

ISSN: 2146-9466

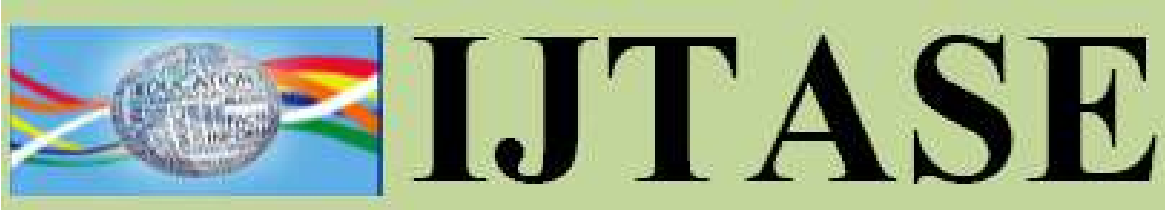
IJTASE



International Journal of New Trends in
Arts, Sports & Science Education

Volume 15 Issue 2

IJTASE - www.ijtase.net



INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

APRIL 2026

Volume 15 - Issue 2

Editor in Chief

Prof.Dr. Cenk KEŞAN
Prof.Dr. Erdal ASLAN
Prof.Dr. Suat TÜRKOĞUZ

Editors

Prof.Dr. Oğuz SERİN
Prof.Dr. Rana VAROL
Assoc.Prof.Dr. Arzu GÜNGÖR LEUSHUIS
Assoc.Prof.Dr. Ayça AVCI
Assoc.Prof.Dr. Esin KUMLU

Associate Editors

Prof.Dr. Fahriye ATINAY
Prof.Dr. Zehra ALTINAY
Ms Umut TEKGÜÇ

Message from the Editor

I am very pleased to publish second issue in 2026. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail. The countries of the authors contributed to this issue (in alphabetical order): Turkey.

[Prof. Dr. HALE BASMACIOĞLU](#)

Guest Editor

Anadolu University

[Prof.Dr. Erdal ASLAN](#)

Editor in Chief

Dokuz Eylül University

Copyright © 2026 by author(s)

All articles published in International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE) are licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

IJTASE allows readers to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of its articles and allow readers to use them for any other lawful purpose.

IJTASE does not charge authors an article processing fee (APF).

Published in TURKEY

Contact Address:

Prof.Dr. Cenk KEŞAN / Prof.Dr. Erdal ASLAN / Prof.Dr. Suat TÜRKOĞUZ

IJTASE Editor in Chief, İzmir-Turkey

Editorial Team

Editor in Chief

PhD. Cenk Keşan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Suat Türkoğuz, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editors

PhD. Arzu Güngör Leushuis, (Florida State University, United States)
PhD. Ayça Avcı, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Esin Kumlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Associate Editors

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)
Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

Linguistic Editors

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)
PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Nazife Aydınoglu, (Girne American University, North Cyprus)
PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Measurement and Evaluation

PhD. Emre Çetin, (Cyprus Social Sciences University, North Cyprus)
PhD. Gökhan İskifoğlu, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Gürol Zırhoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)
PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)

Fine Arts Education

PhD. Ayfer Kocabaş, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)
PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)
PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Süreyya Çakır, (Okan University, Turkey)
PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)
PhD. Gulsen G. Erdal, (Kocaeli University, Turkey)
PhD. Hale Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)
PhD. H. Hakan Okay, (Balıkesir University, Turkey)
PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)
PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Sezen Özeke, (Uludag University, Turkey)

Science Education

PhD. Tsedeke Abate, (Hossana Education College, Hossana, Ethiopia)
PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Benjamin Rott, (University of Cologne, Germany)
PhD. Emmanuel Edoja Achor (Benue State University, Makurdi, Nigeria)
PhD. Çiğdem Şenyiğit, (Van Yüzüncü Yıl University, Turkey), Turkey
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)

PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Nilgün Yenice, Adnan Menderes University, Turkey), Turkey
PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Salih Çepni, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)
PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eyköl University, Turkey)
PhD. Uğur Serin, (Necip Fazıl Kısakürek Primary School, Buca, Turkey)

Sports Science

PhD. Alper Aşçı, (Haliç University, Turkey)
PhD. Aysel Pehlivan, (Haliç University, Turkey)
PhD. Ayşe Kin İşler, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Caner Açıkada, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Cengiz Akalan, (Ankara University, Turkey)
PhD. Cevdet Tınazcı, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Çetin YAMAN, (Marmara University, Turkey)
PhD. Emin Ergen, (Haliç University, Turkey)
PhD. Ercan Haslofça, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Fehime Haslofça, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Görkem Aybars Balcı, (Ege University, Turkey)
PhD. Hayri Ertan, (Eskişehir University, Turkey)
PhD. İlhan Odabaş, (Haliç University, Turkey)
PhD. Metin Dalip, (State University of Tetova, Macedonia)
PhD. Özgür Özkaya, (Ege University, Turkey)
PhD. Salih Pınar, (Fenerbahçe University, Turkey)
PhD. Sinem Hazır Aytar, (Başkent University, Turkey)
PhD. Tahir Hazır, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Tolga Şiniforoğlu, (Kütahya Dumlupınar University, Turkey)
PhD. Tuba Melekoğlu, (Akdeniz University, Turkey)
PhD. Yunus Arslan, (Pamukkale University, Turkey)

Table of Contents

Research Articles

Message from the Editor

Prof.Dr. HALE BASMACIOĞLU (*Guest Editor*)

IJTASE- Volume 15 - Issue 2 2026

Research Article

ANALİTİK MÜZİK DİNLEME TEMELLİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN İHTİYAÇ
ANALİZİ ÇALIŞMASI

Zümrüt KAPLAN, Hale SUCUOĞLU, Mümtaz Hakan SAKAR

64-82

ÖDÜL ALMIŞ RESİMLİ KİTAPLARIN ÇOCUĞUN SANATSAL GELİŞİMİNE KATKISI
Özlem KÖRÜKÇÜ, Emine KESGİN İLHAN

83-96

MÜZİK EĞİTİMİNİN ERKEN ÇOCUKLUK VE İLKOKUL DÖNEMİ ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL ÖZ-YETERLİKLERİNE ETKİLERİ: SİSTEMATİK DERLEME

Mehmet Ali ALTUNEL, Mümtaz Hakan SAKAR

97-111

YAPAY ZEKÂ VE SANAT EĞİTİMİ: YARATICI ÖZNENİN VE ÖĞRENME
SÜREÇLERİNİN DÖNÜŞÜMÜ

Erkan ALADAĞ

112-121

CLARA SCHUMANN'IN KEMAN VE PİYANO İÇİN 3 ROMANS OP. 22 ESERİNDE
LİRİK İFADE VE DOKU

Özge GÜNCAN

122-133

ISSN: 2146-9466

ANALİTİK MÜZİK DİNLEME TEMELLİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMASI

NEEDS ANALYSIS OF AN INSTRUCTIONAL PROGRAM BASED ON ANALYTICAL MUSIC LISTENING

Zümrüt KAPLAN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-5299-4515>

zumrutk27@gmail.com

Hale SUCUOĞLU

Prof.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1018-1426>

hale.kasap@deu.edu.tr

Mümtaz Hakan SAKAR

Prof.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8248-6195>

hakan.sakar@deu.edu.tr

Received: January 06, 2026

Accepted: March 30, 2026

Published: April 30, 2026

Suggested Citation:

Kaplan, Z., Sucuoğlu, H., & Sakar, M. H. (2026). Analitik müzik dinleme temelli öğretim programına ilişkin ihtiyaç analizi çalışması. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 15(2), 64-82.



Copyright © 2026 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Bu araştırma, müzik öğretmenliği lisans eğitiminde analitik müzik dinleme temelli bir dersin gereksinimini belirlemek için yapılmış ihtiyaç analizi çalışmasıdır. Araştırmanın temeli, analitik müzik dinlemenin müzik öğretmenliği lisans öğrencileri için bir ihtiyaç olduğu fikrine dayanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmış, bu kapsamda doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın ilk aşamasında doküman analizi ile ulusal ve uluslararası literatürdeki analitik müzik dinleme ve benzeri çalışmalar incelenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise Dokuz Eylül Üniversitesi müzik öğretmenliği bölümündeki 39 öğrenci ve 7 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Görüşme sonrası toplanan veriler, Saldaña'nın (2019) geliştirdiği "koddan teoriye" modeli temel alınarak analiz edilmiştir. Literatür taramasına ilişkin bulgular, Türkiye'de müzik öğretmenliği programlarından yalnızca ikisinde müzik dinleme ile ilgili bir dersin yer aldığını; ulusal literatürde 8 adet; uluslararası literatürde 10 adet çalışmaya ulaşıldığını göstermiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular ise öğrencilerin (%89.7) ve öğretim elemanlarının (%85.7) analitik müzik dinleme dersinin müzik öğretmenliği bölümünde bir ihtiyaç olarak algıladığını göstermiştir. Ayrıca bu dersin öğrenciler tarafından müzikal, mesleki, psikososyal, kültürel açıdan; öğretim görevlileri tarafından ise müzikal, mesleki, toplumsal, bireysel ve pedagojik yönlerden pek çok katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Buna göre analitik müzik dinleme dersinin müzik öğretmenliği lisans programı için bir ihtiyaç olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Terimler: Dinleme, analitik müzik dinleme, ihtiyaç analizi, program geliştirme.

Abstract

This study is a needs analysis conducted to determine the necessity of a course based on analytical music listening in undergraduate music teacher education. It is grounded in the idea that analytical music listening is a need for music teacher candidates. A qualitative case study design was employed, utilizing document analysis and semi-structured interviews. In the first phase, national and international literature on analytical music listening and related studies was examined through document analysis. In the second phase, semi-structured interviews were conducted with 39 students and 7 instructors from the music teacher education program at Dokuz Eylül University. The data obtained were analyzed based on Saldaña's (2019) "from code to theory" model. Findings from the literature review indicated that only two music teacher education programs in Turkey include a course on music listening; 8 national and 10 international studies were identified. Interview findings showed that 89.7% of students and 85.7% of instructors perceive analytical music listening as a need. Additionally, the course was reported to provide musical, professional, psychosocial, and cultural benefits for students, and musical, professional, social, individual, and pedagogical benefits according to instructors. Accordingly, the analytical music listening course is deemed necessary for undergraduate music teacher education programs.

Keywords: Listening, analytical music listening, needs analysis, curriculum development.

GİRİŞ

21. yüzyılın çağdaş eğitim anlayışı, bireylerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil, bu bilgiyi yapılandırmalarını, eleştirel biçimde değerlendirmelerini ve onu anlamlı ürünlere dönüştürmelerini temel bir amaç olarak benimsemiştir. Bu paradigma değişimi, öğrenenin pasif bir alıcıdan ziyade, bilgiyi sorgulayan, dönüştüren ve yeniden inşa eden etkin bir özneye dönüşmesini gerekli kılmıştır. Bu pedagojik yaklaşım, müzik eğitimi bağlamında da güçlü biçimde yankı bulmakta, özellikle analitik müzik dinleme, bu dönüşümün somut karşılıklarından biri olarak öne çıkmaktadır. Müzikte dinleme eylemi, icracı ya da dinleyici konumundaki bireyler için müzikal pratiklerin en süreklilik arz eden ve en yoğun deneyimlenen boyutlarından birini temsil etmektedir. Çalma, söyleme ya da besteleme gibi üretim odaklı süreçlerin tamamında dinleme, yalnızca işitsel bir arka plan faaliyeti değil, aynı zamanda müzikal anlamın inşasını yönlendiren, bilişsel süreçleri harekete geçiren ve estetik algıyı derinleştiren kurucu bir yapı taşı niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda dinleme hem bireysel hem de kolektif müzik deneyimlerinin temel referans noktası olarak görülmektedir.

Bununla birlikte 21. yüzyılın sosyo-kültürel bağlamı, üretimden ziyade tüketimi merkeze alan post-endüstriyel bir paradigma kayması ile karakterize edilmektedir. Bu durum, kültürel alanın hemen her boyutunda olduğu gibi müzikte de “tüketim estetiği”nin öne çıkmasına yol açmış, dinleme eylemini salt estetik haz odaklı edilgen bir pratikten, tüketim kültürünün belirgin bir yansımasına dönüştürmüştür. Buna karşılık çağdaş müzik pedagojisi, eleştirel pedagoji ve kültürel kuramların etkisiyle, dinlemeyi yalnızca alımlayıcı bir süreç olarak değil, öğrenenin aktif katılımını, analitik düşünmesini ve estetik farkındalığını pekiştiren dönüştürücü bir öğrenme aracı olarak yeniden konumlandırmaktadır. Müziği yalnızca duymakla kalmayıp, dikkatlice inceleyerek, anlamlandırarak ve bilgi temelli bir farkındalıkla dinlemeye dayalı çeşitli yaklaşımlar literatürde “analitik dinleme” “rehberli dinleme” “bilinçli dinleme” “yaratıcı dinleme” “dikkatli dinleme” “anlatısal dinleme” “aktif dinleme” gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Farklı adlandırmalara rağmen, söz konusu dinleme türleri içerik bakımından birbirine oldukça yakındır. Bu tanımlardan bazılarında ilgili uygulamaların kullanıldığı çalışma grupları da belirtilmiştir. Örneğin 1970’lerin başında Jos Wuytack’ın metotlaştırdığı “aktif müzik dinleme” kavramı müzisyen olmayan gençlerin eğitiminde kullanılmıştır (Aksoy, 2024:12-13; Onay, 2022:69). Bu sınırlılıklara rağmen literatürde müzik dinleme faaliyetini analitik-aktif-yaratıcı bir şekilde uygulamayı ifade eden çalışmaların kullandığı standart bir terim bulunmayıp, bu bağlamda yapılan çalışmalarda terminoloji esnek olarak kullanılmıştır.

Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmaları incelediğimizde, Özdemir (2019) ve Aksoy’un (2024) üniversite lisans öğrencileriyle gerçekleştirdikleri bilinçli-yaratıcı-analitik müzik dinleme çalışmalarında “analitik müzik dinleme” terimini kullandıkları görülmektedir. Bu terimin uluslararası literatürde de Teparic (2024) tarafından yapılan bir çalışmada kullanıldığına rastlanmıştır (Aksoy, 2024:13). Analitik müzik dinleme, müziği yüzeysel ve geçici bir işitsel deneyim olmaktan çıkararak, biçim, armoni, tını, ritim ve tarihsel bağlam gibi temel yapı taşlarının çözülmesine dayanan, yüksek düzeyde bilişsel ve estetik katılım gerektiren bir süreçtir (Aksoy, 2024:13-14). Bu yönüyle, yalnızca duysal değil, aynı zamanda dikkat, hafıza, eleştirel düşünme ve estetik sezgi gibi zihinsel yetileri bütüncül biçimde harekete geçiren bir etkinlik olduğu söylenebilir.

Bu noktada, Peter Drucker’ın modern yönetim kuramı kapsamında geliştirdiği etkililik kavramı, analitik müzik dinleme pratiğiyle doğrudan ilişkilendirilebilir. Drucker ve Maciariello’ya (2012) göre etkililik, yalnızca işleri yapmak değil, doğru işleri yapmaktır, yani kaynakların amaçlara yönelik stratejik bir biçimde yönlendirilmesidir. Müzik eğitiminde de analitik dinleme, müziği yalnızca tüketilen bir sesler bütünü olmaktan çıkarıp, derinlemesine anlamlandırılan ve öğrenmeye hizmet eden bir araca dönüştürerek pedagojik etkililiği artırır. Bu tür bir dinleme biçimi, müzik eğitimi yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı bırakmayıp, öğrencinin müzikle kurduğu bilişsel, duysal ve entelektüel bağa odaklanır. Felsefi bir perspektiften bakıldığında, Platon’un mağara alegorisi, analitik dinleme süreci ile ilişkilendirilebilir. Mağaradaki zincirli bireylerin yalnızca gölgeleri görmeleri, sınırlı ve yüzeysel bilgiyle yetinmeyi temsil ederken, zincirlerinden kurtulup ışığa ulaşan kişi, hakikate ancak deneyim, sorgulama ve zihinsel dönüşüm yoluyla ulaşabileceğini ortaya koyar (Platon, 2005/İÖ 380). Bu açıdan analitik müzik dinleme, işitsel olarak yüzeyselliğin ötesine geçerek müziği yapı, anlam ve bağlam açısından irdeleyen bir bilişsel ve estetik derinleşme süreci olarak

tanımlanabilir. Tıpkı mağaradan çıkan birey gibi, dinleyici de seslerin ardındaki anlam katmanlarını keşfetmeye çalışır.

Bu dönüşümü daha da derinleştiren bir diğer kuramsal çerçeve ise Immanuel Kant'ın bilgi felsefesidir. Kant'a göre (2007/1781), bilgi yalnızca duysal deneyimlerin edilgen bir toplamı değildir. Bu deneyimler, bireyin zihinsel kalıpları aracılığıyla biçimlendirilerek bilgiye dönüşür. Dolayısıyla, bilgi dış dünyadan doğrudan alınmaz, birey tarafından aktif olarak inşa edilir ve anlamlandırılır. Bu bağlamda, analitik müzik dinleme de yalnızca seslerin algılanması değil, bu seslerin zihinsel süreçler aracılığıyla kategorize edilmesi, yorumlanması ve bağlamsallaştırılması sürecidir. Kant'ın özne merkezli epistemolojisi, dinleyiciyi pasif bir algılayıcı değil, müziğin anlamını oluşturan ve yeniden kuran etkin bir fail olarak konumlandırır. Platon'un alegorik yaklaşımı ile Kant'ın teorik zemini bir arada değerlendirildiğinde, analitik müzik dinleme, işitmeden anlamaya, pasiflikten etkinliğe doğru evrilen, dönüştürücü bir öğrenme pratiği olarak tanımlanabilir. Bu süreç, bireyin müzikle yalnızca yüzeysel bir temas kurmasını değil, aynı zamanda estetik, bilişsel ve felsefi düzeyde bütüncül bir etkileşime girmesini sağlar. Bu kuramsal temel, müzik dinleme eylemini basit bir duysal deneyim olmaktan çıkararak, çok katmanlı bir öğrenme ve değerlendirme süreci olarak yeniden tanımlar. Duymak, yalnızca fizyolojik bir uyarıya tepki olarak ses dalgalarının algılanmasıdır. Bunun karşısında dinlemek, dikkat, niyet ve anlam yükleme yoluyla biçimlenen etkin bir zihinsel süreçtir. Kant'ın bilgi kuramı bağlamında (Kant, 2007/1781), dinleyici artık yalnızca sesi alan bir alıcı değil, müziğin anlamını üreten epistemolojik bir öznedir.

Bu bağlamda analitik müzik dinleme, bilişsel katılımın en yüksek düzeyde olduğu, çok boyutlu bir dinleme biçimidir. Dinleyici, müziği yalnızca estetik bir haz kaynağı olarak değil, aynı zamanda biçimsel, tarihsel ve kültürel bağlamlarıyla inceleyen bir bilgi nesnesi olarak ele alır. Günlük ve yüzeysel dinleme alışkanlıklarından farklı olarak analitik dinleme, müziği bir düşünce alanına dönüştürür (Özdemir, 2019). Bu yaklaşım, özellikle müzik eğitimi alanındaki öğrenciler için önemli bir öğrenme imkânı sunar. Öğrencilerin bir müzik eserini yalnızca seslerin toplamı olarak değil, tarihsel, biçimsel ve estetik boyutlarıyla kavrayabilen, analiz edebilen ve yorumlayabilen bireyler olarak yetiştirmeleri, müzik eğitiminin temel hedeflerinden biridir. Bu doğrultuda, analitik dinleme, yalnızca müziksel farkındalığı değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, dikkat, estetik duyarlılık ve yorumlama gibi yüksek düzey bilişsel becerilerin gelişimini destekler. Bu alışkanlık yerleştiğinde, öğrenciler müzikle daha derin, bilinçli ve donanımlı bir ilişki kurabilir. Bu anlayışın doğal bir uzantısı olarak, özellikle müzik öğretmenliği programlarında analitik müzik dinlemeye dayalı bir öğretim yaklaşımının benimsenmesi, eleştirel, yaratıcı ve üretken öğretmen adaylarının yetişmesine katkı sağlayacaktır. Bu yöntemle yürütülen müzik dersleri, hem etkili öğrenmeyi sağlar hem de eğitimin niteliğini derinleştirilebilir. Günümüzde giderek artan tüketime dayalı dinleme alışkanlıkları, müzikle kurulan ilişkinin yüzeyde kalmasına neden olmaktadır. Analitik dinleme ise bu yüzeyselliği aşarak, dinlemeyi anlam üretimine dönüştüren etkili bir pedagojik araç olarak değerlendirilebilir.

Özellikle son yıllarda ilkökul, ortaokul ve lise müzik öğretim programlarında çalma temelli uygulamaların giderek azaltılması ve dinleme odaklı etkinliklerin ağırlık kazanması, müzik öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının dinleme becerileri bağlamındaki yeterliklerini ön plana çıkarmıştır. MEB (2017) ilkökul-ortaokul öğretim programından itibaren önceki programlarda yer alan “çalma” alanı kaldırılmıştır ve bu bağlamda ilkökul-ortaokul öğretim programlarında günümüze dek dinleme alanındaki etkinliklere yoğunlaşmıştır. Bu durum müzik öğretmenliği lisans eğitiminin de dinleme becerilerinin gelişeceği şekilde yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının yalnızca edilgin dinleme süreçleriyle sınırlı kalmayan; bilinçli, çözümleyici ve yaratıcı dinleme yaklaşımlarını içeren bütüncül bir eğitim almaları gereklilik arz etmektedir. Ayrıca, farklı öğretim kademelerine uygun, pedagojik temellere dayalı ve nitelikli dinleme etkinlikleri tasarlayabilme yeterliğine sahip olmaları, çağdaş müzik eğitiminin temel beklentileri arasında yer almaktadır.

Buna göre, üniversitelerin müzik öğretmenliği lisans programlarında analitik dinleme odaklı bir dersin yapılandırılması, yalnızca pedagojik bir tercihten öte, çağdaş eğitim anlayışlarının gerektirdiği bir zorunluluk olarak düşünülebilir. Bu araştırma kapsamında, Türkiye'deki müzik öğretmenliği lisans programlarında böyle bir dersin gerekliliğini belirlemek amacıyla, program geliştirme sürecinin ilk

adımı olan ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. “Program geliştirme, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla eğitsel hedeflerin belirlenmesi, bu hedeflere ulaşmak için uygun öğrenme yaşantılarının seçilmesi ve düzenlenmesi sürecidir” (Güven ve Aslan, 2023:3). Bu sürecin en kritik basamağı olan ihtiyaç analizi, bireylerin ve eğitim paydaşlarının beklentileri doğrultusunda, mevcut durum ile ulaşılması istenen düzey arasındaki farkı saptamayı hedefleyen, sistematik ve veriye dayalı bir yaklaşımdır (Güven ve Aslan, 2023). Anketler, bireysel görüşmeler, doküman analizleri ve odak grup çalışmaları gibi çeşitli veri toplama teknikleri aracılığıyla yürütülen bu aşama, geliştirilecek programın gerekçelendirilmesine hizmet eder. Zira ihtiyaç temeline dayanmayan programlar, hedef kitlenin gerçek taleplerine yanıt veremediğinden, eğitimin etkililiğini zayıflatma riski taşır (Erden, 1998).

Bu çalışmada, analitik müzik dinlemeye dayalı bir dersin müzik öğretmenliği lisans programları açısından bir ihtiyaç olup olmadığını saptamaya yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının, bu dersin bir gereklilik olarak ortaya konması durumunda, üniversitelerin ilgili programlarında dinleme temelli derslerin yapılandırılması, bu alanda özgün programların geliştirilmesi ve lisansüstü düzeyde akademik araştırmaların desteklenmesi yönünde katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın nihai hedefi; daha etkin, eleştirel ve dönüştürücü bir müzik eğitimi ortamının inşasıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni (case study design) kullanılmıştır. Bu desen çerçevesinde ise doküman analizleri yapılmış ve görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir olgu veya olguları kendi sınırları içinde ve zaman ekseninde detaylı bir şekilde inceleyip, farklı veri kaynaklarından (gözlem notları, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, belgeler ve raporlar) elde edilen bilgileri bir araya getirerek duruma ve ilişkili temalara dair kapsamlı bir açıklama sunduğu nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Doküman analizi, mevcut belgelerin sistemli bir biçimde incelenerek araştırma verisi hâline getirilmesini sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme, nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Katılımcıların düşünce, duygu, deneyim ve görüşlerini derinlemesine öğrenmek amacıyla yüz yüze, telefonla veya çevrimiçi ortamda yapılan sohbetlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıya belirli sorular yöneltilirken esnekliğe de izin veren ve araştırmacının derinlemesine bilgi toplamasına olanak sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın evreni ve örnekleme/Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın katılımcıları Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim elemanları (n = 7) ile bu bölümde okuyan lisans öğrencileridir (n = 39). Araştırmaya profesör (n = 1), doçent (n = 1), doktor öğretim üyesi (n = 1), doktor öğretim görevlisi (n = 1) ve öğretim görevlisi (n = 3) olmak üzere toplam 7 öğretim elemanı katılmıştır. Buna göre, farklı unvanlara sahip öğretim elemanlarıyla görüşme yapılmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, 4.sınıf lisans öğrencisi (n = 21), 3. sınıf lisans öğrencisi (n = 4), 2. sınıf lisans öğrencisi (n = 10) ve 1.sınıf lisans öğrencisi (n = 4) bulunmaktadır. Buna göre en yüksek temsil oranının 21 öğrenci ile lisans dördüncü sınıf olduğu görülmektedir. Aynı zamanda az oranda da olsa diğer kademelerde okuyan öğrencilerle de görüşme yapılmıştır. Bu araştırmanın müzik öğretmenliği lisans programına eklenebilecek bir ders için ihtiyaç analizi niteliği taşıdığı düşünüldüğünde, görüşmelere katılan öğrencilerin çoğunluğunun üst sınıflarda okumasının, öğrencilerin program hakkındaki birikimli deneyimlerini yansıtarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği açısından daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmanın ilk aşamasında Türkiye’deki bütün üniversitelerde bulunan müzik öğretmenliği lisans programları incelenerek dinleme tematiği ile ilgili zorunlu ya da seçmeli hangi derslerin bulunduğu

incelenmiştir. Daha sonra YÖK TEZ ve Google Akademik platformlarının veri tabanları taranarak ulusal ve uluslararası literatürde analitik müzik dinleme veya aynı doğrultudaki uygulamalara odaklanan çalışmalar taranmıştır. Ayrıca ulusal literatürde yalnızca müzik dinleme kavramı üzerine geliştirilen öğretim programı/ders planı geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise nitel görüşmeler için lisans öğrencileri ve öğretim elemanları adına iki adet görüşme formu hazırlanmıştır. Her iki görüşme formu hazırlanırken müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin dinleme deneyimine ilişkin farkındalıkları ve mesleki anlamda bu becerinin önemi tespit edilerek analitik müzik dinleme dersinin ilgili programda bir ihtiyaç olup olmadığına ilişkin görüşleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Daha detaylı olarak; öğrenci görüşmelerinde öğrencilerin müzik dinleme deneyimini nasıl gerçekleştirdikleri, ne gibi unsurlara daha fazla önem verdikleri, müzik dinleme deneyiminin mesleki ve bireysel faydalarına ilişkin farkındalıkları, analitik müzik dinleme pratiklerini uygulayıp uygulamadıkları, analitik müzik dinlemeye yönelik bir dersi seçmek isteyip istemediklerini tespit etmeye yönelik toplam 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Öğretim elemanı görüşmeleri için ise öğretim elemanlarının müzik dinleme faaliyetine yönelik algıları, bu edimi öğrencilerin gerçekleştirip gerçekleştirmediği ve nasıl gerçekleştirdiğine yönelik görüşleri, müzik öğretmenliği lisans öğrencileri için ideal müzik dinleme eylemine yönelik görüşleri, analitik dinleme faaliyetinin öğrencilerin mesleki yaşamlarında sunacağı katkılara yönelik görüşleri, analitik müzik dinleme dersinin müzik öğretmenliği lisans programında bir ihtiyaç olarak görüp görmedikleri ve bu ders kapsamında yapılabilecek etkinliklere yönelik fikirlerini anlamak adına toplam 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Her iki görüşme formu hazırlandıktan sonra Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Bölümündeki 3 öğretim elemanından alınan uzman görüşü doğrultusunda revize edilmiştir. Daha sonra etik kurul başvurusu yapılarak araştırma izni alınmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formları kaynakçadan sonraki “ek” bölümünde yer almaktadır. Görüşme süreci yazılı form, ses kayıt cihazı ve zoom araçları ile yürütülmüştür.

Verilerin analizi

Araştırmanın ilk aşamasında Google Akademik ve YÖK Tez platformlarından toplanan verilerin analizi yine nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizi, metinlerden veya diğer iletişim materyallerinden belirli temalar, anlamlar veya kalıpların ortaya konması amacıyla yapılan sistematik bir analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İkinci aşamada ise yapılan görüşmelerde, verilerinin hepsi yazılı hale getirildikten sonra analiz süreci Saldaña’nın (2019) geliştirdiği “koddan teoriye” modeli temel alınarak yürütülmüştür. Bu yöntem verilerin önce kodlara ayrılmasıyla başlar, ardından bu kodlar benzerliklerine göre kategorilere dönüştürülür ve daha sonra bu kategorilerden temalar geliştirilir. Süreç, somut ifadelerden yola çıkarak soyut ve genel bir anlam yapısına ulaşmayı hedefler. Yapılan analizlerde kodlar görüşme verilerinin aslı bozulmadan oluşturulmuş, bu doğrultuda uygun kategori ve temalar üretilmiştir. Elde edilen içerik tablolar haline dönüştürülerek çalışmada yer almıştır. Analiz sürecinde, araştırma kapsamında bazı soruların ‘evet-hayır’ biçiminde yanıtlar içermesi ve katılımcılardan çok benzer ya da tamamen aynı nitelikte cevapların gelmesinin mümkün olduğu durumlarda, bu verilerin nicel açıdan değerlendirilmesi amacıyla betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Betimleyici istatistikler, bir veri kümesinin temel özelliklerini özetlemeye yarayan ve merkezi eğilim ile yayılım ölçülerini içeren yöntemlerdir (Gürsaka, 2012). Bu doğrultuda, katılımcıların verdikleri benzer yanıtlar sistemli bir biçimde sınıflandırılmış, her yanıt kategorisinin frekansları belirlenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda ilgili yüzde dağılımları hesaplanarak sonuçların nicel açıdan desteklenmesi sağlanmıştır.

BULGULAR

Literatür Taramasına İlişkin Bulgular

Literatür taramasının ilk kısmında Türkiye’deki 36 farklı ildeki 37 üniversitenin müzik öğretmenliği programında bulunan zorunlu ve seçmeli dersler incelenmiştir. İncelenen üniversitelerin isimleri aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Türkiye’deki Üniversitelerde Müzik Öğretmenliği Bölümlerinde Dinleme Tematığı Altında Ders Bulunma Durumu.

Üniversite	Var	Yok
Gazi Üniversitesi		x
Giresun Üniversitesi		x
Kastamonu Üniversitesi	x	
Kafkas Üniversitesi		x
Marmara Üniversitesi		x
Niğde Üniversitesi		x
Ağrı Üniversitesi		x
Aksaray Üniversitesi		x
Bartın Üniversitesi		x
Necmettin Erbakan Üniversitesi		x
Alanya Aleaddin Keykubat Üniversitesi		x
Amasya Üniversitesi		x
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi		x
Aydın Üniversitesi		x
Balıkesir Üniversitesi		x
Bolu Üniversitesi		x
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi		x
Uludağ Üniversitesi		x
Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi		x
Erzincan Üniversitesi		x
Atatürk Üniversitesi		x
Hakkari Üniversitesi		x
Harran Üniversitesi		x
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi		x
İstanbul Aydın Üniversitesi		x
Dokuz Eylül Üniversitesi	x	
İnönü Üniversitesi		x
Celal Bayar Üniversitesi		x
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi		x
Nevşehir Üniversitesi		x
Pamukkale Üniversitesi		x
Ondokuz Mayıs Üniversitesi		x
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi		x
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi		x
Trabzon Üniversitesi		x
Trakya Üniversitesi		x
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi		x

Bu üniversitelerin 35’i devlet, 2’si vakıf üniversitesidir. Yapılan inceleme sonucunda yalnızca Kastamonu Üniversitesi’nde zorunlu dersler kapsamında “Müzik Dinleme ve Eleştirel Düşünme” Dokuz Eylül Üniversitesi’nde seçmeli dersler kapsamında “Açıklamalı Müzik Dinletileri” adları altında dinleme kavramına özel olarak yer verilen derslerin olduğu görülmüştür. Kastamonu Üniversitesi’ndeki ders içeriklerinde kod ve açıklama olarak şu şekilde yer almaktadır: MÜEG331 Müzik Dinleme ve Eleştirel Düşünme: Müziğin çeşitli tanımları, müzik kültürü, müzik eğitimi müziksel davranış biçimleri, müziğin öğeleri, müzik türleri, müzikte kalite, müzik dinleme, müzik dinleme çeşitleri, eleştirel düşünme, müzik dinleme ve eleştirel düşünme (Kastamonu Üniversitesi, tarihsiz). Dokuz Eylül Üniversitesi’ndeki ders içeriklerinde ise şu şekilde yer almaktadır: MZK 5010 Açıklamalı Müzik Dinletileri (Dokuz Eylül Üniversitesi, tarihsiz). Bu bilgi dışında ders açıklamasına dair başka bir bilgi bulunmamaktadır.

Bu bulgular, müzik öğretmenliği eğitiminde analitik müzik dinleme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim programlarını düzenlemelerinin oldukça sınırlı ve yaygınlaşmamış olduğunu açıkça göstermiştir. Türkiye’de müzik eğitiminin niteliğini artırmak ve öğretmen adaylarının analitik dinleme becerilerini geliştirmek adına program reformlarına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Literatür taramasının ikinci kısmında analitik müzik dinleme etkinliği başlığı altında veya aynı kapsamdaki dinleme uygulamalarına odaklanan ulusal ve uluslararası araştırmalar incelenmiştir. Türkiye’de ilgili konu bağlamında çalışmalara ulaşmak için YÖK TEZ ve Google Akademik platformları kullanılarak araştırma yürütülmüş ve 2 adet lisansüstü tez çalışması, 4 adet makale çalışmasına ulaşılmıştır. Ayrıca ulusal literatür dinleme tematiği üzerine yapılan program/ders planı geliştirme çalışmaları incelenerek 2 adet araştırmaya ulaşılmıştır. Uluslararası literatür taramasında yine Google Akademik platformundan ilgili araştırma yapılarak 9 makale, 1 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmaların tümü örnek öğretim planı geliştirme, konu kapsamında literatür tarama, deneysel uygulama gibi çok çeşitli faaliyetleri içermektedir. Araştırmaların içerikleri aşağıda özetlenmiştir.

Ulusal Literatür Taraması

Tekeli (2013) müzik eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin “Müzik Dinleme ve Kültürü” dersine yönelik gereksinimlerini incelemiştir. Bulgular, lisans düzeyinde müzik dinleme odaklı bir dersin gerekli olduğunu, uygulamalı derslerde bu etkinliklere yeterince yer verilmediğini ve öğrencilerin müzik türleri bilgilerinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Özdemir (2019) analitik müzik dinleme etkinliklerinin öğrencilerin müzikal bilgi, algı ve performans başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı deneysel çalışmada etkinliklerin müzikal bilgi ve algı düzeylerini anlamlı şekilde artırdığını, çalgı performansına ise doğrudan anlamlı etkisinin olmadığını göstermiştir. Öğrenciler, bu sürecin mesleki bakış açılarına, çalgı çalışma yaklaşımlarına ve alan bilgilerine olumlu katkı sağladığını belirtmiş, sonuçta müzik eğitiminde dinleme becerilerine daha fazla yer verilmesi önerilmiştir.

Alay (2022) müzik dinleme becerilerini gelişimine yönelik temsil yöntemleri geliştirerek ilkökul öğrencilerine deneysel yöntem ile uygulamıştır. Daha sonra bu yöntemlerin aktif müzik dinleme becerilerinin gelişiminde etkisinin olup olmadığı öntest-sontest ile ölçülmüştür. Araştırma bulgularına göre bu yöntem öğrencilerin aktif müzik dinleme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Gök (2022) uzaktan eğitimde çocuklara yönelik etkin müzik dinleme faaliyetlerinin planlanmasına odaklanmıştır. Çalışmada, müzik eğitiminde dinleme becerilerinin genellikle çalma ve söyleme ile ilişkilendirildiği ve aktif dinleme etkinliklerinin yeterince yapılandırılmadığı vurgulanmıştır. Sonuç olarak, uzaktan eğitim ortamında çocukların aktif müzik dinleme becerilerinin geliştirilmesi için etkinliklerin nasıl tasarlanacağı ve uygulanacağına dair öneriler sunulmuştur.

