YÜKSEK MÜZİK EĞİTİMİNDE DÖNÜŞÜM, KALİTE GÜVENCESİ VE TÜRKİYE YENİ KONSERVATUVARLAR MODELİ



Mehmet GİRGİN

Editör

Ebru GÜNER CANBEY

yaz
yayınları

YÜKSEK MÜZİK EĞİTİMİNDE DÖNÜŞÜM, KALİTE GÜVENCESİ VE TÜRKİYE YENİ KONSERVATUVARLAR MODELİ

Doç. Mehmet GİRGİN

Editör

Prof. Ebru GÜNER CANBEY

yaz yayınları

2026

yaz
yayınları

Yüksek Müzik Eğitiminde Dönüşüm, Kalite Güvencesi ve Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli

Yazar: Doç. Mehmet GİRGİN

ORCID: 0000-0002-9989-1987

Editör: Prof. Ebru GÜNER CANBEY

ORCID: 0000-0002-4469-8119

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8926-55-2

Ekim 2026 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

Ön Söz

Dünya genelinde yükseköğretim ve sanat eğitimi küresel kalite güvence sistemlerinin, dijitalleşmenin ve disiplinler arası yaklaşımların etkisiyle radikal bir dönüşümden geçmektedir. Elinizdeki bu eser, 19. yüzyılın geleneksel kalıplarına sıkışma riski taşıyan konservatuvar yapılanmalarını, çağdaş kalite güvence sistemlerinin ve uluslararası mevzuatın sunduğu imkânlarla yeniden kurgulayan "Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli"ni akademi dünyasına sunmaktadır.

Eser, Türkiye'deki yükseköğretim müzik eğitiminin mevcut sorunlarını ve lisansüstü eğitimde karşılaşılan tıkanıklıkları, evrensel akreditasyon standartları ve hukuki dayanaklar ışığında teşhis etmektedir. Geleneksel yapıyı yıkmak yerine onu daha kapsayıcı, esnek ve şeffaf bir 'şemsiye yapı' ile güvence altına almayı hedeflemektedir. Kitap, Batı Müziği ile Türk Müziği kurumlarını birbirine asimile etmeden veya yüzeysel bir melezleşmeye kurban etmeden, her iki geleneğin de özerk kimlikleriyle bir arada yaşamasını sağlayan 'heterojen özerklik' kavramını yapısal bir konservatuvar modeli olarak önermektedir. Ayrıca Türkiye'nin UNESCO Küresel Sözleşmesi çatısı altındaki Lizbon (Avrupa/Kuzey Amerika) ve Tokyo (Asya-Pasifik) sözleşmelerine attığı imzaların oluşturduğu 'çifte taahhüt' durumu, kitapta uluslararası sanat eğitiminde bir

‘diplomatik tercümanlık’ ve ‘bilirkişilik’ fırsatı olarak kavramsallaştırılmıştır.

Müzikolojiyi, pedagojiyi ve icrayı aynı ekosistemde buluşturan model, konservatuvarların omuzlarındaki yarı zamanlı eğitim yükünü bizzat kendileri tarafından akredite edilecek MEB kurslarına devrederek hem kurumsal bir rahatlama hem de konservatuvar mezunları için yeni istihdam alanları yaratmaktadır. Kitap aynı zamanda Avrupa Konservatuvarlar Birliği (AEC) 2030 Stratejik Planı ve Viyana Deklarasyonu gibi evrensel metinlere dayanarak, 'Sanatsal Araştırma'nın lisansüstü düzeyde akademik bir disiplin olarak taşıdığı önemi uluslararası standartlarla temellendirmektedir.

Yüksek Müzik Eğitiminde Dönüşüm, Kalite Güvencesi ve Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli, mevcut durumu eleştirmesinin yanı sıra Türkiye'nin sanat yükseköğretimini dünyadaki güncel akreditasyon süreçlerine entegre edecek uygulanabilir, vizyoner ve yasal altyapısı çözümlenmiş stratejik bir yol haritasıdır. Gerek konservatuvarların yeniden yapılanma süreçlerinde YÖK ve üniversite senatoları için temel bir başvuru kaynağı olması, gerekse müzik eğitimi alanındaki akademik tartışmalara yepyeni bir ‘şemsiye felsefesi’ getirmesi yönüyle literatüre büyük bir prestij ve referans değeri katacaktır.

Özet

Bu çalışma, dünyadaki değişimlerin ve uluslararası kalite güvence sistemlerinin (AEC, MusiQuE) gereklilikleri doğrultusunda yüksek müzik eğitimini yeniden kurgulayan özgün bir 'Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli' sunmaktadır. Ülkemizdeki lisansüstü eğitim süreçlerinde zaman zaman karşılaşılan bürokratik çekinceleri ve esneklik kaygılarını hukuki ve akademik bir şemsiye yapıyla aşmayı hedefleyen model; icra, müzikoloji ve pedagojiyi birbirini besleyen tek bir çatıda birleştirmektedir. Model, geleneksel tam zamanlı sanat eğitimini korurken yarı zamanlı müzik eğitimini konservatuvar denetimindeki akredite MEB kurslarına devrederek hem kurumsal yükü hafifletmekte hem de mezunlar için nitelikli istihdam alanları yaratmaktadır. Modelin en stratejik boyutu ise Batı ve Türk müziği eğitimlerini oldukları halde bırakarak melezleştirmeden, 'heterojen özerklik' ilkesiyle bir arada yaşatmasıdır. Türkiye'nin UNESCO Lizbon ve Tokyo sözleşmelerindeki çifte taahhüdünü temel alan bu yapı, ülkemizi Doğu'nun müzikal hafızasını Avrupa Yükseköğretim Alanı'na (EHEA) değiştirmeden aktaran küresel bir 'diplomatik tercüman' ve eşit yetkiye dayalı uluslararası bir sanat temsilcisi konumuna taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yüksek Müzik Eğitimi, Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli, Kalite Güvencesi, Heterojen Özerklik, Sanat Diplomasisi.

Abstract

This study presents an original 'Türkiye New Model for Conservatories' that restructures higher music education in response to global transformations and the requirements of international quality assurance systems (AEC, MusiQuE). Aiming to address occasional bureaucratic reservations and flexibility concerns encountered in graduate education through a holistic academic and legal umbrella, the model integrates performance, musicology, and pedagogy into a single, mutually reinforcing ecosystem. While preserving traditional full-time arts education, it delegates part-time music education to conservatory-accredited Ministry of National Education (MEB) courses, thereby alleviating institutional burden and creating new employment avenues for graduates. The most strategic dimension of the model is its 'heterogeneous autonomy' principle, which sustains Western and Turkish music traditions independently without hybridization. Grounded in Türkiye's dual commitment to the UNESCO Lisbon and Tokyo conventions, this framework positions the country as a global 'diplomatic translator' and an equal-authority international arts envoy, capable of transmitting the East's centuries-old musical memory to the European Higher Education Area (EHEA) without assimilation.

Keywords: Higher Music Education, New Türkiye Conservatory Model, Quality Assurance, Heterogeneous Autonomy, Arts Diplomacy.

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....iii

Özet v

Abstract vi

1. GİRİŞ 1

2. LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE MİKRO-DİSİPLİN SIKIŞMASI VE SİSTEMİK ÇELİŞKİ.....2

3. KONSERVATUVARLARIN KALİTE GÜVENCE SİSTEMLERİ İÇİNDEKİ ZORUNLU YERİ.....14

4. EĞİTİMİN KÜRESEL KODLARI: ISCED-A, YETERLİLİK ÇERÇEVELERİ VE SERTİFİKA PROGRAMLARI.....17

5. PROGRAM KAZANIMLARININ MİSYONU.....19

6. UNESCO KÜRESEL SÖZLEŞMESİ VE TÜRKİYE'NİN ÇİFTE TAAHHÜT ALANI.....21

7. EĞİTİM KURUMLARINA YÜKLENEN ÖDEV 27

8. SÜRECİN GÜNCEL DURUMU VE KONSERVATUVARLARIN SÜRECE UYUMU 31

9. MUSIQUE AKREDİTASYON GÜVENCESİ.....39

10. KSEK MÜZİK EĞİTİMİNDE YENİ DÖNEM VE STRATEJİK YÖNELİMLER 41

11. BÜTÜNLEŞİK, AKREDİTE BİR TÜRKİYE YENİ KONSERVATUVARLAR MODELİ.....51

11.1. Müzikolojinin ve Pedagojinin Konservatuvar Çatısında Bütünleşmesi 52

11.2. Modelin Operasyonel Mimarisi, Erken İhtisaslaşma, Akreditasyon ve İstihdam Ekosistemi.....58

11.3. Sınır Ötesi Vizyon ve Sanat Eğitimi Diplomasisi: Doğu-Batı Köprüsünün Lideri ve Müzikal Bilirkişisi Olmak.....63

12. TARTIŞMA VE SONUÇ.....70

KAYNAKLAR 82

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, yapay zekâ teknolojilerinin sanatsal üretim hakkında ciddi değişikliklere yol açtığı, iklim krizlerinin ve küresel salgınların toplumsal yapıları sarstığı, bilginin sınır ötesi bir akış kazandığı bir değişim çağıdır (Carayannis vd., 2021; Ilcic vd., 2025; Kapadni, 2025). Dünyamız bu hızlı dönüşümün içinden geçerken toplumların estetik, ruhsal ve kültürel rehberlerinden biri olan konservatuvarlar da ilk ortaya çıktıkları 19. yüzyılın kalıplarına hapsedilmemelidir. İnsanlık değişmektedir ve konservatuvarların bu değişime ayak uydurmaları gerekmektedir (Bergman, 2021).

Bugün yükseköğretim müzik eğitimi [1], 'konservatuvar' sözcüğünün de literatüre yerleşme nedeni olan (Harper, t.y.) eski, gelenekçi ve bu geleneklerden şaşmayarak kurumsal değişimi zorlaştıran bir düşünce yapısına kendini teslim edemez (Ford, 2010; Almqvist ve

[1] Bu çalışmada kullanılan 'yükseköğretim müzik eğitimi' kavramı, uluslararası kalite güvence belgelerinde ve Avrupa Konservatuvarlar Birliği (AEC) literatüründe 'Higher Music Education' (HME) olarak kavramsallaştırılan alanı temsil etmektedir. Bu terim, kurs veya amatör düzeydeki eğitimlerden farklı olarak, Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) standartlarında akademik bir derece (lisans, yüksek lisans, doktora/sanatta yeterlik) veren ve müziğin icra, araştırma ve pedagoji boyutlarını profesyonel bir ekosistemde bütünleştiren kurumsal sanat eğitimini tanımlamak amacıyla tercih edilmiştir.

Werner, 2023; Matei ve Chiu, 2026). Çünkü küresel yükseköğretim alanı, ülkemizde de giderek yerleşen kalite güvence sistemleri ve değişen dünya düzeni aracılığıyla konservatuvarlara dönüşümün, esnekliğin, ilericiliğin ve topluma liderlik etmenin mesajını vermektedir.

Değişen bu yeni dünya düzeni ve uluslararası mevzuatların sunduğu imkânlar doğru yorumlanmalıdır. Temel zenginliklerimiz ve olanaklarımız hem akademik kariyer hem de farklı istihdam yolları açısından konservatuvarların önünü açmak için kullanılmalıdır. Bu kitabın temel amacı, geleneksel yapımızı evrensel dönüşümün gerekliliklerine sırt çevirmeden özgün bir yol çizerek köklü ve tam zamanlı geleneğimizi koruyan, müzikoloji, pedagoji ve icrayı tek çatı altında bütünleştiren, MEB kurslarıyla akredite ISCED-A Seviye 4 köprüleri kuran ve uluslararası yasal güvencelere dayanan yenilenmiş konservatuvar modeli sunmaktır.

2. LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE MİKRO-DİSİPLİN SIKIŞMASI VE SİSTEMİK ÇELİŞKİ

Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (EQF) ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ), yüksek müzik eğitimini lisans (6. seviye), yüksek lisans (7. seviye) ve sanatta yeterlik (8.

seviye) olmak üzere birbirini besleyen üç ardışık devre olarak gösterir. Ne var ki uluslararası mevzuatın sunduğu bu kesintisiz ilerleme idealinin ülkemizdeki konservatuvarların lisansüstü aşamalarında köklü bir yanılgıya düşülerek işlevsizleştiği düşünülmektedir. Evrensel çerçevenin ilgili mevzuatlar ve yönergeler dahilinde doğru yorumlanmaması nedeniyle 6. seviye lisans devresini tamamlayarak öğrenimine ilgili enstitü bünyesinde lisansüstünde devam etmek isteyen bir öğrencinin eğitiminin, kadroda kendi sanat dalına birebir karşılık gelen öğretim üyesi bulunmaması gerekçesiyle zaman zaman bürokratik bir çekinceye sürüklendiğine tanık olunmakta ve bu durumun eğitim zincirini en kritik noktasından sekteye uğrattığı düşünülmektedir. Akademi, disiplinler arası vizyonun geliştiği, araştırmaların yapıldığı ve ilerlendiği bir yerdir. Bu sebeple, akademi çatısı altında teşkilatlanan konservatuvar, lisans programlarındaki mikro sanat dallarındaki eğitimin ilgili enstitü bünyesinde lisansüstünde de aynı şekilde sürdürülmesi gerektiğini düşünmemeli ve ilerlemenin önünü açmalıdır. Bu yaklaşım hem akademinin kendi varlık sebebi açısından hem etik olarak hem hukuken de son derece uyumludur.

Durumun yasalara gayet uyumlu olduğunu ve lisans sonrası akademik ilerleyişin bütünleşik bir yapı

içinde değerlendirilmesi gerektiğini anlayabilmemiz için ilgili birtakım mevzuatlara bakmamızda yarar vardır. Örneğin, 3 Mart 1983 tarihli Lisansüstü Eğitim Öğretim Enstitülerinin Teşkilât ve İşleyiş Yönetmeliği (Resmî Gazete, 1983), lisansüstü yapılanmada 'sanat dalı' ayrışmasının önüne geçen çok net bir bütüncüllük sunmaktadır. İlgili yönetmelik uyarınca konservatuvar bünyesindeki Müzik Bölümü, lisansüstü enstitü yapılanmasında alt dallara parçalanmaksızın doğrudan 'Müzik Anasanat Dalı' adıyla teşkilatlanmaktadır ve açılacak lisansüstü programlar da bu kapsayıcı çatı altında yürütülmektedir. Buna ek olarak, lisanstaki bölüm başkanının aynı zamanda enstitü anasanat dalı başkanı olması yasal bir zorunluluk haline getirilmiş ve lisans ile lisansüstü eğitim arasında bütünlük sağlanmıştır. Ayrıca Yükseköğretim Kurulunun 29 Şubat 2024 tarihli Lisansüstü Eğitim-Öğretim Programı Açılması ve Yürütülmesine Dair İlkeler kararı (YÖK, 2024) ise bir program açılışı için gerekli asgari öğretim üyesi kadrosunun doğrudan ilgili alandan doktora/sanatta yeterlik veya doçentlik unvanına sahip olması gerektiğini söylemektedir. Tüm bunlar şuna işaret etmektedir: Eğer bir konservatuvar lisansüstünde bir program açmak isterse bunu Lisansüstü Eğitim Öğretim Enstitülerinin Teşkilât ve İşleyiş Yönetmeliği'ne göre ilgili

bölümün enstitüdeki uzantısında yapmalıdır. Bunu daha açık bir şekilde anlatalım. Bir konservatuvar, lisansüstü eğitim enstitülerinde yüksek lisans ya da doktora/sanatta yeterlik programı açmaya karar verdiğinde, teşkilatlanması lisanstaki bölümlere bağlı anasanat dallarından ya da bu anasanat dallarına bağlı sanat dallarından oluşmamaktadır. Lisanstaki tüm anasanat dalları, bağlı olduğu müzik ve sahne sanatları bölümlerinin lisansüstü eğitim enstitülerinde 'bölüm' olmaktan çıkıp aynı isimle 'anasanat' dalına dönüşmesiyle bütünleşir. Kurulacak programlar da yine aynı ismi alırlar. Yani lisanstaki anasanat dalları ve altındaki çalgı bazlı sanat dalları lisansüstünde bulunmaz. Buradan sonra lisansüstü eğitim, müzik ya da sahne sanatları anasanat dallarında aynı adı taşıyan yüksek lisans ve doktora/sanatta yeterlik programlarında ve lisanstaki kırılmalar içinde yer alan öğretim üyelerinin bu programları ortaklaşa yürüttüğü bir şekilde devam eder. Bu durum, lisanstaki mantıkla lisansüstü eğitimlerin artık işlemediğini ve eğitimin genel olarak müzik çatısı altında toplandığı mesajını bize çok net bir şekilde vermektedir. Üstelik öğretim üyelerine program kurma yetkisi ise bu şemsiye yapı altında doktora/sanatta yeterlik eğitimini tamamlayan tüm öğretim üyelerine verilmektedir.

Lisansüstü ve sonraki akademik yolculukta kurgulanan bu kapsayıcı yasal şemsiye doçentlikte de kendini gösterir. Üstelik burada akademik yolculuk daha da kapsamlı bir 'temel alan' altında toplanmıştır. Üniversitelerarası Kurul Doçentlik Kriterleri (ÜAK, t.y.) ve Doçentlik Yönetmeliği (2018) incelendiğinde, 'Müzik Bilim/Sanat Alanı' ya da 'Sahne Sanatları Bilim/Sanat Alanı'nın 'Güzel Sanatlar Temel Alanı' altında yapılandığını görmekteyiz. Müzik Bilim/Sanat Alanı üzerinden gidecek olursak; doçentlik kriterleri bu başlık altındaki özel başvuru şartlarının yerine getirilmesiyle karşılanmaktadır. Bu şartlar yerine getirildiğinde ise ilgili kişi Müzik alanında doçentlik unvanını almış olur. Bu özel şartlar altında ilginç bir bütünleşme daha görülmektedir. Kriterlere göre tüm çalgılar 'yorumculuk' başlığı altında birleştirilir. Yani enstrümana özel (örneğin 'keman doçentliği') bir doçentlik bulunmamakla birlikte, çalgı alanında kriterler 'yorumculuk' üzerinden yerine getirilerek genel bir unvan hakkı elde edilmektedir. İşte müzik alanında doktora/sanatta yeterliğini tamamlamış bir öğretim elemanının müzik alanındaki tüm mikro programları açabilme yetkisi bu alanda doçentliğini almış olan tüm öğretim elemanlarına da tanınır.

Tüm bu yasal deliller bize göstermektedir ki lisansüstü program açma, ders yürütme ve danışmanlık yetkisi öğretim üyelerine 'Güzel Sanatlar Temel Alanı-Müzik Alanı' ve 'Müzik Sanatta Yeterlik Programı' şemsiyesi üzerinden verilmektedir. Mevzuatın 'Müzik Doçenti' veya 'Müzik alanında Sanatta Yeterlik almış öğretim üyesi' olarak tanımladığı yetkinlik, o anasanat dalı altındaki tüm lisansüstü süreci (ders verme, tez/eser metni yönetimi, mentorluk) yürütme hakkını öğretim üyesine hukuken tanımaktadır. Üstelik program açma yetkisi olan öğretim elemanının kadrosunun ilgili birim altında olması şartı da yoktur. Yine müzik alanından örneklendirecek olursak; üniversitenin herhangi bir biriminde müzik alanında doçentliğini almış veya müzik alanında sanatta yeterliğini yapmış olan bir öğretim elemanı Güzel Sanatlar Temel Alanı Müzik Bilim/Sanat alanı ile ilişkilendirilmiş tüm programları konservatuvarda ya da lisansüstü eğitim enstitülerinde açabilme, bu programlarda ders verme, tez/eser metni yönetme ve mentorluk yetkisine sahiptir. Yetkiye sahip olunmayan tek şey ise bu öğretim elemanının haklarının herhangi bir idareci tarafından kısıtlanmasıdır.

