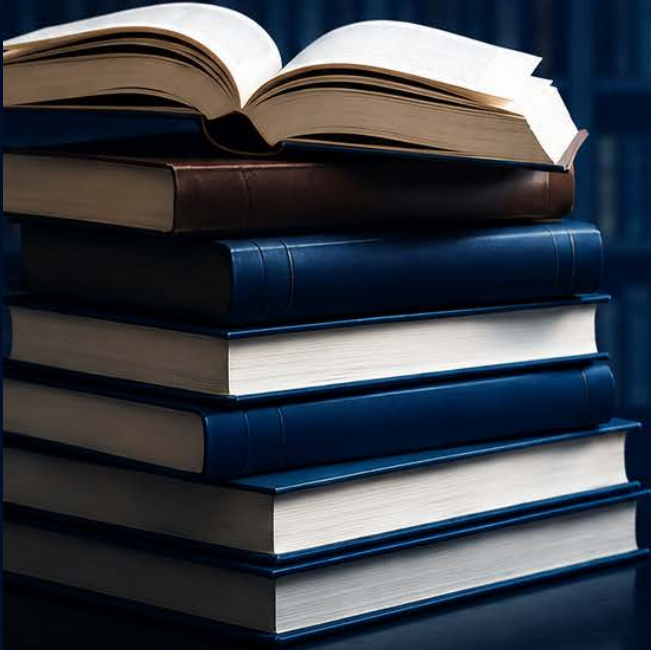


MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDA
GÜNCEL KONULAR VE
AKADEMİK DEĞERLENDİRMELER

Editör: Prof.Dr. Meltem DÜZBASTILAR



**Müzik Eğitimi Alanında
Güncel Konular ve Akademik Değerlendirmeler**

Editör

Prof.Dr. Meltem DÜZBASTILAR

yaz
yayınları

2026

**Müzik Eğitimi Alanında Güncel Konular
ve Akademik Değerlendirmeler**

Editör: Prof.Dr. Meltem DÜZBASTILAR

© 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 978-625-8926-65-1

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

İÇİNDEKİLER

Aminbay Sapayev’in Solo Viyolonsel ve Orkestra İçin “Ballade” Eserinin İncelenmesi.....	1
<i>Musa Eren İŞKODRALI</i>	

Milli Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitimi Müzik Alan Dersleri ve YÖK 2018 Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Karşılaştırmalı İncelenmesi	21
<i>Pınar ÖZKARACA, Erdem ÇAĞLAR</i>	

Çocukların Müzik Yaşantıları Üzerine Bir İnceleme.....	38
<i>Zeynep Verda ALYAKUT, Canberk ÖZEN</i>	

"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."

AMİNBAY SAPAYEV’İN SOLO VİYOLONSEL VE ORKESTRA İÇİN “BALLADE” ESERİNİN İNCELENMESİ

Musa Eren İŞKODRALI¹

1. GİRİŞ

Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSBC) döneminde uygulanan disiplinli eğitim politikalarının olumlu bir sonucu olarak geleneksel halk müziği ve klasik Batı müziği alanında güçlü bir geçmişe ve tecrübeye sahip Özbekistan Cumhuriyeti, kurulduğu günden bu yana pek çok nitelikli bireyin yetişmesini sağlamış bir ülkedir. 1936 yılında faaliyete geçen Taşkent Konservatuarı’nın yetiştirmiş olduğu tanınmış sanatçıların çeşitli sanat kurumlarında görev yaptığı yapılaşmalardan biri olan Özbekistan Solistleri Orkestrası da bu nitelikli kuruluşlardan sadece biridir.

Taşkent ve Moskova’da aldığı eğitimin ardından kariyerinin bir dönemini çellist ve orkestra şefi olarak bu orkestrada sürdürdüğü esnada Türkiye Cumhuriyeti’ne davet edilen ve hayatının kalan bölümüne burada devam eden Aminbay Sapayev, Özbek halk müziği makam kültürünü, aldığı klasik Batı müziği öğrenimiyle harmanlayarak kendi ekolünü yaratmış başarılı bir besteci, icracı ve eğitmendir. Gençliğinden bu yana geleneksel Özbek halk ezgilerini kendine has tarzıyla yorumlamış ve eserleriyle Doğu-Batı arasındaki köprüyü geniş kitlelere tanıtmaya ve klasik Batı müziği dünyasında görünür kılmaya özen göstermiştir. Kökleriyle kurmuş olduğu bağ ve Batı müziği

¹ Doçent, Trakya Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Müzik Bölümü, ORCID: 0000-0001-6103-5141.

disipliniyle olgunlaşan birikimi, üretim aşamalarındaki en temel ilham kaynağı olmuş, her iki kültüre karşı sergilediği özgün yaklaşımı da onun en güçlü tarafını ortaya çıkarmıştır.

Eserlerinde; tıpkı tanınmış Türk besteci ve piyanist Fazıl Say'ın yapıtlarındaki gibi, geleneksel motifleri ve yöresel Özbek enstrüman renklerini bir tiyatro sahnesi gerçekliğiyle (senfonik şiir) işlemiş ve gelenekseli modern polifonik seslerle buluşturarak hem icracıların hem de dinleyicilerin dikkatini çekmeyi başarmıştır. Teknik beceri gerektiren icra biçimi, makamsal yapısı ve zengin armonik tınılarıyla öne çıkan Ballade isimli eseri de bu bağlamda bestecinin en beğenilen çalışmalarından biri haline dönüşmüştür. Viyolonsel literatüründe özgün bir yere sahip olmasıyla birlikte eser, Sapayev'in kendine has üslubunu net bir şekilde ifade etmekte olup hem müzikal hem de icra yönünden incelenmeye değer bir beste olduğu kanaatimdir.

Bu düşünceden yola çıkarak ilgili eserin, detaylı bir analizinin gerçekleştirilmesi ve literatüre somut bir katkı sağlanması hedeflenmiştir. Yapılan incelemeler sonucu elde edilen verilerin bir haritası oluşturulmuş ve çalışmanın hem biçimsel hem de içeriğe dayalı tüm nitelikleri kapsamlı şekilde sergilenmiştir. Mevcut bulgular ışığında, içeriğin ulaşılabilir bir kaynağa dönüştürülmesi ve icra edecek tüm viyolonsel sanatçılarına da yol gösterici bir materyal olması amaçlanmıştır.

2. SOLO VİYOLONSEL VE ORKESTRA İÇİN BALLADE'A GENEL BAKIŞ

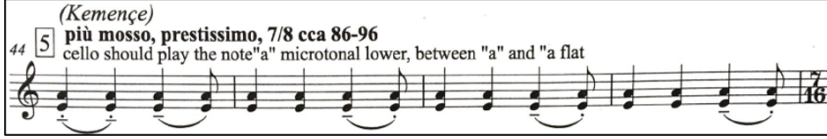
Özbekistan Cumhuriyeti Mirzo Ulubek Vakfı Ödülü sahibi besteci Sapayev,² eseri 1986 yılında solo viyolonsel ve yaylı

² I. Gulzarova, "Solisty Uzbekistana: Tvorcheskij put dlinoyu v 35 let" [Özbekistan solistleri: 35 yıllık yaratıcı yolculuk], Novosti Uzbekistana, 18 Aralık 2022, <https://nuz.uz/2022/12/18/solisty-uzbekistana-tvorcheskij-put-dlinoyu-v-35-let/>. (Erişim tarihi: 06 Ağustos 2026)

çalgılar oda orkestrası için kaleme almıştır.³ Yapıtın ayrıca viyolonsel ve piyano edisyonuna sahip olması, icra sürecini son derece pratik kılarken dinleyiciye de tınısal açıdan etkileyici bir deneyim sunmaktadır. Solo viyolonsel partisi; tıpkı Fazıl Say'ın "Dört Şehir" Sonatı'nın ikinci bölümü örneğindeki kemençe figürü gibi Özbek halk çalgısı sato'dan esinlenerek şekillendirilmiştir. Armut biçimli gövdesiyle yaklaşık 130cm uzunluğundaki bu enstrüman, viyolonsel tarafından taklit edilen bir icra biçimi sayesinde esere hem yenilikçi bir boyut kazandırmış hem de müziğin geleneksel ifade gücünü son derece arttırmıştır.⁴



Şekil 1. Fazıl Say Dört Şehir Sonatı'ndan "II Hopa" Solo Viyolonsel Partisi



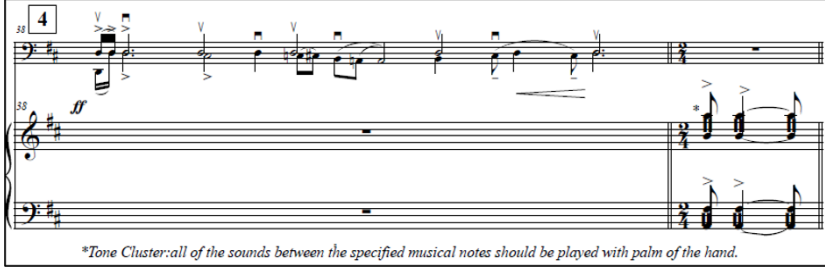
Şekil 2. Sapayev "Ballade" Solo Viyolonsel Partisi

Örnekte görüldüğü üzere, viyolonsel partisinin teknik açıdan icrasının pek çok yerinde ikinci parmak tercih edilmiştir. Bu tercihin en önemli sebebi sato'nun geleneksel icra biçiminden kaynaklanması olmuştur. Tel gerilimi üzerine uygulanan farklı güçteki baskılar sonucu pozisyon değişimi olmaksızın kısa bir melodinin bu çalgıda icra edilebilmesi mümkündür. Bu tekniğin de viyolonsele uyarlanmasıyla elde edilen modern yapıdaki glissando etkisi, hüznün ve huzur duygusunun birlikte yansıtıldığı

³ Türk Viyolonsel Eserleri ve Bestecileri, "Eserler & Besteciler," 2025, <https://turkviyolonseleserleri.com/> (Erişim tarihi: 6 Ağustos 2026)

⁴ Ö. Çelik, "Türk Dünyasında İcra Edilen Yaylı Halk Çalgılarından Örnekler," Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 24(2), 2024, s. 368

bir duygu hissiyle örtüşmektedir. Aynı zamanda besteci etnik karakterin derinliğini ifade etmek adına “Büzürk, Rast, Neva, Dügah, Segâh ve Irak...” makamlarının bir araya getirdiği Şeşmakam⁵ sanatını eserine ustalıkla dahil etmiş ve Batı müziği armonileriyle temaların bütünleşmesine özen göstermiştir.



Şekil 3. Sapayev “Ballade” Piyano Partisi Solo Viyolonsel & Klaster Akorları 38-39 ölçüler arası

Karakteristik açıdan, piyano ve yaylı çalgıların zaman zaman yükselen ani klaster akorlarıyla yarattığı yüksek gerilim, zihinde adeta savaş sahnelerinde patlayan bombaları ve yaşanan travmanın yarattığı boşluk hissini çağrıştırmaktadır. Ve yine yaylıların kontrşanı eşliğinde viyolonselin ağıda benzeyen solo temasıyla dinleyicide tetiklenen geçmişe özlem duygusunun; son ölçüdeki majör akorla zafer duygusuna evrilmesiyle de eser trajik bir tablo olarak kendini tescillemektedir. Tüm bu tanımların ışığında görüldüğü üzere besteci, tıpkı R. Strauss’un Don Kişot üzerine yazdığı senfonik şiirde olduğu gibi kurguladığı hikâyenin tamamını enstantanelerden oluşan bir fotoğraf albümü gibi müziğine ilmek ilmek işlemiştir.

⁵ H. Akbaş, "Harezm Müzik Tarihçesi," Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (55), 2018, s. 294



Şekil 4. Sapayev “Ballade” Orkestra Partitürü Solo Viyolonsel Teması



Şekil 5. Sapayev “Ballade” Orkestra Partitürü

3. SOLO VİYOLONSEL VE ORKESTRA İÇİN BALLADE’IN İNCELENMESİ

“Genelde müzik dışı bir başlık taşıyan, kısa enstrümantal karakter parçası (lirik parça, janr parçası)...” olarak tanımlanan “Ballade” formunda yazılmış bu eser; yapı gereği “giriş” kısmında klasik Batı müziği düzeneğinde bir orkestra temasıyla sunulmaktadır.⁶ Özbek temalarını içeren solo viyolonsel ve ardından gelen final bölümü sayesinde her iki form yapısı bir

⁶ U. Michels ve G. Vogel, Müzik Atlası, çev. S. Uçar (İstanbul: ALFA Basım Yayım Dağıtım, 2015), s. 113

arada tınlatılmıştır. Söz konusu yapı, Doğu ve Batı'nın lirik unsurlarının modern bir üslupla nasıl uyum içinde ifade edildiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Bu şekilde eser, katlı üç bölümlü bir form yapısı kazanmakta olup, “A” bölümü orkestra girişini, “B” bölümü solo viyolonsel temasını “A1” bölümü ise solo viyolonsel ve orkestranın beraber çaldığı unison bölümleri temsil etmektedir.