Mat (2023) müzik üretim süreçlerinde profesyonellerin dinleme deneyimleri ve algısal tepkilerini incelemiş ve bu süreçleri açıklayan yeni bir dinleme stratejileri modeli önermiştir. Sonuç olarak, geliştirilen model, müzik üretiminde ortaya çıkan algısal süreçleri açıklamada ve sınıflandırmada etkili bulunmuş ve müzik profesyonellerinin dinleme becerilerinin eğitim ve uygulamalı çalışmalar için rehber niteliği taşıyabileceği belirtilmiştir. Aksoy (2024) yüksek lisans tezinde analitik müzik dinleme etkinliklerinin öğrencilerin çağdaş dönem müziğine yönelik görüşlerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda etkinliklerin öğrencilerin Çağdaş Dönem müziğine karşı olumlu tutum geliştirmelerine, dikkat, odaklanma ve anlamlandırma becerilerini artırmalarına ve mesleki donanımlarına katkı sağlamalarına yardımcı olduğu ortaya koymuştur. Özdemir ve Sazlı (2024) akusmatik müzik ve Pauline Oliveros’un derinlemesine dinleme pratiği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu iki yaklaşımın Oliveros’un derinlemesine dinleme kavramına nasıl yansıdığı ve birbirlerini nasıl etkilediği tartışılmıştır. Sonuçta Akusmatik müzik ile Pauline Oliveros’un derinlemesine dinleme yaklaşımı arasında algısal, bilişsel ve deneyimsel düzeyde anlamlı kesişimler bulunduğu ortaya konmuştur.

Uluslararası Literatür Taraması

Campbell (2005) müzik eğitiminde derin dinlemenin önemini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, derin dinleme etkinliklerinin öğrencilerin müziği algılama, anlama ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini, müzikle daha bilinçli ve anlamlı bir ilişki kurmalarını sağladığını göstermiştir. Anderson (2012) bilinçli dinlemenin müzik dinleme zevki ve duyarlılığına etkisini incelemek üzere bir yüksek lisans tezi yazmıştır. Deneysel yöntemle yürütülen çalışmada E. Gordon’un müzik işitsel algılama testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hem üniversite hem de ilkökul öğrencilerin ön-test

son-test sonuçları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Kratus (2017) yaratıcı müzik dinlemenin düşünme türleri ve yaratıcılık türleri ile ilişkisini irdeleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmada öncelikle müzik dinleme kavramı ve gelişimi, yaratıcı müzik dinleme olgusu incelenmiş, daha sonra bu olgunun yaratıcılığın türleri ile ilişkisini irdelenmiştir. Sonuçta yaratıcı dinlemenin öğrenciler açısından birden fazla öğrenme kazanımı elde etme, öğrenci çeşitliliğini ödüllendirme gibi avantajlarından bahsedilmiştir. Reynolds (2010) aktif müzik dinlemeyi açıklayarak, bunun uygulamasını bir müzik üzerinden göstermiştir. Müzik ile ilgili bilgilere yönelik çoktan seçmeli sorular hazırlayarak etkinliğin uygulama aşamalarını yazmıştır. Böylece pasif dinlemeden aktif dinlemeye geçişi bir müzik üzerinden örneklemiştir.

Beach ve Bolden (2018) müzik eğitiminde eleştirel okuryazarlık yaklaşımı doğrultusunda literatür taraması yaparak uygulamalı örnek ders planları geliştirmiştir. Bulgularda bu yaklaşımın öğrencilerin müziği yalnızca estetik bir olgu değil, aynı zamanda toplumsal ve ideolojik bir metin olarak değerlendirmelerine katkı sağladığı vurgulanmış, öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerini geliştirmelerini önermiştir. Vidulin (2020) okulda müzik dinleme etkinliklerinin planlanmasına dair yeni bakış açılarını incelemiştir. Bulgular, yapılandırılmış müzik ders planlarının öğrencilerin dikkatli ve analitik dinleme becerilerini artırdığını ve müzikle etkileşimlerini güçlendirdiğini göstermiştir. Boyer (2021) Campbell'ın dinleme modellerinin ilkökul müzik derslerinde uygulanabilirliği ve öğrencilerin müzik dinleme becerilerine etkisini incelemiştir. Bulgular, Campbell'ın dinleme modellerinin öğrencilerin dikkatli, analitik ve duygusal müzik dinleme becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin müzikle etkileşimlerinde daha derin bir farkındalık kazandıklarını göstermiştir. Vidulin ve Kazić (2021) profesyonel müzik öğrencilerinin müzik dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bilişsel ve duygusal bir yaklaşım denemiştir. Bulgular, bilişsel-duygusal müzik dinleme yaklaşımının öğrencilerin müziksel anlayışlarını ve duygusal deneyimlerini derinleştirdiğini göstermiştir.

Teshaboyev (2023) genel eğitim veren okullarda müzik dinleme etkinliklerinin pedagojik ve metodolojik temellerini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, yapılandırılmış müzik dinleme etkinliklerinin öğrencilerin müzik kültürünü derinlemesine kavramalarını sağladığını, analitik dinleme tekniklerinin öğrenci motivasyonu ve öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Teparić (2024) müzik eleştirisinde analitik dinleme ile estetik deneyim arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda analitik dinleme sürecinin estetik değerlendirmeye iç içe geçtiğini ve eleştirmenin kişisel deneyim ile kültürel bağlamının değerlendirmeleri üzerinde belirleyici rol oynadığı vurgulanmış, müzik eleştirisinin hem nesnel hem öznel bileşenleri birlikte ele alınması ve analitik dinleme ile estetik deneyimin bütünleşik bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini önermiştir. Ulusal ve uluslararası literatürde taranan çalışmaların hepsi analitik müzik dinleme kapsamındaki müzik dinleme etkinliklerinin öğrenciler üzerinde bilişsel, duyuşsal ve mesleki gelişimleri üzerinde önemli olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Bununla birlikte hem ulusal hem de uluslararası literatürde taranan araştırmaların hepsinin 2000'li yıllardan sonra, büyük çoğunluğunun 2010'dan sonra yapıldığı görülmüştür. Son yıllarda özellikle 21. yüzyıl ile birlikte artan tüketim kültürü, müzikal faaliyetler alanına da yansarak müzikte tüketim kültürünün yani "dinleme" nin önemini artırmıştır. Bu bağlamda dinleme becerilerini artırmaya yönelik çalışmaların müzik eğitiminde etkili bir pedagojik olgu olarak ele alınması çoğunlukla son yıllarda gerçekleşmiştir.

Yine de yapılan ulusal literatür taraması, Türkiye'de analitik müzik dinleme alanında yürütülen lisansüstü çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmalar, bu alanda temel bazı bulgular sağlamış olsa da, kapsam ve çeşitlilik açısından yetersiz kalmaktadır. Bu durum, alanda daha kapsamlı ve sistematik araştırmalara ihtiyaç olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Öğrenci Görüşme Cevaplarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen içerik tablolar halinde çalışmada yer alıp açıklamalarda bulunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Hangi Durumlarda ve Ortamlarda, Ne Sıklıkta Müzik Dinlediklerine İlişkin Bulgular

Görüşme Verileri	Kodlar	Kategoriler	Temalar
“Her ortamda, her an müzik dinlerim.” “Uyurken bile kulaklık takarım” “Toplu taşımada ve boş vakitlerde müzik dinlerim” “Yolda yürürken sık sık müzik açarım” “Ders çalışırken müzik dinlerim”	Her ortamda, uyurken kulaklıkla, toplu taşımada, boş vakit, yolda yürürken	Gündelik yaşamda sürekli müzik pratiği, arka plan etkinliği olarak müzik kullanımı	Gündelik Yaşam Akışında Müzik
“Yalnızken müzik dinlemekten keyif alırım” “Duygularıma göre müzik seçerim” “Müzik duygularımı yönetmemi sağlar”	Yalnızken, duygulara göre seçim, duygu yönetimi	Yalnızlıkla ilişkili bireysel müzik deneyimi, duygularla ilişkili seçim	Duyguları Düzenleme Aracı Olarak Müzik
“Arkadaşlarla aynı müziği dinlemek hoşuma gider” “Konserlerde dinlemek bambaşka bir deneyim” “Ortak müzik zevki arkadaşlığı pekiştiriyor”	Arkadaşlarla, konserlerde, ortak zevk, arkadaşlığın pekişmesi	Ortak müzik zevkinin sosyal bağ kurmadaki rolü, topluluk içinde müzik deneyimi	Sosyal Paylaşımlarda Aracı Olarak Müzik
“Müziğe özel zaman ayırıyorum” “Odaklanarak dinlemeyi severim” “Müzik dikkatimi dağıtıyor”	Özel zaman, odaklanarak, ders çalışırken dinlemem, dikkat dağıtıyor	Bilinçli müzik dinleme pratiği, müziğin dikkat üzerindeki etkisi	Müziği Bilinçli/Analitik Dinleme

Tablo 2 öğrencilere yöneltilen “*Hangi durumlarda ve ortamlarda, ne sıklıkla müzik dinlersiniz?*” sorusu doğrultusunda elde edilen nitel verilerin analizine dayanmaktadır. Görüşme cevapları analiz edilerek dört tema oluşturulmuştur.

“Gündelik Yaşam Akışında Müzik” teması, öğrencilerin müziği uyurken, toplu taşımada, yürürken veya ders çalışırken gündelik yaşamın doğal bir parçası olarak kullandıklarını ifade etmektedir. “Duyguları Düzenleme Aracı” teması, müziğin öğrenciler için sadece bir uğraş değil, aynı zamanda duygularını yönlendiren ve ruh hâline göre seçim yapmalarını sağlayan bir araç olduğunu göstermektedir. “Sosyal Paylaşımlarda Aracı Olarak Müzik” teması, arkadaşlarla aynı şarkıları dinlemek veya konserlere katılmak gibi etkinliklerin, ortak müzik zevki üzerinden arkadaşlık ilişkilerini pekiştirdiğini ve topluluk bilincini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Son olarak, “Müziği Bilinçli/Analitik Dinleme” teması, bazı öğrencilerin müziğe özel zaman ayırarak bilinçli bir şekilde dinlemeyi tercih ettiklerini, bazı öğrencilerin ise müziğe odaklandıklarından dolayı ders çalışma dikkatlerini dağıttığını ifade etmektedir. Bu bulgular, müziğin öğrenciler için yalnızca estetik bir deneyim olmadığını, aynı zamanda bireysel, duygusal, sosyal ve bilişsel işlevleriyle günlük yaşamın farklı alanlarında çok yönlü bir araç olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Dinledikleri Müzikler ile İlgili Yaratıcı Faaliyette Bulunma Durumu

Yanıt	f	%
Evet	13	33,3%
Hayır	26	66,7%
Toplam	39	100%

Tablo 3 öğrencilere yöneltilen “*Dinlediğiniz müziklere yönelik resim yapma, harita oluşturma gibi yaratıcı faaliyetlerde bulunur musunuz?*” sorusuna verilen yanıtların betimleyici analiz sonuçlarını göstermektedir.

Toplam 39 öğrencinin %33,3’ü (n = 13) müzik dinlerken ya da sonrasında resim yapma, harita çıkarma, yazı yazma gibi yaratıcı etkinliklerde bulunduklarını ifade etmiştir. Bu oran, öğrencilerin yaklaşık üçte birinin müzikten esinlenerek yaratıcı faaliyetlerde bulunduğunu göstermektedir. Buna karşılık, öğrencilerin %66,7’si (n = 26) müzik dinlerken yaratıcı faaliyet gerçekleştirmediğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin çoğunluğu için müzik dinlemenin daha çok pasif, alımlayıcı bir

deneyim olarak yaşandığını, farklı sanatsal disiplinlerle etkileşime girme eğiliminin daha sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Müzik Dinlerken Yaratıcı Faaliyetlerde Bulunma Sıklığına İlişkin Bulgular

Kategori	Açıklayıcı İfadeler	f	%
Bazen / Nadiren	"Bazen", "Nadiren", "Duruma göre", "Staj zamanlarında"	9	69.2%
Sık sık / Genellikle	"Sık sık", "Genellikle"	4	30.8%
Toplam		13	100%

Tablo 4, müzik dinlerken yaratıcı faaliyette bulunan öğrencilerin bu uygulamayı ne sıklıkla yaptığını yönelik verilen yanıtların betimleyici analiz sonuçlarını içermektedir. "Bazen / Nadiren" kategorisinde yer alan öğrenciler (n = 9) (69,2%) müzik dinlediklerinde yaratıcı eylemlerde bulunmalarının daha çok durumsal, zamana ve motivasyona bağlı, süreklilik göstermeyen bir davranış olduğunu belirtmiştir. "Sık sık / Genellikle" kategorisinde ise öğrenciler (n = 4) (30,8%) bu tür yaratıcı faaliyetleri daha düzenli ve alışkanlık hâline gelmiş bir şekilde gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

Buna göre bulgular, öğrencilerin müzik dinlerken yaratıcı uygulamada bulunmalarına ilişkin "evet" cevabını verenlerin bile büyük çoğunluğunun bu tür yaratıcı etkinliklere düzenli olarak yönelmediğini, daha çok belirli duygusal durumlar veya işlevsel bağlamlarda bu eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Analitik Müzik Dinleme Temelli Bir Dersin Programda Yer Almasına Yönelik Görüşleri

Yanıt	f	%
Evet	35	89,7%
Hayır	4	10,3%
Toplam	39	100%

Tablo 5 öğrencilere yöneltilen "Dinlediğiniz müziklerin form, ton, armoni gibi yapısal özelliklerini ve tarihi-kültürel niteliklerini yaratıcı faaliyetlerle analiz etmeye yönelik bir analitik müzik dinleme dersi olsaydı, bu dersi seçmek ister miydiniz?" sorusuna verdikleri yanıtların dağılımını göstermektedir. Öğrencilerin %89,7'si bu dersi tercih edeceğini belirtmiştir. Bu oran, öğrencilerin bu tür bir dersin yalnızca bir ilgi alanı değil, aynı zamanda eğitsel ve mesleki bir gereklilik, "ihtiyaç" olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Bu durum, analitik müzik dinleme temelli ders içeriklerinin, müzik öğretmeni yetiştirme programlarında yalnızca destekleyici değil, aynı zamanda merkezî bir bileşen olarak yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin bu dersi seçme yönündeki yüksek eğilimi, müzik eğitiminin sadece uygulama temelli değil, aynı zamanda kavramsal, kültürel ve estetik boyutlarda da derinlemesine işlenmesi gerektiği yönündeki farkındalıklarını yansıtmaktadır.

Öğretim Elemanı Görüşme Cevaplarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretim elemanı görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen içerik tablolar halinde çalışmada yer alıp açıklamalarda bulunulmuştur.

Tablo 6. Öğretim Elemanlarının Müzik Dinleme Faaliyetine Yönelik Görüşleri

Görüşme Verileri	Kodlar	Kategoriler	Temalar
"Her şeyin temeli" "Dinleme pratiği, diğer müzikal faaliyetlerin temelini oluşturan bilişsel ve algısal bir süreçtir" "Söyleme, çalma ve yazma gibi etkinliklerin sağlıklı gerçekleşmesi için gelişmiş bir işitsel algı gerekir"	Her şeyin temeli, müzik faaliyetlerinin temeli, gelişmiş işitsel algı	Dinlemenin temel rolü, diğer müzikal etkinliklerle ilişkisi	Dinlemenin Müzikteki Temel Önemi

Görüşme Verileri	Kodlar	Kategoriler	Temalar
“Gerçekten dinlemek lazım, duyup geçmek değil” “Müziğin yapısını fark etmek zaman ister” “Rastgele dinleme başka, bilinçli dinleme başka” “Bilinçli dinleme bir tercihtir”	Algı temelli süreç, dikkat, yapı çözümlemesi, rastgele vs. bilinçli dinleme, amaçlı dinleme	Rastgele dinleme, amaçlı-bilinçli dinleme	Bilinçli/Analitik ve Pasif Dinleme
“İyi müzik için iyi bir dinleyici olmak gerekir” “Dinleme, teknik yeterlik ve ifade gelişimi için önceliklidir” “Duyumuz geliyor, bu da çalarken fayda sağlıyor”	İyi müzik, teknik gelişim, yorum ve analiz, duyu gelişimi	Performans temeli, yorumla ilişki, uygulamaya katkı	Müzikal Performans ve Yorum
“Dinlerken estetik deneyim yaşıyoruz” “Müzik duygularımı yönetmemi sağlıyor” “Beğeni gelişiminin en önemli yolu dinleme” “Diğer etkinliklerden farklı olarak dinleme sessizlik ve içsel odak ister”	Estetik deneyim, duyu yönetimi, beğeni gelişimi, içsel odaklanma	Estetik farkındalık, duygusal-içsel farkındalık	Estetik ve Duygusal Deneyim
“Dinlerken farklı kültürleri tanıyoruz” “Dönemsel müziklerle tarihsel bağ kuruyorum” “Kültürel geçmişe dair farkındalık kazanıyoruz”	Kültürel çeşitlilik, tarihsel dönem farkındalığı, kültürel algı	Kültürel bilinç, tarihsel perspektif, kültürel farkındalık	Kültürel Farkındalık ve Tarihsel Bağlam
“Dinleme pratiği soru çözmek gibidir” “Kaydı dinlersen bütünü görürsün” “Dinleyince eser hakkında bilgi sahibi oluyoruz” “Müziği meslek edinenlerin bilinçli dinleme yapması gerekir”	Uygulama görme, örnek dinleme, bütünsel algı, soru çözme benzetmesi, bilgi edinme	İşlevsel öğrenme, eğitsel örnek, bütüncül müzik	Eğitsel ve Mesleki Gelişim
“İletişimde olduğu gibi anlamak için önce dinlemek gerekir” “Güzel konuşmak için dinlemeyi öğrenmek gerekir, bu müzik için de geçerli”	Anlamak için dinleme, iletişim benzetmesi, müzik üretimiyle ilişki	Dinlemenin ifade ve üretime etkisi, müzikal iletişim	İletişim ve Müzikal İfadede Dinlemenin Rolü

Tablo 6 öğretim elemanlarına yöneltilen “Sizce dinleme pratiğinin söyleme, çalma, yazma gibi müzikal faaliyetler arasındaki yeri nedir ? Dinleme pratiğini diğer müzikal faaliyetlerden ayıran etmenler nelerdir ?” sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda oluşturulmuştur.

Yapılan görüşme verilerinin analizi sonucunda, yedi tema oluşturulmuştur. İlk olarak, "Dinlemenin Müzikteki Temel Önemi" teması, dinleme pratiğinin söyleme, çalma ve yazma gibi diğer müzikal faaliyetlerin bilişsel ve algısal temelini oluşturduğunu, bu faaliyetlerin sağlıklı gelişimi için işitsel algının geliştirilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamaktadır. "Bilinçli/Analitik ve Pasif Dinleme" teması, dinlemenin bilinçli bir seçim ve dikkat gerektiren, yapı farkındalığıyla gerçekleşen algı temelli bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. "Müzikal Performans ve Yorum" teması, iyi bir dinleyiciliğin teknik yeterlik ve yorum becerilerinin gelişimi için öncelikli olduğunu, bunun performans kalitesine doğrudan katkı sağladığını göstermektedir.

"Estetik ve Duygusal Deneyim" teması, dinleme sürecinin yalnızca teknik değil, aynı zamanda estetik farkındalık ve duyu yönetimi açısından da önemli olduğunu, müzik yoluyla içsel yoğunlaşma ve duygusal deneyimlerin yaşandığını belirtmektedir. "Kültürel Farkındalık ve Tarihsel Bağlam" teması, müzik dinlemenin farklı kültürler ve tarihsel dönemlerle bağ kurulmasını sağlayarak kültürel bilinç ve perspektif kazandırdığını ifade etmektedir. "Eğitsel ve Mesleki Gelişim" teması, dinlemenin müzik eğitiminde işlevsel öğrenme, bütünsel müzik bilgisi edinme ve mesleki uygulamalarda örnek alma açısından vazgeçilmez olduğunu ortaya koymaktadır.

Son olarak, "İletişim ve Müzikal İfadede Dinlemenin Rolü" teması, müzikte anlamının, tıpkı dilde olduğu gibi, etkin dinlemeye bağlı olduğunu, dolayısıyla müzikal ifade ve üretimde dinleme becerisinin temel bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Bu temalar, öğretim elemanlarının müzik dinleme pratiğini sadece teknik bir faaliyet olarak değil, bilişsel, pedagojik, estetik, kültürel ve iletişimsel boyutlarıyla çok yönlü ve merkezi bir süreç olarak benimsediklerini göstermektedir.

Tablo 7. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin Müzik Dinleme Alışkanlıklarına Yönelik Görüşleri

Kategori	Açıklayıcı İfadeler	f	%
Düşük-Zayıf-Bilinçsiz	“Düşük düzey.”, “Çok zayıflar bu konuda.”, “Mesleki dinleme yapmıyorlar.”, “Bilinçsiz dinliyorlar.”, “Eksiklerimiz olduğunu düşünüyorum.”	5	71,4%
Orta	“Orta”	1	14,3%
Diğer	“Çok bilmiyorum açıkçası.”	1	14,3%
Toplam		7	100%

Tablo 7 öğretim elemanlarına yöneltilen “*Müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin dinledikleri müziklerin çalgılar, form, ton gibi yapısal özelliklerine dikkat ederek dinlemeleri gerektiğini düşünüyor musunuz ?*” sorusuna hepsi “evet” yanıtını verdikten sonra sorulan “*Bu konuda bölümdeki öğrencileri hangi düzeyde değerlendirebilirsiniz ?*” sorusuna verilen yanıtların betimleyici analizine dayanmaktadır.

Yapılan görüşmeler doğrultusunda, 3 tema oluşturulmuştur. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (n = 5) (71,4%), öğrencilerin müzik dinleme pratiğini düşük, zayıf ve bilinçsiz düzeyde olduğunu belirtmiş, mesleki anlamda bilinçli dinleme yapmadıklarını ve bu konuda eksikliklerin bulunduğunu ifade etmiştir. Orta düzeyde bir değerlendirme yapanlar (14,3%) (n = 1) oranında iken, aynı oranda bir kesim ise konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını dile getirmiştir. Bu veriler, öğretim elemanlarının genel olarak öğrencilerin müzik dinleme pratiğini yetersiz bulduklarını belirtmektedir.

Tablo 8. Öğretim Elemanlarının Müzik Öğretmenliği Bölümünde Analitik Müzik Dinleme Temelli Bir Dersin Yer Almasına İlişkin Görüşleri

Yanıt	f	%
Evet	6	85,7%
Hayır	1	14,3%
Toplam	7	100%

Tablo 8 öğretim elemanlarının “*Sizce müzik öğretmenliği lisans programında müziğin tarihi, armonisi, formu, çalgıları vb. özellikleri detaylı analiz edebilecek bir analitik müzik dinleme dersi oluşturulabilir mi?*” sorusuna verilen yanıtların betimsel analizine dayanmaktadır.

Veriler, öğretim elemanlarının %85,7’i (n = 6) yani büyük çoğunluğunun analitik müzik dinleme temelli bir dersin öğretim programına eklenebileceğini düşündüğünü göstermektedir. Bu sonuç, müzik öğretmeni eğitiminde analitik dinleme becerilerinin sistematik olarak yapılandırılmasına yönelik güçlü bir kurumsal kabul olduğunu, bu becerinin müzik öğretmenliği programında bir “ihtiyaç” olarak algılandığını göstermektedir. Öğretim elemanlarının bu yöndeki olumlu tutumları, analitik müzik dinlemenin eğitimsel süreçlerde yalnızca bir araç değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, yorumlama, teknik kavrayış ve pedagojik aktarım gibi çok katmanlı becerileri destekleyen bir disiplin olarak görülmeye başlandığını da göstermektedir.

Tablo 9. Öğretim Elemanlarının Analitik Müzik Dinleme Etkinliklerinin Öğrencilerin Mesleki Yaşamlarına Sağlayacağı Katkıya Yönelik Görüşleri

Görüşme Verisi	Kod	Kategori	Tema
“Her açıdan düşünmek ve analiz etmek müzikal bir derinlik sağlayacaktır” Analiz yapma becerisi kazanırlar” Müziği tanımak için de onun formunu anlamak, ton geçişlerini, tonal yapısını, tercihleri fark etmek gerekiyor” Yorumlama bilinci ve estetik duyarlılık “Müziğin sanatlararası boyutunu kavrama”	Müzikal derinlik, analiz etme, beceri kazanımı, tercih farkındalığı, sanatlararası boyut	Müzikal kavrayışın inşası, teknik müzik okuryazarlığı	Sanatsal-Müzikal Derinlik

Görüşme Verisi	Kod	Kategori	Tema
“Dinleyip öğrenip bilgi sahibi olup öğretmek daha kolay” “Pedagojik aktarım yetkinliği” “Etkili repertuar seçimi ve yönlendirme becerisi” “Müzikal yapıların somutlaştırılmasını sağlar” “Yaratıcı öğretmen kimliği”	Öğretme kolaylığı, bilgi aktarımı, repertuar seçimi, somutlaştırma	Öğretim-aktarım, pedagojik uygulama	Pedagojik Gelişim
“Hayatın her adımını etkileyebilir” “Çok yönlü olmalarını, çok yönlü düşünmelerini sağlayabilir” “Bir eleştiri getirebilmek, bunlar üst düzeyde bilişsel özellikler” “Kendi vizyonunu da genişletecek” “Sözlü ve yazılı ifade becerisi gelişimi” “Ufku geliştirici”	Yaşam etkisi, çok yönlülük, üst düzey düşünme, vizyon, ifade, ufuk gelişimi	Müzikle yaşam etkileşimi, bilişsel beceri kazanımı, ufku genişlemesi	Bireysel Gelişim
“Kendi kimliklerini, kendi toplumunu, dünyayı ve müziği anlamalarını sağlar” “Sosyolojik olarak ve toplumun uygar seviyeye gelmesine de katkıları olur” “Estetik insan, estetik toplum, estetik devlet ve estetik dünya” “Kültürel ve tarihsel farkındalık”	Kimlik ve dünyayı anlamak, uygar seviye, estetik toplum, kültürel farkındalık	Kültürel kimlik gelişimi, tarihsel farkındalık gelişimi	Toplumsal Farkındalık ve Kültürel Bilinç
“Meslekleri zaten müziği tanımak” “Özellikle meslek olarak müziği seçen insanların bilinçli dinleme yapması gerekiyor” “Mesleki özgüven ve uzmanlık gelişimi” “Sınav ve performans değerlendirme yetkinliği”	Meslek tanımı, özgüven, uzmanlık, değerlendirme	Profesyonel gelişim, meslekte uzmanlık	Mesleki-Profesyonel Yetkinlik

Tablo 9 öğretim elemanlarına yöneltilen “Müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin dinledikleri müziklerin tarihi, ortaya çıktığı dönemin kritik özellikleri gibi niteliklere dikkat ederek dinlemeleri gerektiğini düşünüyor musunuz ?” “Bu tür bir dinleme alışkanlığının müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin mesleki yaşamlarında ne gibi katkıları olabilir ?” “Müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin dinledikleri müziklerin çalgılar, form, ton gibi yapısal özelliklerine dikkat ederek dinlemeleri gerektiğini düşünüyor musunuz ?” “Bu tür bir dinleme alışkanlığının müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleki yaşamlarında ne gibi katkıları olabilir ?” “Müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin dinledikleri müziklerin ara ara haritalarını çıkarma, resmini yapma gibi yaratıcı-analitik dinleme faaliyetlerini gerçekleştirmeleri gerektiğini düşünüyor musunuz ?” “Bu tür bir dinleme faaliyetinin müzik öğretmenliği lisans öğrencilerine mesleki yaşamlarında ne gibi faydaları olabilir ?” “Müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin dinledikleri müzikler hakkında alan içi derslerinden edindiği bilgileri kapsayacak biçimde etkili yorum-eleştiri yapabilme becerisine sahip olduklarını düşünüyor musunuz ?” “Bu tür eleştirel bir dinleme faaliyetinin müzik öğretmenliği lisans öğrencilerine mesleki yaşamlarında sizce ne gibi faydaları olabilir ?” soruları doğrultusunda yürütülen görüşmeler sonucunda her sorunun arkasında “mesleki yaşamlarında ne gibi katkılar olacağını” ifade eden sorulardan elde edilen yanıtların analizine dayalı olarak oluşturulmuştur.

Analiz sonucunda, öğretim elemanlarının görüşleri beş tema altında toplanmıştır. “Sanatsal-Müzikal Derinlik” temasında, öğrencilerin müzikal analiz becerilerini geliştirerek yapının armonik ve biçimsel öğelerini kavrama, ton geçişlerini ayırt etme, yorumlama bilinci ve estetik sezgi kazanma gibi üst düzey müzikal farkındalıklar geliştireceği vurgulanmaktadır.

“Pedagojik Gelişim” temasında ise analitik dinleme becerisinin meslekî aktarım süreçlerine doğrudan katkı sağladığı belirtilmiştir. “Bireysel Gelişim” teması altında, analitik dinlemenin öğrencilerin yalnızca mesleki değil, aynı zamanda bilişsel, estetik ve düşünsel gelişimlerini de desteklediği görüşü ifade edilmiştir. “Toplumsal Farkındalık ve Kültürel Bilinç” teması, analitik müzik dinlemenin öğrencilerin kimlik inşası, kültürel tarih bilinci ve estetik-toplumsal duyarlılık geliştirme süreçlerine katkı sunduğunu göstermektedir. Son olarak, “Mesleki-Profesyonel Yetkinlik” temasında analitik müzik dinlemenin müzik öğretmeni adaylarının meslekî bilgi, değerlendirme becerisi, özgüven ve uzmanlık yeterliklerini derinleştirdiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, analitik müzik dinleme uygulamalarının yalnızca teknik birer analiz aracı değil, aynı zamanda sanatsal, pedagojik, bireysel ve kültürel gelişimi bütüncül olarak besleyen bir öğretim stratejisi olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 10. Öğretim Elemanlarının Analitik Müzik Dinleme Dersinde Yapılabilecek Etkinliklere Yönelik Görüşleri

Görüşme Verisi	Kodlar	Kategori	Tema
“Dönemleri tanıtan, bestecileri tanıtan dinleme pratikleri, ve ayrıntılı bilgiler” ”Pasif, aktif, analitik ve yaratıcı dinleme türlerini karşılaştırmalı örneklerle tanıma” “Barok, Klasik ve Romantik dönemlerden eserlerin biçim, dinamik, tını ve ifade farklarının karşılaştırılması” “Aynı eserin iki farklı yorumunu karşılaştırma” “Aynı eserin farklı ortamlarda icra edilmiş versiyonlarını karşılaştırma”	Dönem tanıtımı, besteciler, dinleme türleri, pasif, aktif, analitik, yaratıcı, karşılaştırma, icra yorumları	Genel müzik bilgisi, dinleme türleri, tarihsel-kültürel bağlam ve icra yorumlarını karşılaştırma	Dinleme ve Tartışmaya Dayalı Etkinlikler
“Müzikal Form Haritalama Çalışması Etkinlik: Mozart’ın bir sonat formundaki eserini dinleyip A–B–A’ vb. bölümlerini grafiklerle gösterme” “Kısa bir armonik harita çıkarma” “Enstrüman gruplarını tanıma ve etkileşimi çizelgeye dökme. Eserin tınısını bir renk-paleti veya çizimle temsil etme” “Programlı müzik dinlenerek içerik hikâyeleştirme”	Müzikal form haritalama, grafiklerle gösterme, armonik harita, çalgı etkileşimi, çizim, hikayeleştirme	Eserlerin form-armoni analizinin haritalanması, eserlerin tınılarını görselleştirme, eseri hikayeleştirme, çalgı çizelgesi	Yaratıcı Etkinlikler
“Mini öğrenci konserleri düzenleyerek seslendirdikleri eserleri açıklamak suretiyle etkinlik yapılabilir”” Çalgı hocaları davet edilebilir, anlatımlı dinleme etkinliğini onlar yürütebilirler” ”Söyleşiler düzenlenebilir”	Mini öğrenci konserleri, açıklama, etkinlik, anlatımlı dinleme, davet, söyleşi	Öğrenci açıklamalı müzik dinletileri, konuk hocalarla söyleşiler ve dinletiler	Canlı Performans ve Sunum Etkinlikleri
“Öğrenciler, ortaöğretim düzeyinde uygulanabilecek bir aktif dinleme dersi planı hazırlar” “Bu eserleri hangi pedagojik yaklaşımla hangi yaş grubuna dinletirdiniz?” tartışması”	Ders planı, dinleme, pedagojik yaklaşım, yaş grubu	Öğrencilere ders planı hazırlatma, pedagojik yaklaşım ve yaş grubu tartışması	Mesleki Gelişime Yönelik Etkinlikler

Tablo 10 öğretim elemanlarına yöneltilen “*Analitik müzik dinleme dersi kapsamında yapılabileceğini düşündüğünüz etkinlik planlarını paylaşabilir misiniz?*” sorusu doğrultusunda elde edilen verilerin analiziyle oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen bulgular, dört tema altında toplanmıştır. “Dinleme ve Tartışmaya Dayalı Etkinlikler” teması, müzik tarihi bağlamında dönem, besteci ve stil farklarının dinleme yoluyla tanıtılmasını, pasif-analitik dinleme türlerinin karşılaştırmalı biçimde örneklerle işlenmesini içermektedir. “Yaratıcı Etkinlikler” başlığı altında toplanan öneriler, müzikal yapıların görsel ve anlatımsal olarak temsil edilmesini öne çıkarmaktadır. “Canlı Performans ve Sunum Etkinlikleri”, öğrencilerin dinledikleri ya da icra ettikleri eserleri sözlü olarak açıklayarak sunmalarını, ayrıca çalgı öğretmenlerinin katılımıyla anlatımlı dinleme etkinlikleri ya da söyleşiler düzenlenmesini içermektedir.

Son olarak, “Mesleki Gelişime Yönelik Etkinlikler” teması altında, öğretmen adaylarının ortaöğretim düzeyine yönelik analitik dinleme ders planları hazırlamaları ve bu planları hedef yaş grubu ve pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda tartışmaları önerilmiştir. Genel olarak bulgular, öğretim elemanlarının analitik müzik dinleme dersini sadece bir dinleme pratiği olarak değil, analitik düşünme, yaratıcı üretim, performans sunumu ve pedagojik tasarım gibi çok boyutlu becerilerin gelişimini destekleyecek şekilde kurguladıklarını ortaya koymuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı, müzik öğretmenliği lisans programlarında analitik müzik dinleme temelli bir dersin gerekliliğini ortaya koymaktır. Araştırmanın ilk aşamasında, Türkiye genelinde 37 üniversitenin müzik öğretmenliği lisans programı incelenmiş, bu programların yalnızca Kastamonu Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi olmak üzere iki üniversitede dinleme odaklı derslerin yer

aldığı saptanmıştır. Bu bulgu, mevcut eğitim programlarında dinleme becerilerinin, özellikle de analitik boyutun, büyük ölçüde göz ardı edildiğini göstermektedir. Ayrıca YÖK TEZ ve Google Akademik veri tabanında yapılan incelemeler sonucunda, analitik müzik dinlemeye odaklanan yalnızca iki lisansüstü tez, dinleme tematiği ile ilgili yalnızca iki program/ders planı geliştirme çalışması, dört adet te konu kapsamında makale çalışmasına ulaşılmıştır. Yapılan uluslararası literatür tarama çalışmasında bir tez, dokuz makale çalışmasına ulaşılmıştır. Bu durum, Türkiye’de alandaki akademik üretimin hem çeşitlilik hem de kapsam açısından yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, Dokuz Eylül Üniversitesi’nde öğrenim gören 39 öğrenci ve 7 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular, analitik müzik dinleme dersine duyulan ihtiyacı somut biçimde ortaya koymuştur. Öğrencilerin %89,7’si (n = 35) böyle bir dersi almak istediklerini belirtmiş, bu dersin müzikal donanımlarını geliştireceğini, eserleri daha bilinçli ve bütüncül bir bakışla değerlendirmelerini sağlayacağını dile getirmiştir. Benzer biçimde, öğretim elemanlarının %85,7’si (n = 6) bu tür bir dersin programda yer almasının ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Buna karşılık, öğretim elemanlarının büyük bir bölümü (71,4%) öğrencilerin mevcut müzik dinleme alışkanlıklarını “düşük, yetersiz ve bilinçsiz” olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin yalnızca %33,3’ü (n = 13), dinledikleri müziklere ilişkin resim yapma, harita çıkarma ya da yazı yazma gibi yaratıcı etkinliklerde bulunduklarını belirtmiştir. Bu öğrencilerin %69,2’si (n = 9) ise söz konusu yaratıcı etkinlikleri çoğunlukla staj dönemleri gibi zorunlu durumlarda ve nadiren uyguladıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, müzik dinleme etkinliklerinde analitik dinleme sürecine dayalı disiplinlerarası yaratıcı faaliyetlerin öğrenciler arasında henüz etkin bir biçimde kullanılmadığını göstermektedir.

Ayrıca, öğrencilerin görüşleri, dinlemenin müziksel gelişim, mesleki yeterlik, estetik duyarlılık, sosyal iletişim ve kültürel bilinç açısından çok yönlü katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Öğretim elemanları da analitik müzik dinlemenin, öğrencilerin yorumlama becerilerini, repertuar seçimlerini ve pedagojik aktarım süreçlerini doğrudan desteklediğini vurgulamıştır. Literatürde konu kapsamında yer alan (Özdemir, 2019; Aksoy, 2024; Alay, 2022; Mat, 2023; Gök, 2022; Özdemir & Sazlı, 2024; Tekeli, 2013; Teparić, 2024; Kratus, 2017; Beach & Bolden, 2018; Vidulin, 2020; Campbell, 2005; Anderson, 2012; Reynolds, 2010; Boyer, 2021; Vidulin & Kazić, 2021; ve Teshaboyev, 2023) çalışmaları da bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde, analitik ve sistematik biçimde yapılandırılmış müzik dinleme etkinliklerinin, müzik eğitiminde çok boyutlu ve derinlemesine öğrenme kazanımları sağladığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin bilişsel kapasitelerini derinleştirmek, duyuşsal farkındalıklarını zenginleştirmek, odaklanma süreçlerini güçlendirmek, müzikal bilgi ile algı düzeylerini anlamlı biçimde geliştirmek açısından önemli katkılar sunmaktadır. Dahası, Vidulin & Kazić (2021) çalışmasında analitik dinleme etkinliklerinin temel kulak eğitimi yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğu ve öğrencilerin mesleki yeterlik, yorumlama ve analitik becerilerinin bu yaklaşımla belirgin biçimde arttığını ortaya koymuştur. Bu durum, söz konusu yaklaşımın müzik pedagojisindeki en çarpıcı ve anlamlı bulgularından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu sonuç, müzik eğitiminde kulak eğitimi gibi en temel derslerin uygulamalarında da çağdaş eğitim yöntemlerine göre yapılabilecek düzenlemeler için yol göstermektedir. Ayrıca ulusal literatürde konu bağlamında yapılan diğer çalışmaların niceliği, ülkemizde bu tür araştırmaların yetersiz olduğunu ve bir “ihtiyaç” olarak değerlendirilebileceğini doğrulamaktadır.

