categories: "Inadequacy, Inefficiency and Unpleasantness", "Isolation, Obstacle and Feeling of Captivity", "Positive Perception, Convenience and Usefulness", "Illusion of Comfort and Hidden Risks", "Process-Oriented Effort and Self-Direction" and "Inequality and Relative Opportunity". When examining students' opinions on the distance education process, flexibility in time and place, and the ability to rewatch recorded lectures emerged as positive aspects; however, inefficiencies in practical subjects such as instrumental training, technical infrastructure problems, and inequality of opportunity were among the negative aspects.

Geliş Tarihi/Received: 25.08.2026 - **Kabul Tarihi/**Accepted: 31.08.2026 - **Yayın Tarihi/**Published: 30.10.2026

Kaya, A. (2026). Müzik Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Metaforik Algıları ve Görüşleri. *Müzikist Akademik Dergisi, 1*(2), *37-52.*

Based on the research findings, it is recommended to expand the use of hybrid models and improve technological infrastructures to ensure that applied courses in music education are conducted more efficiently within online processes.

Keywords: *Distance education, metaphor, music education, prospective teacher*

Giriş

COVID-19 Pandemisinin 2020 yılında ortaya çıkması sağlık, ekonomi, sosyal, eğitim gibi birçok açıdan toplumları ve bireyleri etkilemiştir. Pandemi nedeniyle yüz yüze eğitim yürütülemediği için tüm eğitim kurumlarında öğrenciler uzaktan eğitim yoluyla eğitim görmeye başlamıştır. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de bu durum eğitim sistemimizde değişimlere neden olmuş, yüz yüze eğitime ara verilerek ilköğretimden yüksek öğretime kadar bireylerin eğitim ihtiyacının uzaktan eğitimden faydalanılarak giderilmesine yönelik uygulamalar yapılmıştır. "Pandemi sürecinde Türkiye'deki üniversiteler, uzaktan eğitimi desteklemek ve çevrimiçi öğrenmeyi sağlamak için kendi tercihlerine göre çeşitli eğitim araçları ve platformları kullanmıştır" (Seyhan ve Çelik, 2023). 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde eğitim ve öğretim süreçlerinin kesintiye uğramaması ve bu sürecin en az hasarla aşılması için çevrimiçi eğitime geçilerek uzaktan eğitime ilişkin mevzuat değişiklikleri yapılmıştır. Üniversitelerin dijital ders malzemeleri Yükseköğretim Kurumları Dersleri adı verilen bir ara yüzle açık erişime açılmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2020, s. 2).

Uzaktan eğitim; öğretmen ve öğrenciler arasındaki eğitimsel iletişimin çoğunluğunun karşılanmadığı durumlarda eğitimsel sürecin desteklenmesi ve yapılandırılması için öğretmen ve öğrencilerin iki yönlü iletişiminin uzaktan sağlandığı ve iki yönlü iletimde teknolojinin kullanıldığı eğitimdir (Kaya, 2002, s.12). Pandeminin zorunlu kıldığı acil uzaktan eğitim süreçleri, tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretimde, güzel sanatlar ve müzik eğitimi alanında dijital araçların ve hibrit (harmanlanmış) modellerin entegrasyonunu zorunlu kılarak kalıcı bir dönüşüm başlatmıştır (Chen, 2023; Sağer, 2021).

Her ne kadar bu süreç zamansal ve mekânsal esneklik ile dijital materyal çeşitliliği gibi bazı avantajlar sunmuş olsa da (Váradi vd., 2024), uygulamaya dayalı özel alan eğitimlerinde derinlemesine pedagojik ve teknik kısıtları da beraberinde getirmiştir. Özellikle müzik eğitimi gibi birebir etkileşim, anlık işitsel geri bildirim, akustik hassasiyet ve toplu icra dinamiklerine dayanan disiplinlerde alanın kendine has dinamikleri nedeniyle akademik ve teknik açıdan uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği tartışılmaktadır (Akçay ve Sürmeli, 2022; Shaw ve Mayo, 2022).

Alan yazında ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin, çeşitli alanlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının COVID-19 küresel salgını nedeniyle zorunlu olarak geçilen acil uzaktan eğitim sürecine, bu sürecin getirdiği deneyimlere ve uzaktan eğitim kavramına yönelik görüşlerinin ele alındığı araştırmalar olduğu görülmektedir.

Bu araştırmalarda ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin (Bozkurt, 2020; Sökezoğlu Atılgan ve Öztürk Ünsal, 2025), üniversite öğrencilerinin (Çivril vd., 2018; Demirbilek, 2021; Dilmaç, 2020; Kahraman, 2020) ve müzik alanında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin (Atik Kara ve Kara, 2023; Aydınlı Gürler ve Kılıç, 2021; Çağlak Eker, 2022; Ersoydan, 2023; Özer ve Ustun, 2020; Piji Küçük, 2020; Sakarya ve Zahal, 2020; Sarıkaya, 2021; Topalak, 2022; Yüksel ve Babacan, 2022) uzaktan eğitime ilişkin bakış açıları incelenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri değerlendirilmiştir (Atik, 2020; Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015; Piji Küçük, 2020; Topalak, 2022; Yılmaz vd., 2021; Yolcu, 2020).

Ayrıca, pandemi döneminde aktif olarak uzaktan eğitim veren öğretmenlerin, müzik eğitimcilerinin (Akçay ve Sürmeli, 2022; Aksoy vd., 2020; Bizeviciene ve Bizeviciute, 2023; Botstein, 2020; Cantürk ve Cantürk, 2021; Daubney ve Fautley, 2020; de Bruin, 2021; İnal vd., 2021; Kazu vd., 2021; Palau vd., 2020; Pratama ve Surahman, 2020; Shaw ve Mayo, 2022; Sökezoğlu Atılgan ve Öztürk Ünsal, 2025; Váradi vd., 2024; Yumbul, 2021) ve üniversitelerdeki öğretim elemanlarının (Akyürek, 2020; Bolat ve Akıncı, 2020; Kesendere vd., 2020; Okan, 2024; Sakin, 2021; Şahin İzmirli ve Mısırlı, 2018) sürece ilişkin görüşleri araştırılmıştır.

