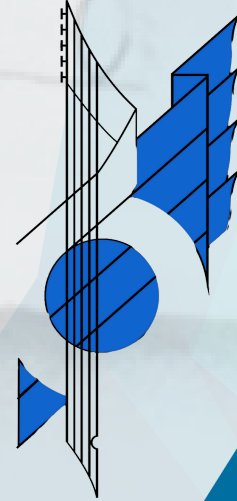




**Cilt: 3 - Sayı: 1 / Mart - 2026**

***Volume: 3 - Issue: 1 / March 2026***

**ULUSLARARASI  
HİSARLI AHMET  
MÜZİK ARAŞTIRMALARI  
DERGİSİ**



***INTERNATIONAL  
HİSARLI AHMET  
JOURNAL OF MUSIC  
RESEARCH***

**E-ISSN: 3062-018X**

**hisarliahmet.org**



## ÖN SÖZ / FOREWORD

Değerli Araştırmacılar,

**Uluslararası Hisarlı Ahmet Müzik Araştırmaları Dergisi** Batı müziği, sahne sanatları, Türk sanat müziği, Türk halk müziği, müzik eğitimi, müzikoloji ve müzik ile bağlantılı multidisipliner çalışmalara yer vermektedir. Dergimiz; müzik bilimine yönelik araştırma ve incelemeleri içeren yeni ve özgün bilimsel yazıları yayınlayan, ayrıca müzik bilimi ile ilgili eğitim, sosyoloji, psikoloji, tarih, sanat vb. alanlardaki bilimsel çalışmalara yer veren, Mart ve Eylül aylarında yılda iki kez yayınlanan ulusal hakemli bir e-dergidir. Dergi ayrıca ulusal ve uluslararası niteliklere sahip çalışmaları yayınlamak, müzik bilimine, bilgi ve birikimine katkıda bulunmayı amaç edinmiştir.

Dergimiz bilimsel kriterlerden, yayın ilkelerinden ve etik değerlerden ödün vermeden yoluna devam etmekte; kendisine hedef olarak belirlediği A sınıfı dergilerin yer aldığı indekslere girme yolunda emin adımlarla yayın hayatına başlamıştır.

Bu sayıda, birbirinden değerli araştırmalardan oluşan 4 araştırma makalesi yayınladık. Müziğin farklı alanlarında araştırmacıların yaptığı çalışmalar sayesinde etki düzeyi yüksek ve alana katkısı olan makaleleri yayınlamaya ve paylaşmaya devam edeceğiz.

Dergiye gönderilen çalışmalar, kör hakemlik sistemiyle iki, (değerlendirme sonucunda biri olumlu diğeri olumsuz sonuç verirse üç) hakem tarafından değerlendirilmektedir. Çalışmalarını göndermek isteyen yazarlar her türlü bilgiyi dergimiz web adresinden <https://hisarliahmet.org/uhamad.php> temin edebilirler. Dergiye göstereceğiniz ilgi daha verimli ve nitelikli çalışmaların gerçekleşmesi için destek olacak ve çalışmalarımıza güç verecektir. Desteğiniz için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

**Dr. Öğr. Üyesi Filiz YILDIZ**

**Editör**

Uluslararası Hisarlı Ahmet Müzik Araştırmaları Dergisi  
International Hisarlı Ahmet Journal of Music Research  
Cilt: 3 – Sayı: 1 / Mart – 2026  
**E-ISSN:** 3062-018X  
hisarlisym@gmail.com

**ISSN: 3062-018X**

**YAYIMCI**

Kütahya Güzel Sanatlar Derneği

**İMTİYAZ SAHİBİ**

Mustafa Kemal ALTINSOY

**EDİTÖR**

Dr. Öğr. Üyesi Filiz YILDIZ

**EDİTÖR YARDIMCILARI**

Dr. Öğr. Üyesi Muzaffer Soner YILMAZ

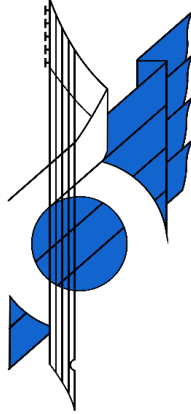
Dr. Tolga ÜRÜN

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül GÖKLEN YILMAZ

**DİL EDİTÖRLERİ**

Dr. Öğr. Üyesi Gonca GÖRSEV KILIÇ

Gökçe Nur TÜRKMEN



### YAYIN KURULU

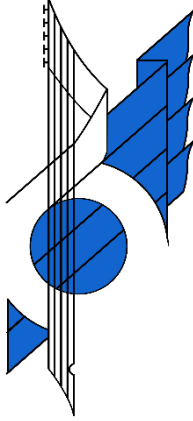
|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Prof. Dr. Cihan Işıkhhan      | Dokuz Eylül Üniversitesi/Türkiye                       |
| Prof. Dr. Uğur Türkmen        | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Türkiye            |
| Prof. Dr. Zafer Kurtaslan     | Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar<br>Üniversitesi/Türkiye |
| Prof. Ayla Uludere            | Mimar Sinan Güzel Sanatlar<br>Üniversitesi/Türkiye     |
| Prof. Çağhan Adar             | Afyon Kocatepe Üniversitesi/Türkiye                    |
| Prof. Lilian Tonella Tüzün    | Anadolu Üniversitesi/Türkiye                           |
| Prof. Türev Berki             | Hacettepe Üniversitesi/Türkiye                         |
| Leonardo de Lisi              | Cherebuni Konservatuvarı/İtalya                        |
| Maja Ačkar-Zlatarević         | Sarajevo Üniversitesi/Bosna-Hersek                     |
| Ban Junrong                   | Nanjing Üniversitesi/Çin                               |
| Doç. Dr. Seyhan Canyakan      | Afyon Kocatepe Üniversitesi/Türkiye                    |
| Dr. Öğr. Üyesi Fakı Can Yürük | Afyon Kocatepe Üniversitesi/Türkiye                    |
| Dr. Öğr. Üyesi Filiz Yıldız   | Afyon Kocatepe Üniversitesi/Türkiye                    |

### DANIŞMA KURULU

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| Prof. Dr. Hanefi Özbek           | İzmir Bakırçay Üniversitesi/Türkiye            |
| Prof. Dr. Nilgün Sazak           | Sakarya Üniversitesi/İtalya                    |
| Prof. Dr. Oğuz Karakaya          | Çanakkale Onsekiz Mart<br>Üniversitesi/Türkiye |
| Mauricio F. De Bonis             | Sao Paulo Üniversitesi/Brezilya                |
| Prof. Dr. Şebnem Yıldırım Orhan  | Gazi Üniversitesi/Türkiye                      |
| Doç. Dr. Duygu Sökezoğlu Atılğan | Afyon Kocatepe Üniversitesi/Türkiye            |
| Doç. Dr. Sevgi Taş               | Afyon Kocatepe Üniversitesi/Türkiye            |
| Oscar Macchioni                  | North Texas Üniversitesi/ABD                   |

## İÇİNDEKİLER

| Yazar Adı   | Makale Adı  | Sayfa No |
|---|---|----------|
| Sezgi Sevi Ege  | J. S. Bach'ın Viyolonsel Sütlerine Ait Edisyonların Kronolojik İncelenmesi      | 1        |
| Sezgi Sevi Ege<br>Esengül Karademir<br>Cemre Kutlu                      | Müzik Bağlamında Pozitif Direnç Örneği: Fanıa Fenelone                          | 11       |
| Emel Funda<br>Türkmen   | Müzik Eğitiminde Halk Türkülerinin Yeri   | 21       |
| Cassia Virgínia<br>Coelho de Souza<br>Tayná Kethellen<br>Santiago Alves | Cognitive Development of the Person with Autism Spectrum Disorder Through Music | 33       |





Doi No:  
10.70431/UHAMAD.2025.15

*Araştırma Makalesi*  
*Research Article*

### Atf/Citation

Ege, S. S. (2026). J. S. Bach'ın viyolonsel sütilerine ait edisyonların kronolojik incelenmesi. *Uluslararası Hisarlı Ahmet Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-10.

## J. S. BACH'IN VİYOLONSEL SÜİTLERİNE AİT EDİSYONLARIN KRONOLOJİK İNCELENMESİ

Sezgi Sevi EGE<sup>1</sup>

**ÖZ:** Barok Dönem bestecisi Johann Sebastian Bach'ın Altı Viyolonsel Sütine (BWV 1007–1012) ait el yazmalarının günümüze ulaşmamış olması sebebiyle tarihsel süreçte editörlerin üzerinde çalışarak hazırladıkları, çello için yazılmış Altı Süt'e ait edisyonlar bulunmaktadır. Üretilen edisyonlar sadece çello repertuarına yönelik değil, aynı zamanda müzikoloji ve editörlük tarihi açısından da benzersiz bir yere sahiptir. Orijinal el yazmasının olmaması sebebiyle müzikolojik açıdan “metin otoritesi” sorunu yaratmış ve her editör, kendi döneminin estetik anlayışı ve çalgısal gereksinimleri doğrultusunda eseri yeniden yorumlamıştır. Bu makalede, Bach'ın çello için yazdığı Altı Süt'e ait çeşitli edisyonlar kronolojik olarak sıralanmış ve literatürde bu edisyonların nasıl kategorize edildiklerine ait bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada, “Dönemsel olarak farklı editörlerin farklı edisyonlarına ilişkin kategorik özellikler nelerdir?” sorusu problem durumu olarak ele alınmıştır. Bu anlamda problem durumuna ilişkin nitel verilere literatür tarama yöntemiyle ulaşılmış; yaygın olarak bilinen Editio Musica Budapest, Salabert, Bärenreiter, G. Henle Verlag, Werner Icking Music Archiv, Durand, Peters, Breitkopf, Steingraeber, H. A. Probst, Janet Cotelle, Anna Magdalena, Johann Kellner ve J. H. Westphale gibi edisyonların yanı sıra Anna Magdalena'dan günümüze kadar üretilen edisyonlar kronolojik olarak sıralanmıştır. Edisyonların, erişilen kaynaklar doğrultusunda yüze yakın olduğu tespit edilmiş, ancak notasyon incelemeleri erişime açık edisyonların sınırlılığı dâhilinde yapılmıştır. İncelenen edisyonlara ilişkin oluşturulan kronolojik sıralamaya ve kategorik olarak açıklamalara yer verilmiştir. Bulgular betimsel olarak açıklanmıştır. Notasyona ilişkin incelemeler sonucunda dönemsel olarak edisyonlardaki sol el pozisyonları ve sağ el yay teknikleri, yay yönleri, artikülasyonlar, süslemeler ve parmak numaralarının farklı yazımları açısından çeşitliliği dikkat çekmektedir. Her yeni edisyonun, yalnızca bir “metin düzeltilmesi” değil, aynı zamanda döneminin çalgı kültürünü, yorum anlayışını ve müzik estetiğini yansıtan bir belge niteliği taşıdığı düşünülmektedir. Bu durum, Bach Sütleri'nin sürekli yeniden keşfedilen, tarihsel olarak katmanlı bir müzikal metin olmasını sağlamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Johann Sebastian Bach, Viyolonsel, Süt, Edisyon

### ***CHRONOLOGICAL REVIEW OF EDITIONS OF J. S. BACH'S CELLO SUITES***

**ABSTRACT:** Because the autograph manuscripts of Johann Sebastian Bach's Six Suites for Violoncello Solo (BWV 1007–1012) from the Baroque period have not survived, numerous editors throughout history have prepared critical and performing editions of these works. The resulting editions occupy a distinctive position not only within the violoncello repertoire but also in the broader contexts of musicology and editorial history. The absence of Bach's autograph has given rise to a musicological issue concerning textual authority, and each editor, guided by the aesthetic principles and instrumental practices of his or her own era, has reinterpreted and rearticulated the work. This study presents a chronological survey of the principal editions of Bach's Cello Suites and discusses how these editions have been categorized in the scholarly literature. The central research question is: “What are the categorical characteristics of different editions prepared by editors from various historical periods?” Qualitative data addressing this question were obtained through a literature review. In addition

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Afyonkarahisar, Türkiye, e-mail: seviage@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2734-0569

to the well-known editions by Editio Musica Budapest, Salabert, Bärenreiter, G. Henle Verlag, Werner Icking Music Archive, Durand, Peters, Breitkopf, Steingraeber, H. A. Probst, Janet Cotelle, Anna Magdalena, Johann Kellner, and J. H. Westphale, the study also includes a chronological listing of editions produced from Anna Magdalena's manuscript copy to the present day. Approximately one hundred editions have been identified; however, detailed notational analyses were limited to those editions currently accessible. The study provides a chronological framework and categorical descriptions of the examined sources, with findings presented in a descriptive manner. Comparative notational analyses reveal significant diversity among editions in terms of left-hand fingerings and positions, right-hand bowings, articulation marks, ornamentation, and phrasing. Each new edition represents not merely a textual emendation but also a document reflecting the instrumental culture, performance practice, and aesthetic values of its own period. Consequently, Bach's Cello Suites may be regarded as a continually rediscovered, historically stratified musical text.

**Keywords:** Johann Sebastian Bach, Violoncello, Suite, Edition

## GİRİŞ

Barok Dönem bestecisi Johann Sebastian Bach'ın (1685-1750) viyolonsel için yazdığı altı süit, yaylı çalgılar literatürünün en önemli yapıtları arasında yer almaktadır. Ancak bu eserlere ait orijinal el yazmaları günümüze ulaşmamıştır. Dolayısıyla, icracılar farklı kopyalara ve editör düzenlemelerine dayanarak yorum geliştirmektedirler. Bu bağlamda "edisyona" kavramı, yalnızca notaların yazımıyla sınırlı değildir. Editörler, bestecilerin müzik fikirleriyle ilgili melodik, ritmik ve armonik olmak üzere müzikal unsurları nasıl kullandıklarına ilişkin bilgi ve öngörülerine eserlerini ele aldıkları, dolayısıyla eserlerin yorum, teknik yönlendirme ve dönem estetiğiyle doğrudan ilişkili olduğundan edisyona kavramı müzik eserlerinde bu şekilde ifade edilmektedir. Bu araştırma Bach'ın 6 süitinden biri olan 1. Süit ile sınırlandırılmıştır. 1. Süitin Prelüd ve Allemande bölümlerinde sıklıkla edisyonlar arasında görülen farklı yay işaretleri ve parmak numaraları dikkat çekici bulunmaktadır. Edisyonlardaki bu çeşitlilik editörlerin farklı dönemlerde farklı müzik anlayışlarında olmalarıyla ilintili bulunmaktadır. Diğer yandan bu değişikliklerin, hem sağ elin yay kontrolü hem de sol elin pozisyon seçiminde farklı icra karakterleri yarattığı düşünülmektedir.

Altı Viyolonsel Süitinin orijinal el yazmalarının kayıp olması zaman içerisinde bu eserlerin tanınması için tekrar yazılmasıyla farklı yorumlama teknikleri ortaya çıkmıştır. 20. Yüzyıla kadar unutulmaya yüz tutan bu süitler, Pablo Casals tarafından tekrar gündeme getirilerek dinleyicinin ilgisini çekmeyi başarmış ve çağdaş icracıların repertuarında yerini almıştır.

Araştırmada yer alan nitel verilere literatür taraması ile erişim sağlanmış, elde edilen farklı edisyonlara ait veriler incelenerek betimsel analiz yöntemiyle açıklanmıştır. Konunun kavramsal içeriğine yönelik Süit formu, J. S. Bach'ın kısaca hayatı ve Altı Viyolonsel Süitine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Bulgular kısmında 1. Süite ilişkin 18 farklı edisyona karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve analizleri açıklanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada yer alan nitel verilere literatür tarama yöntemi ile erişim sağlanmıştır. Edisyonlar, kronolojik, kategorik, teknik ve müzikal farklılıklar başlıkları altında düzenlenmiş ve bulgular açıklanmıştır. Ayrıca, bazı icra kayıtları (Casals, Rostropovich, Isserlis, Queyras) edisyona farklarının uygulamadaki etkisini göstermek amacıyla gözlemsel olarak da değerlendirilmiştir.

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Bach'ın Altı Viyolonsel Süitine ait bilinen tüm edisyonlarla ilgili müzikolojik literatürden oluşmakta; örnekleme ise erişilebilir ve tarihsel olarak niteliği yüksek, seçilmiş edisyonları içermektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada, belge tarama yöntemiyle, kavramsal içeriğe yönelik yayımlanmış kitaplar, tezler ve makalelerle, internet üzerinden erişilen yayımlanmış diğer yazılı kaynaklar incelenerek toplanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş, edisyonlar arasındaki farklılıklar kronolojik, kategorik, teknik ve müzikal olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, araştırmada elde edilen bulguların, araştırma konusuyla ilgili önceden belirlenen ve açıklanan kavramsal içeriğe göre düzenlenerek anlaşılır biçimde yorumlanmasıdır. Betimsel analiz yöntemiyle, bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulabilir

ve araştırma konusunun tematik çerçevesine göre olgular karşılaştırılabilir. Bu doğrultuda araştırmacı analizlerin sonucuna bağlı olarak ileriye dönük tahminini yorumlarda da bulunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021:243-244).

## BULGULAR

### 1. SÜİT FORMU

1600'lü yılların ikinci yarısından itibaren viol çalgısı yerini kemana bırakmaya başlamış, ancak dönemin bestecileri viyol için eserler üretmeye devam etmişlerdir. Çalgılardaki değişimlerle ortaya çıkan yeni tınlar, bestecilerin yeni formlarda eser üretmelerinin zeminini oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu dönemde ön plana çıkan formlardan biri olan konçertonun yanı sıra suit formunun rolü de büyüktür. Süit formu, kökeni ortaçağ dönemi halk danslarına dayanmaktadır; aynı tonda birçok karakteristik özelliğe sahip, çeşitli dans parçalarının birbiri ardına sıralanmasından oluşmuştur. Süit formu çalgısal müzik formlarının en eski kavramlarından biri olarak kabul edilmektedir. Dönemin suit eserleri ülkelere göre farklılık göstermekte ve 16. Yüzyıldan itibaren lavta ve klavsen müziği olarak bilinmiştir. Zamanla belirli bir form düzenine kavuşan Süit formu senfoni formunun zeminini hazırlamıştır. Sonat formu ile ilişkilendirilerek Klaisik sonata formu değil daha çok Barok sonra formu yapısıyla doğrudan ilişkili bir form olarak bilinmektedir. İtalyanca "Sonata da camera", Almanca "Partita", Fransızca "Ordre" olarak kullanılan kelimeler suit anlamını taşımaktadır. Temelde aynı yapıya sahip olan süitler ülkelere göre farklılık göstermektedir (Hodeir, 2007: 95).

### 2. J. S. BACH VE 6 VİYOLONSEL SÜİTİ

Barok dönemde (1570-1750) Alman besteci ve org sanatçısı olarak müzik tarihinde önemli bir yeri olan Johann Sebastian Bach, 1685 yılında 21 Mart'ta Eisenach'ta doğmuş ve 1750 yılında 28 Temmuz'da Leipzig'te ölmüştür. Müzisyen bir aile sahip olan J. S. Bach aile büyüklerinden müzik eğitimi almış, önce yaylı ve nefesli çalgıların icrasına hakim olmuştur. Hayatını müzik üretimlerine ve icralarına adayan J. S. Bach, kilise orgcusu, saray orgcusu, saray bestecisi ve orchestra şefi olduğu müzik işlerini yürütmüş aynı zamanda müzikteki yeni melodik ve armonik unsurlarla ilgili araştırmalar yapmıştır. Bach, kökleri Hollanda ve ortaçağ polifonisine kadar uzanan gelenekler ile barok dönemin duygu ve duyarlılığını koruyarak, büyük bir bağlılık ve emekle, öğretme ve öğrenme isteğiyle dolu bir hayat yaşayarak sanatını icra etmiştir. 1721'de Anna Magdalena ile evlilikleri olmuş ve doğan çocuklarının geleceği konusunda yeni bir planlı hayata geçiş yapmıştır. 1717-1723 yılları arasında kilise müziği, dünyevi yaklaşımlarla envansiyonlar, süitler, sonatlar, partitalar, konçertolar, kantatlar ve uvertürlerle dolugeçmiş, hatta 1740 a kadar en verimli yıllarını yaşamıştır (Michels&Vogel, 2015:329).

Viyolonsel için yazdığı 6 süit eserini bu yıllarda tamamlamış ancak el yazmaları günümüze ulaşmamıştır. Yine de 1721'de evlendiği eşi Anna Magdalena, Bach' a ait eserlerin yeni edisyonu konusunda emek vermiş ve günümüzde onun edisyonları eserleri hakkında en yakın ifadeleri sunduğu düşünülmektedir. Bach'ın dönemin çalışma şartlarının zorluklarına rağmen müzisyen kimliğine ait araştırma ve yeni keşifler yapma istediğini köreltmediği ve Barok dönemin en bilinen bestecilerinden biri olarak, müzikte keşiflere yolculuğu aşılıyarak yeni nesil müzisyenlere kapı açtığı bilinmektedir.

20.yüzyılın başlarına kadar Bach'ın viyolonsel için yazdığı 6 süit solistlerin ve dinleyicilerin pek ilgisini çekmemekteydi ve bu duruma sebep piyanonun altın çağını yaşaması olarak değerlendirilmektedir. Viyolonsel sanatçısı Pablo Casals sayesinde kısa zamanda tekrar gündeme getirilen süitler ile Bach'ın birçok keman ve solo viyolonsel için yazdığı eserler hak ettiği ilgiyi 20. Yüzyıldan itibaren gördüğü anlaşılmaktadır (Büke&Sonakın, 2021:408).

Müzik tarihçisi Hans Eppstein solo viyolonsel için altı suit içinde ilk bestelenen örneğin büyük olasılıkla BWV 1011 Do minor V. Süit olduğunu öne sürüyor. Eppstein'e göre Bach İngiliz süitleri ile büyük yapısal benzerlik gösteren bu ilk örneğin ardından viyolonsel için bestelediği solo süitlerin de aynı yapıya büyük ölçüde sadık kalarak altıya tamamlamış ve ilk yazdığı örneği dizinin 5.si olarak düşünmüştür. Süitler 1'den 6'ya kadar sırasıyla Sol Majör, Re minör, Do Majör, Mib Major, Do minor ve Re Major tonlarında yazılmıştır. Tüm süitlerdeki dans parçaları sıralaması Prelüd, Allamande, Courante, Sarabande, Minuet (bu bölümde Bouree ve Gavotte bölümler olarak da yer alır), Gigue şeklinde tasarlanmıştır (Büke&Sonakın, 2021:409).

Süitte yer alan dansların yapısı iki bölümlü oluşturulmuş; birinci bölümde, major tondaki bölümler tonun dominant tonunda bitmekte veya minör ise ilgili Majör'ünde bitmektedir. İkinci bölüm, dominant tondan esas tona dönüşü kapsar. Her iki bölüm de tekrarlı yazılmıştır (Çelebioğlu, 1986: 32).