A **a+a1** + **b+c**

I.Periyod II.Periyod

B **d+d1** + **e+e1+d+e2+d2+e3+d3+e4+d4** + **ed+d+e**

I.Periyod

II.Periyod

Temaların

Birleşimi

A1 **b+e+a**

Şekil 6. Eserde geçen temaların sunumu yukarıdaki şablonda belirtilmiştir.

Eserin genel yapısı Re Majör olarak duyulsa da minör bir tını kendini sürekli hissettirmektedir. Bu duygu çoğunlukla Si bemol notasının belirli bir düzende ve sıklıkta kullanılmasından kaynaklanmaktadır.



Şekil 7. Sapayev “Ballade” Orkestra Partitürü 7-13 numaralı ölçüler arası

Aynı genel bakış içerisinde sıra dışı bir nota olarak karşımıza Do bekar çıkmaktadır. Bu nota, Re Majör tonunu aniden Sol minörün dominantına dönüştürür ve dinleyiciyi Sol minör dizisine yönlendirerek görevini başarıyla yerine getirir. Bu durum bir bakıma Re Majör dizisindeki seslerin armonik açıdan çok tonalite hissinde de dönüşmesine neden olmaktadır.



Şekil 8. Sapayev “Ballade” Orkestra Partitürü 1-6 numaralı ölçüler arası

Bütünlük açısından eserin pek çok yerinde kendini gösteren ifade biçimlerinden biri de Leitmotif yapısıdır. Richard Wagner’le özdeşleştirilen bu yapı, Karataş’ın “*bir düşüncüyü vurgulamak, bir duyguyu yoğunlaştırmak amacıyla bir eserde (sıkça) tekrarlanan motiflere verilen ad...*” olarak tasvir ettiği gibi besteci de aşağıda belirtilen örneklerde Leitmotif yapısını sıkça kullanmıştır.⁷

⁷ T. Karataş, Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü (İstanbul: Perşembe Kitapları, 2001), s.264



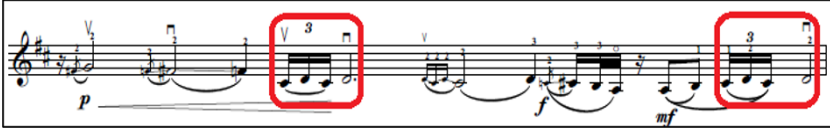
Şekil 9. Sapyev “Ballade” Solo Viyolonsel Partisi 38 numaralı ölçü



Şekil 10. Sapyev “Ballade” Solo Viyolonsel Partisi 45 numaralı ölçü



Şekil 11. Sapyev “Ballade” Solo Viyolonsel Partisi 48 numaralı ölçü



Şekil 12. Sapyev “Ballade” Solo Viyolonsel Partisi 50 numaralı ölçü



Şekil 13. Sapyev “Ballade” Solo Viyolonsel Partisi 51 numaralı ölçü



Şekil 14. Sapayev “Ballade” Solo Viyolonsel Partisi 72-75 numaralı ölçüler arası

7-10. ölçüler arasındaki tema, notaların uzunluğu nedeniyle tüm orkestranın forte-fortissimo nüansına doğru yükselmesini sağlayan ana melodiyi oldukça güçlendirmektedir. (Bkz. Şekil: 7) Ayrıca 8. ölçüdeki Leitmotif çeşitlemesi, final ölçüsü de dahil olmak üzere eserin ana iskeletini form ve dramatik açıdan tanımlayan en kritik unsurlardan biridir. (Bkz. Şekil: 5) Bu motife ek olarak, eserin ana sütunlarını yansıtan diğer temalar da aşağıdaki örneklerde sergilenmiştir.



Şekil 15. Sapayev “Ballade” Orkestra Partitürü 11. Ölçü



Şekil 16. Sapayev “Ballade” Orkestra Partitürü 29-31. ölçüler arası



Şekil 17. Sapayev “Ballade” Orkestra Partitürü 52-54. ölçüler arası



Şekil 18. Sapayev “Ballade” Orkestra Partitürü 59. ölçü

Çalışmanın tüm kısımlarında tını açısından pek çok benzerlik görünüyor gibi olsa da eser iki zıt karakterden oluşmaktadır. Biri orkestra, diğeri de solo viyolonseldir. Orkestra karakteri dış dünyayı temsil ederken, solo viyolonsel ise bir bireyi simgelemektedir. Bu birey kendine has zengin bir iç dünyaya sahiptir ve Ballade’nin dramatik yapısını eserin sonuna doğru doğal bir biçimde dış dünya karakteriyle birleştirir. Söz konusu bu yaklaşım, bireyin dış dünya ile olan bütünlüğünü ve dış dünyanın da bireyin kattığı değerlerle bir anlam kazandığı vurgusunu ortaya koymaktadır.

Ballade’nin “A” bölümü, viyola partisinde tutulan uzun Re notasının ardından “a” teması ile açılır ve bu tema üç unsurdan oluşmaktadır.

1. Eserin leitmotifi,
2. Klaster akorlar
3. Leitmotifin uzatılmış versiyonu



**Şekil 19. Sapayev “Ballade” Orkestra Partitürü 1-4. ölçüler arası
 (“a” teması)**

Ardından gelen, ikinci cümlenin de (“a1” teması) aynı üç yapıdan meydana gelmesiyle birlikte ilk temanın sadece (eserin leitmotifi) benzer bir öge ile değiştirilmiş olduğu fark edilmektedir. (Bkz. Şekil 20)

Şekil 20. Sapayev “Ballade” Orkestra Partitürü 10-13. ölçüler arası (“a1” teması)

Yukarıda verilmiş örneklerdeki temaların ikinci unsurları olan klaster akorları, açılış temalarının genel duygusunu dramatik ve hatta agresif bir şekilde lanse ederek yapıyı diğer bölüm ve karakterlerden keskin bir şekilde ayırmaktadır. (Bkz. Şekil: 21)

5-6 ve 14-15. ölçüler arasındaki orkestra yapısında bulunan ilgili karşıt hareketler sanki yaklaşan bir insan dışı felaket senaryosunu anımsatmaktadır. Bu akorlar arka arkaya tekrarlandıklarında 33-37 ve 39. ölçüde gerginlik hissini daha da yüksek bir seviyeye taşır ve 41. ölçüdeki pianissimo dinamiği eşliğinde Re Majör akorunun narin ve ferah bir etkisiyle çözümlenmektedir. (Bkz. Şekil: 22) Söz konusu klaster akorları ve yaylıların dissonans figürlerinin bir birleşimi sonucu ortaya çıkan bu sesler, 20. yüzyılda Xenakis, Stockhausen ve Varese gibi

bestecilerin sıkça kullandığı Klang kompozisyonu yöntemini hatırlatmaktadır.⁸



Şekil 21. Sapayev “Ballade” Orkestra Partitürü 5-6 ve 14-15. ölçüler arasındaki seslerin karşıt hareketleri



Şekil 22. Sapayev “Ballade” Orkestra Partitürü 33-37, 39 ve 41. ölçü

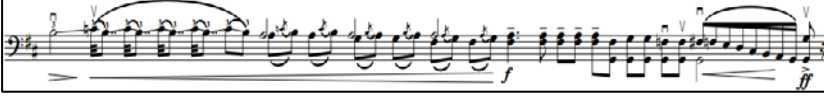
⁸ Klang kompozisyonu: Müzikal figürlerin karmaşık ve bütünsel bir tını içerisinde çözülerek belirsizlik halini alması ve geri plana itilmesi ile ilgili bir besteleme türüdür. H. Danuser, "Individualität in romantischer Musik," Berichte und Abhandlungen / Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, C. 8, 2000, s. 251 (Erişim tarihi: 10 Ağustos 2026)

Orkestranın 37. ölçüde seslendirdiği Dominant 7'li akorunun çözülmesiyle birlikte, solo viyolonselin karakteristik olarak kendinden emin bir tavırla temayı devralması özellikle minör ve majör karşıtlığı bakımından form yapılarının sınırlarına netlik kazandırmaktadır. Burada Re majör akorunun (veya re sesinin) birkaç ölçü boyunca tutulup dinleyiciye anlaşılır bir biçimde servis edilmesiyle melodik cümleler, Re notası çerçevesinde baştan sonra Tonik bir yapıda esere bütünlük hissi sağlamaktadır.

Şekil 23. Sapayev “Ballade” Orkestra Partitürü 37-38. ölçüler arası (solo viyolonsel “d” teması)

Bunun yanı sıra solo viyolonsel partisinde sıkça kullanılan çıkıcı ve inici ikili aralıklar ve yarım tonlarla birlikte (Fa bekar ve Fa diyez, Do bekar ve Do diyez, Si-bekar ve Si-bemol), glissandolar, forşlaglar ve tek bir cümlenin birden fazla farklı ses aralıkları arasında gezdirilerek uzatılması anlamına gelen

melismalar,⁹ eserin ana temasını dramatik, hatta trajik bir karaktere büründürmekle onu tonal açıdan kararsız bırakılmış bir minör hissine dönüştürmektedir.



Şekil 24. Sapayev “Ballade” Solo Viyolonsel Partisi 47 numaralı ölçü

“a” ve “a1” teması Ballade’nin ilk epizotunu oluşturmaktadır. (Bkz. Şekil: 19-20) Aynı zamanda eserin ikinci epizotu olan viyola partisi de “b” temasını temsil etmektedir. Koyu ve melodik bir karaktere sahip olan bu tema (b), iç armonisi ve estetikliği açısından oldukça etkilidir. Eserin sonunda solo viyolonsel partisiyle birleşir ve notaları doruğa ulaştıran aşamadaki temanın üzerine eklenerek kendini ifade etmektedir.

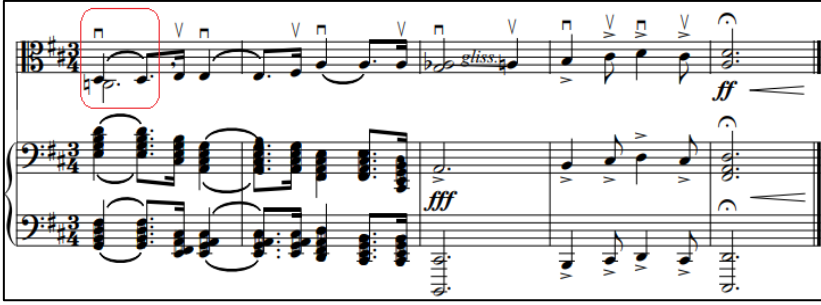


Şekil 25. Sapayev “Ballade” Orkestra Partitürü 19-24 numaralı ölçüler arası (“b” teması)

Keza “b” teması eserin leitmotif tınıları üzerine kurulmuş bir yapıda notaları ayrıca uzatıp, geliştirerek yükselen bir harekete dönüştürmektedir. Söz konusu hareket, özgürlüğe giden

⁹ M. C. N. Youssef, Exploring Melisma and the Effects of Emotional Expression in Contemporary Music (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Macquarie University, Sydney, Avustralya, 2017), s.10

yol veya yeni ve güzel bir geleceğe yükseliş olarak da anlamlandırılabilir. Ancak bu hareketin doruk noktasına ulaşması esnasında klaster akorlarıyla kesilmesi “c” temasının ortaya çıkmasına neden olmaktadır ve bu da “A” bölümünün ikinci epizotunun “b” (viyola solo) ve “c” olarak tanımlanması sonucunu doğurmaktadır. Eserin ilk ölçüsüyle birlikte viyola partisinde duyulan Re notası (Bkz. Şekil: 19), “A1” kısmının sonuna doğru, klaster akorları arasında yeniden kendini duyurmaktadır ve bu tema da hem “A1” kısmına bir çerçeve, hem de “B” kısmı ile olan ilişkisine doğal bir köprü görevi görmesi amacıyla eklenmiştir.



Şekil 26. Sapayev “Ballade” Solo Viyolonsel Partisi 72-76 numaralı ölçüler arası (“A1” kısmı)

Ballade’ın “B” kısmı, eserin ikinci ana karakterini temsil etmektedir. Bu bölümde bestecinin makam tınlarını taklit etmesiyle bölümün ilk teması (“d”), söz konusu leitmotifin uzatılmış ve dönüştürülmüş halidir. Kullanılan bu çeşitleme yöntemi; tıpkı makam dizilerinde olduğu gibi her yeni temanın bir öncekinden farklı olması üzerine kurgulanmış ve geliştirilmiştir. 38’in “d” ve 40. ölçünün “d1” teması olarak adlandırıldığı “B” kısmı (Bkz. Şekil: 23), burada birinci epizotu meydana getirmektedir. Bölümün ikinci periyodunu ise “e” teması temsil etmektedir ve Ballade’ın en dikkat çekici özelliği olan Özbek halk müziği yapısını içermektedir. (Bkz. Şekil: 2) Makamsal dizilimlerin tınısından ilham alınarak kurgulanmış olan bu tema, besteci tarafından halk müziğinden esinlenen

melodiler eşliğinde diğer kısımlarda da kullanılmış ve müziğin akıcılığı açısından itici bir unsur olmasına özen gösterilmiştir.