Lisansüstü Eğitim Öğretim Enstitülerinin Teşkilât ve İşleyiş Yönetmeliği'ne (Resmî Gazete, 1983) göre bir istisna bulunmaktadır. Buna göre 1988 yılında üzerinde değişiklik

yapılmış olan Madde 7'de şu ifade yer almaktadır: "Lisansüstü programlar enstitü anabilim ve enstitü anasanat dalları ile aynı adları taşırlar. Ancak, rektörün önerisi ve Yükseköğretim Kurulu kararı ile bir enstitü anabilim veya enstitü anasanat dalında, o enstitü anabilim veya enstitü anasanat dalından değişik bir ad taşıyan bir lisansüstü program da açılabilir." Bu istisna bütüncüllük anlayışını çürüten bir açık olarak düşünülmemelidir. Bu maddeye dayanarak kurumların lisanstaki anasanat dallarını lisansüstüne taşımasını tartışmaya açık bir konu olarak değerlendirmeliyiz. Çünkü lisanstaki anabilim dallarının lisansüstüne taşınabilmesi, ilgili yönetmeliğin 5. maddesinin c) bendinde yalnızca Tıp, Diş Hekimliği, Eczacılık ve Veteriner Fakültelerinin eğitim yapılan anabilim dallarına Sağlık Bilimleri Enstitüsü bünyesinde tanınmış bir haktır.

Müzik alanının lisansüstünde bir bütün olduğunun en somut kanıtlarından bir diğeri ise ÜAK tarafından merkezi sistemle verilen tek akademik unvan olan doçentlik süreçlerindeki jüri kurgusu ve müzik alanında doçent unvanı almış farklı sanat dallarından öğretim üyelerinin bu jürilerde görevlendirilebilmesidir. Gitar veya viyola ile yorumculuk kriterlerini yerine getirerek

doçentliğe başvuran bir adayın dosyası ve sanatsal performansı, içerisinde piyanist, besteci, orkestra şefi veya keman öğretim üyelerinin de yer aldığı heterojen bir jüri tarafından değerlendirilerek resmiyete kavuşturulur (Doçentlik Yönetmeliği, 2018). Farklı branştan bir adayın merkezi sistemle tescillenen bu en üst düzey sanatsal ve akademik unvanını belirleme, performansını yeterli veya yetersiz bulma yetkisine sahip olduğu kabul edilen bir öğretim üyesinin, iş enstitüde ders yürütmeye geldiğinde 'alan dışı' sayılarak yetkisiz görülmesi kendi akademik varlığıyla korkunç bir çelişkidir.



Görsel 1. ÜAK Doçentlik Jürisinin Değerlendirme Yetkinliği ile Lisansüstü Seviyede Alan Dışı Sayılma Çelişkisi

Lisansüstü eğitimde yaşanan bu sanat dalı direnci, ne yazık ki uygulamada öğretim üyesi bulunmayan branşlarda eğitimin tamamen kilitlenmesine, öğrencilerin mağdur olmasına ve lisansüstü programların âtıl

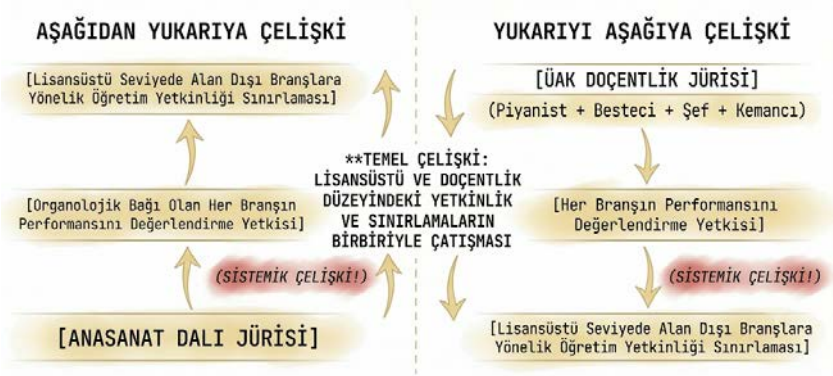
kalmasına neden olabilmektedir. Oysa yukarıda hukuki olarak gösterilen dayanaklar incelendiğinde tüm sanat dallarının enstitü düzeyinde tek bir anasanat dalı altında birleştiği, enstitülerde ve hatta lisans sonrası tüm akademik hayatta bütüncül bir yapılanmanın kurulduğu açıktır.

Lisansüstü seviyedeki enstrüman eğitimi, temel teknik becerilerin sıfırdan inşa edildiği bir aşama değildir. Bu programlara kabul edilen öğrenciler, diğer birçok akademik disiplinden farklı olarak ince motor becerilerin, kas hafızasının ve işitsel algının küçük yaşlardan itibaren bedene işlendiği, ilkokul 5. sınıftan itibaren başlayan yaklaşık 12 yıllık kesintisiz ve yoğun bir eğitimi tamamlamış ileri düzey icracılardır. Elbette teknik ustalaşma ömür boyu süren bir süreç olsa da bu aşamada eğitimin asıl odak noktası enstrüman tutma, yay çekme veya nefes egzersizi gibi fiziksel ve mekanik temellerin atılmasından çok öğrencinin sanatsal vizyonunun rafine edilmesidir. Bu düzeyde öğretim üyesinin temel rolü yıllardır aynı kürsüde yoğrulduğu estetik dili, artikülasyon derinliğini, tını bütünlüğünü ve stil bilgisini uluslararası bir yarışma jürisi hassasiyetiyle öğrenciye aktaran bir üst düzey mentorluktur. Şüphesiz bu mentorluk rolü, sınırları belirsiz bir şekilde 'herkesin her enstrümana ders vermesi'

serbestliği olarak yorumlanmamalıdır. Bu durum, lisansta halihazırda aynı anasanat dalı çatısı altında birleşen, aralarında organolojik bağ bulunan ve yıllardır ortak jürilerde birbirlerinin enstrümanlarını dinleyerek köklü bir jüri hafızası ile ortak ölçme refleksi geliştirmiş olan yetkin öğretim üyeleri tarafından sürecin başarıyla yürütülebilmesi şeklinde yorumlanmalıdır. Aşağıda konservatuvar anasanat dalı jürisinin değerlendirme yetkinliği ile lisansüstü seviyede 'alan dışı' sayılma çelişkisi ve akademik değerlendirme ile öğretim yetkinliğindeki çift yönlü çelişkinin karşılaştırılmasına ait görseller verilmiştir.



Görsel 2. Lisans Devresi Anasanat Dalı Jürisinin Değerlendirme Yetkinliği ile Lisansüstü Seviyede 'Alan Dışı' Sayılma Çelişkisi



Görsel 3. Akademik Değerlendirme ve Öğretim Yetkinliğindeki Çift Yönlü Çelişkinin Karşılaştırılması

Bu noktada ölçme ve değerlendirme araçlarının geçerliliğini doğru yorumlamak gerekmektedir. Bu konu ile ilgili mevcut duruma yönelik aşağıdaki işleyiş şeması incelendiğinde durumun gayet işlevsel olduğu net bir şekilde anlaşılabilir.



Görsel 4. Mevcut Durumun İşlevselliğine Yönelik Akış Şeması

Konservatuvarda yetişen bir öğrenci, eğitimi boyunca lisanstaki anasanat dalının (örneğin Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı veya Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar Anasanat Dalı) ortak jürileri önünde sınava girmektedir. Bu jüride görev yapan öğretim üyelerinin diğer çalgıları değerlendirebilecek organolojik yetkinliği zaten vardır. Bu sebeple de ilgili anasanat dalında yıllardır tüm çalgıların icralarını dinlemekte ve notlandırmaktadırlar. Şüphesiz lisansüstünde mentorluk yapacak olan öğretim üyesi hakkındaki bu esneklik, 'her öğretim üyesinin her enstrümana ders vermesi' gibi sınırları belirsiz bir abartıya veya jeneralist bir karmaşaya çekilmemelidir. Sınır son derece nettir. Lisansta halihazırda aynı anasanat dalı çatısı altında ortak jüri yapan öğretim üyeleri, lisansüstü düzeylerde de aynı anasanat dalına ait diğer enstrüman öğrencilerine mentorluk görevini üslenebilir. Dolayısıyla, elimizdeki ölçme araçları ve kurumsal hafıza bu değerlendirmenin yapılmasına tam anlamıyla yetkindir. Eğer sistem doğru kurgulanırsa, öğretim üyesi eksikliği gerekçesiyle lisansüstü eğitimin durdurulması engellenir ve bu sayede kurumsal uzmanlık daha üst seviyelere çıkabilir. Bu noktada eğitimin kalitesinin lisanstaki branşlaşmanın aynen lisansüstünde sürdürülmesi ilkesi

belirlemez. Bu kaliteyi belirleyen *Kalite Güvence Sistemleri'*dir.

3. KONSERVATUVARLARIN KALİTE GÜVENCE SİSTEMLERİ İÇİNDEKİ ZORUNLU YERİ

Lisansüstü eğitimdeki aşılması gereken bu öğretim üyesi yetersizliği mantığı ve konservatuvarların çağdaş bir yapıya kavuşması ancak Kalite Güvence Sistemlerinin kurumsal olarak benimsenmesiyle mümkündür. Avrupa Konservatuvarlar Birliği (AEC), 2030 strateji belgesinde kalite güvencesinin önemine vurgu yapmaktadır (AEC, 2024). Belgede, yüksek müzik eğitiminde kalite ve kurumsallaşmaya ilişkin temel ilkeler ve vizyon şu stratejik hedefler etrafında şekillenmektedir: Yüksek müzik eğitiminde sanatsal ve akademik özgürlük, dürüstlük, çeşitlilik, kapsayıcılık ve eşitliğin yanı sıra sürdürülebilirlik, dayanışma ve şeffaflık ilkelerinin korunması ve teşvik edilmesi, öğrencilerin karar alma mekanizmalarında, kurumsal süreçlerde ve kalite güvence çalışmalarında aktif birer paydaş olarak yer almalarının desteklenmesi, yüksek müzik eğitiminde mükemmellik ve kalite kavramlarının üyeler, müzik mesleği ve toplumun ilgili diğer sektörleriyle

diyalog içinde sürekli araştırılması, geliştirilmesi ve artırılması (AEC, 2024, s. 3-6).

Önceki başlıkta bahsettiğimiz lisansüstü eğitim ile ilgili tıkanıklığa yol açan durum ve bu durumun çözümü olan kalite güvence sistemleri aslında sadece yüksek lisans veya doktora/sanatta yeterlik seviyesine özgü bir mesele değildir. Akademinin, eğitimin ve hatta günümüz profesyonel iş dünyasının her katmanında yaşanan bir dönüşümünün konservatuvarlar özelinde anlatılma çabasıdır.

Bugün, özellikle yaratıcı ve uygulamalı disiplinlerde hedeflenen mesleki yetkinliğe ulaşmada tek tipçi eğitim kalıpları terk edilmekte, esnek, bireyselleştirilmiş ve yetkinlik odaklı öğrenme modellerine doğru güçlü bir dönüşüm yaşanmaktadır (Barua & Lockee, 2024; Ranczakowska & Kuznetsova-Bogdanovitsh, 2025; Vindigni, 2023). Akademinin, alıştığı geleneksel biçimsel şablonların ötesindeki esnek ve yenilikçi eğitim modellerini 'kusurlu' sayarak reddetmesi, nihayetinde sanatsal ve akademik gelişimi besleyen geniş bir kültürel ve metodolojik zenginlikten mahrum kalınmasına yol açacaktır.

Peki, bu zenginliği ve çeşitliliği nasıl yönetmeliyiz? Bir yanda geleneksel yapının her şeyi tek tip olarak kabul etmesini doğru bulmazken, diğer yanda sunulan eğitimin niteliğini nasıl garanti altına alabiliriz? İşte tam bu noktada farklılıkları ezmeden, aksine o farklılıkların sunduğu niteliği ölçüp tescil edebilmek amacıyla çağdaş Kalite Güvence Sistemleri doğmuştur. Kalite güvencesi, tek tipçi bir yapıyı muhafaza etmek yerine nitelikleri ortak referans noktalarına bağlayarak, farklı eğitim sistemlerini ve sertifikasyon süreçlerini uluslararası düzeyde şeffaf kılan ortak bir dil işlevi görür (Jafarov, 2024; Patil, 2026; Szabó, 2018).

Diplomaların isimleri veya eğitimlerin süreleri ne kadar farklı olursa olsun, kalite güvence sistemleriyle tüm bu farklılıkları doğru bir şekilde konumlandırabiliriz. Çünkü elimizde bize o eğitimin kazandırdığı gerçek seviyeyi ve yetkinlik düzeyini gösteren küresel göstergeler mevcuttur. Söz buraya gelmişken, kalite güvence sistemlerinin mantığını kavramadan önce, eğitimi küresel bir dille kodlayan ISCED-A standartlarına, Avrupa ve Ulusal Yeterlilik Çerçevelerine (TYÇ/EQF) ve esnek sertifikasyon dünyasına yakından bakmakta yarar var.

4. EĞİTİMİN KÜRESEL KODLARI: ISCED-A, YETERLİLİK ÇERÇEVELERİ VE SERTİFİKA PROGRAMLARI

Uluslararası eğitim alanındaki kafa karışıklığını çözen asıl kavram, bir programın mezununa kazandırdığı 'Program Kazanımları' (Program Öğrenme Çıktıları - PÖÇ) ve bu kazanımların oturtulduğu yeterlilik seviyeleridir. Yeterlilik çerçeveleri ve akreditasyon standartları öncelikle program düzeyini temel referans noktası alır (Aminah, 2025; Ismail, 2023). Ders düzeyindeki öğrenme çıktıları ise bu ana program kazanımlarını ders boyutunda etiketleyerek, öğretim ve değerlendirme süreçleriyle uygulamada gerçekleştirilmesini sağlayan birer alt yapı birimi olarak anlam kazanır (Rao ve Spady, 2020, s. 19).

Ülkelerin kendi yerel mevzuatlarında verdikleri diplomalar, unvanlar veya eğitim süreleri birbirinden çok farklı olabilir. Örneğin Fransa'da bir öğrenci, üniversiteye hiç adım atmadan, sertifika veren bir konservatuvarda aldığı eğitim veya Ulusal Mesleki Yükseköğretim Müzisyenlik Diploması (DNSPM) ile üst düzey bir icracı olarak kabul edilebilmektedir (Girgin & Yavaş Öztürk, 2024). İşte bu renkli ve heterojen tabloyu birbirine bağlayan ve bize eğitimin gerçek seviyesini gösteren küresel harita

ISCED-A (International Standard Classification of Education) ve Yeterlilikler Çerçeveleridir (EQF / TYÇ).



Görsel 5. ISCED-A Standartlarına Göre Uluslararası Eğitim Seviyeleri

Görsel 5'ten de anlaşılacağı üzere, lisans eğitimine temel oluşturan her eğitim ve sertifika düzeyinin kodlama alanı ISCED-A 4. seviyedir. Bu kitabın tasarladığı, ileride detaylı olarak anlatılacak olan yeni modeldeki MEB kurs sertifikaları tam olarak bu seviyenin karşılığıdır.

Eğitim süresi ister 3 yıl ister 4 yıl olsun, ister üniversitede verilsin ister üniversite çatısı altında teşkilatlanmamış Fransa'daki konservatuvarlar gibi farklı bir akademi bünyesinde verilsin, kazandırılan yetkinlik düzeyinin lisans seviyesi olduğunu gösteren küresel kodlama alanı ISCED-A 6. seviyedir. Görselde yer verilmeyen ISCED-A 5. seviyenin ise ön lisans düzeyine denk geldiğini rahatlıkla söyleyebiliriz. Lisansüstü düzeyler ise 7 ve 8. seviyelerdir. Bu seviyelerin uluslararası alanda karşılıklı olarak tanınmasını ve haklı bir gerekçe

olmadıkça reddedilmemesini sağlayan temel mekanizma ise Kalite Güvence Sistemleri ve Akreditasyonlardır.

5. PROGRAM KAZANIMLARININ MİSYONU

İleride ayrıntılı ele alınacak olan Lizbon Tanıma Sözleşmesi, Bologna Süreci, yeterlilikler çerçeveleri ve ISCED-A kodlarının ortaya koyduğu mantık, eski 'eşdeğerlik' standardının yerini 'önemli farklılıkların olmaması' gibi daha düşük bir eşikle değiştirerek eğitim yönetişimindeki bürokratik yavaşlığın sonunu getirmiştir (Penssel, 2020, s. 10). Yani diplomaların denklik işlemleri için artık ders transkriptlerinin satır satır incelenmesi, biçimsel ve içeriği ıskalayan küçük detayların değerlendirilmesi anlamsız kalmaktadır. Çünkü modern kalite güvence sistemleri ve akreditasyon ajansları bizlere çok daha üst seviye ve rasyonel bir vizyon sunmaktadır.



Görsel 6. Modern Denklik Anlayışlarının Karşılaştırılması

Görsel 6'dan da anlaşılacağı üzere çağdaş akreditasyon yaklaşımının geleneksel anlayışa göre daha esnek olduğu söylenebilir. Bu kültüre göre eğitim kalitesinin girdilerden ziyade çıktılar üzerinden değerlendirildiğini görmekteyiz. Çünkü girdiler her zaman kaliteli çıktılarla doğrudan ilişkili değildir (Amirtharaj ve ark. 2021, s. 12). Bu bağlamda akreditasyon "*Bir program hedeflenen Program Kazanımlarına ve öğrenciye vaat ettiği yetkinliklere ulaşmış mıdır?*" sorusuna yanıt arar.

AEC'nin uluslararası müzik akreditasyon ajansı MusiQuE (2023), yayımladığı değerlendirme standartlarında, odak noktasını kuralcı ve biçimsel sıkı içerik denetiminden kurumun kendi tanımladığı sanatsal ve akademik hedefleri gerçekleştirme kapasitesine yöneltmektedir (MusiQuE, 2023, s. 3). Bu değerlendirme süreçlerinde öğretim kadrosu, altyapı veya kaynaklar gibi boyutlar da ele alınmakla birlikte tüm bu bileşenler şekilci birer denetim unsuru olmaktan ziyade aslında kurumun kendi misyonuna ve öğrenme çıktılarına ne düzeyde hizmet ettiği anlamında bütüncül olarak değerlendirilmektedir.