"Solo viyolonsel için bu süitler Bach'ın mimari yapısındaki kesin ustalığı ortaya koyar. Süitlerin açıkça ahenklendirilmiş melodileri, ancak büyük bir ustanın zengin renklerle bezenmiş bir tablosunun etkileyiciliğiyle

karşılaştırılabilir. Johann Sebastian Bach viyolonsel sütünlerinin solo viyolonsel literatürüne olan yoğun ve eşsiz katkısının ayrıcalıklı konumda olduğundan şüphe edilemez.” (Karakelle, 2006: 45)

### **Prelüd**

Pré-lude, “pre” kelime anlamıyla önce veya ilk manasını içerir ve “çalmadan önce” anlamına gelmektedir. Prelüd, niteliğiyle, kendinden sonraki parçanın tonalitesini hazırlamak ve tonal duyuguyu kabul ettirmek amacıyla yazılmaktadır. Prelüdün yapısında genellikle bütün parça boyunca tekrar eden kısa ve ritmik bir melodik motif/motifler üzerine kurulduğu gözlemlenmektedir (Dandelot, 2001: 23).

### **Allemande**

16. yüzyılın başında ortaya çıkan Allemande dans müziği, Almanya’da Teutschertanz veya Dantz adıyla, İtalya’da ise Bal todescho, Bal francese ve Tedesco adıyla bilinmektedir. İki zamanlı, iki veya üç cümleden oluşan bu bölüm aslında Prelüd ile başlanmayan sütünlerde ilk dans müziği olarak da kullanılmıştır. Alman kökenli en eski dans müziği olarak bilinen Allemande hakkında, Thoinot Arbeau “belli bir ağırlıkta olan düz bir dans müziği” olarak nitelemiştir (Ersoy,2006: 21-22).

### **Courante**

Fransızca Courir (koşmak) kelimesinden türetilmiş, 1515 yılı dolaylarında Paris’te ortaya çıkmıştır. Courante, sütün üçüncü bölümünde yer alır; üç zamanlı, hızlı tempolu bir dans türüdür (Karakelle, 2006: 28). 17. yüzyıl ortalarında gelişimini tamamlamıştır ve XIV. Louis zamanında Fransa saraylarında popüler bir dans müziği olarak kullanılmıştır (Ersoy, 2006: 24).

### **Sarabande**

Kökeni İspanyol ve Yeni Dünya halk danslarına dayanan, üç vuruşlu, ağır yürüyüşte bir dans türü olarak bilinmektedir. 16. Yüzyılda gitar eşliğinde yapılan dasların ifadesi erotizmi çağrıştırdığı düşüncesiyle kilise tarafından yasaklansa da 1618 yılında İspanya ve Fransa saraylarında soylular tarafından benimsenmiştir (Ersoy, 2006: 33).

### **Menuet**

17. ve 18. yüzyıllarda Fransa saraylarında soyluluğun ve zarafetin sembolü olarak görülmüş olsa da bu dans müziği türü ilk önce Barok dönemde suit formu içerisinde yer alan bir bölüm olarak kullanılmıştır. Biçimsel olarak A-B-A olup, B bölümünde üç çalgı için bestelenmiş oda müziği eseri anlamına gelen Trio bölümü yer almaktadır ve C-D-C yapısıyla bütünlük taşımaktadır (Ersoy, 2006: 41-42).

Say (1995: 209), Menuet’i “3/4’lük ağır tempoda ve zarif adımlı, incelikli, yumuşak bir dans” olarak tanımlamaktadır.

### **Bourree**

Bourrée, V. yüzyılda halk dansı olarak bilinen daha sonraları 17. yüzyılda Fransız soylularının, sade ritmi, yumuşak melodileri ve basit armonisiyle gözde bir saray dansı konumuna gelmiştir. Genellikle iki sekizlik veya bir dördlük notadan oluşan bir auktakt ile dört zamanlı, hızlı tempolu bir danstır. Bourrée’ler için 2 ya da Sebare sembolü kullanılır ve çok azında 2/4’lük ölçü işareti görülmektedir. Bu durumda vuruş değeri doğal olarak dördlük nota şeklinde oluşmaktadır (Ersoy, 2006: 55).

### **Gavotte**

“Karakteri zarif, neşeli ve narin’dir. Temposu orta hızdadır ve iki ağır vuruş içinde yani iki adet ikilik nota ile hareket eder. Cümleler genelde dört ölçüden meydana gelir. Sütün formunda Musette’den önce ve Sarabande’dan sonra yer almıştır. Ritmik motifler içerir ve senkop kullanılmaz. Gavotte dans ritmi, dört ölçüde sekiz vuruşlu bir dans ritmidir ve 4+4 şeklinde ikiye ayrılır. Cümleler eşit uzunluktadır. Vuruşların gruplaması, iki ölçüyü kapsayan ikili birimlerdir. Bu cümlecikler ortadan ikiye ayrıldığı için (4. vuruştan sonra) “soru” ve “cevap” veya “bildirim” ve “karşı bildirim” olarak tanımlanabilir.” (Ersoy, 2006: 60)

### **Gigue**

“Eski bir İrlanda ve İskoç dansı olan gigue, 1635’de Fransa’da bir saray dansına dönüşmüş, kısa sürede sütün formunun içinde bir bölüm olarak yer almıştır. Fransızca giger: “sıçramak” anlamına gelen sözcük, İngilizce jig, İtalyanca giga terimleriyle karşılanır.” (Say, 2005: 659) “Temposu hızlıdır, ölçü olarak 3/8, 6/8, 12/8, 12/6, C ve Sabare olarak yazılır. Metrik yapı bakımından Johann Sebastian Bach’ın (1685-1750) Gigue’leri üç’e ayrılır. Fransız Gigue, Giga I ve Giga II.” (Ersoy, 2006: 65)

## **3. Kronolojik Edisyon Çeşitleri**

Kıran’ın (2012) “J. S. Bach’ın Viyolonsel Sütünlerinin Yorumlarında Farklı Edisyonların Etkileri” adlı sanatta yeterlik tezinde yapmış olduğu incelemeler sonucunda kronolojik olarak hazırladığı tabloda 1720-2000 yıllarını kapsayan edisyonlara ilişkin veriler aşağıda açıklanmıştır. 2008 ([www.barenreiter.us](http://www.barenreiter.us)) ve 2018 ([www.breitkopf.us](http://www.breitkopf.us)) yıllarına ait edisyonlar eklenmiştir.

- 1720-1726: Johann Sebastian Bach'ın viyolonsel sütlerini yazdığı ya da yazmaya başladığı tahmin edilen tarihlerdir. Sütlerin orijinaleri kayıptır.
- 1726: Johann Peter Kellner'in el yazmaları. J. P. Kellner, J. S. Bach'ın öğrencisidir; aynı zamanda o dönemde yaşamış önemli bir koleksiyoncudur.
- 1727-1731: Anna Magdalena Bach'ın el yazmaları.
- 1750-1800: Johann Heinrich Westphal'ın el yazmaları. Aynı zamanda anonim "C" olarak adlandırılmaktadır. Bu el yazmasının iki anonim kopist tarafından kaleme alındığı ve ikinci kopistin 3. Stin ilk Bourrée'sinin ortalarına doğru kopyalamaya başladığı düşünülmektedir. J. H. Westphal'da o dönemde yaşamış önemli bir koleksiyoncudur. Bu kopyada A. M. Bach ve J. P. Kellner el yazmalarında bulunmayan birçok süsleme mevcuttur.
- 1775-1800: "D" olarak adlandırılan, bilinmeyen yazarın el yazmaları. A. M. Bach ve J. P. Kellner el yazmalarında bulunmayan birçok süsleme mevcuttur.
- 1720-1850: Bu tarihler arasında yukarıda bahsedilen dört el yazması dışında birçok kayıp el yazması olduğu düşünülmektedir.
- 1824-1825: Basılan ilk edisyon olarak adlandırılır. Editörü bilinmemektedir fakat M. Norblin olduğu düşünülmektedir. Yayıncı: Janet de Cotelte. Basım yeri: Paris.
- 1825: Editör: Friedrich Dotzauer. Yayıncı: H. A. Probst. Basım yeri: Leipzig.  
**Dotzauer'in edisyonu 130 yılı aşkın dikkate değer bir süre boyunca yayınlanmıştır. Aşağıda bu edisyonun tekrar baskılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.**
- 1826 Editör: Friedrich Dotzauer. Yayıncı: Breitkopf. Basım yeri: Leipzig.
- 1831 Editör: Friedrich Dotzauer. Yayıncı: Kistner. Basım yeri: Leipzig.
- 1890 Editör: Friedrich Dotzauer. Yayıncı: Breitkopf. Basım yeri: Leipzig.
- 1896 Editör: Friedrich Dotzauer. Yayıncı: Breitkopf. Basım yeri: Leipzig.
- 1916 Editör: Guiseppe Magrini-Friedrich Dotzauer. Yayıncı: Ricordi. Basım yeri: Milano.
- 1956 Editör: Walter Schulz-Friedrich Dotzauer. Yeni Edisyon. Yayıncı: Pro Musica. Basım yeri: Leipzig.
- 1827 Editör: Bilinmeyen editör. Yayıncı: Richter. Basım yeri: Petersburg.
- 1866 Editör: Friedrich Grützmacher. Yayıncı: Peters. Basım yeri: Leipzig.  
**Aşağıda bu edisyonun tekrar baskılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.**
- 1885 Editör: Friedrich Gruetzmaher. Konser Versiyonu. Yayıncı: Peters. Basım yeri: Leipzig.
- 1900 Editör: Friedrich Gruetzmaher. Konser Versiyonu 2. Baskı. Yayıncı: Peters. Basım yeri: Leipzig.
- 1879 Editör: Alfred Doerffel (Bach Gesellschaft). Yayıncı: Breitkopf. Basım yeri: Leipzig.
- 1888 Editör: Alwin Schroeder. Yayıncı: Kistner. Basım yeri: Leipzig. 1897
- Editör: Norbert Salter. Yayıncı: Simrock. Basım yeri: Berlin.
- 1898 Editör: Robert Hausmann. Yayıncı: Steingraeber. Basım yeri: Leipzig.  
**Aşağıda bu edisyonun tekrar baskılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.**
- 1935 Editör: Walter Schulz. W. Schulz tarafından yeniden düzenlenen R. Hausmann edisyonu. Yayıncı: Steingraeber. Basım yeri: Leipzig.
- 1900 Editör: Julius Loeb. Yayıncı: Constallat. Basım yeri: Paris.  
**Aşağıda bu edisyonun tekrar baskılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.**
- 1923 Editör: Julius Loeb. Yeni edisyon. Yayıncı: Constallat. Basım yeri: Paris.
- 1900 Editör: Julius Klengel. Yayıncı: Breitkopf. Basım yeri: Leipzig.  
**Aşağıda bu edisyonun tekrar baskılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.**
- 1953 Editör: Julius Klengel. Yeni baskı. Yayıncı: Breitkopf. Basım yeri: Leipzig.
- 1907 Editör: Jacques van Lier. Yayıncı: Universal Edition. Basım yeri: Viyana.
- 1907 Editör: Wilhelm Jeral. Yayıncı: Universal Edition. Basım yeri: Viyana.
- 1911 Editör: Hugo Becker. Yayıncı: Peters. Basım yeri: Leipzig.  
**Aşağıda bu edisyonun tekrar baskılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.**

- 1946 Tekrar baskı. Yayıncı: IMC. Basım yeri: New York. 1953 Tekrar baskı. Yayıncı: Peters. Basım yeri: Leipzig. 19? Tekrar baskı. Yayıncı: Peters. Basım yeri: New York.
- 1914 Editör: Evgueni Maigren. Yayıncı: Jurgenson. Basım yeri: Moskova.
- 1918 Editör: Fernand Pollain. Yayıncı: Durand. Basım yeri: Paris.
- 1918 Editör: Joseph Malkin. Yayıncı: Fischer. Basım yeri: New York.
- 1919 Editör: Percy Such. Yayıncı: Augener. Basım yeri: Londra.
- 1920 Editör: Cornelius Liegeois. Yayıncı: Lemoine. Basım yeri: Paris.
- 1920 Editör: Paul Bazelaire. Yayıncı: Max Eschig. Basım yeri: Paris.

**Aşağıda bu edisyonun tekrar baskılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.**

- 1933 Editör: Paul Bazelaire. Düzeltilen 2. Baskı. Yayıncı: Max Eschig. Basım yeri: Paris.
- 1921 Editör: Paul Kurth. Yayıncı: Drei Masken. Basım yeri: Viyana.
- 1923 Editör: Luigi Forino. Yayıncı: Ricordi. Basım yeri: Milano.
- 1928 Editör: Wilhelm Jeral. Yayıncı: Muztorg. Basım yeri: Moskova.
- 1929 Editör: Diran Alexanian. Yayıncı: Salabert. Basım yeri: Paris. Bu edisyon, halen tüm dünyada kullanımı yaygın olan analitik bir edisyondur.
- 1939 Editör: Frits Gaillard. Yayıncı: Schirmer. Basım yeri: New York.
- 1941 Editör: Enrico Mainardi. Yayıncı: Schott. Basım yeri: Mainz.

**Aşağıda bu edisyonun tekrar baskılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.**

- 1966 Editör: Enrico Mainardi. Düzeltilen yeni baskı. Yayıncı: Schott. Basım yeri: Mainz.
- 1944 Editör: Paul Gruemmer. Yayıncı: Doblinger. Basım yeri: Viyana.
- 1947 Editör: Semon Kosulupov. Yayıncı: Muzgiz. Basım yeri: Moskova.
- 1950 Bach Gesellschaft Edisyonu. Tekrar baskı. Yayıncı: Lea Pocket Score. Basım yeri: New York.

**Aşağıda bu edisyonun tekrar baskılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.**

- 1988 Bach Gesellschaft. Yayıncı: Dover. Basım yeri: New York.
- 1950 Editör: August Wenzinger. Yayıncı: Bärenreiter Basım yeri: Basel. Bu edisyon Anna Magdalena Bach el yazmalarına dayanmaktadır. Orijinal el yazmasında bulunmayan ve bu edisyona eklenen her şey işaretlerle belirtilmiştir. Değiştirilen bağlar kesik çizgilerle işaret edilmiş, eklenen dinamikler parantez içinde gösterilmiş ve düzeltilen notalar dipnotlandırılmıştır.
- 1953 Editör: J. Ebner. Yayıncı: Hug. Basım yeri: Zürih.
- 1954 Editör: Gino Franzescioni. Yayıncı: Suvini. Basım yeri: Milano
- 1957 Editör: Alexander Stogorsky. Yayıncı: Muzgiz. Basım yeri: Moskova. Buedisyon Anna Magdalena Bach el yazmalarının bir kopyasını içermektedir.
- 1957 Editör: Richard Sturzenegger. Sadece 4-5 ve 6 numaralı sütleri içermektedir. Yayıncı: Reinhardt. Basım yeri: Münih/Basel.

- 1958 Editör: Kazimierz Wilkomirski. Yayıncı: PVVM. Basım yeri: Krakov.

**Aşağıda bu edisyonun tekrar baskılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.**

- 1962 Editör: Kazimierz Wilkomirski. Yayıncı: PVVM. Basım yeri: Krakov.
- 1964 Editör: Kazimierz Wilkomirski. Yayıncı: PVVM. Basım yeri: Krakov.
- 1967 Editör: Kazimierz Wilkomirski. Yayıncı: PVVM. Basım yeri: Krakov.
- 1972 Editör: Kazimierz Wilkomirski. Düzeltilmiş yeni baskı. Yayıncı: PVVM. Basım yeri: Krakov.
- 1963 Editörler: Lieff Rosanoff-Marie Rosanoff. Yayıncı: Galaxy. Basım yeri: New York.
- 1964 Editör: Dimitry Markevtch. Yayıncı: Presser. Basım yeri: Bryn. Bu edisyon A. M. Bach, J. P. Kellner ve J. H. Westphal el yazmalarına dayanan bir edisyondur. Edisyonda oldukça bilgilendirici nitelikte bir önsöz vardır. Aynı zamanda bu edisyon J. S. Bach Viyolonsel Sütlerine ilişkin yapılan araştırmalardan bazılarını da içermektedir.

**Aşağıda bu edisyonun tekrar baskılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.**

- 1985 Editör: Dimitry Markevtch. Düzeltilmiş baskı. Yayıncı: Presser. Basım yeri: Bryn.
- 1965 Editör: Paul Rubart. Yayıncı: Peters. Basım yeri: Leipzig
- 1966 Editör: Paul Tortellier. Yayıncı: Augener. Basım yeri: Londra.

**Aşağıda bu edisyonun tekrar baskılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.**

- 1983 Editör: Paul Tortellier. Yeni baskı. Yayıncı: Stainer. Basım yeri: Londra.
- 1968 Editör: Giuseppe Selmi. Yayıncı: Carisch. Basım yeri: Milano.
- 1970 Editör: Daniel Vandersall. Yayıncı: Vandersall. Basım yeri: New Jersey. Bağ içermeyen bir edisyondur.
- 1971 Editör: Janos Starker. Yayıncı: Southern. Basım yeri: New York.
- **Aşağıda bu edisyonun tekrar baskılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.**
- Editör: Janos Starker. Yayıncı: Peer International Corporation. Basım yeri: New York/Hamburg.
- 1972 Editör: Pierre Fournier. Yayıncı: IMV. Basım yeri: New York. 1974 Editör: Eugen Eicher. Yayıncı: Volkwein. Basım yeri: Pittsburg. 1978 Editör: George Pratt. Yayıncı: Stainer. Basım yeri: Londra.
- 1981 Editör: Jaqueline Du Pre. Yayıncı: Hansen. Basım yeri: Kopenhag.
- 1982 Editör: Maurice Gendron. Yayıncı: Zen-On. Basım yeri: Tokyo.
- 1984 Editörler: Marcel Bitsch-Klaus Heitz. Yayıncı: Leduc. Basım yeri: Paris.
- 1984 Editör: Edmund Kurtz. Yayıncı: IMC. Basım yeri: New York. Bu edisyon Anna Magdalena Bach el yazmalarının bir kopyasını içermektedir.
- 1985 Editör: Bruno Vitale. Yayıncı: Curci. Basım yeri: Milano.
- 1986 Editör: Pablo Casals (Madeleine Foley-D. Soyer-Ann Arbor). Yayıncı: Continental.
- 1986 Editör: A. Vlossov. Yayıncı: Muzgiz. Basım yeri: Moskova.
- 1987 Editör: Giambattista Valdetarro. Yayıncı: Zanibon. Basım yeri: Padova.
- 1988 Neue Bach Ausgabe (Editör: Hans Epstein). Yayıncı: Bärenreiter. Basım yeri: Kassel.
- **Aşağıda bu edisyonun tekrar baskılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.**
- 1995 Neue Bach Ausgabe Volume VI/2 (Editör: Hans Epstein). Yayıncı: Bärenreiter. Basım yeri: Kassel.
- 1997 Editör: Werner Icking. Yayıncı: Werner Icking Music Archive (WIMA). Basım yeri: Siegburg.
- 2000 Editör: Egon Voss. Yayıncı: Henle Urtext. Basım yeri: Viyana.
- 2008: Editör: Kirsten Beiswenger, Yayıncı: Breitkopf.
- 2018: Editörler: Bettina Schwemer-Douglas Woodfull-Harris. Yayıncı: Bärenreiter. Basım yeri: Kassel.
- ? Editör: Thomas Mifune. Yayıncı: Edition Kunzelmann.
- ? Editör: Bilinmeyen editör. Yayıncı: Mistyetsvo Basım yeri: Kiev
- ? Editör: Ede Banda Yayıncı: Editio Musica Budapest Basım yeri: Budapeşte.

Araştırmada bu kadar çok edisyonun var olmasının nedenleri, orijinal el yazmalarının kayıp olması, dönemsel notalama pratiği ve yorum farklılıkları ile kaynak eleştirisi olarak ele alınmaktadır.

Bach'ın kendi el yazması günümüze ulaşmamıştır. Eser yalnızca dört farklı 18. yüzyıl kopyasından bilinmektedir: Anna Magdalena Bach (eşi), Johann Peter Kellner, A. Westphal ve anonim bir kopya. Bu kopyalar arasında bağ (slur), nüans, hatta nota değerleri bile farklılık gösterir. Bu nedenle editörlerin, hangi kaynağı esas alacaklarına göre farklı sonuçlara ulaşmış olabilecekleri düşünülmektedir.

18. yüzyılda bestecilerin dinamik, yay yönü veya parmak numarası gibi detaylara çoğunlukla notasyonda yer vermedikleri bilinmektedir. Bu nedenle Bach'ın metinleri, modern icra açısından eksik görünebilir. Editörlerin, boşlukları doldurmak veya çellistler için kolaylaştırmak amacıyla kendi işaretlemelerini ekledikleri anlaşılmaktadır.

19. yüzyıl edisyonlarının romantik tınıyı yansıttığı, 20. yüzyılın ortalarında ise tarihsel icra anlayışının yükseldiği görülmektedir. Bu farklı estetik yaklaşımların da edisyon çeşitliliğini artırdığı anlaşılmaktadır.

Editörlerin edisyon üretimlerinde metodolojik tercihlerinin farklılık gösterdiği; bazıları tek kaynağı esas alırken, bazılarının bütün kopyaları karşılaştırarak sentezleme yöneliminde olduğu gözlemlenmiştir. Bu yöntem farklılıkları da edisyonlar arasında belirgin değişimlere yol açmıştır.

#### 4. Edisyon Kategorileri

Edisyonlardaki çeşitliliğin, yalnızca yazılı kaynak farklarından değil, aynı zamanda dönemsel icra geleneklerinden, pedagojik amaçlardan ve estetik yönelimlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Aşağıda, bu edisyonlar tarihsel, editöryal, kaynak-temelli ve işlevsel açılarından kategorize edilmiştir (cello.org; cellobello.org; barenreiter.us; henle.de; breitkopf.us).

**Tablo 1. Tarihsel Kategoriler (Chronological Classification)**

| Dönem                                   | Önemli Editörler               | Özellikler   |
|---|--------------------------------|--|
| Erken Romantik (1820–1860)              | Norblin, Dotzauer, Grützmacher | Romantik üsluba uyarlama; dinamik, bağ ve süsleme eklemeleri.    |
| Geç Romantik – Erken Modern (1900–1930) | Becker, Alexanian              | Analitik ve pedagojik baskılar; teknik rehberlik ön planda.      |
| Tarihsel Bilinçli Dönem (1950–1980)     | Wenzinger, Markevitch          | El yazmalarına dayalı ilk Urtext benzeri baskılar.               |
| Eleştirel Urtext Dönemi (1980–günümüz)  | Eppstein, Voss, Beißwenger     | Bilimsel kaynak eleştirisine dayalı, açıklamalı Urtext baskılar. |

([https://www.cello.org/Newsletter/Reviews/bach\\_frei.htm](https://www.cello.org/Newsletter/Reviews/bach_frei.htm))

## 5. Editöryal Yaklaşımına Göre Kategoriler

**Romantik Performans Edisyonları:** Eseri 19. yüzyıl estetiğine uyarlar; yoğun dinamikler, bağlar ve vibrato temelli yaylar eklenir (Grützmacher, 1860'lar).

**Pedagojik Edisyonlar:** Çello eğitimi için hazırlanmıştır; parmak numaraları, teknik açıklamalar içerir (Alexanian, 1929; Starker, 1971).