Esinlendiği türden yola çıkarak müziğini daha nitelikli bir ifade gücüyle yansıtması için besteci ayrıca Özbek halk enstrümanı sato'dan faydalanmıştır. “e” temasının geliştirilmesi esnasında bu çalgı tekniğinin solo parti ile olan etkileşimi net bir şekilde fark edilebilmektedir. Şeşmakam yapısının, viyolonsel tınlarıyla sürekli gelişmesi ve her bir döngünün yeni unsurlar eşliğinde servis edilmesi, entonasyon açısından zorluk yaratmakta olduğu gibi bu aşamada performans süreci solist üzerindeki baskıyı daha da artıran bir duruma dönüşmektedir. Özetle bu aşamada “e” temasının “e1” “e2” “e3” “e4” olarak planlanmış olduğu anlaşılmakta olup ilgili çeşitlemeler arasındaki farklılıklar “e” (Bkz. Şekil 2) ve “e2” temaları üzerinden örneklerle gösterilmiştir.



Şekil 27. Sapayev “Ballade” Solo Viyolonsel Partisi “e2” teması

“e2” teması üzerinde görüldüğü gibi “e” temasına nazaran besteci, geliştirilmiş entonasyon içeriklerini esere yansıtmış ve kullanılan nota sayısını arttırmıştır. Ayrıca burada ince “do” notası pozisyonun en yüksek noktası olarak planlanmış ve tema “Re” notasına ulaştıktan sonra da devam edecek şekilde yapılandırılmıştır. “e3” ve “e4” temaları bu yöntemleri daha da geliştirmiştir. “e3” te kullanılan tınının birinci pozisyona alınmasıyla icracının viyolonsel ustalığı klasik bir yönetime evrilmiş ve akorlar, çift sesler ve hızlı pasajların eşlik etmesiyle eser duygusal açıdan yoğunlaştırılmıştır.



Şekil 28. Sapayev “Ballade” Solo Viyolonsel Partisi “e3” teması

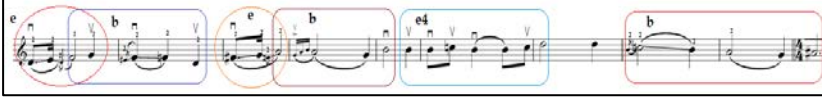
“e4” temasının yedinci pozisyon Re notası ile başlaması, bölümün entonasyon bakımından en yüksek noktasını temsil etmesidir. (Bkz. Şekil: 4) Özellikle “e3” temasındaki kalın Re notası sonrası pianissimo nüansında icra edilen bu ince Re, kalp durduran bir etki yaratmaktadır. Ancak besteci ustaca “*doruk noktası* (climax)”¹⁰ olacak şekilde bu kısmın nüansını pianissimo’ya dönüştürmüş ve temanın, eserin ana doruk noktasına rakip olmamasına özen göstermiştir. Bu kapsamda “e4” temasının “d” temasını da kısa metrajlı duyurmasıyla beraber Ballade’nin ikinci kısmı (B) sona ermektedir.

Eserin birinci kısmındaki viyola solosunun ardında yükselen motif, Ballade’nin üçüncü kısmı (A1) başlamadan hemen önce yeniden tekrarlanmaktadır. (Bkz. Şekil: 16-17) Bu defa yükselen ilgili hareketin klaster akorlarıyla kesilmemesi, bestecinin eser üzerindeki genel ifadesi olan umut, özgürlük ve güzel bir gelecek kavramlarını nihayet hayata geçirdiği hissiyatıdır. Ana doruk noktası olarak belirlenen “A1” kısmındaki ilk temanın (“b”) birçok farklı unsuru bir araya getirmesiyle birlikte İlk aşamasında ilgili “b” teması, “b” ve “e” temalarının bir birleşimi sonucuyla fortissimo nüansını duyuracak şekilde oluşturulmuştur. İkinci süreçte solist ve orkestranın farklı iki yapıda duyulması sonrası da karakterlerin temayı birlikte ele almaları bu ayrımı sona erdirmektedir. Üstelik besteci her ne kadar buradaki melodide makam yapılarını kullanmış olsa da eşlik partilerinde geç romantik dönemine ait (Rachmaninoff, Mahler, Korngold) armonilerin tercih edildiği duyulmaktadır.¹¹ Söz konusu eserin duygusal bakımdan doruğa ulaştığı bu an tüm dinleyicileri kapsayacak şekilde tasarlanmış ve final bölümünde

¹⁰ Climax: Bir eserin veya cümlelerin müzikal derinlik bakımından en yüksek noktaya ulaşması anlamına gelmektedir. L. A. Blom ve L. T. Chaplin, *The Intimate Act of Choreography* (Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1982), s. 121.

¹¹ A. Sapayev [Aminbay Sapayev], Sapayev "Ballade" for Solo Violoncello and Orchestra [Ses Dosyası], 1987, [07dk/08sn], Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=sYw001sgD8Q>. (Erişim tarihi: 09 Eylül 2026)

kullanılan “e” temasının cümle yapısı da içerdiği özelliklerle aşağıdaki örnekte sergilenmiştir.



Şekil 29. Sapyayev “Ballade” Solo Viyolonsel Partisi 59-69 numaralı ölçüler arası (Tutti unison çalınan tema)

En nihayetinde eserdeki “a” teması son bir sunum ile sona erdiğinde, solo viyolonsel in orkestraya katılması; bireyin dış dünyadaki yerini bulması fikrini anımsatmaktadır. Bu da kişinin arayışlarının bir sonuç vermesi ve kim olduğunu özümsemesi duygusuyla Re Majörün kudreti eşliğinde sürecin zafer ve mutlulukla taçlandığını müjdelemektedir.

4. SONUÇ

Birçok farklı unsuru bir araya getiren bu çalışma, aslında çok önemli bir sentez eylemini simgelemektedir. Görüldüğü üzere besteci, hikâyeyi kurgularken hem halk müziği hem klasik Batı müziği ve hem de 20. yüzyıl müziğini başarılı bir biçimde işlemeyi başarmıştır. Bu açıdan bakıldığında klasik Batı müziği ve kültürel müziğin yorumcu ve dinleyicileri namına pek çok içeriğe sahip bu eser, tüm farklılıkların bir arada var olabileceğinin gücünü kanıtlar niteliktedir. Sonuç olarak, önceki bölümde sözü geçen o yükselen motifinin ulaşmak istediği nihai hedeften ziyade kanımca toplumların bireysel ön yargılarından sıyrılarak sanatın tüm çeşidini hoşgörü ve saygıyla karşılayabileceği o sihirli anahtarın, hasretle hayalini kurduğum entelektüel birlik beraberlik ruhunda saklı olduğuna inancım tamdır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, H. (2018), *Harezm Müzik Tarihçesi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (55), 293-313. <https://izlik.org/JA64LS55GN>
- Blom, L. A. ve Chaplin, L. T. (1982), *The Intimate Act of Choreography*, Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Çelik, Ö. (2024), *Türk Dünyasında İcra Edilen Yaylı Halk Çalgılarından Örnekler*, Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 24(2), 363-388. <https://doi.org/10.32449/egetdid.1542484>
- Danuser, H. (2000), *Individualität in romantischer Musik. Berichte und Abhandlungen / Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften*, 8, 245-267, https://edoc.bbaw.de/opus4-bbaw/frontdoor/deliver/index/docId/3221/file/BBAW_BA8_Danuser.pdf adresinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 10 Ağustos 2026).
- Gulzarova, I. (2022, 18 Aralık), *Solisty Uzbekistana: Tvorcheskij put dlinoyu v 35 let*, [Özbekistan solistleri: 35 yıllık yaratıcı yolculuk], Novosti Uzbekistana. <https://nuz.uz/2022/12/18/solisty-uzbekistana-tvorcheskij-put-dlinoyu-v-35-let/> adresinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 6 Ağustos 2026)
- Karataş, T. (2001), *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Perşembe Kitapları.
- Michels, U. ve Vogel G. (2015), *Müzik Atlası* (S. Uçar, Çev.), İstanbul: ALFA Basım Yayım Dağıtım. (Orijinal eser 1977 yılında yayımlanmıştır).
- Sapayev, A. (1986). *Ballade: solo viyolonsel ve orkestra için* [Yayınlanmamış nota].

- Sapayev, A. [Aminbay Sapayev], (1987), Sapayev "Ballade" for solo violoncello and orchestra [Ses dosyası], <https://www.youtube.com/watch?v=sYw001sgD8Q> adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi: 09 Eylül 2026)
- Say, F. (2012). Dört şehir (Four cities): Sonata for violoncello and piano (Op. 41) [Nota]. Mainz, Germany: Schott Music.
- Türk Viyolonsel Eserleri ve Bestecileri, (2025), *Eserler & besteciler*, <https://turkviyolonsel eserleri.com/> adresinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 6 Ağustos 2026)
- Youssef, M. C. N. (2017), *Exploring Melisma And The Effects of Emotional Expression in Contemporary Music* (Yüksek Lisans Tezi), Macquarie University, Sydney, Avustralya.

MİLLİ EĞİTİM AKADEMİSİ HAZIRLIK EĞİTİMİ MÜZİK ALAN DERSLERİ VE YÖK 2018 MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ

Pınar ÖZKARACA¹

Erdem ÇAĞLAR²

1. GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme süreci yalnızca öğretmen adaylarının üniversitelerin lisans programlarında gördükleri eğitim ile sınırlı değildir. Eğitim Fakültelerinden mezun olan bireylerin mesleğe nasıl seçildiği, görevlerine başlamadan önce nasıl hazırlandığı da bu sürecin önemli parçalarındandır. 18/10/2024 tarihinde yayımlanan 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu, öğretmenliğin genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından hazırlık gerektiren özel bir uzmanlık mesleği olduğunu belirtmektedir. Kanuna göre öğretmen olarak istihdam edilecek kişiler, öğretmenliğe kaynaklık eden yükseköğretim programlarından mezun olan ve hazırlık eğitimini başarıyla tamamlayan adaylar arasından seçilmektedir (Öğretmenlik Mesleği Kanunu, 2024, madde 7).

Müzik öğretmenliğinin bu yapı içinde ayrıca ele alınması gereken alanlardan biri olduğu düşünülmektedir. Müzik

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, ORCID: 0009-0005-0410-0986.

² Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD, ORCID: 0000-0003-3465-4515.

öğretmenliği, eğitim bilimleri derslerinin yanında müziksel işitme, okuma ve yazma, ses ve çalgı kullanımı, koro ve toplu icra, müzik kuramı, müzik kültürü, repertuvar bilgisi ve müzik öğretimi ile ilgili çeşitli bilgi ve beceriler gerektirmektedir. YÖK Müzik Öğretmenliği Lisans Programının yapısı da bu çeşitliliği yansıtmaktadır. Programda alan eğitimi 79 kredi (112 AKTS) ile toplam kredinin %51'ini, meslek bilgisi 50 kredi (86 AKTS) ile %32'sini, genel kültür dersleri ise 27 kredi (42 AKTS) ile %17'sini oluşturmaktadır (YÖK, 2018, s. 2). Millî Eğitim Akademisi, lisans eğitiminden sonra öğretmen adayları için yeni bir mesleki hazırlık eğitim süreci sunmaktadır. Programda öğretmenlik meslek bilgisi, kültürel farkındalık, Türkçe kullanımı, mesleki sorumluluk ve sosyal becerilerin yanında, her öğretmenlik alanına özgü dersler de bulunmaktadır (Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı, 2026). Müzik öğretmenliği açısından bakıldığında lisans programında kazandırılması öngörülen yeterliklerin Millî Eğitim Akademisi Programının içerisinde de yer alma durumunun incelenmesi önemli görülmektedir. Bu kapsamda, Akademi programına eklenen içeriklerin lisans eğitiminde olma durumları, varsa bu içeriklerin ne ölçüde örtüştüğü ve Akademinin, lisans programında sınırlı kalan ya da güncel ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilmesi gereken hangi yeterliklere katkı sağlamayı amaçlandığı incelenmelidir. Millî Eğitim Akademisine ilişkin güncel çalışmalar, adayların eğitim fakültelerindeki eksiklikleri giderebileceğini ve uygulamalı eğitimin artmasını olumlu değerlendirmekle birlikte mesleğe geçiş süresinin uzaması, ekonomik güçlükler ve lisans sonrası yeniden eğitim konusunda kaygılar taşıdığını göstermektedir (Özüdoğru & İpek, 2026; Özgür, Dağhan, Alemlioğlu, & Sonsel, 2025). Müzik öğretmeni adaylarının bir bölümü, dört yıllık lisans eğitiminin ardından yeniden bir eğitim sürecine alınmayı gerekli görmediklerini belirtmiştir. Adaylar, ayrıca alan yeterlikleri, pedagojik donanım ve öğretmenlik uygulamalarının değerlendirme sürecinde dikkate alınmasını istemektedir (Özgür

ve diğerleri, 2025). Bu çalışmalar yeni sistemin öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığını göstermesi açısından önemlidir. Ancak adayların bir programı tekrar olarak algılaması, içerik açısından tekrar ettiği anlamına gelmemektedir. Aday görüşleri, mevcut sınavın seçme sürecinde hangi yeterlikleri ölçtüğünü tek başına göstermemektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Programının Müzik Öğretmenliği Lisans programıyla içerik ilişkisini ve müzik alan yeterliliğinin nasıl ele alındığını incelemeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmada problem cümlesi aşağıdaki gibi düşünülmüştür.

“Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitimi müzik alan dersleri ve Müzik Öğretmenliği Lisans Programının içerik ilişkisi nasıldır?”

Bu çalışma nitel doküman analizine dayanmaktadır. İncelemede 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu, 2018 YÖK Müzik Öğretmenliği Lisans Programı, Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitimi Programı, müzik alanına ait ders tanımlama formları, 2026 MEB-AGS Kılavuzu ve Millî Eğitim Akademisi hazırlık eğitimi başvuru duyurusu kullanılmıştır. Lisans ve Akademi dersleri karşılaştırılırken yalnızca ders adları değil, derslerin amaçları, içerikleri, öğrenme çıktıları ve teori-uygulama boyutları birlikte değerlendirilmiştir. Tablolarda kullanılan benzerlik veya örtüşme ifadeleri istatistiksel bir ölçümü değil, bu unsurların birlikte incelenmesine dayanan nitel bir değerlendirmeyi göstermektedir.

2. MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNDE ALAN BİLGİSİ VE ÖĞRETME YETERLİĞİ

Bir öğretmenin alanı hakkında çok fazla bilgiye sahip olması, o alanı etkili şekilde öğretebilmesi için tek başına yeterli değildir. Shulman (1986), öğretmenlik bilgisini açıklarken alan bilgisi, program bilgisi ve pedagojik alan bilgisi arasında ayrım

yapmıştır. Pedagojik alan bilgisi, öğretmenin bildiği bir konuyu öğrencinin anlayabileceği şekilde dönüştürebilmesiyle ilgilidir. Öğretmen, nasıl öğreteceğini, öğrencinin nerede zorluk yaşayabileceğini ya da hangi şekilde anlatırsa öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini de bilmelidir. Shulman (1987), daha sonra bu yaklaşımı genişletmiş ve alan bilgisi ile pedagojinin, öğretmenlik bilgisinin temel bileşenleri arasında birlikte düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu ayrım müzik öğretmenliği için düşünüldüğünde, bir müzik öğretmeni adayının çalgı çalabilmesi, müziksel işitme ve okuma becerilerine sahip olması ya da bir topluluk içinde müzik yapabilmesi alan yeterliğinin önemli unsurlarındandır. Öğrencinin yaşına ve hazırbulunuşluk durumuna göre etkinlik hazırlamak, müziksel bir kavramı anlaşılır bir şekilde açıklamak gibi durumlar öğretmenlik bilgisini gerektirir. Müzik öğretmeni eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda da bu ayrım desteklenmiştir. Ballantyne ve Packer (2004), göreve yeni başlayan müzik öğretmenlerinin ihtiyaçlarını incelerken müzik bilgi ve becerileri ile müziğin öğretimine yönelik pedagojik bilgi ve becerileri ayrı boyutlarda ele almıştır. Çalışmada özellikle pedagojik alan bilgisi ve mesleki beceriler açısından öğretmenlerin daha çok desteğe ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Ballantyne'ın sonraki çalışmalarında da müzik öğretmeni eğitiminde müzik bilgisi, pedagoji ve okul uygulamasının birbirinden kopuk biçimde değil, daha bütünlüklü ve gerçek öğretim ortamlarıyla ilişkili biçimde ele alınması gerektiği öne çıkmaktadır (Ballantyne, 2006, 2007).

Demirci ve Güteryüz (2016), müzik öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine yönelik algılarının genel olarak yüksek olduğunu belirtmiştir. Çalışma öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine dayandığından, adayların kendilerini yeterli görmeleri ile bu yeterlikleri uygulamada gösterebilmeleri aynı şekilde değerlendirilmemelidir. Lisans Programını doğrudan ders içerikleri üzerinden inceleyen

Sezgin'in (2021) çalışması bu açıdan önemlidir. Araştırmada 2018 Müzik Öğretmenliği Lisans Programındaki zorunlu alan eğitimi dersleri, MEB'in Müzik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile karşılaştırılmıştır. Çalışmada, lisans programındaki alan eğitimi ders içeriklerinin özel alan yeterliklerindeki beceri boyutunu yeterli düzeyde karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, programda bir dersin yer alması ile öğrencinin ilgili yeterliği kazanmış olması arasında doğrudan bir ilişki kurulamayacağını düşündürmektedir. Bu çalışmada Millî Eğitim Akademisi Programı da bu ayrım üzerinden ele alınmaktadır. İlk olarak, müzik öğretmeni adayının lisans eğitimi sonrasında hangi alan ve pedagojik yeterliklere sahip olması beklendiği incelenmektedir. Ardından Akademi programında bu yeterliklerden hangilerinin yeniden ele alındığı, hangi içeriklerin lisans programını tamamlayıcı nitelik taşıdığı değerlendirilmektedir. Böylece amaç yalnızca iki programda benzer derslerin olup olmadığını göstermek değil, aynı zamanda bu benzerliğin öğretmen yetiştirme süreci açısından ne anlama geldiğini ortaya koymaktır.

3. 7528 SAYILI ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ KANUNU ÇERÇEVESİ

7528 sayılı Kanun, öğretmene geçişte lisans eğitiminin sonrasında Millî Eğitim Akademisinde hazırlık eğitimi gerekliliğini kılmaktadır. Kanunun 7. maddesinde öğretmenlik; genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından hazırlık gerektiren özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmıştır. Öğretmen olarak istihdam edilecek kişilerin ise en az lisans düzeyindeki kaynak programlardan mezun olmaları ve hazırlık eğitimi başarıyla tamamlamaları gerekmektedir.

Kanunun 8. maddesine göre hazırlık eğitimi, öğretmenlik mesleği yeterlikleri doğrultusunda belirlenen teorik ve

uygulamalı derslerden oluşmaktadır. Eğitim süresi dört dönem olarak düzenlenmiş, adayın mezun olduğu yükseköğretim programına göre bu sürenin üç dönem olarak uygulanabilmesine imkân tanınmıştır. Hazırlık eğitime alınacak adayların ise atanacakları alan için belirlenen yükseköğretim programlarından mezun olmaları ve ÖSYM tarafından yapılan sınavlardan, belirlenen puanı almaları gerekmektedir. Adaylar sınav puanı üstünlüğüne göre belirlenmektedir. 2026 MEB AGS Kılavuzunda ÖABT uygulanan alanlar arasında müzik yer almamakta; 2026 hazırlık eğitimi başvuru duyurusunda ise Müzik alanı için MEB-AGS-P1 puanı esas alınmaktadır (ÖSYM, 2026; Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü, 2026). Hazırlık eğitiminde teorik ve uygulamalı başarı ayrı şekilde değerlendirilmektedir. Teorik derslerde başarı için en az 60 puan, uygulamalı derslerdeyse en az 70 puan gerekmektedir. Uygulama sürecinde aday üç kez değerlendirilmekte ve bu değerlendirmelerin ağırlıkları sırasıyla %20, %30 ve %50 olarak hesaplanmaktadır. Hazırlık eğitimi sonunda atamaya esas puanının %40'ı teorik derslerden %60'ı ise uygulamalı derslerden oluşmaktadır. Bu yapı, uygulamalı eğitimin Akademide önemli bir ağırlığa sahip olduğunu göstermektedir.

4. MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

YÖK Müzik Öğretmenliği Lisans Programında alan eğitimi, toplam program yükünün yarısından fazlasını oluşturmaktadır. İlk yarıyıllardan itibaren Batı Müziği Teori ve Uygulaması, Piyanos Eğitimi, Ses Eğitimi ve Bireysel Çalgı Eğitimi yer almakta, sonraki yarıyıllarda Müzik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması, Çoksesli Koro, Armoni ve Eşlikleme, Müzik Öğretim Programları, Türk Müziği Tarihi, Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması, Türk Halk Müziği Korosu, Orkestra-Oda Müziği,

Okul Müziği Dağarı ve Orff Çalgıları gibi derslerle alan ve alan pedagojisi genişletilmektedir. Meslek bilgisi boyutu da geniştir. Programda Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitimde Ahlak ve Etik, Sınıf Yönetimi, Okullarda Rehberlik ve Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersleri bulunmaktadır. Son iki yarıyıda Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2, her biri 2 saat teori ve 6 saat uygulama biçiminde ve 10 AKTS ağırlığında yer almaktadır. Programın içeriği, müzik öğrenme ve ölçme durumları, sınıf yönetimi ve okul ortamındaki uygulamalara yönelik kapsamlı bir yapı göstermektedir. Örneğin Müzik Öğretim Programları dersi; beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, yöntem-teknikler, araç-gereç ve materyaller, ölçme-değerlendirme yaklaşımı ve öğretmen yeterliklerini kapsamaktadır. Öğretmenlik Uygulaması dersleri ise alana özgü yöntemleri gözleme, mikro öğretim, etkinlik ve materyal geliştirme, öğretim ortamı hazırlama, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme konularını içermektedir.

Tablo 1. Lisans programının yeterlik boyutları ve Akademi içeriğinin karşılaştırması

Konular	YÖK Programı	Akademi
Müziksel alan bilgisi ve performans	Teori ve uygulama, piyano, ses, bireysel çalgı, armoni, Türk müziği teorisi, korolar, orkestra/oda müziği	Bireysel çalgı/ses performansını geliştirmeye yönelik ders bulunmamaktadır.
Alan pedagojisi	Müzik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları; Müzik Öğretim Programları, Orff Çalgıları	Beceri temelli öğretim, oyunlaştırma ve program okuryazarlığı bulunmaktadır.
Ölçme-değerlendirme	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme; Müzik Öğretim Programları	Veri temelli izleme ve müzikte biçimlendirici değerlendirme temel konuları yeniden ele alınmaktadır.
Öğrenci farklılıklarına yönelik uygulamalar	Eğitim Psikolojisi; Özel Eğitim ve Kaynaştırma + Seçmeli Kapsayıcı Eğitim	Kapsayıcı eğitim ve müzikte farklılaştırma konuları bulunmaktadır.
Dijital uygulamalar	Öğretim Teknolojileri	Yapay zekâ ve güncel MEB platformları
Okul uygulaması	Öğretmenlik Uygulaması 1-2	Dönüşümsel Uygulama, Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Teknoloji Destekli Öğretim, Yansıtıcı Öğrenme ve Eylem Araştırması ve Tam Zamanlı Öğretmenlik Deneyimi

5. MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ HAZIRLIK EĞİTİMİ YAPISI

Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitimi Programında ortak dersler üç döneme yayılmıştır. Birinci dönemde Eğitimde Hak ve Sorumluluklar, İnsan ve Öğrenme, Medya, Toplum ve Eğitim, Program Okuryazarlığı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türk Kültürünün Kurucu Metinleri, Türkçenin Söz Varlığı ve Maarif Sözlüğü ve Veri Temelli İzleme ve Değerlendirme yer almaktadır. İkinci dönemde Dijital İçerik ve Materyal Geliştirme, Eğitim Sürecinin Yönetimi, Eğitimde Estetik, Nezaket ve Görgü, Eğitimde Rehberlik, İnsanın Varlık Tasavvuru ve Anlam Arayışı, Medeniyet ve Bilim Dili Türkçe ve Türk Eğitim Düşüncesini Etkileyen Lider Şahsiyetler bulunmaktadır. Üçüncü dönem ortak dersleri ise Aile ve Eğitim, Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Okuma, Eğitimde İnsan Hakları ve Demokrasi Kültürü, Kapsayıcı Eğitim, Sözlü, Yazılı ve Görsel İletişim, Türk İslam Medeniyetinde Eğitim Kurumları, Türk Kültür Atlası ve Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamalarıdır (Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı, 2026, ss. 11-14). Müzik Öğretmenliği için program 6 alan dersi tanımlamaktadır. Beceri Temelli Müzik Eğitimi, Türk Müziği Toplulukları: Repertuvar, İcra ve Pedagojik Uygulamaları, Müzik Eğitiminde Farklılaştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Müzik Dersi Öğretim Programı Okuryazarlığı, Müzik Eğitiminde Geliştirici (Biçimlendirici) Değerlendirme, Müzik Eğitiminde Oyunlaştırma ve Etkinlik Geliştirme. Derslerin her biri teori ve uygulamayı birlikte taşımaktadır. Okul/kurum uygulama boyutunda Dönüşümsel Uygulama Programı, Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Teknoloji Destekli Öğretim Uygulamaları, Eğitimde Yansıtıcı Öğrenme ve Eylem Araştırması ve Tam Zamanlı Öğretmenlik Deneyimi bulunmaktadır. Tam zamanlı öğretmenlik deneyimi; okul kültürüne uyum, sınıf gözlemi, ders planlama, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, öğrenci gelişimi izleme,

rehberlik, farklılaştırma, kapsayıcılık, teknoloji, veli iletişimi, mevzuat, etik ve yansıtmayı bir arada içeren yoğun bir okul deneyimi olarak tasarlanmıştır. Uygulama boyutunda iki program arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Lisans programında Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dersleri yer alırken, Akademi uygulamayı farklı derslere yaymakta ve 0+30 yapısındaki Tam Zamanlı Öğretmenlik Deneyimi ile daha uzun ve kapsamlı bir okul deneyimi öngörmektedir. Bu nedenle Akademideki uygulama süreci, lisans öğretmenlik uygulamasının doğrudan tekrarı olarak değil, lisans döneminde edinilen deneyimin daha geniş sorumluluklarla sürdürülmesi olarak değerlendirilebilir.