Bu çerçevede yapılan ihtiyaç analizi çalışması, ilgili literatürdeki diğer çalışmalarla değerlendirildiğinde, analitik müzik dinlemenin müzik öğretmenliği lisans programları için yalnızca destekleyici bir unsur değil, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve mesleki gelişimlerini bütüncül olarak besleyen temel bir gereklilik olduğunu göstermiştir. Yapılan nitel görüşmelerdeki sayısal bulgular dikkate alındığında, hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının çok yüksek bir oranla bu dersi bir ihtiyaç olarak tanımlamaları, konunun günümüz müzik eğitimi bağlamında stratejik bir önem taşıdığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda ulusal literatürde ilgili çalışmaların az sayıda olması; hem ulusal hem uluslararası literatürdeki araştırmaların analitik dinleme etkinliklerinin pedagojik olarak etkili bir araç olduğunu vurgulayarak bu kapsamda yapılacak uygulama ve araştırmaların

yaygınlaştırılmasını önermeleri günümüz müzik eğitiminde bu bağlamdaki etkinliklerin gelişmesinin bir gereklilik olarak görüldüğü ortaya konmuştur. Dolayısıyla analitik müzik dinleme, çağdaş eğitim anlayışının öngördüğü şekilde, müziği yalnızca işitsel bir deneyim değil, bilişsel, estetik ve pedagojik açıdan dönüştürücü bir süreç olarak ele almayı mümkün kılan güçlü bir yaklaşım olarak öğretim programlarında değerlendirilmelidir.

Etik ve Çıkar Çatışması

Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 20/05/2025 tarihli 1384320 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Çalışmanın yürütülmesi sırasında katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü onam alınmış ve araştırmanın tüm aşamalarında etik ilke ve kurallara uyulmuştur. Yazarlar, sürecin tamamında etik kurallara uygun davranıldığını ve aralarında herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Y. N. (2024). *Analitik müzik dinleme etkinliklerinin öğrencilerin çağdaş dönem müziğine yönelik görüşlerine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Alay, E. (2022). *İlkokul öğrencilerinin müzik derslerinde kullanılan temsil stratejilerinin aktif müzik dinleme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi) YÖK Tez Merkezi.
- Anderson, W. T. (2012). *The effect of mindful listening instruction on listening sensitivity and music enjoyment* (Doktora tezi). University of Kentucky.
- Beach, D., & Bolden, D. (2018). Music education meets critical literacy: A framework for guiding music listening. *International Journal of Music Education*, 36(2), 230–243. <https://doi.org/10.1177/0255761418765104>
- Boyer, R. H. (2021). *Using Campbell's listening models in the elementary school music classroom* (Master's thesis). Liberty University.
- Campbell, P. S. (2005). Listening deeply into the musical world. *General Music Today*, 19(2), 15–19. <https://doi.org/10.1177/104837130501900202>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. (n.d.). *Lisans öğretim planı*.
- Drucker, P. F., & Maciariello, J. A. (2012). *Etkin yöneticinin seyir defteri* (Z. Dicleli, Çev.). Optimist Yayınları.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Fer, S. (2019). Eğitimde program geliştirme kuramsal temellere bakış. *Ankara: Pegem*.
- Gök, M. (2022). Uzaktan eğitim ortamında çocuklar için müzik dinleme etkinliklerinin tasarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 579–611.
- Guyer, P. (2022). *Kant* (D. Soysal, Çev.). Say Yayınları.
- Gürsakaç, N. (2012). *Betimsel istatistik: İstatistik I*. Dora Basım Yayın Dağıtım.
- Güven, M., & Aslan, S. (Ed.). (2023). *Çağdaş gelişmeler ışığında eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Kant, I. (2007). *Saf aklın eleştirisi* (İ. Sayar, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal çalışma 1781)
- Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. (n.d.). *Lisans programı*.
- Kratus, J. (2017). *Music listening is creative*. *Music Educators Journal*, 103(3), 46–51. <https://doi.org/10.1177/0027432116686843>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). *İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı*.
- Mat, A. (2023). Müzik profesyonellerinin dinleme stratejileri: Dinleme biçimleri bağlamında müzik üretimi. *AMADER*, 8(16), 221–240.
- Onay, E. (2022). İşitmenin ötesinde müziksel dinleme. In B. Çokamay ve B. Aytemur (Ed.), *Müzik sanatı ve eğitiminde çağdaş yaklaşımlar II* (ss. 63–88). Eğitim Yayınevi.

- Özdemir, C. Ş., & Can, A. A. (2019). Müzikte dinleme, dinleme türleri ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin müzik dinleme yaklaşımları. *İlköğretim Online*, 18(1), 173–187.
- Özdemir, M. Ç., & Sazlı, K. (2024). Akusmatik ve Pauline Oliveros’un derinlemesine dinleme kavramı ile ilişkisi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(107), 935–944. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11404214>
- Özer, M. A., & Güler, E. (2014). Drucker’la yönetimi yeniden düşünmek. *Türk İdare Dergisi*, 478, 29–64.
- Platon. (2005). *Devlet* (S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz, Çev.; 9. baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal çalışma yaklaşık İÖ 380)
- Reynolds, G. A. (2010). From passive to active listening: “Lullaby of Clubland” by Everything But the Girl, Part 1. *General Music Today*, 23(2), 40–43. <https://doi.org/10.1177/1048371314567905>
- Saldaña, J. (2019). *Nitel araştırmalar için kodlama el kitabı* (A. Tüfekçi ve N. Şad, Çev.). Pegem Akademi.
- Sis, N., & Başpınar Yörük, N. (2017). Müzikli yaratıcı dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme başarısı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 1–16. <https://doi.org/10.18033/ijla.3785>
- Şenoğlu, C. Ö. (2009). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi öğretmenliği anabilim dalı klasik gitar öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları* (Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Şenoğlu Özdemir, C. (2019). *Analitik müzik dinleme etkinliklerinin müzikal bilgi, algı ve performans başarısına etkisi* (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). YÖK Tez Merkezi.
- Tekeli, B. (2013). *Müzik öğretmeni adaylarının görüşlerine göre müzik dinleme ve kültürü dersine yönelik öğretim programı taslak önerisi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Teshaboyev, I. (2023). Pedagogical and methodological foundations of music listening activities in general education schools. *American Journal of Pedagogical and Educational Research*, 13, 81–84. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7777777>
- Teparić, S. (2024). Analytical listening and aesthetic experience in music criticism. *Musicology Today*, 21(1), 56–70. <https://doi.org/10.1016/j.muscrit.2024.01.005>
- Vidulin, S. (2020). Comparison of music lesson plans: New perspectives on listening to music at school. *Music Education Research*, 22(3), 334–348. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1797845>
- Vidulin, S., & Kazić, S. (2021). Cognitive-emotional music listening paradigm in professional music education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 9(1), 135–145. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-1-135-145>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

This study is a needs analysis conducted to determine the necessity of an analytical music listening-based course in undergraduate music teacher education programs. The theoretical foundation of the study is based on the assumption that analytical music listening is a fundamental competency for pre-service music teachers in terms of both musical and pedagogical development. In this context, the study adopts a holistic approach to examine the extent to which analytical listening skills are included in current curricula, the state of the literature, and the perspectives of relevant stakeholders. A qualitative case study design was employed in the research. The study was carried out in two main phases. In the first phase, document analysis was conducted to examine undergraduate music teacher education programs in Türkiye and to identify the presence of courses related to analytical music listening. Within this scope, 37 university programs were analyzed, and it was found that only two universities (Kastamonu University and Dokuz Eylül University) offered listening-focused courses. This finding indicates that music listening skills, particularly their analytical dimension, are largely neglected in existing curricula. In addition to program analysis, national and international literature was also reviewed. The findings revealed that the number of graduate theses, articles, and curriculum development studies on analytical music listening in Türkiye is quite limited. Although a relatively higher number of studies exist in the international literature, they also tend to remain limited in scope. This situation highlights the need for further research in the field both nationally and internationally. In the second phase of the study, semi-structured interviews were conducted with 39 students and 7 faculty members from the Music Teacher Education Department at Dokuz Eylül University. The data obtained from the interviews were analyzed based on Saldaña’s (2019) “coding-to-theory” model. In

this process, the data were systematically coded, categorized, and interpreted through the development of themes. The findings clearly demonstrated that both students and faculty members perceive analytical music listening as an important need. While 89.7% of the students expressed their willingness to take such a course, 85.7% of the faculty members stated that such a course should be included in the curriculum. This result indicates a strong consensus regarding the necessity of analytical music listening within music teacher education. However, a large proportion of faculty members evaluated students' current music listening habits as insufficient and unconscious. It was determined that many students do not adequately engage in analytical thinking, musical analysis, and creative production processes during listening activities. Only a limited number of students reported engaging in creative activities such as drawing, writing, or visualizing the music they listen to, and these activities were mostly carried out in compulsory contexts. These findings suggest that analytical music listening skills need to be supported through a structured educational process. The findings also indicate that an analytical music listening course can provide multidimensional benefits. Students stated that such a course would enhance their musical development, enable them to evaluate musical works more consciously and holistically, and improve their aesthetic sensitivity. Additionally, contributions to professional competence, communication skills, and cultural awareness were emphasized. Faculty members highlighted that analytical listening skills directly support students' interpretative abilities, repertoire selection, and pedagogical practices. When evaluated together with the existing literature, the findings of this study demonstrate that analytically and systematically structured music listening activities lead to deep and meaningful learning outcomes in music education. Analytical listening contributes to the development of cognitive processes, enhances attention and concentration, enriches affective awareness, and improves musical perception. Furthermore, some findings suggest that this approach may be more effective than traditional ear training methods. In conclusion, this needs analysis reveals that an analytical music listening course is not merely a supplementary component but a fundamental requirement that holistically supports the cognitive, affective, and professional development of pre-service music teachers. Both quantitative findings and qualitative evaluations indicate that integrating such a course into music teacher education programs is of strategic importance in the context of contemporary music education. Accordingly, it is recommended that analytical music listening-based courses be developed and expanded within these programs.

EKLER

Öğrenci görüşme soruları

- 1-Müzik dinlemeyi sever misiniz?
- 2-Hangi durumlarda ve ortamlarda, ne sıklıkla müzik dinlersiniz?
- 3-İlkokul-ortaokul ve lise öğrencilerinin hayatında çalma, söyleme, yazma gibi müzikal faaliyetler arasında dinleme faaliyeti sizce ne kadar önemli?
- 4-Mesleki hayatınızda dinleme faaliyetini sınıf içerisinde verimli bir şekilde kullanmanın müzikal öğrenme açısından katkı sağlayacağına inanıyor musunuz? S:Cevabınız evet ise nasıl katkıları olabilir?
- 5-Dinlediğiniz müziklerin bestecisi, türü, tarihi gibi özelliklerinden genellikle en çok hangileri dikkatinizi çeker?
- 6-Dinlediğiniz müzikleri sosyal çevrenizde paylaşıyor musunuz? S:Cevabınız evet ise, yaptığınız paylaşımlarda müziklerin daha çok hangi özelliklerine değinirsiniz?
- 7-Okulda müziğin yapısal unsurlarına yönelik öğrendiğiniz ton, form, armoni gibi kavramları dinlediğiniz müziklerde irdeler misiniz? S:Cevabınız evet ise ne sıklıkla? S:Bu tür bilgileri sosyal çevrenizde paylaşıyor musunuz?
- 8-Okulda müziğin tarihine, kültürel yapısına yönelik öğrendiğiniz bilgileri dinlediğiniz müziklerde irdeler misiniz? S:Cevabınız evet ise ne sıklıkla? S:Bu tür bilgileri sosyal çevrenizde paylaşıyor musunuz?
- 9-Dinlediğiniz müziklere yönelik resim yapma, harita oluşturma gibi yaratıcı faaliyetlerde bulunur musunuz? S:Cevabınız evet ise ne sıklıkla?
- 10-Dinlediğiniz müziklerin form, ton, armoni gibi yapısal özelliklerini ve tarihi kültürel niteliklerini yaratıcı faaliyetlerle analiz etmeye yönelik bir analitik müzik dinleme dersi olsaydı bu dersi seçmek ister miydiniz?
- 11-Sizce bu ders mesleki anlamda size ne gibi katkılar sunardı?

12-Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

Öğretim elemanı görüşme soruları

1-Sizce dinleme pratiğinin söyleme, çalma, yazma gibi müzikal faaliyetler arasındaki yeri nedir?

2-Dinleme pratiğini diğer müzikal faaliyetlerden ayıran etmenler nelerdir?

3-Müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlıklarının olması gerektiğini düşünüyor musunuz? S:Bu konuda bölümdeki öğrencileri hangi düzeyde değerlendirebilirsiniz? S:Bu alışkanlığın öğrencilerin mesleki yaşamlarına ne gibi katkıları olabilir?

4-Müzik dinleme faaliyetinin ilköğretim-ortaokul ve lise öğrencileri için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? S:Cevabınız evet ise, müzik dinleme alışkanlığının ilköğretim-ortaokul ve lise öğrencilerine ne gibi katkıları olabilir?

5-Sizce insanlar genellikle dinledikleri müziklerde hangi özelliklere dikkat ediyorlar?

6-Müzik öğretmenliği lisans öğrencileri dinledikleri müziklerde hangi özelliklere dikkat ediyorlar?

7-Sizce müzik dinlerken müzikteki hangi özelliklere dikkat etmeliyiz? S:Bu soruyu profesyonel olarak müzik ile ilgilenenler ve ilgilenmeyenler kapsamında yanıtlatabilir misiniz?

8-Müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin dinledikleri müziklerin tarihi, ortaya çıktığı dönemin kritik özellikleri gibi niteliklere dikkat ederek dinlemeleri gerektiğini düşünüyor musunuz? S:Bu konuda bölümdeki öğrencileri hangi düzeyde değerlendirebilirsiniz? S:Bu tür bir dinleme alışkanlığının müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin mesleki yaşamlarında ne gibi katkıları olabilir?

9-Müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin dinledikleri müziklerin çalgılar, form, ton gibi yapısal özelliklerine dikkat ederek dinlemeleri gerektiğini düşünüyor musunuz? S:Bu konuda bölümdeki öğrencileri hangi düzeyde değerlendirebilirsiniz? S:Bu tür bir dinleme alışkanlığının müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleki yaşamlarında ne gibi katkıları olabilir?

10-Müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin dinledikleri müziklerin ara ara haritalarını çıkarma, resmini yapma gibi yaratıcı-analitik dinleme faaliyetlerini gerçekleştirmeleri gerektiğini düşünüyor musunuz? S:Bu konuda bölümdeki öğrencileri hangi düzeyde değerlendirebilirsiniz? S:Bu tür bir dinleme faaliyetinin müzik öğretmenliği lisans öğrencilerine mesleki yaşamlarında ne gibi faydaları olabilir?

11-Müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin dinledikleri müzikler hakkında alan içi derslerinden edindiği bilgileri kapsayacak biçimde etkili yorum-eleştiri yapabilme becerisine sahip olduklarını düşünüyor musunuz? S:Bu tür eleştirel bir dinleme faaliyetinin müzik öğretmenliği lisans öğrencilerine mesleki yaşamlarında sizce ne gibi faydaları olabilir?

12-Sizce müzik öğretmenliği lisans programında müzik dinleme eğitimi ile ilgili ayrı bir ders bulunmalı mı? S:Cevabınız evet ise bu programda ne gibi etkinlikler yapılabilir?

13-Sizce müzik öğretmenliği lisans programında müziğin tarihi, armonisi, formu, çalgıları vb. özellikleri detaylı analiz edebilecek bir analitik müzik dinleme dersi gerekli mi? S:Cevabınız evet ise bu ders kapsamında yapılabileceğini düşündüğünüz etkinlik planlarını paylaşabilir misiniz?

14-Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

ÖDÜL ALMIŞ RESİMLİ KİTAPLARIN ÇOCUĞUN SANATSAL GELİŞİMİNE KATKISI

THE CONTRIBUTION OF AWARD-WINNING PICTURE BOOKS TO CHILDREN'S ARTISTIC DEVELOPMENT

Özlem KÖRÜKÇÜ

Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu,
Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, Çocuk Gelişimi, Denizli, Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4340-1915>

okorukcu@pau.edu.tr

Emine KESGİN İLHAN

Blm. Uzm. / Okul Öncesi Öğretmeni, Rukiye Urhan Anaokulu, Denizli, Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7974-5803>

kesginemine@gmail.com

Received: January 18, 2026

Accepted: April 20, 2026

Published: April 30, 2026

Suggested Citation:

Körükçü, Ö., & Kesgin İlhan, E. (2026). Ödül almış resimli kitapların çocuğun sanatsal gelişimine katkısı. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 15(2), 83-96.



Copyright © 2026 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Çocuk edebiyatı ürünlerinde resimler yalnızca metni destekleyen bir unsur değil, aynı zamanda çocuğun hayal gücünü, düşünme becerilerini, sanat ve estetik algısını geliştiren önemli bir anlatım aracıdır. Bu araştırmanın amacı, ödül almış çocuk kitaplarında yer alan resimlerin niteliğini inceleyerek, bu resimlerin çocukların sanat deneyimlerini nasıl desteklediğini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Türkçe veya Türkçe'ye çevrilmiş olan, ulusal ya da uluslararası düzeylerde resimleme ödülü almış çocuk kitapları oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Sever (2007) tarafından çocuk edebiyatı öğretiminde resimlerin niteliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçütler doğrultusunda, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kitap İnceleme Kayıt Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda, incelenen ödüllü çocuk kitaplarında resimlerin, estetik özellikler taşıyan, metni destekleyen, anlatıyı zenginleştiren, çocuğun düşünme ve imgeleme gücünü harekete geçiren nitelikte olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bazı görsellerin metinden bağımsız olarak anlam üretmeye olanak tanıdığı, metinde anlatılmayanı sezdirerek çocukların görsel okuma becerilerini desteklediği görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda çocuk kitaplarında yer alan resimlerin sanatsal ve estetik açıdan nitelikli olmasının erken yaşta çocukların görsel algı ve estetik duyarlılıklarının gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Terimler: Çocuk edebiyatı, resimli çocuk kitapları, sanatsal deneyim, estetik, ödüllü çocuk kitapları.

Abstract

Illustrations in children's literature play a significant role in children's meaning-making processes, particularly during the preschool and early childhood periods. In picture books, visuals are not merely supportive elements of the text; they are also important expressive tools that enhance children's imagination, thinking skills, and their sense of art and aesthetics. The aim of this study is to examine the quality of illustrations in award-winning children's books and to reveal how these visuals support children's artistic experiences. The study was conducted within the framework of a qualitative research approach using the document analysis method. The study group consisted of children's books, either originally written in Turkish or translated into Turkish, that have received illustration awards at national or international levels. The data were collected through a "Book Review Form" developed by the researchers in line with the criteria proposed by Sever (2007) for evaluating the quality of illustrations in children's literature. The collected data were analyzed using descriptive analysis. The findings of the study indicate that the illustrations in the examined award-winning children's books possess aesthetic qualities that support the text, enrich the narrative, and stimulate children's imagination. In addition, some illustrations were found to generate meaning independently of the text and to support children's visual literacy by conveying what is not explicitly expressed in the narrative. Based on these findings, it can be suggested that the presence of artistically and aesthetically qualified illustrations in children's books contributes to the development of visual perception and aesthetic sensitivity in early childhood.

Keywords: Children's literature, picture books, artistic experience, aesthetics, award-winning children's books.

GİRİŞ

Çocuk edebiyatı, çocukların yaş, ilgi ve gelişim düzeylerine uygun içerikte; dil, sanat ve pedagojik ölçütlere dayalı olarak oluşturulan edebi eserler bütünüdür (Sever, 2007; Sever, 2015). Çocuk, resimli bir kitabı açtığında, onun için başka dünyalara giden kapılar aralanır. Böylece kitapla, çocuğun zevkli keşif yolculuğu başlar. Bu yolculuk, çocuğa yeni bakış açıları kazandırır. Resimlerin ve metnin sağladığı yapılandırma, çocukların kendi düşüncelerini organize etmelerine yardımcı olur (Albers 2015). Nitelikli resimli kitapların metinleri ve çizimleri, çocukları heyecanlandırıp şaşırtabilecek, güldürebilecek, meraklandırabilecek ve düşündürebilecek zengin hikayeler örer. Her sayfayı çevirmek sihre başka bir unsur daha katar (Strasser & Seplocha 2007). Bu nedenle yazar ve çizerler, çocukların gelişim özelliklerini ve psikolojik ihtiyaçlarını dikkate alarak eser üretmelidir. Görsel unsurlar metni desteklemeli ve metnin anlam dünyasını genişletmelidir. Ayrıca, estetik değerler taşımalı ve çocuğun düşünsel, dil ve duygusal gelişimini desteklemelidir (Kavcar vd. 2005; Yalçın & Aytas, 2004).

Yılar ve Celepoğlu (2012)'e göre çocuk edebiyatı, çocuğun estetik-güzellik ihtiyacını karşılamayı sağlayan önemli araçlardan biridir. Dilidüzgün (2007)'e göre de çocuk kitapları, çocuğa ilk sanat eğitimi veren, ona ilk sanatsal deneyim kazandıran bir araç olmak zorundadır. Her yaştan çocuğun, sanata yönelik entelektüel bir farkındalık geliştirebilmesi için, sanatla ilgili konularla etkileşim içinde olması önerilmektedir. İyi seçilmiş sanat eserleri, çocukların düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve bu da yaşam boyu öğrenme için temel oluşturacaktır (Lilly & Venukapalli, 2021).

Resimli çocuk kitapları; estetik algının temellerini oluşturur ve yeni estetik kategoriler sunar. Resimli kitaplar, metin ve görselin birlikte anlam oluşturduğu bir yapıdadır. Bazen yazılı metin eşliğinde, bazen de metinsiz, görüntü ve fikrin birleşmesini sağlar. Çizgi, renk, doku, kompozisyon ve genel tasarım gibi görsel unsurlar, çocuklarda estetik düşüncüyü yeniden şekillendirebilecek güçlü bir alan sunmaktadır. Çocukluk deneyimi, yetişkin estetiğinin temelini oluşturur (Galda & Kiefer, 1991; Leddy, 2002).

Ödüllü çocuk kitapları, yazınsal ve görsel açıdan nitelikli örnekler sunmaları bakımından alan yazında önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle çocuk kitaplarının resimleyicilerine yönelik, alan uzmanlarından oluşan jüri tarafından verilen ödüller, bu kitaplardaki görsel anlatımın, sanatsal ve estetik niteliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, resimleme alanında ödül almış çocuk kitaplarının incelenmesi, kitaplardaki görsellerin niteliğinin belirlenmesinin yanı sıra, çocukların bu görseller aracılığıyla nasıl bir sanatsal deneyim süreci yaşadıklarının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Çalışma bu yönüyle, çocukların erken yaşta sanatla kurduğu ilişkinin niteliğine ışık tutması bakımından önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı, ödül almış çocuk kitaplarındaki resimlerin, çocukların sanatsal deneyimine katkısını incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli; geçmişte ya da o anda var olan bir durumu olduğu şekliyle betimleyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde amaç, konu alınan olguyu, doğru olarak gözlemleyip ortaya koyabilmektir. Betimleme ise verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayarak, sebep-sonuç ilişkileri detaylandırılıp birtakım sonuçlara varılmasıdır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, & Çakmak, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmanın Örneklemi

Bu çalışmada araştırma grubunu; Türkçe veya Türkçe'ye çevrilmiş olan, ulusal ya da uluslararası düzeylerde resimleme ödülü almış 9 ödüllü (Caldecott Madalyası, Caldecott Onur Ödülü, Kate Greenaway Ödülü, Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği Yılın En İyi Resimli Çocuk Kitabı) çocuk kitabı oluşturmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş ölçütlere dayanmaktadır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulacağı gibi önceden belirlenmiş

bir ölçüt listesi de kullanılabilir. Ölçüt örneklemenin amacı önceden belirlenmiş olan ölçütlerle incelenen durumların nitel veri analiz yöntemleri aracılığıyla derinlemesine tanımlanmasını sağlamaktır. Belirlenen bu ölçütleri karşılayan olay ya da olgulara araştırmada yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2011; Büyüköztürk vd, 2013). Araştırmaya dahil edilen kitapların resimleme ödülü almış olması ve öykü niteliği taşıması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen ulusal ya da uluslararası resimleme ödülü almış çocuk kitaplarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Ulusal ya da uluslararası resimleme ödülü almış çocuk kitapları.

Ödüllü çocuk kitabı	Aldığı ödül	Yazar / çizer
R-ÖK 1 Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği Yılın En İyi Resimli Öykü Kitabı Ödülünü	Sara Şahinkanat Ayşe İnan
R- ÖK 2 Sihirli İplik	Caldecott Onur Kitabı	Mac Barnett/ Jon Klassen
R-ÖK 3 Yüzyüz	Caldecott Onur Kitabı	Leo Lionni/ Leo Lionni
R-ÖK 4 Şehirdeki Küçük	Kate Greenaway Madalyası	Sydney Smith/ Sydney Smith
R-ÖK 5 Farklı Ama Aynı	Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği Yılın En İyi Resimli Çocuk Kitabı	Feridun Oral/ Feridun Oral
R-ÖK 6 Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	Caldecott Madalyası	Philip C. Stead/ Erin E. Stead
R-ÖK 7 Sabırsız Tavuk	Caldecott Onur Kitabı	David Ezra Stein/ David Ezra Stein
R- ÖK 8 Bu Benim Şapkam Değil	Caldecott Madalyası ve Kate Greenaway Madalyası	Jon Klassen/ Jon Klassen
R-ÖK 9 Hepi Topu Bir Tekir	Caldecott Onur Ödülü	Brendan Wenzel/ Brendan Wenzel

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Sever (2007) tarafından çocuk edebiyatı öğretiminde resimlerin niteliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçütler doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kitap İnceleme Kayıt Formu” ile toplanmıştır. Bu sorular; resimlerin metni destekleme, estetik özellik taşıma, çocuğun düşünme ve hayal kurma süreçlerini destekleme gibi özelliklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada kullanılan analiz formu, Sever (2007) tarafından çocuk edebiyatı öğretiminde resimlerin niteliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilen sorulardaki ölçütler temel alınarak temalar oluşturulmuştur. Bu ölçütler doğrultusunda veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve saptanan kodlardan yola çıkılarak temaların oluşturulurken araştırmacılar arasında fikir birliğine varılmıştır. Örneklem grubundaki ödüllü kitaplar resimli öykü kitapları R-ÖK olarak sıralı bir şekilde kodlanmıştır.

Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş ve veriler 6 tema altında toplanmıştır.

Bu temalar;

- 1- Resimlerin sanatsal niteliği ve özgünlüğü,
- 2- Resim–metin ilişkisi,
- 3- Görsel yorum ve anlam zenginliği (Resmi izleyerek bellekte canlandırma),
- 4- Bilişsel ve duyuşsal uyarım (Anlatılamayana çizginin anlatım gücüyle tamamlayıp sezdirerek verme)
- 5-Düş kurma- imgelem gücü (Yaratıcılığı destekleme)
- 6-Eğlence ve duyuşsal etkileşim, olarak belirlenmiştir.

olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmada belirlenen alt problemlere dönük betimsel analizler Sever (2007) tarafından çocuk edebiyatı öğretiminde resimlerin niteliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçütler temel alınarak oluşturulmuş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

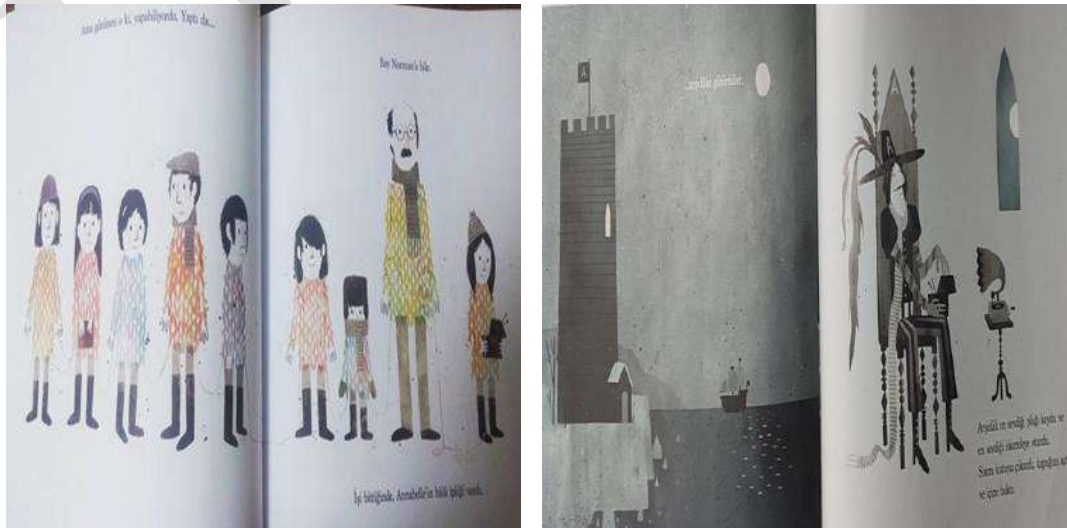
R-ÖK 1. Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan Kitabı'na İlişkin Bulgular



Resim 1. R-ÖK 1 “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan” Kitabı.

“Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız’dan” kitabı görselleri incelendiğinde; kitapta anlatılmak istenenin direk söylemesi yerine, abartılı mimik ve beklenmeyen detaylarla verildiği görülmektedir. Çizgiler, renkler canlı ama zıt özelliktedir ve kitap boyunca kırmızı tonlar hikayenin odak noktasını oluşturur. Arka planda ise yumuşak tonlar kullanıldığı gözlenmiştir. Böylece karakterin ön plana çıkması sağlanmaktadır. Anlatıya uygun bir şekilde karakterlerin yüz ifadeleri ve beden duruşları, metinde söylenmeyen duyguları açıkça yansıtır. İncelenen kitapta; bir önceki resmi genişletip metni zenginleştiren, mizahi küçük detaylar da eklenerek sonraki sayfaları merak ettirdiği saptanmıştır.

R-ÖK 2. Sihirli İplik Kitabı'na İlişkin Bulgular

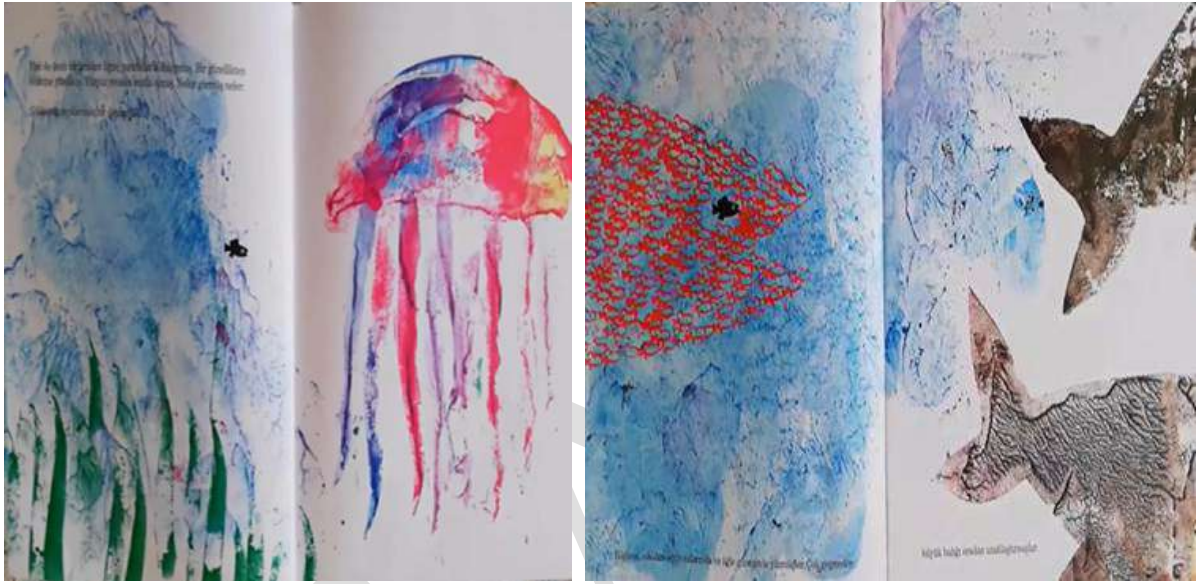


Resim 2. R-ÖK 2. “Sihirli İplik” Kitabı.

“Sihirli İplik” kitabı incelendiğinde; basit bir hikâye gibi görünse de aslında anlatı güçlü bir karşıtlıklar sistemi üzerinden kurulduğu görülmektedir. Bu karşıtlıklar doğrudan anlatılmamış; görsel metaforlarla verilmiştir. Kasaba, kitabın başında gri donuk ve soluk görünümüyle, duygusal donukluk imgesi ile örtüşmektedir. Kitaptaki yaşama sevincinin temsili renkli ip metaforu, kitabın sonuna doğru giderek çeşitlenen renkler ve karanlık - aydınlık tezat tonlamaları ile neşeli, mutlu bir kasabaya evrilmenin somutlaşması haline gelmiştir.

Jon Klassen’in bu kitapta minimal kompozisyon, sınırlı renk kullanımı ve ani renk patlamaları ile anlatıyı kurduğu görülmektedir. Metinde verilmeyen, görselle verilmektedir. Resim metni tamamladığından okuyucuya da yorumlama şansı verir.

R-ÖK 3. Yüz yüz Kitabı’na İlişkin Bulgular



Resim 3. R-ÖK 3. “Yüz yüz” Kitabı.

Türkçe’ye “Yüzyüz” (Swimmy), olarak çevrilen kitabın en ayırt edici yönlerinden biri, Leo Lionni’nin boyalı yüzeyleri, baskı izleri ve kolaj etkisi taşıyan dokusal resim dilidir. Kitaptaki resimler baskı resim tekniği ve sulu boya damlatma tekniği kullanılarak yaratılmıştır. Deniz canlılarının parlak renkleri ve dokulu, akışkan görsel yapısı, çocuğun duygusal hayal gücünü besleyeceği düşünülmektedir.

Bu kitapta metin çocuk için, yalın, ritmik, sade ve açıktır. Metin “ne olduğunu” anlatırken, görseller “nasıl hissettirdiğini” verir. Özellikle denizin boşluğu, balık sürülerinin hareketi ve Yüzyüz’ün tek başlılığı resimlerde çok daha güçlü duyulur. Birçok küçük balığın birleşerek büyük bir balığa dönüşmesi ve Yüzyüz’ün göz olarak yerleşmesi çocuğun imgelem gücünü destekleyecek biçimde sunulmuştur. En güçlü resim–metin ilişkisinin, finalde ortaya çıktığı gözlenmektedir. Kırmızı balıkların bir beden oluşturması, yalnız olay çözümü değildir; aynı zamanda kitabın temel düşüncesinin görselle zirveye ulaşmasıdır. Çocuk burada yalnızca hikâyeyi takip etmez; “başka nasıl birleşebilirler?”, “ben olsam nasıl bir şekil oluştururdum?” gibi sorularla aktif biçimde düşünmeye yönelir. Kitaptaki görselde kırmızı sürü ile siyah “Yüzyüz” arasındaki rengin karşıtlığı, çocukta yaratıcılığı arttırabilecek bir öğedir. Resimde çarpıcı bir biçimde verilen karşıtlık, çocukta resmi izleyerek bellekte canlandırma yetisini destekleyecek şekilde göz önüne serilmiştir.

R-ÖK 4. Şehirdeki Küçük Kitabı’na İlişkin Bulgular**Resim 4. R-ÖK 4. ‘Şehirdeki Küçük’ Kitabı.**

‘Şehirdeki Küçük’ adlı kitapta görsellerle desteklenen maceralı anlatı, kitabın başından itibaren çok katmanlı yapıyı beraberinde taşır. Bu yapı çocuk okurda çıkarım yapma, sembolik düşünme, örtük anlamı çözme becerileri geliştirebilir. Çocuğun yalnızlığı, çevrenin büyüklüğü ve şehirde kaybolma hissi resimlerle sürekli görünürdür. Resimler, bir uyaran olarak çocuğa duyma, düşünme, düş kurma yetisi kazandıracak şekilde yer verilmiştir.

Kitapta resimler suluboya ağırlıklı olduğu gözlenmektedir. Sayfalardaki gri, kahverengi, soluk sarı, kırmızı vurgular şehirdeki soğukluğu ve yalnızlığı yansıtmaktadır. Kitabın en önemli estetik özelliği kitabın görsellerinde de kolayca izlenebildiği gibi, ışık kullanımı sokak lambaları, araba farları, pencere yansımaları ile verildiği gözlenmektedir. Kitapta görülen ışık bazen güven bazen de tehdit ve yalnızlık anlamlarına gelebilir.