Bu çalışmaların yanı sıra, katılımcıların uzaktan eğitime yükledikleri anlamların metafor (benzetme) analizi yoluyla ortaya koyulduğu araştırmalar da bulunmaktadır (Atik, 2020; Aydınlı Gürler ve Kılıç, 2021; Bozkurt, 2020; Cantürk ve Cantürk, 2021; Çivril vd., 2018; Demirbilek, 2021; Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015; Kazu vd., 2021; Şahin İzmirli ve Mısırlı, 2018; Topalak, 2022).

Metaforlar insanların gerçek dünyaya dair olgularının zihinsel görüntüler aracılığıyla gerçekliği filtrelemesi için bilişsel birer araçtır (Nikitina ve Furuoka, 2008). Metaforlar sadece, bir şeyi başka bir şeyle kıyaslayarak anlamayı denediğimiz bir benzeştirme aracı değildir. Aynı zamanda bir görüş tarzı veya başka bir şey üzerinde bir şey için gerçek bir tercih de yansıtmaktadır (Saban, 2006). Metaforların bir kavramı farklı bir kavramla tanımlama, bir kavramı, farklı bir kavramın benzetme yönüyle betimleme, bir kavramı farklı bir boyutta görme, bir kavramı farklı bir kalıpla yorumlama özellikleri vardır (Tompkins ve Lawley, 2002).

Dolayısıyla metaforlar dış dünyada karşılaştıklarımızı tanımlamak, anlamak ve değerlendirmek üzere kullanılan kavramsal, bilişsel ifadelerdir. Metaforlar karmaşık, soyut kavramları tek kelime ile ifade edebilme olanağı sağlamaktadır. Metaforun bu özellikleri dikkate alındığında eğitimin farklı alanlarında kullanılabilecek özelliklere sahip olduğu ifade edilebilir. Schmitt (2005, s. 360) metaforlarla yapılan araştırmaların önemini şöyle ifade etmektedir: “Nicel araştırma karmaşık anlamlı yapılar içeren, çok sayıdaki heterojen bilgi parçalarını açığa çıkarır. Metaforlar bu karmaşıklığı, açıkça yapılandırılmış modellere dönüştürmek için kullanılabilir.”

Öğrenenlerin zaman ve mekân bağlamında birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından uzak olduğu uzaktan eğitim modeline yönelik güzel sanatlar ve müzik eğitimi gibi birebir etkileşime ve uygulamaya dayalı alanlarda uzaktan eğitimin metaforik yansımalarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde uygulamalı derslerin uzaktan yürütülmesindeki kısıtlılıklar dikkat çekmektedir. Aydınlı Gürler ve Kılıç (2021), müzik bölümü ile tekstil ve moda tasarımı bölümü lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime dair metaforik algılarını karşılaştırmalı olarak inceleyerek uygulamalı derslerin dijital ortama aktarılmasındaki zorluklara dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Topalak (2022), doğrudan müzik öğretmeni adaylarının pandemi sürecindeki çevrimiçi piyano derslerine yönelik metaforik algılarına odaklanarak çalgı eğitimi özelindeki zihinsel imgelerini araştırmıştır. Bu bağlamda ilgili çalışmalar, metaforların soyut eğitim deneyimlerini somutlaştırmadaki gücünü göstermekle birlikte; Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine bütüncül olarak yükledikleri anlamları irdeleyen daha geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu işaret etmektedir.

Dolayısıyla, öğrencilerin uzaktan eğitime yükledikleri anlamların ve zihinsel imgelerin ortaya koyulması, pandemi döneminde yaşanan zorlukların pedagojik ve psikolojik boyutlarını derinlemesine incelemenin yanı sıra günümüzde de varlığını sürdüren çevrimiçi ve hibrit müzik eğitimi modellerinin öğrenci ihtiyaçlarına göre daha etkili yapılandırılmasına rehberlik edecektir. Bu doğrultuda Müzik Eğitimi lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarının ve görüşlerinin belirlenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları ve görüşleri nelerdir? olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın temel problemi doğrultusunda alt problemleri ise şunlardır:

1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin ürettikleri metaforları nelerdir ve hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir ve hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
3. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzik alanı bağlamında uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir ve hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin metaforik algılarını ve uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma "algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 45) bir araştırma yöntemidir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarını ortaya koyabilmek amacıyla öğrencilerden, pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerini göz önüne alarak uzaktan eğitim kavramına ilişkin bir metafor ve bunun gerekçesini açıklayarak yazmaları istenmiştir. Hazırlanan elektronik form aracılığı ile öğrencilerin *"Uzaktan eğitim …… gibidir, çünkü ……..…"* ifadesini doldurmaları istenmiştir. Bu ifadede *gibi* kelimesi metafor konusu veya metafor kaynağı arasındaki benzerliği çağrıştırmak için, *çünkü* kelimesi ise öğretmen adaylarının kendi benzetmeleri için sebep veya mantıksal dayanak üretmeleri için tercih edilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini öğrenmek için "Uzaktan eğitim sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleriniz nelerdir?" ve "Müzik alanı bağlamında uzaktan eğitim sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleriniz nelerdir?" soruları yöneltilmiştir.

Veriler, demografik bilgileri (cinsiyet, lisans öğrenimine başlama yılı), araştırmanın konusunu oluşturan metaforu ve uzaktan eğitime ilişkin görüşlerin sorulduğu açık uçlu iki soruyu içeren çevrimiçi elektronik form ile toplanmıştır.

Araştırma Grubu

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını, geliştirdikleri metaforlar ve görüşleri aracılığıyla inceleyen bu çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 81 öğrenci ile yapılmıştır.

Öğrencilerinin verdiği metaforlar listelenerek metaforların araştırmanın amacı doğrultusunda net bir şekilde ifade edilmesi, söz konusu metafora ilişkin gerekçe sunulmuş olması, metafor ile açıklaması arasında mantıksal bütünlük olması göz önüne alınarak incelenmiş ve bu koşulları sağlamayan yanıtlar (n=14) veri setinden çıkarılarak 67 öğrenciden gelen metaforlar ve aynı 67 öğrencinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri araştırma kapsamında ele alınarak analiz edilmiştir.