**Urtext Edisyonları:** Kaynaklara sadık, yorumsuz metinlerdir; hiçbir dinamik eklenmez (Wenzinger, 1950; Henle, 2000).

**Eleştirel Urtext Edisyonları:** Faksimile ekleri ve kritik aparat içerir; tüm versiyonlar karşılaştırılır (Beißwenger, 2008; Schwemer & Woodfull-Harris, 2018).

**Yorumcu Edisyonlar:** Editörün sanatsal vizyonunu yansıtır; detaylı nüans ve yay işaretleri bulunur (Casals, 1986; Fournier) (<https://cellobello.org/cello-blog/repertoire/a-survey-of-bach-suite-editions-1995/>).

**Tablo 2. Kaynak Kullanımına Göre Kategoriler**

| Tür                            | Tanım   | Örnek Edisyon                                   |
|--------------------------------|---|---|
| Tek Kaynaklı (Monographic)     | Yalnızca bir el yazması temel alınır (çoğunlukla Anna Magdalena). | Wenzinger – Bärenreiter (1950)                  |
| Karşılaştırmalı (Comparative)  | Birden çok kopya paralel incelenir, farklar analiz edilir.        | Henle – Voss (2000)                             |
| Eleştirel (Critical Apparatus) | Varyantlar dipnotla belgelenir, bilimsel açıklamalar içerir.      | Breitkopf – Beißwenger (2008)                   |
| Faksimile (Reproduction)       | Kaynak el yazmalarının görsel kopyaları sunulur.                  | Bärenreiter – Schwemer & Woodfull-Harris (2018) |

(<https://www.breitkopf.us/products/bach-6-cello-suites-bwv-1007-1012>),

(<https://www.barenreiter.us/products/bach-6-cello-suites-bwv-1007-1012>-)

## Tablo 3. İşlevsel Kategoriler

| Kategori           | Amaç  | Kullanıcı Profili              |
|--------------------|---|--------------------------------|
| Performans Baskısı | Konser ve icra amaçlı hazırlanmıştır.         | Profesyonel çellistler         |
| Pedagojik Baskı    | Eğitim ve teknik çalışma için düzenlenmiştir. | Öğrenciler ve öğretmenler      |
| Akademik Baskı     | Araştırma ve kaynak karşılaştırması içindir.  | Müzikologlar ve araştırmacılar |

(<https://cellobello.org/cello-blog/repertoire/a-survey-of-bach-suite-editions-1995/>)

Bach'ın Viyolonsel Sütleri edisyonları, yalnızca notaların farklı okuma biçimleri değil, aynı zamanda farklı çağların müzikal anlayışlarını ve icra kültürlerini temsil etmektedir. Romantik edisyonlar eseri dönemin duygusal estetiğine adapte ederken, Urtext ve eleştirel baskılar tarihsel doğruluğu ön plana çıkarmıştır. Bu nedenle, bir edisyonu değerlendirirken hem kaynak temeline hem de dönemin yorum geleneğine dikkat etmek gerekir. Edisyonların çeşitliliği, eserin yeniden keşif sürecinin sürekliliğini ve Bach'ın müziğinin zamansız yorum potansiyelini yansıtmaktadır (cello.org; cellobello.org; henle.de; barenreiter.us; breilkopf.us).

**Tablo 4. Edisyonlar Arasındaki Teknik ve Müzikal Farklılıklara Örnekler**

| Kategori               | Açıklama   | Örnek  |
|------------------------|--|--|
| Kaynak Seçimi          | Hangi el yazmasının esas alındığıyla ilgili farklı okumalar yaratır.   | Wenzinger – Anna Magdalena; Breilkopf – dört kopya.            |
| Slur (Bağ) Kullanımı   | Kaynaklar arasında farklı bağlar vardır; editör kararı belirleyicidir. | Becker uzun bağlar; Wenzinger kısa ve doğal bağlar.            |
| Yay ve Parmak Numarası | Bazı edisyonlarda detaylı, bazılarında hiç yoktur.                     | Alexanian çok verir; Henle minimaldir.                         |
| Dinamikler             | Barok dönemde yazılmadığından editörler ekler veya çıkarır.            | Grützmacher p, f, cresc. ekler.                                |
| Skordatura (5. Süt)    | A telinin G'ye indirilmesi farklı çözümler doğurur.                    | Becker normal akort; Wenzinger skordatura.                     |
| Çalgı Tipi (6. Süt)    | Beş telli piccolo için mi modern çello için mi?                        | Breilkopf 'violoncello piccolo' notu düşer.                    |
| Editör Felsefesi       | Yorumcuya alan bırakmak veya rehberlik etmek anlayışı.                 | Urtext baskılar alan bırakır; Casals-Alexanian rehberlik eder. |

(<https://www.henle.de/Six-Suites-BWV-1007-1012-for-Violoncello-Solo/HN-666>)

(<https://www.breilkopf.us/products/bach-6-cello-suites-bwv-1007-1012>)

(<https://www.scribd.com/document/>)

#### a) Yay ve Artikülasyon Farklılıkları

Bärenreiter ve Henle gibi Urtext edisyonlarda dans karakterine uygun kısa yaylar tercih edilirken, Salabert ve Durand gibi romantik kökenli edisyonlarda daha uzun bağlar ve legato eğilimi gözlenmiştir (<https://www.scribd.com/document>).

#### b) Sol El Teknikleri ve Pozisyon Kullanımı

Probst ve Peters edisyonlarında parmak numaraları, el pozisyonlarını sık değiştirmemek üzerine kuruludur. Breilkopf edisyonunda ise teknik zorluk pahasına melodik sürekliliği koruyan geçişler önerilmiştir. Anna Magdalena ve Kellner kopyalarında parmak numarası veya yay işareti bulunmaması, icracıya daha geniş yorum özgürlüğü tanımaktadır (<https://www.scribd.com/document>).

#### c) Süsleme İşaretleri ve Dönemsel Uygulamalar

Süslemelerde özellikle Allemande bölümünde trill işaretlerinin yer aldığı edisyonlar (örneğin Salabert) ile sade Urtext baskılar arasında belirgin farklar vardır. Tarihsel icra anlayışında bu süslemelerin doğaçlama uygulanması önerilmektedir (<https://www.scribd.com/document>).

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Edisyon farklarının icra pratiği üzerindeki etkileri, yalnızca teknik bir mesele değil, aynı zamanda müzikal anlatımın estetik yönünü belirlemektedir. Romantik performans edisyonlarında editörlerin müzikal ifadeyi güçlendirmek için yay yönlerini değiştirdiği, modern Urtext edisyonlarda ise Bach'ın dönemine uygun sade bir yaklaşımı benimsediği anlaşılmaktadır. Bu durumda, icracının hangi estetik anlayışı benimsediğine göre yorum farklılıkları ortaya çıkmaktadır. Sağ elin yayı kullanım teknikleri, sol elin pozisyon değişimleriyle birleştiğinde edisyonun yönlendirici etkisi açıkça ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma, J. S. Bach'ın Viyolonsel Sütleri'nde farklı edisyonların, yorumun teknik ve estetik boyutlarını doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Edisyon farkları; yay yönleri, parmak numaraları ve artikülasyon tercihlerinde somut biçimde gözlenmiştir. Ancak icracının dönemsel bilgi birikimi ve kişisel estetik tercihi, bu farkların müzikal sonuçlarını belirleyen temel etmendir. Gelecekteki araştırmalar, esere ilişkin daha ayrıntılı analizlerin yapılmasıyla edisyon farklarının bütüncül etkisini ortaya koyabilir.

Araştırma sonuçları, edisyonlar arasındaki nüansların yorumcu üzerinde doğrudan etkili olduğunu, ancak icracının dönemin estetik anlayışına ve kişisel çalgı teknik yaklaşımına göre bu farklılıkları dönüştürebildiğini göstermektedir.

## KAYNAKÇA

- Büke, A. ve Sonakın, İ. M. (2021). Müziği Yaratanlar-Barok Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Çelebioğlu, E. (1986). Tarihsel Açıdan Evrensel Müziğe Giriş. İstanbul: Tasvir Matbaa
- Dandelot, G. (2001). Müzikal Kuruluş Derslerinin Özeti, (M. Özdemir çev.). İzmir.
- Ersoy, A. (2006). Süit Kavramının Genel Olarak İncelenmesi Ve Johann Sebastian Bach'ın Viyolonsel İçin Yazdığı 6 Süit'ten No: I Sol Majör, No: II Re Minör Ve No: III Do Majör'ün İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Hodeir, A. (2007). Müzikte Türler Ve Biçimler (2. Baskı). (İ. Usmanbaş, Çev.). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Karakelle, T. (2006). Johann Sebastian Bach Viyolonsel Süitlerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kıran, S.S. (2012). J. S. Bach'ın Viyolonsel Süitlerinin Yorumlarında Farklı Edisyonların Etkileri, (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Say, A. (1995). Müzik Tarihi (2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2005). Müzik Ansiklopedisi. Cilt 1. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## İNTERNET KAYNAKLARI

- <https://cellobello.org/cello-blog/repertoire/a-survey-of-bach-suite-editions-1995/> (Erişim Tarihi: 15.09.2025)
- <https://www.barenreiter.us/products/bach-6-cello-suites-bwv-1007-1012-barenreiter?srsltid> (Erişim Tarihi: 20.09.2025)
- <https://www.breitkopf.us/products/bach-6-cello-suites-bwv-1007-1012-breitkopf?srsltid> (Erişim Tarihi: 18.09.2025)
- [https://www.cello.org/Newsletter/Reviews/bach\\_frei.htm](https://www.cello.org/Newsletter/Reviews/bach_frei.htm) (Erişim Tarihi: 15.09.2025)
- <https://www.henle.de/Six-Suites-BWV-1007-1012-for-Violoncello-Solo/HN-666> (Erişim Tarihi: 18.09.2025)
- <https://www.scribd.com/document/485963818/Bach-Cello-Suites-by-J-S-Bach-Diran-Alexanian-ed-z-lib-org-pdf> (Erişim Tarihi: 10.09.2025)



Doi No:  
10.70431/UHAMAD.2025.16

*Araştırma Makalesi*  
*Research Article*

**Atf/Citation**

Ege, S. S., Karademir, E. & Kutlu, C. (2026). Müzik bağlamında pozitif direnç örneği: Fania Fenelone. *Uluslararası Hisarlı Ahmet Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 11-20

**MÜZİK BAĞLAMINDA POZİTİF DİRENÇ ÖRNEĞİ: FANIA FENELONE**

**Sezgi Sevi EGE<sup>1</sup>**

**Esengül KARADEMİR<sup>2</sup>**

**Cemre KUTLU<sup>3</sup>**

**ÖZ:** 1933-1945 yılları arasında, Adolf Hitler yönetimindeki Nazi Almanya'sında, antisemitizm yaklaşımıyla Yahudilere planlı bir şekilde uygulanmak üzere bir gecede başlamış ve Holokost olarak adlandırılmış soykırımın, insanlık tarihinde sosyolojik ve psikolojik olarak ağır sonuçlar yarattığı bilinmektedir. Nazilerin uyguladığı baskı, zulüm ve travmatik koşullar altında Yahudilerin sosyal ve kültürel yapılarına bağlılıklarını sürdürerek geliştirdikleri hayatta kalma stratejilerinin, pozitif direnç kavramına ilişkin unsurları içerdiği anlaşılmaktadır. Holokost döneminde Nazilerin üretim politikalarına yönelik istihdam stratejileri Yahudi toplumunun her kesimini olumsuz etkilediği gibi sanatçıları da etkilemiştir. Dolayısıyla sanat üretimlerinde baskıcı ve zorlayıcı çalışma şartlarına katlanan sanatçıların gösterdiği pozitif direnç kavramıyla açıklanabilen davranışların farklı disiplinlerde bilimsel olarak incelendiği ve güncel çalışmalarda da sosyolojik ve psikolojik yansımalarının araştırılmaya devam edildiği bilinmektedir. Bu makalede ise müzik sanatının toplumsal ve bireysel işlevleri ile bu dönemde yaşamış piyanist, opera sanatçısı ve besteci olan Fania Fenelone'nin antisemitizm karşısında müzisyen kimliğini koruyarak gösterdiği dirençle nasıl hayata tutunduğu ve bu sürecin yaratıcılığını nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu doğrultuda, makalenin problem cümlesi” Holokost döneminde Fania Fenelone’un müzik bağlamında sergilediği direnç nasıldır” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın kavramsal içeriği ile Fenelone'nin sanatçı kimliği ve hayatına ilişkin bulgulara literatür tarama yöntemiyle erişim sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, müzik bağlamında kavramsal içeriğe uygun betimsel ifadelerle açıklanmıştır. Araştırma sonucunda, Holokost döneminde yaşamış, Fénelone ve çağdaşlarının ürettikleri eserlerin, müzik bağlamında yalnızca estetik bir ifade biçimi değil, aynı zamanda umut, kimlik ve dayanışma aracı olduğu anlaşılmaktadır. Güncel çalışmalar da müziğin Holokost'ta hem baskı ve propaganda aracı hem de bireysel ve toplu direnç kaynağı olarak ikili işlevine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın, müzik sanatının tarihsel ve güncel zorluklar karşısında insanlığa umut ve direnç kazandıran bir unsur olduğunu ortaya koyduğunu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Holokost, Müzik, Pozitif Direnç, Fania Fenelone

***POSITIVE RESISTANCE EXAMPLE IN THE CONTEXT OF MUSIC: FANIA FENELONE***

**ABSTRACT:** Between 1933 and 1945, under the rule of Adolf Hitler, Nazi Germany carried out a systematic and planned genocide against the Jewish people, motivated by an antisemitic ideology. This event, known as the Holocaust, left profound sociological and psychological consequences in human history. Under the pressure, persecution, and traumatic

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Afyonkarahisar, Türkiye, e-mail: seviege@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2734-0569

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Afyonkarahisar, Türkiye, e-mail: esengulk.8891@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0812-1328

<sup>3</sup> Doktora Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Anasanat Dalı, Afyonkarahisar, Türkiye, e-mail: cemrekutlu1998@gmail.com, ORCID ID: 0009-0007-6708-0366

conditions imposed by the Nazis, Jewish individuals maintained their social and cultural identities and developed survival strategies that reflected elements of positive resistance. During the Holocaust, Nazi production and employment policies negatively affected all segments of Jewish society, including its artists. This study examines how Fania Fénelon, a pianist, opera singer, and composer who lived during the Holocaust, maintained her identity as a musician and used music as a form of resistance, and how this process influenced her creativity. The research problem has been formulated as follows: “How did Fania Fénelon demonstrate resistance through music during the Holocaust?” The conceptual framework and biographical findings related to Fénelon’s artistic identity and life were obtained through a literature review, and the findings were described in relation to the conceptual context of music. The results of the study show that the works produced by Fénelon and her contemporaries during the Holocaust functioned not only as aesthetic expressions, but also as means of hope, identity, and solidarity. Recent studies likewise emphasize the dual function of music during the Holocaust—as both an instrument of oppression and propaganda, and a source of individual and collective resistance. In this context, the present study demonstrates that the art of music continues to serve as a universal medium through which humanity finds hope and resilience in the face of historical and contemporary adversity.

**Keywords:** Holocaust, Music, Positive Resistance, Fania Fenelone

## GİRİŞ

Holokost, insanlık tarihinin yaşamış olduğu en büyük soykırımlardan biri olarak kabul edilir. Bu soykırımı yaşayan Holokost kurbanlarının şahitlikleri, o dönem yaşananlara dair ışık tutmaktadır. Sonuçlarıyla insanlığın ders alması gereken bu olgudan pek çok yaşamsal alan ve bu alanları irdeleyen birçok disiplin etkilenmiştir. Etkilenen alanlar arasında sanat dalları ve sanatçılar da olmuştur. Holokost döneminde hayatta kalmayı başarabilen sanatçıların, yaşadığı anti hümanist olaylara karşı aktivist yaklaşımlarıyla direniş gösterdikleri bilinmektedir. Bu süreçte hayatta kalmış sanatçılar arasında müzisyenlerin de yer aldığı bilinmektedir. Son yirmi yıldaki çalışmalarda müzik, Holokost bağlamında tek bir işlevi olan bir olgu olarak değil; propaganda, baskı, işkence uygulamaları, mahkûm kimliğinin sürdürülmesi, toplumsal dayanışma aracı, bireysel ve kolektif direnç biçimleri gibi birden çok çelişik rol üstlenen bir olay olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, müziğin hem Nazi iktidarının kültürel kontrol stratejisinin bir parçası olarak hem de tutuklular tarafından insanlık ve umut koruma aracı olarak kullanılabilirdiğini göstermektedir. Konuya ilişkin yapılan güncel çalışmalarda, alandaki tek bir konu, kişi, olay ya da kavram, derinlemesine ve ayrıntılı biçimde incelenmiş ve sistematik olarak tartışılmıştır.

Makalede, Holokost döneminde sanatçı kimliğiyle direniş gösteren müzisyenler araştırılmış ve dönemin müzikal anlayışı çerçevesinde pozitif direnç örneği olarak müzisyen Fania Fenelone’nin hayatı ele alınmıştır. Araştırmanın kavramsal içeriği, Holokost dönemi, antisemitizm ve pozitif direnç kavramları ile bu kavramların ortaya çıkmasında rol oynayan kişileri, kişilerin yaklaşımlarını ve tarihsel olayları kapsamaktadır.

Müzik sanatının sosyolojik ve müzikolojik alanlardaki gelişimine tarihi kanıtlarıyla ışık tutan ve günümüzde inceleme olanağı bulunan Fenelone örneğinin, araştırılmaya değer bir problem durumu sunduğu düşünülerek, araştırmanın problem cümlesi “Holokost döneminde Fania Fenelone’un müzik bağlamında sergilediği direnç nasıldır?” şeklinde oluşturulmuş ve bu soruya ilişkin yanıtlar ilgili kanyaklardan literatür taramasıyla elde edilen veriler ışığında açıklanmıştır. Literatür taraması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, Nazi Almanya’sının yönetim politikaları ve topluma yansımaları ele alınmış, ikinci aşamada yürütülen politikanın müzik sanatına yansımaları ile Fenelone’nin besteciliğini ve icracılığını etkileyen unsurlar, Auschwitz Kampı Kadın Orkestrasında yer aldığı zamanda yaşadıklarını aktardığı notlar incelenerek veri toplama süreci tamamlanmıştır. Elde edilen verilere dayanılarak, Fenelone’nin müzik bağlamında göstermiş olduğu direnç pozitif direnç kavramı kapsamında betimsel olarak yorumlanmıştır.

Fania Fenelone üzerinden örneklendirilen bu çalışmanın temel amacı; müzik olgusunun sadece estetik ifade aracı olmadığını aynı zamanda bireylerin umut, direnç ve kimliklerini korumada kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Sanatın sosyokültürel ve psikolojik işlevlerine dikkat çekilerek, benzer baskı ve zorlukların yaşandığı dönemlerde müziğin, bir direnç ve iyileşme aracı olarak kullanılabilmesine dair farkındalık yaratmak, insana dair manevi duyguları yeni nesillere aktarabilme özelliğini hatırlatmak açısından bu çalışma önemli bulunmaktadır. Diğer yandan bu çalışmanın, güncel bakış açımızla değerlendirdiğimizde insan yaşamına kattığı kıymetli değerleri anlama ve betimleme becerisi ile müzik bağlamında gelişen olayların analizinde yeni bir bakış açısı kazandırması hedeflenmektedir.

Günümüzde savaşlar, ekonomik krizler halen devam etmektedir ve insanlar bu krizler karşısında pozitif direnç göstermektedirler. İnsan yaşamının zorlukları birçok disiplinde ifade edilebilse de manevi duyguları en güçlü ifade eden araç bütün dünyada evrensel olarak müzik sanatı ile bağdaştırılmıştır. Diğer yandan günümüzdeki zor yaşam şartlarına ait örneklerin de monografik bakış açısıyla değerlendirilebilmesi için bu çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan belgesel tarama yöntemi kullanılmış; kavramsal içeriğe bağlı olarak açıklanmak üzere elde edilen bulgular ise betimsel yöntem ile aktarılmıştır. Belgesel tarama yöntemi var olan kayıt ve belgelerin incelenmesi için uygulanmaktadır (Karasar, 2006: 183). Ulaşılan veriler ışığında araştırma, Pozitif Direnç örneği olarak ön plana çıkan müzisyen ve besteci Fania Felone ile sınırlandırılmıştır.

### Araştırmanın Modeli

Araştırmanın bulgular kısmında, bestecinin biyografisine ve Pozitif Direnç kavramının besteci ile ilgili bağlamına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Bestecinin ve dönemin kamp koşulları, müzik politikası ve kadın orkestrasına ilişkin incelenen ifadeleri betimsel yöntemle açıklanmaktadır. Betimsel yöntem ile bir konu hakkındaki görüşler, tutum ve yargılar tespit edilmektedir. Bu tespitler ile ortaya çıkan durum hakkında bir karara varılması amacıyla betimleme yöntemi araştırmalarda baştan sona kullanılmaktadır (Cebeci, 2010: 7).

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Çalışmanın evrenini, müzik bağlamında Pozitif Direnç kavramı oluşturmaktadır. Örneklemi ise Holokost döneminde yaşamış olan müzisyen ve besteci Fania Felone ile sınırlandırılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Felone'ye ait biyografi bilgileri ve bestelerine ilişkin açıklamalarıyla ilgili veriler, belge tarama yöntemiyle, internet üzerinden erişilen dergilerde, yayımlanmış makaleler ve yazılan otobiyografi kitapları ile bestecinin kendi röportajları ve beyanlarını içeren yazılı kaynaklar incelenerek toplanmıştır. Pozitif Direnç ve Hitler'in müzik politikalarını açıklayan kavramlar, ulaşılan makale ve ansiklopediler incelenerek toplanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle açıklanmaktadır. Betimsel analiz, araştırmada elde edilen bulguların, araştırma konusuyla ilgili önceden belirlenen ve açıklanan kavramsal içeriğe göre düzenlenerek anlaşılır biçimde yorumlanmasıdır. Betimsel analiz yöntemiyle, bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulabilir ve araştırma konusunun tematik çerçevesine göre olgular karşılaştırılabilir. Bu doğrultuda araştırmacı analizlerin sonucuna bağlı olarak ileriye dönük tahminini yorumlarda da bulunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021:243-244).

## BULGULAR

### 1. Holokost ve Antisemitizm

Günümüzde insanlığa karşı işlenen en büyük suçlardan biri olarak kabul edilen soykırım, siyasal, ulusal, ırksal ya da dinsel bir nedenle, azınlık durumundaki bir insan topluluğunu soyca yok etmeyi amaçlayan toplu öldürme eylemidir (<https://languages.oup.com/antisemitism>).

Holokost, bu soykırımların bir örneği olarak, yaklaşık altı milyon Yahudi'nin, Nazi rejiminin sistematik ve kapsamlı öldürme planlarını tanımlamaktadır. Bu soykırımla, insanların sivil haklarının hiçe sayılarak, sadece belli bir dine mensup oldukları ve ırksal olarak alt sınıf görüldükleri için zalimce öldürüldükleri görülmektedir. Aynı zamanda Holokost; Yahudilere karşı önyargılı olma ve onlara düşmanlık beslemenin tanımı olan Antisemitizme verilecek örneklerden biri sayılır (United States Holocaust Memorial butaya Museum, 2023; Bauer, 2001).