R-ÖK 5. Farklı Ama Aynı Kitabına İlişkin Bulgular**Resim 5. R-ÖK 5. ‘Farklı Ama Aynı’ Kitabı.**

Feridun Oral'ın "Farklı Ama Aynı" adlı kitabında çizimler, ilk bakışta sade ve benzer görünen formlar üzerine kuruludur; ancak bu sadelik yanıltıcıdır. Sanatçı, renklerin doğru kullanımıyla çocuğun görsel dikkatini keskinleştirir. Öyle ki ton farklılıkları çoğu zaman çok ince düzeyde tutulur, bu da çocuğu yüzeysel bakıştan çıkarıp detaylı incelemeye zorlar. Resimlerde çizgilerin net ama abartısız ve gereksiz süslemeler olmadan verildiği gözlenmektedir. Kitapta yumuşak renk geçişlerinin kullanılmış, doğayla uyumlu tonlar tercih edilip sakin bir kompozisyon oluşturulmuştur. Ağaçlar, keçi ve yavrularının gerçekçi bir biçimde resmedildiği, doğa unsurlarının bütüncül bir düzen içinde yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu kitapta resimlerin, sadeliğin arkasına gizlenmiş güçlü bir görsel tasarım anlayışıyla sunulduğu saptanmıştır.

Ayrıca kitapta bazı unsurların, doğrudan sözel ifadeyle verilmediği; benzer görünen görseller arasındaki küçük farklar üzerinden sezdirildiği de görülmüştür. Zor durumda olanlara yardım edilmesi ve farklılıkların kabulünün evrensel bir değer olduğu dillendirilmemiştir. Tıpkı engelli olan yavru keçinin ne kadar zor durumda olduğu gibi... Çobanın yardımıyla engelli küçük oğlağın hayatının değişmesi ve yavru keçinin büyüüp mutlu bir hayat sürüşü, metinde anlatılmasa da kitabın resimlerinden çok net gözlenmektedir.

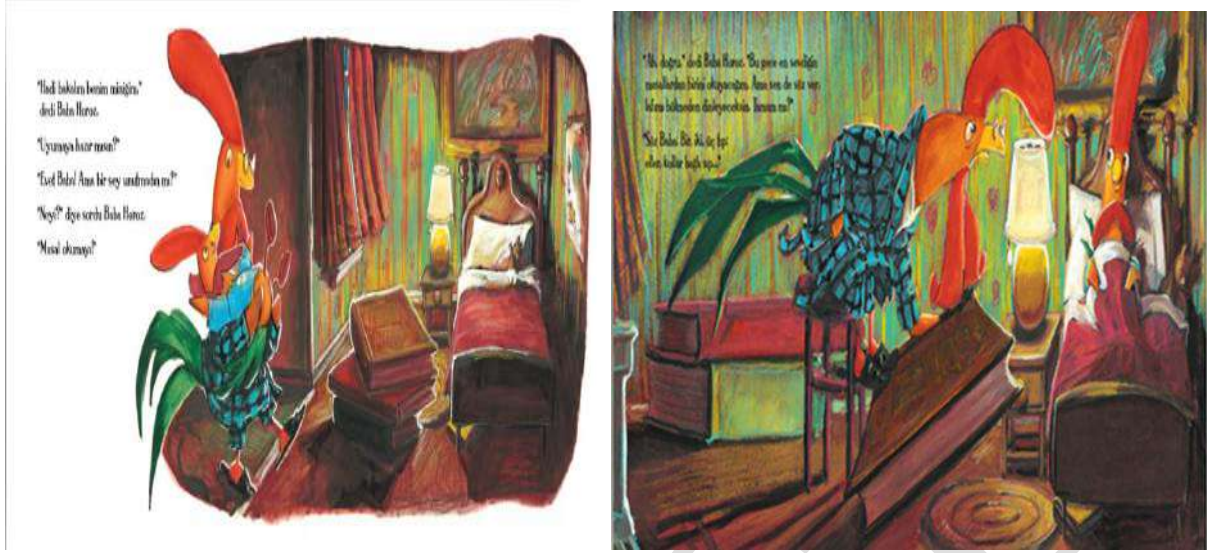
R-ÖK 6. Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün Kitabı'na İlişkin Bulgular



Resim 6. R-ÖK 6. "Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün" Kitabı.

"Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün" adlı kitapta, metnin bilinçli olarak geri çekildiği ve anlam üretiminin büyük ölçüde görsel kompozisyon, renk kullanımı ve boşluk üzerinden kurulduğu gözlenmektedir.

Renklerde pastel tonlar tercih edilmiştir. Çizimlerde tahta baskı ve kurşun kalem tekniği kullanılmıştır. Çok az kontrast renk kullanıldığı gözlenmiştir. Renkler ve görseller arasında yumuşak geçişler vardır. Kitabın anlatım diline paralel olarak görsel dili de sakin, yumuşak ve güven vericidir. Bu kitapta görsellerin, yorumlama gücü kattığı ve anlamı genişlettiği görülmektedir. Resimlerde kullanılan boşlukların, geniş açık alanlar ve küçük karakterlerin yerleştirimi ile yalnızlık, sakinlik, duygularının sezdirildiği gözlenmiştir. Bu durum çocuğu görsel okumaya teşvik edebilir. Böylece çocuk görseli yorumlayarak anlam zenginliğine ulaşır. Bu resimleri izleyip bellekte canlandırmalar yapabilir.

R-ÖK 7. Sabırsız Tavuk Kitabı’na İlişkin Bulgular**Resim 7. R-ÖK 7. “Sabırsız Tavuk” Kitabı.**

“Sabırsız Tavuk” adlı kitabın resimler incelendiğinde: çizgilerin net ve sınırların belirgin olduğu gözlenmektedir. Bu teknik, çocukların figürü kolay ayırt etmesini, görseli hızlı kavramasını destekleyebilir. Kitapta canlı, sıcak renkler tercih edilmiştir. Kırmızı, turuncu ve sarı tonları baskın olduğu gözlenmektedir. Karakterin duruşu, yönü ve sayfa yerleşimi hareket hissi oluşturur. Bu durum, çocuğun; sahneyi durağan bir resim olmaktan çıkarıp, devam eden bir aksiyon gibi algılamasını sağlayabilir. Kitabın resimlerinde sulu boya etkisi taşıyan yüzeylerde görülen ton geçişleri ve hafif doku farklılıkları, düz yüzeylerde verilenden farklı olarak derinlik ve duysal zenginlik oluşturduğu açıkça görülmektedir. Böylece çocuğun dikkati doğrudan karakterin davranışına, mimiklerine ve mizahi duruma yönelebilir. Karakterlerin beden oranları bilinçli olarak abartıldığı görülmektedir (yuvarlak gövde, ince bacaklar, büyük baş). Bu kitabın resimleri incelendiğinde mizahın resimlerde de çok güçlü bir şekilde verildiği gözlenmektedir.

R-ÖK 8. Bu Benim Şapkam Değil Kitabı’na İlişkin Bulgular**Resim 8. R-ÖK 8. “Bu Benim Şapkam Değil” Kitabı.**



Resim 8. R-ÖK 8. “Bu Benim Şapkam Değil” Kitabı.

“Bu Benim Şapkam Değil” adlı kitaptaki resimlerin niteliği, çocuğun bilişsel ve imgesel gelişimine katkı sağlayacak güçtedir. Bu kitapta Jon Klassen, son derece ekonomik bir görsel dil kullanmaktadır. Kullandığı renkler koyu, sınırlı ve sualtı atmosferine uygun biçimde kahverengi, siyah, gri ve soluk mavilerden oluştuğu gözlenmektedir. Parlaklık yok denecek kadar azdır; tek belirgin vurgu küçük şapkadır. Bu kitabın sanatsal değeri, çok az görselle, çok yoğun anlatım kurmasında yatmaktadır. Bu, estetik açıdan çok bilinçli bir tercihtir ve sanatsal başarı olarak kabul edilebilir. Resimde izlenen bu durum, Klassen’in en ayırt edici yönlerinden biridir. Kitabın iki büyük illüstrasyon ödülü alması da bunu doğrulamaktadır. Kitapta kurulan estetik yapının yalnız güzel görünme amacı gütmeyip, aynı zamanda mizahi bir resimleme ile çocukları eğlendirerek verildiği gözlenmiştir. Küçük ve büyük balığın macerası, çocuğu bu mizahi güçten etkilenerek eğlendirecek niteliktedir. Metin, küçük balığın kaçışını masum ve güvenli gibi anlatırken, resimler bu anlatıyla çelişen ipuçları sunar; büyük balığın takip sahneleri, su altındaki karanlık alanlar ve yön değiştiren bakışlar, çocuğun zihninde görünmeyen olayları tamamlamasını gerektirir. Bu durumun kitaptaki resimlerde çocuğun görsel algısını ve yaratıcılığını destekleyecek şekilde verildiği açıkça gözlenmektedir.

R-ÖK 9. Hepi Topu Bir Tekir Kitabı’na İlişkin Bulgular



Resim 9. R-ÖK 9. “Hepi Topu Bir Tekir” kitabı

“Hepi Topu Bir Tekir “ adlı kitapta öykü mizah, görsel dönüşüm ve bilişsel şaşırtma üzerine kuruludur. Mizahı açık sözlü komik ifadelerden değil, algının değişkenliği üzerinden üreten resimli bir kitaptır. Kitapta aynı kedi farklı canlılar tarafından farklı biçimlerde algılanmaktadır. Kitaptaki resimler incelendiğinde; kedinin her seferde farklı biçimlerde algılanmasına olanak sağlayan form değişikliklerinin perspektif kullanımıyla sunulduğu, bu durumun da çocuğun estetik algısını ve yaratıcılığını destekleyecek nitelikte olduğu gözlenmektedir.

Kedinin bu farklı algılanış biçimlerinin, canlı bir şekilde resmedilmesi, çocukta beklenti ile algı arasındaki uyumsuzluğu fark ettirerek ince bir mizah duygusu geliştirmesini de katkıda bulunur. Kitapta metin çok sade bir ritimle ilerler: Kitapta metin çok sade bir ritimle ilerler: “Kedi yürüdü.” ve “Herkes onu gördü.” gibi yalın ifadeler yer alırken, görsellerde kedinin uzadığı, yassılaştığı, korkutucu bir görünüm kazandığı ve neredeyse tanınmaz hâle geldiği görülmektedir. Bu durum, metindeki yalın anlatım ile görsel anlatım arasındaki anlam genişlemesini ortaya koymaktadır. Böylece resimlerle aktarılan durumun, yalnızca güldürme işlevi görmediği; aynı zamanda çocuğun bilişsel esnekliğini ve çoklu bakış açısı geliştirme süreçlerini de desteklediği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Nitelikli resimli kitaplar, çocukların yaşamında onların bütün gelişim alanlarını etkileyen zenginleştirici birer kaynak özelliği taşır. Sanatçı duyarlılığı ile tasarlanmış kitap kapağı ve iç sayfa resimlemeleri çocuğu çizginin, rengin anlatım olanaklarıyla buluşturarak, onlara yaşamı ve insanı sanatsal kurgular içinde tanıtır (Sever, 2008; Sever, 2015).

Çocuk kitaplarında yer alan resimler, özellikle erken çocukluk döneminde büyük önem taşımakta ve çoğu zaman çocuğun görsel sanatlarla ilk karşılaşma deneyimini oluşturmaktadır. Bu nedenle, çocuk edebiyatı eserlerinin hem biçim hem de içerik açısından estetik değer taşıyan belirli ölçütleri karşılaması gerekmektedir (Koca & Ungan, 2022). Çalışma grubundaki resimleme ödülü almış kitapların resimleri, sanatsal nitelik ve özgünlük kapsamında incelendiğinde, araştırmanın bulguları doğrultusunda resimlerin özgün, estetik olma ve dikkat çekici olma ölçütlerini karşıladığı görülmektedir. İncelenen kitaplarda çizgi, renk, doku, kompozisyon ve genel tasarım gibi temel görsel unsurların nitelikli bir biçimde kullanıldığı gözlenmektedir. Bu durum erken yaşta, çocuğun nitelikli görsel uyaranlarla karşılaşarak, onun estetik beğeni oluşturma sürecini destekleyecektir.

Kitaplardaki resimler; sanat ve estetik gelişim açısından değerlendirildiğinde, görsellerde gerçekçi, doğayla uyumlu tonların ve yumuşak renk geçişlerinin kullanılması, çocuğun estetik duyarlılığını destekleyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Gönen (1989) Okul öncesi dönemdeki çocukların, resimli hikaye kitaplarındaki resimleri beğenip beğenmediklerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonucunda çocukların gerçekçi resimleri daha çok beğendiklerini ortaya koymuştur.

Hoffman (2010)’da Caldecott ödüllü kitaplarının çekiciliği ve sınıftaki önemini konu alan çalışmasında da; birkaç istisna dışında, neredeyse tüm Caldecott ödüllü kitapların cesur renklerle resimlendirildiğini saptamıştır. Yıllar boyunca, birçok Caldecott illüstratörünün, çocukların renklerle olan duygusal bağlarına ve genel olarak renklerden duydukları zevke hitap eden sanat eserleri yaratmayı başardığı ifade edilmiştir. İncelenen resimli kitaplarda da parlak kırmızı ve sarı gibi ana renklerin canlı bir şekilde çocukların duygularını harekete geçiren formlarda verildiği gözlenmektedir. Aynı şekilde Atılgan (2021)’da resimli çocuk edebiyatı yapıtlarındaki resimlerin, estetik özellikler taşıdığı ve çocukta resim yapma isteği uyandırabilecek bir yapıda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapıttaki görsel uyaranların ve kurgulanan yazınsal metinlerin, çocuğu sanat eğitimi sürecinde destekleyebilecek bir nitelikte olduğu belirtilmiştir.

Ödüllü kitaplarda kompozisyonlarda yer alan derinlik algısı, ön-arka plan ilişkisi, çocuğun yalnızca gördüğünü algılamasının ötesine geçerek görseli anlamlandırma ve yorumlama becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Araştırmadaki bu bulgular, çocukta sanat gelişimini ne derece etkili olabileceğini gözler önüne sermektedir.

İncelenen resim ödülü almış kitapların resimlerine bakıldığında baskı resim tekniği, sulu boya ve damlatma tekniği, kurşunkalem, dijital resimleme gibi çok farklı tekniğin birlikte kullanıldığı gözlenmektedir. Renk, ışık ve kompozisyon kullanımı, duygusal atmosferi belirginleştirmektedir. Resimlerdeki bu zengin teknik kullanımı; çocuğun farklı görsel anlatım biçimlerini karşılaştırmasına ve yorumlamasına olanak sağlar. Estetik beğeni geliştirme ve sanatsal deneyim edinim sürecine katkısı olacağı düşünülmektedir.

İncelenen kitaplarda yazınsal metni ve görsel uyaranları birbiriyle örtüştüğü gözlenmiştir. Nitelikli yapıtlardaki resimler, metinle birlikte ilerleyerek çocuğun bilişsel ve imgesel gelişimine katkı sağlar.

Çünkü, kitaptaki resimlerin yazınsal metinle eşzamanlı bir bütünlük içinde sunulması, çocuğun imgeleme yapabilmesine olanak sağlayan önemli bir unsurdur (Sever, 2015). Orhan ve Külük (2025)' de çocuk kitaplarının resim-metin ilişkisi yönünden incelenmesini konu alan çalışmalarında resim-metin ilişkisinin çoğunlukla tutarlı, anlamlı ve hedef yaş grubu için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonucun da çocukların okuma deneyimlerini daha nitelikli, estetik açıdan zengin ve etkili hale getirecek iyileştirme çalışmaları açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Kitaplarda resim-metin ilişkisinin sağlıklı bir şekilde verilmesi ve resimlerle sözlü metnin anlamının tamamlanması çocuğu görsel okumaya zorlar. Bu durum çocuğu pasif dinleyici olmaktan çıkarak, aktif bir yorumlayıcıya dönüştürecektir.

İncelenen ödül almış kitapların, metin olmaksızın çocuğun kavramsal birikimlerini kullanarak, resmi izleyerek bellekte canlandırıp hikâye oluşturabilecek nitelikte olduğu gözlenmiştir. Okul öncesi dönemde resmin işlevi daha da belirginleşmektedir. Bu dönemde hazırlanan kitaplarda hem tasarım hem de içerik açısından en önemli öge resimdir. Çünkü çocuklar, metni çoğu zaman doğrudan okumak yerine resimler aracılığıyla anlamlandırmakta ve metnin kurgusunu zihinsel olarak tamamlamaktadır (Sever, 2015). Atılğan (2021) çocuk edebiyatı yapıtlarının, çocuğun sanat eğitimi sürecine katkıları bağlamında Leo Lionni'ye ait kitapları incelediği bir çalışmada resimlerin, sözcüklerle anlatılanları çocuğun belleğinde canlandırmasına olanak sağlandığını gözlemiştir. Aynı şekilde Yıldız ve Durmuşoğlu (2016)' da resimli kitaplarla ilgili yaptıkları çalışmalarında, resimlemelerin konuyu güçlü bir biçimde anlattığı ve konuya uygun, basit ve anlaşılabilir olduğu saptamıştır. Ayrıca sayfalarda yer alan resimlemelerin tamamına yakınının sayfadaki metin ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Davis, Schrodte ve Lee (2024)'de yaptıkları araştırmalarında, yüksek kaliteli resimli kitapların seçimi yoluyla eğitimcilerin, anlatısal görevlerde öğrencilerin kavrama, anlama ve çıktılarını önemli ölçüde etkileyebileceğini öne sürmektedir.

İncelenen kitaplarda görsel yorum ve anlam zenginliğinin olduğu metinde anlatılmayanı sezdirerek verildiği gözlenmiştir. Resimli çocuk kitapları, yalnızca düşünsel anlamda değil, sanatsal anlamda da içgörü kazandırır. Bu da çocuk kitaplarındaki resmi ve yazıyı bir denge içinde kullanmanın ne kadar vurucu bir etki yaptığının somut bir göstergesidir. Ancak çizimlerin de yetmediği yerde, renklerin doğru kullanımıyla, tonlama ışık, gölge, karakterlerin yüz ifadeleri ve vücut dilleriyle boşluklar dolmaktadır. Araştırmada incelenen kitaplarda bu özellik açıkça gözlenebilmektedir. Anlam, açıkça söylenmek yerine çocuğun dikkatine bırakılır; çocuk fark ettikçe bir anlam kurar. Böylece sözcükler, verilmek istenen mesajı anlatmaz; görsel ipuçlarıyla düşündürerek ortaya çıkmasını sağlar. Bu durum çocukta görsel düşünme ve algısal karşılaştırma süreçlerini yapılandıran bilinçli bir estetik temelin atılmasını sağlar. Yap-boz'un eksik parçaları çocukların imgelem ve duygu dünyasında tamamlanır. Bu durumda her çocuk, kendi dünyasındaki eksik parçayı kendine göre doldurur.

Külük (2013)'de resimli çocuk kitaplarının niteliğini incelediği çalışmada; sözcüklerle ifadelendirilmeyen, yaramazlık, kızgınlık, pişmanlık gibi duygu durumlarının, görsel olarak resmin anlatım gücüyle, yapıtı alımlayan çocuğa sezdirildiğini belirtmektedir. Yapılan araştırmada da incelenen kitaplarda renk ve ışık kullanımı ile ön plana çıkan görseller, farklı duyguları aynı anda vermesi ile beklenen hikâye anlatımının dışında çocuğa bir çok duyguyu deneyimle fırsatını sunduğu saptanmıştır.

İncelenen ödüllü kitaplarda elde edilen bir başka güçlü bulgu ise çocukta yaratıcılığı destekleyen düşünme ve imgelem gücünün, resimlerde gözlenmesidir. Selçuk, (2021)'ta yaptığı araştırmasında da 3-6 yaş dönemi çocuklarına seslenen resimli anlatı kitaplarındaki görsel öğelerin; çocuğun düşünme ve düşünce dünyasını devindiren, dil ve anlam evrenlerine uygun olarak renk ve çizgilerle özgün bir kurmaca ve gerçeklik yarattığı saptanmıştır.

Sanat ve estetik deneyimler yoluyla, bir çocuğun hayal gücü genişletilebilir ve günlük durumlara duyarlı hale getirilebilir. Bireyin estetik gelişimi, süreklilik gösteren sanat deneyimleri yoluyla gerçekleşir. Estetik deneyim yoluyla öğrenme, estetik algıyı içerir ve çocuğun öğrenme biçimini değiştirir ve geleceği üzerinde olumlu bir etki yaratır (Lilly ve Venikapalli, 2021). Araştırmada

resimleme ödülü almış kitaplarda; anlatının merkezindeki çözüm üretme sürecinin varlığı, yaratıcılığın yalnız hayal etmek değil, farklı düşünerek yeni bir yol bulmak olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle yapılan araştırmadaki incelenen kitapların; imgelem gücünü estetik bir deneyimle birleştirerek çocuğu hem düş kurmaya hem de yaratıcı problem çözmeye davet eden, nitelikli resimli kitaplar olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bir başka bulgusu ise; incelenen ödüllü kitaplardaki resimlerin anlatılmak isteneni eğlendirerek, güldürerek ve merak uyandırarak sunulduğudur. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri düşünüldüğünde çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğu düşündürebilecek, eğlendirebilecek, güldürebilecek özellikler taşıyor olması son derece önemlidir. Çünkü çocuğun kitapla bağı öncelikle resimleri izleyerek kurulmaktadır. Ödüllü kitaplarda metin, resimle desteklenerek etkili ve eğlenceli bir biçimde betimlenmiştir. İncelenen kitaplarda resimlerin, görsel ipuçlarıyla çocuğu bir film izliyormuşçasına aktif ve meraklı bir izleyiciye dönüştüren bir yapı sergilediği gözlenmiştir.

Resimli çocuk kitaplarının temel amaçlarından biri, çocuklara keyifli bir okuma deneyimi sunmaktır. Erken çocukluk döneminde resmin dilinin çocuk açısından ne derece önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu bağlamda, resimlerin eğlenceli bir nitelik taşıması ve kendi içinde bütünlük oluşturan bir akışla sunulması, anlatımı güçlendirecektir (Sever, 2015).

Can, Kılınçcı ve Şeker (2022) çocukların öykü kitapları ile ilgili tercihlerini inceledikleri çalışmalarında; mizahi öğeler içeren kitapların çocuklar tarafından sevildiğini, kitabın içinde ilgi duydukları bir unsurun olup olmamasının kitaplara yönelik tercihlerini etkilediğini tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada, ödül almış çocuk kitaplarında yer alan resimlerin niteliği ve bu resimlerin çocukların sanatsal deneyim edinimine katkısı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre araştırma sonuçları, incelenen kitaplarda yer alan resimlerin yalnızca metni destekleyen unsurlar olmadığı; aynı zamanda çocuğun aktif katılımını gerektiren, anlam kurma süreçlerini zenginleştiren ve çok yönlü bir sanatsal deneyim alanı sunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle resimlerin özgün ve estetik nitelikler taşıması, çocukların görsel algılarını geliştirmenin ötesinde, onların hayal gücünü harekete geçiren ve yaratıcı düşünme süreçlerini destekleyen bir yapı sergilemektedir. Bununla birlikte, resim–metin arasındaki bütünlüklü ilişki, çocuğun anlatıyı çok katmanlı biçimde kavramasına olanak sağlamaktadır. görsellerin metinde açıkça ifade edilmeyen durumları sezdirerek tamamlaması ise bilişsel ve duysal uyarımı artırmaktadır. Bu durum, çocukların yalnızca izleyici değil, aynı zamanda anlamlandırma sürecine aktif olarak katılan bireyler olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, resimleme alanında ödül almış çocuk kitaplarında yer alan görsellerin, çocuklara estetik bir nesne sunmanın ötesinde, onların sanatsal deneyim edinim süreçlerini destekleyen, çok boyutlu bir etkileşim alanı oluşturduğu söylenebilir. Bu yönüyle söz konusu eserler, çocukların erken yaşta sanatla nitelikli bir bağ kurmalarına olanak tanıyan önemli araçlar olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, incelenen resimlerin eğlendirici ve duygusal etkileşimi destekleyici özellikler taşımasıdır. Bu özellikler, çocukların kitapla kurduğu bağı güçlendirmekte ve sanatla kurulan ilişkinin erken yaşta olumlu bir deneyime dönüşmesine katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi dönemde kullanılan resimli çocuk kitaplarının seçiminde ve kullanımında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Okul öncesinde kullanılacak resimli çocuk kitaplarının yalnızca içerik (konu, mesaj, değer aktarımı) açısından değil; görsel sanat niteliği, estetik özgünlüğü ve görsel–metin ilişkisi açısından da değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kitap seçimi sürecinde görsel dili zengin, özgün ve çok katmanlı anlam sunan eserleri tercih etmeleri önem taşımaktadır.

Öğretmen eğitim programlarında ve hizmet içi eğitimlerde görsel okuryazarlık ve çocuk kitaplarında sanat eğitimi konularına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Özellikle çocukların düş kurma ve imgelem gücünü destekleyebilmek için, resimli çocuk kitaplarının yaratıcılığı destekleyen etkinliklerle bütünleştirilmesi önerilmektedir.

Ayrıca farklı kültürlerde üretilmiş resimli çocuk kitaplarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, evrensel ve kültüre özgü estetik unsurların belirlenmesine yardımcı olabilir.

Etik ve Çıkar Çatışması

Yazarlar araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uygun davranıldığını ve yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

KAYNAKLAR

- Albers, T. (2015). *Das Bilderbuch-Buch. Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. <https://e-bookshelf.de/download/0003/0313/83/L-G-0003031383-0005922667.pdf>
- Atılğan, A. (2021). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğun sanat eğitimi sürecine katkıları bağlamında bir inceleme (Leo Lionni Örneği). *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 80-111.
- Büyüköztürk Ş, Çakmak E, Demirel F, Akgün Ö., & Karadeniz Ş (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B., Kılınççı, E., & Şeker, P. T. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitapları ile ilgili tercihleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(1), 240-252. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1022598>
- Davis, T. D., Schrod, K., & Lee, S. (2024). An exploration of the impact of quality illustrations in children's picture books on preschool student narrative ability. *Reading Psychology*, 45(7), 639-661. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02702711.2024.2351480?needAccess=true>
- Dilidüzgün, S. (2007). Çocuk kitaplarının çocuğun sanat eğitimine katkısı. Sedat S. (Ed.), II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde (s111-116). Ankara Üniversitesi
- Durmaz, M., & Yorulmaz, B. (2022). Ödüllü resimli çocuk kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED*, Cilt/Volume 4, Sayı/Issue 7, 519-548. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2285487>
- Galda, L., & Kiefer, B. (1991). Children's books: accent on art. *The Reading Teacher*, 44(6), 406-414. <https://www.jstor.org/stable/20200676?seq=1>
- Gönen, M. (1989). Beş ve altı yaş anaokul çocuklarının resimli çocuk kitaplarındaki değişik resimleme tarzlarına tepkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 32-35. <https://tk.org.tr/index.php/TK/article/view/1249/1243>
- Hoffman, R. (2010). The appeal of Caldecott award winning books and their importance in the classroom. Senior Honors Theses. <https://digitalcommons.liberty.edu/honors/202>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin.
- Koca, E., & Urgan, S. (2022). Çocuk edebiyatında estetik ölçütler. *International Journal of Language Academy: IJLA*, 10(4). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/313548>
- Külük, C. (2013). Resimli çocuk kitaplarının nitelik sorunsalı ve çocuğun sanat eğitimi sürecindeki yeri: "Delioğlu'nun resimlediği yapıtlar üzerine bir inceleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 393-417. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/19616>
- Leddy, T. (2002). Aesthetics and children's picture-books. *Journal of Aesthetic Education*, 36(4), 43-54. <https://www.jstor.org/stable/3301567>
- Lilly K.V., & Venikapalli, S. (2021). Art and aesthetic appreciation in children, *International Journal of Scientific and Research Publications*, 11(1). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4458887
- Orhan, Ö., & Külük, C. Ş. (2025). Çocuk kitaplarının resim-metin ilişkisi ve yapısal özellikler kapsamında incelenmesi: Tarım ve orman bakanlığı yayınları örneği. *International Journal of Language Academy: IJLA*, 13(3). https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagcd%3A9%3A13903065/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aagcd%3A189225796&crl=c&link_origin=scholar.google.com
- Sever, S. (2007). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? Sedat S. (Ed.), II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde (s. 41-56). Ankara Üniversitesi.
- Sever, S. (2008). Okul öncesi dönemdeki çocuklara seslenen kitaplarda bulunması gereken temel özellikler. Güneş, Z. (Ed.), *Çocuk edebiyatı*. ss. 55-78, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Strasser, J., & Seplocha, H. (2007). Using picture books to support young children's literacy. *Childhood Education*, 83(4), 219-224. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522916>

- Yalçın, A., & Aytas, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*, Ankara: Akçağ.
- Yılar, Ö., & Celepoğlu, A. (2011). *Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar*. Ö. Yılar & L. Turan (Ed.), Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı içinde (ss. 38-65). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C., & Durmuşoğlu, M. (2016). 2010-2015 Yılları arasında yayımlanmış resimli çocuk kitaplarının resimleme özelliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 43-55. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/155143>

EXTENDED ABSTRACT

Illustrations in children's literature play a significant role in children's meaning-making processes, particularly during the preschool and early childhood periods. In picture books, illustrations are not merely supportive elements of the text; they also function as powerful narrative tools that foster children's imagination, thinking skills, and sense of art and aesthetics. Award-winning children's books hold an important place in the literature because they present high-quality examples in both literary and visual terms. In particular, awards granted to illustrators by expert juries highlight the artistic and aesthetic quality of the visual narratives in these books. In this context, examining award-winning picture books in terms of illustration contributes not only to identifying the quality of the visuals but also to understanding how children experience artistic processes through these images. In this respect, the study is important in shedding light on the nature of the relationship that children establish with art at an early age. Accordingly, the aim of this study is to examine the quality of illustrations in award-winning children's books and to investigate their contribution to children's artistic experiences. The study was conducted within the framework of a qualitative research approach using the document analysis method. The study group consisted of children's books, either originally written in Turkish or translated into Turkish, that had received national or international illustration awards. The data were collected through a "Book Review Form" developed by the researchers based on the criteria proposed by Sever (2007) for evaluating the quality of illustrations in children's literature. The collected data were analyzed using descriptive analysis. The findings of the study reveal that the illustrations in the examined books are not merely elements that support the text; rather, they provide a multidimensional artistic experience that requires children's active engagement and enriches their meaning-making processes. In particular, the originality and aesthetic qualities of the illustrations not only enhance children's visual perception but also stimulate their imagination and support creative thinking processes. Furthermore, the coherent relationship between text and image enables children to comprehend the narrative in a multilayered way, while the ability of illustrations to convey implicit meanings enhances cognitive and sensory stimulation. This indicates that children are not passive viewers but active participants in the process of meaning construction. Another important finding of the study is that the illustrations possess entertaining and emotionally engaging qualities. These features strengthen children's connection with books and contribute to transforming their early encounters with art into positive experiences. In conclusion, the illustrations in award-winning children's books go beyond presenting aesthetic objects; they create a multidimensional interaction space that supports children's artistic experiences. In this respect, such books can be considered important tools that enable children to establish a meaningful relationship with art at an early age. Based on the findings of this study, the following recommendations are proposed for the selection and use of picture books in early childhood education: Picture books used in preschool settings should be evaluated not only in terms of content (theme, message, value transmission) but also in terms of visual artistic quality, aesthetic originality, and the relationship between image and text. Therefore, teachers should prefer books with rich visual language, originality, and multilayered meanings. Greater emphasis should be placed on visual literacy and art education in children's literature within teacher education programs and in-service training. To support children's imagination and creativity, picture books should be integrated with activities that foster creative thinking. Comparative studies of picture books from different cultures may contribute to identifying universal and culture-specific aesthetic elements.

MÜZİK EĞİTİMİNİN ERKEN ÇOCUKLUK VE İLKOKUL DÖNEMİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL ÖZ-YETERLİKLERİNE ETKİLERİ: SİSTEMATİK DERLEME

THE EFFECTS OF MUSIC EDUCATION ON THE SOCIAL SELF-EFFICACY OF EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS: A SYSTEMATIC REVIEW

Mehmet Ali ALTUNEL

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-2281-742X>

altunelmehmetali96@gmail.com

Mümtaz Hakan SAKAR

Prof.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8248-6195>

hakan.sakar@deu.edu.tr

Received: January 11, 2026

Accepted: April 25, 2026

Published: April 30, 2026

Suggested Citation:

Altunel, M. A., & Sakar, M. H. (2026). Müzik eğitiminin erken çocukluk ve ilkököl dönemi öğrencilerinin sosyal öz yeterliklerine etkileri: Sistematik derleme. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 15(2), 97-111.



Copyright © 2026 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Çağımızın gerektirdiği becerilerin kazanılmasında, bireyin bu becerilere yönelik öz yeterliği önemli bir tetikleyici unsur olarak öne çıkmaktadır. Eğitim yaklaşımlarında genellikle bireylerin bilişsel ve akademik yönlerine ağırlık verilirken bilişsel ve akademik gelişimin paylaşılabileceği sosyal boyut göz ardı edilebilmektedir. Sosyal öz yeterliğin, sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkili bir değişken olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk ve ilkököl döneminde verilen müzik eğitiminin çocukların sosyal öz yeterliklerine etkilerini ele alan yayınları incelemek ve bu konuya ilişkin bir saptama yapmaktır. Bu doğrultuda yöntem olarak literatür taraması benimsenmiş ve ilgili konu hakkında bilimsel yayınlar taranarak bir sistematik derleme yapılmıştır. “Müzik eğitiminin erken çocukluk ve ilkököl dönemi öğrencilerinin sosyal öz yeterliklerine etkileri nelerdir?” sorusuna yanıt arayan ve bu bağlamı kapsayan 20 çalışma taranmış, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular; müzik eğitiminin, çocukların sosyal öz yeterliklerine doğrudan etki ettiğini, sosyal becerilerinin geliştirmesi açısından faydalı bir etken olabileceğini ve prososyal davranışlarını doğrudan etkileme potansiyeline sahip olabileceğini göstermektedir. Müzik eğitiminin çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisi, P. Bourdieu’nun alan sermaye kavramlarıyla ele alındığında müzik eğitimi sonucu sosyal becerilerde gerçekleşen dönüşümün bireylerin sosyal hayatını doğrudan etkilediği ve müziksel etkileşimlerin çocukların davranışlarını yeniden yapılandıran sosyal alan görevi oluşturduğu çıkarımı yapılmıştır.

Anahtar Terimler: Müzik eğitimi, çalgı eğitimi, sosyal öz-yeterlik, sosyal beceriler.

Abstract

The acquisition of skills required in today’s world highlights self-efficacy as a key factor in developing these abilities. While educational approaches often emphasize individuals’ cognitive and academic aspects, the social dimension where this development is shared may be overlooked. Since social self-efficacy is considered an important variable in the development of social skills, music education is thought to contribute positively to its formation and development. The aim of this study is to examine publications addressing the effects of music education in early childhood and primary school periods on children’s social self-efficacy and to make a determination on this issue. Accordingly, a literature review method was adopted, and a systematic review was conducted by examining scientific publications on the relevant topic. A total of 20 studies that seek to answer the question, “What are the effects of music education on the social self-efficacy of early childhood and primary school students?” were reviewed and analyzed using the descriptive analysis method. Findings indicate that music education directly affects children’s social self-efficacy, supports the development of social skills, and has the potential to influence prosocial behaviors. Within the framework of Bourdieu’s concepts of field and capital, it is inferred that transformations in social skills resulting from music education directly affect individuals’ social lives, and that musical interactions function as a social field that reconstructs children’s behaviors.

Keywords: Music education, instrumental education, social self-efficacy, social skills.

GİRİŞ

21. yüzyılın insanlara ilişkin temel becerileri arasında yer alan; adaptasyon, iş birliği, iletişim, girişimcilik, yaratıcılık gibi beceriler, çağımızın önemli ve gerekli yetkinlikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu bu temel becerilerin öncelikle aile ve yakın çevre tarafından, ardından da formal eğitimle bireylere kazandırıldığı ortadadır. Okullarda verilen formal eğitim, öğrencilerin akademik başarısını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Nitekim MEB'e (2006) göre okullarda verilen eğitim, öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmeye yardımcı olurken onların kişisel ve sosyal çevreye uyum sağlamaları için gereken becerileri de desteklemelidir.

Kuzgun'a (2006) göre ilkökul dönemi, öğrencilerin sosyal gelişimleri açısından kritik bir evre niteliği taşımaktadır. Bu dönemde çocuklar çevresini keşfetmeye fırsat bulur. Çocukların kendini tanıma süreci hızla gelişir ve kendini çevresine tanıtmaya başlar. Okulun ve formal eğitimin bireyi sosyal bakımdan beslemesi bu yönde avantajlı olabilmektedir. İlkokul dönemi, çocukların, arkadaşları ve öğretmenleriyle olan iletişim becerilerini hızlı bir biçimde geliştirdiği dönem olarak ifade edilebilir. Bu dönem öğrencilerin sosyal becerilerini ve sorumluluk alma yetkinliklerini geliştirerek öz-yeterliliklerini bir üst düzeye taşımalarına katkı sağlayan önemli bir gelişim evresi olarak değerlendirilmektedir.