Araştırma grubunun cinsiyet ve lisans öğrenimine başlama yılına göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Araştırma grubunun demografik dağılımı

	2016 yılı	2017 yılı	2018 yılı	2019 yılı	2020 yılı	Toplam	
Cinsiyet	**n**	**n**	**n**	**n**	**n**	**n**	**%**
Kadın	3	3	15	23	3	47	70.1
Erkek	3	8	1	6	2	20	29.9
Toplam	6	11	16	29	5	67	100

Araştırma grubunda 47 kadın, 20 erkek toplam 67 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin 6'sı 2016 yılında, 11'i 2017 yılında, 16'sı 2018 yılında, 29'u 2019 yılında 5'i 2020 yılında lisans öğrenimine başlamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kapsamında Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin oluşturduğu metaforlar ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri içerik analizi yapılarak kategorilere göre düzenlenmiş ve elde edilen bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. İçerik analizi süreci; verilerin kodlanması, kategorilerin bulunması, verilerin kodlara ve kategorilere göre düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 228-236).

Verilerin kodlanması aşamasında, öğrencilerin metaforları yalın biçimde kodlanmıştır. Bu metaforlara getirdikleri mantıksal dayanaklar bir bütün olarak değerlendirilerek anlam olarak aynı olan metaforlar aynı kodla birleştirilmiştir. Ayrıca aynı metaforun aynı benzeşim için kullanılıp kullanılmadığına bakılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitime ve müzik alanı bağlamında uzaktan eğitime ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar ise incelenerek ifadelerdeki anlamlı veri birimleri (kelime veya cümle düzeyinde) tespit edilerek kodlanmış, birbiriyle anlamsal bütünlük taşıyan benzer görüşler aynı kod çatısı altında toplanmıştır.

Kategorilerin bulunması aşamasında, tümevarımsal bir içerik analizi yaklaşımı izlenmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitime atfettikleri yapısal, pedagojik ve psikolojik gerekçeler analiz edilerek ortak temalar etrafında gruplandırılmıştır. Açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen kodlar ise tematik odaklarına göre sınıflandırılarak sürecin avantaj ve dezavantajlarını yansıtan olumlu yönler ve olumsuz yönler ana temaları ile bu temalara ait alt kategorilere dönüştürülmüştür. Bu süreçte alan yazın, yalnızca genel bir çerçeve olarak değil; verilerden elde edilen taslak kategorilerin isimlendirilmesinde, kavramsal sınırlarının çizilmesinde ve ortaya çıkan bulguların literatürdeki mevcut uzaktan eğitim olgularıyla örtüşüp örtüşmediğinin teyit edilmesinde temel bir referans ve doğrulama aracı olarak kullanılmıştır.

Verilerin kodlara ve kategorilere göre düzenlenmesi aşamasında, elde edilen kodlar ve temalar (kategoriler) tablolar haline getirilerek sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur. Metafor analizinde her bir öğrencinin ürettiği geçerli metafor ilgili kategori altına yerleştirilmiş; uzaktan eğitime ve müzik eğitimine ilişkin açık uçlu görüşler ise olumlu ve olumsuz yönler olmak üzere ana temalar ve alt kategoriler halinde sınıflandırılmıştır. Açık uçlu sorularda bir katılımcının birden fazla farklı görüş beyan edebileceği ya da aynı katılımcının birden fazla kategoriye girebilecek görüş beyan edebileceği göz önüne alınarak; tablolar oluşturulurken frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları toplam katılımcı sayısı (n=67) üzerinden değil, ilgili temada elde edilen toplam görüş/ifade sayısı üzerinden yapılarak tablolara aktarılmıştır.

Bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamasında, tablolar aracılığıyla sayısallaştırılan (frekans ve yüzde) nitel veriler açıklanmış ve elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanmıştır. Kategorilerin anlaşılırlığını artırmak, şeffaflığı ve bulguların izlenebilirliğini sağlamak amacıyla, tablolarda her bir kategoriyi veya metaforu temsil eden katılımcıların numaralarına "K1, K2, …" şeklinde yer verilmiştir. Elde edilen kategorik dağılımlar, uzaktan eğitimin genel sınırları ve müzik eğitiminin kendine özgü dinamikleri bağlamında irdelenerek nesnel bir biçimde tanımlanmış ve araştırmacının alan bilgisiyle desteklenerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın güvenirliği için uzman görüşüne başvurularak öğrencilerin oluşturduğu metaforların ve uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenerek araştırmacı tarafından belirlenen kategorilere göre eşleştirme yapılması istenmiştir. Uzman görüşü ile gelen geri bildirimler ve araştırmacının kategorileri karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman'ın kodlama kontrolü güvenirliği formülü [Güvenirlik = görüş birliği ÷ (görüş birliği + görüş ayrılığı) × 100] kullanılarak araştırmanın güvenirliği hesaplanmıştır. Araştırmanın Miles ve Huberman Kodlama Kontrolü Güvenirliği .92 olarak hesaplanmıştır. "İçsel kontrolü sağlayan kodlama kontrolü; tanımlamalarda netlik sağlamasının yanı sıra güvenirlik kontrolünü sağlamaya yardımcı olmaktadır ve kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir" (Miles ve Huberman, 1994, s. 64).

Bu araştırma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 06.06.2021 tarih ve 242 numaralı kararı ile yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik metaforik algıları, uzaktan eğitim sürecine ve müzik alanı bağlamında bu sürece ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiş, elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımları ile içerik analizi çerçevesinde yorumlanmıştır.

Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Metaforik Algı

Müzik eğitimi öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına yükledikleri zihinsel imgeleri belirlemek amacıyla üretilen metaforlar içerik analizi ile incelenmiş, öğrencilerin (n=67) ürettiği metaforların kategorilere göre dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Metaforların dağılımı

Kategoriler	Metaforlar ve Katılımcı Numaraları	f	n	%
Yetersizlik, Verimsizlik ve Keyifsizlik	Yaprakları dökülmüş ağaç (K1), ışıksızlık (K3), sonbahar (K16), fragman (K18), yarım kalmış bir yemek (K19), sevgililer için görüntülü konuşmak (K21), film (K28), telleri olmayan bir gitar (K29), akşam yemeğinde yenen kahvaltılıklar (K34), saman (K35), eğitim sistemimiz (K37), balon (K40), dilsiz birinin sağır birine bir şeyler anlatmaya çalışması (K43, K44), kulaklık (K46), YouTube (K66), bacasız soba (K71), yürüme bandı (K78), levha (K80), zor bir süreç (K59), anlam veremediğim bir şey (K61), sevmediğin enstrüman (K15), uzaktan akraba (K31), karşıdan izlemek (K38), heyecansız bir iş (K48), robot (K63), elektronik müzik (K64), buz (K70), yemek (K14), şampuan (K23), yetersiz (K65)	31	31	46.3
İzolasyon, Engel ve Tutsaklık Hissi	Ev tipi cezaevi (K2), hapishane (K5), hapis (K6, K24), önümüze koyulan bir engel (K7), tutsak (K9), kilitli bir kütüphane (K13), dokunamayacağın birini sevmek (K22), otobüs (K49), gece (K51), para (K54), sezonluk dizi (K55), bebek (K60), karla kaplanmış yol (K62, K77), evsiz biri (K68), mağara (K39)	16	16	23.9

Tablo 2 (Devamı)
Metaforların dağılımı

Kategoriler	Metaforlar ve Katılımcı Numaraları	f	n	%
Olumlu Algı, Kolaylık ve Yararlılık	Bozulmuş araba (K4), evimdeki okul (K12), prova (K30), cankurtaran (K50), zaman makinesi (K52), gez-göz-arpacık (K57), aşı (K67), rüya (K69), piyango (K72), rahatlık (K73)	10	10	14.9
Rahatlık Yanılsaması ve Gizli Riskler	Ortopedik yatak (K8), güneş (K11), ayıların kış uykusuna yatması (K17)	3	3	4.5
Süreç Odaklı Çaba ve Öz-Yönelim	Tuval (K32), ilk kez adım atmak (K33), bilgisayar oyunu (K36)	3	3	4.5
Eşitsizlik ve Göreceli İmkân	İnternet (K10), madalyon (K20), adil olmayan bir yarış (K41)	3	3	4.5
Toplam		**67**	**67**	**100**

Tablo 2'ye göre müzik eğitimi öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar (f=67) "Yetersizlik, Verimsizlik ve Keyifsizlik", "İzolasyon, Engel ve Tutsaklık Hissi", "Olumlu Algı, Kolaylık ve Yararlılık", "Rahatlık Yanılsaması ve Gizli Riskler", "Süreç Odaklı Çaba ve Öz-Yönelim" olmak üzere 6 farklı kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin yarısına yakın bir kısmı (%46,3, n=31) uzaktan eğitimi "Yetersizlik, Verimsizlik ve Keyifsizlik" kategorisindeki metaforlarla (yaprakları dökülmüş ağaç, telleri olmayan bir gitar, dilsiz birinin sağır birine bir şeyler anlatmaya çalışması vb.) ifade etmiştir. İkinci sırada ise %23,9 oranla (n=16) "İzolasyon, Engel ve Tutsaklık Hissi" kategorisi (ev tipi cezaevi, hapishane, tutsak vb.) yer almaktadır. Bu durum, araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan eğitime genellikle olumsuz, kısıtlayıcı ve yetersiz bir anlam yüklediklerine işaret etmektedir. Buna karşın olumlu algı ifade eden kategoriler de daha düşük oranlarda da olsa "Olumlu Algı, Kolaylık ve Yararlılık" (%14,9, n=10) kendine yer bulmuştur.

Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerine ilişkin kategoriler tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşler

Tema	Alt Kategoriler	Açıklama ve Katılımcı Numaraları	f	%
Olumlu Yönler	Zaman ve Mekân Esnekliği, Konfor	Ulaşım zorluğunun olmaması, konfor alanında ders işleyebilme, zaman ve mekân bağımsızlığı (K3, K4, K7, K10, K16, K17, K21, K22, K28, K31, K37, K43, K44, K49, K51, K63, K65, K69, K70, K71, K80)	21	17,1
	Ders Kayıtları ve Tekrar İzleme İmkânı	Derslerin kaydedilmesi sayesinde eksiklerin sonradan kapatılması ve tekrar dinlenebilmesi (K5, K8, K18, K29, K30, K34, K36, K40, K41, K52, K55, K57, K59, K60, K66, K73)	16	13,0
	Teknolojik ve Bireysel Gelişim	Teknolojinin eğitimle birleştirilmesi, bireysel çalışma disiplini ve dijital araçları kullanma becerisi kazanılması (K15, K32, K33, K35, K46, K50, K64, K67, K72)	9	7,3
	Sınav ve Ödev Kolaylığı	Sınavların ödev şeklinde yapılması veya gün içinde esnek zaman dilimlerinde tamamlanabilmesi (K2, K6, K19, K23, K24, K48, K54, K57)	8	6,5
	Pandemi Sürecinde Güvenlik ve Dinlenme	Covid riskinin azalması, ev ortamında kalmanın ve dinlenmenin sağladığı psikolojik rahatlık (K12, K14, K39, K62, K77)	5	4,1

Tablo 3 (Devamı)
Uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşler

Tema	Alt Kategoriler	Açıklama ve Katılımcı Numaraları	f	%
Olumsuz Yönler	Uygulama ve Enstrüman Eksikliği (Verimsizlik)	Müzik derslerinin uygulamaya dayalı olması nedeniyle çalgı eğitiminde ve pratiklerde yaşanan yetersizlikler (K1, K2, K3, K4, K8, K9, K22, K24, K31, K32, K34, K38, K41, K46, K57, K62, K78, K80)	18	14,6
	Genel Bilgi Eksikliği ve Akademik Yetersizlik	Konuların tam anlaşılamaması, öğrenme hedeflerinin gerisinde kalınması ve akademik gerileme hissi (K10, K13, K15, K21, K39, K40, K48, K49, K51, K63, K65, K72, K78)	13	10,6
	Teknik Altyapı ve Bağlantı Sorunları	İnternet kesintileri, donanım yetersizlikleri ve ses/görüntü aktarımındaki aksaklıklar (K17, K19, K20, K29, K33, K38, K66, K69, K73, K80)	10	8,1
	İletişim ve Etkileşim Eksikliği	Öğretmen ve öğrenciler arasındaki yüz yüze iletişim ve etkileşimin zayıflaması (K7, K14, K23, K43, K44, K68)	6	4,9
	Sosyal İzolasyon ve Psikolojik Etkiler	Sosyalleşememe, okul ortamından uzak kalma ve sürecin yarattığı psikolojik yük/depresyon (K11, K18, K34, K50, K54, K60)	6	4,9
	Dikkat Dağınıklığı ve Tembellik	Ev ortamının rahatlığından kaynaklanan odaklanma sorunları ve motivasyon kaybı (K5, K6, K16, K21, K35, K37)	6	4,9
	Fırsat Eşitsizliği	Her öğrencinin internet, bilgisayar veya enstrüman gibi imkânlara aynı düzeyde sahip olamaması (K10, K34, K49, K70, K73)	5	4,1
	Toplam		**123**	**100**

Tablo 3'e göre öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri olumlu ve olumsuz yönler olarak iki ana temada toplanmıştır.

