Müzik Eğitimi Araştırmalarında Çağdaş Yönelimler

Editör: Doç. Dr. Özlem ONUK NATONSKI



ÖZGÜR YAYINLARI

Müzik Eğitimi Araştırmalarında Çağdaş Yönelimler

Editör:
Doç. Dr. Özlem ONUK NATONSKI

ÖZGÜR YAYINLARI

Published by
Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.
Certificate Number: 45503

15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep
+90.850 260 09 97
+90.532 289 82 15
www.ozguryayınlari.com
info@ozguryayinlari.com

Müzik Eğitimi Araştırmalarında Çağdaş Yönelimler

Editör: Doç. Dr. Özlem ONUK NATONSKI

Language: Turkish-English
Publication Date: 2025
Cover design by Mehmet Çakır
Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0
Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-625-8554-90-8

DOI: https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1112

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/ This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:
Onuk Natonski, Ö. (ed) (2025). *Müzik Eğitimi Araştırmalarında Çağdaş Yönelimler.* Özgür Publications.
DOI: https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1112. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see https://www.ozguryayinlari.com/

ÖZGÜR YAYINLARI

Ön Söz

Müzik eğitimi, artık yalnızca bir disiplin değil; bireyin nörobiyolojik gelişiminden kültürel belleğin aktarımına, dijitalleşmenin gündelik yaşama etkisinden pedagojik dönüşüm arayışlarına kadar çok katmanlı bir düşünme alanı olarak şekillenmektedir. Günümüz dünyasında müziksel öğrenme süreçleri; yalnızca ses üretimiyle değil, aynı zamanda hafıza, kimlik, temsil, veri ve etik gibi kavramlarla da örülmekte; eğitimciyi ve öğrenciyi bu çok boyutlu yapı içinde yeniden konumlandırmaktadır.

Bu kitap, müzik eğitiminin çağdaş yönelimlerine dair disiplinlerarası bir bakış sunmayı amaçlamaktadır. Nörobilimsel temelli yaklaşımlardan yaratıcı ve bütünsel öğrenme modellerine; müfredat reformlarının analitik çözümlemelerinden dijital müzik ortamlarının pedagojik etkilerine; geleneksel sözlü kültür ürünlerinin eğitsel potansiyelinden kültürel mirasın korunmasına uzanan bu çalışma, müzik eğitiminin genişleyen sınırlarını akademik bir duyarlılıkla tartışmaya açmaktadır.

Her bir bölüm, müzik eğitimini bir etkinlik değil, bir düşünme biçimi olarak ele alırken; müziği yalnızca sesin eğitimi değil, aynı zamanda insanın varoluşsal, kültürel ve toplumsal katmanlarıyla ilişkilendiren bir öğrenme süreci olarak kavramlaştırmaktadır. Bu doğrultuda, hem kuramsal hem uygulamalı katkılar sunan kitap, alandaki araştırmacılara, öğretmenlere, öğrenciler ve politika yapıcılara yeni tartışma alanları açmayı hedeflemektedir.

Müzik eğitiminin geçmişle bağını koparmadan, geleceğe dair sorular sorabilen bir alan olarak gelişimine katkı sunmasını diliyoruz.

İçindekiler

Ön Söz iii

Bölüm 1

Müziğin Nörobiyolojik Temelleri ve Müzik Eğitimi 1
Yunus Yapalı

Bölüm 2

Bütünsel Müzik Eğitimi: Yaratıcılığı ve Kişisel İfadeyi Destekleyen Bir Yaklaşım 21
Yunus Yapalı
Duygu Jafarova

Bölüm 3

2018 ve 2025 Maarif Modeli Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi 49
Abdullah Kaya

Bölüm 4

Music: A Thing, An Event, or Data? 65
Özlem Onuk Natonski

Bölüm 5

Articulating Collective Memory:Âşık Veysel's Songs and Poets as Intangible Cultural Heritage 77
Özlem Onuk Natonksi *77*

Bölüm 1

Müziğin Nörobiyolojik Temelleri ve Müzik Eğitimi

Yunus Yapalı[1]