6. MİLLİ EĞİTİM AKADEMİSİ MÜZİK ALAN DERSLERİ İLE LİSANS PROGRAMI KARŞILAŞTIRILMASI

6.1. Beceri Temelli Müzik Eğitimi

Beceri Temelli Müzik Eğitimi dersi; müziksel işitme, okuma, yazma, söyleme, çalma ve yaratıcılık becerilerinin öğretimine yönelik etkinliklere odaklanmaktadır. İçerik, lisans programındaki müzik teorisi, Türk müziği, ses, çalgı, koro ve müzik öğretimi dersleriyle önemli ölçüde örtüşmekle birlikte, Akademide bu becerilerin öğrenciye nasıl öğretileceği öne çıkmaktadır (Beceri Temelli Müzik Eğitimi Ders Tanımlama Formu, 2026).

6.2. Türk Müziği Toplulukları: Repertuvar, İcra ve Pedagojik Uygulamaları

Bu ders, koro ve çalgı topluluklarının oluşturulması, eğitimi ve yönetimine odaklanmaktadır. İçerik, lisans programındaki koro ve Orkestra-Oda Müziği dersleriyle yüksek düzeyde örtüşmektedir. Akademideki farklılık, topluluk kurma ve yönetme sürecinin pedagojik yönünün daha belirgin ele

alınmasıdır (Türk Müziği Toplulukları: Repertuvar, İcra ve Pedagojik Uygulamaları Ders Tanımlama Formu, 2026).

6.3. Müzik Eğitiminde Farklılaştırma

Lisans programındaki Eğitim Psikolojisi, Özel Eğitim ve Kaynaştırma ile Müzik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersleri farklılaştırmaya temel oluşturan içerikler sunmaktadır. Akademi dersi ise bu yaklaşımı doğrudan müzik dersine uyarlayarak alan özelinde derinleştirmektedir (Müzik Eğitiminde Farklılaştırma Ders Tanımlama Formu, 2026).

6.4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Müzik Dersi Öğretim Programı Okuryazarlığı

Ders, TYMM Müzik Dersi Öğretim Programının öğrenme alanları, çıktıları, ölçme yaklaşımı ve öğretim sürecinde uygulanmasına odaklanmaktadır. Lisans programındaki Müzik Öğretim Programları dersiyle yüksek içerik benzerliği bulunmakla birlikte, Akademi dersinin ayırt edici yönü güncel TYMM programının uygulamalı biçimde ele alınmasıdır (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Müzik Dersi Öğretim Programı Okuryazarlığı Ders Tanımlama Formu, 2026).

6.5. Müzik Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme

Ders, müzik eğitiminde biçimlendirici değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, kullanılması ve geri bildirim süreçlerine odaklanmaktadır. Lisans programındaki Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ile Müzik Öğretim Programları dersleriyle benzerlik göstermekle birlikte, değerlendirme araçlarının doğrudan müzik dersi öğrenme çıktılarına göre geliştirilmesi Akademi dersinin ayırt edici yönüdür (Müzik Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme Ders Tanımlama Formu, 2026).

6.6. Müzik Eğitiminde Oyunlaştırma ve Etkinlik Geliştirme

Ders; oyunlaştırma, materyal geliştirme, teknoloji destekli etkinlikler ve dijital araçların müzik dersinde kullanımına odaklanmaktadır. İçerik, lisans programındaki Öğretim Teknolojileri, Orff Çalgıları, Müzik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları ile Öğretmenlik Uygulamalarıyla ilişkili olmakla birlikte güncel dijital uygulamalar yönünden farklılaşmaktadır (Müzik Eğitiminde Oyunlaştırma ve Etkinlik Geliştirme Ders Tanımlama Formu, 2026).

Tablo 2. Akademi müzik alan dersleri ile lisans karşılıklarının benzerlik değerlendirmesi

Akademi müzik dersi	Lisanstaki ilişkili dersler	Benzerlik	Akademideki farklı yönler
Beceri Temelli Müzik Eğitimi	Müzik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları; teori/uygulama; ses, çalgı, koro	Yüksek	Becerileri öğretme etkinliklerine dönüştürme; Türk Müziği odaklı yeniden çerçeveleme
Türk Müziği Toplulukları	Çoksesli Koro, THM Korusu, TSM Korusu, Orkestra-Oda Müziği	Çok yüksek	Topluluk kurma-yönetme ve pedagojik organizasyon vurgusu
Müzik Eğitiminde Farklılaştırma	Eğitim Psikolojisi; Özel Eğitim ve Kaynaştırma; Müzik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	Orta	Müzik dersi özelinde sistematik farklılaştırma
TYMM Müzik Dersi Program Okuryazarlığı	Müzik Öğretim Programları	Çok yüksek	Yeni programın güncel ve uygulamalı çözümlenmesi
Biçimlendirici Değerlendirme	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme; Müzik Öğretim Programları	Yüksek	Müzik öğrenme çıktıları için araç geliştirme ve geri bildirim
Oyunlaştırma ve Etkinlik Geliştirme	Öğretim Teknolojileri; Orff Çalgıları; Müzik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları; Öğretmenlik Uygulamaları	Orta	Oyunlaştırma, mobil/Web 2.0, STEAM ve güncel dijital tasarım

7. MİLLİ EĞİTİM AKADEMİSİ HAZIRLIK EĞİTİMİ ORTAK DERSLER

Akademi ortak derslerinin bir bölümü, lisans programındaki meslek bilgisi dersleriyle belirgin içerik benzerliği göstermektedir. Eğitim psikolojisi, sınıf yönetimi, öğretim teknolojileri, ölçme-değerlendirme, rehberlik ve kapsayıcı eğitim alanlarında ortak konular bulunmakla birlikte Akademi; güncel MEB uygulamaları, dijital araçlar ve biçimlendirici değerlendirme gibi içeriklerle bu alanları güncellemektedir. Kültür ve değer odaklı bazı derslerin ise lisans programındaki zorunlu dersler arasında doğrudan karşılığı bulunmamaktadır. Ortak derslere ilişkin karşılaştırma Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Akademi ortak dersleri ile lisans karşılıklarının değerlendirilmesi

Akademi ortak dersi	Lisans karşılığı	Değerlendirme
İnsan ve Öğrenme	Eğitim Psikolojisi	Yüksek temel içerik benzerliği
Eğitim Sürecinin Yönetimi	Öğretim İlke ve Yöntemleri + Sınıf Yönetimi	Yüksek benzerlik; içerikleri yeniden işleme ve dersleri bütünleştirme
Dijital İçerik ve Materyal Geliştirme	Öğretim Teknolojileri	Yüksek benzerlik; MEB platformları/STEAM/Harezmi ile güncelleme
Veri Temelli İzleme ve Değerlendirme	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Yüksek benzerlik; izleme ve biçimlendirici değerlendirme vurgusu
Eğitimde Rehberlik	Okullarda Rehberlik + Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Yüksek benzerlik; güncel okul protokolleriyle derinleştirme
Kapsayıcı Eğitim	Özel Eğitim ve Kaynaştırma + Seçmeli Kapsayıcı Eğitim	Orta benzerlik; evrensel tasarım ve TYMM farklılaştırmasıyla genişletme
Program Okuryazarlığı ve TYMM	Müzik Öğretim Programları + genel program bilgisi	Yüksek benzerlik; yeni model odağında güncelleme
Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları	Doğrudan lisans karşılığı gözlemlenmemiştir.	Özgün ve güncel içerik
Kültür/medeniyet odaklı dersler	Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Felsefesi ile kısmi bağlar	Zorunlu derslerde bire bir karşılığı sınırlıdır; kültür ve değer boyutunda yeni ağırlıklar taşımaktadır.

8. SONUÇ VE ÖNERİLER

İncelenen belgeler, Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitimi Programı ile Müzik Öğretmenliği Lisans Programı arasında belirgin içerik örtüşmeleri bulunduğunu göstermektedir. Özellikle öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme, rehberlik, özel eğitim, müzik öğretimi ve toplu müzik uygulamalarında benzer içerikler yeniden ele alınmaktadır. Bununla birlikte Akademi programının tamamı lisansın tekrarı değildir. TYMM, güncel dijital uygulamalar, yapay zekâ, biçimlendirici değerlendirme ve Tam Zamanlı Öğretmenlik Deneyimi gibi unsurlar lisans bilgisini güncel mesleki bağlama taşıyan veya uygulama boyutunu genişleten içeriklerdir.

Özgür ve diğerlerinin (2025) çalışmasında adayların mezuniyet sonrasında yeniden eğitim alma gerekliliğini sorgulamaları da bu örtüşmenin aday öğretmen algısında bir karşılığı olduğunu göstermektedir. Ancak aday görüşleri tek başına programların aynı olduğu sonucunu ortaya koymaz. Kültür ve değer odaklı bazı ortak derslerin de lisans programındaki zorunlu dersler arasında doğrudan karşılığı bulunmamaktadır. İki program arasındaki en belirgin farklardan biri uygulama boyutudur. Lisans programında Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dersleri yer almakla birlikte, Akademi uygulamayı farklı derslere yaymakta ve Tam Zamanlı Öğretmenlik Deneyimi ile daha uzun süreli bir okul deneyimi sunmaktadır. Ayrıca atamaya esas başarı puanının %60'ının uygulamalı derslerden oluşması, uygulamanın model içindeki ağırlığını göstermektedir. Bu nedenle Akademi'deki uygulama sürecini lisans uygulamasının doğrudan tekrarı olarak değil, lisans döneminde edinilen yeterliklerin daha geniş şekilde okul ve meslek ortamında sürdürülmesi olarak değerlendirmek uygundur.

Bu bulgular doğrultusunda aşağıdaki maddeler önerilebilir:

1. Lisans programıyla yüksek düzeyde benzerlik gösteren derslerin içeriğinin neden yeniden ele alındığı açık biçimde ortaya konmalıdır.
2. Müzik alan derslerinde adayın lisans döneminde kazandığı müziksel becerilerin yeniden öğretilmesinden çok, bu becerilerin öğrenciye nasıl öğretileceği, değerlendirileceği ve farklı öğrenci ihtiyaçlarına nasıl uyarlanacağı üzerinde durulmalıdır.
3. Eğer modelin temel amaçlarından biri öğretmen adaylarının deneyimini artırmak ise, bu ihtiyacın yalnızca lisans sonrasında değil, lisans programındaki öğretmenlik uygulamalarının güçlendirilmesi yoluyla da nasıl karşılanabileceği ayrıca değerlendirilmelidir.
4. Hazırlık eğitimine devam eden ve tamamlayan müzik öğretmeni adaylarıyla yeni araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising preservice teacher education courses for music teachers: The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26(1), 37–50. doi:10.1177/1321103X060260010101.
- Ballantyne, J. (2007). Integration, contextualization and continuity: Three themes for the development of effective music teacher education programmes. *International Journal of Music Education*, 25(2), 119–136. doi:10.1177/0255761407079955.
- Ballantyne, J., & Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299–312. doi:10.1080/1461380042000281749.
- Beceri Temelli Müzik Eğitimi [Ders tanımlama formu]. (2026). Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı.
- Demirci, B., & Güleriyüz, Ş. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 103–119. doi:10.9761/JASSS3418.
- Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı. (2026). *Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitimi Programı*. Ankara: Yazar.
- Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü. (2026). *Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitimi Başvuru Duyurusu (Ocak 2026)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Müzik Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme [Ders tanımlama formu]. (2026). Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı.