“Antisemitizm, Yahudilere yönelik belirli bir algıdır ve Yahudilere karşı nefret olarak ifade edilebilir. Antisemitizmin sosyo-fiziksel tezahürleri, Yahudi veya Yahudi olmayan bireylere, onların mülklerine, Yahudi cemaat kurumlarına ve dini tesislere yöneliktir.” (<https://www.holocaustremembrance.com>)

## Görsel 1. Antisemitik Propaganda Örnekleri



(<https://www.adl.org/resources/report/us->)

Holokost, sistematik bir şekilde planlanmıştır. Genellikle tarihte, Yahudi karşıtlığı devlet ve hükümet yetkilileri tarafından teşvik edilmiş, haklarından mahrum bırakılmış ve şiddet içerikleri ile devam etmiştir. Aşamalı ilerleyen bu durum, şiddet sonrasında ise insan hayatının sonu olan ölüm kavramı ile son bulmuştur. Hükümet, karşı kesimin milliyetçi duygularından sömürgeci bir şekilde faydalanıp, iki kesimi birbirine düşürme ve baskın gelen yani azınlıkta olmayan kısmın nefret duyulmasını sağlamıştır ([www.britannica.com/event/Holocaust](http://www.britannica.com/event/Holocaust)).

1919'da Adolf Hitler önderliğinde kurulan Nazi partisi, siyaseti kullanarak ırkçı bir yaklaşımla Yahudi düşmanlığının ilerlemesine ve yayılmasına önayak olmuştur. 1933'te iktidara gelen bu parti ile, Yahudilerin sosyoekonomik özgürlüklerinin kaybedilmesi, inandıkları dinin kutsal kitaplarının yakılması, gelenek-göreneklerinin yaşatılmaması, sokaklarda güvenle yürüyememelerine ve en sonunda ölüm kavramının çok uzakta olmayışına kadar ilerlemesine sebep olmuştur.

İrk hiyerarşisinin bir örneği olarak gösterilen Nürenberg Yasaları (1935) ile bu durum kanunlaştırıp, 9 Kasım 1938 gecesindeki "Kristal Gece Katliamı" ile fiziki olarak Yahudilerin ibadet ettiği Sinagogların ve Yahudi dükkanlarının yerle bir edilmesi, artık Nazi antisemitizminin gerçekliği ve kesinliği netlik kazanmıştır. 1941'den sonra "Nihai Çözüm" denilen Yahudileri toplu şekilde katletme politikası, oluşturulan toplama kamplarında gerçekleşmiştir. Bu durum, Holokost'un son aşaması olarak kabul edilmektedir. Oluşturulan ölüm mangaları, pogromlar, gettolar ve kamplar sayesinde milyonlarca Yahudi sistematik bir şekilde öldürülmüştür (<https://www.holocaustremembrance.com>).

Şekil 1. Holokost'un Aşamaları



## 2. Toplama Kampları ve Gettolar

Toplama kampları ve gettolar, gaz odaları ve sistematik şekilde toplu katliam örneği olarak dünya tarihinde Holokost'un farklı özelliklerinden biri olarak kabul edilir. Toplamda yedi adet toplama kampı bulunmaktadır. Bunlar; Auschwitz, Belzec, Chelmino, Jasenovac, Majdanek, Maly Trostenets, Sobibór ve Treblinka'da kurulmuştur. Bu ana toplama kampları dışında alt kamplar ile birlikte tahmini 15.000 kamp kurulmuştur. Gettoların asıl kurulma amacı, Yahudilerin ölüm kamplarına gönderilmeden önce, toplanıp kontrol altında tutulması olmuştur. Toplam 400'den fazla getto olduğu tahmin edilen Holokost sürecinde, en kalabalık getto Varşova Gettosu olmuştur. 380.000 kişilik gettoyu takiben Lodz Gettosu gelmektedir. Lodz Gettosu'nda 160.000 kişinin barındığı belirtilmiştir. Gettolardan ölüm kamplarına gönderiler insanların geri dönmemesi ile isyan ve ayaklanma başlamış olup, Varşova Gettosu Ayaklanması ve Bialystok Gettosu Ayaklanması Yahudiler için güçlü Naziler karşısında yenilgiyle sonuçlanmıştır (<https://www.yadvashem.org/holocaust/about/camps>).

**Görsel 2.** Varşova Gettosu Ayaklanması 1943



(<https://www.ushmm.org/m/img/46193-1400x880.jpg>)

**Görsel 3.** Varşova Gettosu Direnişçileri



(<https://www.salom.com.tr/arsiv/haber/86567/varsova-gettosu-ayaklanmasi-bir-cesaret-oykusu->)

### 2.1. Auschwitz-Brikenau Kampı ve Amacı

Auschwitz-Brikenau, bilinen en büyük toplama kamplarından biridir. Kamplar savaş öncesi Almanya-Polonya sınırında yer alan Yukarı Silesia yakınına, Krakow'un yaklaşık 37 mil batısına kurulmuştur. Yukarı Silesia bölgesi Polonya'nın işgali ve ele geçirilmesinden sonra 1939 yılında Nazi Almanya'sına katılıp, SS subayları Polonya'daki

Oswiecim şehrinin yakınına üç tane ana kamp kurmasına sebebiyet vermiştir: Mayıs 1940'ta Auschwitz I, 1942'nin başında Auschwitz II (Auschwitz-Birkenau da denilmektedir) ve Ekim 1942'de Auschwitz III (Auschwitz-Monowitz de denilmektedir) kamplarından oluşmaktadır. Amaç diğer toplama kamplarının kurulma nedenleriyle hep aynı olmuştur; ilk olarak düşman sayılan kişilerin sınırsız hapisleri, ikincil olarak gerekli inşaat, silah yapımlarında zorunlu çalıştırılmak üzere işçi gücü tedariki, son olarak Nazi Almanya'sının düşman görüldüğü kesimin fiziksel olarak ortadan kaldırılabileceği alan sağlanmasıydı. Kızıl ordu 1945 yılı Ocak ayında kampa ulaştığında hayatta kalan 7500 kişi bulunmuştur. Bunların çoğu hasta ve neredeyse ölmek üzere olan insanlardan oluştuğu bilinmektedir (<https://whc.unesco.org/en/list/31/>)

**Görsel 4.** Arbeit Macht Frei, Çalışmak Özgürleştirir Sloganıyla Auschwitz Kampı Girişi



(<https://edition.cnn.com/2020/01/27/photos/gallery/auschwitz-liberation-anniversary/index.html>)

### 3. Kamplardaki Hayat Koşulları

Kampa gelen kurbanların öncelikle seçim yolu ile ayrıldığı bilinmektedir. Gücsüz, hasta, yaşlı ve zayıf olanlar gaz odasına gönderilirken, geri kalanlar ise saçları kazınıp, numaralandırılıp, işgücü için hayatları son bulana kadar zorlu yaşam şartları altında çalıştırılmıştır. Mahkûmlar, penceresi olmayan yalıtımsız ilkel kışlalara yerleştirilmiştir. Banyosuz, sadece bir kovanın olduğu bu kışlalarda, insanlar üst üste, bazen de tahta kalas üstünde uyumaya zorlanıyordu. Tek bir kışlada ortalama 500 kadar mahkûm vardı. Mahkûmlar minimum besinle maksimum verim almaya zorlandılar. Bu süreçte yemek olarak verilen şeyler çürük sebze ve etten yapılan sulu çorba, birkaç ons ekmek, margarin ve çaya benzer acı bir içecekten oluşuyordu. İshal yaygındı ve bu beslenme sürecinde zayıf düşen insanlar kolayca bulaşıcı hastalıkların kurbanı oluyordu. Auschwitz-Birkenau'daki iki krematoryumun yakınında bulunan depolara "Kanada" adı verildi çünkü Polonyalılar bu ülkeyi büyük bir zenginlik yeri olarak görüyorlardı. Auschwitz'de, Almanların zorunlu işçi çalıştırdığı yadsınamaz bir gerçektir. İşgal altındaki Avrupa'daki diğer yüzlerce kampta olduğu gibi, mahkûmlar da kampların dışında, kömür madenlerinde ve taş ocaklarında ve inşaat projelerinde, tünel ve kanal kazma işlerinde çalıştırılıyordu. Silahlı korumalar altında, yollardaki karı kürekle temizlediler ve hava saldırıları sırasında vurulan yollardaki ve kasabalardaki molozları temizlediler. Sonunda çok sayıda zorunlu işçi, Alman savaş çabalarını destekleyen silah ve diğer malları üreten fabrikalarda kullanıldı (<https://www.auschwitz.org/en/history/>)

### 4. Hitler ve Müzik Politikası

1933-1945 yıllarında, Hitler'in Nazi Partisi, müziği Almanlar arasında siyasi birlik oluşturmak için bir araç olarak kullandı. Hitler ve kıdemli komutanlar liderliği içgüdüsel olarak, sanatlar arasında ideolojiyle en kolay şekilde kullanılabilir alanın müzik olduğunu ve devlete hizmet eden esirler ile hem gençlere hem de kitlelere telkin edebileceklerini kavradı. Köken mitleri ve ırkçılıkla uyumlu olarak, Hitler Almanya'sında üstün bir müzik statüsü üstlenecek olan önde gelen bir antisemit olan besteci Richard Wagner, bu dönemde etkin rol oynamıştır.

Nazi kültür politikasına ilişkin herhangi bir çalışmada kilit figürlerden biri de Nazi Alman Kültür Derneği'ni kurmuş Alfred Rosenberg'dir. Rosenberg, Hitler'in ideolojik mücadele aracı olarak sanat biçimlerinin gücü ve potansiyeli konusunda inkâr edilemez bir şekilde keskin bir farkındalığa sahipti. 1933'te Rosenberg'in emir subayları Alman müziğinin kontrolünü ele geçirmiştir. Başlangıç olarak dernek sayılsa da yapılan her çalışmada Hitler, müzik konusunda kontrolün ikincil bir kişi tarafından da denetlendiğinden emin olmuştur. Amacı, Bolşevik ve Yahudi müziğinin nefret edilesi, kötü ve zehirli olduğunu, asıl müziğin sadece Saf Almanlar tarafından yaratılıp, icra edilebileceğini savunmuştur.

19. yüzyılın başlarında Berlin'in harika çocuğu Felix Mendelssohn başlangıçta sansürden kurtuldu ve ünlü Keman Konçertosu Berlin Filarmoni Orkestrası'nın programlarında yer almaya devam etti. Sorunlu başka bir Yahudi dahi olan Stravinsky, 1935'te Berlin'de "Firebird" performansının keyfini çıkardı. Bununla birlikte, o yılın sonbaharında, Nazi Partisi, Yahudilerle marjinal olarak ilişkilendirilse bile müzik icrasını sona erdirmek için daha kodlanmış çabalar başlattı. 1 Eylül 1935'te Gobbels'in Propaganda Bakanlığı, eserleri Reich tarafından yönetilen topraklarda artık çalınamayacak olan 108 besteciden oluşan bir "kara liste" yayınladı. Listelenen bestecilerin çoğu Yahudiydi (Currid, 2006).

Bu kadar sık denetimin sebebi Yüksek Kültür konusunda her şeyin asla şansa bırakılmaması gerektiği inancıydı. Amaç, alt ve üst sınıf olarak uçurum yaratmaktır ve kendinden olmayan herkesin müziği araç olarak kullanıp onlara alt sınıf insan muamelesi yapıp, onlardan faydalanıp, ölene dek çalıştırmaktır. Bu her türlü ihtiyacı kapsamaktaydı (Steinweis, 1993).

#### 4.1. Auschwitz Kampı Kadın Orkestrası

Auschwitz'de dikkat çeken koşullardan biri ise, prestij ve subayların eğlenmesi amaçlanıp kurulan Auschwitz Kadın Orkestrası olmuştur. Nazi subaylarının amacı aksine, kamptaki orkestra orada zorlu yaşam şartlarında çalışmaya ve hayatta kalmaya zorlanan mahkumlara umut olmuştur. Hayata tutunmaları gerektiğini, en karanlık anlarında bile müzik olgusunun insanlara nasıl umut verdiğini ve içlerindeki yaşama isteğini uyandırdığını fark etmişlerdir.

Daha önce Zofia Czajkowska ve SS öğretmen Maria Mandel orkestranın şefliğini yaparken, daha sonra Alma Rose'un şefliğe getirildiği bu orkestrada, dönemin tanınan sanatçıların yanı sıra, amatör müzisyenler de vardı. Yaylı çalgıların yanı sıra mandolin ve akordeon çalan müzisyenler de bulunmaktaydı.

Orkestranın birincil işlevi, her sabah ve akşam mahkumlar iş görevlerine gidip dönerken ana kapıda çalmaktır; Orkestra ayrıca hafta sonu mahkumlar ve SS'ler için konserler verdi ve SS etkinliklerinde ağırlandı.

Kadın orkestrası, amcası Gustav Mahler olan Yahudi asıllı kemancı Alma Rose şefliğinde 10 ay boyunca oradaki kadınların hayatta kalmasını amaçlayarak sürdürülmüştü. Orkestra içerisinde, hayatta kaldıktan sonra yazdıkları günlük ve notlar sayesinde bilgileri aktaran profesyonel müzisyenlerden; çellist Anita Lasker-Wallfisch ve vokalist/piyanist Fania Fénelon, Claire Monis ve Hélène Roudner-Diatkin vardı. Klasik müziksever Nazi subayları için amaç, zorlu görevleri sonrası rahatlatma ve eğlence idi. Ancak mahkûm müzisyenler, müziğe devam ederlerse yaşam koşullarının iyileşeceğini farkındalardı. Bu yüzden çalışmalarını hep hırs ve disiplin ile devam ettirdi. Her hafta yeni bir müzik ve farklılık yaratmaları gerekiyordu. Baskı, disiplin ve itaat üçgenini mutlak sondan kendilerini korumak için kurmuşlardır (Sebba, 2025).

#### Görsel 5. Auschwitz Kampında Kadınlar



(<https://www.nytimes.com/2021/07/15/arts/music/esther-bejarano-dead.html>)

#### 5. Pozitif Direnç

Pozitif direnç, bireylerin veya toplulukların baskı, zulüm ve travmatik koşullar altında psikolojik, sosyal ve kültürel bütünlüklerini koruyarak hayatta kalma stratejisi geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Koen, 2021). Bu kavram, özellikle Holokost gibi sistematik şiddet ve soykırım koşullarında insanların yaratıcı ve yapıcı yollarla direniş göstermesini ifade etmiştir (Fénelon, 1997; Sebba, 2025).

Pozitif direnç, sadece fiziksel hayatta kalmayı değil, aynı zamanda insan onurunu, etik değerleri ve kültürel kimliği korumayı da amaçlamaktadır. Örneğin, Auschwitz Kadın Orkestrası'ndaki müzisyenler, hayatta kalmak

ve birbirlerine moral sağlamak amacıyla müzik yapmışlardır ve bu eylem hem psikolojik bir direnç hem de kültürel bir savunma mekanizması haline gelmiştir (Dunicz-Niwińska, 2014).

Pozitif direnç, şiddet içermeyen, yaratıcı ve yapıcı yollarla ortaya konan direniş biçimlerini kapsar ve bireylerin veya grupların travmatik koşullarda bile insanlık değerlerini korumalarını sağlar (Koen, 2021).

## 6. Fania Felone

Yahudi bir baba ve Katolik bir annenin kızı olan Fania Felone (kızlık soyadı: Fanny Goldstein olarak da bilinmektedir), Paris Konservatuvarı mezunu, piyanist ve şarkıcıydı. 18 yaşında evlendi, daha sonra savaş sırasında boşandı ve 1930'ların sonlarına kadar Fransa'nın işgali altında siyasete atılmadı. 1940'ta Direnişe katıldı, Alman subaylarının uğrak yeri olan bir kabarede şarkı söyledi ve sarhoş olduklarında evrak çantalarının içindekileri fotoğrafladı. Üç yıl sonra keşfedildi, önce işkence gördüğü Paris dışındaki Drancy hapishanesine yollandı. Daha sonra Auschwitz'e sürüldü. Verdiği bir röportaja, trendeki diğer insanlarla birlikte nereye gittikleri hakkında bir fikirleri olmadığını ve çalışmak için kampa gönderildiklerini sandıklarını söylemiştir. Kimsenin toplama kamplarını bilmediğini ve gaz odalarının toplu ölümler için kullanılan sistematik kampların varlığını bilmediğini belirtmiştir (Eischeid, S. 2016).

1943'te direnişteki arkadaşlarına yardım ettiği gerekçesiyle tutuklandıktan sonra 20 Ocak 1944'te Drancy'den bir sığır vagonuyla Auschwitz-Birkenau'ya gönderildi. Felone bir röportajında; daha önce hiç bu kadar çok ve bu kadar sık çalışmadıklarını, her Pazar üç konsere kadar sahne aldıklarını, gündüzleri ve geceleri de SS subaylarının eğlence için müzik taleplerini karşıladıklarını dile getirmiştir. Felone, müziğin hem zamanı yutan iyi yanından hem de yaşanılanları unutturan bir uyuşturucuya dönüşen kötü yanından bahsetmiştir.

Auschwitz'de 11 ay geçirdikten sonra orkestra dağıtıldı ve kadınlar, Felone'nin tífüs kapıldığı Bergen-Belsen'e gönderildi. 15 Nisan 1945'te orkestra üyelerinin vurulması planlandı, saat 15:00 İngilizler kampı sabah 11'de kurtardı. Yürümeyecek kadar zayıftı, 62 pound ağırlığındaydı, Felone bir asker tarafından kışlasından taşındı. İlk işi "Marseillaise" şarkısını söylemek oldu.

Kendisi ünlü bir müzisyen olması yanı sıra, teorik bilgisinin olmasıyla da orkestraya yeni eserlerin dahil olması ve farklı enstrüman grupları için nota yazımında da fazlasıyla yardımcı dokunmuştu. Bir subayın "Madame Butterfly" isteği üzerine müzik yeteneğinin keşfedilmesi, onun kadın orkestrasına dahil olmasına vesile olmuştur. 11 ay boyunca kampta, müzik üreterek ve sürekli müzisyen arkadaşları ile prova yaparak, konserler verip, ölmek için yaşama müzik olgusu ile tutunmuştur (Porter, C. H. 1999).

Kamptan kurtulduktan sonra kendi notları ve yazdığı ulaşılabilir kaynaklara dayanılarak belgeseli hazırlanmıştır. Her ne kadar kendisini yansıttığını düşünmese de karşı görüşlerin ve doğruluk payının az olduğu savunulsa da yaşadıkları hakkında bize bilgi veren bu belgesel aslen bir otobiyografi olan kitabına dayandırılmıştır. Belgeselde başrolü hakkında kendisinin de tartışmalı görüşleri vardır. Başrolü oyuncusunun kendisini ne fiziksel ne de manevi boyutta yansıtamayacağını düşünmüştür ve başrolü alacak kişiyi uygun görmediğini belirtmiştir. Ancak belgeseli izledikten sonraki görüşü makul ve adil bir film olduğu yani bunu kabullendiği ve kısmen onayladığı yönünde olmuştur. Alma Rose hakkındaki düşünceleri ise olumsuz yönde olmuştur ve kendisi olmadan, Auschwitz Kadın Orkestrası'nın çoktan dağıtılacağını ve Şefleri Rose'un kendisini kıskandığı yönünde olmuştur (Playing for Time, 1980).

**Görsel 6.** Fania Felone-1980



(<https://digitalarchive.tpl.ca/objects/257935/fania-felone>)

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Fransa doğumlu Yahudi müzisyen Fania Fenelone, müzik alanında yaptığı çalışmalarla piyanist, opera sanatçısı ve besteci olarak anılmaktadır. Özellikle Auschwitz kampında geçirdiği 11 aylık süreçte yeteneğinin keşfedilmesiyle müzik üretimlerine oldukça katkı sağladığı bilinmektedir. Kampta geçirdiği süreç analiz edildiğinde, müzik olgusunun insanı hayata daha sıkı sarılmaya ittiği anlaşılmaktadır. Fenelone, kendi pozitif direncini Faşist ve ırkçı söylemlere karşı bile Yahudi olmayan ve farklı milletlerden olan kadınlara da yansıtabilmiş ve bir orkestra altında birleştirebilmiştir. Sanatçı kimliğinin diğer insanları olumlu yönde etkilediği ve yaşama tutunmuş olmalarını anlatabilmelerini ve kurtarılmalarını sağladığı, savaş ve soykırım ortamında bile müzik olgusunun var olabildiğini, müziğin iki yönlü (olumlu ve olumsuz) olmak üzere işlevsel hale getirildiğini göstermiştir. Bu doğrultuda, müziğin her koşulda üretilir, icra edilir ve geliştirilebilir olduğunun bu gerçek olaylar ile kanıtlandığı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Bauer, Y. (2001). *Rethinking the Holocaust*. Yale University Press.
- Cathcart, Adam (2006) "Music and Politics in Hitler's Germany," *Madison Historical Review*: Vol. 3, Article 1.
- Cebeci, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Currid, B. (2006). *A National Acoustics: Music and Mass Publicity in Weimar and Nazi Germany*. University of Minnesota Press.
- Eischeid, S. (2016). Fania Fénelon ve Auschwitz-Birkenau Kadın Orkestrası'nın Gerçekleri. In *The Truth about Fania Fénelon and the Women's Orchestra of Auschwitz-Birkenau*. Palgrave Macmillan.
- Fénelon, F., & Routier, M. (1997). *Playing for time* (J. Landry, Çev.). Syracuse University Press. (Orijinal eser 1976)
- Fénelon, F., 1979. *Auschwitz Müzisyenleri*, Londra: Sphere. (Fénelon, Fania: *The Musicians of Auschwitz*. Fania Fénelon, Marcelle Routier ile birlikte. Fransızcadan Judith Landry tarafından çevrilmiştir. Londra 1977.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koen, R. (2021). *Pozitif Direnç*. Gözlem Gazetecilik Basın ve Yayın A.Ş.
- Mann, D., & Sargent, J. (Yönetmenler). (1980). *Playing for Time* [Belgesel filmi]. CBS; Syzygy Productions.
- Porter, C. H. (1999). *Das Frauenorchester in Auschwitz: Musikalische Zwangsarbeit und ihre Bewältigung*. *Holocaust and Genocide Studies*.
- Sebba, A. (2025). *The Women's Orchestra of Auschwitz: A Story of Survival*. Macmillan
- Steinweis, A. E. (1993). *Art, Ideology, and Economics in Nazi Germany: The Reich Chambers of Music, Theater, and the Visual Arts*. University of North Carolina Press.
- Uzun metrajlı film "Playing for Time". Yönetmen: Daniel Monn, Senaryo: Arthur Miller. ABD: CBS, 1980
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## İNTERNET KAYNAKLARI

- Antisemitizm, Oxford Languages Definitions, <https://languages.oup.com/antisemitism-> (Erişim T. 05.07.2025)
- Auschwitz-Birkenau State Museum. (n.d.). *History of KL Auschwitz*. <https://www.auschwitz.org/en/history/> (Erişim T. 05.07.2025)
- Encyclopaedia Britannica. (n.d.). *Holocaust*. In *Britannica Online Encyclopedia*. Retrieved October 8, 2025, from <https://www.britannica.com/event/Holocaust> (Erişim T. 07.07.2025).
- Holocaust Memorial Museum. (n.d.). *Working definition of antisemitism*. International Holocaust Remembrance Alliance. <https://www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism> (Erişim T. 08.07.2025).
- [https://en.wikipedia.org/wiki/Alma\\_Ros%C3%A9](https://en.wikipedia.org/wiki/Alma_Ros%C3%A9) (Erişim T. 05.07.2025).
- <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/auschwitz-1?series=33> (Erişim T. 05.07.2025).