Özet

Bu kitap bölümü, müziğin nörobiyolojik temellerini ve beynin yapı ile fonksiyonları üzerindeki etkilerini kapsamlı biçimde ele almaktadır. Bölüm, müziğin insan beyninde evrimsel kökenlerini, bilişsel ve duygusal süreçler üzerindeki rolünü ve nöroplastisiteyi destekleyen mekanizmalarını incelemektedir. Müziğin limbik sistem aracılığıyla duygusal deneyimi dönüştürmesi, ödül ve motivasyon merkezlerini etkilemesi, terapötik uygulamalardaki potansiyeli ve eğitimsel katkıları ayrıntılı olarak tartışılmaktadır. Özellikle müzik eğitiminin, beynin yapısal ve fonksiyonel organizasyonunu uzun vadeli ve kalıcı biçimde değiştirme kapasitesi vurgulanmakta; çocuklarda ve erişkinlerde bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi desteklediği belirtilmektedir. Erken çocukluk döneminde müzik eğitimi, dil gelişimini hızlandırmak, sağ ve sol hemisferler arasındaki iletişimi güçlendirmek ve nörobilişsel gelişimi teşvik etmek açısından kritik bir araç olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, müzik yalnızca estetik bir ifade biçimi değil, aynı zamanda nörolojik ve psikolojik gelişimi destekleyen çok boyutlu bir biyolojik ve bilişsel araç olarak değerlendirilmektedir. Bu perspektif, özellikle terapötik ve eğitsel alanlarda müzik uygulamalarının bilimsel temellere dayandırılmasına olanak sağlamaktadır.

1. Müzik, Beyin ve Nöroplastisitenin Keşfi

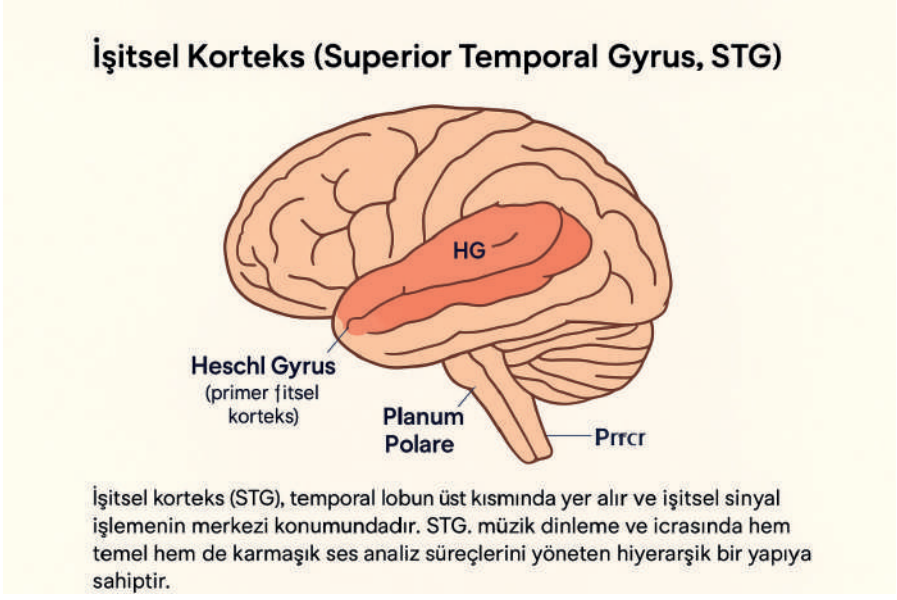
Müzik, insanlık tarihi boyunca kültürel ve toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Ritimler, melodiler ve armoniler, sadece bir eğlence aracı olmanın ötesinde, duyguların ifade edilmesi, toplumsal bağların kurulması ve estetik deneyimlerin paylaşılması için temel bir araç işlevi görmüştür. İnsanlar farklı kültürlerde farklı biçimlerde müzik üretse de

1 Dr. Öğr. Üyesi Yunus YAPALI, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD, Sivas, yunusyapali@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-4225-9005

https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1112.c4489

müziğin insan yaşamındaki evrensel rolü, onun hem duygusal hem de bilişsel açıdan merkezi bir konuma sahip olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, müzik yalnızca kültürel bir olgu olarak değil, aynı zamanda insan beyninin işleyişi ve gelişimiyle sıkı bir ilişki içinde olan evrensel bir deneyim olarak değerlendirilebilir.