Bütünlüklü öğrenme çıktılarını esas alan Bologna Süreci ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS / ECTS)

mantığı da öğrencinin o yetkinliği hangi yöntemle, hangi ders başlığı altında veya sınıfta geçirdiği süre boyunca kazandığıyla ilgilenmez. Aksine AKTS kredilendirmesi, tanımlanmış öğrenme çıktılarına ulaşmak için gereken toplam çalışma yüküne ve öğrenmenin niteliğine odaklanmaktadır (Gleeson, 2021; Impola, 2024; Magette, 2020). Özetle programın geneli, hedeflenen kaliteye ve kazanımlara ulaşıyorsa, küçük düzeydeki farklılıklar reddedilme gerekçesi olmaktan çıkarak eğitimin zenginliği olarak kabul edilir. İşte yükseköğretimdeki bu köklü devrimi başlatan, yani kazanımların ve kalitenin odağa alınmasını sağlayan uluslararası hukuku anlayabilmemiz için UNESCO Küresel Sözleşmesi, Lizbon Tanıma Sözleşmesi ve Tokyo Sözleşmelerinden bahsetmek gerekir.

6. UNESCO KÜRESEL SÖZLEŞMESİ VE TÜRKİYE'NİN ÇİFTE TAAHHÜT ALANI

Uluslararası yükseköğretim alanında yaşanan dönüşüm bir gecede yaşanmamıştır. Süreç aslında birbiri ardına sıralanmış ve birbirlerini bütünleyen bir dizi imzalanmış hukuki sözleşmeler bütünüdür. Türkiye açısından ele aldığımızda ise bu zincirin tarihsel ve hukuki evrimi şu iki büyük birleşme hamlesiyle gerçekleşmiştir:



Görsel 8. UNESCO Küresel Sözleşmesi Çatısı Altında Bölgesel Tanınma Sözleşmeleri ve Türkiye'nin Çifte Taahhüt Alanı

Görsel 8'de görüldüğü üzere UNESCO Küresel Sözleşmesi bölgesel sözleşmelerin hepsini kapsayan bir çatı oluşturur. UNESCO Yüksek Öğretim Niteliklerinin Tanınmasına İlişkin Küresel Sözleşmesi olarak da bilinen bu çatı sözleşme, yüksek öğretimin küresel olarak tanınmasını düzenlemeyi amaçlayan ilk yasal düzenlemedir. Mevcut bölgesel sözleşmelerin kapsamını genişleterek yüksek öğretim belgelerinin adil, şeffaf ve ayrımcılık yapmayan bir şekilde tanınması amacıyla Kasım 2019'da kabul edilmiş (Isiaka, 2026, s. 1; Teter, 2021, s. 168) ve onaylanması için gerekli 20 geçerli oyu alındıktan sonra 2023 yılının Mart ayında yürürlüğe girmiştir (Li, 2025, s. 1; Teter, 2021, s. 168). Burada şu ayrıntıyı belirtmekte yarar

var. Kitapta, Küresel Sözleşme için özellikle 'çatı' ifadesi kullanılmaktadır. Çünkü Küresel Sözleşme, bölgesel tanıma sözleşmeleri olarak bilinen Afrika Bölgesel Sözleşmesi, Arap Devletleri Bölgesel Sözleşmesi, Asya-Pasifik Bölgesel Sözleşmesi, Latin Amerika-Karayipler Bölgesel Sözleşmesi ile Avrupa/Kuzey Amerika Bölgesel Sözleşmelerini ortadan kaldırmamış, aksine bu 5 bölgesel sözleşmeyi birbirine bağlamıştır (Isiaka, 2026). Türkiye bu 5 bölgesel sözleşmeden Lizbon Sözleşmesi olarak bilinen Avrupa/Kuzey Amerika Bölgesel Sözleşmesi ile Tokyo Sözleşmesi olarak bilinen Asya-Pasifik Bölgesel Sözleşmesini[2] imzalamıştır (T.C. Başbakanlık, 2005; T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2018).

Literatürde Türkiye'nin yükseköğretimdeki uluslararasılaşma ve bölgesel entegrasyon süreci genellikle Erasmus ve Bologna Süreci uyumları üzerinden ele alınmaktadır. Oysa Türkiye'nin hem uluslararası akademik

[2] Türkiye'nin Asya-Pasifik bölgesindeki yükseköğretim yeterliliklerinin tanınmasına yönelik hukuki entegrasyonu esasına dayanan Tokyo Sözleşmesi (2011), aslında tarihsel bir sürecin modern devamı niteliğindedir. Türkiye bu alandaki ilk diplomatik adımını, 16 Aralık 1983 tarihinde Bangkok'ta imzalanan birinci nesil *Asya-Pasifik Ülkelerinde Yüksek Öğrenim Çalışmalarının, Diplomalarının ve Derecelerinin Tanınmasına Dair Bölgesel Sözleşme*'yi onaylayarak atmıştır (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 1988). Ancak, kurumlara pasif bir tanınma imkânı sunan bu eski sözleşme; şeffaflık, hesap verilebilirlik ve kalite güvencesi (*quality assurance*) gibi modern denetim mekanizmalarını içermediğinden, yerini eğitim kurumlarına aktif bir yapısal güncellenme yükümlülüğü getiren çağdaş Tokyo Sözleşmesi'ne bırakmıştır.

veri tabanlarında hem de Türkçe kaynaklarda bu entegrasyonun temelini oluşturan Lizbon Tanınma Sözleşmesi'ndeki resmî taraflardan biri olduğu, buna ek olarak Türkiye'nin bir de Asya-Pasifik (Tokyo) Sözleşmesi ile sağladığı uluslararası potansiyelinden daha fazla söz edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışma, literatüründeki bu eksikliği doğrudan UNESCO ve Avrupa Konseyinin birincil resmî taraf devlet verileri ile iç hukuktaki onay süreçleri üzerinden anlatmakta ve Türkiye'nin hem Lizbon hem de Tokyo sözleşmelerindeki özgün konumunu ilk kez bütüncül bir modelle kavramlaştırmaktadır. Avrupa Konseyi ve UNESCO tarafından hazırlanan, cinsiyet, ırk, dil, din gibi hiçbir ayrım yapılmamasını güvence altına alan 165 No'lu Lizbon Tanınma Sözleşmesi (Avrupa Konseyi, t.y.), Türkiye'nin uluslararası diploma ve derecelerin tanınmasında Batı ayağını oluşturur. Türkiye'nin bu antlaşmaya katılımı, pasif bir imza sürecinden ziyade, uluslararası hukukun gerektirdiği kurumsal altyapının inşa edildiği aktif bir uyum sürecidir.

Avrupa Konseyi resmi veri tabanındaki taraf bildirimleri incelendiğinde, Türkiye'nin, Sözleşme'nin Madde IX.2 hükmü gereğince yükümlülüklerini yerine

getirdiği görülmektedir (Avrupa Konseyi, t.y.). Türkiye, sunduğu resmi diplomatik beyan ile yurt dışı diplomalarının tanınması ve denklik süreçlerinde yetkili olarak Yükseköğretim Kurulu - Tanıma ve Denklik Hizmetleri Daire Başkanlığını resmi Ulusal ve Uluslararası Bilgi Merkezi (ENIC-NARIC) tayin etmiştir. Uluslararası hukuktaki bu resmi beyanın Avrupa ağına yönelik kurumsal bir muhataplık ve hukuki uyum ilanı olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Türkiye, Lizbon Tanınma Sözleşmesi'nin gerekliliklerini iç hukukuna entegre ederken, kendi eğitim sisteminin temel yapıtaşlarını koruyan bir diplomasi yürütmüştür. Avrupa Konseyi (t.y.) kayıtlarında yer alan 2007 tarihli resmî bildirime göre Türkiye Cumhuriyeti, uluslararası hukukun kendisine tanıdığı hak çerçevesinde Sözleşme'nin IV.8 maddesine resmî bir çekince koyarak bu madde ile kendini bağlamayacağını ilan etmiştir. Sözleşmenin bu maddesi, yükseköğretime erişimde lise diploması olmaksızın farklı yollarla elde edilen kazanımların tanınmasını öngörmektedir. Türkiye'nin bu maddeye koyduğu çekince, ülkedeki merkezi üniversiteye giriş sisteminin, sınav adaletinin ve lise diploması ön şartının korunması amacıyla yapılmış iç mevzuatlara uygun bir uyum refleksidir. Nitekim Türkiye'nin çekincesi,

sözleşmenin bizzat XI.7. maddesiyle taraf devletlere tanınan 'belirli maddelere çekince koyabilme' yasal hakkının ulusal anayasal çerçevede doğrudan bir kullanımıdır (Lizbon Tanınma Sözleşmesi, 1997).

Avrupa'daki bu sağlam hukuki zeminin ardından Türkiye, Asya-Pasifik bölgesindeki yükseköğretim hareketliliğini ve kalite standartlarını geliştirmeyi hedefleyen 2011 tarihli Tokyo Sözleşmesi'ne de taraf olmuş ve stratejik vizyonunu genişletmiştir. Küresel çeşitliliği bir kaynak olarak gören ve adil tanınma mekanizmalarını Asya-Pasifik coğrafyasına yayan bu sözleşme, Türkiye'nin uluslararası eğitim diplomasisindeki ikinci büyük adımıdır. UNESCO yasal veri tabanı ve ulusal onay süreci incelendiğinde, Türkiye'nin Avrupa ile kurduğu köprüyü Asya-Pasifik bölgesi ile tamamlayarak, küresel akademik hareketlilikte bir 'çifte taahhüt' statüsüne ulaştığı görülmektedir.

Bu aidiyet zinciri bize açıkça şunu gösterir: Program çıktılarının ve akreditasyonların meşruiyeti, yerel bir idarenin takdirinde olan bir lütuf değildir. Türkiye; UNESCO'nun bu dev küresel şemsiyesi altında hem Lizbon hem de Tokyo sözleşmelerine imza atarak program

kazanımlarına dayalı çağdaş kalite güvencesi sistemini uluslararası hukuk düzeyinde taahhüt etmiş bir ülkedir.

7. EĞİTİM KURUMLARINA YÜKLENEN ÖDEV

Kitapta, Lizbon Sözleşmesi'nin getirdiği yükümlülükler ve Türkiye'nin koyduğu şerhler hakkında detaylı bilgi verildiğinden, bu aşamadaki kavramsal dayanaklar daha çok Tokyo Sözleşmesi üzerinden temellendirilerek okuyucunun bu güncel sözleşme hakkında da bilgi sahibi olması hedeflenmiştir.

UNESCO Küresel Sözleşmesi, Lizbon ve Tokyo metinlerinin sunduğu güncel hukuki şemsiye incelendiğinde yükseköğretim kurumları açısından bir yanılgının ortaya çıkma riski bulunduğu düşünülmektedir. Söz konusu yanılgının ne olduğunu ve yükseköğretim kurumlarına düşen güncel ödevleri doğru kavrayabilmek adına, değişen bakış açısını Tokyo Sözleşmesi'nin tarihsel süreci üzerinden değerlendirmek, konunun hukuki dayanaklarını çok daha anlaşılır kılacaktır.

Türkiye'nin Asya-Pasifik bölgesindeki entegrasyonunun temelini oluşturan Tokyo Sözleşmesi (2011), aslında tarihsel bir sürecin modern devamı

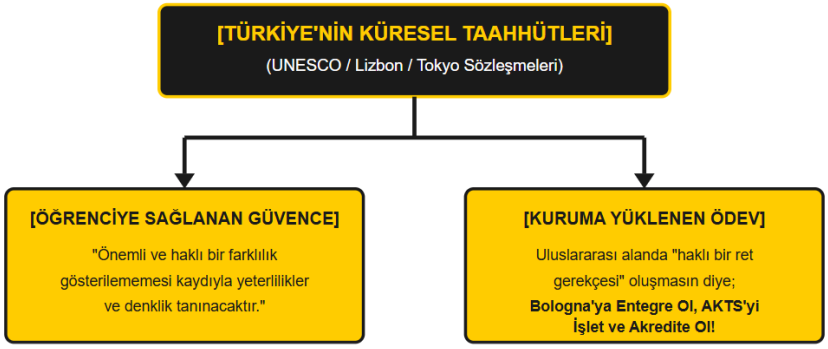
niteliğindedir. Türkiye bu alandaki diplomatik adımını aslında 16 Aralık 1983 tarihinde Bangkok'ta imzalanan eski nesil *Asya-Pasifik Ülkelerinde Yüksek Öğrenim Çalışmalarının, Diplomalarının ve Derecelerinin Tanınmasına Dair Bölgesel Sözleşme*'yi onaylayarak atmıştır (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 1988). 1983 tarihli eski nesil sözleşmenin tanınma süreçlerini düzenleyen 3 ve 4. maddeleri ile bu maddelerin atıf yaptığı Madde 1(a) incelendiğinde, sürecin ağırlıklı olarak diplomaların karşılıklı kabulüne ve "*benzer nitelikteki diplomalarla aynı şartlarda işlem görme*" ilkesine dayandığı görülmektedir. Bu durum, devletlere bürokratik bir tanıma ve denklik görevi verse de eğitim kurumlarının kendi iç değerlendirme mekanizmalarını uluslararası standartlara göre şeffaflaştırmalarını zorunlu kılan kurumsal bir yaptırım içermemektedir. Güncel 2011 Tokyo Sözleşmesi ise tanınma meselesini yalnızca bir evrak mekanizması olmaktan çıkarıp doğrudan kurumsal hesap verilebilirlik ve kalite güvencesi zeminine taşımıştır. Güncel sözleşmenin VIII.1. maddesi taraf devletlere kendi yükseköğretim sistemlerindeki kurumların kalite güvence mekanizmalarını şeffaflaştırma ve akredite kurumları listeleyip belgelendirme sorumluluğu yüklerken, III.3. maddesi de taraf devletlerin, eğitim kurumlarını bilgi taleplerine yanıt verecek şeffaf bir yapıya bürünmeleri

konusunda yönlendirmelerini teşvik etmektedir. İki sözleşme arasındaki bu mekanizma farkından da anlaşılacağı üzere güncel uluslararası hukuk, yükseköğretim kurumlarının kendi işleyişleri içinde kalmamaları gerektiğini söyler. Yani sözleşmeye taraf olan devletlerin üstlendiği bu şeffaflığa yönlendirme ve kalite güvencesini belgelendirme taahhütleri, karşımıza ulusal akreditasyon süreçleri olarak çıkmaktadır. Bu durum da konservatuvarlar dâhil olmak üzere tüm kurumların kendi iç sistemlerini hesap verebilir hale getirmesi gerekliliğini doğurmaktadır. İşte bu başlıkta da bahsedilen söz konusu 'idari yanılgı' tam da bu noktada gün yüzüne çıkmaktadır. Tokyo Sözleşmesi'nden de anlaşılacağı üzere, günümüzde modern bölgesel sözleşmelerin sunduğu "*önemli bir farklılık gösterilememesi kaydıyla yeterlilikler tanınır*" (Lizbon Sözleşmesi, Madde VI.1; Tokyo Sözleşmesi, Madde VI.1; UNESCO Küresel Sözleşmesi, Madde V.1) ilkesi, kurumların güncelleme yapmadan geleneklerini koruyabileceği bir alan olarak yorumlanmamalıdır. Yeni nesil küresel hukuk mantığı son derece nettir. Bu uluslararası sözleşmeler, bir yandan öğrencilerin ve mezunların hareketlilik haklarını güvence altına alırken diğer yandan eğitim kurumlarına ağır bir şeffaflık ve kalite güvencesi yükümlülüğü getirmektedir. Tokyo

Sözleşmesi'nde Kalite Güvencesi kavramının durağanlıktan ziyade sürekli bir değerlendirme ve geliştirme süreci olarak tanımlanması ve kurumların yapılarını uluslararası ağa şeffafça sunmakla zorunlu tutulması, konservatuvarlar da dâhil olmak üzere tüm yükseköğretim kurumlarına geleneksel, içe kapalı yapılarını dönüştürme mesajını çok güçlü bir hukuki zeminde vermektedir. Nitekim bugün yükseköğretim camiasında sıklıkla konuştuğumuz Bologna Süreci de aslında kurumları geleneksel yapılarından çıkarıp uluslararası bir şeffaflığa taşımayı hedefleyen yasal bir yansıma değil midir? Bu sorunun yanıtını ilgili dönemde verebilmek gerçekten de mümkün müydü? Türkiye'deki kurumların Bologna Süreci'ni başından beri hukuki bir gerçeklikle algıladığını söylemek zor olabilir. Çünkü süreç, Avrupa'daki gibi önce hukuki zemin, sonra pratik uygulama (Lizbon→Bologna) şeklinde olağan bir kronolojiyle ilerlememiştir. Bologna Süreci'ne (2001), Lizbon Sözleşmesi'nin iç hukukumuzda kanunlaşmasından (2007) çok daha önce dâhil olmamız sebebiyle kurumlarımızın meseleyi uluslararası hukukun getirdiği bağlayıcı bir durum olarak algılamasından ziyade 'bürokratik bir yük' olarak algılamış olmaları gayet olağan bir durumdur.

8. SÜRECİN GÜNCEL DURUMU VE KONSERVATUVARLARIN SÜRECE UYUMU

Buraya kadar anlatılan bilgiler ışığında Bologna Süreci ile beraberinde getirdiği AKTS'yi ve güncel olarak Kalite Güvence Sistemleri ile Akreditasyonları aşağıdaki tablo üzerinden değerlendirdiğimizde sürecin mantığının daha iyi kavranabileceği düşünülmektedir.



Görsel 9. Türkiye'nin Küresel Taahhütleri Kapsamında Öğrenci Güvencesi ve Kurumsal Yükümlülükler

Görsel 9'da sunulan bu yapı, Türkiye'nin sürece tersten dâhil olmasının yarattığı o tarihsel kavram karmaşasını aşarak, meseleye doğru bir 'kuş bakışı' ile yaklaşmamızı sağlamaktadır. Sürecin başındaki kronolojik anomali nedeniyle kurumlarımız nezdinde daha çok 'bürokratik bir yük' izlenimi yaratmış olabilecek Bologna Süreci, yukarıdaki tabloda da net bir şekilde görüldüğü

üzere aslında uluslararası hukukun getirdiği keskin bir 'güvence ve ödev' dengesine dayanmaktadır. Dolayısıyla mesele sadece bürokratik bir form doldurma işleminden ziyade öğrencinin küresel ölçekteki hareketlilik hakkını güvence altına alan ve eğitim kurumlarını da çıkarıp evrensel standartlarda akredite olmaya yönlendiren yasal bir dönüşümdür. Konuyu konservatuvarlar özeline taşıyacak olursak, bir konservatuvar, başka bir ülkedeki veya sistemdeki muadiliyle karşılaştırıldığında öğrencisini veya diplomasını mağdur etmek istemiyorsa, ortaya 'haklı bir farklılık' çıkmaması için eğitiminin kalitesini, şeffaflığını ve program çıktılarını küresel standartlara taşımak zorundadır. Uluslararası sözleşmeler denklik kapılarını açarken, eğitim kurumlarına da 'haklı bir ret gerekçesi' doğmasın diye elinden gelen çabayı göstermeleri yönünde talimat vermektedir.