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/tr/article/auschwitz> (Erişim T. 06.07.2025).

<https://holocaustmusic.ort.org/places/camps/death-camps/auschwitz/> (Erişim T. 05.07.2025).

<https://holocaustmusic.ort.org/places/camps/death-camps/birkenau/fenelonfania/> (Erişim T. 05.07.2025).

<https://psu.pb.unizin.org/holocaust3rs/chapter/camps-and-ghettos/> (Erişim T. 05.07.2025).

<https://www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism> (Erişim T. 05.07.2025).

<https://www.salom.com.tr/arsiv/haber/104132/minik-cusseli-dev-sesli-bir-sanatci-fania-fenelon> (Erişim T. 10.07.2025).

<https://www.washingtonpost.com/archive/lifestyle/1978/03/03/singing-for-her-life-at-auschwitz/73c33a7a-9395-43f4-b143-00b4548178de/> (Erişim T. 12.07.2025).

UNESCO World Heritage Centre. (n.d.). Auschwitz Concentration and Extermination Camp (1940–1945). Erişim adresi: <https://whc.unesco.org/en/list/31/> (Erişim T. 10.07.2025).

United States Holocaust Memorial Museum. (n.d.). Nazi rise to power. Holocaust Encyclopedia. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/the-nazi-rise-to-power> (Erişim T. 08.07.2025).

Yad Vashem. (n.d.). Major Nazi camps in Europe. The World Holocaust Remembrance Center. <https://www.yadvashem.org/holocaust/about/camps> (Erişim T. 09.07.2025).



Doi No:  
10.70431/UHAMAD.2026.17

*Araştırma Makalesi*  
*Research Article*

### Atıf/Citation

Türkmen, E. F. (2026). Müzik eğitiminde halk türkülerinin yeri. *Uluslararası Hisarlı Ahmet Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 21-32

## MÜZİK EĞİTİMİNDE HALK TÜRKÜLERİNİN YERİ

Emel Funda TÜRKMEN<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, halk türkülerinin müzik eğitimindeki yerini kültürel, pedagojik ve program geliştirme boyutlarıyla incelemektir. Halk müziği, yalnızca geleneksel bir repertuar unsuru değil; aynı zamanda kültürel kimliğin taşıyıcısı, toplumsal belleğin aktarıcısı ve bireylerin estetik duyarlılığını geliştiren çok yönlü bir eğitim aracıdır. Bu bağlamda çalışmada öncelikle kültür kavramı ve kültürel aktarım süreçleri ele alınmış, müziğin bu süreçlerdeki işlevi üzerinde durulmuştur. Cumhuriyet döneminde günümüze kadar Türkiye’de uygulanan müzik öğretim programları incelenerek halk müziğinin bu programlar içerisindeki yeri tarihsel bir perspektifle değerlendirilmiştir. Ayrıca halk müziğinin eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin temel yaklaşımlar ve uygulama örnekleri de ele alınmıştır. Bunun yanı sıra, Kodály, Dalcroze ve Orff yaklaşımları çerçevesinde halk müziğinin pedagojik işlevi incelenmiş; bu yaklaşımların yerel müzik materyallerini öğretim sürecine dahil etme konusundaki ortak yönleri ortaya konmuştur. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, halk türkülerinin müzik eğitiminde öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirdiğini, kültürel bilinç oluşturduğunu, estetik algıyı güçlendirdiğini ve toplumsal birlik duygusunu pekiştirdiğini göstermektedir. Ayrıca halk türkülerinin, öğrencilerin müziksel ifade becerilerini, işitme, yaratıcılık ve yorumlama kapasitelerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, halk türkülerinin müzik eğitiminde sistemli, bilinçli ve programlı bir biçimde kullanılması hem kültürel sürekliliğin sağlanması hem de bireylerin müziksel gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Halk müziği, müzik eğitimi, kültürel kimlik, estetik duyarlılık, öğretim programı, kültürel aktarım

### ***THE PLACE OF FOLK SONGS IN MUSIC EDUCATION***

**ABSTRACT:** The aim of this study is to examine the place of folk songs in music education in terms of cultural, pedagogical, and curriculum development dimensions. Folk music is not only an element of traditional repertoire; it is also a multifaceted educational tool that serves as a carrier of cultural identity, a transmitter of collective memory, and a means of developing individuals’ aesthetic sensitivity. In this context, in the study, first, the concept of culture and the processes of cultural transmission were addressed, and the function of music in these processes was emphasized. By examining the music teaching curricula implemented in Türkiye from the Republican period to the present, the place of folk music within these programs was evaluated from a historical perspective. In addition, basic approaches and examples of practices regarding the use of folk music in educational environments were also addressed. In addition, the pedagogical function of folk music was examined within the framework of the Kodály, Dalcroze, and Orff approaches; the common aspects of these approaches in incorporating local musical materials into the teaching process were revealed. The research was conducted using the document analysis method based on a qualitative research approach. The findings obtained indicate that folk songs contribute to the development of students’ sense of belonging, the formation of cultural awareness, the strengthening of aesthetic perception, and the reinforcement of social unity in music education. Furthermore, it was determined that folk songs are effective in improving students’ musical expression skills, hearing, creativity, and interpretation capacities.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Çanakkale, Türkiye, efturkmen@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6802-5341

As a result, the systematic, conscious, and planned use of folk songs in music education is considered a significant necessity in terms of ensuring cultural continuity and supporting individuals' musical development.

**Keywords:** Folk music, music education, cultural identity, aesthetic sensitivity, curriculum, cultural transmission

## GİRİŞ

Gelenekler, insanoğlunun kendi yaşam serüveni içerisinde oluşturduğu yine dayanağı kendi yaşamı olan tutum ve davranışların yansımasıdır. Bu yansıma zaman içerisinde geleneği de aşan bir kültürel unsur olarak ulusal kimliğe dönüşür ve toplumsal karakter haline gelir. “Gelenekler, insanoğlunun geçmişten gelen, kuşaktan kuşağa aktarılan tecrübelerinin ve değerlerinin ürünüdür. Bununla birlikte, yaşam koşullarının bir gereği olarak, içinde bulunulan şartlara uyum sağlanırken geleneklerin de bu yaşam koşullarına uydurulması aslında geleneğin bir geleneği olmuştur. Bunu zaman zaman yozlaşma olarak görebilirken, zaman zaman da bir gereklilik olarak görmek mümkündür” (Türkmen, 2010: 56).

Eğitim bu geleneğin, yaşam biçiminin ve kültürel kimliğin aktarımında önemli bir mekanizmadır. Bu yönüyle eğitim sistemi hem toplumsal yapıyı şekillendiren hem de değiştirip dönüştürme yetisine sahip olan bir yapıdır. Bu nedenle de eğitim sistemi içerisinde mutlaka bulunması gereken kültürel unsurların başında müzik eğitimi ve topluma ait olan kültürün müziksel ürünlerinin de yer alması gerekir. Bu anlamda kültür geleneğin bir ürünü olarak toplumu temsil özelliğine sahiptir. Müzik ise kültürün önemli bir unsuru olarak hem toplumun karakterini ortaya koyan, ortak duygu ve düşüncelerin yansıdığı bir ortam niteliğindedir. “Halk müziği, halkın ortak duygu ve düşüncelerini yansıtan, halk içinde her zaman var olan halk sanatçıları tarafından yakılmış, yaratılmış bestelenmiş değişimler ve yoğrulmalarla dilden dile, telden tele, kulaktan kulağa yayılarak geçmişten günümüze ulaşmış geleneksel müziktir. Bir ulusun özüne özgü ulusal müziği halk müziğidir” (Büyükyıldız, 2015: 108). Her toplum, kendi kültürel karakterini yansıtan özgün bir müzikal yapıya sahiptir. Bu müzik, toplumun içinde bulunduğu coğrafya, iklim ve doğal çevre ile doğrudan ilişkilidir. Doğa ve coğrafya yaşam biçimini şekillendirirken, yaşam biçimi de kültürün oluşumuna zemin hazırlar. Böylece kültürün tüm bileşenleri bu çevresel ve toplumsal koşullardan etkilenir. Karşılıklı bir etkileşim süreci içerisinde yaşam ve kültür birbirini besleyerek özgün bir toplumsal karaktere dönüşür; bu ortamda ortaya çıkan birçok unsur ise zamanla anonim bir nitelik kazanır. Halk müziği, anonimleşme süreci içerisinde kolektif hafızanın ürünü olarak şekillenen ve kuşaktan kuşağa aktarılan geleneksel bir müzik türüdür. Bu bağlamda halk müziği; “Halkın ortak duygu ve düşüncelerini yansıtan, halk içinde her zaman var olan halk sanatçıları tarafından yakılmış, yaratılmış, bestelenmiş; değişimler ve yoğrulmalarla dilden dile, telden tele, kulaktan kulağa yayılarak geçmişten günümüze ulaşmış geleneksel müziktir. Bir ulusun özüne özgü ulusal müziği halk müziğidir” (Büyükyıldız, 2015:108).

Türkü kavramı ise halk müziğinin sözlü ürün boyutunu ifade eder. Ekici (2013)'ye göre: “Türkü bir kavram olarak; ‘Türklere has, ezgiyle ve Türkçe söylenmiş şiir’ anlamında bir türü karşılamaktadır.” Bu tanım, türküde söz ve ezginin ayrılmaz birlikteliğini ortaya koymaktadır. Nitekim türkü, yalnızca bir şiir değil; “sözün ezgiyle yeni bir kimlik kazanmış hâlidir.” Türkülerin temel karakterinde belirgin bir süreklilik ve tutarlılık bulunduğu belirtilmektedir; bu sağlam geleneksel zeminin, müzikal “mayayı” bozulmadan kuşaktan kuşağa aktardığı açık biçimde görülmektedir. Bununla birlikte, Cumhuriyet döneminde başlatılan kültürel ve sanatsal düzenlemelerin yanı sıra dönemin siyasal ve toplumsal dinamiklerinin, doğal tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan türkü üretimini etkilediği de bilinmektedir. Her ne kadar özde bir süreklilik söz konusu olsa da türkülerin bilimsel/çok sesli müzik alanındaki kullanımına ilişkin yaklaşımın dikkatle ele alınması gerekmektedir. Nitekim Béla Bartók'un, halk müziği malzemesinden yararlanmanın; bu unsurları ya doğrudan olduğu gibi almak ya da yalnızca benzetme yoluyla evrensel ya da yabancı eğilimler taşıyan eserlere rastgele serpiştirmek anlamına gelmediğini özellikle vurguladığı belirtilmektedir (Balkılıç, 2009: 111).

## Kültürel Kimliğin Oluşum Süreci

Kültür, bir toplumun tarihsel süreç boyunca ürettiği ve anlamlandırdığı maddi ve manevi değerlerin bütününi ifade eden kapsamlı bir kavramdır.

Güvenç'e (2010) göre kültür, tek bir tanımla sınırlandırılması güç olan çok katmanlı bir kavramdır. Kültür, insanın doğaya karşı ürettiği maddi ve manevi değerlerin bütünü olduğu gibi, aynı zamanda toplumsal süreçlerin, ilişkilerin ve tarihsel birikimin bileşkesidir. Bir toplumun uygarlık düzeyi, sosyal yapısı, eğitim süreci ve estetik üretimleri kültür kavramı içerisinde yer alır. Bu yönüyle kültür hem birikimli bir uygarlık ifadesi hem de insan ve toplum ilişkilerini açıklayan kuramsal bir çerçeve niteliği taşımaktadır (Güvenç, 2010, s. 94–96, 100)

Öte yandan kültür, insanın doğadan farklı olarak yarattığı anlam dünyasını ifade eden; bu yönüyle hem tarihsel hem sosyo-ekonomik hem de pedagojik bir olgudur. Türkülerin aktarım boyutu ise özellikle vurgulanması ve üzerinde durulması gereken bir husustur.

“En genel tanımıyla kültür, bir toplumda tarih boyunca yaratılan bütün maddi ve manevi değerler; bu değerlerin kullanımı ve gelecek kuşaklara aktarılmasıdır. Maddi Kültür (üretim alanında elde edilen deneyimler, araçlar, diğer maddi zenginlikler) ve Manevi Kültür (bilim, sanat, edebiyat, felsefe, eğitim, hukuk, din) olmak üzere iki ana bileşenden oluşan kültür, o toplumun tarihsel ve sosyo- ekonomik gelişimiyle belirlenir. Bir toplumun "kültür"ü o toplumdaki tüm sınıf ve tabakaların ortak ürünü olmakla birlikte, her sınıfın toplumun genel kültüründen görece bağımsız "sınıf kültürü" vardır. Halkım kültürel yaratmalarından olan halk müziği, üst tabaka müzikleri ve çağdaş müziklerin kaynağıdır” (Kaynar,1996:11).

Bu ifade, halk müziğinin bir alt kültür ürünü olduğu anlamına gelmemelidir, tüm müziksel üretimin temel kaynağı olduğunu ortaya koyan bir düşüncedir. Her toplumun bireyleri arasında söz, ezgi ritim gibi müziği oluşturan bileşenleri kendi estetik anlayışları içerisinde işleyenler biçimlendirenler elbette vardır. Bu bileşenleri bilinçli bir şekilde kullananlar eğitimle bunu yapabilirken, bir kısmı da gayet doğal bir süreç içerisinde duygularıyla ve içinden geldiği gibi de bu ürünleri ortaya koyabilirler. Bu da zaman içerisinde özellikle toplumsal olaylar veya çeşitli durumlar karşısında etkilenmeyle ortaya çıkan ve toplumun sesine dönüşen yaratımlara dönüşebilir. “En genel tanımıyla kültür, bir toplumda tarih boyunca yaratılan bütün maddi ve manevi değerler; bu değerlerin kullanımı ve gelecek kuşaklara aktarılmasıdır. Maddi Kültür (üretim alanında elde edilen deneyimler, araçlar, diğer maddi zenginlikler) ve Manevi Kültür (bilim, sanat, edebiyat, felsefe, eğitim, hukuk, din) olmak üzere iki ana bileşenden oluşan kültür, o toplumun tarihsel ve sosyo- ekonomik gelişimiyle belirlenir. Bir toplumun "kültür"ü o toplumdaki tüm sınıf ve tabakaların ortak ürünü olmakla birlikte, her sınıfın toplumun genel kültüründen görece bağımsız "sınıf kültürü" vardır. Halkım kültürel yaratmalarından olan halk müziği, üst tabaka müzikleri ve çağdaş müziklerin kaynağıdır” (Kaynar,1996:11).

Bu ifade, halk müziğinin tüm müziksel üretimin temel kaynağı olduğunu ortaya koyan bir düşüncedir. Her toplumun bireyleri arasında söz, ezgi ritim gibi müziği oluşturan bileşenleri kendi estetik anlayışları içerisinde işleyenler biçimlendirenler elbette vardır. Bu bileşenleri bilinçli bir şekilde kullananlar eğitimle bunu yapabilirken, bir kısmı da gayet doğal bir süreç içerisinde duygularıyla ve içinden geldiği gibi bu ürünleri ortaya koyabilirler. Bu da zaman içerisinde özellikle toplumsal olaylar veya çeşitli durumlar karşısında etkilenmeyle ortaya çıkan ve toplumun sesine dönüşen yaratımlara dönüşebilir.

Ayrıca kültürün bir toplumun tarih içinde ortaya koyduğu tüm maddi ve manevi değerleri, bu değerlerin kullanım biçimlerini ve kuşaktan kuşağa aktarım süreçlerini kapsadığını da belirtmek gerekir. Bu bağlamda kültürün iki temel bileşenden oluştuğu vurgulanabilir: Maddi kültür, üretim alanında edinilen deneyimleri, araç-gereçleri ve diğer somut ekonomik birikimleri içerirken; manevi kültür ise bilim, sanat, edebiyat, felsefe, eğitim, hukuk ve din gibi düşünsel ve estetik alanları kapsamaktadır. Kültürel yapının bu iki ana boyutu, toplumun tarihsel gelişimi ve sosyo-ekonomik koşulları doğrultusunda şekillenmektedir (Kaynar, 1996:11).

Bununla birlikte, özellikle manevi kültür birikimi içerisinde yer alan ve kuşaktan kuşağa aktarılan sözlü anlatımlar, müziksel miras, ritüeller, gelenek ve görenekler gibi somut olmayan kültürel unsurların da kültür tanımına dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle kültür, yalnızca maddi üretim ve düşünsel faaliyetlerin bir toplamı değil; aynı zamanda toplumsal belleği, kimliği ve sürekliliği besleyen dinamik bir aktarım sürecidir. Bu tanımla da kültürün iki temel yönü üretim ve aktarım öne çıkmaktadır. Üretim kültürün yenilikçi yönüne değişime ve gelişime işaret ederken, aktarım bu gelişime geçmiş ve gelecek kuşakların dahil edilmesi ve bir tarihsel süreç içerisinde kültürün tekrar tekrar kendini var etmesi anlamına da gelmektedir. Böylece bir oluşturulan kimlik gelecek kuşakların temel anlayışına yön verirken, gelecek kuşaklar da kendilerinden öncekilerle bağ kurar ve temellenirler.

Kültürel kimlik, yalnızca geçmişten devralınan bir miras olarak değil; bu mirasın bilinçli biçimde korunması, yeniden üretilmesi ve süreklilik içerisinde yaşatılmasıyla anlam kazanan dinamik bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada türküler, kültürel belleğin en güçlü taşıyıcılarından biri olarak öne çıkar. Kültürel kimliğin özünü yansıtan bir ifade alanı oluşturmaları nedeniyle, bir türkünün benzer özelliklerle farklı coğrafyalarda karşımıza çıkması şaşırtıcı değildir. Nitekim, “Türk milletinin tarihsel sesi olan türküler, her yakıldığı ve yankılandığı yeri içtenlik mekânına dönüştürerek dilimizi, kültürümüzü ve ontolojik olarak varlık alanlarımızı genişletir” (Şahin, 2013:103). Bu ifade, türkülerin yalnızca estetik bir üretim değil; aynı zamanda kimlik inşasında etkin bir kültürel unsur olduğunu göstermektedir.

Türkülerin farklı bölgelerde benzer özellikler sergilemesi, ya tarihsel süreç içerisinde bir kültür unsurunun taşınmasıyla ya da ortak bir kültürel zemini paylaşan toplulukların benzer üretimlerde bulunmasıyla açıklanabilir. Bu bağlamda türküler, geniş bir coğrafyaya yayılmış olmalarının yanı sıra zengin ve çeşitli ezgisel yapılarıyla da dikkat çekmektedir. Toplumsal değişim ve dönüşümler yaşansa dahi, toplumları oluşturan bireylerin ortak özelliklerinden beslenen bir süreklilik ve öz kimliği koruma eğiliminin varlığı dikkat çekmektedir.

Bu durum, “Her ne kadar toplumsal değişim ve gelişimler yaşansa da toplumları oluşturan bireylerin ortak özelliklerinden kaynaklanan bir aynılık ve değişmemezlik, öz kimliklerini yitirmeden yaşama uyum sağlama isteği her toplumda var olan bir durumdur ve bunu karakter sözcüğüyle açıklamanın daha uygun olduğu düşünülmektedir” (Türkmen, 2010:57).

Dolayısıyla türküler, değişen toplumsal koşullara rağmen öz karakterini koruyabilen, ancak aynı zamanda yaşanan dönüşümlerden beslenerek yeniden üretilen kültürel yapılarıdır. Bu yönüyle hem sürekliliği hem de değişimi aynı anda barındıran, kültürel kimliğin karakterini görünür kılan temel müziksel anlatım biçimlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Bu öz kimliği koruma sosyal ortamlar yoluyla gerçekleştirilmiş, günümüz toplumlarının sosyal medya gibi iletişim araçları öncesinde bir araya gelinen ortamlardaki kültürel unsurların icrası ile yürütülmüştür. “Bir başlangıcı ve sonucu olan icralara katılmanın da belli kuralları ve kendi içinde bir disiplini vardır. Bu duruma uygun olmayan davranışlar ve tutumlar toplum tarafından cezalandırılarak dışarı itilir” (Kılınç, 2013:14).

Bu görüşler, halk müziğinin informal eğitim süreçlerinde de işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Türlü sosyal bağlamlarda icra edilen türküler, çocuk ve gençlerin, ritim duygusunu, birlikte hareket etme becerisini, estetik algısını, toplumsal aidiyet bilincini geliştirmektedir.

Bir başka deyişle sosyal ortamlar kültürel aktarımın ve kimliğin eğitiminin verildiği ortamlardır. Uzun bir süre değişim ve gelişim de bu ortamlarda gerçekleşmiştir.

### **Geleneklerin Toplumsal Karaktere Dönüşümü**

Her ne kadar “türküler, değişen toplumsal koşullara rağmen öz karakterini koruyabilen” bir kültürel kimlik olarak ifade edilse de halkbilimi çalışmalarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, halk kültürüne yöneliş özellikle “kültür bunalımı” dönemlerinde yoğunlaştığı yönünde görüşler vardır. “Halk bilgisine duyulan ilgi ve halkbilgisi araştırmaları hemen daima kültür bunalımları sırasında çıkar, büyür ve gelişir” (Aktaran: Kaynar,1996:6).

Bunun birçok nedeni arasında toplumsal kimliğin kaybolması ya da başka kültürlerin egemenliğine girmesi korkusu da bilinçli ya da bilinçsiz rol oynayabilir. Geleneklerin yalnızca folklorik unsurlar değil; toplumsal yeniden yapılanma süreçlerinde kimlik kurucu işlevler üstlendiği de söylenebilir. Bu anlamda müzik kültürel kimliğin inşasında güçlü bir ifade aracı olması nedeniyle yön verici bir etkiye sahip olduğu da ifade edilebilir.

Toplumsal bütünlük boyutu ise sosyolojik açıdan şu şekilde ifade edilmektedir: “Durkheim, kültürün toplumsal uzlaşma ve toplumsal bütünlük getirdiğini varsayar” (Smith, 2001:26). Türkülerin birleştirici gücü vardır. “Türkü de her şeyden önce tamamıyla yerel özelliklerin birleştiği bir kültür unsurudur ve bütün bir ulusun sesini ifade eder” (Bölücek, 2008’den aktaran: Memmedova, 2013:94).