Olumlu yönler temasında öğrenciler en çok zaman ve mekân esnekliği, konfor (%17,1) unsurunu vurgulamıştır. Ulaşım zorluğunun olmaması ve ev ortamında ders işlenebilmesi avantaj olarak görülürken, ders kayıtlarının tekrar izlenebilmesi (%13) öğrenme eksiklerini kapatmada önemli bir destek olarak değerlendirilmiştir. Olumsuz yönler temasında görüşlerin büyük kısmı dezavantajlara odaklanmıştır. Özellikle uygulama ve enstrüman eksikliği (verimsizlik) (%14,6) ile genel bilgi ve akademik yetersizlik (%10,6) ilk sıralardadır. Ayrıca teknik altyapı sorunları, iletişim ve etkileşim eksikliği, sosyal izolasyon, dikkat dağınıklığı ve fırsat eşitsizliği de öğrencilerin sıklıkla dile getirdiği temel problemlerdendir.

Öğrencilerin müzik alanı bağlamında uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerine ilişkin kategoriler tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Müzik alanı bağlamında uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşler

Tema	Alt Kategoriler	Açıklama ve Katılımcı Numaraları	f	%
Olumlu Yönler	Bireysel Çalışma ve Zaman Esnekliği	Daha fazla çalgı çalışma fırsatı bulma, zamanı kendi imkânına göre ayarlama ve rahat çalışma ortamı (K2, K6, K10, K20, K30, K31, K32, K34, K39, K69)	10	7,8
	Sınav ve Kayıt Kolaylığı	Performans videolarını tekrar tekrar çekerek en düzgün halini sınava gönderebilme imkânı (K14, K17, K18, K23, K29, K60, K66, K73)	8	6,3
	Teknoloji Entegrasyonu ve Materyal Erişimi	Teknolojiyi müzik eğitimiyle birleştirme, kayıtları tekrar izleme, arşiv ve nota erişimi (K19, K35, K36, K43, K44, K54, K67)	7	5,5
	Genel Rahatlık ve Konfor	Her yönüyle iyi olması, gerginliğin az olması ve farklı yerden derse katılabilme rahatlığı (K12, K22, K72)	3	2,3
	Öğrenci Çabası ve Öz-Yönelim	Kendi kendine anlamaya ve yöntemler oluşturmaya çalışarak öğrenme becerisi geliştirme (K3, K24)	2	1,6
Olumsuz Yönler	Uygulama ve Enstrüman Aktarım Eksikliği	Çalgı eğitiminde gösterip yaptırma tekniğinin uygulanamaması, yüz yüze dersler kadar verimli olmaması ve pratik eksikliği (K2, K3, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K28, K29, K32, K33, K35, K36, K37, K38, K39, K41, K43, K44, K46, K48, K49, K50, K51, K52, K54, K55, K59, K60, K61, K62, K65, K66, K67, K68, K70, K71, K72, K73, K77, K78, K80)	55	43,0
	Toplu İcra (Koro / Orkestra) Yoksunluğu	Koro, orkestra, oda müziği gibi toplu derslerin yapılamaması ve senkronizasyon/akustik sorunları (K4, K5, K6, K8, K31, K34, K38, K54, K63)	9	7,0
	Olumlu Yön Bulunmadığına Dair Görüşler	Sürecin müzik eğitimi açısından hiçbir olumlu yönü olmadığını veya katkı sağlamadığını belirtenler (K1, K4, K5, K7, K8, K9, K11, K13, K15, K16, K21, K28, K33, K37, K40, K46, K48, K49, K50, K51, K55, K57, K59, K61, K62, K63, K64, K65, K68, K70, K71, K77, K78, K80)	34	26,6
	Toplam		**128**	**100**

Tablo 4'e göre öğrencilerin müzik eğitimi bağlamında uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri olumlu ve olumsuz yönler olarak iki ana temada toplanmıştır.