Avrupa'daki yüksek müzik eğitimi kurumları, bu küresel çağrıyı ve kurumlar üzerine düşen sorumluluğu kendilerine özgü bir şekilde yönetebilmek adına erken aşamada hızla organize olmuşlardır. Yüksek müzik eğitiminin kendine özgü yapısını üniversitelerin geleneksel akademik normlarına hapsetmek istemeyen konservatuvarlar, hâlihazırda çatısı altında bulundukları

köklü yapı olan Avrupa Konservatuvarlar Birliği'ni (AEC) hızla devreye sokmuşlardır. Bu noktada AEC'nin, yüksek müzik eğitimimize dışarıdan müdahale eden yabancı veya mesafeli bir oluşum olmadığını bilhassa vurgulamak gerekir. AEC, aralarında Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Devlet Konservatuvarı, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul Devlet Konservatuvarı ve Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi gibi köklü devlet kurumlarının yanı sıra Yaşar Üniversitesi Müzik Bölümü ve Maltepe Üniversitesi Konservatuvarı gibi vakıf üniversitelerimizin de aktif üyesi olduğu, yıllık genel kurul ve toplantılarına düzenli olarak katılım sağlanarak genel kurullarda oy kullanma hakkı tanınmış, alınan kararlarda doğrudan paydaş olduğumuz devasa bir uluslararası meslek ağıdır. Yani Türkiye, bu kalite güvence mekanizmalarını dışarıdan ithal etmeye çalışmamakta, bizzat o mekanizmanın mutfağında yer almaktadır. Nitekim Bologna Bildirgesi'nin yayımlandığı yıl olan 1999'da AEC, Avrupa'nın dört bir yanındaki üye kurumlarının sahip olduğu köklü pratik tecrübelere dayanarak derhal harekete geçmiş ve 8 Kasım 1999 tarihinde Bükreş'te toplanan Genel Kurulunda kendi manifestosu olan AEC Deklarasyonu'nu (The AEC Declaration) kabul etmiştir. Birlik bu tarihi belgeyle

Bologna'nın getirdiği yapısal reformları desteklediğini, ancak icra, şan ve kompozisyona dayalı pratik müzik eğitiminin en yüksek mükemmeliyet seviyesinde değerlendirilebilmesi için ulusal eğitim bakanlıklarına kendi kalite güvence uzmanlığını sunmaya hazır olduğunu ilan etmiştir (AEC, 1999).

Avrupa Konservatuvarlar Birliği (AEC) tarafından yüksek müzik eğitimini Bologna Süreci'ne entegre etmek amacıyla yürütülen kapsamlı *Polifonia Projesi*, kurumsal dönüşümün en temel yapı taşı olmuştur (AEC, 2007, s. 5). Bu proje kapsamında, müzik eğitiminde öğrenci emeğinin ve icracı yükünün adil bir şekilde tescil edilebilmesi için AKTS sistemi, sadece 'sınıf içi ders saati' odaklı klasik yapısından çıkarılmıştır (AEC, 2007, s. 11). Müzik öğrencisinin saatler süren hazırlıkları, Polifonia ağının belirlediği standartlarla 'öğrenim yükü' kavramına dâhil edilerek matematiksel bir tescile kavuşturulmuştur (AEC, 2007, s. 18). Böylece konservatuvarlar, program çıktılarını kredi/saat bazlı nicel bir hesaplama üzerindense doğrudan Polifonia standartlarında tanımlanan pratik, teorik ve genel yetkinlikler üzerinden ilan etmeye başlamıştır (AEC, 2017, s. 1).

Bologna reformları, yalnızca kredi ve derece tanınırlığı gibi genel idari hedeflerle sınırlı kalmamış, her bir disiplin kendi iç dinamiklerine göre yeniden uyarlanmak zorunda kalmıştır (Wagenaar, 2020; Grek ve Russell, 2023). Avrupa Konservatuvarlar Birliği (AEC) tarafından yürütülen müzik alanındaki bu uyarlama işlevini üstlenen Polifonia projesi, yüksek müzik eğitimini üniversitelerin geleneksel kalıplarına ezdirmeden Bologna sürecine entegre eden temel bir araç olmuştur (Lennon, 2012).

Bologna sürecinin getirdiği bu yapısal gereksinimler, konservatuvarların kapalı devre işleyen geleneksel usta-çırak modelinden çıkarak öğrenci merkezli eğitime ve dersler halinde organize edilmiş program yapılarına geçişini zorunlu kılmıştır (Johansson, 2020, ss. 179-180). Nitekim bu sürecin yansıması olarak geleneksel konservatuvarlar, sadece icracı yetiştiren yapılar olmaktan yavaş yavaş sıyrılarak ileri düzey icracı eğitimini sanatsal araştırmalarla harmanlayan araştırma temelli kurumlara dönüşmeye başlamıştır (Johansson, 2020, ss. 173-174).

Bu dönüşümün en kritik ayağını ise kalite güvencesi ve ölçme-değerlendirme süreçleri oluşturmuştur. Polifonia'nın Değerlendirme ve Standartlar Çalışma Grubu,

Avrupa'daki yüksek müzik eğitimi kurumları arasında performans değerlendirme süreçlerinde ciddi bir standart eksikliği ve yapısal farklılıklar olduğunu belgelemiştir. Bu sorunu çözmek ve Avrupa bağlamında ortak bir standart anlayışı inşa etmek için Royce Sadler'ın çalışmalarından ilham alınarak 'uzlaşı moderasyonu' kavramı benimsenmiş ve eğitim seminerleri düzenlenmiştir (Lennon, 2014, ss. 26-33). Atılan bu adımlar, Bologna Süreci'nin ortak standartlar ve kalite güvence süreçlerine yaptığı vurguyu doğrudan karşılamıştır (Grek ve Russell, 2023). Yüksek müzik eğitiminde kalite güvencesi, müziğin kendine has özelliklerini tanımayı, aynı zamanda değerlendirme ve akreditasyon süreçlerindeki çeşitlilikten faydalanmayı gerektirmektedir. Bologna Süreci'nin ulusal ve kurumsal düzeylerde kalite güvencesine getirdiği bu köklü değişiklikler, öğrencilerin sanatsal becerilerinin yanı sıra entelektüel becerilerini de geliştirmek için esnek programlara ve yeterli kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu açıkça ortaya koymuştur (Gamurari, 2024, s. 20).

Polifonia projesi kapsamında belirlenen 'Öğrenme Çıktıları', lisans ve yüksek lisans devrelerinin misyonlarıyla aralarındaki sanatsal ve akademik hiyerarşiyi net bir şekilde göstermektedir (AEC, 2017). Bu

belgeye göre devreler arasındaki geçiş sadece kronolojik bir ilerleme değildir. Bu geçiş öğrencinin sanatsal vizyonunda, bağımsızlığında ve entelektüel kapasitesinde yaşanan köklü bir 'yetkinlik' sıçramasını ifade etmektedir (AEC, 2017).

AEC (2017) standartlarına göre 1. devre (lisans aşaması), öğrencinin müzikal ve teknik temelinin inşa edildiği aşamadır. Bu aşamanın sonunda öğrencilerden beklenen temel çıktılar şunlardır:

- Kendi çalışma alanlarına ait temsil edici ana repertuvarı çalışmış ve icra etmiş olmaları.
- Kendi sanatsal kavramlarını yaratma ve gerçekleştirme becerilerini geliştirmiş olmaları.
- Farklı boyut ve stillerdeki topluluklarda müzikal olarak etkileşime girebilmeleri.
- Kendi kendilerine çalışmaları yoluyla gelişim sağlamak için etkili pratik ve prova teknikleri edinmiş olmaları (AEC, 2017, s. 2).

Polifonia, 2. devreyi (yüksek lisans aşaması) temel becerilerin öğrenildiği bir süreç olarak tanımlamaktan ziyade mevcut becerilerin sanatsal bir özerklikle yoğrulduğu, karmaşık problemlerin çözüldüğü bir

'uzmanlaşma ve derinleşme' süreci olarak görür (AEC, 2017). Bu aşamanın misyonu şu yetkinliklerle çerçevelenmiştir:

- Öğrencilerin kendi sanatsal kavramlarını yaratma ve ifade etme becerilerini yüksek bir profesyonel düzeye taşıyarak 'iyi gelişmiş sanatsal kişilikler' olarak ortaya çıkmaları beklenir.
- Temsil edici repertuvar deneyimlerini kapsamlı bir seviyeye genişletmeleri veya belirli bir uzmanlık alanında derinleştirmeleri hedeflenir.
- 1. devrede kazanılan becerilerin üzerine inşa edilen 2. devrede, öğrencilerin 'tamamen özerk öğrenenler' haline gelmeleri, bilgiyi entegre edebilmeleri ve 'kapsamlı, karmaşık, yeni veya tanıdık olmayan bağlamlardaki' görevleri organize bir şekilde bağımsızca yürütebilmeleri şart koşulur.
- İletişim ve sosyal becerilerinde kendinden emin ve deneyimli hale gelmeleri, ortak projelerde inisiyatif almaları ve topluluk çalışmalarında doğrudan 'liderlik rolü' üstlenmeleri beklenir (AEC, 2017, s. 4).
- Öğrencilerin teorik ve pratik çalışmaları arasındaki karşılıklı ilişkiyi derinlemesine anlamaları ve bu

bilgiyi kendi sanatsal gelişimlerini güçlendirmek için nasıl kullanacaklarına dair bir algıya sahip olmaları beklenir (AEC, 2017, s. 3).

Sonuç olarak AEC'nin uluslararası standartları lisansüstü müzik eğitimini enstrüman mekaniğinin veya temel repertuvarın öğretildiği bir aşama olarak görmez. Lisansüstü müzik eğitimini öğrencinin sanatsal özerkliğini ilan ettiği, estetik ve bağlamsal analiz yapabildiği ve profesyonel bir müzisyen olarak kendi kişiliğini yansıtabildiği bir üst düzey olarak konumlandırmaktadır (AEC, 2017).

9. MUSIQUE AKREDİTASYON GÜVENCESİ

Prchal ve Messas'a (2016) göre konservatuvarlarda kalite güvencesi süreçlerinin önündeki en büyük engel kurumun kalbinde yer alan öğretim kadrosunun kendine has profilidir. Konservatuvar öğretim elemanları genellikle yoğun konser kariyerlerini sürdüren, eğitimciliğin yanı sıra sahnede de aktif olan üst düzey müzisyenlerdir. Genellikle kurumsal politikalara ve idari süreçlere dahil olmak yerine tüm odaklarını kendi uzmanlık alanlarına ve öğrencilerinin sanatsal, enstrümantal veya vokal becerilerinin gelişimlerine verirler. Bu nedenle kalite güvencesi gibi idari

süreçlerin geliştirilmesine karşı en büyük direnç müzisyen öğretim elemanlarının kendisinden gelmiştir. Öğretim elemanlarının bürokrasiye olan bu doğal uzaklığı, çok disiplinli üniversite yapılarına göre kurgulanan genel akreditasyon ajanslarının yüzeysel denetimleriyle birleşince tablo daha da karmaşıklaşmıştır. Genel ajansların konservatuvara has bu usta-çırak ilişkisini ve alanın spesifik dinamiklerini kavrayamaması, kalite süreçlerinin akademisyenler nezdinde haklı bir şüpheyle karşılanmasına yol açmıştır. Avrupa konservatuvarları, müzisyenlerin ruhuna uygun olmayan bu yapıya karşı MusiQuE (Music Quality Enhancement) bağımsız akreditasyon ajansı ile kendi kalite güvence mekanizmalarını inşa etmişlerdir. MusiQuE, öğretim elemanlarının direncini kırmak için kurumlara genel geçer değerlendirme kalıpları dayatmaktansa değerlendirme süreçlerini bizzat sahnenin, provanın ve usta-çırak ilişkisinin dinamiğini bilen, sanatsal ve eğitsel anlamda aynı dili konuşan meslektaşlar aracılığıyla yürütür. Bu yaklaşım, kalite güvencesini öğretmenler için anlamlı kılmak adına müziğe özgü standartlar geliştirmiş ve kalite kültürünü idari bir yük olmaktan çıkarıp sanatsal standardın bir parçası haline getirmiştir. MusiQuE akreditasyonu bir konservatuvarın kendi içine kapalı

geleneksel bir yapıda olduğunu mu, yoksa uluslararası standartlarda program kazanımlarına ulaşan, öğrencisini süreçlere dahil eden ve şeffaf ölçme-değerlendirme yapan çağdaş bir kurum mu olduğunu tesciller. Avrupa'daki önde gelen konservatuvarlar köklü ve tarihi bir geçmişe sahip olduklarını söyleyerek kenara çekilmemiş, MusiQuE denetimlerinden geçerek akredite olmuş ve uluslararası alanda 'haklı farklılık' tartışmalarının tamamen dışına çıkmışlardır.

10. YÜKSEK MÜZİK EĞİTİMİNDE YENİ DÖNEM VE STRATEJİK YÖNELİMLER

Küresel sözleşmelerin hukuki zemin sağladığı, Avrupa konservatuvarlarının MusiQuE gibi akreditasyon sistemleriyle, Kalite Güvencesi, AKTS ve Bologna Süreci ile kurumsallaştırdığı bu süreçte, konservatuvarlar bugün ve gelecekte ne yapmalıdır?

Geleneksel eğitim sistemlerinde ve eski kalıplarda direnerek var olmak artık imkansızdır. Dünya iklim krizleri, yapay zekâ devrimi, pandemiler, dijitalleşme ve gençlerin ruh sağlığında yaşanan kırılmalarla tamamen yeni bir döneme geçmiştir. İnsanlığın ve yükseköğretimin öncelikleri radikal biçimde değişirken, konservatuvarların

da kendi varlık sebebini ve mimarisini yeniden kurgulaması şarttır. Bu varoluşsal dönüşüm sürecinde AEC tarafından ilan edilen stratejik belgeler, iki farklı katmanda yol haritası sunmaktadır. Bunlardan ilki, kurumların iç ve Avrupalı dinamiklerine odaklanan AEC 2030 Stratejik Metni olup eğitimi sanatsal uygulama, öğrenme-öğretme ve araştırma olmak üzere şu üç temel sütun üzerine oturtmaktadır (AEC, 2024).



Görsel 10. AEC 2030 Stratejisi Kapsamında Konservatuvar Eğitiminin Temel Dayanakları

Ancak dönüşüm, küresel anlamda tek başına yeterli değildir. Tam da bu noktada AEC, ana stratejiden farklı olarak *2030 Küresel Strateji Metni* ile çıtayı bambaşka bir boyuta taşımıştır. Normal stratejik metin Avrupa içi standartları ve kurumsal kaliteyi gözetirken, Küresel Strateji Metni uluslararası sanat eğitimindeki dengeleri kökten sorgulayan iki temel eksen üzerine kuruludur (AEC, 2026).



Görsel 11. AEC 2030 Küresel Strateji Metninin Temel Eksenleri

- *Avrupa Merkezci Bakış Açısının Aşılması:*

  AEC 2030 Küresel Strateji Metni (2026), uluslararası sanat eğitiminin yalnızca Batı merkezli normlar üzerinden yürütülemeyeceğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda konservatuvarların, yalnızca tek bir müzik sistemini evrensel ölçüt olarak kabul eden kapalı yapılar olmaktan çıkması, dünyanın farklı kültürlerine ve yerel müzik geleneklerine ait bilgi sistemlerine kucak açan kapsayıcı bir dönüşüm sürecine girmesi hedeflenmektedir.

- *Karşılıklı ve Eşit Yetkiye Dayalı Ortaklıklar:*

  Geçmişteki tek taraflı bilgi transferi anlayışının aksine AEC 2030 Küresel Strateji Metni (2026), ortak üretime uzun vadeli güvene ve paylaşılan otoriteye dayanan bağlamsal ortaklıkları savunur.

> Karşılıklılığa dayanan bu yeni model, kurumların uluslararası arenada adil, sürdürülebilir ve karşılıklı öğrenme esasına dayanan bir iş birliği ağı kurmasını emreder.

İşte bu küresel stratejik metin, konservatuvarlara yalnızca Avrupa merkezli bir vizyonla sınırlı kalmayıp yerel kimliklerini koruyarak küresel ekosistemde eşit ve söz sahibi birer aktör olma imkânı sunmaktadır. Bu vizyon, kitabın sonraki bölümlerinde önerilecek olan yeni nesil Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli gibi ulusal ve bölgesel modeller için eşsiz ve ilham verici stratejik bir zemin teşkil etmektedir.

AEC'nin (2024, s. 4) yeni dönem stratejisindeki en kararlı mücadele alanlarından bir diğeri de yüksek müzik eğitiminde 3. devre olan doktora/sanatta yeterlik seviyesinin ve bu seviyede yürütülen sanatsal araştırmaların uluslararası alanda şartsız ve tam olarak tanınmasıdır. Kurumun bu vizyonu, literatürdeki güncel fikir birliği ile de doğrudan örtüşmektedir. Artık dünyadaki akademisyenler, müzik icrasının ve performansının sadece bir yetenek gösterisi olmadığının farkına varmışlar, felsefi ve bilimsel bir bilgi üretme yöntemi olduğu konusunda da fikir birliğine varmışlardır.

Iglesias ve Tejada'ya (2024, s. 2) göre 'Araştırma Olarak Uygulama' (Practice as Research) yaklaşımı çerçevesinde yaratılan sanat eseri ve yaratıcı sürecin kendisi artık meşru bir sorgulama ve bilgi üretme yöntemi olarak kabul edilmektedir.

Zhang ve Hin (2026, s. 2648) ise güncel akademik yaklaşımların müzikal icrayı yalnızca teknik bir beceri sergileme aracı olmaktansa bilişsel, bedensel, kültürel ve yorumlayıcı süreçleri kapsayan çok boyutlu bir bilgi edinme biçimi olarak yeniden kavramsallaştığını savunmaktadır. Doğantan-Dack'ın (2022, s. 13) da vurguladığı üzere 'Müzik Performansı Alanındaki Sanatsal Araştırma', sanatçının kendi yaratıcı süreci üzerine yürüttüğü titiz ve sistematik bir akademik alandır. Her ne kadar geleneksel akademide yöntemsel gerilimler devam etse de özellikle AEC 2020 Viyana Deklarasyonu'nun da etkisiyle sanatsal uygulamanın başlı başına 'yeni bilgi ve içgörü yarattığı' gerçeği geniş çapta meşruiyet kazanmıştır (Sykes, 2023, s. 103). Bu meşruiyetin en somut adımı olan Sanatsal Araştırmaya İlişkin Viyana Deklarasyonu, aralarında AEC'nin de bulunduğu Avrupa sanat eğitiminin en büyük çatı örgütleri (ELIA, Cumulus, CILECT vb.) tarafından ortak imzayla yayımlanan tarihi bir politika belgesidir. Deklarasyon, sanatsal araştırmayı yüksek

düzeyde sanatsal pratik ve yansıtma yoluyla gerçekleştirilen 'sistematik bir bilgi arayışı' olarak tanımlamaktadır. Belge, sanatsal araştırmaların yükseköğretimdeki yerini sağlamlaştırmak adına politika yapıcılara üç temel çağrıda bulunur. Birincisi, sanatsal araştırmaların OECD [3] 'nin araştırma verilerini sınıflandıran Frascati Kılavuzu'na[4] bağımsız bir kategori olarak eklenmesi, ikincisi fen ve sosyal bilimlerle eşit fon imkânlarına erişiminin sağlanması ve son olarak da yüksek sanat eğitiminde 3. devre doktora/sanatta yeterlik programlarının tüm Avrupa ülkelerinde yasal çerçevelerle güvence altına alınması (AEC vd., 2020).