- Müzik Eğitiminde Farklılaştırma [Ders tanımlama formu]. (2026). Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı.
- Müzik Eğitiminde Oyunlaştırma ve Etkinlik Geliştirme [Ders tanımlama formu]. (2026). Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (Kanun No. 7528). (2024, 18 Ekim). *Resmî Gazete*, 32696.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (2026). 2026 *Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS) Kılavuzu*. Ankara: Yazar.
- Özgür, E. S., Dağhan, B., Alemlioğlu, H., & Sonsel, Ö. B. (2025). Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde Milli Eğitim Akademisi Modeli üzerine öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Türk Müziği*, 5(4), 347–364. doi:10.5281/zenodo.17986098.
- Özüdoğru, G., & İpek, C. (2026). Millî Eğitim Akademisi ve öğretmen yetiştirme konusunda öğretmen adaylarının görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 258–278. doi:10.51460/baebd.1755987.
- Sezgin, H. (2021). *2018 Müzik Öğretmenliği Lisans Programı alan eğitimi ders içeriklerinin MEB Müzik Öğretmeni özel alan yeterliklerini kapsama durumu* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. doi:10.3102/0013189X015002004.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.

Türk Müziği Toplulukları: Repertuvar, İcra ve Pedagojik Uygulamaları [Ders tanımlama formu]. (2026). Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Müzik Dersi Öğretim Programı Okuryazarlığı [Ders tanımlama formu]. (2026). Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı.

Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

ÇOCUKLARIN MÜZİK YAŞANTILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME¹

Zeynep Verda ALYAKUT²

Canberk ÖZEN³

1. GİRİŞ

Çocukların müzik yaşantıları, okulda katılım sağladıkları müzik derslerinden gündelik dinleme alışkanlıklarına uzanan çeşitli deneyimlerden oluşmaktadır. Okullarda müzik öğretimi belirli amaçlarla yürütülürken, çocukların kişisel tercihleri ve okul dışı etkinlikleri kendi yaşam koşullarına göre şekillenmektedir. Lamont, Hargreaves, Marshall ve Tarrant (2003), İngiltere’de 21 okuldan 8-14 yaş aralığındaki 1.479 öğrencinin katıldığı araştırmada okul içindeki ve dışındaki müzik deneyimlerini incelemiştir. Veri toplama amacıyla kullanılan anketlerin öğrenci ve öğretmen görüşmeleriyle desteklendiği araştırmada, kişisel müzik dinleme alışkanlıklarının ve okul dışındaki etkinliklerin çocukların yaşamında belirgin bir yer tuttuğu görülmüştür.

Bu çalışmada, 10-13 yaş grubundaki çocukların müzik yaşantıları, okulda ve günlük yaşamda edindikleri deneyimler kapsamında, ilgili araştırmaların bulguları üzerinden incelenmektedir. Bu yaş aralığı, ilkokuldan ortaokula geçişin ve müzikle ilgili bireysel tercihlerin gelişiminin ele alınması

¹ Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında sürdürdüğü yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır.

² Müzik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Figen Eğitim Kurumları, Ankara, ORCID: 0009-0009-0284-1595.

³ Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, ORCID: 0000-0001-7550-6565.

bakımından önemlidir. Çocukların müzik eğitimi geçmişleri ve katıldıkları etkinlikler, müzik yaşantılarındaki farklılıkları anlamak ve bu farklılıkların öğretim sürecine yansımalarını değerlendirmek için bir zemin oluşturmaktadır.

2. 10-13 YAŞ GRUBUNDA MÜZİK YAŞANTISI

2.1. Müzik Yaşantısı, Katılım ve Tutum

Müzik yaşantısı, çocukların katıldıkları müzik etkinliklerini ve bu etkinliklerde edindikleri deneyimleri kapsamaktadır. Katılım, öğrencilerin yer aldıkları müzik etkinliklerinin türünü ve katılma sıklığını, tutum ise bu etkinliklere yönelik değerlendirmelerini ifade etmektedir. Düzenli çalgı dersine devam eden bir öğrencinin katılımı ile çalgı çalışmaktan hoşlanması, müzikle ilişkisinin farklı özellikleridir.

Okay, Gençel Ataman ve Kardeş (2021), 10-13 yaş grubundaki 524 öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada müzik yaşantısına yönelik tutumları ölçmek amacıyla 12 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Ölçekte müzikal çevreye, müzik dersine ve şarkı yaşantısına yönelik tutum olmak üzere üç faktör belirlenmiştir. Etkinliklere katılım sıklığı ve seslendirme becerisi ise ayrı verilerle incelenebilmektedir. Cogo-Moreira ve Lamont (2018), 5-13 yaşları arasındaki 1.006 çocuğun müzikle ilgili deneyimlerini incelemiştir. Araştırmada kişisel müzik dinleme ve evdeki müzik ortamına ilişkin özellikler, başkalarıyla gerçekleştirilen müzik etkinliklerinden ayrılmıştır. Çocukların deneyimleri, katıldıkları etkinliklerin türlerine göre sınıflandırılmıştır.

Özmenteş (2006), dördüncü ve beşinci sınıflardaki 245 öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmada müzik dersine yönelik tutumu ölçmek amacıyla 20 maddelik, tek faktörlü bir ölçek geliştirmiştir. Umuzdaş (2012) ise altıncı ve yedinci sınıflardan

692 öğrencinin katılımıyla ilköğretim müzik dersine yönelik tutum ölçeğini geliştirmiştir. Her iki ölçme aracı da öğrencilerin okul müzik dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

2.2. Müzik Dersinde Öğrenme Deneyimleri

Okullarda yürütülen müzik dersleri, çocukların müziksel bilgi ve becerilerini geliştirdikleri düzenli öğrenme ortamlarıdır. Ancak öğrencilerin bu derslerden beklentileri, önceki eğitimleri ve müzikle uğraşma alışkanlıklarına göre farklılaşabilmektedir. Özellikle ilkokuldan ortaokula geçiş, müzik derslerinin içeriğinde ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde değişikliklerin yaşandığı bir dönemdir. Kokotsaki (2017), İngiltere'nin kuzeydoğusundaki altı okulda öğrencilerin bu geçiş sürecindeki deneyimlerini anket ve görüşmeler aracılığıyla incelemiştir. Ortaokula başlayan bazı öğrencilerin uygulamalı müzik etkinliklerine daha fazla zaman ayrılmasını bekledikleri, bu beklentileri karşılanmadığında ise müzik dersine yönelik hayal kırıklığı yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin önceki öğrenmeleri ve derslerden beklentilerinin, yeni eğitim kademesindeki deneyimlerini etkileyebildiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin müzik dersinden hoşlanmaları ile müzik eğitimini sürdürme kararları farklı gerekçelere dayanabilmektedir. Whitford ve Kokotsaki (2024), İngiltere'nin kuzeydoğusundaki üç okulda gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin müzik dersinden aldıkları zevki ve derse verdikleri önemi karşılaştırmıştır. Araştırmada farklı sınıf düzeyleri karşılaştırılmış, üst sınıflardaki öğrencilerin müzik dersinden aldıkları zevke ve derse verdikleri öneme ilişkin değerlendirmelerinin genel olarak daha düşük olduğu görülmüştür. Öğrenciler uygulamalı müzik yapmayı sevdikleri etkinlikler arasında belirtirken, sonraki yıllarda müzik dersini seçme kararlarında gelecekteki eğitim ve meslek olanaklarına

ilişkin düşüncelerini de ifade etmiştir. Aynı araştırma projesinin görüşme aşamasında Kokotsaki ve Whitford (2024), öğrencilerin çalışacakları eserlerin seçiminde ve öğrenme sürecine ilişkin kararlarda daha fazla söz sahibi olmak istediklerini belirlemiştir. Öğrenciler müzik çalışmalarına daha fazla zaman ayrılmasını da talep etmiştir. Bazı katılımcılar önceden aldıkları çalgı eğitimlerini daha sonraki müzik derslerine hazırlanmış olmanın göstergesi saymıştır. Bu araştırmalar İngiltere’deki GCSE müzik dersi seçimine odaklandığından, sonuçlar bu eğitim düzeni içerisinde yorumlanabilir.

Türkiye’deki araştırmalar da ortaokul öğrencilerinin müzik dersini nasıl değerlendirdiklerini incelemiştir. Bulut ve Gülsoy (2016), Niğde’deki yedi okuldan 644 öğrencinin yazılı görüşlerini içerik analiziyle incelemiştir. Beşinci ile sekizinci sınıflar arasındaki öğrencilerin ders hakkındaki değerlendirmeleri çoğunlukla olumlu bulunmuş, yanıtlarında müzik dersinden zevk alma ve rahatlama gibi ifadeler belirlenmiştir. Başer ve Aksu (2022) ise Giresun’daki sekiz ortaokuldan 426 beşinci sınıf öğrencisinin müzik dersine yönelik tutumlarını iki farklı zamanda ölçmüştür. İkinci uygulamada daha yüksek tutum puanları elde edilmesine karşın her iki ölçümdeki düzey, araştırmacılar tarafından olumsuz olarak sınıflandırılmıştır. İlk araştırma öğrencilerin yazılı görüşlerine, ikincisi tutum ölçeği puanlarına dayanmaktadır.

Müzik derslerinin yürütölme koşulları da öğrencilerin derse yönelik yaklaşımlarıyla ilişkilidir. Kaya ve Çiftçi (2020), Adıyaman’daki dört okuldan 694 öğrencinin müzik dersine ilişkin görüşlerini öğretmenlerin mezuniyet alanlarına göre karşılaştırmıştır. Müzik öğretmenliği mezunu öğretmenin görev yaptığı okulda öğrencilerin dersi daha fazla sevdikleri ve ders kazanımlarına ilişkin daha olumlu görüşler bildirdikleri belirlenmiştir. Bağcı, Celil ve Çelik (2024) ise Kocaeli’deki dört okuldan 858 öğrencinin müzik dersine yönelik tutumlarını,

öğrencilerin çalgı tercihlerine göre düzenlenen müzik eğitimi uygulaması durumuna göre incelemiştir. Olumlu tutum ve farkındalık alt boyutlarında branşlaşma bulunan okullar lehine anlamlı farklılıklar belirlenirken, toplam tutum puanında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmada branşlaşmanın bulunduğu özel okullarla bu uygulamanın bulunmadığı devlet okullarının karşılaştırılmış olması, bulguların yorumlanmasında okul türü farklılığını da gündeme getirmektedir.

Müzik derslerinde öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler, önceki eğitimleriyle bağlantılı olarak incelenebilir. Yegen ve Kalender (2026), Bolu'daki 14 sınıf öğretmeni ve 14 müzik öğretmenin katıldığı betimsel tarama araştırmasında ilkökul müzik derslerinin yürütülmesine ilişkin öğretmen görüşlerini ele almıştır. Müzik öğretmenleri, öğrencilerin ortaokula temel müziksel beceriler bakımından yeterli hazırlıkla gelmediklerini bildirmiştir. Öğretmen görüşlerine dayanan bu sonuç, ilkökulda kazanılması beklenen becerilerle ortaokuldaki öğretim etkinlikleri arasındaki süreklilik bakımından önemlidir. Özellikle nota okuma, ritim çalışmaları veya toplu seslendirme gibi etkinliklerde öğrencilerin hazırlık düzeylerinin belirlenmesi, müzik dersinin başlangıcındaki çalışmaların seçilmesine yardımcı olabilir.

Erken ergenlik döneminde şarkı söylemeye ilişkin deneyimler, öğrencilerin seslerine yönelik algıları ve müziksel yeterliklerine ilişkin düşünceleriyle de bağlantılıdır. Orton ve Pitts (2019), Bangkok'taki uluslararası bir okulda 11-14 yaşları arasındaki 192 öğrencinin şarkı söylemeye ilişkin görüşlerini incelemiştir. Öğrencilerin anlatımlarında şarkı söyleme konusundaki güvenleri ve ses değişimine ilişkin deneyimleri öne çıkmıştır. Bazı erkek öğrenciler, ses değişimi sırasında karşılaştıkları güçlüklerden söz etmiştir. Ses değişimi, bu yaş grubunda toplu şarkı söyleme çalışmalarının planlanmasında göz önünde bulundurulabilecek bir özelliktir.

Şarkı söylemeye ilişkin yeterlik algıları ile öğrenme motivasyonunu karşılaştıran Kovács, Janurik, Oo, Szabó ve Józsa (2025), Macaristan’da birinci, üçüncü, beşinci ve yedinci sınıflardan 586 öğrencinin katıldığı araştırmada müzik ağırlıklı sınıflarla diğer sınıfları incelemiştir. Müzik ağırlıklı sınıflardaki öğrencilerin şarkı söylemeye ilişkin benlik kavramı puanları ve becerilerini geliştirmeye yönelik motivasyonları daha yüksek bulunmuştur. Daha ileri sınıf düzeylerinde ise bazı duyuşsal göstergelerin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kesitsel araştırmanın bulguları, öğrencilerin şarkı söylemeye ilişkin değerlendirmelerinin sınıf ve program türüne göre farklılaştığını göstermektedir.