Olumlu yönler temasında öğrenciler en çok bireysel çalışma ve zaman esnekliği (%7,8) konusunu, sınav ve kayıt kolaylığı (%6,3) olmasını vurgulamıştır. Olumsuz yönler temasında öğrencilerin %43 gibi bir oranla en büyük sorunu uygulama ve enstrüman aktarım eksikliği olarak belirttiği görülmektedir. Buna ek olarak, katılımcıların %26,6'sı sürecin müzik eğitimi açısından hiçbir olumlu yönünün bulunmadığını ifade ederken, %7'lik bir kesim de koro, orkestra ve oda müziği gibi toplu icra ve akustik etkileşim gerektiren derslerin yapılamamasından duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik metaforik algıları, uzaktan eğitim sürecine ve müzik alanı bağlamında bu sürece ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, alan yazındaki benzer çalışmalarla birlikte ele alınarak bu bölümde tartışılmış, elde edilen sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın metafor analizinden elde edilen bulgular, araştırma grubundaki müzik eğitimi öğrencilerinin uzaktan eğitime büyük ölçüde olumsuz, kısıtlayıcı ve yetersizlik anlamı yüklediğini göstermektedir. Öğrencilerin yarıya yakınının (%46,3) uzaktan eğitimi "telleri olmayan bir gitar", "yaprakları dökülmüş ağaç" veya "dilsiz birinin sağır birine bir şeyler anlatmaya çalışması" gibi metaforlarla ifade etmesi; müzik eğitiminin özünü oluşturan çalgı icrası, akustik geri bildirim ve birebir etkileşim unsurlarının dijital ortamda aktarılamamasından kaynaklanan zorlukları somutlaştırdığı söylenebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin %23,9'unun uzaktan eğitimi "ev tipi cezaevi" veya "hapishane" gibi kavramlarla betimlemesi; pandeminin zorunlu kıldığı kapanma süreçlerinin ve mekânsal tecridin öğrenciler üzerinde yarattığı psikolojik baskıyı ve izolasyon hissiyatını yansıtmaktadır. Alan yazında genel eğitim alanındaki öğretmen adayları veya öğrencilerle yapılan bazı metafor çalışmalarında (Demirbilek, 2021; Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015) uzaktan eğitimin esneklik ve fırsat sunan yönleri ön plana çıkabilmekteyken, bu çalışmada müzik gibi özel yetenek ve uygulama gerektiren bir disiplinde olumsuz algıların (Yetersizlik, Verimsizlik ve Keyifsizlik) öne çıkması dikkat çekicidir. Aydınlı Gürler ve Kılıç (2021) ile Topalak (2022) tarafından yürütülen güncel çalışmalarda da sırasıyla sanat/tasarım bölümü öğrencilerinin ve müzik öğretmeni adaylarının piyano gibi uygulamalı derslere yönelik olumsuz zihinsel imgeler ve metaforlar geliştirdikleri görülmüştür. Sarıkaya (2021) tarafından yürütülen çalışmada da müzik eğitimi öğrencileri, uzaktan eğitimin teorik dersler için bazı kolaylıklar sunduğunu, ancak çalgı eğitimi, ses aktarımı ve birebir etkileşim gerektiren uygulamalı derslerde yetersiz kaldığını ve teknik altyapı sorunları nedeniyle verimin düştüğünü ifade etmişlerdir. Bu durum, müzik eğitiminin kendine has akustik ve pratik dinamiklerinin uzaktan eğitim süreçleriyle tam olarak bağdaşmadığına yönelik katılımcılarda güçlü bir algı olduğunu düşündürmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde; sürecin zaman ve mekân esnekliği, konfor (%17,1) ve ders kayıtlarının tekrar izlenebilmesi (%13) gibi avantajlar sunduğu kabul edilmektedir. Ancak dezavantajlar boyutu ele alındığında, genel eğitim süreçlerinde dahi uygulama/enstrüman eksikliği (%14,6) ve akademik yetersizlik (%10,6) gibi unsurların ön plana çıkması, acil uzaktan öğretim süreçlerinin pedagojik altyapı eksikliklerine dikkat çekmektedir. Nitekim sadece müzik alanında değil, genel sanat ve temel tasarım gibi diğer uygulamalı eğitim disiplinlerini inceleyen araştırmalarda da (Dilmaç, 2020; Kahraman, 2020) teorik bilgi aktarımı sağlansa bile uygulamaya dayalı becerilerin uzaktan eğitimle kazandırılmasında ciddi kısıtlılıklar yaşandığı tespit edilmiştir.

Müzik eğitimi alanı özelinde uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşler incelendiğinde ise uzaktan eğitimin sorunları öne çıkmaktadır. Öğrencilerin %43 gibi büyük bir oranla en temel sorunu uygulama ve enstrüman aktarım eksikliği olarak belirtmesi, çalgı eğitiminde hayati önem taşıyan gösterip yaptırma tekniğinin çevrimiçi platformlardaki ses gecikmeleri ve görüntü kısıtlamaları yüzünden işlevsizleştiği algısını yansıtmaktadır. Bu sonuç, pandemi sürecinde uzaktan sanat ve müzik eğitimi veren eğitmen ve öğrencilerin en çok ses gecikmeleri, senkronizasyon problemleri ve birebir uygulama eksikliği nedeniyle dezavantaj yaşadığı vurgulandığı araştırmalarla paralellik göstermektedir (Bizeviciene ve Bizeviciute, 2023; Palau vd., 2020; Pratama ve Surahman, 2020; Shaw ve Mayo, 2022). Nitekim uzaktan eğitim sürecinde yürütülen konservatuvar ve genel çalgı (Atik Kara ve Kara, 2023; Özer ve Ustun, 2020), piyano (Çağlak Eker, 2022; Topalak, 2022), keman (Kesendere vd., 2020; Okan, 2024; Sakarya ve Zahal, 2020) ve flüt (Sakin, 2021) ile ses eğitimi (Ersoydan, 2023) derslerinde sistem işlerliğine yönelik hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının (Akyürek, 2020; Bolat ve Akıncı, 2020) ciddi teknik ve pedagojik aksaklıklar yaşadığı belirtilmektedir. Benzer şekilde, müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecindeki mesleki ve pratik deneyimlerini inceleyen çalışmalar da sürecin özellikle uygulama derslerinde verimsiz geçtiğini, MEB EBA platformu gibi altyapılarda veya özel müzik kurslarında teknik eksikliklerin derinleştiğini ortaya koymaktadır (Aksoy vd., 2020; İnal vd., 2021; Sarıkaya, 2021; Sökezoğlu Atılgan ve Öztürk Ünsal, 2025; Yüksel ve Babacan, 2022).

Katılımcıların sürecin müzik eğitimi açısından hiçbir olumlu yönünün bulunmadığını (%26,6) ve koro, orkestra, oda müziği gibi toplu icra derslerinin yoksunluğunu (%7) ifade etmesi; uzaktan eğitimin müzik sanatının kolektif ve akustik doğasıyla bağdaşmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bu durum, uluslararası literatürde de yankı bulmuş; müzik eğitimcileri uzaktan eğitimde yüz yüze ve işitsel bağın (relationality) zedelenmesinden ve müzik sanatının geleceğinden endişe duymuşlardır (Botstein, 2020; Daubney ve Fautley, 2020; de Bruin, 2021). Her ne kadar sınırlı bir kesim (%7,8) bireysel çalgı çalışmak için zaman esnekliği bulduğunu veya performans sınavı videolarını tekrar çekebilme rahatlığı (%6,3) yaşadığını belirtse de bu sürecin müzik alanı bağlamında çoğunlukla olumsuz deneyimlendiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Chen (2023), pandemi sonrası dönemde müzik eğitiminin dönüşümünü incelediği çalışmasında, dijital platformların teorik aktarımda esneklik sağladığını ancak çalgı ve toplu icra (koro/orkestra) süreçlerindeki pedagojik boşlukları tam olarak kapatamadığını belirtmiştir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları uzaktan eğitimin kriz dönemlerinde zamansal ve mekânsal esneklik sağlayarak eğitimin sürekliliğine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ancak sunulan bu avantajlara rağmen uzaktan eğitimin; uygulama, anlık işitsel etkileşim, akustik hassasiyet ve toplu icra dinamiklerine dayanan müzik disiplini bağlamında öğrenciler tarafından yetersiz ve verimsiz olarak algılandığı tespit edilmiştir. Katılımcıların ürettiği metaforlar ve sürece dair paylaştıkları görüşler, söz konusu deneyimin mesleki gelişimi olumsuz etkileyen ve ruhsal açıdan zorlayıcı bir süreç olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve günümüz yükseköğretiminin dijitalleşme vizyonu doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