Dolayısıyla müzik kültürü, dilin yaşatılmasını sağlar, ortak hafızayı canlı tutar, toplumsal aidiyet duygusunu güçlendirir, ulusal kimliğin sembolik taşıyıcısı olur. “Türküler sınır ve zaman tanımayan bir kültür ürünü olarak halkları ve bütün insanları birbirine bağlamaktadır. Genellikle söz ve ses sanatının karışımından oluşan türkülerle insanoglu kendi dilek ve düşüncelerini ifade etmekle birlikte diğer kişilerin de zevk ve gönülünü okşamıştır. Bazen farklı dil taşıyıcıları tarafından anlamı bile bilinmese insanın ruhunun derinliklerine hitap eden türküler, aynı zamanda o dilin yayılmasında bir rol oynamaktadır (Memmedova, 2013:94)

Bu nedenle halkın kendi kültüründen yola çıkan bir anlayışla, türkülerin gelecek kuşaklara aktarılması ve yaşatılması aslında kendi kültürü yoluyla kimliğini taşıması anlamına da gelmektedir. “Musiki geleneği kültürün bir fonksiyonudur ve sürekli bir değişim içindedir. Halk türkülerini vasıtasıyla birey hem bilinç hem de bilinçaltı düzeyde kendi kültürünün kökleriyle teması sürdürebilmektedir. Halk türkülerini kültürün bütünüyle olan ilişkisinde muhavaza edici(cohesive) bir element olarak rol oynar” (Mirzaoglu,2019:14). Ayrıca Herzog’(1958)dan aktardığına göre “türkülerin hem içerik hem de üslubuyla bir topluluğun geçmişteki ve bugünkü durumunu yansıtabileceği” görüşünü ortaya koymaktadır. Burada ortaya konan türkülerin kültürel birikimin kuşaktan kuşağa aktarımı, bölgesel kültürün yaşatılması ve aktarımı, iletişim unsuru olması, grup kimliğinin oluşması ve icra edildikleri toplumun mensuplarını kendi kültürel etkinliklerine hazırlamaları, sosyal ilişki ve rolleri pekiştirici, davranış biçimlerini belirlemesi, sembollerle ifade edilemeyenlerin ifade edilebilmesine olanak tanınması gibi işlevleri açısından da önemli bir değer taşımaktadır. Bu değeri türkülerini önemli bir eğitim materyali olarak görmeye yeterli olmanın ötesinde eğitimin bir parçası olarak yer verilmesini gerekli kılmaktadır.

### **Halk Müziği ve Müzik Eğitimi**

Bu bağlamda müzik eğitimi, yalnızca teknik bir alan değil; kültürel kimliğin sürekliliğini sağlayan temel bir araç olarak görülmelidir. Hatta dikkatle incelendiğinde kültürün tanımı da doğrudan bir aktarım fikrini içermektedir.

Kültürün tanımı, yalnızca üretim değil aynı zamanda devamlılık ve aktarım boyutuna sahip olduğunu da ortaya koymaktadır. Aktarımın kurumsal zemini ise eğitimidir. Nitekim programlara halkbilimi konularının dâhil edilmesi de bu anlayışın bir sonucudur. Halk türkülerinin ezgisel ve ritmik özellikleri de eğitim açısından önemli avantajlar sunmaktadır. Türkü, yalnızca sözlü bir edebî tür değil; söz ve ezginin bütünlüğünden doğan çok katmanlı bir müziksel yapıdır.

“Türkü bir kavram olarak; ‘Türklere has, ezgiyle ve Türkçe söylenmiş şiir’ anlamında bir türü karşılamaktadır” (Ekici,2013:43) Ekici’ye göre söz ile ezgi arasındaki birliktelik, türkülerin yapısal özünü oluşturur. “Türkü koşmak” fiilinin kökenine yaptığı vurgu, sözün ezgiyle bütünleşmesini pedagojik açıdan da önemli kılar. Çünkü müzik eğitimi açısından ezgisel yapı, dilin ritmik akışıyla birlikte öğrenilmektedir. Ayrıca halk müziğinin eğitimsel işlevi yalnızca estetik değil; aynı zamanda sosyal gelişim boyutunu da içerir.

Türkülerin en önemli pedagojik yönlerinden biri dil ile kimlik arasındaki bağıdır. Türküler bir kültürel bellek mekânı olarak değerlendirilebilir. “Türk milletinin tarihsel sesi olan türküler, her yakıldığı ve yankılandığı yeri içtenlik mekânına dönüştürerek dilimizi, kültürümüzü ve ontolojik olarak varlık alanlarımızı genişletir” (Şahin,2013:103). Bu görüş, türkünün dilsel ve ontolojik bir işlev taşıdığını ortaya koymaktadır. Dil burada yalnızca iletişim aracı değil; kimliğin taşıyıcısıdır. Bu yönüyle türküler dilin gelişiminde önemli bir işleve sahiptir.

“Her ülkenin kendine ait normları, değerleri, ortak tutum ve beklentileri vardır. Bunlar toplumun kültürüne ait birtakım unsurlardır ve toplumu toplum yapan bu değer ve kültürel unsurlar kaybolduğunda toplumun da giderek değişim gösterdiği, başkalaştığı ve kimliğinden uzaklaştığı, daha sert bir ifadeyle eriyip benzeşerek yok olduğu görülür. Yani kültür eğitime bağlıdır. İster örgün ister örgün olmayan yollarla olsun kültür gelecek kuşaklara aktarılmadığında toplum kimliğini kaybeder ve zamanla asimile olur” (Türkmen, 2016:136).

Mirzaoğlu, (2019:10) “Türkülerimizin en temel özelliklerinden biri de onların sembolik bir dile sahip olmasıdır. Türklerde sembol veya simgelerle ifade edilemeyecek duygu yok gibidir” derken müzik eğitimi açısından bu ifadenin asırlar boyunca bu duyguların kuşaklar arasında aktarımına yol açacağı da anlaşılmalıdır.

“Türkü de her şeyden önce tamamıyla yerel özelliklerin birleştiği bir kültür unsurudur ve bütün bir ulusun sesini ifade eder. Bütün milletlerde ya da kültürlerde türkülerin (halk şarkısının) en yüksek düzeydeki işlevi ait olduğu ulusun ortak ruhu olmasıdır” (Bölücek, 2008’den aktaran Memmedova, 2013:94). Bu yönüyle halk müziğinin aktarımı kültürün aktarımı ve buna bağlı olarak, dil bilinci, tarihsel aidiyet, kültürel süreklilik, ortak hafıza duygusu da aktarılmaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda halk müziğinin müzik eğitimindeki pedagojik önemi üç temel noktada özetlenebilir: Ezgisel–ritmik yapı, doğal öğrenme süreçleriyle uyumlu, duygusal gelişimi destekleyen, çocukların/ öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönlerini bütüncül olarak geliştiren özelliklere sahiptir. Sosyal ve kültürel bağlam, çocuk ve gençlerin iletişim ve diğerleriyle etkileşim içerisine girmelerine ve sosyal bir varlık olarak gelişimlerine katkı sağlar. Dil–ezgi–kimlik bütünlüğü, kültürel bilincin oluşumunu, geçmiş ve gelecek kuşaklarla olan bağlarını kurmalarını sağlar. Dolayısıyla halk türkülerinin müzik eğitiminde kullanılması, yalnızca repertuvar tercihi değil; kimlik, dil ve kültür pedagojisi açısından stratejik bir yaklaşımdır.

Ekici(2013:49) “Türkülerin korunması, onları genç kuşaklara aktararak yaşatmakla mümkündür. Bu yaşatma hem ezgileri hem de sözleri; icracıları, içerik, şekil ve yapı ve işlevleriyle birlikte anaokullarından yüksek öğretim kurumlarında, halk eğitim birimleri ve derneklerde öğretmek; belli kutlama ve toplantılarda türkülerimize yer vermek; yayın kuruluşlarında daha çok türkü programı yayınlamak, televizyon filmlerinde türkü söyleyen oyuncularını oynatmakla mümkün olacaktır. Diğer taraftan, türkülerimizi söz ve ezgi bakımından güzel söyleyen sanatçılarımızın kendilerini güncelleyerek türkü aktarımı yapmaları da onların sanatçılık sorumluluğudur” ifadelerine yer vermiştir.

Bu ifade, kültürel sürekliliğin ancak bilinçli bir eğitim ve aktarma süreciyle mümkün olduğunu göstermektedir. Eğitim burada yalnızca formal öğretim değil; kültürel belleğin sistemli biçimde geleceğe taşınmasını üstlenen bir role sahiptir.

Eğitim sistemi yalnızca kültürü koruyan değil, aynı zamanda onu yeniden biçimlendiren bir mekanizmadır. Cumhuriyet dönemindeki kültür politikaları bu bağlamda dikkat çekicidir. Yalman (2017:16) Atatürk’ün müzik politikası bağlamında şu ifadeyi aktarmaktadır:

“Atatürk, totaliter rejimlerdeki ırkçılık temeline dayanan müzik anlayışı yerine, kökleri Türk ulusunun tarihsel geçmişinde bulunan değerlerden yola çıkarak ulusal bir müzik kültürünü yeni Türk toplumuna benimsetmeyi hedeflemiştir. Bu amaçla Cumhuriyet Dönemiyle birlikte çok sesli Batı müziğini kültürel açıdan yeniden biçimlendirilmeye çalışılan Türk toplumuna kabul ettirebilmek için çok önemli adımlar atılmıştır.”

Bu yaklaşım, eğitimin yalnızca muhafaza edici değil; kültür açısından bakıldığında modernleştirici ve dönüştürücü bir araç olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla eğitim sistemi, kültürü düzenleyerek toplumsal uzlaşmayı ve birlik duygusunu güçlendiren bir işlev üstlenmektedir. Cumhuriyet dönemi kültür politikaları çerçevesinde halk müziği ve halkbilimi kurumsal yapılara taşınmıştır. Bu anlamda Yalman (2017:16) “Halkevleri ve halkodaları 1930’lu yıllardan itibaren yaygınlaşmış ve derleme çalışmalarını da kapsayan müziğe yönelik çalışmalarla önemli katkılarda bulunmuş kurumlardır” derken kültürü eğitimin bir boyutu haline getirmede kurumsallaşmanın önemine de vurgu yapmaktadır. Bir başka deyişle kültür eğitim ortamları veya sosyal ortamlar sayesinde aktarım fırsatı bulmaktadır. Bu nedenle özellikle kurumsal bir yapı içerisinde bilinçli bir yapı ile kültürün her unsurunun aktarımı bir siyasi meselenin ötesinde ele alınması gereken üst meseledir. Yalman (2017:17) Atatürk, "Ulusal ve yerel ince duyguları toplamak, onları bir an önce genel musiki kurallarına göre işlemek gerekir. Bu sayede Türk ulusal musikisi yükselebilir. Evrensel musikide yerini alır" görüşlerini aktarırken bu kurumsallaşmanın önemini de aslında ortaya koymaktadır çünkü Atatürk 1924 yılında Musiki Muallim Mektebini kurarken de aslında bir kurumsal yapı içerisinde müzik kültürünün gelişmesine imkân tanıma düşüncesiyle yola çıkmıştır.

Benzer şekilde Türk toplum yaşamında cumhuriyetin ilk yarısında Köy Enstitüleri bağlamında kültürel uygulama alanları oluşturulmuştur. Köy Enstitüleri, halk türküleri, halk oyunları ve halk yaratmalarını derleme ve uygulama alanları olurken kurumsal yapılar değişir dönüşürken bu yapılar içerisinde kültürel kimliğe yönelik çalışmalar devam etmiştir. Bu uygulamalar, topluma yönelik çalışmalar olarak bir yerde kültürel unsurların sistemli biçimde yerleştirildiğini göstermektedir. Öte yandan eğitim sistemi içerisindeki bir yapılanma elbette çok daha küçük yaşlardan itibaren yerleşen bir düzende götürülmesi anlamına gelmektedir. Bu açıdan eğitimin, kültürel değerlerin kuşaktan kuşağa aktarımını sağlayan temel mekanizma olduğunu söylemek iddialı bir ifade değildir. Ayrıca eğitim sistemi kültürü korumanın yanında onu yeniden yapılandırma gücüne sahiptir. Bu anlamda Cumhuriyet dönemi uygulamaları, halk müziğinin ve halk kültürünün programlara 1940’lı yıllardan itibaren bilinçli biçimde entegre edildiğini göstermektedir.

Bu açıdan bakıldığında müzik eğitime yön veren evrensel müzik eğitimi yaklaşımlarında da halk müziğinin önemli bir yer tuttuğu görülebilir. Bunların başında Kodaly gelmektedir.

Zoltán Kodály müzik eğitimi açısından halk şarkılarının müzik eğitiminin en önemli eğitim materyalleri olduklarını belirtmektedir. Zoltán Kodály, halk müziği araştırmaları ve müzik eğitimi alanındaki çalışmalarıyla tanınmış önemli bir eğitimcidir. 1967’deki vefatından sonra öğrencileri tarafından geliştirilen yaklaşımı, günümüzde dünya genelinde uygulanan bir müzik eğitimi yöntemi haline gelmiştir. Kodály’nin yetiştiği dönem, Macar dilinin ve kültürel değerlerinin Avusturya etkisi altında olduğu bir sürece denk gelmiştir. Bu tarihsel bağlamda gerçekleştirdiği kapsamlı halk şarkısı derlemeleri ve incelemeleri, onun ulusal müziği tanımanın ve sahiplenmenin kültürel açıdan taşıdığı önemi derinden kavramasına zemin hazırlamıştır.

Suzuki de önemli bir öz kültürüne vurgu yapan müzik eğitimcilerindendir. Suzuki’nin vurguladığı “daha barış dolu bir dünya için müzik eğitimi” düşüncesi yaşadığı dönemin zorlu şartlarında müziğin gücüne başvurma girişimi olmanın ötesindedir. Müzik insanları birleştiren, yumuşatan, güzelleştiren bir güce de sahiptir. Öte yandan ana dili eğitiminden yola çıkan müzik eğitimi yaklaşımı tersinden düşünüldüğünde ana dilin müzik yoluyla daha etkili verilmesi anlamını da taşımaktadır.

“Ana dili öğretimi, örgün eğitimin en öncelikli amacıdır. İyi bir ana dili eğitimi alan öğrenci, bu derslerde edindiği bilgi, birikim ve beceriyi diğer ders alanlarına da taşıyacaktır. Bu öğretim, sadece bir dil ya da dil bilgisi öğretimi değil, bir millete ait değerlerin benimsetilmesi işidir. Millete ait değerler ise edebî metinlerle yaşatılır ve geleceğe aktarılır. Bu nedenle ana dili öğretiminde temel materyal olarak kullanılan metinlerin özellikle değer aktarımında önemi çok büyüktür” (Özbay ve Karakuş Tayşi, 2016:24).

“Halk türküleri, çocuğun kendi dilsel miraslarını içeren bir müzikal anadil olduğundan bütün bireylerin erken yaş eğitiminde bir eğitim öğretim aracı olarak kullanılmalıdır” derken “Öğretimde, sadece yüksek sanatsal değerlere sahip, halk türküleri ve bestelenmiş şarkıların her ikisi de kullanılmalıdır” biçiminde bu görüşü netleştirmektedir (Dobszay,2009’dan aktaran Türkmen,2020:91) Ayrıca, Kodály yaklaşımında müzik eğitiminin merkezinde şarkı söyleme yer almaktadır. Bu anlayışa göre bireylerin birlikte şarkı söyleme deneyimi yaşamaları, ortak duyguları paylaşmaları ve müziği gündelik hayatın doğal bir parçası haline getirmeleri önemlidir. Kodály, müziğin yalnızca uzmanlık alanı değil, herkesin erişebileceği bir kültürel ve eğitsel değer olduğunu savunmaktadır. “Müzik eğitimi için en gerekli materyal tek sesli halk şarkılarıdır. Başlangıçta içinde yarım ses olmayan, pentatonik veya basit tritonik ve tetratonik küçük melodiler verilir ve ses alanı giderek genişletilerek pentatonik diziden oluşan halk şarkılarına doğru gidilir” (Türkmen,2020:102).

“Burada ezgi ve nüanslardan, form, ritim ve armoniye kadar müziğe ait bütün unsurlarda kolaydan zora, basitten, sade ve açık anlaşılır olanlardan karmaşık olanlara doğru bir sıralama söz konusudur” ve bu ifadeler

açıkça göstermektedir ki Kodály yaklaşımında halk şarkıları yalnızca repertuar değil, müziksel okuryazarlığın temeli olarak konumlandırılmıştır.

Orff Schulwerk yaklaşımında da halk müziği önemli bir yere sahiptir. “Orff, elementer müziğin sadece bir müzik olmadığını, hareket, dans ve konuşmaya bağlı olduğunu, bu yüzden katılımcıları dinleyici olarak değil icracı ve eşlikçi olarak içine alan bir müzik formu olduğunu söyler.” (s. 90) “Aktif müzik yapma, müziğin içinde yaparak öğrenme, çocukların kavramsal ve duygusal gelişimini destekleyen yapısıyla bu yaklaşımın özünü oluşturmaktadır.” (s. 90). Bu yaklaşımda halk müziği; tekrar eden motifleri, konuşma ritmine dayalı yapısı ve doğaçlamaya uygun ezgisel formuyla elementer müzik anlayışına doğrudan hizmet etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, halk türkülerinin müzik eğitimindeki yerini kültürel kimlik inşası, pedagojik işlevsellik ve program geliştirme süreçleri bağlamında çok boyutlu bir çerçevede incelemektir. Çalışma, halk müziğini yalnızca repertuvara dâhil edilen geleneksel bir içerik unsuru olarak değil; kültürel sürekliliği sağlayan, estetik duyarlılığı besleyen ve toplumsal bütünleşmeyi destekleyen işlevsel bir eğitim aracı olarak ele almaktadır. Bu bağlamda, Cumhuriyet döneminden günümüze kadar yayımlanan müzik öğretim programlarında halk müziğinin konumundaki dönüşüm tarihsel bir perspektifle analiz edilmekte; halk türkülerinin müzik eğitimi içindeki kuramsal dayanakları ve pedagojik temelleri ortaya konulmaktadır.

Çalışma, halk müziğinin müzik eğitimindeki rolünü kültür kuramı, estetik eğitim anlayışı ve çağdaş program geliştirme yaklaşımları ekseninde yeniden yorumlamayı amaçlamakta; bu doğrultuda halk türkülerinin yalnızca aktarım nesnesi değil, aynı zamanda değer üretici ve kimlik kurucu bir pedagojik araç olduğu savını temellendirmektedir.

Halk türkülerinin müzik eğitimindeki işlevi çoğu zaman folklorik ya da gelenek aktarımı çerçevesinde ele alınmakta; pedagojik ve kuramsal boyutları yeterince tartışılmamaktadır. Bu çalışma, konuyu kültür kuramı, müzik pedagojisi ve program geliştirme teorileri bağlamında bütüncül bir yaklaşımla ele alarak literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Ayrıca çalışma, evrensel müzik eğitimi yaklaşımları (özellikle Kodály, Dalcroze ve Orff pedagojileri) ile Türkiye’deki müzik öğretim programlarının anlayışı arasında kuramsal bir ilişki kurarak, yerel müzik mirasının evrensel pedagojik ilkelerle nasıl bütünleşebileceğini tartışmaktadır. Bu yönüyle araştırma hem kuramsal hem de uygulamaya dönük katkı sunma potansiyeline sahiptir.

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış betimsel bir literatür incelemesi (doküman analizi) çalışmasıdır. Çalışmanın veri kaynaklarını; kültür kuramı, halk müziği, müzik eğitimi yaklaşımları ve Türkiye’deki müzik öğretim programlarına ilişkin ulusal ve uluslararası akademik yayınlar ile Cumhuriyet döneminden günümüze kadar yayımlanmış resmi müzik öğretim programları oluşturmaktadır.

Doküman seçiminde, konu ile doğrudan ilişkili olma, akademik geçerlilik taşıma ve alan yazında referans gösterilme ölçütleri esas alınmıştır.

Veriler tematik içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; analiz sürecinde metinler öncelikle açık kodlama yoluyla incelenmiş, ardından benzer kodlar temalar altında birleştirilmiştir. Elde edilen bulgular dört ana tema altında sınıflandırılmıştır:

Kültürel kimlik ve toplumsal süreklilik

Estetik gelişim ve duyarlılık

Pedagojik işlev ve öğretim süreçleri

Program geliştirme ve öğretim programlarına yansımaları

Çalışma, mevcut literatürün yorumlanmasına dayalı betimsel bir nitel araştırma olup, alan yazındaki kuramsal yaklaşımlar ile program metinleri arasında analitik bir ilişki kurmayı amaçlamaktadır.

### **Halk Türkülerinin Eğitimsel Katkıları**

Halk müziğinin programlarda yer alması yalnızca kültürel değil pedagojik bir tercihtir. Her toplum yetişmekte olan çocuklarının kültürünü kazandırmakla yükümlüdür. Her toplum da kendi yapısını koruyacak geliştirecek bir insan profili yetiştirmek üzere eğitim sistemlerini yapılandırmak zorundadır. Kültür bu anlamda insan profilini oluşturmada en önemli unsur olmalıdır. Bu açıdan halk türkeleri önemli bir kültürel miras olmanın çok ötesinde rollere sahiptir.

### **Aidiyet ve Kültürel Bilinç**

Halk türkülerinin eğitimsel işlevi öncelikle kültürel kimlik ve aidiyet bilinciyle ilişkilidir.

Aidiyet ve kültürel bilinç, bireyin içinde yaşadığı toplumun tarihsel birikimi, değerler sistemi ve estetik üretimleriyle kurduğu bağ üzerinden şekillenmektedir. Müzik, bu bağın kurulmasında ve sürdürülmesinde önemli bir kültürel araçtır. Nitekim müziğin toplumsal yapıdan bağımsız düşünülemediğini belirten Kaynar (1996:13), müziğin her toplumun tarihsel, coğrafi ve sosyo-ekonomik özellikleri tarafından belirlendiğini vurgulamaktadır. Bu durum, halk türkülerinin yalnızca sanatsal ürünler değil, aynı zamanda kültürel kimliğin taşıyıcıları olduğunu göstermektedir. Kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmaması halinde toplumun kimlik kaybı yaşayabileceği ve asimilasyon tehlikesiyle karşı karşıya kalabileceği ifade edilmektedir (Türkmen, 6. Baskı, s. 136). Benzer biçimde, kültürel bellek mekânlarının bireyin “kendi olma” hâlinin ön koşulu olduğu; türküler aracılığıyla geçmiş yaşantıların, dilsel ve tarihsel bilgeliklerin kuşaktan kuşağa taşındığı belirtilmektedir. Bu çerçevede halk türkülerinin eğitim ortamında yer alması, bireyde yalnızca müziksel beceri geliştirmeyi değil, aynı zamanda kültürel süreklilik, aidiyet duygusu ve kimlik bilincinin güçlenmesini sağlamaktadır.

### **Estetik Duyarlılık**

Halk türkülerinin müzik eğitimine sağladığı önemli katkılardan biri estetik duyarlılığın geliştirilmesidir. Estetik duyarlılık, bireyin ses, ezgi, ritim ve ifade unsurlarına karşı bilinçli bir algı geliştirmesi ve bu unsurları anlamlandırarak değerlendirebilmesiyle ilişkilidir. Geleneksel müziklerin toplumsal yapıdan bağımsız düşünülemediğini belirten Kaynar (1996:13), müziğin bir toplumun tarihsel ve sosyo-kültürel özellikleriyle şekillendiğini ifade etmekte ve geleneksel müziklerin çağdaş tekniklerle işlenerek yeni estetik üretilere zemin oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda halk türkülerinin sade, anlaşılır ve doğal ezgisel yapıları, öğrencinin müziksel algısını kademeli olarak geliştirmesine olanak tanımaktadır. Nitekim müzik eğitimi için en gerekli materyalin tek sesli halk şarkıları olduğu belirtilmekte ve öğretimde basitten karmaşığa doğru ilerleyen sistemli bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Türkmen, 6. Baskı, s. 102). Bu pedagojik yaklaşım, halk türkülerinin yalın melodik yapısı ve içsel ifade gücü sayesinde öğrencinin hem işitsel duyarlılığını hem de estetik beğeni düzeyini geliştirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla halk türkülerinin eğitim sürecine dâhil edilmesi, yalnızca kültürel aktarımın değil, aynı zamanda estetik bilinç ve sanatsal duyarlılığın inşasının da önemli bir aracı olarak değerlendirilebilir.