Okul öncesi ve ilkökul dönemi formal eğitimde verilen matematik ve fen bilimleri gibi çekirdek niteliği taşıyan dersler çocukların problem çözme, mantıksal akıl yürütme gibi bilişsel yönlerini desteklemektedir. Bununla beraber yapılan çalışmalar bu derslerin çocukların genel zekâ düzeylerini ve akademik başarılarını doğrudan etkilediğini ve desteklediğini göstermektedir (Siegler ve ark., 2012; Morgan ve ark., 2016). Matematik ve fen bilimleri gibi dersler belirli becerilere odaklanırken öğrenmenin duyuşsal ve sosyal boyutları geri planda kalabilmektedir. Nitekim eğitimin niteliğinin köklü bir biçimde dönüştüğü 21. yüzyılda, temel beceriler arasında olan; girişimcilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, adaptasyon, yaratıcılık gibi becerilerin kazandırılmasında sanatsal etkinliklerin ve özellikle müzik etkinliklerinin önemli bir rol üstlendiği görülmektedir.

Araştırmalar, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde müzik temelli etkileşimlerin küçük yaştaki çocuklar üzerinde anlamlı katkılar sağladığını vurgulamakta ve ortaya koymaktadır. Grup halinde gerçekleştirilen müziksel etkinliklerin, çocuklara akranlarıyla sosyal etkileşim olanakları sunduğu ve bu yolla çocukların sosyal beceri gelişimlerini güçlü bir biçimde desteklediği vurgulanmaktadır (Hallam, 2010; Su Sinn & KuWing, 2024).

Çocukların, bilişsel ve akademik becerileri ne kadar gelişmiş olsa da birlikte iş yapma, iletişim, girişimcilik ve etkileşim gibi sosyal konular söz konusu olduğunda çocuklar daha pasif kalma eğiliminde olabilmektedir. Bu durum çocukların becerilerini etkilemekte, birbirleriyle olan paylaşımlarını ve iletişimlerini negatif yönde etkileyebilmektedir. Nitekim Suzuki'ye (1983) göre akademik alanda başarısızlık bilişsel yetersizlikle bağdaştırılırken, çocukların oldukça karmaşık bir yapıya sahip olan ana dillerini akıcı bir şekilde konuşabilmesi dikkat çekicidir. Çocuklar; konuşmayı, ailelerinden ve çevrelerinden duyduğu kelimeleri taklit edip öğrenir ve ebeveynlerinden dil konusunda aldıkları olumlu mesajlarla konuşmayı pekiştirdikten sonra okuma ve yazmayı öğrenirler. Enstrümanla müzik yapmak da konuşmaya benzetilebilir. Çocuklar başta, çalgıdaki becerileri taklit yoluyla tekrar ederek kazanır, daha sonra müzik yapmayı öğrenir. Nota okuma ve çalma ise daha sonraki evrelerde gelir. Suzuki'nin ana dil yaklaşımı, bireyin müziksel becerilerini çevresel koşullar, tekrar ve sosyal etkileşim varsayımına dayanmaktadır. Erken yaşta yaşanan başarı deneyimlerinin model alınan kişiler tarafından desteklenmesi bireyin öğrenmeye karşı yetkinliğini etkilemektedir. Nitekim bireyler içinde bulunduğu sosyal çevrenin bir ürünü olmakla beraber hayatlarını çevrelerine göre düzenlerler. Dolayısıyla S. Suzuki'nin çocukların ana dil öğrenme yaklaşımından yola çıkarak; erken yaşta müzik eğitimi bağlamında yapılandırılmış ve desteklenmiş öğrenme ortamlarının çocukların hayatını etkileyebilecek, değiştirip dönüştürebilecek bir araç olarak düşünülebilir. Çocuklar, grup temelli müzik etkileşimler aracılığıyla iletişim becerilerini, yardım isteme ve birbirlerine yardım etme durumlarını, iş birlikli hareket etme davranışlarını geliştirebilir.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde müzik eğitimi alanında öz yeterlik kavramının ağırlıklı olarak performans kaygısı, çalgı başarısı, akademik başarı, öğretme yeterliği ve müziksel yeterlik gibi

konularda çalışıldığı (Özevin, 2008; Yıldırım, 2009; Afacan, 2010; Şeker, 2011; Küçük, 2011; Girgin, 2015; Köksoy, 2017); bireylerin sosyal öz yeterlik gelişimlerini ele alan çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmüştür. Bu kapsamda müzik eğitimi gibi canlı ve sosyal yönü güçlü olan bir alanın çıktıları arasında yer alan sosyal becerilerin gelişimine yön veren sosyal öz yeterlik; bireylerin kişilerarası ilişkiler geliştirme, adaptasyon, iş birlikli öğrenme, atılganlık gibi becerilerini destekler nitelikte olup bireyin hayatını doğrudan ve olumlu yönde etkileme özelliğine sahip olma özelliği taşımaktadır. Bu araştırma, müzik eğitiminin erken çocukluk ve ilkökul dönemi öğrencilerinin sosyal beceri ve sosyal öz yeterliklerine etkilerini ele alan yayınları incelemek için yapılmıştır. Bu kapsamda bu çalışmanın araştırma sorularını aşağıdaki sorular oluşturmaktadır:

1. Müzik eğitiminin çocukların sosyal öz yeterliklerine etkileri nelerdir?
2. Müzik eğitiminin çocukların duygusal becerilerine etkileri nelerdir?
3. Müzik eğitiminin çocukların sosyal etkileşim ve iş birliği gibi prososyal davranışlarına etkileri nelerdir?

YÖNTEM

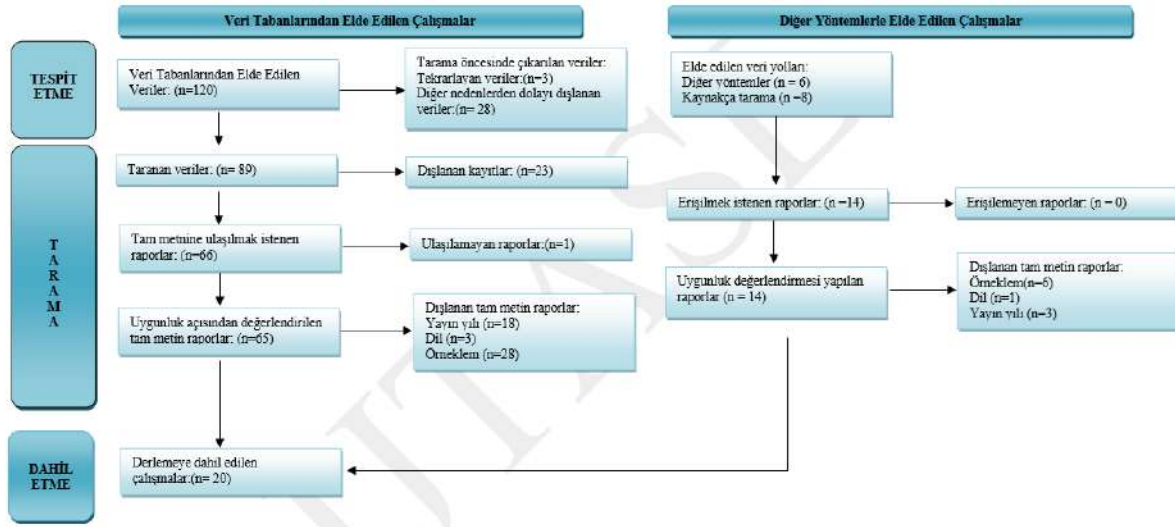
Bu araştırma literatür taraması yöntemiyle yapılmıştır. Müzik eğitiminin ilkökul öğrencilerinin sosyal öz yeterliklerine etkilerini belirleme amacıyla Web of Science, Scopus, ERIC, SAGE, TR Dizin, Dergipark gibi çeşitli araştırma veri tabanlarından; erken çocukluk, ilkökul dönemi, sosyal beceriler, sosyal yetkinlik anahtar kelimeleri kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmaların dahil edilme durumu, erken çocukluk ve ilkökul dönemini kapsamaktadır. Araştırmaya 3-4 yaş ve 12 yaş arasını ele alan çalışmalar dahil edilmiştir. Bu veriler, müzik eğitiminin erken çocukluk ve ilkökul dönemi öğrencilerin sosyal etkilerine etkileri nedir, sorusu ele alınarak betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini, güncellik kriteri ele alınarak 2000-2025 yılları arasında yayımlanan ve bu veri tabanlarından elde edilen 20 makale oluşturmaktadır. Müzik eğitiminin çocukların sosyal öz yeterliklerine etkilerini kapsayan çalışmalar; amaç, tür, desen, örneklem, veri toplama aracı, sonuç ve öneri bakımından belirlenip analiz etme amacıyla sistematik derleme yapılmıştır. Sistematik derleme, bir konuyla ilgili olan sorulara yanıt arama veya problemlere çözüm oluşturma amacıyla ilgili literatürde bulunan araştırmaların detaylı bir şekilde incelenerek; belirli dahil etme ve dışlama kriterleri kullanarak çalışmaların bulgularını belirleme, değerlendirme ve özetleme amacıyla yapılır. Sonuç olarak elde edilen mevcut kanıtlar, araştırmacılar için daha kolay ve erişilebilir hale gelebilir. Sistematik derlemeler, bilimsel yöntemlere bağlı kalınarak yapıldığında belirli bir olay-durum sonucunda bildiklerimizi ortaya koymanın yanı sıra bilginin eksik olduğu alanları gösterme ve gelecek çalışmalara yön verme amacıyla kullanılabilir (Centre for Reviews and Dissemination [CRD], 2008; Karaçam, 2013). İlk tarama sonucu veri tabanlarından 120 araştırma elde edilmiştir. Tekrar eden 3 çalışma ve müzik eğitimi alanını içermeyen 28 çalışma araştırmaya dahil edilmemiştir. Tarama aşamasında sosyal gelişimi içermeyen 23 çalışma araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Uygunluk açısından değerlendirilen araştırmalar arasında 18 çalışma, araştırılan yayın yılları dışında kaldığı, 3 tanesi İspanyolca olduğu, 28 tanesi de erken çocukluk ve ilkökul örnekleme dönemi dışında kaldığı için çalışmaya dahil edilmemiştir. Son olarak kalan 16 çalışma araştırmanın genel taramasından elde edilmiştir. Diğer yöntemlerle tanımlanan çalışmalar arasında Research rabbit platformu kullanılarak ilgili çalışmaların önerileri incelenmiş ve ayrıca ilgili çalışmaların kaynakçası taranarak 14 çalışma elde edilmiştir. Bu 14 çalışma arasından dil, örneklem ve yayın yılı taraması sonucu 4 çalışma elde edilmiştir. Veri tabanları ve diğer yöntemlerle elde edilen çalışmalar sonucunda toplam 20 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmada PRISMA akış tablosu (Haddaway ve ark., 2022) kullanılmıştır. PRISMA akış tablosu Tablo.1’de verilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma bazı sınırlılıklar içermektedir. Araştırma verileri toplanırken veri tabanlarından, müzik eğitimi ve sosyal öz yeterlik anahtar kelimeleriyle arama yapıldığında müzik ve sosyal öz yeterlik başlıklı çalışmaların bulunamadığı görülmüştür. Bununla birlikte sosyal öz yeterlikle yakından ilişkili olan sosyal beceri anahtar kelimesi kullanılmış olup, bulgular arasında sosyal öz yeterlik bulguları incelenmiştir. Nitekim ülkemizde, erken çocukluk ve ilkökul dönemi müzik eğitimi ve sosyal öz

yeterliği ele alan dar kapsamda deneysel çalışma bulunmuştur. Bu sebeple araştırmanın örneklemini konu bağlamında 20 makaleyle sınırlı kalmıştır.

Tablo 1. PRISMA Akış Tablosu¹



¹ (Haddaway ve ark., 2022).

Müzik Eğitimi ve İlkokul Dönemi

Müzik, çocukların hayal dünyasına inebilme ve onları yakalama açısından doğru şekilde kullanılırsa iyi bir iletişim aracı olabilir. Çocukların müziksel yönünü uyarmak çocukları bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişim yönünden destekleyici ve öz güven bakımından besleyici olabilir. Nitekim çocuklarla kurulan en basit müziksel etkileşimler çocukların güvenlik hissini olumlu açıdan etkileyebileceği gibi çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanmasında gerekli olan öz güvenlerini iyileştirme potansiyeline sahip olabilir. Çocuklar müziğe diğer etkinliklerden çok daha kolay ve hızlı bir şekilde tepki verebilir. Müzik, çocukların hayatlarının üçüncü yılından itibaren yaratıcı oyunlar aracılığıyla çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayabilmektedir. Çocuğun müziksel deneyimi; başkalarıyla senkronize olma, öz denetim uygulama ve odaklanma becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda müzik, çocukları duygusal açıdan meşgul ederken aynı zamanda hem sosyal becerilerini hem de yaratıcılıklarını destekleyebilme potansiyeline sahiptir (Mehr & Krasnow, 2017 akt. Koeng, 2022).

Váradı'ye (2022) göre müzik eğitiminin amacı, duygusal duyarlılığın geliştirilmesi süreci aracılığıyla bireyin kişiliğini mümkün olduğunca zenginleştirmektir. Müzik eğitimi, toplumsal açıdan önemli bir konudur; çünkü bireyin kişiliğini geliştirme ve topluluk oluşturma potansiyeli sayesinde arzu edilen ve beklenen sosyal normların oluşmasına ve sürdürülmesine katkı sağlar ve duygu durum ile duygular üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Müzik ve dans, sosyal grupların üyeleri arasında sosyal bağların kurulması ve sürdürülmesinde ve prososyal etkileşimlerin geliştirilmesinde etkili araçlar olarak kabul edilmektedir. Müziksel gelişimin dinamiklerini inceleyen çalışmalar, çocukluk döneminde müziğe bağlılığın en önemli etkilerinin sosyal alanla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Müziğin özüne ilişkin farklı görüşler bulunsun da müziğin sosyal ilişkileri düzenleme ve sosyal becerileri geliştirme rolü sayesinde sosyal etkinliklerin içine yerleşmiş olduğu açıktır. Müzik, sözel olmayan temellere dayanan, yüzyıllardır kullanılan bir iletişim yöntemidir; aynı zamanda zamana bağlı, sembolik bir ifade biçimi olup deneyim örüntüleri içinde gerçekleşir, her yerde bulunur, kişilik ve davranış etkileri ve kimliğin bir parçasını oluşturur. Ortak müziksel üretimler çocukların sosyal ilişkiler kurmalarını sağlayabilir, çocukların başkalarını kabul etmelerine yardımcı olur ve kişilerarası güven inşa etmeye fırsat tanır. Çocuklarda etkili iletişim, iş birliği ve problem çözme becerilerinin uygulanması çocukların liderlik yetkinliklerini geliştirilebilir. Çocukların müziksel etkileşimleri ister bir ebeveynle

¹ (Haddaway ve ark., 2022)

veya bir grupla gerçekleşsin, bu müziksel etkileşim sonucunda topluluk içinde var olma ve aidiyet duyguları, gelişmeye atılan güçlü bir adım olabilir. Grup performansı, çocuklarda güven duygusunu geliştirmeye güçlü bir adaydır; çocuklar iş birliği yoluyla birbirlerinin başarılarını fark edebilir, empati kurabilir ve birbirlerinin hatalarını affedebilirler. Böylece birbirlerine saygı duymayı öğrenirler. Çocukların kendini ifade etme becerileri, bir topluluğa ait olma deneyimi aracılığıyla gelişir. Saygı, iş birliği ve topluluk etkinlikleri, erken yaşlardan itibaren gelişimi son derece önemli olan temel sosyal becerileri oluşturur.

Yapılan araştırmalar, müzik eğitiminin ilkökul düzeyinde çeşitli katkılar sağladığını göstermektedir. Müzik eğitiminin ilkökul çağındaki çocukların sosyal becerilerini geliştirmesinin yanı sıra yaratıcılık, akademik performans, empati ve hoşgörü gibi konularda da olumlu etkiler yarattığı görülmektedir (Köksoy, 2021). İlkokul dönemi; öz güven, öz disiplin, sorumluluk alma, sosyal etkileşim ve benlik algısının hızla şekillendiği kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde müzik eğitimi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini desteklemenin yanı sıra kendilerini ifade etmeleri, sosyal etkileşim kurmaları ve başarı duygusunu deneyimlemeleri açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Çalgı eğitimi ise hem bireysel hem de toplu çalışma imkânı sunması, öğrencinin somut bir başarı ürünü ortaya koyabilmesi ve öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırması nedeniyle sosyal öz yeterlik gelişimi açısından özel bir potansiyele sahip olma niteliği taşımaktadır.

Sosyal Öğrenme Kuramı ve Sosyal Öz Yeterlik

Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı, bireyin davranışlarının yalnızca içsel dürtülerle değil, davranış ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşim sürecinde şekillendiğini ortaya koymaktadır. İnsanın psikolojik işleyişi; bireyin davranışları, bu davranışları etkileyen çevresel etmenler ve bireyin bu davranışlara verdiği tepkiler arasındaki sürekli ve karşılıklı etkileşim içinde şekillenmektedir. Bandura'ya (1997) göre insanlar, kişisel irade mekanizmaları aracılığıyla kendi psikososyal işleyişlerine dolaylı olarak katkılarda bulunurlar. İrade mekanizmaları arasında, kişisel öz yeterlik inançları kadar merkezi ve yaygın olanı yoktur. Öz yeterlik inancı, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine dair kapasitesine olan inancının, öznel değerlendirmesini ifade etmektedir. İnsanlar, eylemleriyle istedikleri sonuçları elde edebileceklerine inanmadıkça, harekete geçmek için motivasyonları olmaz. Dolayısıyla öz yeterlik inancı, eylemlerin temel belirleyicilerinden biridir. Bireyler belirli kazanımları gerçekleştirmek için eylem süreçlerini organize etme ve uygulama kapasiteleri konusundaki inançları doğrultusunda yaşamlarını yönlendirirler.

Bandura (1994), öz yeterlik inançlarının oluşturulması ve güçlendirilmesinde dört temel kaynaktan söz etmektedir: ustalık deneyimleri, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik durum. Bu kaynaklar arasında dolaylı yaşantılar, yani sosyal modeller aracılığıyla gerçekleşen gözlemsel öğrenme, özellikle çocukluk döneminde belirleyici bir işlev üstlenmektedir. Öz yeterlik inançlarının güçlendirilmesinde ikinci önemli yol, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılardır. Bireyin kendisine benzer kişilerin sürekli çaba göstererek başarıya ulaştığını gözlemlemesi, gözlemcinin de benzer etkinliklerin üstesinden gelebileceğine dair inancını pekiştirmektedir. Buna karşın, başkalarının yoğun çabalarına rağmen başarısız olduğunu gözlemlemek bireyin öz yeterlik yargısını zayıflatmakta ve gösterdiği çabayı azaltmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde model almanın öz yeterlik üzerindeki etkisi, bireyin kendisini modele ne ölçüde benzer gördüğüyle doğrudan ilişkilidir. Algılanan benzerlik arttıkça, modelin başarı ve başarısızlıkları gözlemci üzerinde daha güçlü ve ikna edici bir etki yaratmaktadır. Birey modeli kendisinden çok farklı algıladığında ise model davranışları ve ortaya konan sonuçlar algılanan öz yeterlik üzerinde sınırlı bir etki bırakmaktadır.

Bu bağlamda, dolaylı yaşantılar yoluyla gelişen öz yeterlik inançları, bireyin yalnızca bilişsel ya da akademik alanlardaki yeterlilik algısını değil, aynı zamanda sosyal ortamlardaki davranışlarını da doğrudan etkilemektedir. Özellikle çocukluk döneminde akranların ve öğretmenlerin model olarak gözlemlenmesi, çocukların sosyal etkileşimlerde kendilerini ne ölçüde yeterli gördüklerini belirlemektedir. Bir çocuğun akranlarıyla başarılı sosyal etkileşimler kurduğunu gözlemlemesi, o çocuğun kendi sosyal yeterliliklerine ilişkin inançlarını doğrudan beslemektedir. Özellikle grup etkinliklerinde kendine benzer yaşantılarını gözlemleyen çocuklar, sosyal etkileşim becerilerini deneme ve geliştirme konusunda daha güçlü bir inanç sistemi oluşturmaktadır. Bu durum, sosyal öz yeterliğin

gelişiminde gözlemsel öğrenmenin kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Çocukların grup içinde iletişim kurma, beraber iş yapma, kendini ifade etme ve benzeri sosyal becerilere yönelik yeterlilik algıları, büyük ölçüde gözlemledikleri sosyal modellerin davranışları ve bu davranışların sonuçları üzerinden şekillenmektedir. Dolayısıyla, olumlu sosyal modellerle karşılaşan çocukların sosyal öz yeterlik düzeylerinin artması beklenirken, olumsuz modellerle karşılaşan çocuklarda bu algının zayıflayabileceği söylenebilir.

Başkalarının davranışlarını ve duygularını sosyal olarak kabul edilebilir yollarla etkileme yeteneği, sosyal yeterliliğin önemli bir boyutu olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra bu becerilerin akran kabulünün kazanılmasında ve sürdürülmesinde belirleyici bir etken olduğuna işaret etmektedir. Sosyal öz yeterlik, sınıf düzeyine ve duruma göre farklılaşır; bu bulgu sosyal öz yeterliğin deneyim ve gözlem yoluyla şekillendiğini destekliyor (Wheeler & Ladd, 1982).

Sosyal öz yeterlik kavramı farklı araştırmacılar tarafından birbirini tamamlayan çeşitli boyutlarıyla ele alınmıştır. Connolly (1989) sosyal öz yeterliği, bireyin sosyal ilişkilerdeki başarıya katkıda bulunan belirli sosyal görevleri kişisel olarak yerine getirebileceğine dair beklentisi olarak tanımlamaktadır. Wallace ve Alden (1991) sosyal öz yeterliği, bireyin sosyal durumlarda istenen bir davranışı gerçekleştirme kapasitesine duyduğu güven olarak tanımlamıştır. Smith ve Betz (2000) sosyal öz yeterliği, bir bireyin kişilerarası ilişkileri başlatmak, sürdürmek ve geliştirmek için gerekli olan sosyal etkileşim görevlerine katılma yeteneğine olan güveni olarak tanımlamıştır. Bu şekilde tanımlanan sosyal öz yeterliğin; utangaçlık, çekingenlik ve sosyal kaygı ile yüksek düzeyde bağlantılı olduğu varsayılmaktadır; düşük sosyal öz yeterlik, utangaçlığın başlıca nedenlerinden biri olabilir, ancak tüm utangaç kişilerin düşük sosyal öz yeterliğe sahip olduğu varsayılmamalıdır.

Müzik Eğitimi ve Sosyal Öz Yeterlik

Müzik eğitiminin çocukların bilişsel ve akademik gelişimine etkisi literatürde çokça çalışılmış olup bununla ilgili birçok kanıyı beraberinde getirmektedir. Çocukların müzik eğitimi sonucunda bilişsel ve akademik açıdan geliştiği varsayılsa bile çocuklar bu gelişim yönlerini sosyal alandaki becerilerle paylaşmak ve aktarmak durumundadır. Sosyal beceriler ve sosyal yeterlilik ortak benzer unsurlar barındıran iki kavram olmakla beraber sosyal yeterlilik, çocuktaki kapasiteyi ifade ederken sosyal beceri ise davranışları ifade eder. Sosyal yeterliliğe sahip olan bireylerin sosyal becerilere daha kolay uyum sağlaması söz konusudur. Yani sosyal becerilerin uygulanabilmesi için bireyin sosyal öz yeterlik kapasitesinin yeterli bir seviyede olması gereklidir. Nitekim sosyal öz yeterliği yüksek bireylerin, sosyal becerilerde daha başarılı olması beklenir. Bu bağlamda müzik eğitimi çıktıları arasında olan sosyal öz yeterlik çalışılıp bunların çıktıları ortaya koyulursa müzik eğitiminin sosyal alanlarda gelişim yönleri de kavranmış olur (Bolat & Malkoç, 2021).

Koelsch (2013) müziğin bireyler üzerindeki sosyal etkilerini "7 C" modeli çerçevesinde açıklamıştır. Bu modele göre grup içinde gerçekleştirilen müziksel etkinlikler; sosyal temas (contact), sosyal biliş (social cognition), eş-duyum (co-pathy), iletişim (communication), koordinasyon (coordination), iş birliği (cooperation) ve sosyal uyum (social cohesion) olmak üzere yedi temel sosyal işlevi aynı zamanda ve kendiliğinden etkinleştirmektedir. Koelsch'e göre müzik yapma, bu sosyal işlevlerin tamamını bir arada harekete geçirebilen eşsiz bir etkinliktir. Grup içinde müzik etkinliğine katılan bireyler, diğer bireylerle doğrudan temas kurmakta, sosyal bağ geliştirmekte, grup içinde birlikte çalışmayı öğrenmektedir. Bireylerin empati becerileri, müziksel etkileşimler sonucunda doğrudan olumlu biçimde etkilenebilmektedir. Koelsch, grup içinde etkileşimli müzik yapmanın bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerine anlamlı katkılar sağladığını ortaya koymuştur.

Kirschner ve Tomasello (2010) dört yaşındaki çocuklar arasında ortak müzik yapmanın prososyal davranışlar üzerindeki etkilerine dikkat çekmiştir. Müziksel etkinlikler, çocukların arkadaşlarına yardım etme ve iş birliği gerektiren problem çözme etkinliklerinde anlamlı düzeyde daha yüksek prososyal davranış sergilemelerini sağlamıştır. Kirschner ve Tomasello (2010) beraber müzik yapmanın; dört yaşındaki çocuklarda, prososyal davranışları anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır. Çocuklar arasında ortak müzik yapmanın çocuklarda kolektif niyet ve paylaşılan hedef bilincini güçlendirerek birlikte hareket etme duygusunu pekiştirmesini sağladığını gözlemiştir. Young (2003), 3 ve 4 yaşındaki çocukların müzikli oyun etkinlikleri sonrasında müziksel yaratıcılığın

yalnızca bireysel bir süreç olmayıp sosyal etkileşim içinde ortaya çıkan bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Yetişkinlerle gerçekleştirilen müzikli etkileşimin, bireysel müzikli etkileşime kıyasla çocukların yaratıcılık ve iletişim becerilerini daha olumlu biçimde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, müzik eğitiminde sosyal etkileşim boyutunun bireysel çalışmaya göre çocukların sosyal beceri gelişimi açısından daha güçlü bir zemin sunduğuna işaret etmektedir. Gaudette-Leblanc ve arkadaşları (2021) 6 yaşındaki çocukların müzik programlarına katılmalarının duygu düzenleme, sosyal etkileşim, akran ilişkileri gibi sosyo-duygusal becerilerine belirgin ve anlamlı olumlu katkı sunduğunu aktarmıştır.

Esimone ve Ojukwu (2014) müziğin erken çocukluk döneminde çocukların sosyal, ahlaki ve ruhsal yaşamlarındaki rolünün sosyal yaşamını doğrudan etkilediği, grup içinde aidiyet duygularını geliştirdiği ve sosyal ilişkiler kurmasına zemin hazırladığını aktarmıştır. Müziksel ortamlarda çocukların akranlarıyla çok daha hızlı ve kalıcı arkadaşlık bağları kurduğunu; paylaşım, hoşgörü ve saygı gibi temel sosyal değerleri erken yaşlarda kazandığını vurgulamıştır. Bunun yanı sıra müzik eğitiminin çocukların kendilerini özgürce ifade etmelerine, korkularını yenmelerine ve sahne deneyimi aracılığıyla özgüven geliştirmelerine önemli katkılar sağladığını belirtmiştir.

Bolat ve Malkoç (2021) müzik eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin temel sosyal becerileri, temel konuşma becerileri, ilişki başlatma becerileri, grupla iş yapma becerileri, duygusal becerileri, kendini kontrol etme becerileri ve bilişsel becerilerinde anlamlı düzeyde pozitif gelişim gösterdiğini gözlemlemiştir. Beck ve Rieser, (2022) aktif müzik etkileşiminin okul öncesi dönemi çocuklarda yardım etme davranışları, kişilerarası birlikte hareket etme gibi prososyal yönleri etkilediğini ve bu beceriler arasındaki etkileşimi kolaylaştırabileceğini gözlemlemiştir.

Váradı (2022) müzik eğitiminin çocukların sosyal, duygusal ve liderlik becerilerini geliştiren güçlü bir araç olduğunu, başarı duygusunu üretmelerine yardımcı olan kendine güven ve kendine inanç gibi becerileri beslediğini ifade etmiştir. Bununla beraber grup haline yapılan müzik etkinliklerinin çocukların empati kurma, birbirlerinin hatalarını tolere etme, iş birliği yapma, karşılıklı saygı geliştirme gibi sosyal becerilerini destekleyici nitelikte olduğunu aktarmıştır. Rus ve arkadaşları (2024) müziksel etkinliklerin okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal beceri gelişimi üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkiler gözlemlemiştir. Rus ve arkadaşları (2024) müziksel etkinliklerin çocukların kişilerarası ilişkiler geliştirme, öz denetim ve öz kavramı gibi prososyal davranışlarını geliştirdiğini gözlemlemiş ve müzik eğitiminin okul öncesi dönem için gerekli olduğunu önermiştir. Dong (2025) müzikle bütünleştirilmiş eğitim uygulamalarının ilkökul çağındaki çocukların, daha gelişmiş iş birliği becerilerine, daha ileri duygusal düzenleme tekniklerine ve daha sağlıklı kişilerarası ilişkiler geliştirdiğine dikkat çekmiştir. Müzikle erken yaşta kurulan temasın bireylerin ilerleyen yaşlarında sosyal gelişim yönünü daha güçlü ve etkili kılabilirdiğini aktarmıştır. Dong (2025) müzik etkinliklerinin ilkökul ortamlarındaki sosyal-duygusal öğrenme çerçevelerinin temel bileşenleri olarak sistematik biçimde programa dahil edilmesini zorunlu kılarak, müfredat tasarım stratejisi ve eğitim politikası oluşturma açısından öneriler sunmuştur.

Müzik eğitimi ve sosyal öz yeterlik bağlantısı, kişilerin sosyal alanlardaki etkileşimleri ve bu deneyimlerle ilgili kendi algıları üzerinden açıklanabilir. Müzik, bireysel olarak yapılsa da kişileri dolaylı yoldan etkiler. Müzik eğitimiye eğitim söz konusu olduğu için bir gruba, topluluğu etkiler. Müzik eğitimi süresince bireyler birbirleriyle etkileşim içinde oldukları için çeşitli paylaşımlar sonucu daha farklı etkileşimler ortaya çıkmaktadır. Müzik eğitimi bu açıdan çocuklara sosyal etkileşim fırsatları sunabilir. Çocuklar grup içinde akranlarını görür, izler ve akranlarının davranışları bireylerde farklı yeni davranışlar ortaya çıkarabilir. Herhangi bir etkinlikte bir bireyin arkadaşını izlemesi, dinlemesi kendi yetkinliklerini sorgulamasını ve yetkinliklerini kontrol etme dürtüsünü hareketlendirebilme potansiyeline sahip olabilir. Kişinin sosyal bir alanda, bir eylemle ilgili yetkinliğini sorgulaması beraberinde o yetkinlikle ilgili değişimi ve gelişimi tetikleyici olabilmektedir. Bu farkındalık oluşumu bireylerin sosyal alanlarda kendini ifade etme fırsatı bulmasına katkı sunabilir ve sosyal yaşantılarını doğrudan etkileyebilir. Bu bağlamda müzik eğitimi, bireylerin sosyal alanlarda daha etkili ve güvenli davranışlar sergilemesine vesile olabilir.

BULGULAR

Yapılan literatür taraması sonucu konu bağlamına uygun olan 20 bilimsel makale; amaç, yöntem, örneklem, veri toplama teknikleri ve bulguları yönünden incelenip betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İncelenen yayınların bulguları; duygusal beceri, sosyal etkileşim ve iletişim becerileri gibi prososyal beceri alt başlığında, sosyal öz yeterlik üst başlığında temalaştırılmıştır. Analiz edilen çalışmalar, müzik eğitiminin çocukların duygusal gelişimi ve sosyal beceri gelişimleri üzerindeki etkileri konusunda anlamlı yönde olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır. Veri analizinde kullanılan kodlama kategori sistem Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kodlama kategori tablosu

Ana Temalar	Alt Kategoriler	Kodlar	Açıklama
Çalışma kimliği	Yayın Bilgisi	Yazar/Yıl	Araştırmacının yazar(ları) ve yayın yılı
	Araştırma Yöntemi	Desen	Deneyisel/Yarı Deneyisel/Derleme
Örneklem Özellikleri	Yaş Düzey Aralığı	Yaş	Erken Çocukluk/İlkokul Dönemi
	Katılımcı Sayısı	n	Örneklem büyüklüğü
Amaçlar	İncelenen etki durumu	Amaç	Araştırmacının temel amacı
Veri Toplama Tekniği	Ölçek/Görüşme/Gözlem	Araçlar	Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri
Sosyal Öz Yeterlik Boyutları	Duygusal beceriler/Sosyal etkileşim/İş birliği/iletişim becerileri	Prososyal beceri	Duygusal öz denetim, sosyal yetkinlik

Bu tabloya göre analiz edilen makaleler aşağıdaki Tablo 3’te betimlenmiştir.

Tablo 3. Sosyal öz-yeterlik bulguları kod tablosu

Yazar/Yıl	Amaç	Örneklem	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Sosyal Öz Yeterlik Bulguları
Baş (2022)	Müzik eğitiminin ilkökul öğrencilerinin sosyal becerilerine etkilerini incelemek	İlkokul 3. sınıf öğrencileri (n=60)	Karma yöntem/sıralı açıklayıcı yöntem	Sosyal Beceri Ölçeği, görüşme formu	Sosyal becerilerde gelişim
Beck ve Rieser (2022)	Okul öncesi dönemde aktif müziksel etkileşimlerin çocuklara etkilerini incelemek	Okul öncesi çocuklar (n=62)	Deneyisel desen	Yapılandırılmış görevler, video kayıt ve görüşme	Bireyler arası yardımlaşma ve genel paylaşma davranışları
Blasco-Magraner ve arkadaşları (2021)	Müziğin çocukların duyguları üzerindeki etkilerini incelemek	3-12 yaş arası ele alan makaleler (n=26)	Sistematiik derleme	Literatür tarama	Duygusal zekâ ve prososyal becerilerde olumlu gelişim
Bolat ve Malkoç (2021)	Özel yetenekli çocukların müzik eğitimi yoluyla sosyal becerilerini incelemek	7-12 yaş arasındaki özel yetenekli öğrenciler (n=18)	Deneyisel desen	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	İlişki başlatma, grupla iş yapma, temel sosyal becerilerde pozitif yönde gelişim
Cook ve arkadaşları (2019)	Müzik temelli temasın nörotipik bireylerin otizmlili akranlarına yönelik tutum, duygu ve davranışlarına etkisini inceleme	10-11 yaşındaki nörotipik çocuklar (n=55) ve otizmlili çocuklar (n=10)	Deneyisel desen	Tutum, duygu ve davranış ölçekleri	Sosyal dışlanmada azalma, prososyal becerilerde artış
Gaudette-Leblanc ve arkadaşları (2021)	Okul öncesi dönemde müzik etkileşimi sonucu çocukların sosyal	Erken çocukluk dönemini inceleyen yayınlar	Sistematiik derleme	Literatür taraması	Sosyal ve duygusal gelişimde anlamlı yönde olumlu katkı

	ve duygusal gelişimini incelemek	(n=11)			
Güdek ve Öziskender (2013)	Orff temelli müzik eğitiminin, çocukların sosyal becerilerine etkilerini incelemek	Okul öncesi 6 yaşındaki öğrenciler (n=40)	Deneyisel desen	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği,	Kişilerarası iletişim, duygusal öz kontrol, uyum ve adaptasyon, görevleri tamamlama becerilerinde olumlu gelişim
Dong (2025)	Müzikle bütünleştirilmiş eğitim uygulamalarının ilkökul çağındaki çocukların sosyal beceri gelişimine etkilerini incelemek	Makalede araştırılan yayınlar	Sistematiik derleme	Literatür taraması	Gelişmiş iş birliği ve daha ileri duygusal düzenleme becerileri, sağlıklı kişilerarası ilişkiler
Eerola ve Eerola (2013)	Müzik eğitiminin çocukların okul yaşam kalitesine etkilerini incelemek	3. ve 6. Sınıf öğrencileri (n=735)	Yarı deneyisel desen	Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği	Sınıf bağlılığı (aidiyet), grup uyumu, sosyal etkileşim ve okul yaşam kalitesinde artış
Esimone ve Ojukwu (2014)	Erken çocukluk döneminde müzik eğitiminin önemini ve gelişim alanlarına etkilerini incelemek	Makalede araştırılan yayınlar	Derleme	Literatür taraması	Grup içi etkileşimde artış, öz güven ve sosyal uyum becerilerinde olumlu gelişim
Jeremić ve arkadaşları (2015)	Vokal performans öğretiminin ilkökul öğrencilerinin sosyo-duygusal yeterliklerine etkilerini incelemek	İlkokul ikinci sınıf öğrencileri (n=89)	Deneyisel desen	Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği	İş birliği ve empati kurma, beceri gelişimi; sosyo-duygusal yeterliliklerde anlamlı olumlu fark
Kirschner ve Tomasello (2010)	Okul öncesi dönemde ortak müzik yapmanın, çocukların sosyal yöndeki etkilerini incelemek	Okul öncesi çocuklar (n=96)	Deneyisel desen	Spontan yardım etme testi, spontan iş birliği testi, video	Yardım etme, problem çözme, iş birliği yapma gibi prososyal becerilerde gelişim
Koelsch (2013)	Grup içinde müzik yapmanın bireyin sosyal işlevlerine etkisini incelemek	Makalede araştırılan yayınlar	Derleme	Literatür taraması	Sosyal temas, sosyal biliş, koordinasyon, iş birliği, iletişim, sosyal uyum gibi beceri gelişimi
Öztürk ve Aylin (2020)	Müzik eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkilerini incelemek	Okul öncesi çocuklar (n=26)	Yarı deneyisel desen	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Kişilerarası ilişki, öz kontrol, uyum gibi sosyal becerilerde anlamlı olumlu artış
Rickard ve arkadaşları (2013)	Okul temelli müzik derslerinin çocukların sosyal yetkinlik ve öz saygıları üzerindeki etkisini incelemek	İlkokul 1. ve 3. sınıf öğrencileri (n=359)	Yarı deneyisel desen	Kültürden Bağımsız Özsaygı Envanteri, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi	Öz saygı, sosyal yetkinlik becerilerde anlamlı olumlu değişim
Rus ve arkadaşları (2024)	Okul öncesi dönemde müzik etkinliklerinin çocukların sosyal ve duygusal becerilerine etkilerini incelemek	Okul öncesi çocuklar (n=46)	Deneyisel desen	Okul Öncesi Davranış Gözlem Formu	Sosyal ve duygusal becerilerde olumlu gelişim
Schellenberg ve	Grup müzik eğitiminin	İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri	Yarı deneyisel	Kelime bilgisi testi, empati	Empati ve prososyal davranışlarda artış

arkadaşları (2015)	çocukların prososyal becerilerine etkilerini incelemek	(n=84)	desen	testi, duyu anlama testi, prososyal davranış testi	
Váradí (2022)	Müzik eğitiminin sosyal-duygusal beceri gelişimiyle ilişkili literatürü incelemek	Makalede araştırılan yayınlar	Derleme	Literatür taraması	Sosyal, duygusal ve liderlik becerilerinde gelişim; kendine güven, kendine inanç gibi değerleri besleme
Young (2003)	Erken çocukluk dönemindeki müziksel etkileşimlerin çocukların sosyal etkilerine olan etkisini incelemek	Okul öncesi çocuklar (n=95)	Deneyssel desen	Video kayıt	Sosyal etkileşimde ve müziksel yaratıcılıkta gelişim
Yun ve Kim (2013)	Orff temelli müzik eğitiminin, çocukların öz ifade ve öz yeterlik sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemek	İlkokul öğrencileri (n=43)	Yarı deneysel desen	Öz ifade ölçeği, öz yeterlik ölçeği, sosyal beceri ölçeği	Kişilerarası iletişim, öz güven, sosyo-duygusal becerilerde gelişim

Tablo 3'ten yola çıkarak bulgular; duygusal beceriler, prososyal beceriler ve sosyal yetkinlik becerileri şeklinde üç ana alt başlık altında incelenmiştir.