2.3. Aile ve Okul Dışı Müzik Eğitimi

Aile ortamı, çocukların müzikle karşılaşmalarında ve müzik eğitimine katılımlarında önemli bir yer tutmaktadır. Evde dinlenen müzikler, aile üyelerinin müzik etkinlikleri ve çocukların müzik öğrenimine sağlanan destek, bu ortamın özellikleri arasında bulunmaktadır. Ebeveynlerin müzik eğitimine katılım biçimleri ise çocukların yaşlarına ve değişen gereksinimlerine göre farklılaşabilmektedir. McPherson (2009), ebeveynlerin çocuklarının müziksel gelişimindeki rolünü ele aldığı çalışmada, ailelerin amaçlarıyla çocukların bireysel özellikleri arasında karşılıklı bir ilişki bulunduğunu açıklamıştır. Ebeveynlerin beklentileri çocuklarının müzik öğrenimine sundukları desteği etkilerken çocukların ilgileri ve öğrenme sürecindeki deneyimleri de ailelerin uygulamalarında değişikliklere yol açabilmektedir.

Evdeki müzik ortamı, çocukların erişebildikleri olanaklar ve aile üyelerinin müzik etkinliklerine katılımı üzerinden de incelenmiştir. Zdzinski (2013), Amerika Birleşik Devletleri’nde dördüncü ile on ikinci sınıflardaki öğrencilerin yanıtlarından yararlanarak evdeki müzik ortamının özelliklerini araştırmıştır.

Çalışmada ebeveynlerin müzik eğitime yönelik beklentileri, sağladıkları destek ve aile içerisindeki müzik etkinlikleri farklı boyutlarda ele alınmıştır. Evde çalgı bulunması veya çalışma için uygun bir yerin sağlanması, öğrencinin erişebildiği olanaklar hakkında bilgi vermektedir. Ebeveynlerin çocuğun çalışmalarına gösterdikleri ilgi ise aile desteğinin farklı bir yönüne karşılık gelmektedir.

Çalgı eğitimi alan çocukların öğrenme süreçlerinde ebeveyn desteğinin nasıl sağlandığı da önemlidir. Creech (2010), keman eğitimi alan çocuklarla ebeveynleri ve öğretmenleri arasındaki ilişkileri öğrenci, ebeveyn ve öğretmen grubu üzerinden incelemiştir. Araştırmada çocuğun çalışma düzeninin desteklenmesi, öğretmenle iletişimin sürdürülmesi ve öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin alınması üzerinde durulmuştur. Ebeveynlerin öğrenme sürecine katılmaları, öğrencinin çalışma sorumluluğunu üstlenmesiyle ilişkili olarak ele alınmıştır.

Aile desteğinin farklı biçimlerini inceleyen Upitis, Abrami, Brook ve King (2017), Kanada’da okul dışında bireysel müzik derslerine devam eden çocukların ebeveynlerinden elde edilen 2.583 anket yanıtını analiz etmiştir. Çalgı çalışmalarının denetlenmesi, ebeveynlerin çocuklarının müzikten aldıkları zevke ve ilerlemelerine ilişkin değerlendirmeleriyle olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Çocukla müzik yapma ve yaratıcı çalışmaları desteklemeyi kapsayan ebeveyn desteği, ebeveynlerin bildirdiği çocuklarının müzikten zevk alma düzeyiyle olumlu yönde ilişkili bulunmuştur.

Ebeveyn desteğinin öğrenciler tarafından nasıl karşılandığı, aile katılımının anlaşılmasında başka bir inceleme alanıdır. Kong (2021), Pekin’de yedinci ile dokuzuncu sınıflardan 1.672 öğrencinin katıldığı karma yöntemli araştırmasında ailelerin çalgı öğrenimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Anket

verilerinin yanında çalgı öğrenen 15 öğrenciyle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ebeveynlerin eğitim ve müzik geçmişleriyle öğrencilere sundukları destek arasında ilişkiler belirlenmiştir. Görüşmelerde bazı öğrenciler, ebeveynlerinin yönlendirmelerini öğrenmelerini sürdürmelerine yardımcı olan uygulamalar olarak açıklamıştır. Bu sonuçlar, ailelerin müzik eğitimine yönelik beklentilerinin çocukların kendi anlatımları üzerinden de incelenebileceğini göstermektedir.

Okul dışındaki müzik eğitime erişim ise ailelerin sahip oldukları olanaklarla ilişkilidir. Jeppsson ve Lindgren (2018), İsveç'teki altıncı sınıf öğrencilerinin belediyeler tarafından desteklenen müzik ve sanat okullarına katılımlarını incelemiştir. Araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve aile içerisinde gerçekleştirilen müzik etkinlikleriyle çocukların bu kurumlara katılımları arasında ilişkiler belirlenmiştir. Müzik eğitiminin kamu tarafından desteklendiği kurumlarda dahi aile özelliklerine göre katılım farklılıklarının bulunması dikkat çekicidir.

Ailelerin müzik eğitime ayırdıkları kaynaklar, Nielsen, Jordhus-Lier ve Karlsen (2025) tarafından Norveç'teki müzik ve sanat okullarında öğrenim gören çocukların 14 ebeveyniyle gerçekleştirilen görüşmelerde incelenmiştir. Araştırmada ailelerin derslerin düzenlenmesine ve çocuklarının eğitimini sürdürmelerine ayırdıkları zaman, maddi olanaklarla birlikte ele alınmıştır. Ebeveynlerin eğitim kurumlarıyla kurdukları ilişkiler ve müzik eğitime yönelik beklentileri, çocuklarının öğrenme süreçlerine katılma biçimlerinde yer bulmuştur. Bu araştırmalar, okul dışındaki müzik eğitime erişimin çocukların bireysel ilgilerinin ötesinde ailelerin sahip oldukları olanaklarla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4. Müzik Dinleme Alışkanlıkları

Çocukların günlük yaşamlarında gerçekleştirdikleri müzik etkinlikleri, kişisel tercihleri ve erişebildikleri olanaklar

doğrultusunda farklılaşmaktadır. Okulda müzik dinleme öğretim programının amaçlarına göre düzenlenirken gündelik dinlemede çocuklar dinleyecekleri müziğe ve dinleme zamanına ilişkin daha fazla karar verebilmektedir. Boal-Palheiros ve Hargreaves (2001), İngiltere ve Portekiz’de 9-10 ile 13-14 yaş gruplarından 120 çocukla gerçekleştirdikleri araştırmada evde ve okulda müzik dinleme deneyimlerini karşılaştırmıştır. Görüşmelerde evdeki dinlemenin daha çok kişisel zevk ve tercihlerle, okuldaki dinleme etkinliklerinin ise öğrenmeyle ilişkilendirildiği belirlenmiştir.

Okul müziğine yönelik motivasyonla günlük yaşamda müzik dinleme davranışları arasında ilişkiler bulunmuştur. Harada ve Takeishi (2025), Japonya’da 9-12 yaşları arasındaki 1.382 öğrencinin katıldığı araştırmada okul müziğine yönelik motivasyonla gündelik dinleme davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Beklenti-değer yaklaşımına dayanan araştırmada, öğrencilerin okulda müzik öğrenirken başarılı olabileceklerine ilişkin inançları ve öğrenmeye verdikleri değer ele alınmıştır. Gündelik dinleme davranışları ise müzik dinleme isteği ve dinlenen müziğin öğelerine dikkat etme üzerinden araştırılmıştır. Müzik dinleme isteği daha çok okul dışındaki müzik etkinliklerine yönelik motivasyonla ilişkili bulunurken, dinlenen müziğin öğelerine dikkat etme davranışı okulda müzik öğrenmeye yönelik motivasyonla da bağlantılı bulunmuştur.

Çocukların dijital platformlarda müzik dinleme alışkanlıkları da araştırmalara konu olmaktadır. Türker Erdem (2025), Antalya’daki bir özel okulda öğrenim gören 230 ortaokul öğrencisinin dijital platformlar üzerinden müzik dinleme alışkanlıklarını anketle incelemiştir. Çalışmada Spotify’nın öğrenciler arasında yaygın olarak tercih edildiği, müziğe kolay erişebilmenin platform seçiminde belirgin bir gerekçe olduğu bildirilmiştir. Evde ve ulaşım sırasında müzik dinleme de öğrencilerin günlük alışkanlıkları arasında yer almıştır. İlgili araştırma, belirli bir okulun öğrencilerinden elde edilen verilerle

dijital müzik dinlemenin gerçekleştiği ortamlar ve kullanılan araçlar hakkında bilgi sunmaktadır.

Müzik etkinliklerine katılımın zaman içerisindeki değişimi, Evans, Yeom, Tao, Ip ve Dean (2026) tarafından Yeni Zelanda'daki boylamsal araştırma verileri üzerinden incelenmiştir. Çocukların ilk 12 yılına ilişkin sonuçlarda aileyle şarkı söyleme etkinlikleri zaman içerisinde azalırken, bireysel müzik dinlemenin ve video izlemenin arttığı belirlenmiştir. Araştırmada katılım, etkinliklerin sürdürülme durumuna göre farklı düzeylerde incelenmiştir. Cinsiyet ve sosyoekonomik özelliklerle müzik etkinliklerine katılım arasında ilişkiler de bulunmuştur. Bu çalışma, çocukların müzik alışkanlıklarındaki değişimin uzun süreli veriler üzerinden incelenmesine örnek olarak verilebilir.

Dijital teknolojilerin kullanımı, müzik dinleme kadar müzik oluşturma etkinlikleri açısından da araştırılmaktadır. Smolarczyk, Birnbaum, Christ ve Kröner (2025), çocukların ve ergenlerin okul dışındaki müzik etkinliklerine ilişkin 624 yayını kapsayan derlemelerinde dijital müzik üretimi ve tüketimini ayrı araştırma alanları olarak belirlemiştir. Müzik oluşturma uygulamaları, ses kayıtlarıyla çalışma ve öğrencilerin hazırladıkları müzikleri paylaşma, dijital ortamlarda gerçekleştirilebilecek etkinlikler arasında bulunmaktadır. Türkiye'de Arıcı ve Güner (2017), 100 ortaokul öğrencisinin mobil cihazlardaki eğitsel müzik uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Öğrenciler, bu uygulamaların çalgıları tanımaları ve çalgı çalmaya yönelik ilgileri açısından yararlı olduğunu bildirmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin söz konusu uygulamalara ilişkin kendi değerlendirmelerine dayanmaktadır.

Dijital araçlar, öğrencilerin dinleme alışkanlıklarından hareketle sınıf içi müzik çalışmalarına geçişte kullanılabilir.

Öğretim etkinliğinin içeriği, aracın kullanım biçimini belirler. Örneğin bir dijital uygulamada farklı perdelerdeki seslerin düzenlenmesi, ezgi oluşturma çalışmasına dönüştürülebilir. Benzer biçimde bir ses kaydının farklı bölümlerinin karşılaştırılması, öğrencilerin eserin ritmik ve ezgisel özelliklerini incelemelerinde kullanılabilir.

3. ÖĞRETİM SÜRECİNDE ÇOCUKLARIN MÜZİK DENEYİMLERİNDEN YARARLANMA

Öğrencilerin geçmiş müzik deneyimleri, dinleme ve seslendirme etkinliklerinin içeriğini belirlerken kullanılabilir. Daha önce çalgı eğitimi alan öğrencilerin becerileri ile müzikle çoğunlukla dinleme yoluyla ilgilenenlerin deneyimleri farklıdır. Bu bölümde repertuvar seçimi ve ezgi oluşturma çalışmaları, öğrencilerin mevcut birikimlerini kullanabilecekleri öğretim örnekleri olarak ele alınmaktadır.

3.1. Repertuvar Seçimi ve Müzik Deneyimleri

Öğrencilerin günlük yaşamlarında dinledikleri eserler, okullarındaki müzik derslerinde kullanılabilecek repertuvarın belirlenmesine yardımcı olabilir. Sakar ve Maba (2015), İzmir'in Buca ilçesindeki üç okuldan 460 öğrencinin müzik tercihlerini ve dinleme alışkanlıklarını incelemiştir. Öğrencilerin müzik tercihleri frekans ve yüzde dağılımlarıyla betimlenmiştir. Dinleme amaçları ve kullanılan araçlar da aynı biçimde incelenmiştir. Bu tür araştırmalardan elde edilen bilgiler, öğrencilerin hangi müziklere aşina olduklarının anlaşılması açısından yararlıdır. Öğretim sürecinde söz konusu eserlerden yararlanılması ise dersin öğrenme amaçlarına uygun bir içerik seçimini gerektirmektedir.