Levitin (2006) tarafından vurgulandığı üzere, müzik, insan beyninde ortak bilişsel ve nörobiyolojik temellere dayanan evrensel bir olgudur. Müzik dinleme veya icra etme sırasında, beynin ödül sistemleri, limbik merkezler ve işitsel korteks gibi temel yapıları koordineli biçimde çalışır.



Şekil 1. İşitsel Korteksin (STG) Alt Bölgeleri ve Müzikal İşlevleri

Bu yapılardan biri olan işitsel korteks (Superior Temporal Gyrus, STG), temporal lobun üst kısmında yer alır ve işitsel sinyal işlemenin merkezi konumundadır (Kaas ve Hackett, 2000; Wessinger vd., 2001). STG, müzik dinleme ve icrasında hem temel hem de karmaşık ses analiz süreçlerini yöneten hiyerarşik bir yapıya sahiptir (Peelle vd., 2010). STG'nin alt bölgeleri, müzikal işlemlemenin farklı düzeylerinde özel roller üstlenir. Heschl Gyrus (HG), primer işitsel korteks (A1) olarak, temel frekans analizi ve ses perdesi (pitch) işleminden sorumludur (Hall ve Plack, 2009; Patterson vd, 2002; Warrier vd., 2009). HG'nin hemen arkasında yer alan Planum Temporale (PT), spektral-zamansal bilgiyi işleyen ve ses nesnelerinin tanınmasında

görev alan bir "hesaplama merkezi" işlevi görür (Griffiths ve Warren, 2002; Mišić vd., 2018). HG'nin ön kısmında bulunan Planum Polare (PP) ise kısa ses parçalarını daha karmaşık melodik ya da sözel desenlere dönüştürme sürecine katkıda bulunur (Peelle vd., 2010). Bu nörobiyolojik yapıların eşgüdümlü çalışması, müziğin insan beyninde evrensel bir bilişsel temele sahip olduğunu ortaya koyar. Ayrıca prenatal dönemde başlayan müziğe duyarlılık ve çocuklukta gözlemlenen müzik tercihleri, beynin gelişimsel süreçleri ve kalıcı hafıza yapılarıyla yakından ilişkilidir; bu durum, müziğin biyolojik evrenselliğini güçlü biçimde destekler.

Müzik, duygusal hafızayı tetikleyen güçlü bir uyaran olarak insan belleğinde özel bir yere sahiptir. Hafıza kaybı yaşayan bireylerde, tanıdık melodiler yalnızca geçmiş deneyimlerin hatırlanmasını kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda kimlik hissinin yeniden güçlenmesine katkıda bulunur. Bu süreçte müzik, amigdala ve hipokampusun eşzamanlı aktivasyonunu artırarak bireyin geçmişle duygusal bir bağ kurmasını sağlar. Hipokampus ve amigdala arasındaki bu etkileşim, duygusal olarak anlam taşıyan müziklerin geçmiş yaşantılarla ilişkilendirilmesini mümkün kılar (Koeslch, 2014). Tanıdık melodiler, amigdala ve hipokampus aktivasyonunu artırarak geçmiş anıların hatırlanmasını kolaylaştırmakta ve kimlik hissinin yeniden güçlenmesine katkıda bulunmaktadır (Jacobsen vd., 2015). Bu nedenle, müzik özellikle Alzheimer ve demans hastalarında terapötik bir araç olarak kullanılmakta; bireylerin anılarını ve duygusal bütünlüklerini yeniden yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır (Baird ve Samson, 2015; Janata, 2009). Benzer biçimde, depresyon ve kaygı gibi duygudurum bozukluklarında müzikoterapi, duygusal düzenleme ve gevşeme sağlamada etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmalar, hüzünlü müziklerin bile dinleyicide empatik bir rahatlama, yani katarsis yaratabileceğini göstermektedir (Vuoskoski ve Eerola, 2017). Dolayısıyla müzik, hem biyolojik hem de kültürel boyutlar taşıyan bir olgu olarak, evrensel nörobiyolojik temeller üzerine kültürel bağlamlar ve bireysel farklılıkların inşa edildiği çok katmanlı bir insan deneyimi niteliğindedir. Bu çok katmanlı yapı, müziğin yalnızca bir estetik ifade biçimi değil, aynı zamanda tedavi edici ve yeniden yapılandırıcı bir araç olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Nitekim, ritmik işitsel uyarıların Parkinson hastalarında yürüyüş ritmini ve koordinasyonu artırdığı, ritmin bazal ganglionların motor çıktılar üzerindeki kontrolünü düzenleyerek hareket akıcılığını desteklediği belirlenmiştir (Thaut vd., 1996). Benzer biçimde, Melodik Konuşma Terapisi (MIT), konuşma yetisini kaybeden bireylerde sağ yarımküredeki sağlam alanları etkinleştirerek iletişim becerilerinin yeniden yapılandırılmasını sağlamaktadır (Schlaug vd., 2008).