- Hibrit Modellerin ve Tersyüz Edilmiş Sınıf Yaklaşımının Yapılandırılması: Müzik eğitimi programlarında teorik dersler uzaktan eğitimle esnek bir şekilde desteklenebilirken; çalgı eğitimi, koro, orkestra ve oda müziği gibi uygulamalı derslerin kesinlikle yüz yüze ve kesintisiz bir biçimde yürütülmesi sağlanmalıdır. Bununla birlikte, olası zorunlu uzaktan eğitim süreçlerinde ya da harmanlanmış uygulamalarda, çalgı tekniklerinin farklı kamera açılarından çekilmiş yüksek çözünürlüklü asenkron video materyalleriyle desteklendiği, öğrencinin kendi hızında izleyip tekrar çalışabileceği tersyüz edilmiş sınıf (flipped classroom) modelleri müzik eğitimi için alternatif bir pedagojik yapı olarak entegre edilebilir.

- Teknolojik Altyapı ve Donanım Desteği: Çevrimiçi müzik eğitiminde yaşanan ses gecikmesi, yankı ve frekans kayıplarını en aza indiren, müzik aktarımına özel optimize edilmiş dijital yazılım ve donanımların (örn. yüksek kaliteli harici ses kartları, profesyonel mikrofonlar) kurumlar ve öğrenciler için erişilebilir olması sağlanabilir.

- Akademik ve Psikolojik Danışmanlık: Uzaktan eğitimin yarattığı izolasyon, motivasyon kaybı ve akademik gerileme hissiyle başa çıkabilmek adına öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik destek mekanizmaları güçlendirilebilir.

- Gelecek Araştırmalar İçin: Farklı üniversitelerdeki müzik eğitimi öğrencileriyle daha geniş örneklemli ve karşılaştırmalı araştırmalar yapılarak; post-pandemi döneminde müzik eğitimine entegre edilen dijital araçların ve hibrit uygulamaların öğrenci başarısı ile mesleki beceriler üzerindeki uzun vadeli etkileri incelenebilir.

Kaynakça

Akçay, Ş. Ö., & Sürmeli, Ö. (2022). Güzel sanatlar lisesi müzik öğretmenlerinin Covid-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim hakkında görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2)*, 648-668. https://doi.org/10.21666/muefd.1009210

Aksoy, Y., Güçlü, O., & Nayir, A. E. (2020). Özel müzik kurslarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitim durumları. *Milli Eğitim Dergisi, 49(1)*, 947-967. https://doi.org/10.37669/milliegitim.827709

Akyürek, R. (2020). The views of lecturers about distance music education process in the pandemic period. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 5 (13)*, 1790-1833. https://www.researchgate.net/publication/347588079_THE_VIEWS_OF_LECTURERS_ABOUT_DISTANCE_MUSIC_EDUCATION_PROCESS_IN_THE_PANDEMIC_PE#fullTextFileContent

Atik, A. D. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *International Journal of Scholars in Education, 3(2)*, 148-170. https://izlik.org/JA34BF76AP

Atik Kara, D., & Kara, M. (2023). COVID-19 pandemisinin konservatuvardaki çalgı eğitimine yansımaları. *Firat University Journal of Social Sciences, 33(3)*, 1143-1158. https://doi.org/10.18069/firatsbed.1305010

Aydınlı Gürler, D., & Kılıç, Ö. (2021). Müzik bölümü ile tekstil ve moda tasarımı bölümü lisans öğrencilerinde metaforik algı olarak uzaktan eğitim. *Sanat Dergisi, 38*, 442-468. https://doi.org/10.47571/ataunigsfd.971395

Bizeviciene, G. G., & Bizeviciute, B. (2023). Challenges of distance learning in the context of music studies: The case of Lithuania. *International Journal of Membrane Science and Technology, 10(1)*, 709-717. https://doi.org/10.15379/ijmst.v10i1.2633

Bolat, M., & Akıncı, M. Ş. (2020, Ekim). *Müzik alanındaki öğretim elemanlarının COVID-19 süreçlerine ilişkin görüşleri* [Bildiri sunumu]. II. Uluslararası 29 Ekim Bilimsel Araştırmalar Sempozyumu, (ss. 312 -324) Ankara.

Botstein, L. (2020). The future of music in America: The challenge of the COVID-19 pandemic. *The Musical Quarterly, 102(4)*, 351-360. https://doi.org/10.1093/musqtl/gdaa007

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2)*, 1-23. https://doi.org/10.29065/usakead.777652

Cantürk, G., & Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS), 3 (1)*, 1-37. https://doi.org/10.35452/caless.2021.1

Chen, H. P. (2023). Exploring the transformative landscape of music education in the post-pandemic era: A focus on Taiwan. *Australian Journal of Music Education, 55(2)*, 15--1. https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.T202404100001219061376052l

Çağlak Eker, T. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde çalgı eğitimi: piyano dersi sistem işlerliğine yönelik öğrenci görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 12(2)*, 624-636. https://doi.org/10.24315/tred.916027

Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özaydın Özkara, B. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 8(1),* 39-59. https://doi.org/10.17943/etku.310168

Daubney, A., & Fautley, M. (2020). Editorial research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education, 37(2)*, 107-114. https://doi.org/10.1017/S0265051720000133

de Bruin, L. R. (2021). Instrumental music educators in a COVID landscape: A reassertion of relationality and connection in teaching practice. *Frontiers in Psychology, 11:624717*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.624717

Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. e-*Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(1)*, 1-15. https://doi.org/10.19160/ijer.786303

Dilmaç, S. (2020). Students' opinions about the distance education to art and design courses in the pandemic process. *World Journal of Education, 10(3)*, 113-126. https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p113

Ersoydan, M. Y. (2023). Uzaktan eğitim sistemi ile işlenen ses eğitimi derslerinin yeterliği hakkındaki öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *EDUCATIONE, 2(1)*, 54-66. https://doi.org/10.58650/educatione.1277117

İnal, İ., Sakarya, G., & Zahal, O. (2021). COVID-19 pandemi döneminde EBA platformunda gerçekleştirilen müzik derslerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eurasian Journal of Music and Dance, (18)*, 232-253. https://doi.org/10.31722/ejmd.960092

Kaleli Yılmaz, G., & Güven, B. (2*015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 6(2)*, 299-322. https://doi.org/10.16949/turcomat.75936

Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 Salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi, 6(1)*, 44-56. https://doi.org/10.46641/medeniyetsanat.741737

Kaya, Z. (2002), *Uzaktan eğitim*. Pegem A Yayıncılık. http://www.jret.org/FileUpload/ds217232/File/uzaktanegitim.pdf.

Kazu, İ. Y., Bahçeci, F., & Kurtoğlu Yalçın, C. (2021). Öğretmenlerin koronavirüs pandemisi döneminde verdikleri uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Firat University Journal of Social Sciences, 31(2)*, 701-715. https://doi.org/10.18069/firatsbed.814015

Kesendere, Y., Şenol-Sakin, A., & Acar, A.K. (2020). Educators' views on online/distance violin education at Covid-19 outbreak. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education, 1(1)*, 1-19. https://doi.org/10.29228/jiae.1

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. SAGE Pub.

Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). "A language teacher is like...": Examining Malaysian students' perception of language teacher through metaphor analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 5(2)*, 192-20-. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509070.pdf

Okan, S. (2024). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde keman derslerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi, 97*, 219-243. https://izlik.org/JA55JX98ZA

Özer, B., & Ustun, E. (2020). Evaluation of students' views on the COVID-19 distance education process in music departments of fine arts faculties. Asian Journal of Education and Training, 6(3), 556-568. https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.63.556.568

Palau, R., Mogas, J., & Ucar, M. J. (2020). How Spanish music conservatories managed pedagogy during the COVID-19 pandemic?. Electronic Journal of Music in Education, 46, 108-124. https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18110

Piji Küçük, D. (2020). Covid-19 salgını sürecinde müzik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. The Journal of Social Sciences, 7(47), 19-40. https://doi.org/10.29228/SOBIDER.44497

Pratama, U. N., & Surahman, E. (2020, Ekim). Investigating student responses of online learning during the COVID-19 pandemic in performing art education. In 2020 6th International Conference on Education and Technology (ICET) (ss. 64-69). IEEE. https://doi.org/10.1109/ICET51153.2020.9276575

Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. Teaching Education, 17(4), 299-315. https://doi.org/10.1080/10476210601017386

Sağer, T. (2021). Pandemi döneminde sanat eğitimi. Medeniyet Sanat Dergisi, 7(2), 214-226. https://doi.org/10.46641/medeniyetsanat.1027880

Sakarya, G. & Zahal O. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan keman eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. Turkish Studies, 15(6), 795-817. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44504

Sakin, A. Şenol. (2021). Flute education in Turkey in the process of COVID-19 pandemic. Journal of Education in Black Sea Region, 6(2), 3-28. https://doi.org/10.31578/jebs.v6i2.230

Sarıkaya, M. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin görüşleri. Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 27(46), 92-100. https://doi.org/10.32547/ataunigsed.835720

Seyhan, A., & Çelik, M. (2023). Pandemi sürecinde Türkiye'de eğitim alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. International Journal of Social Sciences and Education Research, 9(4), 341-354. https://doi.org/10.24289/ijsser.1369306

Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. The Qualitative Report, 10(2), 358-394. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2005.1854

Shaw, R. D., & Mayo, W. (2022). Music education and distance learning during COVID-19: a survey. Arts Education Policy Review, 123(3), 143-152. https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1931597

Sökezoğlu Atılgan, D. ve Öztürk Ünsal, Ü. (2025). Türkiye'deki güzel sanatlar liselerinde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 34(2), 1105-1122. https://doi.org/10.35379/cusosbil.1499415

Şahin İzmirli, Ö. & Mısırlı Z. A. (2018, Ekim). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları [Bildiri sunumu]. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi, Cilt: IV, 471-479. Balıkesir.

Tompkins, P., & Lawley, J. (2002). The mind, metaphor and health. Positive Health, 78, 9-12. https://www.positivehealth.com/article/mind-matters/the-mind-metaphor-and-health

Topalak, Ş. (2022). Metaphorical perceptions of music teacher candidates about piano lessons in the online education process of the pandemic period. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 21(4)*, 30-42. https://eric.ed.gov/?id=EJ1365499

Váradi, J., Radócz, J. M., Mike, Á., Óváry, Z., & Józsa, G. (2024). Lessons from the COVID pandemic in music education the advantages and disadvantages of online music education. *Heliyon, 10*(15), Article e35357. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35357

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yılmaz, H., Sakarya, G., Gayretli, Ş., & Zahal, O. (2021). Covid-19 and online music education: A qualitative study on the views of preschool teacher candidates. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, (28)*, 283-299. https://doi.org/10.14689/enad.28.12

Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(4)*, 237-250. https://izlik.org/JA47CE97GP

Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
Yükseköğretim Kurulu. (2020). Küresel salgında yeni normalleşme süreci. https://www.yok.gov.tr/documents/documents/68f0b12305765.pdf

Yüksel, G., & Babacan, E. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması deneyimi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty, 64*, 319-349. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1088124

müzikist akademik dergisi

musicist academic journal

Issue 2 • October 2026

MÜZİKİST AKADEMİK DERGİSİ® MUSICIST ACADEMIC JOURNAL®
YIL: 2026 YEAR: 2026
CİLT: 01 VOLUME: 01
SAYI: 02 ISSUE: 02
e-ISSN: 3149-8264 e-ISSN: 3149-8264

müzikist enstitüsü® musicist institue®

müzikist
akademik dergisi
musicist academic journal