Müzik derslerinde öğrencilerin tanıdıkları bir eserden hareketle ritim veya ezgi çalışmaları hazırlanabilir. Örneğin

öğrencilerden dinledikleri bir eserde tekrar eden ritim kalıbını belirlemeleri ve bu kalıbı seslendirmeleri istenebilir. Ardından aynı kalıbın farklı bir eserde nasıl kullanıldığı incelenebilir. Bu türden çalışmalarda, öğrencilerin önceden bildikleri müziklerden başlanarak yeni bir repertuvara geçilmesi de mümkündür. Karşılaştırılacak eserlerin ritmik özellikleri ve zorluk düzeyleri, öğrencilerin hazırlıklarına göre belirlenmelidir.

Okullarda verilen genel müzik eğitiminin içeriği, öğretim programlarında tanımlanan öğrenme çıktılarıyla ilişkilidir. Üstün ve Göksel (2026), 2018 ve 2025 müzik dersi öğretim programlarını doküman analiziyle karşılaştırmış, 2025 programında beceriler ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkilerin daha ayrıntılı düzenlendiğini belirlemiştir. Öğretim programındaki öğrenme çıktıları, öğrencilerin önceki deneyimlerinden hangi müziksel amaçlarla yararlanılabileceğinin belirlenmesinde esas alınabilir.

Öğrencilerin kişisel repertuvarlarından farklı seslendirme örnekleri seçmeleri de dinleme çalışmalarında kullanılabilir. Örneğin öğrencilerden, tanıdıkları bir eserin farklı icracılara ait iki ses kaydını bulmaları istenebilir. Bu kayıtlar, kullanılan çalgılar, tempo ve yorum farklılıkları gibi unsurlar bakımından karşılaştırılabilir.

3.2. Seslendirme ve Ezgi Oluşturma

Öğrencilerin çalgı eğitimi geçmişleri, sınıf içerisinde gerçekleştirilecek toplu seslendirme çalışmalarında farklılıklar oluşturabilmektedir. Daha önce çalgı eğitimi almış öğrenciler belirli teknik beceriler bakımından hazır olabilirken bazı öğrenciler çalgı çalmaya okul müzik derslerinde başlamaktadır. Bu nedenle bir eserin farklı güçlük düzeylerinde hazırlanan partilerle seslendirilmesi, öğrencilerin çalışmaya katılımlarını kolaylaştırabilir.

Örneğin, sınıf içerisinde gerçekleştirilen bir çalgı çalışmasında öğrencilerin bir bölümü eserin temel ritim eşliğini sürdürürken diğerleri ezgiyi seslendirebilir. Teknik becerileri daha gelişkin öğrenciler ise eşlik partisinin daha ayrıntılı düzenlenmiş bir biçimini çalışabilir. Çalışmanın sonunda bütün partiler bir araya getirilerek, eserin toplu biçimde seslendirilmesi sağlanabilir. Böylece öğrencilerin başlangıç düzeylerine uygun sorumluluklar üstlendikleri ortak bir çalışma düzenlenebilir.

Şarkı söyleme çalışmalarında da öğrencilerin ses özellikleri ve önceki deneyimleri dikkate alınabilir. Özellikle ses değişiminin yaşandığı yıllarda öğrencilerin rahatlıkla seslendirebildikleri ses alanları farklılaşabilmektedir. Bu nedenle, repertuvar seçiminde eserlerin ses genişliği ve gerektiğinde uygun bir tona aktarılması düşünülebilir. Toplu seslendirme etkinliklerinde öğrencilerin seslerini zorlamadan çalışabilmeleri, öğrenme sürecinin sağlıklı biçimde sürdürülmesi açısından önemlidir.

Ezgi oluşturma çalışmalarında, öğrenciler belirli sesler ve ritim kalıplarıyla kendi müziklerini hazırlayabilir. Örneğin öğrencilerden verilen sesler içerisinde seçim yaparak dört ölçülük bir ezgi oluşturmaları istenebilir. Öğretmen, ezginin ritim kalıbını veya kullanılacak ölçü sayısını önceden belirleyebilir. Öğrenciler hazırladıkları ezgiyi seslendirdikten sonra dinleyerek değiştirmek istedikleri bölümleri belirleyebilir. Çocukların kendi müziklerini oluşturdukları etkinlikleri inceleyen Veloso ve Mota (2021), Portekiz’deki bir devlet okulunda gerçekleştirilen müzik atölyesini katılımcı eylem araştırmasıyla ele almıştır. İlk yıl dördüncü sınıftaki 22 öğrenciyle yürütülen çalışma, ikinci yıl gönüllü olarak devam eden 17 öğrenciyle sürdürülmüştür. Araştırmada alan notları, grup görüşmeleri ve öğrencilerin hazırladıkları çalışmalar incelenmiştir. Atölyede çocuklar kendi eserlerini oluşturmuş, arkadaşlarının müzikal fikirlerinden yararlanmış ve hazırladıkları çalışmaları seslendirmiştir.

Öğrencilerin bestelerinin başka öğrenciler tarafından seslendirilmesi, görüşmelerde öne çıkan deneyimler arasında yer almıştır.

Müzik oluşturma etkinliklerinin grup çalışması olarak düzenlenmesi de mümkündür. Öğrenciler kısa bir ezgi oluşturduktan sonra buna uygun ritim eşliği hazırlayabilir. Hazırlanan ezgi ve eşlik farklı öğrenciler tarafından seslendirilebilir. Çalışma sırasında yapılan kayıtların dinlenmesi, öğrencilerin ritim veya ezgide değiştirmek istedikleri bölümleri belirlemelerinde kullanılabilir. Ortaya çıkan bestenin sınıf içerisinde seslendirilmesi, öğrencilerin kendi çalışmalarını dinleyici karşısında sunmalarına da fırsat verebilir.

Öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, etkinlik için belirlenen müziksel ölçütlere dayanmalıdır. Ritim çalışmalarında ölçü bütünlüğünün korunması ve ritim kalıbının doğru seslendirilmesi incelenebilir. Ezgi oluşturma çalışmalarında ise kullanılan seslerin verilen koşullara uygunluğu ve ezginin seslendirilmesi üzerinde durulabilir. Öğrencilerin kendi ses kayıtlarını dinleyerek yaptıkları değişiklikleri açıklamaları, öğretmenin geri bildirimlerine ek olarak kullanılabilir.

4. SONUÇ

İncelenen araştırmalar, çocukların müzik etkinliklerine katılım biçimlerinin önceki öğrenim durumları ve eğitim olanaklarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Müzik yaşantısına yönelik tutumlar ise öğrencilerin değerlendirmelerini yansıtmaktadır. Öğrencilerin önceki müzik deneyimlerinden yararlanılması, müzik derslerinin farklı hazırlık düzeylerine göre düzenlenmesine yardımcı olabilir. Çocukların dinleme alışkanlıklarının repertuvar seçimine yansıtılması ve kendi ezgilerini oluşturmalarının desteklenmesi, müzik öğretimini öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkilendirir. Böylece öğrencilerin

müziksel birikimleri, öğretimin planlanmasında doğrudan değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Arıcı, İ., & Güner, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mobil cihazlardaki eğitsel müzik uygulamalarını kullanımlarına yönelik bir araştırma. *İlköğretim Online*, 16(4), 1897-1907. doi:10.17051/ilkonline.2017.364499
- Bağcı, H., Celil, N., & Çelik, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin müzik dersinde branşlaşma durumuna göre müzik dersine ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 9(2), 540-563. doi:10.31811/ojomus.1552638
- Başer, B., & Aksu, C. (2022). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Giresun ili örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 308-337. doi:10.17240/aibuefd.2022..-899415
- Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118. doi:10.1017/S0265051701000213
- Bulut, D., & Gülsoy, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinin müzik dersine yönelik görüşleri (Niğde ili örneği). *İlköğretim Online*, 15(2), 635-649. doi:10.17051/io.2016.02345
- Cogo-Moreira, H., & Lamont, A. (2018). Multidimensional measurement of exposure to music in childhood: Beyond the musician/non-musician dichotomy. *Psychology of Music*, 46(4), 459-472. doi:10.1177/0305735617710322
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13-32. doi:10.1080/14613800903569237
- Evans, R. J., Yeom, D., Tao, A., Ip, R. H. L., & Dean, B. (2026). Patterns and predictors of children's musical engagement

from an Aotearoa NZ longitudinal cohort. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 56(1), Article e70017. doi:10.1002/snz2.70017

Harada, Y., & Takeishi, S. (2025). Beyond school gates: The role of motivation in music learning on elementary school students' daily music listening behaviors. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1441572. doi:10.3389/fpsyg.2025.1441572

Jeppsson, C., & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 191-210. doi:10.1177/1321103X18773153

Kaya, H., & Çiftçi, M. C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin müzik dersine ilişkin görüşlerinin öğretmen değişkenine göre incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 1780-1809. doi:10.26466/opus.686395

Kokotsaki, D. (2017). Pupil voice and attitudes to music during the transition to secondary school. *British Journal of Music Education*, 34(1), 5-39. doi:10.1017/S0265051716000279

Kokotsaki, D., & Whitford, H. (2024). Students' attitudes to school music and perceived barriers to GCSE music uptake: A phenomenographic approach. *British Journal of Music Education*, 41(1), 31-50. doi:10.1017/S0265051723000426

Kong, S.-H. (2021). A study of students' perceptions of parental influence on students' musical instrument learning in Beijing, China. *Music Education Research*, 23(3), 287-299. doi:10.1080/14613808.2020.1832978

- Kovács, K., Janurik, M., Oo, T. Z., Szabó, N., & Józsa, K. (2025). Mastery motivation, mastery pleasure, and self-concept in singing of students in specialized and non-specialized music classes. *Education Sciences*, 15(2), Article 235. doi:10.3390/educsci15020235
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241. doi:10.1017/S0265051703005412
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110. doi:10.1177/0305735607086049
- Nielsen, S. G., Jordhus-Lier, A., & Karlsen, S. (2025). Classed approaches to musical parenting in Norwegian schools of music and arts: Findings from interviews with parents of music students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 179-193. doi:10.1080/00313831.2023.2275803
- Okay, H. H., Gençel Ataman, Ö., & Kardeş, B. (2021). 10-13 yaş grubu çocukların müzik yaşantısına yönelik tutum ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(34), 920-939. doi:10.26466/opus.834894
- Orton, A., & Pitts, S. E. (2019). Adolescent perceptions of singing: Exploring gendered differences in musical confidence, identity and ambition. *Music Education Research*, 21(1), 40-51. doi:10.1080/14613808.2018.1507019
- Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 5(1), 23-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/article/107219>

- Sakar, M. H., & Maba, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin müziksel tercihleri ve dinleme pratikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 980-996. doi:10.17719/jisr.2015369558
- Smolarczyk, K., Birnbaum, L., Christ, A., & Kröner, S. (2025). Children's and adolescents' engagement with music and the potential for (digital) empowerment processes: A text-mining-supported scoping review. *Psychology of Music*, 53(2), 275-297. doi:10.1177/03057356241241535
- Türker Erdem, C. (2025). Ortaokul öğrencilerinin dijital platformlardaki müzik dinleme alışkanlıklarının incelenmesi: Özel okul örneği. *Journal of Music and Folklore Studies*, 2(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jmfs/article/1577154>
- Umuzdaş, S. (2012). İlköğretim müzik dersine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1510-1523. <https://j-humansciences.com/index.php/IJHS/article/view/2456>
- Upitis, R., Abrami, P. C., Brook, J., & King, M. (2017). Parental involvement in children's independent music lessons. *Music Education Research*, 19(1), 74-98. doi:10.1080/14613808.2016.1202220
- Üstün, A., & Göksel, R. E. (2026). 2018 ve 2025 müzik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 11(3), 1043-1062. doi:10.31811/ojomus.1927027
- Veloso, A. L., & Mota, G. (2021). Music learning, engagement, and personal growth: Child perspectives on a music workshop developed in a Portuguese state school. *Music Education Research*, 23(4), 416-429. doi:10.1080/14613808.2021.1929140

- Whitford, H., & Kokotsaki, D. (2024). Enjoyment of music and GCSE uptake: Survey findings from three North East schools in England. *British Journal of Music Education*, 41(2), 132-144. doi:10.1017/S0265051723000438
- Yegen, H., & Kalender, C. (2026). İlkokul 1-4. sınıf müzik derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından işlenmesine yönelik sınıf ve müzik öğretmenleri görüşleri: Bolu ili örneği. *Konservatoryum*, 13(1), 256-279. doi:10.26650/CONS2026-1903142
- Zdzinski, S. (2013). The underlying structure of parental involvement–home environment in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (198), 69-88. doi:10.5406/bulcouresmusedu.198.0069

MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDA
GÜNCEL KONULAR VE
AKADEMİK DEĞERLENDİRMELER

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