Müzik Eğitiminin Duygusal Beceriler Üzerindeki Etkileri

İncelenen araştırmaların büyük bir kısmı, müzik eğitiminin çocukların duygusal gelişimleri açısından olumlu etkiler gerçekleştirdiğini göstermektedir. Araştırmalarda, çocukların müzik yoluyla kendini ifade etme, duygularını keşfetme, duyu durum becerilerini düzenleme davranışlarında olumlu yönde gelişim gözlemlenmiştir. Örneğin Tablo 3'deki Rus ve arkadaşlarının (2024) yaptığı çalışmadaki bulgular; müzik eğitiminin çocukların duygusal öz denetim ve öz güven becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Müzik Eğitiminin Prososyal Becerileri Üzerindeki Etkisi

Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar müzik eğitiminin çocukların prososyal becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Grup temelli müzik etkinliklerinin çocukların akranlarıyla kaynaşmasını sağladığını, iletişim becerilerini geliştirdiğini beraber iş yapma davranışlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde müzik eğitim sürecinde çocukların aktif katılım gerektiren etkinlikler aracılığıyla sosyal alanlarda daha aktif ve görünür olduğu çıkarımı yapılabilir.

Müzik Eğitiminin Sosyal Yetkinler Üzerindeki Etkileri

Araştırmalarda elde edilen bulguların sosyal yetkinlikler alt başlığı, birinci ve ikinci alt başlığın toplamı olarak düşünülebilir. İncelenen çalışmalarda müzik eğitimin çocukların sosyal öz yeterlik becerilerine doğrudan temas ettiği ve bu becerileri desteklediği gözlemlenmiştir. Örnek olarak Tablo 3'te Rickard ve arkadaşlarının (2013) yaptığı çalışma, okul temelli müzik derslerinin çocukların öz saygı ve sosyal yetkinlik becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada erken çocukluk ve ilkökul dönemindeki müzik eğitiminin sosyal öz yeterliğe etkileri; amaç, yöntem, örneklem, veri toplama tekniği ve bulgular yönünden incelenmiştir. Bu sistematik derlemede incelenen 2000-2025 yılları arasındaki yayınlar sonuç olarak ortak benzer bir kanıyı ortaya çıkarmaktadır. Araştırmaların azınlık kısmı, müzik eğitiminin etkisinin uygulama süresi ve yöntemine bağlı olarak diğer çalışmalara göre daha az olduğunu göstermiştir. Kalan araştırmaların çoğunluğu bir süreç olarak müzik etkileşimlerinin çıktılarının, bilişsel alanların yanı sıra duygusal ve sosyal

yeterlilikler üzerinde anlamlı olumlu etkiler ortaya koyduğunu göstermektedir. Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde özellikle grup temelli müzik etkileşimlerin genel olarak çocukların prososyal davranışlarını arttırdığını, duygularını ifade etme becerilerini geliştirdiğini ve sosyal etkileşimlerini arttırdığını göstermektedir. Bununla beraber Tablo 3'ün çıktıları; müzik eğitiminin duygusal, prososyal beceri alt başlığını ve bunların toplamından oluşan sosyal öz yeterlik üst başlığını oluşturmaktadır.

Elde edilen bu bulgular Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde ele alındığında; bireyler yalnızca doğrudan deneyimler yoluyla değil, dolaylı yaşantılar yoluyla başkalarını gözlemleyerek de öğrenebilir. Bu bağlamda grup temelli müzik etkinliklerinin çocukların birbirlerinin davranışlarını gözlemlemeleri, dolaylı yaşantılar yoluyla benzer davranışları geliştirmesi açısından prososyal davranışların modellenmesine zemin hazırlayabilir. Bu sistematik derleme çalışması, müzik eğitiminin çocukların sosyal becerilerine yön veren sosyal öz yeterliğin gelişimi üzerinde anlamlı olumlu bir etki yaratabileceğini ortaya koymuştur. Müzik eğitiminin sosyal öz yeterlik gelişimi için bir araç niteliği olabileceği görülmüştür. Gözlenen bu gelişimin yalnızca müzik eğitime atfedilmesi doğru bir yaklaşım olmamakla birlikte çocukların erken çocukluk ve ilkökul dönem yaşantıları sosyal gelişim açısından kritik dönem olduğu için yapılacak çalışmalarda çocukların diğer sosyal çevre yaşantıları da ele alınmalıdır.

Müzik eğitimi, çocukların gelişimini çok farklı boyutlarda etkilemektedir. Bu farklı gelişim alanları arasındaki etkileşimler ele alındığında, müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerini dönüştürdüğü görülmektedir. Bu dönüşüm P. Bourdieu'nün alan sermaye kavramlarıyla ele alındığında, müzik eğitimin sosyal yönünü anlamlandırmada kuramsal bir çerçeve oluşturmaktadır. Bourdieu'nun (2014) kullandığı alan kavramı; toplumdaki bireylerin, grupların ve kurumların kendi içinde oluşturduğu konumlar arasındaki ağ olarak tanımlanmaktadır. Bireyler sahip oldukları konumları, sahip oldukları sermaye türüne ve diğer konumlar arasındaki ilişkilerine göre belirler. Konumlarda sahip olunan sermaye, alanda elde edilecek faydalara erişimi ve kolaylığı sağlar. Alan, anlam ilişkileri kurmanın yanı sıra güç ilişkilerinin ve bu ilişkileri dönüştürmeyi amaçlayan mücadelelerin yeridir (Bourdieu & Wacquant, 2014). Sermaye ise belirli bir alanda belirli mücadeleler sonucu hüküm sürme çabalarından elde edilen ve var olmayı sağlayan her şey olarak aktarılabilir. Ekonomik, simgesel, kültürel ve sosyal sermaye olarak dört temel sermaye türü bulunmaktadır. Bourdieu'ya (2014) göre sermayenin yapısını oluşturan iki temel sermaye; kültürel ve sosyal sermayedir. Kültürel sermaye, bireylerin doğdukları andan itibaren, başta aile ve eğitim kurumları olmak üzere toplumsal boyutta sosyal yaşam boyunca kazandıkları pratikler olarak tanımlanmaktadır. Sosyal sermaye ise bireylerin veya grupların sahip olduğu devamlı bir ilişki ağı ve karşılıklı tanıma-tanınma süreçleri sonucunda elde ettikleri kaynakların toplamı olarak ifade edilebilir (Kaplan & Yardımcıoğlu, 2020). Bir sermaye yalnızca bir alanla bağlantılı olarak var olabilir ve işlev görebilir. Sermaye; alan üzerindeki güçlü, hâkim konjonktüre göre şekillenmekte ve alanın üzerinde, alanın yapısını belirleyen yeniden üretim araçları üzerinde etkili bir güç oluşturmaktadır. Bireylerin stratejileri ise alandaki özgül sermayenin dağılımındaki konumlarına, alanı algılayış şekillerine ve alandaki konumlarından alana geliştirdikleri bakış açılarına göre belirlenir. Bu bağlamda sermaye, bireylerin alan içindeki konumlarını, etkileşim biçimlerini ve hareket alanlarını belirleyen temel bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Müzik eğitiminin bireylerde gerçekleştirdiği kültürel ve sosyal alandaki etkileşim sonucundaki dönüşüm, Bourdieu'nün alan sermaye kavramlarıyla değerlendirildiğinde, müzik eğitim ortamlarının çocukların sosyal davranışlarını yeniden yapılandıran bir sosyal alan görevi gördüğü ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, müzik eğitimi çerçevesinde gelişen yeni alanın normlarından, yaşantılarından etkilenebilmekte ve alanı bu bağlamda etkileyebilmektedir. Alanda paylaşılan sosyal sermaye, bireylerin aidiyet hissiyi oluşturmaya ve sosyal değişken görevi görmekle beraber bireye; “Ben bir bireyim”, “Ben bir grubun üyesiyim”, dedirterek “Ben yapabiliyorum”u bireye hissettirebilme potansiyeline sahiptir. Bu durum yalnızca bireyin yetkinliğini geliştirmekle bırakmayıp, bireyin belirli bir alandaki yatkinliğini, estetik algısını ve öğrenmeye yönelik algısına da katkı sağlayabilir. Bu durum bireyin kültürel sermayesini besleyip bireyin kimlik oluşumuna da katkı sağlayabilir.

Sosyal yetkinliklerdeki dönüşümün, bireyin 21. yüzyıl temel yetkinliklerine ulaşmasında doğrudan rol oynadığı görülmektedir. Sosyal becerilerdeki gelişimi sağlayan temel yetkinlikler arasında olan sosyal

öz yeterlik, bireyin sosyal anlamda gereken yeterli davranışları sergileme inancını ifade eder. Bu bağlamda erken çocukluk ve ilkökul dönemindeki öğrencilerin müzik ve çalgı eğitimiyle olan etkileşimleri, sosyal beceriler ve sosyal öz yeterlik açısından ele alınırsa; çocukların müzik eğitimiyle sosyal yönden desteklenmesi, toplumda var olabilmesi, akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmesi, adaptasyon gibi becerilerini desteklemektedir. Bu kazanımlar bireylerin yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde, meslek seçiminden eş seçimine kadar olan süreci etkileyebilmekte ve onlar için bir temel olma niteliği taşımaktadır. Nitekim bilişsel ve akademik yönden çok başarılı olmasına rağmen sosyal becerilerde eksiklik yaşayan bireylerde, müzik eğitimiyle gelişen sosyal öz yeterliğin bu boşluğu doldurma ve tamamlama gücü bulunmaktadır.

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın çevresel yaşantılara verdiği önem dikkate alındığında, gözlem ve model alma yoluyla öğrenme süreçlerinin müzik eğitiminde daha fazla üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temel ilkeleri arasında yer alan öz yeterlik, dolaylı yaşantılardan doğrudan etkilenme potansiyeli taşımaktadır. Nitekim 21. yüzyıl becerileri göz önünde bulundurulduğunda, müzik eğitiminin sosyal beceriler üzerindeki etkileri yadsınamayacak düzeydedir. Bu nedenle, müzik eğitimi ve sosyal öz yeterlik arasındaki bağın daha kapsamlı bir şekilde ele alınması müzik eğitimin sosyal çıktılarına çok daha farklı boyutlara taşıyabilir.

Etik ve Çıkar Çatışması

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/ veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir. Bu araştırma için etik kurul kararına ihtiyaç olmadığı beyan edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ş. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Baş, A. N. (2022). *İlkökul 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişiminde müzikli oyunların etkisi*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beck, S. L., & Rieser, J. (2022). Non-random acts of kindness: Joint music making in creasespre schoolers' helping and sharing with an adult. *Psychology of Music*, 50(1), 17–33. <https://doi.org/10.1177/0305735620978688>
- Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P., ve Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the educational use of music on 3- to 12-year-old children's emotional development: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3668. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073668>
- Bolat, M., & Malkoç, T. (2021). The effect of music education in the improvement of gifted and talented students' social skills. *Journal of Turkish Studies*, 16(Volume 16 Issue 5), 1463–1481. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.49974>
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2014). *Dönüşümsel bir antropoloji için cevaplar* (N. Ökten, çev.; 7. baskı). İletişim Yayınları.
- Centre for Reviews and Dissemination. (2008). *Systematic reviews: CRD's guidance for undertaking reviews in health care*. University of York, 2008 Published by CRD, University of York: York Publishing Services Ltd, ISBN 978-1-900640-47-3.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21(3), 258–269. <https://doi.org/10.1037/h0079809>
- Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2019). The impact of a school-based musical contact intervention on prosocial attitudes, emotions and behaviours: A pilot trial with autistic and neurotypical children. *Autism*, 23(4), 933–942. <https://doi.org/10.1177/1362361318787793>
- Dong, Y. (2025). The impact of music-integrated educational practices on students' social skills development. *Advances in Curriculum Design and Education*, 1(2), 1–13. <https://doi.org/10.63808/acde.v1i2.135>
- Eerola, P.-S., & Eerola, T. (2013). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428>

- Esimone, C. C., & Ojukwu, E. V. (2014). Music in early childhood education: Its importance in selected child development. *Journal of Educational and Social Research*. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n1p39>
- Gaudette-Leblanc, A., Boucher, H., Bédard-Bruyère, F., Pearson, J., Bolduc, J., ve Tarabulsy, G. M. (2021). Participation in an early childhood music programme and socioemotional development: A meta-analysis. *International Journal of Music in Early Childhood*, 16(2), 131–153. <https://doi.org/10.1386/ijmec.00032.1>
- Girgin, D. (2015). Çalgı performansı özyeterlik inancı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 107–114. <https://doi.org/10.9779/PUJE701>
- Güdek, B., & Öziskender, G. (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Journal of Turkish Studies, Volume 8 Issue 3(8)*, 213–232. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4312>
- Haddaway, N. R., Page, M. J., Pritchard, C. C., & McGuinness, L. A. (2022). PRISMA2020: An R package and Shiny app for producing PRISMA 2020-compliant flow diagrams, with interactivity for optimised digital transparency and open synthesis. *Campbell Systematic Reviews*, 18, e1230. <https://doi.org/10.1002/cl2.1230>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Jeremić, B., Šimonji-Černak, R., Markov, Z., & Pantić, J. (2015). The effects of applying the vocal performance teaching method on the social-emotional competencies (SEC) of children in early education. *Croatian Journal of Education*, 17(Spec. edition 3), 151–185. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1125>
- Kaplan, M., & Yardımcıoğlu, M. (2020). Alan, habitus ve sermaye kavramlarıyla Pierre Bourdieu. *HABITUS Toplumbilim Dergisi*, (1).
- Karaçam, Z. (2013). Sistematiik derleme metodolojisi: Sistematiik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26–33. <http://www.deuhyoedergi.org>
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Koelsch, S. (2013). From social contact to social cohesion-the 7 Cs. *Music and Medicine*, 5(4), 204–209. <https://doi.org/10.1177/1943862113508588>
- Koenig, J. (2022). Müzik çocuk (N. Akbıyık ve N. Fetulahoğlu, Çev.). Timaş Yayınları.
- Köksoy, A. M. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 297–320.
- Köksoy, A. M. (2021). İlkokulda müzik eğitimi. İ. Korkmaz (Ed.), *İlkokulda öğretim öğretmen el kitabı* içinde (s. 291–331). Pegem Akademi.
- Kuzgun, Y. (2006). İlköğretimde rehberlik. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Küçük, D. P. (2011). Müzik etkinliklerine katılan ve katılmayan çocuklarda benlik saygısı ve müzik yeteneğine yönelik özyeterlilik algısının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 512–522
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *İlköğretimde sosyal beceri eğitimi*.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., ve Maczuga, S. (2016). Science achievement gaps begin very early, persist, and are largely explained by modifiable factors. *Educational Researcher*, 45(1), 18–35. <https://doi.org/10.3102/0013189X16633182>
- Özevin, B. (2008). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlilik ve dans performansı üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, E., & Aylin, A. (2020). Müzik eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisi. *II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*.
- Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., & Bambrick, C. (2013). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292–309. <https://doi.org/10.1177/0255761411434824>
- Rus, A., Dohotaru, A. I., Catalano, H., Ani-Rus, A., & Mestic, G. (2024). Development of social-emotional skills in early education through musical activities. experimental study. *Educatia* 21, (28), 120–133. <https://doi.org/10.24193/ed21.2024.28.13>
- Schellenberg, E. G., Corrigan, K. A., Dys, S. P., & Malti, T. (2015). Group music training and children's prosocial skills. *PLOS ONE*, 10(10), e0141449. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141449>

- Siegler, R. S., Duncan, G. J., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., Claessens, A., Engel, M., Susperreguy, M. I., & Chen, M. (2012). Early predictors of high school mathematics achievement. *Psychological Science*, 23(7), 691–697. <https://doi.org/10.1177/0956797612440101>
- Smith, H. M., & Betz E., N. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment*.
- Su Sinn, O., ve KuWing, C. (2024). Twenty-first century learning skills and music engagement among young children: a systematic review. *Asia Pacific Journal of Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2385835>
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: A new approach to education* (W. Suzuki, Çev.). Warner Bros. Publications.
- Şeker, S. (2011). *9-11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Öz Yeterlik, Öz Güven ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Váradí, J. (2022). A review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning. *Sage Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440211068501>
- Wallace, S. T., & Alden, L. E. (1991). A comparison of social standards and perceived ability in anxious and nonanxious men. *Cognitive Therapy and Research* (Vol. 15, Number 3).
- Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology* (Vol. 18, Number 6).
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Öz Yeterlik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Young, S. (2003). The interpersonal dimension: a potential source of musical creativity for young children? *European Society for the Cognitive Sciences of Music*.
- Yun, Y.-B., & Kim, J.-E. (2013). The effects of the orff approach on self-expression, self-efficacy, and social skills of children in low-income families in South Korea. *Child Welfare*, 92(4), 123–158. <https://doi.org/10.2307/48623406>

EXTENDED ABSTRACT

Self-efficacy stands out as an important factor in acquiring and developing 21st-century skills. While educational approaches generally emphasize individuals' cognitive and academic aspects, the social dimension in which these aspects are shared can often be overlooked. The supportive role of social self-efficacy in the development of social skills constitutes the starting point of this study. Although self-efficacy has been extensively studied in the literature, the importance of social competencies has not been examined to the same extent. In this context, it is believed that music education contributes positively to the formation and development of social self-efficacy. The aim of this study is to examine research addressing the effects of music education provided during early childhood and primary school periods on children's social self-efficacy, and to make a determination regarding this issue. Accordingly, a literature review method was adopted, and a systematic review was conducted by examining scientific studies on the subject. The systematic review approach adopted in this study aims to present a holistic perspective in revealing the effects of music education on children's social self-efficacy. In this review, findings obtained from different studies were evaluated according to specific criteria. The accumulated knowledge in the field was structured to make common findings visible and to present them systematically. The sample of this study consists of 20 scientific studies obtained from the Web of Science, Scopus, ERIC, SAGE, TR Dizin, and Dergipark databases between 2000 and 2025. Based on the main research question, "What are the effects of music education on the social self-efficacy of early childhood and primary school students?", the study also addressed the sub-questions: "What are the effects of music education on children's emotional skills?" and "What are the effects of music education on children's prosocial behaviors such as social interaction and cooperation?" In line with these questions, 20 articles were selected according to specific inclusion and exclusion criteria and analyzed using the descriptive analysis method, one of the qualitative research methods. During data collection, it was observed that no studies directly addressing both music and social self-efficacy could be found when searching databases using the keywords music education and social self-efficacy. Therefore, the keyword social skills, which is closely related to social self-efficacy, was also used, and findings related to social self-efficacy were examined. In fact, in our country, there are only a limited number of experimental studies addressing music education and social self-efficacy in early childhood and primary school periods. For this

reason, the sample of the study was limited to 20 articles within the context of the topic. The findings of the analyzed studies were grouped under the main theme of social self-efficacy, with subthemes of emotional and prosocial skills. The results indicate that music education has a direct effect on the development of children's social self-efficacy and can be a beneficial factor in improving their social skills. It has also been shown that music education has the potential to directly influence children's prosocial skills and behaviors such as communication, adaptation, and collaboration. From the perspective of Bandura's social learning theory, learning through observation of others constitutes one of the primary forms of indirect experience, which plays a decisive role in the formation and development of self-efficacy during childhood. In this context, music education provides opportunities to create various social learning environments for children. During musical activities, children can observe their teachers and peers, acquire new skills, compare their performances, and improve themselves through feedback. It is observed that transformation in social competencies plays a direct role in individuals' attainment of 21st-century core competencies. Social self-efficacy, one of the key competencies that enable the development of social skills, refers to an individual's belief in their ability to exhibit appropriate social behaviors. In this regard, when the interaction of early childhood and primary school students with music and instrumental education is considered in terms of social skills and social self-efficacy, it can be seen that supporting children socially through music education contributes to their ability to exist within society, develop positive relationships with peers, and enhance skills such as adaptation. These gains can influence individuals' lives in later stages, from career choice to partner selection, and serve as a foundational element. Indeed, even individuals who are highly successful cognitively and academically but lack social skills may benefit from the social self-efficacy developed through music education, which has the potential to fill and complement this gap. When the impact of music education on the development of children's social skills is examined through Bourdieu's concepts of field and capital, it can be inferred that the transformation in social skills resulting from music education directly affects individuals' social lives, that musical interactions open up new fields in individuals' lives, and that they function as a social field that restructures children's behaviors. Within the framework of music education, children may be influenced by the norms and experiences of this newly formed field and, in turn, influence the field itself. The social capital shared within this field not only contributes to individuals' sense of belonging and functions as a social variable, but also has the potential to instill in individuals a sense of "I am an individual," "I am a member of a group," and ultimately "I can do it." This situation not only enhances individuals' competence but may also contribute to their aptitude in a particular field, their aesthetic perception, and their attitudes toward learning. In this way, it can enrich individuals' cultural capital and contribute to the formation of their identity.

YAPAY ZEKÂ VE SANAT EĞİTİMİ: YARATICI ÖZNEİN VE ÖĞRENME SÜREÇLERİNİN DÖNÜŞÜMÜ

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ART EDUCATION: THE TRANSFORMATION OF CREATIVE AGENCY AND LEARNING PROCESSES

Erkan ALADAĞ

Dr., Bağımsız Araştırmacı, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi

Anabilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Mezunlu, İzmir, Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0535-3262>

artistterkan@gmail.com

Received: February 13, 2026

Accepted: April 21, 2026

Published: April 30, 2026

Suggested Citation:

Aladağ, E. (2026). Yapay zekâ ve sanat eğitimi: Yaratıcı öznenin ve öğrenme süreçlerinin dönüşümü. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 15(2), 112-121.



Copyright © 2026 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Bu çalışma, yapay zekânın sanat eğitimi üzerindeki etkilerini teknik bir araç olmanın ötesinde, yaratıcı özne, estetik üretim ve öğrenme süreçleri bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel bir yaklaşımla doküman incelemesi yöntemine dayanmaktadır ve ilgili literatür üzerinden yapay zekânın pedagojik ve kuramsal etkileri analiz edilmiştir. Bulgular, yapay zekânın üretim kapasitesini ve erişilebilirliği artırdığını, ancak bu artışın öğrenme sürecinin deneyimsel derinliğini zayıflatılabildiğini göstermektedir. Estetik düzeyde algoritmik üretim, görsel çeşitliliği sınırlamakta ve homojenleşme eğilimini güçlendirmektedir. Yaratıcı özne ise doğrudan üretim gerçekleştiren bir konumdan, süreci yöneten ve seçim yapan bir role kaymaktadır. Ayrıca yapay zekâ üretiminin insan üretimi verilere dayanması, emek, telif ve etik sorunları gündeme getirmektedir. Elde edilen sonuçlar, yapay zekânın sanat eğitiminde nötr bir araç olmadığını; öğrenmenin doğasını, estetik deneyimi ve yaratıcı öznenin konumunu yeniden yapılandıran bir dönüşüm alanı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sanat eğitiminin, yapay zekâyı eleştirel düşünme, anlam üretimi ve estetik değerlendirme süreçleriyle birlikte ele alması gerekmektedir.

Anahtar Terimler: Yapay zekâ, sanat eğitimi, yaratıcılık, estetik, görsel kültür, eleştirel düşünme.

Abstract

This study examines the impact of artificial intelligence on art education beyond its technical functions, focusing on its effects on creative agency, aesthetic production, and learning processes. The research adopts a qualitative design based on document analysis and evaluates contemporary literature to identify the pedagogical and theoretical implications of artificial intelligence. The findings indicate that artificial intelligence increases production capacity and accessibility, allowing students to generate multiple visual outputs rapidly. However, this expansion also weakens the experiential depth of learning. At the aesthetic level, algorithmic production tends to limit diversity and reinforces patterns of homogenization. The role of the creative subject is also transformed, shifting from direct production to a position centered on selection, mediation, and decision-making. In addition, the reliance of artificial intelligence systems on human-generated datasets raises critical issues related to labor, authorship, and ethics. The results demonstrate that artificial intelligence cannot be considered a neutral tool in art education. Instead, it operates as a transformative mechanism that reshapes learning processes, aesthetic experience, and the position of the creative subject. Therefore, art education should integrate artificial intelligence in ways that support critical thinking, meaning-making, and aesthetic evaluation rather than reducing it to a tool for rapid production.

Keywords: Artificial intelligence, art education, creative agency, aesthetics, visual culture, critical thinking.

Giriş

Sanat eğitimi, uzun süre teknik beceri kazandırmaya indirgenen bir alan olarak ele alınmış; ancak kuramsal çalışmalar, sanatın bilişsel ve kültürel anlam üretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda sanat, düşünme, anlam kurma ve yorumlama süreçlerini harekete geçiren bir bilişsel pratik olarak değerlendirilebilir. Sanat eğitimi ise bireyin görsel deneyimler aracılığıyla kavramsal ilişkiler kurmasını sağlayan, algıyı dönüştüren ve eleştirel düşünmeyi yapılandıran bir öğrenme alanıdır. Buna karşın eğitim sistemlerinde sanatın çoğu zaman ikincil bir

alan olarak konumlandırılması, bu bilişsel potansiyelin sistematik biçimde ihmal edilmesine yol açmakta ve sanatın düşünsel işlevini görünmez kılmaktadır (Efland, 2002). Bu durum, sanat eğitiminin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda epistemolojik bir sorun alanı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda fenomenolojik yaklaşımlar, sanatın yalnızca bir temsil alanı değil, özne ile nesne arasındaki ilişkinin bilinç ve algı süreçleri üzerinden kurulduğu bir anlam üretim alanı olduğunu ortaya koymaktadır (Çalkuş & Aytekin, 2016).

Bu kuramsal zemin içinde yapay zekâ teknolojilerinin sanat eğitimine dahil olması, basit bir teknik yenilik olarak değerlendirilemez. Yapay zekâ, sanatın üretim ve öğretim süreçlerine yalnızca yeni araçlar eklemekle kalmaz; aynı zamanda bu süreçlerin dayandığı bilişsel yapıyı ve anlam üretim mekanizmalarını dönüştürür. Özellikle üretken yapay zekâ sistemleri, görsel üretimi teknik uzmanlıktan bağımsız hale getirerek daha geniş kullanıcı kitlelerinin üretim sürecine katılımını mümkün kılmıştır (Aslan & Aydın, 2023). Bu durum yüzeyde bir demokratikleşme olarak görünse de sanatçı öznesinin konumu ve yaratıcı sürecin doğası açısından daha derin bir dönüşüme işaret etmektedir. Yapay zekâ destekli üretimlerde yaratım sürecinin yinelemeli bir yapı kazandığı, kullanıcıların birden fazla prompt aracılığıyla fikirlerini geliştirerek sistemin sunduğu farklı görsel çıktılar arasında seçim yapıp süreci yönlendirdiği görülmektedir (Hutson & Cotroneo, 2023; Boyraz, 2026). Bu bağlamda yaratıcı eylem, tekil bir üretimden ziyade seçim, müdahale ve yönlendirme pratikleri üzerinden yeniden düşünülmeyi gerektirmektedir. Bu dönüşüm, üretimin teknik eşiklerini ortadan kaldırırken yaratıcı eylemin deneyim, özgünlük ve anlam üretimi ile kurduğu ilişkiyi yeniden tartışmaya açmaktadır.

Sanat üretimi tarihsel olarak kullanılan araçlarla birlikte dönüşüm geçirmiştir. Fotoğraf, video ve dijital teknolojiler sanatın temsil biçimlerini genişletmiş; ancak yapay zekâ bu tarihsel çizgi içinde niteliksel olarak farklı bir konumda yer almıştır. Önceki teknolojiler üretimi kolaylaştıran araçlar olarak işlev görürken, yapay zekâ doğrudan üretim sürecinin kendisine müdahale eder. Bu sistemler büyük veri kümeleri üzerinden öğrenerek görsel çıktılar üretir ve bu süreçte yaratım, bireysel bilinçten çok istatistiksel örüntülere dayanır. Dolayısıyla ortaya çıkan imge, klasik anlamda özne temelli bir yaratım değil, mevcut estetik yapıların veri temelli yeniden düzenlenmesi olarak değerlendirilmelidir. Bu durum, sanat üretimini özne merkezli bir eylem olmaktan çıkararak olasılık temelli bir üretim yapısına kaydırmaktadır.

Bu dönüşüm, sanat kuramının temel sorularından birini yeniden gündeme getirir: yaratıcı özne kimdir? Yapay zekâ sistemleri insan benzeri çıktılar üretebilse de bilinç, niyet ve deneyim gibi unsurlardan yoksundur. Bu nedenle üretilen imgenin ontolojik statüsü belirsizleşir. Yapay zekâ üretim gerçekleştirebilse de bu üretimin anlam kurma ve deneyim taşıma kapasitesi tartışmalıdır. Nitekim yapay zekâ üretiminin çoğu zaman insan üretiminin yeniden düzenlenmesi olarak değerlendirildiğine işaret eden çalışmalar bu görüşü desteklemektedir (Uzun vd., 2021; Blair, 2025). Bu tartışma, sanatın yalnızca teknik bir süreç olup olmadığı sorusunu aşarak, doğrudan sanatın ontolojik temellerine uzanan daha geniş bir problem alanı açmaktadır.

Yapay zekânın sanat eğitimine sunduğu olanaklar bu gerilimi daha da görünür hale getirir. Bu sistemler, öğrencilerin kısa sürede çok sayıda alternatif üretmesini mümkün kılarak deneme süreçlerini hızlandırmakta ve öğrenme ortamlarını daha etkileşimli hale getirmektedir. Aynı zamanda farklı teknikler arasında geçişi kolaylaştırarak üretim kapasitesini genişletmektedir. Ancak bu hız ve erişilebilirlik, öğrenme sürecinin doğasını da dönüştürmektedir. Üretim sürecinin kısalması, öğrencilerin deneme, hata yapma ve problem çözme süreçlerini deneyimlemeden sonuca ulaşmasına yol açabilmekte; bu durum sanatsal öğrenmenin deneyimsel yapısını zayıflatmaktadır (Blair, 2025). Dolayısıyla yapay zekâ, öğrenmeyi genişletirken aynı anda onu yüzeyselleştirme potansiyeli taşıyan çelişkili bir yapı üretmektedir.

Bu çelişki yalnızca pedagojik düzeyde değil, aynı zamanda etik ve ekonomik düzeyde de ortaya çıkar. Yapay zekâ sistemleri büyük ölçüde insan üretimi verileri üzerinden öğrenmektedir ve bu veriler çoğu zaman görünmez bir emek birikimine dayanır. Bu durum, yapay zekâ ile üretilen sanatın kolektif insan emeğinin dolaylı bir ürünü olduğunu göstermektedir. Ancak bu emek çoğu zaman tanınmaz ve karşılığı ödenmez. Dolayısıyla yapay zekâ üretimi, estetik bir mesele olmanın ötesine geçerek emek,

mülkiyet ve etik ilişkiler bağlamında değerlendirilmesi gereken bir üretim biçimine dönüşmektedir (Yücel, 2024).

Bununla birlikte yapay zekânın eğitim alanındaki etkisi yalnızca üretimle sınırlı değildir. Bu sistemler öğrenme süreçlerini kişiselleştirme ve bilgiye erişimi hızlandırma gibi avantajlar sunarken, aynı zamanda epistemolojik sorunlar üretmektedir. Yapay zekâ sistemlerinin çalışma biçiminin çoğu zaman şeffaf olmaması, bilginin doğrulanabilirliği ve güvenilirliği konusunda ciddi problemler doğurmaktadır (Holmes et al., 2019; Arslankara & Usta, 2026). Bu durum, yapay zekâyı yalnızca kolaylaştırıcı bir araç olmaktan çıkararak eleştirel düşünme gerektiren bir risk alanına dönüştürmektedir.

Mevcut literatür incelendiğinde yapay zekânın sanat eğitimindeki etkilerinin büyük ölçüde üretim kapasitesi, erişim kolaylığı ve pedagojik verimlilik üzerinden ele alındığı görülmektedir. Buna karşılık sanatın anlam üretme yapısı, estetik deneyim ve yaratıcı öznenin konumu gibi kurucu unsurlar sınırlı biçimde tartışılmaktadır. Bu durum, yapay zekâ tartışmalarının teknik düzeyde yoğunlaşmasına ve sanatın kuramsal boyutunun geri planda kalmasına yol açmaktadır.

Bu çalışma, yapay zekânın sanat eğitiminde nötr bir teknolojik araç olarak değerlendirilemeyeceğini; sanatın üretim, anlam ve öğrenme ilişkilerini yeniden kurarak yaratıcı öznenin konumunda yapısal bir dönüşüm yarattığını savunmaktadır. Bu doğrultuda temel araştırma sorusu şu şekilde formüle edilmektedir: Yapay zekâ, sanat eğitiminde bilişsel süreçleri, yaratıcı üretimi ve sanatçı öznesinin ontolojik konumunu nasıl yeniden yapılandırmaktadır? Çalışma, yapay zekânın sunduğu olanaklar ile ürettiği sınırlılıklar arasındaki gerilimi analiz ederek, sanat eğitiminin kuramsal çerçevesinde ortaya çıkan dönüşümü açıklamayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, yapay zekânın sanat eğitimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi (document analysis) kullanılmıştır. Doküman incelemesi, belirli bir olguya ilişkin yazılı kaynakların sistematik biçimde analiz edilmesine dayanan ve özellikle kuramsal çalışmalar için uygun bir yöntem olarak kabul edilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamında yapay zekâ, sanat eğitimi, yaratıcılık, görsel kültür ve eğitim teknolojileri alanlarında yayımlanmış akademik makaleler, kitaplar ve raporlar incelenmiştir. Veri seti oluşturulurken güncel, hakemli ve konu ile doğrudan ilişkili kaynaklara öncelik verilmiştir. Seçim sürecinde özellikle yapay zekâ ile sanat eğitimi ilişkisini pedagojik ve kuramsal düzeyde ele alan çalışmalar dikkate alınmıştır. İncelenen literatür, üç temel eksen doğrultusunda yapılandırılmıştır: (1) sanat eğitiminin bilişsel ve epistemolojik temelleri, (2) yapay zekânın üretim ve öğrenme süreçlerine etkisi ve (3) yapay zekâ ile sanat üretiminin estetik, etik ve ontolojik boyutları. Kaynaklar, Google Scholar, DergiPark ve uluslararası akademik veri tabanlarında taranmış; ağırlıklı olarak son yıllarda yayımlanan çalışmalar tercih edilmiştir.

Veri Analizi

Veri analizi sürecinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte seçilen kaynaklar ayrıntılı biçimde incelenmiş; tekrar eden kavramlar, temel argümanlar ve öne çıkan tartışma alanları belirlenmiştir. Elde edilen veriler temalar altında sınıflandırılmış ve yapay zekânın sanat eğitimi üzerindeki etkileri bu tematik yapı üzerinden yorumlanmıştır. Analiz sürecinde yalnızca betimleyici bir yaklaşım izlenmemiş, aynı zamanda literatürde yer alan farklı yaklaşımlar karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek eleştirel bir çözümleme yapılmıştır. Bu kapsamda analiz, kodlama, sınıflandırma ve temaların yorumlanması aşamalarını içermektedir.