Görsel 12. Viyana Deklarasyonu'nun Eylem Çağrıları

[3] Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü): Dünya çapında ekonomik büyümeyi, ticareti ve sosyal refahı artırmak amacıyla kurulan, Türkiye'nin de kurucu üyelerinden olduğu uluslararası bir örgüttür.

[4] Frascati Kılavuzu: OECD tarafından yayımlanan ve dünya genelinde Ar-Ge faaliyetlerinin nasıl tanımlanacağını, ölçüleceğini ve istatistiksel araştırma verilerinin nasıl toplanacağını belirleyen küresel sınıflandırma kılavuzudur. Dünyadaki tüm devletler Ar-Ge bütçelerini ve teşviklerini bu kılavuzdaki tanımlara göre dağıtır.

AEC ve sanat yükseköğretimi camiasının Viyana Deklarasyonu ile başlattığı bu kararlı mücadele, Avrupa çapında tarihi zaferleri de beraberinde getirmiştir. Böylelikle Avrupa Araştırma Alanı (ERA) ve Ufuk Avrupa (Horizon Europe) gibi devasa fon mekanizmaları, sanatsal araştırmayı fonlanabilir bir Ar-Ge alanı olarak kabul etmeye başlamıştır. Örneğin Avrupa Komisyonu, bilimsel araştırma ile sanatsal uygulama arasında köprü kurmayı hedefleyen S+T+ARTS (Bilim, Teknoloji ve Sanat) çerçevesi aracılığıyla doğrudan sanatsal araştırmaları finanse etmektedir (Diakou ve De Rosa, 2024, s. 2). Hatta bu fon mekanizmaları kapsamında, sanatsal uygulamaları içeren bireysel araştırmalara Avrupa Araştırma Konseyi (ERC) İleri Araştırma Hibeleri dahi verilmektedir (Kang, 2023, s. 308). Bologna Süreci'yle ivme kazanan ve eski mesleki sanat eğitimlerinin akademikleşmesini sağlayan bu tarihsel dönüşüm (Born, 2021, s. 48), deklarasyonun da etkisiyle sanatsal araştırmanın 3. devre (doktora/sanatta yeterlik) düzeyinde akademik bir faaliyet olarak tanınmasını çok daha sağlam bir zemine oturtmuştur. Sanatsal araştırmayı lisansüstü eğitimin merkezine oturtan AEC, konservatuvarların sadece sahnede icra eden profesyonel sanatçılar yetiştirmediğini, bunun yanı sıra kendi sanatının

teorisini üreten araştırmacı akademisyenler de yetiştirebilme kapasitesi olduğunu savunmaktadır.

Avrupa'nın 2020'li yıllarda Viyana Deklarasyonu ile yasal güvence altına almaya çalıştığı ve AEC'nin güncel stratejilerinde zorlu bir 'mücadele alanı' olarak sunduğu bu 3. devre doktora/sanatta yeterlik vizyonu, Türkiye'nin on yıllar önce kurumsallaştırdığı ve başarıyla uyguladığı öncü modelin çok gerisinde kalmaktadır. Henüz 1990'ların başında, Türkiye'de müzik alanındaki lisansüstü eğitim eşine az rastlanır bir genişleme evresine girmiştir. Bu akademik dönüşümün baş aktörlerinden biri olan Dokuz Eylül Üniversitesi, henüz 1992-1993 akademik yılında müzik eğitimi alanında ilk yüksek lisans programlarından birini başlatarak akademikleşme sürecine liderlik etmiştir (Özevin vd., 2021, s. 517). Avrupa'nın, icranın ve performansın akademik bir araştırmaya dönüşmesi fikrini henüz yaygınlaştırmaya çalıştığı yıllarda Türkiye, 'Sanatta Yeterlik' derecesini saygın bir lisansüstü devre haline çoktan getirmiştir (Göncü, 2024, s. 283). İstatistikler bu erken gelişimi doğrulamaktadır. Örneğin 1987 ile 2012 yılları arasında yalnızca piyano odaklı çalışmalarda dahi 31 adet sanatta yeterlik (3. devre) tezi tamamlanmıştır (Toptaş, 2013, s. 716).

Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü tez arşivlerinde yer alan 1996 tarihli tez savunmaları da (Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü [DEÜ GSE], t.y.), konservatuvarların araştırmacı akademisyen yetiştirme kapasitesinin Türkiye'de yıllar önce fiilen hayata geçirildiğinin en somut tarihsel kanıtıdır. Bu tarihsel gerçeklik, AEC 2030 Küresel Stratejisi'nde ilan edilen 'Avrupa merkezci bakışın aşılması' hedefinin ne denli haklı olduğunu göstermektedir. Türkiye yıllardır başarıyla yürüttüğü 3. devre akademik sanat eğitimi altyapısıyla, uluslararası arenada müzik eğitimine kendi köklü birikimiyle yön tayin eden, ilham veren ve eşit söz hakkına sahip vizyoner bir başaktördür.

Peki, dünya lisansüstü düzeyde sanatsal araştırma kapasitesini genişletmek ve 3. devreyi uluslararası alanda tahkim etmek için bu denli çabalarken, bizim başaktör olduğumuz bir alanda geleneksel akademideki 'mikro branş öğretim üyesi eksikliği' yönündeki esneklik kaygılar sebebiyle lisansüstü programları kilitlememiz ne denli doğru bir yaklaşımdır? Bu durumun kurumsal bir körelmeden başka bir şey olmadığı açıktır. Birebir enstrüman kadrosu bulunmadığı gerekçesiyle lisansüstü eğitimi kapatan veya kilitleyen bir konservatuvarın, kendi akademisyenini ve geleceğin öğretim üyesini yetiştirme

gücünü kendi eliyle yok ettiğini rahatlıkla söyleyebiliriz. Emekli olan kıdemli öğretim üyeleri sistemden çekildikçe yerlerini dolduracak yetişmiş lisansüstü insan kaynağı bulunamamakta, lisans sonrasında akademide veya sanatsal derinleşmede önünü göremeyen, kendi kurumunda sürekli engellerle karşılaşan nitelikli mezunlar ise yönlerini farklı okullara, hatta yurt dışındaki kurumlara çevirmek zorunda kalarak kuruma ciddi bir beyin gücü ve irtifa kaybettirmektedir. Araştırma çıktıları ve teorik derinlik müzikoloji ve pedagoji ayaklarından beslenirken müzik performansı alanındaki sanatsal araştırmaların önünü 'mikro branş öğretim üyesi olmaması' kaygısıyla kilitli tutmanın kimseye bir faydası yoktur. Tam da bu noktada bu kitabın 2. başlığında anlatıldığı şekilde, lisanstan aynı anasanat dalı bünyesinden gelen öğretim üyelerinin lisansüstü düzeyde mentorluk ve ders yürütme yetkisini mevzuatın sunduğu geniş 'Müzik Şemsiyesi' üzerinden kullanmaları bürokratik bir esneklikten ziyade konservatuvarların kendi geleceğini güvence altına alma ve bu akademik körelmeyi durdurma zorunluluğudur. Sonuç itibarıyla mevcut sistemin önünü açmak, uluslararası geçerliliği yakalamak ve değişen dünyanın gerekliliklerine yanıt verebilmek için var olan yapıyı

kapsayıcı bir şemsiye felsefesiyle doğru yorumlamak gerekmektedir.

11. BÜTÜNLEŞİK, AKREDİTE BİR TÜRKİYE YENİ KONSERVATUVARLAR MODELİ

Tıp ve mühendislikten yüksek sanat eğitimine kadar değişen küresel dünya düzeni, uluslararası sözleşmelerin sunduğu hukuki güvenceler AEC'nin 2030'u işaret ettiği gelecek stratejisi ve mevcut akademideki tıkanıklıkların teşhisi konservatuvarların yenilenmesi sonucunu getirmektedir.

Önerdiğimiz model, kurumsal alışkanlıkların ötesine geçmeyi hedefleyen ve uluslararası standartları yerel zenginliklerimizle harmanlayarak yeniden üreten küresel ve akredite bir dönüşümdür.



Görsel 13. Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modelinin Kurumsal Mimarisi ve Temel Bileşenleri

11.1. Müzikolojinin ve Pedagojinin Konservatuvar Çatısında Bütünleşmesi

Avrupa konservatuvarlarının 19. yüzyıldaki tarihsel gelişimine ve literatürdeki fikir birliğine bakıldığında icra, pedagoji ve teorik araştırmaların aynı çatı altında bir arada bulunduğu görülmektedir (Alegre, 2022; Utne-Reitan, 2022). Ancak bu tarihsel tabloyu doğru okuyabilmek için temel bir sorunun sorulması elzemdir: *O dönemde konservatuvarların bünyesinde yer alan 'müzikoloji', günümüzdeki karşılığıyla tam olarak neyi ifade ediyordu?*

Bu sorunun yanıtı, müzikolojinin bağımsız bir bilim dalı olma serüveninde gizlidir. 19. yüzyılın başlarında ve ortalarında, bugün anladığımız şekliyle bir 'müzik bilimi' (müzikoloji) henüz tam anlamıyla ortaya çıkmamıştır. O dönemde müzik araştırmaları armoni, kontrpuan, solfej ve partimento [5] gibi doğrudan müziğin matematiğini ve yapısal inşasını ele alan 'müzik teorisi' disiplinleriyle eş anlamlı veya oldukça iç içe geçmiş bir şekilde algılandığını söyleyebiliriz (Alegre, 2022; Utne-Reitan, 2022). Aslında bu durum bir çelişki yaratmaz. Aksine sezgisel bir doğruluğun var olduğunu gösterir. Kavramın sınırları henüz bugünkü

[5] Partimento, 18. yüzyıl İtalya'sında tükenme ve klavyede doğaçlama yoluyla öğretmeyi amaçlayan bir pedagojik yöntem (Callahan, 2015).

gibi netleşmemiş ve bağımsız bir bilim dalı olarak adlandırılmamış olsa bile müziğin düşünsel, analitik ve teorik arka planının konservatuvardan ayrı düşünülemeyeceği fikri daha o yıllarda kurumsal bir refleks olarak kendini göstermiştir. Fakat asıl kırılma noktası, müzikolojinin bir 'teori ve kompozisyon aracı' olmaktan çıkıp, kendi metodolojisine sahip bağımsız bir 'bilim dalı' olarak görülmeye başlamasıyla yaşanmıştır. İşte bu noktada müzikolojinin, teori ve icradan ayrışarak farklı bir kurumsal kimlik arayışına girdiğini söyleyebiliriz.

Müzik araştırmalarında bilimsel yöntemlerin benimsenmesi ve alanın bağımsız bir disiplin olarak üniversite altyapısına kavuşması, yaklaşık 1860 ile Birinci Dünya Savaşı arasındaki dönemde gerçekleşmiştir (Breuer, 2011, s. iv). 1860'lardan itibaren kullanılmaya başlanan 'müzik bilimi' (*Musikwissenschaft*) terimi, aslında Alman felsefesindeki o aşırı soyut, hayalperest ve kanıta dayanmayan düşünce yapısına karşı doğan 'kanıtlanabilir' (pozitivist) bir tepki olarak çıkmıştır. Henüz müzikoloji resmi bir bölüm haline gelmeden önce doktorlar ve bilim insanları müziği insan bedeni, zihni ve sinir sistemi üzerinden incelemeye girişmişlerdir (Graziano ve Johnson, 2006, s. 17-19). Bu erken dönemde bilim insanları sayesinde ilgili alanın konservatuvarlar dışında şekillenmeye

başladığını söylesek de müzikolojinin kompozisyon ve müzik teorisinden kesin sınırlarla ayrılma sürecinin başlaması ise 1880'leri bulur. Ancak bağımsız bir bölüm olarak müzikoloji kürsüleri ilk olarak Viyana ve Prag'da kurulmuş, kısa süre sonra Almanya'nın lider konumuna gelmesiyle birlikte 1914 yılına gelindiğinde neredeyse her Alman üniversitesinde bir müzikolog için akademik bir pozisyon oluşturulmuştur (Samuel, 1977, s. 833).

Müzikolojinin konservatuvarlar yerine araştırma üniversitelerinde kurumsal bir yuva bulması, Humboldt'çu disiplinler arası bilim anlayışına, ulus devletin kültürel kimlik inşasında müziğe duyduğu ihtiyaca ve dönemin konservatuvarlarının sadece performans sanatına odaklanmasına dayanan tarihsel bir uzlaşmayı yansıtmaktadır. Güncel literatürün de teyit ettiği üzere, bu tarihsel ayrımın yarattığı kurumsal gerilimler, konservatuvarların akademiye (üniversite yapısına) dönüşüm sürecini yaşadığı günümüzde hâlen devam etmektedir (Golding, 2016, s. 20; Johansson & Georgii-Hemming, 2020, s. 173).

Yirminci yüzyılın sonlarından itibaren çağdaş müzik yükseköğretimi bu gerilimin sürdürülemez olduğunu fark etmiş, icra ile müzikoloji arasındaki duvarları yeniden

yıkmaya başlamıştır. Özellikle 1999 Bologna Deklarasyonu ile hız kazanan akademileşme süreci, geleneksel konservatuvarların araştırma odaklı kurumlara dönüşümünü zorunlu kılmıştır (Angelo vd., 2019, s. 80; Johansson & Georgii-Hemming, 2020, s. 173). Bu kurumsal dönüşümde icra pratiği ve teori arasındaki tarihsel kopukluğu uzlaştıran temel mekanizma ise 'Sanatsal Araştırma' kavramı olmuştur. Sanat alanında doktora/sanatta yeterlik düzeyindeki çalışmaların ortaya çıkması ve sanatsal araştırmanın meşrulaşması, icracıların yaratıcı süreçlerini sistematik olarak belgelendirmelerini, analiz etmelerini ve yeni bilgiler üretmelerini sağlayarak bizzat performans pratiğini bir araştırma alanı olarak yeniden yapılandırmıştır (Caruso, 2023, s. 176; Cox, 2013, s. 45; Pearson, 2014, s. 65).

İcra ve araştırma ile birlikte müziğin aktarım metodolojisi olan pedagoji de bu kurumsal bütünleşmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Tarihsel sürece bakıldığında, 19. yüzyıl Avrupa konservatuvarlarının (özellikle 1795'te kurulan Paris ve 1843'te kurulan Leipzig konservatuvarlarının) performans eğitimi ile pedagojiyi aslında en başından beri aynı kurum içinde yapısal olarak bütünleştirdiği görülmektedir (Navon, 2019, Abstract; Podmazova, 2022, ss. 109-110). Paris Konservatuvarı,

standartlaştırılmış müfredatıyla hem bir performans eğitim alanı hem de uluslararası müzik eğitimini şekillendirecek yöntemlerin geliştirildiği pedagojik bir laboratuvar işlevi görmüştür (Rubinoff, 2017, s. 473). Öğretmenler, uygulama uzmanlığını pedagojik aktarımla açıkça ilişkilendirerek gelecek nesiller için yöntemler geliştirmişlerdir (Akça ve Karaman, 2025, s. 125; Podmazova, 2022, ss. 109-110). Benzer şekilde Leipzig modeli de performans sanatçılarını eğitmek ve pedagojik bilgiyi aktarmak şeklindeki bu ikili misyonu kurumsal tasarımının temeline yerleştirmiştir (Navon, 2020, s. 92). Ancak ilerleyen süreçte performansta ustalığa yapılan aşırı vurgu, pedagojinin performans eğitiminin gölgesinde kalarak ikincil bir faaliyete dönüşmesine zemin hazırlamıştır (Shaw, 2023, s. 1). Zamanla Eğitim Fakültelerine izole edilen müzik öğretim metodolojileri, bugün Avrupa Konservatuvarlar Birliği'nin (AEC) de savunduğu üzere, öğrencilerin müzikal ve pedagojik bilgilerini bütünleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla yeniden pratiğin merkezine çağrılmaktadır (Shaw, 2023, s. 156). Çağdaş bir müzisyenin 'icracı' ve 'araştırmacı' kimliğine, 'eğitimci' kimliğinin de eklenmesi, konservatuvarın köklerinde var olan bu entegrasyonun modern kalite güvence sistemleriyle yeniden tesis edilmesinden ibarettir.

Dünyadaki bu kurumsal entegrasyon ve sanatsal araştırma köprüsüyle sağlanan akademiye dönüşüm eğilimi, Türkiye'deki müzik yükseköğretimi için de önemli bir gelişim potansiyeli barındırmaktadır. Ülkemizdeki kurumsal yapılanma, kendi tarihsel gelişim süreci içinde müziğin kurumsallaşması adına önemli bir misyon üstlenmiş olmakla birlikte müzikoloji disiplininin konservatuvar dışına çıkması, günümüzde bu alanlar arasındaki potansiyel etkileşimin tam kapasiteyle açığa çıkmasını zorlaştıran yapısal bir ayrışmadır. Önerilen Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli, geçmişin kurumsal kazanımlarını yadsımadan bu kurumsal kopukluğu aşmayı ve kalite güvence standartlarına uygun çağdaş bir sanatsal araştırma vizyonunu yerelleştirmeyi hedeflemektedir. AEC'nin sanatsal araştırmaya verdiği stratejik önem doğrultusunda müzikolojiyi doğrudan sesin ve performansın üretildiği konservatuvar çatısı altına taşıyan bu şemsiye model, icra ile teorik araştırmayı aynı bünyede buluştururken çalgı eğitimi için gerekli pedagojik donanım ve metotları da Eğitim Fakültelerinin uzmanlığından aktararak performans, eğitim ve araştırmayı birbirini besleyen tek bir ekosistemde birleştirmeyi amaçlamaktadır.