Son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar, müziğin beyinde konuşmadan bağımsız bir bilişsel sistem olarak işlendiğini ortaya koymuştur. Müzik, konuşmanın dilsel yapısından farklı sinir ağları tarafından temsil edilmekte ve işlenmektedir (Norman-Haignere vd., 2015). Bu bulgu, müziğin yalnızca dilin bir uzantısı değil, kendi başına özgün bir nörobilişsel sistem olduğunu göstermektedir. Ayrıca UC Berkeley'de yapılan bir çalışmada, Pink Floyd'un *"Another Brick in the Wall"* adlı şarkısı, dinleme sırasında kaydedilen sinirsel aktivitelerden yeniden üretilmiştir (Bellier vd, 2023). Bu deney, beynin müziksel bilgiyi kodlama ve çözümleme biçimlerine ilişkin yeni bir dönüm noktası olarak değerlendirilmektedir. Müzik hem bilişsel hem duygusal hem de motor düzeyde insan beyninde bütüncül bir etki yaratır. Nörolojik ve psikolojik düzeydeki bu etkileşim, müziğin öğrenme, terapi ve iletişim süreçlerindeki dönüştürücü gücünü açıkça ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, Levitin, müziğin toplumsal bağların kurulmasında, duyguların paylaşılmasında ve estetik deneyimlerin yaşanmasında merkezi bir araç olduğunu belirtir. Evrensel yapısına rağmen, müziğin bireysel ve kültürel deneyimlerle şekillendiği gerçeği, onun çok katmanlı ve karmaşık doğasını ortaya koyar. Tüm bu unsurlar, müziğin insan doğasının temel bir parçası olduğunu ve biyolojik evrenselliğin kültürel ve kişisel dinamiklerle bütünleştiğini göstermektedir (Levitin, 2006, 2013).

Nörobilim alanında yapılan araştırmalar, müziğin beyinde birçok sistemi eşzamanlı olarak harekete geçirdiğini göstermektedir. Zatorre vd. (2007) çalışmalarına göre, müzik dinleme ya da icra etme sırasında işitsel, motor, duygusal ve bilişsel sistemler birlikte çalışmakta; bu durum beynin müziği bütüncül bir biçimde işlediğini ortaya koymaktadır. Özellikle sensörimotor etkileşimler, premotor ve motor korteksler ile işitsel bölgeler arasındaki bağlantılar aracılığıyla gerçekleşmekte ve müzik performansının karmaşık motor ve duyusal süreçlerin koordinasyonunu gerektirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, dinlenilen müziğin ritmik yapısında yer alan vuruş sayısındaki değişimin, dinleyicinin algıladığı gerilim düzeyini anlamlı biçimde farklılaştırdığı gözlemlenmiştir; bu bulgu, ritmik yoğunluğun fizyolojik ve duygusal uyarılma düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Yuvacı, 2023). Söz konusu etkileşimler, müzik eğitimi sürecinde ya da müzikle düzenli olarak ilgilenen bireylerde daha belirgin hâle gelmekte ve beynin yapısal özelliklerinde değişikliklere yol açabilmektedir. Nörogörüntüleme teknikleriyle yapılan çalışmalar, müzisyenlerin beyninde özellikle işitsel ve motor alanlarda yapısal farklılıklar bulunduğunu da desteklemektedir (Zatorre vd., 2007; Zatorre vd., 2012).