### **Toplumsal Birlik ve Ortak Hafıza**

Halk türkülerinin toplumsal işlevi ortak hafızanın korunmasıyla ilişkilidir.

Halk türkülerinin eğitimsel katkılarından biri de toplumsal birlik duygusunu güçlendirmesi ve ortak hafızayı canlı tutmasıdır. Müzik, bireyleri ortak bir duygu ve anlam zemini üzerinde buluşturan kolektif bir ifade biçimidir. Müzik toplumun yaşamıyla doğrudan ilişkilidir ve tarihsel, coğrafi ve sosyo-ekonomik özellikleri tarafından şekillendirilir. , müziğin toplumsal yapıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda halk türkülerinin birlikte söylenmesi, bireyleri aynı kültürel referans çerçevesinde buluşturmada ve ortak bir kimlik bilinci oluşturmaktadır. Kültürel unsurların gelecek kuşaklara aktarılmaması durumunda toplumun kimlik kaybı yaşayabileceği belirtilmekte ve kültürel sürekliliğin eğitim yoluyla sağlanmasının gerekliliği ifade edilmektedir (Türkmen, 6. Baskı, s. 136). Ayrıca kültürel bellek mekânlarının bireyin “kendi olma” hâlinin ön koşulu olduğu; türküler aracılığıyla geçmiş yaşantıların, dilsel ve tarihsel birikimin kuşaktan kuşağa aktarıldığı vurgulanmaktadır (s. 104). Bu çerçevede halk türkülerinin eğitim ortamında birlikte icra edilmesi, yalnızca müziksel bir etkinlik değil; toplumsal dayanışmayı güçlendiren, ortak hafızayı pekiştiren ve kültürel sürekliliği destekleyen pedagojik bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Kıymaz (2013:237) “Türküler halkın kullandığı dilin en sade ve katıksız şekliyle vücut bulmaktadırlar. Bu durum Türkçe ve onun öğretimi açısından geniş imkânlar sunmaktadır. Gerek cümle yapısı gerekse içerdikleri deyimler, atasözleri ve kalıp sözlerle türküler, dilin imkânlarının rahatlıkla görülebildiği bir alandır. Bu açıdan Türkçe derslerinde anlatılan konuların ardından türkülerden seçilen örneklerle konunun pekiştirilmesi konunun anlaşılması açısından daha kolay ve etkili olacaktır”.

Bu özellikleri müziğin öğretim programlarında ciddi bir planlama dahilinde yer almasını gerektirmektedir.

### **Cumhuriyet Dönemi Programlarında Halk Müziğine Yönelim**

Cumhuriyet öncesi dönemde müzik eğitimi, örgün programlarda bağımsız bir ders olarak yer almamakla birlikte, özellikle dinsel içerikli eğitim kurumlarında dolaylı biçimde varlık göstermiştir. Nitekim “Sıbyan Mekteplerinde ve Medreselerde ezan, Kur’an ve ilahilerin makamsal denilebilen bir çerçevede, ezgisel kalıplar içinde güzel sesle ve kuralla okunup söylenmesine önem verildiği” belirtilmektedir. Bu nedenle “programlarda ayrı bir müzik dersinin yer almadığı bu okullarda, doğrudan olmasa bile, dolaylı bir dinsel müzik eğitimi yapıldığından söz edilebilir” (Uçan, 2018: 48). Enderun Mektebi ise programında müziğe planlı ve sürekli biçimde yer veren ilk Osmanlı örgün sivil eğitim kurumu olarak değerlendirilmektedir. Askerî alanda ise Tabihane, Mehterhane ve Muzika-i Hümayun, örgün askerî müzik eğitimi veren kurumlar olarak öne çıkmıştır.

Uçan(2018: 49) İmparatorluk eğitim düzeninde 1869 yılında Maarif-i Umummiye Nizamnamesi çerçevesinde kız ortaokulları, kız öğretmen okulları ve daha sonra bazı ilkokulların ders dışı etkinliklerinde, 1910'lu yıllarda da erkek öğretmen okulu ve erkek ortaokullarının ders dağıtım çizelgelerinde müzik dersine yer verildiğini belirtmiştir. 1917 yılında özellikle Türk Sanat Müziği eğitimi yapılması amacıyla kurulmuş Darül Elhan 1921 de kapatılmıştır. Kurtuluş Savaşı yılları bütün kaynakların savunmaya ayrıldığı bir dönemi temsil etmektedir. Uçan(2018) buna rağmen (1920-1923) halk eğitimine özel önem vermenin gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır ve yapılan halk eğitimi çalışmalarında müzikten ve müzik eğitiminden geniş ölçüde yararlandığını belirtmektedir. Bu dönemde özellikle vatan marşlarının ve halk türkülerinin çok öne çıktığını da vurgulamıştır.

Cumhuriyet'le birlikte müzik eğitimi kurumsal ve kademeli bir yapıya kavuşturulmuştur. Örgün müzik eğitimi okul öncesi, temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört kademede yapılandırılmış; genel müzik eğitimi zamanla tüm eğitim basamaklarına yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. 1924 tarihli ilkokul programında müzik dersine yer verilmiş; haftalık ders saatleri belirlenmiş, ancak uygulama büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel yeterliklerine bağlı kalmıştır. 1926 ve 1936 programlarıyla ders içerikleri, öğretim ilkeleri ve yöntemler daha ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır.

Temel eğitimde müzik dersi başlangıçta yalnızca kent ilkokullarında yer alırken, 1948 Programı ile köy ilkokullarına da dâhil edilmiş; 1962 ve 1968 düzenlemeleriyle kent-köy farklılığı büyük ölçüde giderilmiştir. Ortaokullarda müzik dersi Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren zorunlu olmuş; 1974'ten sonra Koro, Çalgı ve Çalgı Toplulukları gibi seçmeli derslerle desteklenmiştir. Ortaöğretimde ise müzik dersi 1952'den itibaren kalıcı biçimde programa alınmış, farklı okul türlerinde zorunlu ya da zorunlu seçmeli statülerde uygulanmıştır.

Uçan, (2013: 116) Köy Enstitülerinin Müziksel Ulusallaşmaya Katkıları konusunda önemli açıklamalarda bulunmuştur: Köy Enstitülerinde uygulanan müzik eğitimi, ulusallaşma sürecinde çok yönlü ve belirleyici bir işlev üstlendiğini, yerelden başlayarak yöresel, bölgesel ve ulusal düzeye uzanan müziksel dolaşım, enstitüler aracılığıyla hızlandığını, her enstitünün kendi bölgesine ait türkü ve oyunları hem kendi içinde hem de diğer enstitülerle paylaşarak müziksel ulusallaşmayı güçlendirdiğini vurgulamıştır. Bu karşılıklı etkileşim sayesinde ulusal müzik kültürünün yeniden harmanlandığını ve biçimlendiğini, bu süreçte ulusal marşlar ve okul şarkılarının önemli bir rol oynadığını eklemiştir.

Uçan ,(2018: 61) Ortaöğretimde müzik dersinin 1922'de programa alındığını ancak kısa süre sonra kaldırıldığını, 1952'de kalıcı biçimde yeniden programa girdiğini belirtmiştir. 1952–1978 yılları arasında zorunlu seçmeli ve seçmeli statüler arasında değişiklik göstermiş, öğretmen liselerinde müzik zorunlu ders olarak düzenlenmiş, kız meslek liselerinde uzun süre zorunlu ders olarak yer almış, ancak teknik ve endüstri meslek liselerinde müzik dersine yer verilmemiştir.

Bu süreçte halk müziğinin eğitimdeki yeri de giderek belirginleşmiştir. Erken Cumhuriyet döneminde eğitim müziği dağarcığının sınırlı olduğu; derleme çalışmalarının yetersizliği nedeniyle repertuarın büyük ölçüde aktarma ve öykünme şarkılardan oluştuğu görülmektedir. 1927'de yayımlanan Cemal Rasim'in İlk Mektepler Çocuk Şarkıları adlı eseri bu alandaki ilk girişimlerden biridir. 1946'da çok partili siyasal hayata geçişin ardından müzik programlarında halk müziğine yönelimin daha belirgin hâle geldiği belirtilmektedir. Nitekim "1946 yılında çok partili siyasi hayata geçişin etkisi, müzik öğretim programlarına da yansımış; bu dönemde halk müziğine yönelim daha belirgin hale gelmiştir." 1948 programı ise büyük ölçüde 1936 programının devamı niteliğinde olmakla birlikte bu yönelimi sürdürmüştür.

Müzik Öğretim Programları açısından bakıldığında; İlkokul düzeyinde 1924, 1926, 1936, 1948, 1956, 1962, 1968, 1973 ve 1976 yıllarında yapılan program çalışmaları, müzik öğretiminin amaç, içerik ve yöntem bakımından giderek yapılandırıldığını göstermektedir. 1924 ve 1926 programları daha çok hedef ve içerik belirleme niteliğinde iken, 1936 ve 1948 programlarında öğretim ilkeleri ve uygulama çerçevesi genişletilmiştir. Ancak erken Cumhuriyet döneminde halk müziğinin eğitimde kullanımı açısından önemli bir sorun, sistemli bir eğitim müziği dağarcığının henüz oluşturulamamış olmasıdır. Derleme ve düzenleme çalışmaları sınırlı kalmış; repertuar çoğunlukla aktarma ya da öykünme şarkılardan oluşmuştur.

Öte yandan 1943 yılı Köy Enstitüleri Müzik Öğretim Programında "Köy çocuğu doğumundan itibaren kendi müzik ve oyunları ile karşılaşır. Onun ulusal zevki, çevrenin etkileriyle daha ilk yaşlardan itibaren teşekkül etmeye başlar. Türküler, oyunlar bu zevkim teşekkülünde tek araçtır. Bu itibarla Köy Enstitülerinde çocuğun ulusal zevkini teşkil etmede türkü ve oyunlardan azami derecede faydalanılmalıdır" açıklamasına yer verilmiştir (Uçan,2013: 131)

Ortaöğretim düzeyinde müzik dersine ilk kez, 22–31 Ağustos 1949 tarihleri arasında düzenlenen IV. Millî Eğitim Şûrası kararları doğrultusunda genel lise programlarında yer verilmiştir. Bu şûrada lise öğretim süresi dört yıla çıkarılmış ve her sınıfta haftada iki saat olmak üzere, zorunlu-seçmeli statüsünde müzik, resim ve sanat

tarihi dersleri müfredata dâhil edilmiştir. Ancak bu karar, uygulamaya 1952 yılında geçirilmiş ve müzik dersi 1949-50 müfredatına uygun biçimde okutulmuştur (MEB Şura Kararları).

1956 yılında ise liselerde tekrar üç yıllık sisteme dönülmüş ve programlar bu yapıya göre yeniden düzenlenmiştir. Aynı yıl hazırlanan müzik programında, müzik dersi haftada 2 saat olarak yer almıştır. 1957-58 öğretim yılında, zorunlu-seçmeli ders saatlerinde değişiklik yapılmış; müzik dersi lise 1. ve 2. sınıflarda haftada 2 saat, 3. sınıfta ise haftada 1 saat olarak planlanmıştır. Bu program, içeriği itibarıyla 1956 programı ile benzerlik göstermekte olup 13 yıl boyunca yürürlükte kalmıştır.

1962 programı, çocuğun yakın çevresinden ve yaşantısından hareket eden bir anlayışla hazırlanmış; Türk çocuk ve halk müziğinin yapısını esas alan yaklaşım doğrultusunda düzenlenmiştir. Bu yaklaşım, 1968 programında daha da geliştirilmiş ve zenginleştirilmiştir. Fakat halk müziğine yönelik vurgu 1994 programında daha açık bir şekilde dikkati çekmektedir.

1968 programında, müzik öğretiminde amaçlar, açıklamalar, şarkı seçimi, çalgı toplulukları, araç ve gereç kullanımı ile kuramsal bilgi öğretimi gibi başlıklar dikkate alınmıştır. Halk müziğine yönelik bir vurgu bulunmamaktadır.

1971 yılında orta dereceli okulların I. Devre (ortaokul) ve II. Devre (lise) birinci sınıfları için taslak müzik programı hazırlanmıştır. Bu program kapsamında, müzik eğitiminin amacı detaylandırılmış, öğretilecek içeriklerin psikolojik temellere dayanması gerektiği vurgulanmıştır. Program açıklamalarında öğretim yöntemleri, etkinliklerin uygulanışı, öğrenci başarısının değerlendirme ölçütleri gibi öğelere yer verilmiştir. Ayrıca okul koroları, çalgı çalışmaları ve çalgı topluluklarına dair nitelikler tanımlanmış; seçmeli müzik derslerinin uygulanış süresi ve öğrenci sayısına ilişkin detaylar belirtilmiştir. Lise birinci sınıf düzeyinde bu ders haftada 2 saat olarak planlanmıştır. Bu dönemin müzik kitaplarında halk türkülerine rastlanmakla birlikte ağırlıklı olarak yine aktarma ve öykünme şarkıların yer aldığı söylenebilir. Öte yandan türkü tarzında eğitim müziği besteleri de yer almaktadır. Ziya Aydıntan ve Saip Egüz'ün bu anlamda önemli bir farkındalıkla hareket ettiği söylenebilir.

1984 programı, çağdaş ve anlaşılır bir yaklaşımla ele alınmış; Türk müziğine daha fazla yer verilmiştir. Müzik öğretimi bu programın temel dayanağı olmuş, özellikle ses eğitimi ve repertuar çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Lise düzeyinde, bu yıllardaki programlar haftada 1 ders saatine sahip olup nota bilgisi, kulak eğitimi ve marş öğretimi gibi Batı müziği temelli, ezbere dayalı bir içeriğe sahiptir.

1986 yılında ortaokul ve lise için yeni bir Müzik Dersi Öğretim Programı yayımlanmış ve 1986-87 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu programda kuram bilgisi, solfej, ritim, ölçü, usûl, makam bilgisi, form bilgisi, musiki tarihi ve Türk musikisi edebiyatı gibi konulara yer verilmiştir. 1987 yılında yapılan düzenlemeyle, lise düzeyinde seçmeli müzik dersleri her sınıf için haftada 2 saat olarak belirlenmiştir (Burası kimden bilmiyorum bakılacak)

Bilen, (1988:438) 28.03.1968 tarih ve 24 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla onaylanan ortaokul ve lise müzik dersi programlarında yer alan hedeflerin, birden fazla davranışı kapsayacak biçimde düzenlendiği ve öğrenci davranışları açısından açık ve ölçülebilir şekilde ifade edilmediğini belirtmektedir. Bu durumun, hedeflerin müzik öğretmenleri tarafından ortak ve tutarlı biçimde anlaşılmasını ve uygulanmasını güçleştirdiği; dolayısıyla öğretim sürecinin değerlendirilmesinde belirsizliklere yol açabileceğini de ifade etmiştir. Ayrıca bugüne kadar geliştirilen çeşitli müzik öğretim programlarında, “çevreden evrene” ilkesinin çoğu zaman göz ardı edildiğini, programların kuramsal ve içeriksel temelinin ağırlıklı olarak Batı müziğinin oluşturduğunu, bu nedenle programlarda ideal olarak öngörülen birçok hedefin uygulamada istenilen düzeyde karşılık bulamadığını eklemiş ve büyük ölçüde kâğıt üzerinde kaldığına vurgu yapmıştır. Üzerinde durduğu bir diğer husus yürürlükteki ortaokul ve lise müzik öğretim programlarında çıkış noktasının Türk müziği olarak belirlenmiş olmasıdır ve bunun önemli ve olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamış öte yandan bu tercihin, “hangi tür Türk müziği?” sorusunu da gündeme getirdiğini sorgulamıştır. Söz konusu programın temelinin büyük ölçüde Türk Sanat Müziği anlayışına dayandığını da dile getirmiştir.

1991 yılında, ders geçme ve kredi sistemine geçilmesiyle birlikte müzik dersi, seçmeli sanat alanı dersi olarak yeniden yapılandırılmıştır. Haftalık 4 kredi değerinde olan bu dersin içeriği iki yarıyıla bölünmüş; ilk yarıyıldan müzik tarihi, kuramları, çalma ve söyleme etkinlikleri; ikinci yarıyıldan ise yine müzik tarihi ve kuramları konularına yer verilmiştir.

1994 müzik programı, davranışçı yaklaşımın etkisiyle hedef ve hedef davranışlara odaklanmış; içerikte halk türkeleri ağırlıklı olarak yer almış, ulusal kültür ön plana çıkarılmıştır. 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki müzik derslerinde flüt öğretimi merkezli bir yapı izlenmiş; müzik yazısı, çalma, okuma ve seslendirme çalışmaları gibi etkinliklere yer verilmiştir (Altunya, 2001).

2006 programında ise yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş, “hedef davranışlar” yerine “kazanımlar” kullanılmıştır. Ölçme-değerlendirme uygulamaları, ayrı bir süreçten ziyade öğretimin doğal bir parçası olarak değerlendirilmiş ve öğrenme sürecine entegre edilmiştir. Halk müziğine yönelik önemli bir vurgu programda yer almamakla birlikte repertuarda halk müziği bulunmaktadır. Bu da halk müziğine yönelik bir eğilimin varlığına işaret etmektedir.

2025 Müzik Öğretim Programı (Holistik: Bireyin bütün yönlerini ele alan) bütüncül eğitim (Beden, Zihin, Kalp ve Ruh) yaklaşımıyla hazırlandığını ve bireyin sadece akademik başarısını değil; aynı zamanda duygusal, zihinsel, sosyal, fiziksel ve ruhsal gelişimini de önemseyen bir eğitim yaklaşımıyla şekillendirilmiştir.

Müzik Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin müzik sanatını sevmelerini, müzik kültürü ve birikimine sahip bireyler yetiştirmeyi, yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeyi, müziğin toplumsal bağlamda sunduğu iş birliği ve paylaşım fırsatlarını kazandırmayı hedeflediği belirtilmiştir (OGM, 2025).

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak halk türkülerinin müzik eğitimindeki yeri kültürel, pedagojik ve tarihsel boyutlarıyla ele alınmayı gerektiren önemli bir konudur. İncelemeler göstermektedir ki halk türküsü, yalnızca geleneksel bir müzik türü değil; kültürel kimliğin taşıyıcısı, toplumsal belleğin aktarıcısı ve estetik bilincin geliştiricisi olan çok yönlü bir eğitim aracıdır. Kültürün üretim ve aktarım boyutları dikkate alındığında halk müziğinin eğitim programlarında yer alması kültürel sürekliliğin sağlanması açısından stratejik bir önem taşımaktadır.

Halk müziğinin yalnızca folklorik bir unsur değil, ulusal kimlik inşasında işlevsel bir araç olarak görülmelidir.

Pedagojik açıdan değerlendirildiğinde ise halk türkülerinin sade ezgisel yapısı, ritmik doğallığı ve dil–ezgi bütünlüğü, müziksel okuryazarlığın temellendirilmesinde önemli avantajlar sunmakta, öğrencilerin estetik anlayışlarının geliştirilmesinde kendi kültüründen yola çıkan olanaklar sunmaktadır.

Halk türkülerinin müzik eğitimindeki yeri, yalnızca repertuar seçimiyle sınırlı değildir; bu yer, kültürel kimliğin korunması, estetik duyarlılığın geliştirilmesi, toplumsal birlik ve ortak hafızanın güçlendirilmesi açısından bütüncül bir pedagojik işlev taşımaktadır.

Halk türkülerinin eğitim programlarındaki konumuna genel olarak göz atıldığında, erken Cumhuriyet döneminde eğitim müziği dağarcığının sınırlılığı ve derleme–düzenleme çalışmalarının yetersizliği nedeniyle halk müziğinin öğretimsel kullanımı daha çok dağınık ve uygulayıcıya bağlı bir görünüm sergilediği, bununla birlikte, 1940’lardan itibaren programlarda halk müziğine yönelimin belirginleştiği, 1962 ve 1968 programlarında Türk çocuk ve halk müziğinin yapısını esas alan anlayışın güçlendirildiği, 1994 programında ise halk türkülerinin ulusal kültür vurgusuyla içerikte daha görünür ve ağırlıklı bir yer kazandığı söylenebilir (Uçan, 2018; Altunya, 2001). 2006 sonrasında yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle halk müziği repertuar düzeyinde varlığını sürdürmekle birlikte, programın merkezî vurgusu olmaktan (program geliştirme yaklaşımlarının etkisiyle) kısmen uzaklaştığı, buna karşın güncel program söyleminde bütüncül gelişim ve kültürel birikim hedefleri içerisinde yeniden anlamlandırılacak bir kaynak alan olarak önemini koruduğu ve geliştirilmesi gereken bir alan olarak nitelendirilebileceği düşünülmektedir (OGM, 2025).

## KAYNAKÇA

- Altunya, E. (2001). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde uygulanan ilkökul müzik dersi programlarının çağdaş program geliştirme ilkelerine göre değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balkılıç, Ö. (2009). Cumhuriyet, halk ve müzik: Türkiye’de müzik reformu 1922–1952 (Araştırma Dizisi 5). Tan Kitabevi.
- Bilen, S. (1988). Yürürlükteki ortaokul ve lise müzik eğitimi programlarının değerlendirilmesi. Birinci Müzik Kongresi Bildirileri içinde. Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü.
- Büyükyıldız, H. Z. (2015). *Türk halk müziği: Ulusal Türk müziği*. Arı Sanat Yayınevi.
- Duymaz, A. (2013). *Halk hikâyelerinin oluşumunda türkülerin yeri ve Kerem türküleri*. Kültürümüzde Türkü Sempozyumu Bildirileri (22–25 Ekim 2011, Cilt 3) içinde. Es Ofset Matbaacılık.
- Ekici, M. (2013). *Türkü incelemelerinin yöntemi üzerinde bir değerlendirme*. Kültürümüzde Türkü Sempozyumu Bildirileri (22–25 Ekim 2011, Cilt 3) içinde. Es Ofset Matbaacılık.
- Güvenç, B. (2010). *İnsan ve kültür*. Boyut Yayınları.