11.2. Modelin Operasyonel Mimarisi, Erken İhtisaslaşma, Akreditasyon ve İstihdam Ekosistemi

Önerilen performans, pedagoji ve müzik bilimi şemsiyesi altında şekillenen Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli'nin sahada sürdürülebilir bir şekilde işleyebilmesi için eğitim kademeleri arasındaki görev dağılımının net bir şekilde çizilmesi ve kalite güvence süreçlerinin tüm tabana yayılması gereklidir. Bu yapının en stratejik taşıyıcı sütununu, erken yaşta müzik bilincinin ve estetik altyapının kurulması oluşturur. Bu doğrultuda, ilkokullarda temel müzik eğitiminin sınıf öğretmenlerinin inisiyatifinden çıkarılarak birinci sınıftan itibaren alanında uzman MEB müzik öğretmenleri tarafından yürütülmesi esastır. Toplumun genel müzik okuryazarlığını inşa eden bu öğretmenler, aynı zamanda yetenekli çocukları erken yaşta keşfederek sistemin ana damarına yönlendiren ilk filtredir. Bu tabanın üzerine inşa edilen ve 'virtüöz yetiştirme' misyonunu üstlenen ilkokul 4. sınıf sonrasındaki yetenek sınavına dayalı tam zamanlı erken konservatuvar eğitimi yapısı, modelin dokunulmaz çekirdeği olarak aynen korunmalıdır. Tam zamanlı eğitimin kalitesini korumak adına, konservatuvarların omuzlarındaki 'yarı zamanlı eğitim' yükünün ise sistem

dışına itilmeden, MEB bünyesindeki özel kurs merkezlerine devredilmesi önerilmektedir. Ülkemizde bu yarı zamanlı müzik eğitimi alanı, günümüzde büyük ölçüde Royal Academy of Music (ABRSM) veya London College of Music (LCM) gibi yabancı sertifikasyon programları egemenliğinde şekillenmektedir. Her ne kadar bu uluslararası programlar yapılandırılmış müfredatlarıyla öğrencilerin çalgılarına olan ilgisini artırıp onlar için somut bir hedef ve motivasyon kaynağı oluştursa da (Altundağ, 2022) meselenin yalnızca teknik bir eğitimden ibaret olmadığı gözden kaçırılmamalıdır. Yabancı müzik sertifikasyon programlarının tercih edilme nedenleri incelendiğinde, bu eğitimlerin veliler ve öğrenciler nezdinde bir sanatsal gelişim aracı olmasının yanı sıra sosyal statüyü artırmaya yönelik bir 'kültürel sermaye yatırımı' olarak algılandığı görülmektedir (Yağan ve Özgenel, 2021). Dolayısıyla toplumdaki bu prestij ve seçkinlik arayışı, yerli eğitim kurumlarının alternatif ve denk bir akademik ağırlık sunamaması nedeniyle yabancı kurumlar tarafından doldurulmaktadır. Her ne kadar ülkemizde MEB onaylı kurs sertifikaları hâlihazırda (TYÇ/EQF Seviye 4 kapsamında) evrensel bir geçerliliğe sahip olsa da meselenin yalnızca resmi geçerlilikten ibaret olmadığı, aynı zamanda toplumsal bir prestij algısı

yönetimi ile konservatuvar standartlarına eşdeğer, akredite bir eğitim kalitesinin güvence altına alınması olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Türkiye'deki toplumsal algıda 'MEB sertifikası' ibaresinin, yaygın eğitim sisteminin doğası gereği çoğunlukla meslek edindirme, yetişkin eğitimi veya genel hobi kurslarıyla eşdeğer tutulması (Bedir, 2019; Bilgin et al., 2017), bu belgenin nitelikli bir sanat eğitiminin hedef kitlesinin aradığı akademik ağırlığı ve seçkinliği yansıtmakta zayıf kalmasına neden olmaktadır. Veliler ve öğrenciler nezdinde oluşan bu prestij boşluğu da isimleri çok daha köklü ve ihtişamlı tınlayan yabancı kurumlar tarafından doldurulmaktadır. Bu prestij kaybı algısını kırarak yerel eğitime hak ettiği itibarı kazandırmak için mevcut sertifikasyon sürecinin isminde, içeriğinde ve sınav jürilerinde doğrudan 'Konservatuvar Akreditasyonu/Onayı' ibaresinin yer alması önemlidir. Eğitim içeriklerinin konservatuvarlar tarafından revize edildiği ve sınav süreçlerinin bizzat konservatuvar akademisyenlerince denetlendiği bu sistem sayesinde sıradan bir kurs belgesi algısı yıkılacaktır. Bunun yerine, MEB'in yasal güvencesini, konservatuvarın sanatsal denetimi ve marka değeriyle taçlandıran, veliler ve

öğrenciler için yeni bir cazibe merkezi olacak prestijli bir yerel standart yaratılmış olacaktır. Bu yerli ve akademik denetim hamlesiyle birlikte yetenek sınavını kazanamayan veya müzik eğitimini sadece yarı zamanlı sürdürmek isteyen öğrenciler, bizzat konservatuvarların denetlediği bu MEB kurslarına yönlendirilmelidir.

Kurulan bu yeni sertifikasyon ve kurs ekosistemi, aynı zamanda konservatuvar mezunları için esnek ve güvenceli bir istihdam alanı yaratmaktadır. Konservatuvarda performans eğitimi alırken Eğitim Fakültesi iş birliğiyle pedagojik formasyon ve çalgı öğretim metotlarıyla donatılan mezunlar, bu akredite MEB kurs merkezlerinde 'Yarı zamanlı konservatuvar eğitmeni' sıfatıyla istihdam edilmelidir. Böylece MEB'in örgün eğitimdeki müzik öğretmenleri birinci sınıftan itibaren temel kültürü inşa ederken, konservatuvar mezunları da yereldeki kurslarda ileri düzey enstrüman eğitmeni olarak iş gücüne katılır. Bu entegre yapı, Fransa'daki Bölge (CRR), İl (CRD) ve Belediye Konservatuvarları (*Conservatoire Municipal*) mantığının Türkiye koşullarında kurumsal bir ruh bularak yerelleşmesini sağlamakta (Cintéro, 2022; Raevskikh, 2016) ve modern müzisyenin istihdam edilebilirliğini güvence altına almaktadır (Perrenoud, 2017).

Fransız yerel konservatuvar sistemi ile önerilen Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli arasındaki iki temel yapısal farkın bu noktada altını çizmek, sistemin özgünlüğünü ortaya koymak açısından önemlidir. İlk olarak, Fransa'da yükseköğretim öncesi müzik eğitimi bütünüyle yarı zamanlı bir yapı üzerine inşa edilmiştir (Buryakova & Buryakov, 2021). Türkiye modelinde ise, sistemin kalbini oluşturan ve üstün yetenekli öğrencilerin erken yaşta yoğun bir eğitime tabi tutulduğu 'tam zamanlı erken müzik eğitimi' geleneği ısrarla korunmaktadır. İkinci temel fark ise yarı zamanlı eğitimin kurumsal konumlandırmasında ortaya çıkmaktadır. Fransız sisteminde yarı zamanlı müzik eğitimi doğrudan bölge veya belediye konservatuvarlarının bünyesinde verilirken, yeni modelimizde bu eğitim, konservatuvarların fiziksel ve idari yükünü hafifletmek amacıyla kurum dışına, MEB ve konservatuvar denetimindeki özel MEB kurs merkezlerine devredilmektedir. Böylece konservatuvarlar, yarı zamanlı eğitimin doğrudan uygulayıcısı olmaktan çıkarak sınavların başvuru, yer tahsisi ve evrak yönetimi gibi tüm bürokratik ve operasyonel süreçlerini de MEB'in idari yapısına bırakmaktadır. Tıpkı günümüz küresel yükseköğretim alanında kurumlar arası eğitimin denkliğinin bağımsız Kalite Güvence Sistemleri ve

akreditasyon kuruluşları tarafından tescillenmesi eğiliminde olduğu gibi yeni modelde de konservatuvarlar, kendi dışındaki yarı zamanlı müzik eğitiminin kalitesini bu mekanizmayla güvence altına almaktadır. Bunun sonucunda konservatuvarlar eğitimin müfredat çerçevesini onaylayan, kalite standartlarını çizen ve MEB tarafından organize edilen sertifikasyon sınavlarının sanatsal değerlendirmesini bizzat görevlendirdiği ilgili anasanat dalı komisyonları eliyle gerçekleştiren bir 'üst akreditasyon merkezi' pozisyonuna yükselmektedir.

11.3. Sınır Ötesi Vizyon ve Sanat Eğitimi Diplomasisi: Doğu-Batı Köprüsünün Lideri ve Müzikal Bilirkişisi Olmak

Avrupa Konservatuvarlar Birliği'nin (AEC) 2030 stratejik belgesi sınır ötesi iş birliklerini, küresel ittifakları ve farklı kültür bölgeleriyle kurulacak akademik köprüleri yüksek sanat eğitiminin geleceği için temel bir vizyon olarak konumlandırmaktadır. Türkiye sadece bir uygulayıcı olmanın çok ötesinde, AEC vizyonunun kapsama alanını genişleten ve bu vizyonun kapılarını Asya-Pasifik coğrafyasına açan küresel bir aktör olma potansiyeline sahiptir. Ülkemizin bu uluslararasılaşma stratejisindeki görünür avantajı hem Lizbon Tanıma

Sözleşmesi hem de Tokyo Tanıma Sözleşmesi kapsama alanında çifte hukuki taahhüt taşımasıdır. Ancak vurgulanmalıdır ki bu sözleşmeler Türkiye'yi kendiliğinden bir lider yapmaz, yalnızca bu evrensel sanat diplomasisinin işletilebileceği hukuki kanalları açar. Türkiye'yi bu küresel ağda gerçek bir 'Doğu-Batı Köprüsü' ve bir 'bilirkişi' konumuna yükseltecek olan asıl güç, kurumlarımızın zaten sahip olduğu ve Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli'nin de kalbini oluşturan 'Heterojen Özerklik' yapısıdır.



Görsel 14. Doğu-Batı Ekseninde Heterojen Özerk Türkiye Modeli ve Küresel Bilirkişilik Mimarisi

Küresel yükseköğretim alanındaki Kalite Güvence Sistemlerinin en kritik kavramlarından biri, diplomaların ve eğitim programlarının tanınmasında karşımıza çıkan

'haklı farklılık' ilkesidir. Konuyu genel yükseköğretim çerçevesinden çıkarıp doğrudan konservatuvarlar özeline indirgediğimizde bu ilke, Batı'nın tampere sistemi ile Doğu'nun makamsal yapıları arasındaki derin kuramsal uçurumu tanımlamak için en güçlü gerekçeye dönüşmektedir. Her ne kadar Batı müziğinin tampere sistem öncesi erken dönemlerinde doğuşkanların doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan komalı sesler bulunsa da bu sesler, makam geleneklerindeki gibi bilinçli, yapısal ve estetik birer ifade aracı olmaktan ziyade, doğuşkanların yarattığı ve nihayetinde tampere sistemin inşasıyla elimine edilen yan ürünlerdir. Dolayısıyla, günümüzde yalnızca tampere sistem ile inşa edilen tek tip bir Avrupa konservatuvarı, mikro tonal seslerin başlı başına sanatsal bir kimlik taşıdığı makam müziklerini veya Asya-Pasifik coğrafyasına ait modal farklılıkları kavramakta kuramsal ve yapısal bir bariyerle karşılaşabilir.

Buna ek olarak, konuyu yalnızca akustik bir 'koma sesi' farklılığına indirgemek, meselenin kültürel derinliğini sığlaştırmak olacaktır. Batı eğitim dilinin kavramakta zorlandığı bu yapısal engellerin temelinde sadece ses frekansları yoktur. Binlerce yıllık bir yöre, töre, ağıt geleneği ve usta-çırak ilişkisine dayanan çok katmanlı bir meşk ve müzikal hafıza aktarımı yatmaktadır. Bu

zenginliğin kurumsal düzeyde nasıl yönetileceği ise stratejik bir tercihtir. Örneğin komşu coğrafyadaki Azerbaycan modelinde –kısmen Cumhuriyetimizin erken dönemlerindeki 'kendi kültürümüzü evrensel Batı müziğiyle harmanlayarak muasır medeniyetler seviyesine taşıma' idealine benzer bir refleksle– geleneksel makam/muğam sanatının koma seslerinden arındırılarak Batı sistemine yaklaştırıldığı görülmektedir (Bahşaliyev, 2025). Her ne kadar bu uyarlama, 'muğam operası' ya da 'senfonik muğam' gibi yeni melez türler yaratarak geleneksel müziğin uluslararası alanda tanınırlık kazanmasını sağlamış olsa da (Naroditskaya 2003; Bahşaliyev, 2026); nihayetinde geleneğin modal özgünlüğünü tanımlayan mikrotonal aralıkların sistematik olarak düzleştirilmesine (Clark, 2016), ve muğamın felsefi derinliği ile kutsal niteliğinin aşınmasına (Bahşaliyev, 2026, s. 1) yol açmıştır. Literatür, Sovyet kurumsallaşması altındaki bu 'yapısal kayıpların' ve asimilasyon riskinin, günümüzde müzisyenleri sömürgecilik karşıtı bir refleksle Sovyet öncesi mikrotonal bütünlüğü yeniden tesis etme arayışına ittiğini göstermektedir (Dessiatnitchenko, 2018).

Literatür incelendiğinde de ECTS (AKTS) gibi küresel yeterlilik çerçevelerinin geleneksel sanat eğitimini

tek tipleştirme riski taşıdığı (Fleming, 2020) ve özellikle Batılı akreditasyon süreçlerinin Avrupa kültürel üstünlüğünü sürdürerek asimilasyona yol açtığı teyit edilmektedir (Massy ve Sembiante, 2022; Reyes ve Lorenzo-Quiles, 2024). İşte heterojen ve özerk Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli, yükseköğretim diplomasisinde giderek artan bu asimilasyon krizini çözen tek yapısal anahtardır. Bu modelin gücü, Türkiye'nin her iki sözleşmeye (Lizbon ve Tokyo) attığı imzanın getirdiği hukuki mecburiyetten beslenir. Bu çifte taahhüt, Türkiye'yi pasif bir köprü olmaktan çıkarıp aktif bir 'Diplomatik Tercüman' olmaya mecbur kılmaktadır. Asya-Pasifik bölgesi kendi içindeki çok parçalı yapı gereği farklılıklara zaten açıkken, eğitim hareketliliğindeki asıl krizin Asya'daki geleneksel ve yazılı olmayan müzik eğitimi modelinin Avrupa sisteminde (EHEA) tanınması aşamasında yaşanacağı düşünülmektedir. Bu bürokratik kilitlenme iki temel senaryoda ortaya çıkar. Birincisi, Asya'dan Avrupa'ya geçmek isteyen Asyalı bir müzik öğrencisinin Avrupa'ya kabul sürecidir. İkincisi ve asıl ironik olanı ise Asya'ya gidip oradaki okullara (kendi çeşitlilik kabulleri sayesinde) kabul edilebilen, orada eğitim alan ve ülkesine dönen Avrupalı bir müzik öğrencinin edindiği bu zengin eğitimi kendi kıtasında, yani Bologna

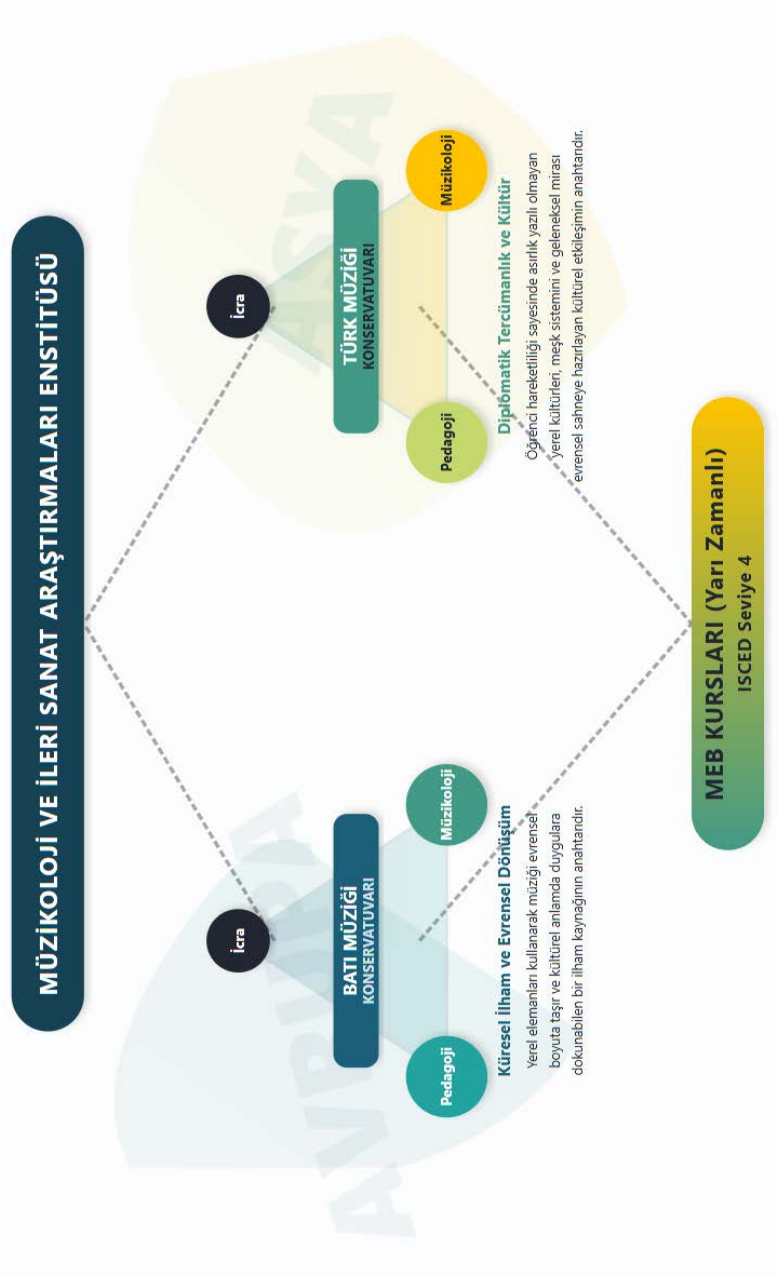
sisteminde geçerli kılmak (denklik almak) istediğinde kendi sisteminin duvarına çarpacağı düşüncesidir. Her iki senaryoda da sorun Asya'nın eğitimi vermesi veya almasından ziyade Asya'da edinilen geleneksel ve yazılı olmayan müzik eğitim modelinin Avrupa'nın katı ölçütlerine çarpmasıdır. Sistemin kavrayamadığı bu sanatsal aktarım, kolaylıkla bir 'haklı farklılık' bariyeri olarak yorumlanıp doğrudan reddedilme tehlikesi taşıyabilir.

Avrupa'nın bürokratik olarak okuyamadığı bu Batı-dışı sanatsal donanım, Türkiye'deki özerk Türk müziği konservatuvarlarının meşk ve benzeri geleneklere olan aşinalığı sayesinde deşifre edilebilir. Bu, Asya'nın sanatsal zenginliğini Batı kalıbına döküp tek tipleştirmek değildir. Öğrencinin kökeni (Asyalı veya Avrupalı) fark etmeksizin, Doğu'da edinilen o geleneksel hafızanın, Bologna sistemindeki hangi evrensel öğrenme çıktısına ve kredi iş yüküne (AKTS) denk düştüğünü şeffaf bir 'kalite güvence tercümesiyle' Avrupa'ya aktarmaktır. Kısacası Türkiye, Doğu'yu Batılılaştıran bir asimilasyon modeli öne sürmemekte, Doğu'nun sanatsal eğitim zenginliğinin Avrupa Yükseköğretim Alanı'na (EHEA) değiştirilmeden

girebilmesini sağlayan sarsılmaz bir 'Kültürel Referans ve Gümrük Kapısı' olma potansiyeline sahiptir.

Küresel ölçekte bir kalite güvence anahtarına dönüşen bu 'Heterojen Özerklik' ilkesi, ulusal düzeyde MEB kurslarının akreditasyonu bağlamında da kurumsal mimarinin temelini oluşturmaktadır. Bu modelde, Batı Müziği ve Türk Müziği yapılanmaları sanatsal ve metodolojik özerkliklerini mutlak surette koruyarak kendi alanlarındaki MEB yarı zamanlı kurslarının 'üst akreditasyon merkezi' olarak işlev görürler. Bu durum, bir önceki bölümde ele alınan ve akreditasyonun tek tip bir merkezden yürütüldüğü Fransız konservatuvar mantığından ayrıldığımız üçüncü temel yapısal farkı da çerçevelemektedir. Yani Batı Müziği ve Türk Müziği birimleri, kurs müfredatlarını belirlerken veya sertifika sınavlarını yaparken yalnızca kendi anasanat dallarından oluşturdukları uzman jürileri görevlendirerek kendi alanlarını bağımsız şekilde denetler. Sonuç olarak birbirine indirgenmeyen bu iki özerk yapı hem yerel MEB kurslarının akreditasyonunda hem de Lizbon-Tokyo hattındaki uluslararası kalite güvence süreçlerinde, hiçbir geleneğin diğerine ezdirilmediği sarsılmaz bir ittifak yaratmaktadır.