Düzenli müzik pratiği, işitsel ve motor korteksteki sinaptik bağlantıların sayısını ve etkinliğini artırarak beynin esnekliği ve adaptasyon kapasitesini

güçlendirmektedir (Schlaug vd.,2005). Ayrıca, müzik eğitiminin hem gri madde (grey matter) hacminde hem de beyaz madde (white matter) bağlantılarında değişiklikler oluşturabildiği; tonal dil öğrenimi ve müziksel becerilerin gelişimiyle ilişkili olarak beynin çeşitli bölgelerinde yapısal yeniden yapılanmayı desteklediği gösterilmiştir. Bu süreçler, öğrenme ve adaptasyon sırasında nöroplastisiteyi teşvik ederek bilişsel ve duyusal yeteneklerin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Zatorre vd., 2012). Bu bütüncül işlemleme süreci, beynin deneyimle değişebilme kapasitesini ifade eden nöroplastisite kavramı ile yakından ilişkilidir. Nöroplastisite, beynin deneyimlerle sürekli olarak değişme ve uyum sağlama kapasitesini ifade eder. Bu kavram, yeni öğrenme ve deneyimler sonucunda sinaptik bağlantıların güçlenmesi veya yeniden organize edilmesini kapsar (Kolb ve Whishaw, 2015).

Hyde ve arkadaşlarının (2009) çalışmasına göre, erken yaşta müzikle etkileşime giren çocuklarda dikkat, hafıza, dil farkındalığı ve motor koordinasyon gibi bilişsel ve psikomotor becerilerde anlamlı gelişmeler gözlemlenmiştir. Söz konusu araştırma, 15 aylık müzik eğitiminin beyin yapısında kalıcı ve önemli değişiklikler yarattığını ortaya koyarak, müziğin yalnızca sanatsal bir etkinlik değil, aynı zamanda bilişsel gelişimi destekleyen güçlü bir araç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, farklı çalışmalar müzik eğitimlerinin özellikle; motor ve dil becerilerinin gelişimini teşvik ettiğini (Moreno vd., 2011) matematik ve genel zekâ seviyelerini artırdığı (Schellenberg, 2004) okuma yazma, dikkat ve hafıza gibi temel bilişsel yetenekleri geliştirdiğini (Seither-Preisler vd., 2014) doğrulamaktadır.

Ritim temelli çalışmalar, özellikle erken çocukluk döneminde dil gelişimi, ses ayrımı ve okuma öncesi becerilerin desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu araştırmalar, çocukların müzik ve ritim aracılığıyla kültürel ve dilsel yapıları fark etmelerini sağlayarak, sözcük akıcılığı ve fonolojik farkındalık gibi temel okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, aktif müzik katılımı ve ritim algısı, çocukların sözlü iletişim ve sosyal etkileşim becerilerini güçlendirmektedir. Bu bulgular, erken yaşta müzik ve ritim aktivitelerine katılımın, dil ile ilişkili bilişsel ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olabileceğini göstermektedir (Gerry vd., 2012). Bu bulgular, erken yaşta müzikle ilgilenmenin ve eğitim almanın, beynin yapısal ve fonksiyonel gelişimini destekleyerek temel bilişsel alanlarda ilerlemeye katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Müziksel etkinlikler, beynin duygusal sistemleri üzerinde de güçlü etkiler yaratmaktadır. Nörokimyasal düzeyde müzik dinlemek, mutluluk ve ödül mekanizmalarıyla ilişkili dopamin adlı nörotransmiterin salınımını artırır;

bu durum müziğin haz duygusu yaratma, öğrenme isteğini pekiştirme ve motivasyonu destekleme işlevleriyle ilişkilidir (Salimpoor vd., 2011; Zatorre, 2015).

Kortizol, organizmanın stres tepkilerini düzenleyen ve stresle ilişkilendirilen önemli bir glukokortikoid hormonudur. Bu hormon, özellikle hipokampüs, amigdala ve prefrontal korteks gibi beyin bölgelerinde yapısal ve fonksiyonel değişikliklere neden olabilir. Uzun süreli yüksek seviyeleri, kronik stres durumlarıyla ilişkilidir ve bu durum, beynin ve organizmanın sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir (McEwen, 2007). Oksitosin, bağlanma ve güven duygusunu destekleyen bir hormon iken, endorfin doğal ağrı kesici ve mutluluk hissi sağlayan bir nörokimyasal maddedir (Olff vd., 2013).