- Kaynar, Ü. (1996). *Türk halk kültürü ve halk müziği*. Ege Yayınları.
- Kılınç, F. (2013). Gaziantep yöresinde kadınların oynadığı türkölü oyunların işlevsel özellikleri. *Kültürümüzde Türkü Sempozyumu Bildirileri (22–25 Ekim 2011, Cilt 3)* içinde. Es Ofset Matbaacılık.
- Kıymaz, M. S. (2013). Bir çocuk edebiyatı türü olarak türkölü. *Kültürümüzde Türkü Sempozyumu Bildirileri (22–25 Ekim 2011, Cilt 3)* içinde. Es Ofset Matbaacılık.
- Memmedova, E. (2013). Türkölülerin birleştirici gücü bağlamında Türk halklarının entegrasyonu ve Türkçenin gelişimi. *Kültürümüzde Türkü Sempozyumu Bildirileri (22–25 Ekim 2011, Cilt 3)* içinde. Es Ofset Matbaacılık.
- Mirzaoğlu, F. G. (2019). *Halk türkölülerini: Konu–icra–yapı–anlam–işlev*. Akçağ Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Müzik dersi öğretim programı. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2026\\_01/697c66b10a23f514873076\\_MUZIK\\_DERSI\\_OGRETIM\\_PROGRAMI.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2026_01/697c66b10a23f514873076_MUZIK_DERSI_OGRETIM_PROGRAMI.pdf)
- Özbay, M., & Karakuş, E. (2016). Dede Korkut hikâyeleri'nin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21–31. <https://izlik.org/JA58CL73TE>
- Sandalcı, S. (2013). Eskiçağda türkölü geleneği. *Kültürümüzde Türkü Sempozyumu Bildirileri (22–25 Ekim 2011, Cilt 3)* içinde. Es Ofset Matbaacılık.
- Smith, P. (2001). Kültürel kuram (S. Güzelsarı & İ. Gündoğdu, Çev.). Babil Yayınları.
- Şahin, V. (2013). Kültürel bellek mekânı olarak türkölüler. *Kültürümüzde Türkü Sempozyumu Bildirileri (22–25 Ekim 2011, Cilt 3)* içinde. Es Ofset Matbaacılık.
- Türkmen, E. F. (2010). Halk müziğindeki değişimler ve halk müziği eğitimine etkileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 53–68.
- Türkmen, E. F. (2020). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Uçan, A. (2013). *Atatürk ve köy enstitülerinde müzik eğitimi*. Akdeniz Opera ve Bale Kulübü Derneği.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (4. baskı). Arkadaş Yayınları.
- Yalman, A. (2017). *Beş bin yıllık kültürümüzün sesi müzik*. Seçil Ofset.



**Doi No:**  
10.70431/UHAMAD.2026.18

*Araştırma Makalesi*  
*Research Article*

**Atıf/Citation**

Souza, C. V. C. & Alves, T. K. S. (2026). Cognitive development of the person with autism spectrum disorder through music. *International Hisarlı Ahmet Journal of Music Research*, 3(1), 33-38

**COGNITIVE DEVELOPMENT OF THE PERSON WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER THROUGH MUSIC**

**Cassia Virgínia Coelho de Souza<sup>1</sup>**

**Tayná Kethellen Santiago Alves<sup>2</sup>**

**ABSTRACT:** Studies relating the connection between students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and the effectiveness of music on their brains have been increasing. Chronologically, studies on ASD began in 1911 with Bleuler. In 1972, Leo Kanner introduced the concept of Asperger's syndrome linked to autism, but ASD only entered the International Classification of Diseases (ICD) catalog in 1979. Although studies indicate that we are born with a musical brain, it has been anatomically proven that there is no specific neurological center solely dedicated to music; therefore, music assumes the role of a tool whose application methods we need to study. Statistical studies already demonstrating satisfactory results in concentration, memory, abstraction, and generalization, thus affirming the possibility of individual development if music is used appropriately. The major discussion revolves around the deficit that autistic individuals present in relation to Theory of Mind (TM). This term was introduced into cognitive sciences in the 1970s by Premack and Woodruff, considered a theory because thought is not amenable to direct observation. What promotes the development of the Theory of Mind (TM) is the relationship with others, the ability to attribute mental states and predict the behavior of other people. The mental exercise necessary for understanding music aligns with the thinking behind the TM, contributing to the development of autistic individuals. This work presents a literature review on the relationship between autism and music from the perspective of cognitive theories of mind.

**Keywords:** Autism, Music, Theory of mind

**INTRODUCTION**

In recent years, there has been significant growth in research related to the relationship between music students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and the effectiveness of music in their cognitive processes. Scientific advances surrounding ASD have transformed medical, psychoanalytic, and social conceptions of this condition, shifting it from a stigmatizing and reductionist view to an understanding of its neurobiological and multifactorial complexity.

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a disorder that is highly prevalent in today's society, characterized by a set of conditions marked by the early onset of impairments in sociability, communication, and... development is marked by noticeable persistent impairment in social interaction, stereotyped patterns of interests, and altered communication (Klin, 2006). The paradigm shift in recent decades has not only enabled greater inclusion of people with ASD within the scope of social rights, but has also paved the way for research into pedagogical practices capable of promoting their cognitive, social, and communicative development.

Several studies indicate that the appropriate use of music can promote significant improvements in concentration, memory, abstraction, and generalization, suggesting the possibility of cognitive development in

---

<sup>1</sup> State University of Maringá, Paraná, Brazil, cvcsouza@uem.br, ORCID ID: 0000-0003-3557-8243

<sup>2</sup> State University of Maringá, Paraná, Brazil, pg406595@uem.br, ORCID ID: 0009-0006-8452-606X

the individual (Louro, 2021: 49). More than an artistic expression, it constitutes a multimodal language, capable of mobilizing emotional, sensory, and social aspects that directly interact with functions frequently compromised in ASD, such as theory of mind, emotion recognition, and social interaction. Thus, it is evident that music has potential as a tool for cognitive stimulation, especially considering the neurological alterations associated with ASD.

Literature review studies have demonstrated that music can be beneficial from the perspective of theory of mind, while also highlighting relevant pedagogical strategies for teaching this specific audience. Literature review can help to uncover the potential of music through musical games, improvisation, and collective practices as experiences capable of broadening perception of others, stimulating communication, and fostering meaningful learning, thus pointing to the potential of music as a resource for development.

Thus, considering that cognitive theories of mind seek to understand how individuals attribute mental states to themselves and others, and that this ability is frequently affected in people with ASD, it becomes relevant to investigate how music can contribute to this process. Therefore, based on a literature review, this study examines the relationship between autism and music from the perspective of Theory of Mind, highlighting the connection between music and autism, considering the scientific evolution of knowledge about ASD, presenting the theory of mind, and verifying the effectiveness of musical application in this social context.

### **Scientific Evolution and the Role of the Music Educator**

In the history of psychoanalysis, Oliveira (2022) clarifies that the view of autistic people in previous centuries was marked by the wordplay that the term "autism" provided, as if it were natural to the subject, as if they were turned inward and found satisfaction only in inanimate objects. Initially, people with autism were recognized as being in a primitive state of human being that did not evolve, being deprived of dignity and the right to be part of the community.

But over time we perceive a historical evolution, marked mainly by scientific evolution. In 1911, medical science showed advancements in its research, with the presence of the psychiatrist Bleuler in the literature, who popularized the term "autism" as a loss of contact with reality. Later, in 1943 and 1944, psychiatrists Leo Kanner and Hans Asperger discussed autism as a disorder or psychopathy. At this time, the concept of language was taken as synonymous with tongue, therefore the impossibility of a person with autism to communicate fruitfully was understood as an inability to produce articulate speech in their mother tongue, alleging that the mother was the causative agent of autism, since she did not offer sufficient loving conduct, preventing the child from investing in exchange relationships with others (Oliveira, 2022).

Following the chronology of scientific evolution, in 1972, Leo Kanner noted the affective difficulties that autistic individuals presented with people in everyday situations, considering that this characteristic was a result of the parents' professions, since they performed activities not related to human interaction, defining the parents as cold. This theory lost its strength in the mid-1960s, when autism was identified as having a multifactorial and neurobiological cause. A database provided by the Stela Maris Institution supported, at the time, that even after mothers invested in the affective relationship, they were not reciprocated (Oliveira, 2022).

We know that the brain transforms in collective life and language undergoes transformations, but parents are not the agents causing this transformation. We, as vertebrate beings, due to the expansion of our repertoire of movements in relation to invertebrates, have a large framework of sounds, making communication much more sophisticated. We have the lengthening of the larynx, widening of the oral cavity, and freeing of the hand for support, all of which enable facial expressions, gestures, and sounds (Fonseca; Parizzi, 2025: 19). Therefore, it is understood that language is an organized system of signs that allows the exchange of information and/or subjectivities and the coordination of behaviors between people. Thus, it is understood that our main languages are auditory and gestural, such as speech, music, mimicry, and bodily gestures.

Even in the mid-1970s, neuroscientific studies demonstrated that children with ASD possessed sensory sensitivities, exhibiting hypersensitivity to the following sensations: acoustic, visual, tactile, olfactory, or gustatory. In 1976, Lorna Wing presented Wing's triad theory, outlining the basis for autism within a spectrum, where three areas were compromised: imagination, socialization, and communication. Two years later, Rutter added another compromised area, the onset of these characteristics before 30 months of age.

Psychoanalytic research began to defend autistic children as great strategists of communication, stating that people who live with them needed to "hear" the sounds, gestures, tones, movements, and gazes as an expression of language, multimodal language. This theory is still accepted today, affirming that there must be detachment from form because the body also speaks, and when we manage to communicate with it, creating a bond with its complete presence, communication occurs. Considering music as a language, Suzart (Parizi, 2022) states that

"from the encounter came meaning, from meaning feeling, from feeling connection, from connection bonding, and from bonding music."

With advances in science, society is beginning to access knowledge and, consequently, to see others as individuals with rights and responsibilities. Generally, it is beginning to understand that the pursuit of standardized behaviors hinders the diverse existence of each being, without labels, thus limiting existence itself. These differences enrich us as humans. This entire body of studies has marked fundamental advances for medical science, which has strengthened the current definition of the disorder.

Regarding this analysis, Oliveira (2022:71) describes that the transformation of perspective on autistic individuals should occur in the same way as with Down syndrome:

The radical shift came through discourses constructed within the culture, which began to recognize these individuals as capable and no longer as a result of a code that determined their actions and even their longevity.

It was then, stemming from these social concerns and advances in medical science, that autism was included in the International Classification of Diseases (ICD) in 1979 and in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) in its third edition in 1980. Science has only begun to unravel this condition in depth in the last two decades.

The discussion goes beyond the terminology that has been assigned; in fact, it revolves around the moment when people with disabilities were truly considered citizens and allowed to access their rights as human beings. From access to the right to education, to education and governmental public policies, inclusive practices emerge and require professionals to adopt approaches that integrate people with disabilities.

Several researchers postulate theories and lead investigations in order to find the causes of autism; however, there are still no markers that can objectively identify the agents that generate the disorder, because although the discussions are the same, the results are diverse.

In this way, music education emerges as a practice that adds value to the lives of these people, without resorting to rigid methods, but ensuring the right to accessibility. As Soares (2018) reminds us, accessibility goes beyond structural issues, encompassing communicational, programmatic, methodological, and instrumental dimensions.

The evolution of medical science contributes to the fight against prejudice, manifested through generalizations that make it seem as if all people with the same diagnosis behave in the same way, a view that Soares (2010: 253) identifies as ableism. This scenario is reflected in the field, when "there is an expectation of specific methodologies for music teaching according to diagnostic data" (Soares, 2010: 254).

If we consider that music education aims to develop perceptions that allow the individual to become consciously aware of their musical experience, naming and conceptualizing their experiences (Soares, 2010: 48), a rigid methodology based solely on diagnosis is not justified. Understanding the evolution of science corroborates the understanding that the right to music education must be respected, and musical practice should be present at all stages as a social practice, promoting a dialogue of ideas that transforms into sonically rich experiences.

As Soares explains:

Musical creation concerns the relationship between humans and the sound element, which is produced by different sources: musical instruments, body sounds, everyday objects, toys, furniture, sounds of nature, etc. [...] musical creation also implies creating with others, listening to them, giving voice to their ideas (Soares, 2010: 42).

This panorama leads to the need to investigate pedagogical practices that respect individual characteristics, allowing for meaningful musical experiences appropriate to the neurological development of each student. Similarly, there is a demand for reflection on which musical teaching methodologies truly favor participation and the construction of meaningful experiences for children with ASD, respecting their cognitive functions, so that the evolution of medical science is reflected in the active participation of these individuals in the musical universe.

### **Music and Social Cognitive Function**

Among the functions of social cognition are social perception skills, such as recognizing and understanding emotions, maintaining a global view of situations (central coherence), and the so-called theory of mind. These skills are frequently impaired in people with ASD, since they are related to brain structures such as the limbic system, frontal cortex, and executive circuits, and these, in turn, have neuroanatomical alterations (Rosário and Morais, 2022: 26).

It is important to clarify that the term "theory of mind" can be used in different ways. In lowercase, it refers to the psychological phenomenon, that is, the human capacity to understand the thoughts, intentions, and feelings of others. When written as "Theory of Mind," in uppercase, it refers to the scientific concept developed by cognitive sciences to study and explain how we acquire this ability. Furthermore, "cognitive theory of mind" (singular) designates a specific line of cognitivist explanation about how this process occurs, while "cognitive theories of mind" (plural) refer to the set of different cognitivist approaches to the same topic.

The theory of mind refers to the ability to attribute mental states and predict the behavior of others, distinguishing between objectivity and subjectivity, the truth of the mind and the truth of reality (Louro, 2021). When this ability proves to be irregular, it directly hinders sociocognitive development, interfering with language development and the acquisition of complex and abstract content. It is understood that human learning is motivated, elaborated, and realized according to neurological and socio-historical aspects; therefore, a deficit in this ability negatively influences human development.

Maturana (2001) states that it is the coincidence of two factors—the interaction between a living system and its environment—that selects which changes of state will occur. Thus, we start from the idea that learning—structural change in the organism—occurs from the individual's relationship with the environment and that the connection between the individual and the musical environment can stimulate the effectiveness of social cognitive skills. In collective musical games, for example, there is encouragement for small decision-making processes in the act of improvisation. In this context, the student with ASD can begin to perceive the environment in which they are immersed, feeling the need to create increasingly complex things. The process of musical improvisation demands precisely this skill from the student, since it is first necessary to observe the sounds that another person is producing, then to compare what was observed with what they have in mind, thus creating a sound image. Immediately afterwards, the individual decides whether or not to actually produce that sound, needing to create an idea of an immediate future of how that sound will sound together with others.

From the perspective of a cognitive theory of mind, processes such as observing, comparing, and creating sounds involve internal representational mechanisms that support the attribution of mental states. When individuals continue to interact with one another, we have a linguistic domain. Continuity with coherence, adapting to the environment, will lead to changes in particular structure (Maturana, 2001).

In the world of childhood, before the development of cognition comes the development of emotion (Louro, 2021: 44). When we study the brain, we notice that the physiological, cognitive, and emotional integration is an inseparable set of reason, emotion, and action, because what I am feeling influences what I think and do, what I am doing influences what I feel and think; and what I think influences what I think and do. An uninterrupted circle (Fonseca, Parizzi, 2025).

Therefore, playful games connect with emotions, generating a solid foundation for cognitive development, as they relate playful functions such as fun and pleasure, while also possessing an educational function, that is, teaching functions that complement knowledge and understanding of the world. Musical games provide the need for learning about oneself, about others, and about the game itself. Musical games are structures that allow individuals with ASD to anticipate, prepare, and improvise, expanding their capacity for group perception, the development of theory of mind, and decision-making. It is worth emphasizing that music should be presented as a magical world, blending rhythms, harmonies, timbres, and phrasing, leaving the student free to fantasize, improvising freely with sounds, just as they do with their colored pencils when creating their own drawings (Teles and Parizzi, 2025).

Based on a literature review of national and regional publications, as well as journals affiliated with the Brazilian Association of Music Education (ABEM), there is a predominance of reports of experiences in which practitioners make intensive use of musical games. Various cognitive theories of mind offer different hypotheses about how children with ASD construct an understanding of mental states and benefit from collective musical experiences. Games are great allies in the teaching-learning process, especially when dealing with people with ASD, as they induce logical and abstract reasoning, spatial orientation, and social thinking, without losing the essence of musical elements, such as the memory of timbres, notes, instruments, and rhythms (Louro, 2021: 71).

In one of the experience reports, Nascimento (2017) claims that through the presentation of musical games, great results were observed in the inclusion among the children, because even though some presented limitations, the students interacted and helped each other, even alerting the professionals to the needs of their peers. From this practice, the presence of social communication and interaction among the children is noted, fundamental skills that are deficient in many people with ASD.

Another account is described by Pinho and Alenquer (2024), who describe the richness of elements that can be worked on in an inclusive classroom. They teach sound movement, listening, improvisation, note names, and inner ear through a single song, presented to the children in every class as a form of welcoming. The physical, mental, and emotional experience of musical elements through musical games directly contributed to the predictability, waiting time, and length of stay necessary for a person with ASD.

Even though children with ASD have difficulties receiving, integrating, and responding to sensory information due to neurological alterations and deficits in theory of mind skills, Pacheco and Velho (2024) present interesting results. In four musical games developed in a class with children diagnosed with ASD, they managed to generate fruitful results in sensory integration, regarding the stimulation of sensory perception, drawing attention to a particular musical game that encouraged the habit of developing freedom and bodily expression.

Regarding the impact of music education through games on human development, especially for students with ASD, Xavier and Botelho (2024) draw our attention to musical movement games applied in a project for autistic children, which stimulated the understanding of laterality, spatial orientation, alternation of sounds and silence, pulse, and temporal regulation. The authors note that the most surprising fact for them was the frequent babbling during the performance of the music, which ceased as the music fell silent, clearly demonstrating the influence of musical games on active listening and sound production in the brain areas of speech, stimulating connections and communicative skills.

According to Parizzi and Broock (2022: 21), actions, ideas, and thoughts are generated through a repertoire of memories that, the more diverse they are, the more possibilities for choice they offer. In childhood, encouragement and support are necessary for learning to occur, as imitation does not happen automatically; it depends on intellectual capacity. This analysis corroborates the understandings of other authors regarding the essential nature of musical games in music teaching and learning. When children with ASD engage with musical elements and experience the possibilities of making music, it generates sufficient repertoire for them to access later, directly influencing the future of a critical adult with a framework of meaningful experiences and cultural diversity.

What makes a being sensitive and receptive to the phenomenon of sound is active and meaningful musical practice, based on Paulo Freire's ideas that transformation, reflection, and adaptation of content to the group are necessary, going beyond the transfer of knowledge (Bloock et al, 2022, p. 60). Thus, musical games directly engage with musical practice, allowing for a variety of experiences in creating, appreciating, and performing.

Musical composition through games should be part of the learning process, as it is strongly related to active auditory appreciation, directly impacting cognition with motor, affective, and even aesthetic responses. These modalities of musical experiences— composition, appreciation, and performance—and their sum, promote greater human development (Parizzi and Broock, 2022: 25). The subject's connection with the musical environment, therefore, can stimulate the effectiveness of the social cognitive function—theory of mind.

## **FINAL CONSIDERATIONS**

Based on the literature review conducted, it is evident that scientific advances surrounding Autism Spectrum Disorder (ASD) have significantly transformed how society and science understand this phenomenon, overcoming reductionist and exclusionary views. The understanding of autism as a multifactorial and neurobiological condition has been consolidated, opening space for inclusive practices that recognize the uniqueness of each individual. In this context, music education acts to promote cognitive and social development, especially when considering the theory of mind as a function of social cognition that is essentially compromised in people with ASD.

Studies indicate that music, through games, improvisation, and collective practices, fosters the development of sensory, social, and communicative repertoires. Musical practices mobilize functions related to perception, social interaction, and decision-making, while simultaneously promoting pleasure, emotion, and meaningful experiences. Music proves to be a mediating resource that transcends linguistic barriers and stimulates fundamental cognitive connections, especially those related to social cognitive functions.

Thus, it can be concluded that music, from the perspective of cognitive theories of mind, not only contributes to the development of social and communicative skills in people with ASD, but also consolidates itself as an instrument of inclusion, accessibility, and recognition of human diversity. Musical creation is reinforced by the articulation between science, cognition, and musical practices; it is a space for the construction of subjectivities and interaction with the world.

## REFERENCES

- Broock, et al. (2022). In-person and online music education for children: Practical ideas for teachers. In *Music and human development: Pedagogical and therapeutic practices* (1st ed., pp. 56–89). São Paulo: Langage.
- Fonseca, J. G. M. (2025). The complex and fascinating brain-music relationships. In *Music... Brain, education, health* (1st ed., pp. 16–32). São Paulo: Instituto Langage.
- Louro, V. S. (2021). *Music education, autism and neuroscience* (1st ed.). Curitiba: Appris.
- Nascimento, S. (2017). Sound parameters: Learning with inclusion in the school application of UFPA. In *XXIII National Congress of the Brazilian Association of Music Education* (pp. 16–20). Manaus/AM. Available at: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v2/papers/2631/public/2631-9336-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2631/public/2631-9336-1-PB.pdf) (Accessed June 23, 2025).
- Oliveira, et al. (2022). *Music and autism: Ideas in counterpoint*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Pacheco, A. C., & Velho, J. R. (2024). Music teaching practice with autistic children: An experience report on actions developed at the application school of the Federal University of Roraima. In *XIII Northern Regional Meeting of ABEM: Music education, the world of work and the construction of a democratic society*. Boa Vista/RR. Available at: [https://abem.mus.br/anais\\_ernt/v6/papers/2300/public/2300-9049-1-PB.pdf](https://abem.mus.br/anais_ernt/v6/papers/2300/public/2300-9049-1-PB.pdf) (Accessed June 23, 2025).
- Parizzi, B. (2022). *Music and human development: Pedagogical and therapeutic practices* (1st ed.). São Paulo: Langage.
- Parizzi, B. (2025). *Music... Brain, education, health volume II* (1st ed.). São Paulo: Instituto Langage.
- Parizzi, B., & Broock. (2022). On musical repertoires for early childhood and their functions. In *Music and human development: Pedagogical and therapeutic practices* (1st ed., pp. 20–53). São Paulo: Langage.
- Pinho, V. F., & Alenquer, A. D. (2025). Under the pillars of Edgar Willems' music education: Musical practices in an inclusive classroom with autistic children. In *XIII Northern Regional Meeting of ABEM: Music education, the world of work and the construction of a democratic society*. Boa Vista/RR. Available at: [https://abem.mus.br/anais\\_ernt/v6/papers/2299/public/2299-9050-1-PB.pdf](https://abem.mus.br/anais_ernt/v6/papers/2299/public/2299-9050-1-PB.pdf) (Accessed June 23, 2025).
- Rocha, J. C., & Parizzi, B. (2025). Almeida Prado: Childhood memories, the composer and the “pedagogue”. In *Music... Brain, education, health* (1st ed., pp. 16–32). São Paulo: Instituto Langage.
- Soares, L. (2018). Creative learning in inclusive music education: Initial considerations. *Revista da Abem*. Available at: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ersd/v3/papers/3050/public/3050-11282-1-PB.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v3/papers/3050/public/3050-11282-1-PB.pdf) (Accessed July 3, 2025).
- Soares, L. (2020). *Music, education and inclusion: Reflections and practices for musical making* (1st ed.). Curitiba: InterSaberes.
- Xavier, L. Y., & Botelho, L. P. (n.d.). Musicalization, music therapy and autism: A report on music workshops in the "Painting the Setting" project (DPSIC/UFSJ). In *XIV Southeast Regional Meeting of ABEM: Music education, the world of work and the construction of a democratic society* (Vol. 1, No. 1, pp. 1–1). Vitória/ES. Available at: <https://abem.mus.br/anais-ersd/v6/papers/1974/public/1974-8904-1-PB.pdf> (Accessed June 24, 2025).