12. TARTIŞMA VE SONUÇ



Görsel 15. Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli

Görsel 15'te ana hatları sunulan Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli, çalışmanın bütününde tartışılan yapısal sorunlara ve uluslararası kalite güvence beklentilerine verilmiş kapsamlı bir kurumsal yanıttır. Şemadan da anlaşılacağı üzere bu model, Batı Müziği ve Türk Müziği konservatuvarlarının melezleşmeden kendi özerk yapılarını koruduğu (heterojen özerklik), her ikisinin de kendi içinde müzikolojiyi, pedagojiyi ve icrayı bütünleştirdiği bir şemsiye mimariye dayanmaktadır. Sistemin tabanında, her iki kurumun bağımsız uzmanlığıyla akredite edilen ve yarı zamanlı eğitim yükünü üstlenen MEB kursları (ISCED Seviye 4) yer alırken, nihai aşamada her iki özerk yapı 'Müzikoloji ve İleri Sanat Araştırmaları Enstitüsü' çatısı altında entelektüel güçlerini birleştirmektedir. Böylece sistem, Batı'nın evrensel vizyonu ile Doğu'nun diplomatik tercümanlığını eşzamanlı yürüten, küresel sanat arenasında birbirini besleyen çift kanatlı bir akademi işlevi görmektedir.

Tıp ve mühendislik bilimlerinden yüksek sanat eğitimine kadar tüm dünyada yaşanan köklü dönüşüm, uluslararası yükseköğretim alanının yeni düzenlemeleri ve kurumsal düzeyde yaşanan konservatuvarların lisansüstü esneklik kaygıları, yüksek müzik eğitiminde dönüşümü kaçınılmaz kılmaktadır. AEC'nin 2030 strateji belgesinde

de vurgulandığı üzere, yüksek müzik eğitimi kurumlarının varoluşsal geleceği ve toplumsal işlevi, iki katmanlı bir sürdürülebilirlik üzerine inşa edilmelidir. Bunlardan ilki olan İçsel Sürdürülebilirlik (Kurumsal Dönüşüm); konservatuvarların turne lojistiğinden konser salonlarının enerji kullanımına, fiziksel materyal/nota tüketiminden dijital ayak izine kadar kendi operasyonlarını ekolojik ve teknolojik gerçekliklere duyarlı hâle getirmesidir. Çok daha kapsayıcı olan Dışsal ve Toplumsal Sürdürülebilirlik boyutu ise yüksek sanat eğitiminin toplumun iklim krizine, biyoçeşitlilik kaybına ve sosyokültürel tıkanıklıklara karşı çözümler üretmesinde bir ilham ve farkındalık motoru olmasını şart koşar. Modern çağda sanatçı ve akademisyen, yalnızca eser icra eden bir kişi olmaktan ziyade sanatı ve estetik duyguları harekete geçirme gücüyle toplumun ekolojik ve kültürel bilincini dönüştüren bir rehber ve ilham kaynağıdır.

Ancak vurgulanmalıdır ki toplumu dönüştürecek bu estetik duygu ve ilham, tüm dünyada tek tip (standartlaştırılmış) bir müzik diliyle harekete geçirilemez. Asya'nın yerel müzikleriyle büyümüş birinin içsel reflekslerini sadece Batı klasik müziğiyle uyandırmak ne kadar güçse, Anadolu'nun yerel ezgileriyle yetişmiş bir

toplumun kültürel hafızasını da sadece Batılı formlarla tetiklemek o kadar zordur. Örneğin, Ege kültürüyle yoğrulmuş bir bireyin duygu dünyası ve aidiyet hissi, o yöreye ait bir zeybek tınısını duyduğunda—bu tını ister geleneksel bir davul-zurnadan, isterse Batı enstrümanlarını kullanan devasa bir senfoni orkestrasından gelsin—çok daha derin ve sarsıcı bir biçimde açığa çıkar.

Peki, sanattaki bu yerel ilham gücü küresel çapta nasıl bir farkındalık motoruna dönüşmelidir? Bunun yolu, farklı eğitim yapılarında kendi kültürel dokusuyla yoğrulmuş öğrencilerin sınır ötesi hareketliliğidir. Ancak bu küresel etkileşim, homojenleştiği, birbirine benzetildiği bir hibrit sistemle başarılması düşünülmemektedir. Geliştirdiğimiz Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli tam da bu yüzden kurumlarımızın hâlihazırda sahip olduğu tarihsel genetiğe sadık kalarak hibrit değil, 'heterojen' bir yapıdır. Bu modelde hiçbir gelenek diğerine asimile edilmez, Batı müziği ve yerel sanat kurumları –zaten var olan bağımsız kimlikleriyle– kendi özlerini, kültürel dokularını ve eğitim metodolojilerini mutlak surette korurken, küresel sahnede 'birbirlerine açılan kapıların anahtarı' hâline gelirler.

Dışsal sürdürülebilirlikte bu devasa toplumsal etkiyi ulusal alanda yaratabilmek içinse ilkokul 1. sınıftan itibaren MEB müzik öğretmenlerinin rehberliğinde yetişen, müzik okuryazarlığına sahip geniş bir toplumsal taban oluşturmak ve sanatsal duyguları sistemli biçimde besleyecek kurumsal altyapıyı inşa etmekle mümkündür. AEC'nin yüksek müzik eğitiminde pedagojik formasyona odaklanan Polifonia projesi, sanatçının aynı zamanda donanımlı bir eğitmen olması gerektiğini, temel program kazanımlarının performans kadar pedagoji üzerinden de şekillendiğini ortaya koymaktadır. Geliştirdiğimiz bu modelde eğitim fakültesi ile konservatuvar iş birliğinin kurgulanması da tam olarak bu uluslararası vizyonun Türkiye'deki kurumsal yansımasıdır. Avrupa'nın köklü kurumları bu entegrasyonu yıllar önce çözmüştür. Örneğin Paris Ulusal Yüksek Müzik ve Dans Konservatuvarı (CNSMDP), standart icra eğitiminin ardından pedagojik formasyon ve lisanslı öğretmenlik diploması veren ek yapıları bünyesinde barındırırken, École Normale de Musique de Paris (ENMP) aynı çatı altında hem artistik icra (Diplôme d'Exécution) hem de pedagoji (Diplôme d'Enseignement) diplomalarını birbirinden ayıran ama birbirini besleyen profesyonel kanallar sunmaktadır.

Bu bağlamda, tam zamanlı icracı yetiştirme misyonunu koruyan, yarı zamanlı eğitim yükünü MEB kurslarına devrederek onlara akreditasyon sağlayan, Eğitim Fakültesi iş birliğiyle sanatçı eğitmenler yetiştiren bu Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli sadece bir idari düzenleme teklifi değildir. Bu model, dünyanın radikal değişimine, sürdürülebilirlik krizlerine ve pedagojik ihtiyaçlarına verilmiş güçlü bir sanatsal ve kurumsal yanıttır.

Modelin kurumsal mimarisindeki bu evrensellik, lisansüstü eğitimdeki tıkanıklıkların aşılması için de bir anahtar niteliğindedir. UNESCO Küresel Tanınma Sözleşmesi ile Lizbon ve Tokyo bölgesel sözleşmeleri bize küresel yükseköğretim ağında, 'haklı bir farklılık' kanıtlanmadıkça kurumların birbirlerinin eğitim süreçlerini ve diplomalarını tanımalarını taahhüt altına alacağını açıkça göstermektedir. Makro düzeydeki bu küresel entegrasyon ve esneklik yasal bir gerçeklik olarak dururken, Türkiye'deki konservatuvarların lisansüstü eğitimlerinde öğrencilerin dar bir 'mikro-disiplin kıskacına' hapsedilmesi, gereksiz bir kurumsal tıkanıklıktan ve sistemik bir çelişkiden ibarettir. Bu sistemik çelişkiyi, AEC'nin Lisans ve Yüksek Lisans devrelerinin hedefleri, öğrencinin disiplinler arası geçişkenliğini, esnekliğini,

araştırma ve pedagoji becerilerini harmanlayan bütüncül bir sanatçı kimliği inşası beyan ederken, tek bir anasanat dalına kilitlenmiş lisansüstündeki esneklik kaygıları, Avrupa Yükseköğretim Alanının ruhuyla da zıtlık oluşturmaktadır.

Ancak, (her kurumda aynı katılığa sahip olunmasa da) uygulamada karşılaşılan bu esneklik kaygılarına rağmen, yapısal bir gerçeğin altını çizmek gerekir. Türkiye, müzik alanında 'doktora/sanatta yeterlik' programlarının kurumsallaşması ve bizzat 'sanatsal araştırma' kültürünün akademik bir zemine oturtulması bağlamında Avrupa'nın pek çok köklü kurumundan çok daha erken bir uyanış yaşamış ve derin bir tecrübe edinmiştir. Lisansüstü işleyişteki bu lokal tıkanıklıklar bir yana bırakıldığında, Türkiye aslında en üst düzey sanatsal üretim ve araştırma konusunda doğal bir 'bilirkişi' konumundadır. İşte Türkiye'nin lisansüstü seviyedeki bu tarihsel 'sanatsal araştırma bilirkişiliği', AEC'nin Küresel Strateji belgesindeki hedeflerle birleştiğinde, ülkemiz üstlenmesi gereken o 'diplomatik tercümanlık' rolünü tam olarak tayin etmektedir. Küresel Strateji, yüksek sanat eğitiminde Avrupa merkezci bakış açısının aşılması gerektiğini, konservatuvarların yalnızca Batı standartlarına sıkışıp

kalamayacağını ve dünyanın diğer kültürleriyle etkileşime girmesi gerektiğini savunur. Bu metnin en kritik kavramı ise bilginin Batı'dan Doğu'ya tek taraflı ihraç edildiği eski yapılar yerine, 'Karşılıklı ve Eşit Yetkiye Dayalı Ortaklıklar' üzerinden ortak üretimin merkeze alınmasıdır.

Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli, AEC'nin bu küresel stratejisinin dünyadaki en güçlü ayaklarından birini inşa etmektedir. Türkiye, bir yanda köklü Batı müziği konservatuvarları, diğer yanda asırlık makam/meşk geleneğine dayanan ve Bologna Sürecine uyum sağlamış Türk müziği konservatuvarları ile Avrupa merkezci bakış açısını çoktan aşmış bir çift kanatlı sanat eğitim sistemine sahiptir. Bu öncü konumdan dünyanın haberi olmasa da Türkiye, Asya kültürüne ve geleneğine aşina olan heterojen özerk konservatuvarları sayesinde Asya'nın Avrupa ile birleşmesinde bayrağı önde taşıyan bir 'diplomatik tercüman' statüsü kazanmaktadır.

Ancak burada son derece kritik bir yapısal eşik bulunmaktadır. Avrupa'daki 'Eski Müzik' (Rönesans/Orta Çağ) bölümlerinin yapılanmasına öykünerek Türk müziğini ve Batı müziğini aynı binada, aynı çatı altında birbirinin alt disiplinleriymiş gibi hibrit hale getiren modellerin bu zenginliği tam potansiyeliyle yansıtacağı

düşünülmemektedir. Batı müziği ile geleneksel Türk müziği tıpkı her ikisinin de temel malzemesi 'dil' olmasına rağmen eğitim metodolojileri ve amaçları bütünüyle farklı olduğu için Yabancı Diller Yüksekokulu ile Edebiyat Fakültesi'nin ayrı kurumlarda örgütlenmesi gibi, birbirine saygı duyan, organik bağları olan ancak kendi iç dinamikleri ve kuramsal temelleri bütünüyle farklı iki ayrı evrendir.

Batı hegemonyasındaki kalite güvence sistemleri genellikle yazılı dokümanlar üzerinden ilerlemektedir. Ancak gelişen teknoloji ve yapay zekâ çağında, sesin kusursuzca kaydedilip analiz edilebildiği bir dünyada, müziğin en doğru kaynağının sadece 'yazılı doküman' olduğunu savunmak imkânsızdır. Kaydedilmiş sesin bizzat kendisi müziğin en saf hâliyken, sözlü geleneği yazıya aktarmayan eğitim modellerini ikinci plana atmak bilimsel bir tezatlıktır. Literatürde Mbah vd'nin (2021, s. 28) Zambiya örneğiyle işaret ettiği üzere kültürel zenginliğin Batı yapıları karşısında kurumsallaşamaması büyük bir 'epistemik adaletsizlik' doğururken, Isabirye'nin (2021) Uganda okul müziği incelemesinde yerel sözlü geleneklerin göz ardı edilip Batı solfej modellerinin dayatılması yeni bir 'sömürgeleşme eylemi' olarak

nitelendirilmektedir. Ramli vd'nin (2025, s. 1) ise Endonezya'nın Aceh bölgesindeki dış reformların getirdiği standartlaştırılmış akreditasyon yanlılığının, yerel uygunluğu geçersiz kıldığını açıkça ortaya koymaktadır. Literatürden de anlaşılacağı üzere, hibrit modeller bu epistemolojik sürtüşmeyi ve asimilasyon krizini çözememektedir. Bu nedenle 'Heterojen Özerklik' ilkesi gereği Türk Müziği ve Batı Müziği yapılanmaları aynı şemsiye altında birbirine asimile edilen bölümler olarak var olmaktansa bağımsız dinamiklere sahip farklı konservatuvarlar olarak özerkliklerini korumalıdır. Türk müziği konservatuvarı Batı-Doğu geçişinde bir köprü olacaksa, sıradan bir konservatuvarın alt dalı olarak bu misyonu taşıyamaz. Kısacası çözüm, geleneksel zenginliğin Batı'ya uyarlanmasındansa o zenginliğin uluslararası arenada saygı görmesi için küresel bir akademik dille ifade edilmesidir. Türkiye müziği Batılılaştırmamakta; yalnızca kendi müziğinin diplomatiğini evrensel kodlarla yazmaktadır.

Dünya zenginliklerini asimile etmeden olduğu gibi kabul eden bu model, Asya'dan Avrupa'ya gitmek isteyen öğrencilere tek yönlü tercüme yapabildiği gibi kendi eğitimine Avrupa'dan öğrenci kabul eden ve o öğrenci geri dönerken denklik için Türkiye'ye ihtiyaç duyan çift yönlü

bir diplomasi mimarisi sunabilir. Steinmetz'in (2026, s. 81) belirttiği gibi baskın bir paradigmayı diğeriyle değiştirmek yerine çoğulcu eğitimlerle kapsayıcı sistemler kurmak, kültürel zenginliklerin tanınması için en umut verici yoldur.

AEC'nin küresel ölçekte aradığı 'eşit yetkiye dayalı ortaklıklar', ulusal düzeyde bu iki özerk konservatuvarın MEB yarı zamanlı kurslarını 'birlikte ve eşit otoriteyle' akredite etmesiyle hayata geçirilir. Nihai aşamada bu iki heterojen yapı akademik sınırlarını muhafaza ederek belki de ortak bir 'Müzikoloji ve İleri Sanat Araştırmaları Enstitüsü' çatısı altında entelektüel güçlerini birleştirebilirler. Müzik biliminin kurduğu bu enstitüler altında sanatsal araştırmalar heterojen bir özerklikle yürütülebilir.

Sonuç itibarıyla Türkiye Yeni Konservatuvarlar Modeli, sürdürülebilir altyapısı, Eğitim Fakültesi ve MEB entegrasyonu, lisansüstü esnekliği ve heterojen özerkliğe dayalı kurumsal mimarisiyle ülkenin sanat eğitimini uluslararasılaşma vizyonunda zirveye taşıyacak, kültürel zenginlikleri asimile etmeden oldukları gibi kabul edip Avrupa ile Asya arasındaki bu tıkanıklığı çift yönlü bir diplomasiyle açacak, Türkiye'yi sistemin takipçisi olmaktan çıkarıp, Doğu ve Batı müzik ağları arasında

karşılıklı saygıya dayalı, küresel ve 'eşit bir ortak' statüsüne yükseltecektir. Ancak son olarak vurgulamak gerekir ki, bu çalışmada ortaya konulan model, yüksek müzik eğitimindeki yapısal sorunlara yönelik mutlak ve tek çözüm iddiası taşımamaktadır. Değişen güncel dünya şartları, kurumların iç dinamikleri ve teknolojik gelişmeler ışığında, bilimsel platformlarda elbette farklı modeller de öne sürülecek ve tartışılacaktır. Önerilen bu modelin veya gelecekte ortaya konacak alternatif yaklaşımların sahada fiilen hayata geçirilebilmesi ise, mevcut yasaların, idari yönetmeliklerin ve yükseköğretim mevzuatının bu vizyona uyumlu bir şekilde güncellenmesini gerektirmektedir.

KAYNAKLAR

AEC, CILECT/GEECT, Culture Action Europe, Cumulus, EAAE, ELIA, EPARM, EQ-Arts, MusiQuE, & SAR. (2020). *The Vienna declaration on artistic research*. https://aec-music.eu/media/2021/05/viennadeclarationonarfinalversion24june20_20201216163421.pdf

Akca, B. S., & Karaman, Y. (2025). The function of the Paris Conservatory in creating French flute pedagogy and the reflection of this pedagogy in Türkiye. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1729902

Alegre, R. C. (2022). Child composers in the old conservatories: How orphans became elite musicians. *Journal of Music Theory*. https://doi.org/10.1215/00222909-9930925

Almqvist, C. F., & Werner, A. (2023). Maintaining and challenging conservative teaching and learning culture in conservatories: The need for holistic pedagogy in educational fields of tension. *Research Studies in Music Education*, *46*, 257-270. https://doi.org/10.1177/1321103x231187766

Altundağ, M. (2022). *Türkiye'de özengen müzik eğitiminde London College of Music uluslararası sertifika programı ve sınav aşamalarının işlevselliği* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://hdl.handle.net/20.500.12452/8879

Aminah, S., Krisnadhi, A. A., & Hidayanto, A. (2025). Ontological framework for the analysis of outcome-based curriculum in higher education. *IEEE Access*, *13*, 31497-31516. https://doi.org/10.1109/access.2025.3542881

Amirtharaj, S., Chandrasekaran, G., Thirumoorthy, K., & Muneeswaran, K. (2021). A systematic approach for assessment of attainment in outcome-based education. *Higher Education for the Future*, *9*, 8-29. https://doi.org/10.1177/23476311211017744

Angelo, E., Varkøy, Ø., & Georgii-Hemming, E. (2019). Notions of mandate, knowledge and research in Norwegian classical music performance studies. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, *3*. https://doi.org/10.23865/jased.v3.1284

Association Européenne des Conservatoires (AEC). (1999, 8 Kasım). *The AEC declaration*. https://aec-

music.eu/media/2021/05/AEC-Declaration-1999-EN.pdf

Association Européenne des Conservatoires (AEC). (2007). *Handbook on the implementation of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) in higher music education*.