Geçerlilik ve Sınırlılıklar

Araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla farklı disiplinlerden (sanat eğitimi, eğitim teknolojileri, yapay zekâ ve estetik kuramı) kaynaklar birlikte ele alınmış ve çok yönlü bir analiz çerçevesi oluşturulmuştur. Bu yaklaşım, yapay zekânın sanat eğitimi üzerindeki etkilerinin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda estetik ve epistemolojik boyutlarıyla değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. Çalışma ampirik veri üretmeyi amaçlamamakta; mevcut literatürü sistematik biçimde analiz ederek kuramsal bir çerçeve ortaya koymaktadır. Bu nedenle elde edilen bulgular genellenebilir sonuçlar sunmaktan ziyade, kavramsal ve eleştirel bir değerlendirme niteliği taşımaktadır.

Literatür

Sanat eğitimi literatüründe temel yaklaşımlardan biri, sanatın yalnızca estetik bir etkinlik değil, aynı zamanda düşünmeyi harekete geçiren bir alan olduğudur. Efland’a göre sanat eserleri, bireyin algısını zorlayarak yorumlama, sorgulama ve anlam üretme süreçlerini tetikler; bu nedenle sanat, zihinsel süreçlerin aktif biçimde devreye girdiği bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmelidir. Bu yaklaşım, sanat eğitimi teknik beceri öğretimine indirgemeyen, onu bilişsel ve kültürel anlam üretiminin bir parçası olarak ele alan geniş bir kuramsal çerçeve sunar. Nitekim sanat eğitimi, yalnızca teknik yeterlik kazandırmakla sınırlı olmayıp, görsel deneyimler aracılığıyla kavramsal bağlantılar kurma ve eleştirel düşünme kapasitesini geliştiren bir süreç olarak tanımlanır (Efland, 2002). Bu çerçeve, sanat eğitiminin pedagojik bir alan olmanın ötesinde epistemolojik bir yapı taşı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu yaklaşım, yapay zekâ tartışmasının neden doğrudan sanat eğitiminin merkezine yerleştiğini açıklar. Çünkü mesele yalnızca yeni bir araç kullanımı değil, sanat eğitiminin dayandığı düşünme, yorumlama ve anlam üretme süreçlerinin nasıl dönüştüğüdür. Bu nedenle yapay zekâ, yalnızca teknik bir yenilik olarak değil, sanat eğitiminin kurucu bilişsel yapılarıyla ilişkili bir dönüşüm alanı olarak ele alınmalıdır. Eğitim literatüründe yapay zekâ, öğretim ve öğrenme süreçlerini yeniden yapılandıran belirleyici bir teknolojik dinamik olarak tanımlanmaktadır. Bu dönüşüm, yalnızca öğretim araçlarını değil, bilginin niteliğini de etkilemekte; eğitimi içerik aktarımının ötesine taşıyarak aktarılabilirlik, bağlama duyarlılık ve uyarlanabilirlik gibi ilkelere dayalı bir yapıya yönlendirmektedir (Holmes et al., 2019). Sanat eğitimi bağlamında bu etki daha da belirgindir. Üretken yapay zekâ sistemleri, görsel üretimi hızlandırmakta, öğrencilerin bilgiye erişimini genişletmekte ve öğrenme süreçlerini daha etkileşimli hale getirmektedir (Arslankara & Usta, 2026; Heaton et al., 2024). Bu araçların akademik performans ve yaratıcılık üzerinde olumlu etkiler üretebildiğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Wang & Sukumaran, 2025).

Ancak literatür bu dönüşümü tek yönlü bir ilerleme anlatısı içinde ele almaz. Mevcut çalışmalar, yapay zekânın pedagojik avantajlarının yanında epistemik güvenilirlik, doğrulanamayan bilgi üretimi ve bağlama duyarlılık eksikliği gibi sorunlar ürettiğini de göstermektedir (Holmes et al., 2019; Arslankara & Usta, 2026). Bu durum, yapay zekânın pedagojik değerinin doğrudan kullanımından çok eleştirel ve denetimli biçimde konumlandırılmasına bağlı olduğunu ortaya koyar. Ancak bu tartışmaların büyük ölçüde pedagojik verimlilik düzeyinde kalması, sanatın kuramsal yapısına yönelik etkilerin sınırlı biçimde ele alınmasına neden olmaktadır.

Sanat üretiminin tarihsel gelişimi, kullanılan araçlarla birlikte dönüşüm geçirmiştir. Fotoğraf, sinema ve dijital medya, temsil biçimlerini genişletmiş; ancak yapay zekâ bu süreçte niteliksel olarak farklı bir düzlemde eklemlenmiştir. Bu sistemler, büyük veri kümeleri üzerinden öğrenerek üretim sürecini istatistiksel örüntülere dayalı bir yapıya dönüştürmektedir (Uzun et al., 2021). Bu bağlamda ortaya çıkan imge, klasik anlamda özne temelli bir yaratım değil, mevcut görsel yapıların yeniden düzenlenmesi olarak değerlendirilmektedir (Boyras, 2026). Bu durum, sanat üretimini özne merkezli bir eylem olmaktan çıkararak olasılık temelli bir üretim mantığına kaydırmaktadır. Bu noktada estetik üretimin doğası üzerine eleştirel bir ayırım ortaya çıkar. Yapay zekâ görselleri teknik doğruluk açısından yüksek performans sergilese de çoğu zaman tekrar eden estetik örüntülere dayanmakta ve özgünlük açısından sınırlı kalmaktadır (Zlateva, 2025; Pavlik & Pavlik, 2024). Algoritmaların benzer veri setleri üzerinden çalışması, estetik çeşitliliğin daralmasına ve görsel üretimin homojenleşmesine yol açmaktadır. Bu durum yalnızca biçimsel bir sorun değil, aynı zamanda anlam üretimi ile ilgili

yapısal bir problemdir. Yapay zekâ, biçimsel üretim gerçekleştirebilmesine rağmen anlamı doğrudan kuramaz; bu nedenle ortaya çıkan çıktılar çoğu zaman derinlikten yoksun kalmaktadır.

Bu bağlamda yapay zekâ üretimi, temsilden çok simülasyon kavramı üzerinden değerlendirilebilir. Görsellerin referans aldığı gerçeklikten bağımsızlaşarak kendi kendini yeniden üreten bir yapı oluşturması, bu üretimleri doğrudan gerçekliğin temsili olmaktan çıkarır. Bu noktada Jean Baudrillard'ın simülakr kavramı, yapay zekâ görsellerinin gerçeklik ile kurduğu ilişkinin çözümlemesinde açıklayıcı bir çerçeve sunar. Yapay zekâ üretimi, gerçekliği temsil etmekten çok, mevcut görsel kodların yeniden dolaşıma sokulduğu bir simülasyon rejimi içinde işler (Baudrillard, 2018).

Tartışmanın bir diğer önemli eksenini yaratıcılıktır. Boden'a göre yaratıcılık, yalnızca yeni kombinasyonlar üretmek değil, aynı zamanda değerli ve beklenmedik olanı ortaya koyma kapasitesini içerir (Boden, 2004). Buna karşılık yapay zekâ sistemleri büyük ölçüde mevcut veriler üzerinden kombinasyonel üretim gerçekleştirir ve bu üretim çoğu zaman estetik yenilik üretmekten ziyade varyasyon üretimi ile sınırlı kalır (Zlateva, 2025). Bu durum, üretim kapasitesi ile yaratıcı bilinç arasındaki ayrımı görünür kılar. Yapay zekâ yaratıcı süreci destekleyebilir; ancak yaratıcı öznenin yerini aldığı iddiası kuramsal olarak temellendirilemez (Uzun et al., 2021). Bu dönüşüm, sanatçı öznesinin konumunu da yeniden tanımlamaktadır. Geleneksel üretici özne modeli, yerini giderek seçim yapan, süreci yöneten ve varyasyonlar arasında karar veren bir yapıya bırakmaktadır (Boyraz, 2026; Özkirişçi, 2025). Üretimin tekrar ve varyasyon üzerinden ilerlemesi, yaratıcı eylemi tekil bir üretim anından çıkararak olasılıklar arasından seçim yapma pratiğine dönüştürmektedir. Bu durum, üretim kapasitesini artırırken yaratıcı otoritenin sınırlarını belirsizleştirmektedir.

Yapay zekâ ile sanat üretimi tartışmasının en güçlü eleştirel hattı emek ve veri meselesidir. Yapay zekâ sistemleri insan üretimi verilerinden öğrenir; bu nedenle görünürde otomatik olan üretim gerçekte kolektif emeğe dayanır. Söz konusu emek çoğu zaman tanınmaz ve karşılığı ödenmez. Böylece yapay zekâ üretimi, estetik bir mesele olmanın ötesine geçerek mülkiyet, emek ve etik ilişkiler bağlamında değerlendirilmesi gereken bir yapıya dönüşür (Yücel, 2024). Veri üzerindeki kontrolün belirli aktörlerde yoğunlaşması ise teknolojinin ekonomik ve politik bir güç aracına dönüşmesine yol açmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde literatür, yapay zekânın sanat eğitiminde üretim kapasitesini artırdığı ve pedagojik esneklik sağladığı konusunda uzlaşmaktadır. Buna karşılık estetik anlamda üretimi, yaratıcı özne ve sanatın ontolojik temelleri gibi kurucu sorunlar sınırlı biçimde ele alınmaktadır. Bu durum, yapay zekâ tartışmalarının teknik ve pedagojik düzeyde yoğunlaşmasına ve kuramsal boyutun geri planda kalmasına neden olmaktadır. Bu çalışma, söz konusu kuramsal boşluk doğrultusunda yapay zekâyı yalnızca pedagojik bir araç olarak değil, sanatın bilişsel, estetik ve ontolojik temellerini dönüştüren yapısal bir alan olarak ele almaktadır.

BULGULAR

Yapay Zekânın Üretim Kapasitesi ve Pedagojik Etkileri

İncelenen literatür, yapay zekâ teknolojilerinin sanat eğitiminde üretim hızını ve erişilebilirliği belirgin biçimde artırdığını ortaya koymaktadır. Üretken sistemler, öğrencilerin kısa sürede çok sayıda alternatif görsel üretmesine olanak tanıyarak deneme süreçlerini niceliksel olarak genişletmekte ve öğrenme ortamlarını daha etkileşimli hale getirmektedir. Özellikle soyut tasarım ilkelerinin görselleştirilebilmesi, kavramsal kavrayışı destekleyen önemli bir avantaj olarak öne çıkmaktadır.

Ancak bu artış, yalnızca üretim kapasitesine ilişkin değildir; aynı zamanda öğrenme sürecinin yapısını dönüştüren bir müdahale niteliği taşımaktadır. Üretim sürecinin hızlanması, öğrencilerin deneme, hata yapma ve problem çözme gibi deneyim temelli öğrenme aşamalarını kısaltmakta ve sanatsal gelişimin temelini oluşturan süreç odaklı yapıyı zayıflatmaktadır. Bu nedenle yapay zekâ, pedagojik açıdan yalnızca üretimi genişleten bir araç değil, öğrenmenin deneyimsel derinliğini aşındıran bir mekanizma olarak da işlev görmektedir. Bu çerçevede yapay zekâ, sanat eğitiminde niceliksel üretim artışı ile niteliksel öğrenme kaybı arasında gerilim yaratan yapısal bir çelişki üretmektedir.

Estetik Homojenleşme ve Anlam Üretimi Sorunu

Literatür, yapay zekâ ile üretilen görsellerin teknik doğruluk açısından yüksek performans sergilemesine karşın estetik çeşitlilik ve özgünlük bakımından sınırlı kaldığını göstermektedir. Benzer veri setleri üzerinden çalışan algoritmaların ürettiği çıktılar, belirli estetik örüntülerin tekrarına dayanmakta ve görsel üretimde homojenleşme eğilimini güçlendirmektedir. Böylece estetik alan, farklılık üretmekten çok mevcut görsel kodların yeniden dolaşıma sokulduğu bir yapıya dönüşmektedir.

Süreç yalnızca biçimsel tekrar meselesi değildir; aynı zamanda anlam üretimine ilişkin yapısal bir sınırlılığı işaret eder. Yapay zekâ sistemleri biçimsel üretim gerçekleştirebilmesine rağmen deneyim ve niyet temelli bir anlam kurma kapasitesine sahip değildir. Ortaya çıkan görseller, çoğu durumda estetik derinlikten yoksun, yüzeysel görselleştirmeler olarak kalmaktadır.

Yapay zekâ üretimi, temsilden çok simülasyon mantığı içinde işleyen bir görsel rejim üretir. Görsellerin referans aldığı gerçeklikten bağımsızlaşarak kendi kendini yeniden üretmesi, onları doğrudan gerçekliğin temsili olmaktan uzaklaştırır. Jean Baudrillard'ın simülakr kavramı, söz konusu üretimlerin gerçekliği yansıtan değil, yeniden kuran bir yapı içinde işlediğini açıklayıcı biçimde ortaya koymaktadır. Teknik doğruluk ile estetik anlam arasındaki ayrım derinleşmekte; üretim kapasitesi artarken anlam üretimi sınırlı kalmaktadır.

Yaratıcı Öznenin Dönüşümü

Elde edilen bulgular, yapay zekâ destekli üretim süreçlerinin sanatçı öznesinin konumunda yapısal bir dönüşüm yarattığını göstermektedir. Geleneksel üretici özne modeli, yerini giderek seçim yapan, süreci yöneten ve varyasyonlar arasından karar veren bir yapıya bırakmaktadır. Üretimin tekrar ve varyasyon üzerinden ilerlemesi, yaratıcı eylemi tekil bir üretim anından çıkararak olasılıklar arasından seçim yapma pratiğine dönüştürmektedir.

Bu dönüşüm yalnızca üretim biçimine ilişkin değildir; yaratıcı öznenin işlevini yeniden tanımlar. Sanatçı, doğrudan üreten bir figür olmaktan uzaklaşarak, üretim sürecini yöneten, filtreleyen ve sonuçları seçen bir konuma yerleşmektedir. Böylece yaratıcı eylem, üretimden çok karar verme ve yönlendirme süreçleri üzerinden işlemeye başlamaktadır.

Yapay zekâ yaratıcı süreci destekleyebilse de bu destek öznenin ortadan kalktığı anlamına gelmez. Aksine, özne üretimden çekilmekte, ancak sürecin kontrolünü elinde tutan bir karar mekanizmasına dönüşmektedir. Bu durum, yaratıcı otoritenin sınırlarını belirsizleştirirken, öznenin konumunu üretici olmaktan çok düzenleyici ve seçici bir yapıya kaydırmaktadır.

Emek, Veri ve Etik Gerilimler

Analiz edilen çalışmalar, yapay zekâ üretiminin görünürde otomatik olmasına karşın büyük ölçüde insan üretimi verilere dayandığını göstermektedir. Dolayısıyla üretim süreçleri, tanınmayan ve karşılığı ödenmeyen kolektif emeği içerir. Bu yapı, yapay zekâ temelli üretimi estetik bir mesele olmanın ötesine taşıyarak emek, mülkiyet ve etik ilişkiler çerçevesinde değerlendirilmesi gereken bir alana dönüştürmektedir.

Telif hakları ve veri kullanımı, söz konusu üretimi doğrudan hukuki bir tartışma alanına yerleştirir. Eğitim ve üretim süreçlerinde kullanılan veri setlerinin önemli bir bölümü telif koruması altındaki içeriklerden oluşmakta; böylece üretim, örtük bir mülkiyet ihlali potansiyeli taşımaktadır. Veri üzerindeki kontrolün belirli aktörlerde yoğunlaşması ise yapay zekâyı yalnızca teknolojik bir araç olmaktan çıkararak ekonomik ve politik güç ilişkilerinin merkezine yerleştirmektedir. Yapay zekâ üretimi, görünürde bireysel yaratıma dayansa da gerçekte kolektif emeğin belirgin olmadığı bir yapıda işler; estetik üretim ile emek ilişkisi arasındaki sınırlar yeniden tartışmaya açılmaktadır.

Sanat Eğitiminin Kuramsal Yapısında Dönüşüm

Elde edilen bulgular, yapay zekânın sanat eğitiminde yalnızca teknik bir araç olarak konumlandırılmayacağını; doğrudan kuramsal çerçeveyi dönüştüren bir unsur olarak işlediğini ortaya koymaktadır. Sanat eğitiminin bilişsel, estetik ve epistemolojik temelleri, yapay zekâ ile yeniden

düşünölmek zorunda kalmaktadır. Ortaya çıkan dönüşüm, yalnızca üretim süreçlerine değil, sanatın tanımına ve öğrenme biçimlerine müdahale etmektedir. Sanatın ne olduğu, nasıl üretildiği ve nasıl öğretil-diği soruları, yapay zekâ ile yeniden yapılandırılmaktadır. Eğitim pratiği, salt üretim odaklı bir yapıdan uzaklaşarak yorumlama, eleştirel değerlendirme ve anlam üretimi eksenine kaymaktadır.

Bu değişim pedagojik düzeyde de doğrudan sonuçlar üretmektedir. Yapay zekâ destekli üretim, öğrencilerin çıktı üretimini hızlandırırken öğrenme sürecinin deneyimsel derinliğini zayıflatma potansiyeli taşımaktadır. Bu nedenle sanat eğitimi, yalnızca üretim becerilerini geliştirmeye odaklanan bir yapı olmaktan çıkarak, üretilen görsellerin analiz edildiği, sorgulandığı ve anlamlandırıldığı bir öğrenme modeline yönelmek zorundadır. Öğrencinin rolü, üretici olmaktan çok yorumlayıcı ve eleştirel özneye doğru genişlemektedir.

Buna paralel olarak öğretmenin konumu da dönüşmektedir. Öğretmen, bilgi aktaran bir otorite olmaktan ziyade öğrenme sürecini yapılandıran, yapay zekâ çıktılarının eleştirel analizini yönlendiren ve estetik değerlendirme süreçlerini çerçeveleyen bir aracıya dönüşmektedir. Bu durum, pedagojik tasarımın merkezine içerik üretimini değil, anlam üretimini ve değerlendirme süreçlerini yerleştirmeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla yapay zekâ, sanat eğitiminde araçsal bir genişlemenin ötesine geçerek öğrenmenin doğasını, öğretim biçimlerini ve yaratıcı öznenin konumunu yeniden tanımlayan kuramsal bir dönüşüm alanı haline gelmektedir.

TARTIşMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Elde edilen bulgular, yapay zekânın sanat eğitimi üzerindeki etkilerinin tek yönlü bir gelişim çizgisi içinde ele alınamayacağını göstermektedir. Ortaya çıkan tablo, karşıt etkilerin basit bir toplamı değildir; sanat eğitiminin bilişsel ve kuramsal temellerini yeniden düzenleyen bir dönüşüm söz konusudur. Yapay zekâ, üretim süreçlerini hızlandıran ve erişimi genişleten bir araç olmanın ötesinde, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve sanatın nasıl kavrandığını etkileyen bir mekanizma olarak işlemlmektedir. Bu nedenle ortaya çıkan gerilimler, avantaj–dezavantaj dengesiyle açıklanamaz; söz konusu olan yapısal bir yeniden konumlanmadır.

Literatürde yapay zekâ çoğunlukla pedagojik verimlilik ve üretim kapasitesi üzerinden değerlendirilmekte, anlam üretimi, estetik deneyim ve yaratıcı özne gibi kurucu unsurlar geri planda kalmaktadır. Analiz edilen bulgular, dönüşümün tam da bu alanlarda yoğunlaştığını göstermektedir. Üretim kapasitesindeki artış, öğrenme sürecinin deneyimsel derinliğini zayıflatmakta; estetik düzeyde teknik doğruluk ile anlam üretimi arasındaki ayırım belirginleşmekte; yaratıcı özne üretici konumdan seçici ve yönlendirici bir role kaymaktadır. Bu üç eksen birlikte ele alındığında, yapay zekânın sanat eğitiminde yalnızca üretim pratiklerini değil, öğrenmenin doğasını yeniden tanımladığı görölmektedir. Estetik düzeyde gözlenen homojenleşme eğilimi, görsel üretimin farklılık üretme kapasitesinin daraldığını ortaya koymaktadır. Algoritmik sistemlerin benzer veri setleri üzerinden çalışması, estetik alanı tekrar eden örüntülerle sınırlandırmakta ve anlam üretimini sınırlı bir düzleme itmektedir. Teknik açıdan başarılı çıktılar, deneyim ve estetik derinlikten yoksun kalabilmektedir. Böyle bir yapı, sanat üretimini temsilden çok mevcut görsel kodların yeniden üretildiği bir düzleme yaklaştırmaktadır.

Yaratıcı özneye ilişkin bulgular, üretim süreçlerinin yeniden dağıldığını göstermektedir. Yapay zekâ ile sanatçı, doğrudan üretim gerçekleştiren bir figür olmaktan uzaklaşarak süreci yöneten, filtreleyen ve seçim yapan bir konuma yerleşmektedir. Üretim kapasitesindeki artış, yaratıcı otoritenin sınırlarını belirsizleştirirken öznenin işlevini de dönüştürmektedir. Ortaya çıkan yapı, öznenin ortadan kalkmasına değil; üretimden çekilerek karar mekanizmasına dönüşmesine işaret etmektedir. Emek ve veri boyutunda elde edilen bulgular, yapay zekâ üretiminin kolektif insan emeğine dayandığını açık biçimde ortaya koymaktadır. Tanınmayan ve karşılığı ödenmeyen emek, üretim sürecinin görünmeyen katmanını oluşturmaktadır. Veri üzerindeki kontrolün belirli aktörlerde yoğunlaşması, yapay zekâyı ekonomik ve politik güç ilişkilerinin merkezine yerleştirmektedir. Bu çerçevede sanat üretimi, estetik bir etkinlik olmanın ötesine geçerek mülkiyet, emek ve etik ilişkilerle doğrudan bağlantılı bir alan haline gelmektedir.

Genel değerlendirme, yapay zekânın sanat eğitiminde nötr bir araç olarak ele alınamayacağını ortaya koymaktadır. Üretimi kolaylaştıran bir teknoloji olmanın ötesinde, öğrenmenin yapısını, estetik deneyimin doğasını ve yaratıcı öznenin konumunu yeniden kuran bir dönüşüm söz konusudur. Bu nedenle sanat eğitimi, yapay zekâyı yalnızca teknik bir araç olarak değil, eleştirel düşünme, anlam üretimi ve estetik değerlendirme süreçlerini yeniden yapılandıran bir bileşen olarak ele almak zorundadır. Pedagojik düzeyde ortaya çıkan gereklilik, öğretim yaklaşımının yeniden tanımlanmasıdır. Yapay zekâ destekli üretim, çıktı odaklı bir öğretim modelini güçlendirmek yerine, üretilen görsellerin analiz edildiği, sorgulandığı ve anlamlandırıldığı bir öğrenme süreci içinde konumlandırılmalıdır. Öğrencinin rolü üretici olmaktan çok yorumlayıcı ve eleştirel özneye doğru genişlerken, öğretmen de süreci yöneten ve estetik değerlendirme çerçevesini kuran bir role evrilmektedir. Böyle bir yapı, üretim hızındaki artışa rağmen öğrenmede derinlik kaybını engellemenin temel koşuludur.

Eğitim programlarının da bu dönüşüme uyum sağlaması gerekmektedir. Yapay zekâ kullanımı teknik becerilerle sınırlı bir çerçevede ele alınmamalı; görsel okuryazarlık, eleştirel düşünme ve etik farkındalık ile değerlendirilmelidir. Özellikle veri kullanımı, telif hakları ve emek ilişkileri konusunda bilinç geliştirilmesi, yapay zekâ ile sanat üretiminin sorumlu biçimde ele alınması açısından zorunludur. Disiplinlerarası yaklaşım, söz konusu dönüşümün anlaşılması için temel bir gerekliliktir. Sanat, teknoloji ve felsefe arasındaki ilişkilerin birlikte ele alınması hem estetik üretimin hem de öğrenme süreçlerinin daha bütüncül biçimde kavranmasını sağlayacaktır. Yapay zekâ, sanat eğitiminde yalnızca üretim araçlarını değil; sanatın anlamını, öğrenme süreçlerini ve yaratıcı öznenin konumunu yeniden düşünmeyi zorunlu kılan yapısal bir dönüşüm alanı olarak değerlendirilmelidir.

Etik ve Çıkar Çatışması

Yazar, araştırmanın tüm süreçlerinde etik ilke ve kurallara uyulduğunu, etik kurallarına uygun davranıldığını ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

- Aslan, A., & Aydın, B. (2023). Yapay zekâ ile sanat üretimi: Yeni bir yaratım biçimi mi? *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 13(2), 1145–1168.
- Arslankara, V. B., & Usta, E. (2026). Digital transformation and generative artificial intelligence in art history: Evidence-based initial experiences with large language models. *Art and Interpretation*, 47, 11–21.
- Blair, S. (2025). Artificial intelligence in art education: Reshaping creative practices. *International Journal of Art & Design Education*, 44(1), 58–72.
- Baudrillard, J. (2018). *Simülakrlar ve simülasyon* (O. Adanır, Çev.). Doğu Batı Yayınları. (Orijinal eser 1981)
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind: Myths and mechanisms* (2nd ed.). Routledge.
- Boyraz, H. (2026). Yapay zekâ ve sanat üretiminde dönüşüm. *Sanat Kuram Dergisi*, 15(3), 750–765.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Çalkuş, F., & Aytekin, C. A. (2016). Fenomenolojik açıdan 20. yüzyıl sanatında gerçeklik algısı. *Sanat Yazıları*, 35, 195–207. <https://izlik.org/JA38RM46XW>
- Heaton, M., et al. (2024). AI and art education: Student engagement and creative identity. *Studies in Art Education*, 65(1), 1–12.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Hutson, J., & Cotroneo, J. (2023). Iterative creativity and prompt-based image generation in art education. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 22(2), 145–160.
- Özkirişçi, M. (2025). Yapay zekâ temelli görsel üretim teknolojileri ve sanat eğitimi. *Görsel Sanatlar Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 2355–2382.
- Pavlik, J. V., & Pavlik, M. (2024). Artificial intelligence and the future of visual art education. *Journalism & Mass Communication Educator*, 79(4), 600–612.
- Uzun, H., Akkuzu, N., & Kayıcı, M. (2021). Yapay zekâ ve sanat ilişkisi. *Uluslararası Sanat ve Estetik Dergisi*, 4(2), 750–758.

Wang, T., & Sukumaran, S. (2025). AI-assisted learning in art and design education. *Education and Information Technologies*, 30, 210–218.

Yücel, M. (2024). Yapay zekâ, emek ve sanat üretimi. *Toplum ve Bilim*, 158, 35–55.

Zlateva, P. (2025). AI-generated imagery in art education: Creativity and perception. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1), 480–490.

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to examine the impact of artificial intelligence on art education beyond its role as a technical tool, focusing on its effects on creative agency, aesthetic production, and learning processes. The rapid development of artificial intelligence technologies has begun to transform not only production tools but also modes of knowledge generation and learning. This transformation is particularly visible in the field of art education, where it challenges established understandings of creativity, artistic production, and pedagogical practice. Within this context, the study investigates how artificial intelligence reshapes the foundational structures of art education, with particular emphasis on the transformation of the creative subject, the nature of aesthetic production, and the reconfiguration of learning processes. The research adopts a qualitative approach based on document analysis. Contemporary academic literature addressing the relationship between artificial intelligence and art education has been systematically reviewed, and the findings have been evaluated within a conceptual and theoretical framework. This method allows for the identification of recurring patterns, tensions, and limitations within existing studies while also providing a comprehensive understanding of how artificial intelligence influences pedagogical and aesthetic practices. Rather than focusing on empirical measurement, the study prioritizes theoretical interpretation and critical analysis. The findings indicate that artificial intelligence significantly increases production capacity and accessibility within art education. Generative systems enable students to produce multiple visual outputs in a short period of time, thereby accelerating production processes and expanding opportunities for experimentation. This development, at first glance, appears to support learning by facilitating engagement and participation. However, the results demonstrate that this increase in production speed is accompanied by a reduction in the experiential depth of learning. As production becomes faster and more automated, the processes of trial, error, and problem-solving—which are central to artistic learning—tend to diminish. Consequently, the learning process risks losing its depth and becoming more outcome-oriented rather than process-oriented. At the aesthetic level, the study reveals that artificial intelligence systems tend to reproduce existing visual patterns rather than generate genuinely novel forms. Since these systems are trained on large datasets composed of previously produced images, their outputs often reflect recurring stylistic tendencies. This leads to a tendency toward aesthetic homogenization, where diversity in visual expression becomes limited. Although artificial intelligence-generated images may demonstrate high levels of technical accuracy and visual coherence, they frequently lack the depth associated with human experience, intention, and contextual meaning. As a result, aesthetic production shifts from the creation of new meanings to the recombination of existing visual codes, raising critical questions about originality and artistic value. The transformation of the creative subject constitutes another central finding of the study. Artificial intelligence does not eliminate the role of the artist; rather, it redefines it. The artist is no longer positioned primarily as a direct producer but increasingly functions as a selector, mediator, and decision-maker within a system that generates multiple possibilities. Creative activity shifts from the act of producing a single work to the process of navigating and selecting among algorithmically generated alternatives. This transformation expands production capacity while simultaneously destabilizing traditional notions of authorship and creative authority. The creative subject remains present but operates within a fundamentally altered framework. In addition to aesthetic and conceptual transformations, the study highlights significant ethical and economic concerns related to labor and data. Artificial intelligence systems rely heavily on datasets composed of human-produced content, which often remain unacknowledged and uncompensated. This raises critical issues concerning authorship, intellectual property, and the invisibility of collective labor. Furthermore, the concentration of data ownership and technological infrastructure in the hands of a limited number of actors positions artificial intelligence within broader economic and political power structures. Within this framework, artistic production can no longer be understood solely as an aesthetic activity but

must also be examined in relation to labor relations, ownership, and ethical responsibility. Overall, the findings demonstrate that artificial intelligence cannot be considered a neutral tool in art education. Rather than simply enhancing production efficiency, it fundamentally reshapes the nature of learning, the structure of aesthetic experience, and the role of the creative subject. This transformation necessitates a rethinking of pedagogical approaches in art education. Instead of emphasizing rapid output generation, educational practices should focus on critical analysis, interpretation, and meaning-making processes. Students should be encouraged not only to produce visual content but also to critically evaluate and contextualize the images they generate. In this regard, the role of the teacher also undergoes a significant transformation. Rather than functioning primarily as a transmitter of knowledge, the teacher becomes a facilitator who guides students in interpreting and evaluating artificial intelligence-generated outputs. Pedagogical design must prioritize the development of critical thinking, aesthetic awareness, and ethical sensitivity. Furthermore, curricula should integrate discussions of data ethics, authorship, and intellectual property to ensure that students develop a comprehensive understanding of the implications of artificial intelligence in artistic production. Finally, the study emphasizes the importance of adopting an interdisciplinary approach to art education in the age of artificial intelligence. The intersection of art, technology, and philosophy provides a broader framework for understanding the complex transformations introduced by artificial intelligence. Such an approach enables a more comprehensive engagement with both the opportunities and limitations of these technologies. In conclusion, artificial intelligence should be understood as a transformative force that compels art education to reconsider its fundamental assumptions and practices, rather than as a mere technical innovation.

CLARA SCHUMANN'IN KEMAN VE PİYANO İÇİN 3 ROMANS OP. 22 ESERİNDE LİRİK İFADE VE DOKU

LYRIC EXPRESSION AND TEXTURE IN CLARA SCHUMANN'S THREE ROMANCES FOR VIOLIN AND PIANO, OP. 22

Özge GÜNCAN

Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı,

Müzik Bölümü, Piyano ASD, Eskişehir, Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6376-5743>

ozgeguncan@gmail.com

Received: February 24, 2026

Accepted: April 29, 2026

Published: April 30, 2026

Suggested Citation:

Güncan, Ö. (2026). Clara Schumann'in three romances for violin and piano op. 22 eserinde lirik ifade ve doku. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 15(2), 122-133



Copyright © 2026 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Bu çalışma, Clara Schumann'ın orjinal dilinde *Drei Romanzen für Violine und Klavier* Op. 22 başlıklı keman-piyano eserini, lirik ifade ve dokusal yapı arasındaki ilişki üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Geleneksel olarak kısa ve karakter parçası olarak değerlendirilen Romance türü, çoğu zaman biçimsel açıdan sınırlı bir alan olarak ele alınmış; ancak bu yaklaşım, söz konusu repertuarın içerdiği mikro ölçekteki anlatsal ve yapısal yoğunluğu göz ardı etmiştir. Bu makale, Clara Schumann'ın söz konusu eserinde, küçük form içerisinde gelişen ifade stratejilerinin, iki enstrüman arasında kurulan dengeli ilişki aracılığıyla nasıl genişletildiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Yapısal analiz sürecinde eser, tematik gelişim, armonik yönelimler ve dokusal organizasyon olarak ele alınmıştır. Eserin açılışında piyano tarafından kurulan arpej temelli doku, yalnızca eşlik işlevi üstlenmeyip, zamansal sürekliliği belirleyen bir zemin oluşturur. Kemanın girişinin ise vokal karakterli bir lirik çizgi ile gerçekleştiği ve bu çizginin, müzikal anlatının temel taşıyıcısı olduğu görülmektedir. Bu iki katman arasındaki ilişki, hiyerarşik bir eşlik ve melodi düzeninden çok, karşılıklı etkileşime dayalı bir yapı sergiler. Orta bölümde gözlemlenen tonal kaymalar ve dokusal yoğunlaşma, eserin ifade alanını genişleterek içsel bir gerilim yaratırken; yeniden ortaya çıkan ana materyal, başlangıçtaki formunu korumakla birlikte dönüşmüş bir ifade niteliği taşır. Bu yönüyle çalışma, eserde biçimsel sadeliğin ötesinde, yoğunlaştırılmış bir anlatı modeli sunduğunu ileri sürmektedir. Eser, küçük form içerisinde ifade edilen müzikal düşüncenin, dokusal çeşitlilik ve lirik süreklilik aracılığıyla nasıl derinlik kazandığını göstermesi bakımından önem taşır. Ayrıca bu yaklaşım, 19. yüzyıl keman-piyano repertuarında sıklıkla göz ardı edilen kısa karakter parçalarının, analitik açıdan yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Terimler: Clara Schumann, Romance, lirik ifade, dokusal analiz, keman-piyano repertuarı, küçük form, müzikal jest.

Abstract

This study examines Clara Schumann's *Drei Romanzen für Violine und Klavier*, Op. 22, with particular focus on the relationship between lyric expression and textural organization. Traditionally regarded as short character pieces, romances have often been treated as formally limited; however, such an approach tends to overlook the narrative and structural density that can emerge within small-scale forms. This article seeks to demonstrate how expressive strategies within a compact musical structure are expanded through the balanced and dialogic interaction between violin and piano. The work is analyzed in terms of thematic development, harmonic direction, and textural organization. In the opening, the arpeggiated piano texture functions not merely as accompaniment but as a temporal framework that shapes the continuity of musical discourse. The violin enters with a vocal, lyrical line that serves as the primary vehicle of musical expression. Rather than adhering to a hierarchical melody-accompaniment relationship, the interaction between the two instruments unfolds as a reciprocal and dynamically interdependent partnership. In the central section, tonal shifts and increased textural density expand the expressive field, generating an inward sense of tension. The return of the principal material retains its formal identity while simultaneously acquiring a transformed expressive character. From this perspective, the study argues that Schumann's Op. 22 presents a model of condensed musical narrative that extends beyond apparent formal simplicity. The work demonstrates how musical ideas articulated within a small-scale form can achieve expressive depth through textural variety and lyrical continuity. In this respect, the study also highlights the need to reconsider short character pieces often overlooked within the nineteenth century violin piano repertoire from a more nuanced analytical perspective.

Keywords: Clara Schumann, romance, lyric expression, textural analysis, violin-piano repertoire, small-scale form, musical gesture.

GİRİŞ

19. yüzyıl müziğindeki küçük formlar, çoğu zaman büyük ölçekli eserlerin gölgesinde değerlendirilmiş ve araştırmalarda ikincil bir konumda ele alınmıştır. Özellikle sonat, senfoni ve konçerto gibi biçimsel olarak geniş merkezde düşünen müzikolojik gelenek, kısa karakterde olan parçaları çoğunlukla sınırlı bir düşünceyle ilişkilendirmiştir. Oysa romantik dönemin estetik anlayışı, müzikal anlamın yalnızca biçimsel genişlikten değil, yoğun ifade stratejilerinden de üretilebileceğini açık biçimde ortaya koymaktadır. “Romance” türünde de yüzeydeki sadeliğine karşın, lirik anlatımın yoğunlaştığı ve zamanın daha esnek bir biçimde örgütlendiği özgül bir ifade alanı sunduğu görülmektedir.