Association Européenne des Conservatoires (AEC). (2017). *The AEC/Polifonia learning outcomes for the 1st, 2nd and 3rd cycle studies in music*. https://aec-music.eu/userfiles/File/aec-polifonia-learning-outcomes-en.pdf

Association Européenne des Conservatoires (AEC). (2024, Kasım). *AEC strategy 2030*. https://aec-music.eu/media/2024/11/AEC-Strategy-2030.pdf

Association Européenne des Conservatoires (AEC). (2026). *AEC global strategy 2030*. https://aec-music.eu/media/2026/05/AEC-Global-Strategy-2030.pdf

Avrupa Bölgesinde Yükseköğretimle İlgili Belgelerin Tanınmasına İlişkin Sözleşme [Lizbon Tanınma Sözleşmesi]. (1997, 11 Nisan). *Avrupa Konseyi*

Antlaşmalar Serisi No. 165. https://rm.coe.int/168007f2c7

Avrupa Konseyi. (t.y.-a). *Chart of signatures and ratifications of Treaty 165*. Council of Europe Treaty Office. https://www.coe.int/en/web/Conventions/full-list/?module=signatures-by-treaty&treatynum=165

Avrupa Konseyi. (t.y.-b). *Reservations and declarations for Treaty No.165 - Türkiye*. Council of Europe Treaty Office. https://www.coe.int/en/web/Conventions/full-list/?module=declarations-by-treaty&numSte=165&codeNature=3&codePays=TUR

Bahşaliyev, F. (2025). The Eastern modal (maqam) system and unequal temperament. *Musicologist*. https://doi.org/10.33906/musicologist.1783725

Bahşaliyev, F. (2026). The Pan-Eastern unity of form and content in Azerbaijani mugham performance. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, *13*(2), 1-10. https://izlik.org/JA52MD96AC

Barua, L., & Lockee, B. (2024). A review of strategies to incorporate flexibility in higher education course

designs. *Discover Education*, *3*. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00213-8

Bedir, S. B. (2019). Halk eğitim merkezi kursiyerlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 673-704. https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.02.006

Bergman, M. (2021). Beyond the conservatory model: Reimagining classical music performance training in higher education. *Music Reference Services Quarterly*, *24*, 179-180. https://doi.org/10.1080/10588167.2021.1907132

Bilgin, H., İnce, Ş., & Canatan, H. (2017). Halk eğitim merkezlerinde yetişkinlere yönelik açılan kurslar ve etkilikleri nelerdir?. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*. https://sssjournal.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=58464

Born, G. (2021). Artistic research and music research. *Knowing in Performing*. https://doi.org/10.1515/9783839452875-004

Breuer, B. (2011). *The birth of musicology from the spirit of evolution: Ernst Haeckel's Entwicklungslehre as central component of Guido Adler's methodology for musicology*.

Buryakova, L. A., & Buryakov, A. G. (2021). Facets of interaction between the Ministry of National Education and the Ministry of Culture of France in the musical and educational space. *Perspectives of Science and Education*. https://doi.org/10.32744/pse.2021.6.3

Callahan, M. (2015). The art of partimento: History, theory, and practice. By Giorgio Sanguinetti. New York: Oxford University Press, 2012, ix + 385 pages. *Music Theory Spectrum*, *37*, 163-166. https://doi.org/10.1093/mts/mtv006

Carayannis, E., Christodoulou, K., Christodoulou, P., Chatzichristofis, S. A., & Zinonos, Z. (2021). Known unknowns in an era of technological and viral disruptions—Implications for theory, policy, and practice. *Journal of the Knowledge Economy*, *13*, 587-610. https://doi.org/10.1007/s13132-020-00719-0

Caruso, G. (2023). The "mirroring" method: A case study to enhance the nexus between music performance practice and artistic research in higher music

education at European conservatories. *Itamar. Revista de investigación musical: territorios para el arte*. https://doi.org/10.7203/itamar.9.27003

Cintéro, J. (2022). Making sense of democratisation: A case study about extracurricular music workshops in France. *British Journal of Music Education*, *40*, 66-79. https://doi.org/10.1017/s0265051722000158

Clark, S. (2016). Schubert's lieder and the philosophy of early German romanticism by Lisa Feuerzeig (review). *Fontes Artis Musicae*, *63*, 319-321. https://doi.org/10.1353/fam.2016.0044

Cox, J. (2013). Encouraging and training conservatoire students at undergraduate and taught-postgraduate level towards fluency in the thought-processes and methods of artistic research (ss. 45-64). https://doi.org/10.1007/978-94-007-7435-3_4

Dessiatnitchenko, P. (2018). 'An elder in punk clothes': Purged frets and finding true mugham in post-Soviet Azerbaijan. *Ethnomusicology Forum*, *27*, 136-156.
https://doi.org/10.1080/17411912.2018.1512880

Diakou, S., & De Rosa, S. (2024). Assessing the impact of the S+T+ARTS framework: Main evidence and reflections to inform the community and policymakers for supporting artistic research. *European Journal of Cultural Management and Policy*. https://doi.org/10.3389/ejcmp.2024.13063

Doçentlik Yönetmeliği. (2018, 15 Nisan). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 30392). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24519&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Doğantan-Dack, M. (2022). Expanding the scope of music theory: Artistic research in music performance. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*. https://doi.org/10.31751/1169

Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü [DEÜ GSE]. (t.y.). *Müzik anasanat dalı tez arşivi*. https://gse.deu.edu.tr/pdf/tezarsivi/muzik.pdf

Fleming, J., Gibson, R., Anderson, M., & Martin, A. J. (2020). Quality teaching frameworks and arts education: Seeking a compatible approach. *Journal of Curriculum Studies*, *52*, 840-856. https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1720299

Ford, B. (2010). *What are conservatoires for?: Discourses of purpose in the contemporary conservatoire*.

Gamurari, P. (2024). Quality assurance of studies in higher music education. *Materialele seminarului ştiinţific metodologic Probleme metodico-didactice şi de asigurare a calităţii în învăţământul artistic superior*. https://doi.org/10.55383/pacias2023.03

Girgin, M., & Yavaş Öztürk, G. E. (2024). Fransa'da müzik eğitimi veren kurumların sistemleri ve diplomalar. E. Zeteroğlu (Ed.), *Müzikte ileri araştırmalar* (ss. 1-19).

Gleeson, J., Lynch, R., & Mccormack, O. (2021). The European Credit Transfer System (ECTS) from the perspective of Irish teacher educators. *European Educational Research Journal*, *20*, 365-389. https://doi.org/10.1177/1474904120987101

Golding, R. (2016). Seeking a philosophy of music in higher education: The case of mid-nineteenth century Edinburgh. *Philosophy of Music Education Review*, *24*, 191-212.
https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.24.2.05

Göncü, İ. Ö., Korkmaz, A., & Arsel, S. (2024). Ses eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve sanatta

yeterlik tezlerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, *16*(1), 283. https://doi.org/10.46291/ZfWT/160118

Graziano, A., & Johnson, J. K. (2006). The influence of scientific research on nineteenth-century musical thought: The work of Richard Wallaschek. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 17-32.

Grek, S., & Russell, I. (2023). Beyond Bologna? Infrastructuring quality in European higher education. *European Educational Research Journal*, *23*, 215-236. https://doi.org/10.1177/14749041231170518

Harper, D. (t.y.). *Etymology of conservatory*. Online Etymology Dictionary. Erişim tarihi 22 Temmuz 2026, https://www.etymonline.com/word/conservatory

Iglesias, P., & Tejada, J. (2024). Practice as research through inquiry-based learning: A pedagogical intervention with music students in higher education. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci14070738

Ilcic, A., Fuentes, M., & Lawler, D. (2025). Artificial intelligence, complexity, and systemic resilience in

global governance. *Frontiers in Artificial Intelligence*, *8*. https://doi.org/10.3389/frai.2025.1562095

Impola, J. (2024). European credit transfer and accumulation system as a time-based predictor of student workload. *Higher Education Research & Development*, *44*, 417-430. https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2406490

Isabirye, J. (2021). Can indigenous music learning processes inform contemporary schooling?. *International Journal of Music Education*, *39*, 151-166. https://doi.org/10.1177/0255761421996373

Isiaka, A. B., Lebeau, Y., & Frey, T. (2026). Towards a just and inclusive global higher education area? The UNESCO global convention within mobility and internationalisation debates. *Policy Reviews in Higher Education*.
https://doi.org/10.1080/23322969.2026.2632850

Ismail, I., & Othman, R. (2023). Programme Learning Outcomes (PLO) as a measure for academic success in postgraduate studies: A case study of a Malaysian higher learning institution. *Training, Language and Culture*. https://doi.org/10.22363/2521-442x-2023-7-1-21-39

Jafarov, S. (2024). Accreditation and quality assurance in world-leading universities. *International Journal of Current Science Research and Review*. https://doi.org/10.47191/ijcsrr/v7-i12-77

Johansson, K., & Georgii-Hemming, E. (2020). Processes of academisation in higher music education: The case of Sweden. *British Journal of Music Education*, *38*, 173-186. https://doi.org/10.1017/s0265051720000339

Kang, H. (2023). Patents as capitalist aesthetic forms. *Law and Critique*, *35*, 281-311. https://doi.org/10.1007/s10978-023-09349-2

Kapadni, P. P. (2025). Digital humanities in the age of AI: Transforming human expression and global knowledge sharing. *International Journal of Global Humanities and Management Insights*. https://doi.org/10.63665/ijghmi.v01i01.02

Lennon, M., & Reed, G. (2012). Instrumental and vocal teacher education: Competences, roles and curricula. *Music Education Research*, *14*, 285-308. https://doi.org/10.1080/14613808.2012.685462

Li, X., & Turner, D. A. (2025). National interests in an international organisation: An analysis of UNESCO's global convention on the recognition of

qualifications concerning higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. https://doi.org/10.1080/03057925.2025.2602562

Magette, W., & Richardson, M. (2020). Application of Bologna cycle programme structures and the European credit transfer system to Irish civil engineering programmes. *European Journal of Engineering Education*, *45*, 794-808. https://doi.org/10.1080/03043797.2020.1747399

Massy, P., & Sembiante, S. F. (2022). Pedagogical practices, curriculum development, and student experiences within postsecondary music education: A systematic literature review. *Research Studies in Music Education*, *45*, 600-615. https://doi.org/10.1177/1321103x221128172

Matei, R., & Chiu, R. (2026). Challenging score-centered norms in Western classical higher music education: An exploratory qualitative study of instructor-led initiatives in the UK and Europe. *Frontiers in Psychology*, *17*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1768511

Mbah, M., Johnson, A., & Chipindi, F. (2021). Institutionalizing the intangible through research

and engagement: Indigenous knowledge and higher education for sustainable development in Zambia. *International Journal of Educational Development*, *82*, 102355. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102355

Mugglestone, E. (1981). Guido Adler's "The scope, method, and aim of musicology" (1885): An English translation with an historico-analytical commentary. *Yearbook for Traditional Music*, *13*, 1-21. https://doi.org/10.2307/768355

MusiQuE. (2023). *MusiQuE revised standards for programme reviews*. MusiQuE - Music Quality Enhancement. https://musique-qe.eu/wp-content/uploads/2023/11/MusiQuE-Revised-Standards-for-Programme-Reviews.pdf

Naroditskaya, I. (2003). *Song from the Land of Fire: Azerbaijanian mugam in the Soviet and post-Soviet periods*. https://doi.org/10.4324/9780203821732

Navon, J. (2019). *The making of modern musical expertise: German conservatories and music education, 1843-1933*. https://doi.org/10.7916/d8-k9g9-c050

Navon, J. (2020). Pedagogies of performance. *The Journal of Musicology*, *37*, 63-93. https://doi.org/10.1525/jm.2020.37.1.63

Ozevin, B., Uçal Canakay, E., & Beylik, Ç. (2021). Müzik öğretmenliği ve lisansüstü eğitim: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *11*(3), 516-526. https://doi.org/10.5961/higheredusci.931336

Özgül, I. (2023). Vocational music education institutions and music teacher training in Türkiye in the 21st century. *International Education Studies*. https://doi.org/10.5539/ies.v16n6p71

Patil, J., & R., U. K. (2026). Quality assurance framework to safeguard and enhance international student experience: The message from Bengaluru statement on next-generation quality assurance. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. https://doi.org/10.47772/ijriss.2026.100300535

Pearson, I. (2014). Research degrees in the conservatoire context: Reconciling practice and theory (ss. 65-76). https://doi.org/10.1007/978-94-007-7435-3_5

Penssel, R. (2020). The recognition of higher education diplomas and qualifications. *Journal of Science, Humanities and Arts - JOSHA*, *7*. https://doi.org/10.17160/josha.7.3.667

Perrenoud, M., & Bataille, P. (2017). Artist, craftsman, teacher: "Being a musician" in France and Switzerland. *Popular Music and Society*, *40*, 592-604. https://doi.org/10.1080/03007766.2017.1348666

Podmazova, P. B. (2022). Paris Conservatoire and development of violin performance. *Contemporary Musicology*. https://doi.org/10.56620/2587-9731-2022-3-082-118

Prchal, M., & Messas, L. (2016, 17-19 Kasım). *How to make quality assurance processes more meaningful to teaching staff - a proposal from the field of music* [Bildiri sunumu]. 11th European Quality Assurance Forum (EQAF), Ljubljana, Slovenya.

Raevskikh, E. (2016). *Orchestrating French music conservatories: European political interventions and local governances*. https://doi.org/10.22492/ije.5.1.09

Ramli, R., Razali, R., Gadeng, A., Diana, N., & Hariadi, J. (2025). Integrating local knowledge into higher education: A qualitative study of curriculum

innovation in Aceh, Indonesia. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci15091214

Ranczakowska, A. M., & Kuznetsova-Bogdanovitsh, K. (2025). The future is now: Pioneering transformative approaches in higher education within creative fields. *European Journal of Cultural Management and Policy*. https://doi.org/10.3389/ejcmp.2024.13171

Rao, N. J., & Spady, W. (2020). Outcome-based education: An outline. *Higher Education for the Future*, *7*(1), 5-21. https://doi.org/10.1177/2347631119886418

Reyes, F. L., & Lorenzo-Quiles, O. (2024). Analysis of music teacher education programs in Puerto Rico. *Research Studies in Music Education*, *47*, 33-52. https://doi.org/10.1177/1321103x241283646

Rubinoff, K. R. (2017). Toward a revolutionary model of music pedagogy: The Paris Conservatoire, Hugot and Wunderlich's *Méthode de flûte*, and the disciplining of the musician. *The Journal of Musicology*, *34*, 473-514. https://doi.org/10.1525/jm.2017.34.4.473

Samuel, H. E. (1977). Musicology and the music library. *Library Trends*, *25*(4), 833-846.

Shaw, L. (2023). Conservatoire students' perspectives on instrumental music teacher education: 'Developing Pedagogical Knowledge' (DPK) for the future music education workforce. *Journal of Education for Teaching*, *50*, 155-171. https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2228233

Shaw, L. (2025). Learning about learning: Developing conservatoire students' pedagogical knowledge. *Journal of Learning Development in Higher Education*. https://doi.org/10.47408/jldhe.vi36.1539

Steinmetz, C. H. D. (2026). In need of non-Western education in Western countries. *Advances in Social Sciences Research Journal*, *13*(6). https://doi.org/10.14738/assrj.1306.11892

Sykes, T. (2023). Learning music for fun, not credit. *IASPM Journal*. https://doi.org/10.5429/2079-3871(2023)v13i1.6en

Szabó, M., & Tück, C. (2018). Fostering trust and transparency through quality assurance (ss. 569-587). https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_34

T.C. Başbakanlık. (2005). *Avrupa bölgesinde yükseköğretimle ilgili belgelerin tanınmasına ilişkin sözleşmenin onaylanmasının uygun bulunduğuna dair kanun tasarısı*

ve gerekçesi (Sayı: B.02.0.KKG.0.10/101-1136/3405). Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı. https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D22/Y3/T1/WebOnergeMetni/67350ec8-a265-4edf-87c3-4525b6968f7c.pdf

T.C. Cumhurbaşkanlığı. (1988, 8 Ocak). *Asya - Pasifik ülkelerinde yüksek öğrenim çalışmalarının, diplomalarının ve derecelerinin tanınmasına dair bölgesel sözleşme'nin onaylanması hakkında karar* (Karar Sayısı: 87/12348). T.C. Resmî Gazete (Sayı: 19688). https://www.unesco.org.tr/Pages/209/181

T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2018, 11 Aralık). *Yükseköğretimde yeterliklerin tanınmasına ilişkin Asya-Pasifik bölgesel sözleşmesinin onaylanması hakkında karar* (Karar Sayısı: 441). T.C. Resmî Gazete (Sayı: 30621). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/12/20181211-4.pdf

Teter, W., & Wang, L. (2021). Monitoring implementation of the Tokyo Convention on recognition: A multi-stakeholder approach to the internationalization of higher education in the Asia-Pacific. *International Journal of Comparative Education and Development*. https://doi.org/10.1108/ijced-10-2020-0075

Toptaş, B. (2013). Türkiye'de piyano üzerine yapılmış lisansüstü çalışmalar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *6*(3), 715-728. https://doi.org/10.9761/jasss_710

Utne-Reitan, B. (2022). Music theory pedagogy in the nineteenth century. *Journal of Music Theory*. https://doi.org/10.1215/00222909-9534139

Üniversitelerarası Kurul. (t.y.). *Doçentlik başvuru şartları: Güzel sanatlar temel alanı doçentlik kriterleri*. https://www.uak.gov.tr/documents/documents/69affdf9ad469.pdf

Vindigni, G. (2023). Adaptive and re-adaptive pedagogies in higher education: A comparative, longitudinal study of their impact on professional competence development across diverse curricula. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*. https://doi.org/10.59324/ejtas.2023.1(4).66

Wagenaar, R. (2019). *REFORM! TUNING the modernisation process of higher education in Europe: A blueprint for student-centred learning*.

Yağan, E., & Özgenel, M. (2021). Okullarda yabancı dil ağırlıklı sınıflar aracılığıyla kültürel sermaye artırımı ve eğitimsel eşitsizlik üzerine nitel bir araştırma.

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, *54*(54), 277-299. https://doi.org/10.15285/maruaebd.929651

Yükseköğretim Kurulu. (2024, 29 Şubat). *Lisansüstü eğitim-öğretim programı açılması ve yürütülmesine dair ilkeler* (Genel Kurul Kararı). https://egitim.yok.gov.tr/documentFiles/1759307790282.lisansustu-program-acilmasi-ilkeler.pdf

Zhang, J., & Hin, Y. J. (2026). Performance as knowledge: Rethinking the role of performance in music research paradigms. *International Journal of Research and Scientific Innovation*. https://doi.org/10.51244/ijrsi.2026.1303000228

YÜKSEK MÜZİK EĞİTİMİNDE DÖNÜŞÜM,
KALİTE GÜVENCESİ VE
TÜRKİYE YENİ KONSERVATUVARLAR MODELİ

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com

ISBN: 978-625-8926-55-2