Romance terimi, 19. yüzyıl boyunca hem vokal hem de enstrümantal repertuvarda, şarkısal karakteri, akıcı melodik çizgileri ve çoğunlukla içe dönük ifade diliyle tanımlanan bir tür olarak kullanılmıştır. Ancak bu türün enstrümantal örneklerinde, özellikle keman piyano repertuvarında, sözsüz anlatımın nasıl yapılandığı ve hangi müzikal araçlarla sürdürüldüğü sorusu, literatürde sınırlı ölçüde ele alınmıştır. Mevcut çalışmaların önemli bir bölümü, türün tarihsel gelişimine veya bestecilerin biyografik bağlarına odaklanırken, mikro ölçekteki yapısal organizasyon ile ifade arasındaki ilişki çoğu zaman ayrıntılı biçimde incelenmemiştir (Reich, 2001, s. 215; Todd, 2004, s. 132). Bu durum, özellikle Clara Schumann’ın keman ve piyano için yazdığı Romance eserlerinin analitik açıdan yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Clara Schumann’ın besteciliği, uzun süre icracı kimliğinin gölgesinde kalmış; bu nedenle eserleri, estetik ve yapısal açıdan hak ettiği ölçüde incelenmemiştir. Clara Schumann’ın oda müziği eserleri, özellikle Keman ve Piyano İçin 3 Romans Op. 22 eseri, müzikolojik literatürde uzun süre ihmal edilmiş ve çoğunlukla diğer türlere kıyasla daha az incelenmiştir (Siow, 2026). Son yıllarda yapılan çalışmalar, onun müzikal dilinin yalnızca romantik geleneğin bir uzantısı olmadığını, aynı zamanda özgün ifade stratejileri geliştiren bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır (Reich, 2001; Todd, 2004). Özellikle bu eserde görüldüğü üzere, 3 tane kısa form içerisinde kurulan dengeli yapı, lirik yoğunluk ve iki enstrüman arasındaki etkileşim açısından dikkat çekici bir örnek oluşturur. Bu eserlerde piyano, geleneksel eşlik rolünün ötesine geçerek, zamansal akışı belirleyen ve dokusal derinlik yaratan aktif bir unsur hâline gelir; keman ise çoğu zaman vokal bir çizgi izleyerek, müzikal anlatımın öncelikli taşıyıcısı olarak öne çıkar.

Bu çalışmanın temel amacı, Clara Schumann’ın Keman ve Piyano İçin 3 Romans Op. 22 eserini, lirik ifade ve dokusal organizasyon arasındaki ilişki üzerinden incelemektir. Bu doğrultuda eser, yalnızca melodik veya armonik unsurların betimlenmesiyle sınırlı kalmayacak; aynı zamanda bu unsurların müzikal anlam üretimine nasıl katkıda bulunduğu sorgulanacaktır. Romantik repertuvarda küçük ölçekli yapılar, biçimsel sınırlılıklarına rağmen yoğunlaştırılmış ifade stratejileri aracılığıyla geniş bir anlatı alanı oluşturabilir (Rink, 2010, s. 112). Analiz süreci, tematik gelişim, armonik yönelimler ve özellikle piyano ile keman arasındaki etkileşim biçimleri üzerine odaklanarak, küçük form içerisinde kurulan yapısal yoğunluğu ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, müziği durağan bir yapı olarak değil, zaman içinde gelişen ve katmanlaşan bir süreç olarak ele alan çağdaş müzikolojik perspektiflerle örtüşmektedir (Daverio, 1997, s. 87).

Eser, ilk bakışta sade bir karakter parçası izlenimi verse de, dikkatli bir inceleme, eserin çok katmanlı bir yapı sunduğunu gösterir. Açılıшта piyano tarafından oluşturulan arpej temelli doku, yalnızca bir eşlik zemini değil, aynı zamanda zamansal sürekliliği belirleyen bir çerçeve işlevi görür. Bu çerçeve içerisinde kemanın girişinin, vokal bir ifade karakteri taşıyan uzun soluklu bir melodik çizgi ile gerçekleşmesi, eserin anlatısal yönünü güçlendirir. İki enstrüman arasındaki ilişki, bu noktada hiyerarşik bir yapıdan ziyade, karşılıklı etkileşim ve tamamlayıcılık üzerinden şekillenir. Bu durum, romantik dönemin müzikal dilinde sıklıkla karşılaşılan “şarkısal anlatım” ile “çalgısal doku” arasındaki gerilimli birlikteliğin özgün bir örneğini sunar. Çalışma, söz konusu eseri küçük form bağlamında yeniden konumlandırarak, biçimsel sadeliğin ötesinde yoğunlaştırılmış bir anlatı modeli sunduğunu ileri sürmektedir. Bu çerçevede çalışma, iki temel soruya odaklanmaktadır: Birincisi, Clara Schumann bu eserde lirik ifadeyi hangi müzikal araçlar aracılığıyla yapılandırmaktadır? İkincisi ise, piyano ve keman arasındaki dokusal ilişki, bu ifadenin oluşumunda nasıl bir rol oynamaktadır? Bu sorulara verilecek yanıtlar, yalnızca söz konusu eserin analitik olarak anlaşılmasına katkı

sağlamakla kalmayacak; aynı zamanda 19. yüzyıl keman piyano repertuvarında küçük formun yeniden değerlendirilmesine yönelik daha geniş bir tartışma alanı açacaktır.

Bu şekliyle çalışma, Romans türünün analitik açıdan ihmal edilmiş yönlerine dikkat çekmeyi ve Clara Schumann'ın söz konusu eseri üzerinden, küçük ölçekli müzikal yapıların ifade potansiyelini görünür kılmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, müzikal anlamın yalnızca geniş biçimsel yapılarda değil, aynı zamanda yoğunlaştırılmış ve incelikli dokular içerisinde de üretilebildiğini ortaya koyarak, romantik dönem müziğine ilişkin mevcut analitik perspektifleri genişletmeyi hedeflemektedir.

YAKLAŞIM ve İNCELEME YÖNTEMİ

Romantik dönem müziğinde ifade, çoğu zaman biçimsel organizasyonun ötesine geçen, zaman içinde açılan ve dönüşen bir süreç olarak ele alınır. Bu bağlamda müzikal yapı, yalnızca tematik materyalin düzenlenmesiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda dinleyici algısını yönlendiren jestler, dokular ve zamansal akış biçimleri aracılığıyla anlam üretir. Özellikle küçük form içerisinde yazılmış eserlerde, bu unsurların yoğunlaşarak daha belirgin hâle geldiği görülür. Clara Schumann'ın Keman ve Piyano İçin 3 Romans Op. 22 eseri, bu açıdan, mikro ölçekte işleyen ancak çok katmanlı bir ifade alanı sunan yapıyla dikkat çeker. Bu çalışmada eserin incelenmesi için benimsenen yaklaşım, müzikal anlamın tek bir parametreye indirgenemeyeceği varsayımına dayanır. Buna göre ifade, melodik çizgi, armonik yönelim ve dokusal organizasyonun birlikte oluşturduğu bir etkileşim alanı içerisinde ortaya çıkar. Bu yaklaşım, romantik müziğin yalnızca biçimsel kalıplar üzerinden değil, aynı zamanda algısal ve jestsel süreçler üzerinden anlaşılması gerektiğini vurgulayan müzikolojik yaklaşımlarla örtüşmektedir (Daverio, 1997, s. 102). Dolayısıyla analiz sürecinde, notaya sabitlenmiş yapı ile icra sırasında ortaya çıkan zamansal deneyim arasındaki ilişki de dikkate alınmaktadır.

Çalışmada ilk olarak “lirik ifade” kavramının açıklığa kavuşturulması gereklidir. Lirik ifade, çoğunlukla vokal müzikle ilişkilendirilen bir özellik olmakla birlikte, enstrümantal müzikte de özellikle uzun soluklu melodik çizgiler, nefes hissi yaratan cümle yapıları ve yumuşak geçişlerle kendini gösterir. Clara Schumann'ın söz konusu eserinde keman partisinin taşıdığı vokal karakter, bu lirik ifadenin temel belirleyicisidir. Ancak bu ifade, yalnızca melodik çizgiye indirgenemez; piyano tarafından kurulan dokusal zemin, bu çizginin yönünü ve yoğunluğunu belirleyen aktif bir unsur olarak işlev görür. Bu nedenle lirik ifade, burada iki enstrüman arasındaki karşılıklı etkileşim üzerinden şekillenen bir süreç olarak ele alınmaktadır. Clara Schumann'ın müziği, romantik dönemin şiirsel ifade anlayışını korurken, yapısal kontrol ve armonik bilinç açısından dikkat çekici bir denge sunar (Çetin & Küpana, 2025, s. 8). İkinci olarak, “dokusal organizasyon” kavramı, eserin yapısal çözümlemesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Doku, yalnızca seslerin yoğunluğu ya da dağılımı ile ilgili bir unsur değil, aynı zamanda zamanın algılanış biçimini belirleyen bir faktördür. Özellikle arpej temelli piyano yazımı, süreklilik hissi yaratarak müzikal zamanı akışkan bir hâle getirir. Bu durum, kemanın daha serbest ve esnek bir ifade alanı içerisinde hareket etmesine olanak tanır. Böylece piyano ve keman arasında kurulan ilişki, eşlik eden ve edilen şeklinde sabitlenmiş bir yapıdan ziyade, karşılıklı bağımlılığa dayalı dinamik bir sistem hâline gelir.

Bu noktada “eş-özne” (co-agency) kavramı, eserin yapısal analizinde açıklayıcı bir çerçeve sunar. Geleneksel keman piyano yazımında piyano çoğu zaman destekleyici bir rol üstlenirken, Clara Schumann'ın bu eserinde piyano, anlatının yönünü belirleyen ve kimi zaman kemanla eşit düzeyde ifade taşıyan bir unsur olarak öne çıkar. Müzikal anlam, yalnızca notaya sabitlenmiş bir yapı değil, icra sürecinde şekillenen zamansal bir deneyim olarak ortaya çıkar (Cook, 2013, s. 58). Bu durum, romantik dönemde oda müziği yazımının geçirdiği dönüşümle de ilişkilendirilebilir. 19. yüzyılın ortalarından itibaren piyano, yalnızca armonik destek sağlayan bir araç olmaktan çıkarak, bağımsız bir ifade alanı kazanmaya başlamıştır. Bu dönüşüm, Clara Schumann'ın eserlerinde açık biçimde gözlemlenebilir.

İnceleme yönteminin bir diğer önemli boyutu ise “mikro anlatı” kavramıdır. Büyük ölçekli formlarda anlatı, genellikle geniş tematik karşıtlıklar ve uzun süreli gerilim, çözülme süreçleri üzerinden kurulur. Buna karşılık küçük formda anlatı, daha sınırlı bir zaman dilimi içerisinde yoğunlaştırılmış jestler ve ani yön değişimleri aracılığıyla oluşturulur. Eser bu anlamda, kısa süreli ancak belirgin bir

anlatısal eğri sunar. Açılıшта kurulan dingin atmosfer, orta bölümde yoğunlaşan ifade ve kapanışta gerçekleşen çözülme, eserin mikro ölçekte bir dramatik yapı taşıdığını gösterir.

Bu yaklaşım doğrultusunda incelenen eserde, eserin yalnızca yapısal özelliklerini ortaya koymakla kalmayacak; aynı zamanda bu yapıların nasıl bir ifade alanı oluşturduğunu da inceleyecektir. Böylece çalışma, küçük form içerisinde kurulan müzikal anlamın, yalnızca tematik materyal üzerinden değil, dokusal ve zamansal süreçler aracılığıyla nasıl üretildiğini göstermeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda Clara Schumann'ın Keman ve Piyano İçin 3 Romans Op. 22 eseri, romantik dönem müziğinde ifade ve yapı arasındaki ilişkinin daha incelikli biçimde anlaşılmasına katkı sağlayan önemli bir örnek olarak değerlendirilebilir.

I. Bölüm: Açılış ve Tematik Kurulum

Eserin açılışı, geleneksel anlamda tematik bir “sunum”dan çok, zamansal ve dokusal bir alanın kurulması ile karakterize edilir. Piyano partisi, ilk ölçülerden itibaren arpej temelli bir yazım aracılığıyla, belirgin bir metrik ağırlık duygusundan kaçınan, sürekli akış hissi yaratan bir yapı ortaya koyar. Bu tür bir başlangıç, dinleyiciyi belirli bir ritmik ya da kadansal beklentiye yönlendirmek yerine, zamanın askıya alındığı bir ifade alanına davet eder. Clara Schumann'ın bu 3 küçük romansında yapı, armoni ve ifade, klasik disiplin ile romantik şiirsellik arasında bütünleşik bir ilişki kurar (Ren, 2025, s. 158). Nitekim romantik repertuvarda bu tür dokuların, yalnızca eşlik işlevi görmediği, aynı zamanda müzikal zamanın algılanış biçimini yapılandırdığı bilinmektedir (Cook, 2013, s. 58).

Drei Romanzen für Violine und Klavier

Clara Schumann op. 22
komponiert im Juli 1853

I



Şekil 1. Clara Schumann *Drei Romanzen für Violine und Klavier* Op. 22 Piyano arpej dokusu

Şekil 1’ deki açılıшта dikkat çeken bir diğer unsur, armonik hareketin belirgin kadans noktalarıyla kesilmemesidir. Aksine, armonik değişimler çoğu zaman dokusal süreklilik içinde “eriyerek” ilerler. Bu durum, müziğin lineer bir ilerleyişten ziyade, akışkan bir yüzey üzerinde geliştiği izlenimini yaratır. Piyano burada yalnızca bir eşlikçi değil, adeta zamanın kendisini şekillendiren bir unsur hâline gelir. Kemanın giriş noktası, bu bağlamda ayrı bir önem taşır. Yaklaşık beşinci ölçü civarında gerçekleşen bu giriş, dramatik bir vurgu ile değil, hâlihazırda kurulmuş olan dokusal alanın içinden yükselen bir vokal jest olarak ortaya çıkar. Melodik çizginin başlangıcı, keskin bir sınır çizmek yerine, süreklilik içinde belirir; bu da eserin anlatısal karakterini baştan itibaren belirler.

Bu melodik çizgi, geniş aralık hareketlerinden ziyade, daha çok adım adım ilerleyen, nefes hissi taşıyan bir yapı sergiler. Cümle sonlarında gözlemlenen hafif gevşemeler, müziğin “konuşur” gibi akmasını sağlar. Bu tür jestlerin, müzikal anlamın oluşumunda yalnızca süsleyici değil, yapı kurucu bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Hatten, 2004, s. 93). Dolayısıyla kemanın çizgisi burada yalnızca melodik bir unsur değil, eserin anlatısal yönünü belirleyen temel bileşendir. Piyano ve keman arasındaki ilişki bu noktada özellikle dikkat çekicidir. Geleneksel keman piyano yazımında piyano çoğu zaman arka planda kalan bir eşlik rolü üstlenirken, bu eserde piyano, kemanın ifade alanını

şekillendiren aktif bir katman olarak öne çıkar. Arpej dokusu, yalnızca armonik bir temel sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kemanın çizgisine paralel bir hareket duygusu yaratarak, iki enstrüman arasında sürekli bir etkileşim kurar. Bu etkileşim, eserin başından itibaren eş-özne (co-agency) bir yapı oluşturduğunu gösterir. Şekil 2’ de keman, anlatının öncelikli taşıyıcısı gibi görünse de, bu ifade, piyano tarafından kurulan dokusal ve zamansal çerçeve olmaksızın anlamını yitirir. Bu nedenle burada söz konusu olan, hiyerarşik bir yapıdan ziyade, karşılıklı bağımlılığa dayalı bir ilişki modelidir.



Şekil 2. Clara Schumann *Drei Romanzen für Violine und Klavier Op. 22* Kemanın ilk lirik cümlesi

Açılış bölümünün ilerleyen ölçülerinde, melodik materyalin küçük değişimlerle tekrarlandığı görülür. Ancak bu tekrar, klasik anlamda bir periyot tamamlanması değil, daha çok ifadenin hafifçe genişletilmesi şeklinde ortaya çıkar. Şekil 3’de ritmik esneklik korunur, ancak armonik zemin ve iç ses hareketleri, aynı materyalin farklı bir ışık altında algılanmasına neden olur. Oda müziğinde olduğu gibi enstrümanlar arasındaki ilişki, sabit rollerden ziyade, icra sırasında sürekli yeniden tanımlanan dinamik bir etkileşim alanı oluşturur (Leech-Wilkinson, 2009, s. 73).



Şekil 3. Clara Schumann *Drei Romanzen für Violine und Klavier Op. 22* Piyano iç ses hareketleri ve keman ilişkisi

Bu noktada önemli olan, müziğin belirgin bir kadansla kapanmamasıdır. Açılış alanı, tamamlanmış bir yapı hissi vermekten çok, devam eden bir sürecin ilk aşaması olarak işlev görür. Böylece dinleyici, henüz net bir yön duygusuna sahip olmadan, müzikal akışın içine çekilir.

Bu bölüm, eserin tümünde etkili olacak olan üç temel unsuru ortaya koyar:

1. Akışkan zaman anlayışı
2. Lirik, vokal karakterli jestler

3. Piyano, keman arasında eşit ve etkileşimli yapı

Bu unsurlar, yalnızca açılış bölümünün değil, eserin bütününe yapısal ve ifade temellerini oluşturur.

II. Bölüm: Gelişim ve Dokusal Genişleme

Açılış bölümünde kurulan lirik ve akışkan yapı, bu bölümde doğrudan tekrar edilmek yerine, mikro ölçekte dönüşüme uğrayarak genişletilir. Bu genişleme, klasik anlamda tematik karşıtlıklar üzerinden değil, aynı materyalin farklı yoğunluklarda yeniden işlenmesi yoluyla gerçekleşir. Bu durum, romantik müzikte küçük formun taşıdığı ifade potansiyelinin, sınırlı malzeme içerisinde çeşitlenme yoluyla ortaya çıktığını gösterir (Rink, 2010, s. 112).

Bu bölümün başlangıcında Şekil 4'te görülen keman çizgisinin; açılışta duyulan lirik yönelimi koruduğu, ancak ritmik açıdan daha esnek ve yer yer daha serbest bir karakter kazandığı gözlemlenir. Bu esneklik, müziğin belirli bir yön duygusuna sabitlenmesini engeller; aksine, ifade sürekli olarak yeniden şekillenir.



Şekil 4. Clara Schumann *Drei Romanzen für Violine und Klavier Op. 22* Varyasyon görünümü lirik çizgi

Piyano partisi bu aşamada daha belirgin bir rol üstlenir. Açılışta daha homojen bir akış sunan arpej dokusu, Şekil 5' de iç ses hareketleri aracılığıyla daha karmaşık bir hâl alır. Özellikle orta seslerdeki küçük yön değişimleri, kemanın çizgisine paralel bir ifade katmanı oluşturur. Böylece piyano, yalnızca zemini kuran değil, ifadenin yönünü aktif biçimde etkileyen bir unsur hâline gelir.



Şekil 5. Clara Schumann *Drei Romanzen für Violine und Klavier Op. 22* Piyano iç ses hareketleri

Bu karşılıklı etkileşim, oda müziğinde enstrümanlar arasındaki ilişkinin sabit rollerden ziyade icra sürecinde sürekli yeniden şekillendiğini ortaya koyan yaklaşımlarla örtüşmektedir (Leech-Wilkinson, 2009, s. 73). Keman ve piyano, burada birbirine eşlik eden değil, birlikte düşünce üreten iki ses olarak işlev görür.

Bölümün ilerleyen ölçülerinde, melodik çizginin yönelimi daha belirgin hâle gelir; ancak bu yönelim, dramatik bir yükselişten çok, yatay bir yoğunlaşma şeklinde hissedilir. Yani müzik bir zirveye ulaşmak yerine, Şekil 6' da aynı ifade alanı içinde derinleştiği görülmektedir. Bu süreçte armonik zemin, küçük kaymalarla sürekli hareket hâlinde ve bu hareket, dinleyici açısından bir tür “yer değiştirme” hissi yaratır.



a tempo

Şekil 6. Clara Schumann *Drei Romanzen für Violine und Klavier Op. 22* Piyano partisinde yoğunlaşma

Bu noktada keman partisi, açılıştaki sahip olduğu kesintisiz lirik akıştan kısmen uzaklaşarak, daha parçalı ve jest temelli bir yapı sergilemeye başlar. Bu dönüşüm, müziğin dışsal anlatıdan içsel bir ifade alanına yöneldiğini düşündürür. Piyano ise bu süreçte daha belirgin armonik geçişlerle, bu kırılmayı destekler.

Bölümün sonuna doğru Şekil 7’ de, dokusal yoğunluğun arttığı, ancak bu yoğunluğun belirgin bir kadans noktasıyla sonuçlanmadığı görülür. Aksine, müzik bir tür “askıda kalma” hissiyle bir sonraki yapısal alana geçiş yapar.



9201

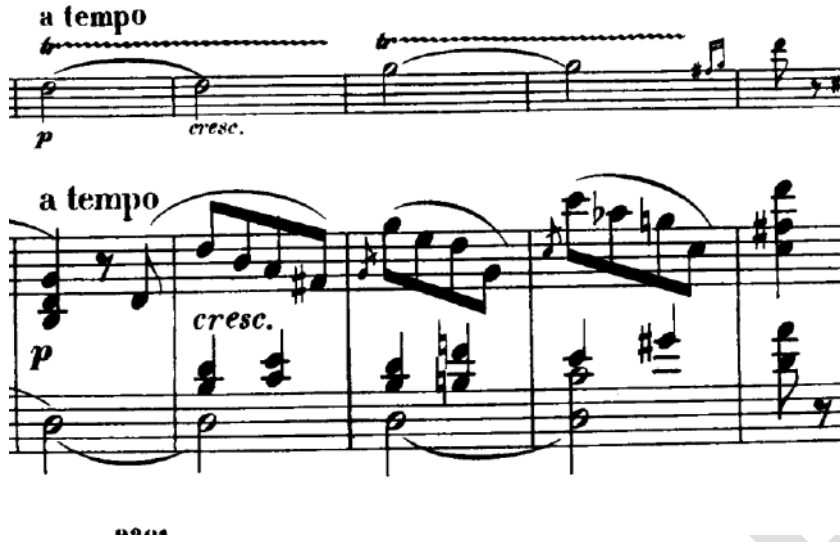
Şekil 7. Clara Schumann *Drei Romanzen für Violine und Klavier Op. 22* Yoğunlaşma sonrası geçiş

Bu durum, eserin genelinde gözlemlenen süreklilik anlayışının bir yansımasıdır. Gelişim bölümü, klasik anlamda tamamlanmış bir yapı sunmak yerine, bir sonraki sürecin zeminini hazırlayan açık bir alan olarak işlev görür.

III. Bölüm: Yoğunlaşma ve Kapanış Süreci

Eserin son bölümü, önceki süreçte geliştirilen materyalin içsel olarak yoğunlaşması ve çözülmesi üzerine kuruludur. Bu bölümde tonal merkezin zaman zaman belirsizleşmesi, müziğin yön duygusunu zayıflatırken, ifade derinliğini artırır. Bu tür tonal kaymalar, romantik müzikte sıklıkla içsel dramatik yoğunluk yaratma aracı olarak kullanılmıştır (Daverio, 1997, s. 103).

Bölümün başlangıcında, keman çizgisinin önceki bölümlere kıyasla daha parçalı bir karakter kazandığı dikkat çeker. Uzun soluklu melodik cümleler yer yer kesintiye uğrar ve Şekil 8’ de görüldüğü üzere daha kısa jestlere bölünür. Bu durum, müziğin dışsal bir anlatıdan çok, içsel bir monolog karakterine yöneldiğini düşündürür. Müzikal jest, yalnızca yüzeysel bir ifade unsuru değil, müzikal anlamın zaman içinde örgütlenmesini sağlayan temel bir yapılandırma aracıdır (Hatten, 2004, s. 93).



Şekil 8. Clara Schumann *Drei Romanzen für Violine und Klavier Op. 22* Jest kırılması

Piyano partisi bu süreçte daha yoğun bir rol üstlenir. Armonik geçişler daha belirgin hâle gelir ve dokusal hareketlilik artar. Şekil 9’ da özellikle alt ve orta seslerdeki hareketler, kemanın parçalı çizgisine karşılık veren bir yapı oluşturur. Bu karşılıklı etkileşim, müziğin gerilim düzeyini artırır. Bu bölümde dikkat çeken bir diğer unsur, açılış materyalinin izlerinin yeniden ortaya çıkmasıdır. Ancak bu geri dönüş, birebir bir tekrar niteliği taşımaz; önceki dönüşümler, bu materyalin algılanışını değiştirmiştir. Bu tür geri dönüşler, romantik müzikte sıklıkla “anımsama” işleviyle ilişkilendirilir (Todd, 2004, s. 158).



Şekil 9. Clara Schumann *Drei Romanzen für Violine und Klavier Op. 22* Yoğun piyano dokusu

Eserin son ölçülerinde Şekil 10’ da, belirgin bir kadans yerine, kademeli bir çözülme süreci gözlemlenir. Piyano dokusu giderek incilir; arpej hareketleri daha seyrek hâle gelir ve kemanın çizgisi açık uçlu bir ifade ile son bulur. Bu durum, müziğin kesin bir sonuca ulaşmaktan çok, sessizlik içinde kaybolduğu izlenimini yaratır.



Şekil 10. Clara Schumann *Drei Romanzen für Violine und Klavier Op. 22 Kademeli* çözülme ve son

Kapanış sürecinde, belirgin bir kadans yerine kademeli çözülme dikkat çeker. Piyano dokusu incelik, kemanın çizgisi ise kesin bir sonuç hissi vermeden sönümlenir. Bu durum, eserin başında kurulan akışkan zaman anlayışının sonuna kadar korunduğunu gösterir. Bu kapanış biçimi, eserin başından itibaren kurulan akışkan zaman anlayışıyla tutarlıdır. Müzik, kapalı bir yapı olarak tamamlanmak yerine, dinleyici algısında devam eden bir izlenim bırakarak sona erer. Bu özellik, küçük form içerisinde kurulan anlatının, yalnızca başlangıç ve sonuç üzerinden değil, süreç odaklı bir deneyim olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın bulguları, Clara Schumann'ın Keman ve Piyano İçin 3 Romans Op. 22 eserinin, yüzeydeki biçimsel sadeliğin ötesinde, yoğunlaştırılmış ve çok katmanlı bir ifade alanı sunduğunu göstermektedir. Eser, klasik anlamda belirgin tematik karşıtlıklara ya da geniş ölçekli dramatik kırılmalara dayanmak yerine, mikro ölçekte gelişen jestler ve dokusal dönüşümler aracılığıyla ilerleyen bir yapı sergiler. Bu durum, romantik dönemde müzikal anlamın yalnızca büyük formlar üzerinden değil, aynı zamanda küçük ölçekli yapılar içinde de üretilebildiğine işaret eder (Daverio, 1997, s. 103). Süreç içinde özellikle dikkat çeken nokta, piyano ve keman arasındaki ilişkinin geleneksel eşlik anlayışının ötesine geçmesidir. Piyano, yalnızca armonik bir temel sunmakla kalmaz; zamansal sürekliliği belirleyen ve ifadenin yönünü şekillendiren aktif bir unsur olarak işlev görür. Bu durum, Clara Schumann'ın oda müziği yazımında piyanoya verdiği bağımsız rol ile örtüşmektedir (Reich, 2001, s. 220). Keman ise vokal karakterli çizgisiyle anlatının öncelikli taşıyıcısı olmakla birlikte, piyano ile kurduğu etkileşim sayesinde bu rolü tek başına değil, paylaşılan bir ifade alanı içinde gerçekleştirir. Bu bağlamda eser, iki enstrüman arasında kurulan eş-özne ilişkisi açısından dikkate değerdir.

Eserin yapısal organizasyonu, klasik form anlayışındaki açık bölümlenmelerden ziyade, süreklilik ve dönüşüm üzerine kuruludur. Açılıшта oluşturulan akışkan doku, orta bölümde yoğunlaşarak içsel bir gerilim üretir; ancak bu gerilim, belirgin bir zirveye ulaşmaktan çok, müzikal dokunun derinleşmesi şeklinde hissedilir. Bu tür bir yapı, romantik müzikte sıklıkla karşılaşılan “yatay yoğunlaşma” anlayışıyla ilişkilendirilebilir. Yani müzik, dramatik bir yükseliş yerine, aynı ifade alanı içinde katmanlaşarak ilerler. Orta bölümde gözlemlenen tonal belirsizlik ve jestsel kırılmalar, eserin anlatısal boyutunu derinleştirir. Bu bölüm, klasik anlamda bir karşıt tema alanı olarak değil, önceki materyalin içsel olarak çözülmesi ve yeniden şekillenmesi olarak değerlendirilmelidir. Bu yaklaşım, Hepokoski ve Darcy’nin (2006) form anlayışında vurguladığı, müzikal süreçlerin sabit kalıplardan ziyade esnek ve bağlamsal olarak ele alınması gerektiği görüşüyle örtüşmektedir (s. 247).

Eserin kapanışında ise belirgin bir kadans yerine kademeli bir çözülme gözlemlenir. Bu durum, müziğin kesin bir sonuca ulaşmaktan çok, dinleyici algısında devam eden bir izlenim bırakmayı hedeflediğini düşündürür. Açılıшта kurulan zamansal akışkanlık, eserin sonunda da korunur; böylece yapı, kapalı bir formdan ziyade açık uçlu bir süreç olarak algılanır. Bu özellik, romantik dönemin zaman anlayışıyla uyumlu bir estetik yaklaşımı yansıtır. Bu bulgular ışığında, Clara Schumann’ın Keman ve Piyano İçin 3 Romans Op. 22 eserinin, küçük form içerisinde kurulan müzikal anlamın zenginliğini ortaya koyan önemli bir örnek olduğu söylenebilir. Eser, hem dokusal çeşitlilik hem de lirik süreklilik açısından, kısa süreli bir müzikal yapı içinde yoğun bir ifade alanı oluşturmayı başarır. Bu durum, Romance türünün analitik açıdan yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışma, lirik ifade ve dokusal organizasyon arasındaki ilişki üzerinden inceleyerek, küçük form içerisinde kurulan müzikal anlamın niteliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılan analiz, eserin yüzeydeki sadeliğine rağmen, çok katmanlı bir yapısal ve ifade düzlemi içerdiğini göstermiştir. Eserin en belirgin özelliklerinden biri, piyano ve keman arasında kurulan dengeli ve etkileşim temelli ilişkidir. Bu ilişki, geleneksel eşlik anlayışının ötesine geçerek, iki enstrümanın birlikte anlam üreten bir yapı oluşturmaya olanak tanır. Piyano, zamansal akışı belirleyen ve dokusal derinlik yaratan bir unsur olarak öne çıkarken; keman, vokal karakterli melodik çizgisiyle bu yapının ifade boyutunu şekillendirir. Bu karşılıklı etkileşim, eserin bütününde gözlemlenen lirik sürekliliğin temelini oluşturur.

Yapısal açıdan bakıldığında eser, belirgin form bölümlerine dayanan bir organizasyondan ziyade, süreklilik ve dönüşüm ilkeleri üzerine kuruludur. Açılıшта oluşturulan akışkan doku, orta bölümde yoğunlaşarak içsel bir gerilim üretir ve son bölümde kademeli olarak çözülür. Bu süreç, klasik dramatik form anlayışından farklı olarak, daha içe dönük ve süreklilik odaklı bir yapı sunar. Dolayısıyla eser, küçük form içerisinde kurulan bir “mikro anlatı” olarak değerlendirilebilir. Clara Schumann’ın Keman ve Piyano İçin 3 Romans Op. 22 başlıklı eseri, romantik dönemde müzikal anlamın yalnızca geniş ölçekli formlar üzerinden değil, aynı zamanda kısa ve yoğun yapılar içerisinde de üretilebildiğini göstermektedir. Eser, hem analitik hem de estetik açıdan, küçük formun taşıdığı ifade potansiyelini görünür kılması bakımından önemlidir. Bu çalışma, söz konusu potansiyelin daha kapsamlı biçimde incelenmesi gerektiğini ortaya koyarak, 19. yüzyıl keman piyano repertuvarına yönelik analitik yaklaşımlara katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Etik ve Çıkar Çatışması

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir. Araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uygun davrandığını beyan edilmektedir.

KAYNAKÇA

Cook, N. (2013). *Beyond the score: Music as performance*. Oxford University Press.

Çetin, İ., & Küpana, M. N. (2025). A comparative analysis of Clara Wieck Schumann’s Op. 6 No. 2 Nocturne. *Journal of Academic Inquiries*, 20(1), 1–22.

- Daverio, J. (1997). *Nineteenth-century music and the German romantic ideology*. Schirmer Books.
- Hatten, R. S. (2004). *Interpreting musical gestures, topics, and tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*. Indiana University Press.
- Hepokoski, J., & Darcy, W. (2006). *Elements of sonata theory: Norms, types, and deformations in the late eighteenth-century sonata*. Oxford University Press.
- Leech-Wilkinson, D. (2009). *The changing sound of music: Approaches to studying recorded musical performance*. CHARM.
- Reich, N. B. (2001). *Clara Schumann: The artist and the woman* (Rev. ed.). Cornell University Press.
- Ren, X. (2025). Analysis of Clara Schumann's romantic compositional techniques: The Three Romances Op. 22 as an example. In *Proceedings of the International Conference on Literature, Art and Human Development* (pp. 155–160).
- Rink, J. (2010). *Chopin: The piano concertos*. Cambridge University Press.
- Siow, S. (2026). Reading between the lines: An interpretive study of Clara Schumann's Three Romances for Violin and Piano, Op. 22. *International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 7(2), 50–75.
- Todd, R. L. (Ed.). (2004). *Clara Schumann studies*. Cambridge University Press.
- https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/8/8c/IMSLP441723-PMLP718524-Schu_Cl_22_best_ed.pdf
- Erişim tarihi: 25 Nisan 2026

EXTENDED ABSTRACT

This study offers an analytical reading of Clara Schumann's *Drei Romanzen für Violine und Klavier*, Op. 22, with a particular focus on the relationship between lyric expression and textural organization within a small scale musical form. Although the Romance has traditionally been classified as a short character piece, often associated with salon aesthetics and limited formal scope, such categorizations risk underestimating the structural and expressive complexity embedded in this repertoire. By concentrating on the first Romance of the set, this article seeks to demonstrate how Clara Schumann constructs a nuanced and multi layered musical discourse in which expressive depth emerges not through large scale formal contrast, but through the continuous transformation of texture, gesture, and harmonic direction. The study is grounded in an analytical approach that prioritizes musical process over fixed formal schemes. Rather than imposing a rigid formal template, the work is examined through its evolving structural zones, each characterized by distinct interactions between the violin and piano parts. This perspective aligns with contemporary musicological approaches that emphasize the temporal and perceptual dimensions of musical meaning, viewing musical structure as a dynamic unfolding rather than a static architectural design. Within this framework, particular attention is given to the ways in which lyric expression is shaped not only by melodic contour but also by the underlying textural environment that supports and transforms it. The opening section of the Romance establishes a fluid temporal framework through the piano arpeggiated texture. This texture does not function as a mere harmonic accompaniment; instead, it creates a sense of continuity that resists strong metric articulation and cadential closure. The absence of clearly defined rhythmic boundaries contributes to a suspended temporal atmosphere, within which the violin's entrance unfolds as a lyrical gesture emerging from within the texture rather than being imposed upon it. The violin line, characterized by its vocal quality and flexible phrasing, assumes a primary expressive role; however, its meaning is inseparable from the piano ongoing motion. The interaction between the two instruments thus transcends a traditional melody accompaniment hierarchy, establishing instead a dialogic relationship in which both parts actively participate in shaping the musical narrative. As the piece progresses, the initial material undergoes a process of subtle expansion and transformation. This development is not achieved through the introduction of contrasting themes, but rather through micro variations in melodic contour, rhythmic flexibility, and harmonic inflection. The resulting effect is one of horizontal intensification: the music deepens within its established expressive field rather than moving toward a clearly defined climax. The piano part becomes increasingly active, with inner voices contributing to a denser textural fabric that interacts more directly with the violin line. This shift enhances the sense of interdependence between the two instruments, reinforcing the notion of a shared expressive space. The central portion of the work introduces a heightened sense of tension, achieved through tonal ambiguity and the fragmentation of previously continuous melodic gestures.

Here, the violin lyrical line becomes more discontinuous, breaking into smaller units that suggest an inward, introspective mode of expression. The piano, in turn, intensifies its harmonic and rhythmic activity, supporting this shift toward a more complex and unstable expressive environment. Rather than functioning as a contrasting section in a traditional formal sense, this passage can be understood as a transformation of the initial material a process in which the established lyrical discourse turns inward and becomes more introspective. The return of the principal material does not signify a simple repetition, but rather a recontextualization shaped by the preceding transformations. Although recognizable elements of the opening reappear, their expressive character has been altered. The sense of continuity established at the beginning is now inflected by the tensions explored in the central section, resulting in a more nuanced and reflective mode of expression. The closing measures further reinforce this transformation through a gradual thinning of texture and a softening of harmonic direction. Instead of arriving at a decisive cadential closure, the work dissolves into a state of openness, leaving the musical discourse suspended rather than conclusively resolved. From this perspective, Clara Schumann's Three Romances for Violin and Piano Op. 22 can be understood as a model of condensed musical narrative, in which structural coherence and expressive depth are achieved through the continuous interplay of texture, gesture, and harmonic motion. The work challenges conventional assumptions about the limitations of small scale forms, demonstrating that brevity does not preclude complexity. On the contrary, the restricted scope of the Romance allows for a heightened concentration of expressive detail, in which even subtle variations acquire structural significance. In addition to contributing to the analytical understanding of Clara Schumann's compositional style, this study also addresses broader questions concerning the status of short character pieces within the nineteenth century repertoire. By foregrounding the structural and expressive richness of the Romance, the article argues for a reassessment of such works within musicological discourse. Rather than being regarded as minor or peripheral, these pieces should be recognized as sites of intricate musical thinking, in which compositional and expressive strategies are explored with a level of precision and sensitivity that is often obscured by their modest scale. Ultimately, this study highlights the importance of approaching small scale works with analytical methods that are responsive to their specific modes of organization. By focusing on process, interaction, and transformation, it becomes possible to uncover layers of meaning that extend beyond traditional formal analysis. In doing so, the article not only offers a new perspective on Clara Schumann's Three Romances for Violin and Piano Op. 22, but also contributes to a more nuanced understanding of lyrical expression and textural design in nineteenth-century chamber music.