Chanda ve Levitin (2013) çalışmasına göre, müzik dinlemek kortizol düzeylerini azaltarak stresin azalmasını ve vücudun sakinleşip rahatlama tepkisi vermesini desteklemektedir. Özellikle yavaş ve melodik müzikler, parasempatik sinir sistemini aktive ederek kalp atım hızını ve kan basıncını düşürmekte; bunun sonucunda kas gerginliği azalmakta, nefes ritmi düzenlenmekte ve zihinsel rahatlama sağlanmaktadır. Ayrıca, müziğin dopamin sistemi üzerinde olumlu etkiler gösterdiği ve ödül ile motivasyon sistemlerini aktive ederek öğrenme ve motivasyonu desteklediği belirtilmektedir; dopamin, beyinde sinir hücreleri arasında bilgi iletimini sağlayan bir nörotransmitterdir (Chanda ve Levitin, 2013; Zatorre, 2015). Bu bulgular, müziğin stres yönetimi ve fizyolojik rahatlama açısından terapötik bir potansiyel taşıdığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, grup hâlinde yapılan müziksel etkinlikler -örneğin koro, toplu çalgı performansları veya ritim çalışmaları- oksitosin ve endorfin salınımını artırarak sosyal bağların güçlenmesine katkıda bulunmaktadır. Bu nörokimyasal değişimler, bireyler arasında empati, işbirliği ve topluluk bilincinin artmasına aracılık etmektedir (Kreutz vd., 2004; Tarr vd., 2014). Tüm bu bulgular, müziğin yalnızca eğlenceli bir etkinlik olmadığını; aynı zamanda stres yönetimi ve sosyal uyumda işlev gören güçlü bir nörokimyasal araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Nörogörüntüleme araştırmaları, düzenli müzik pratiğinin beynin yapısal ve işlevsel organizasyonunu dönüştürebildiğini göstermektedir. Gaser ve Schlaug'un (2003) yürüttüğü çalışmada, uzun süreli müzik eğitimi almış bireylerin beyinlerinde gri madde yoğunluğunun -bilgi işleme, dikkat ve karar verme süreçlerinde görev alan nöronların bulunduğu bölge- arttığı saptanmıştır. Aynı zamanda, beyaz madde yollarında da güçlenme gözlenmiştir; bu yollar, beynin farklı bölgeleri arasındaki bilgi akışını sağlayan sinir liflerinden oluşur. Çalışma, müzisyenlerin motor (hareket), işitsel (ses

algısı) ve görsel-uzaysal (görsel konum ve yön algısı) beyin bölgelerinde hacim artışları sergilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, müzik eğitiminin yalnızca bilişsel becerileri geliştirmekle kalmayıp, beynin yapısında kalıcı nöroplastik değişimlere yol açtığını ve uzun vadeli adaptasyon süreçlerini desteklediğini göstermektedir (Gaser ve Schlaug, 2003). Bu yapısal değişimlerin, dikkat, planlama, hafıza ve problem çözme gibi yürütücü işlevlerin gelişimiyle yakından ilişkili olduğu söylenebilmektedir.

İnsan beyni, döllenmeden kısa bir süre sonra gelişmeye başlar ve yaklaşık 20–30 yaş civarında olgunluğa ulaşır. Doğum sonrasında, özellikle 0–6 yaş arasındaki erken çocukluk döneminde, beynin sinir hücreleri normalden çok sayıda bağlantı kurar; bu fazla sinaptik bağlantı, çevresel deneyimlerle şekillenecek bir temel sağlar (Huttenlocher ve ark., 1982; LaMantia ve Rakic, 1994). Zamanla kullanılmayan bağlantılar elenir ve bu süreç deneyimlerle yönlendirilir; böylece beyin ağları daha düzenli, verimli ve fonksiyonel hâle gelir (Petanjek ve ark., 2008). Erken çocukluk dönemi, beynin en fazla esneklik ve öğrenme kapasitesine sahip olduğu dönemdir (Bourgeois ve Rakic, 1993; Hensch, 2005).

Beyin gelişiminde kritik dönemler vardır. Bu dönemlerde çevresel uyarılar, beynin olgunlaşması ve doğru şekilde gelişmesi için özellikle önemlidir. Basit sinir devreleri daha erken, karmaşık devreler ise daha sonraki dönemlerde bu uyarılara duyarlıdır. Bu durum beynin verimli çalışmasını sağlar ve insanın çevresine uyum göstermesine yardımcı olur. Beynin çevresel koşullara uyum gösterebilecek düzeyde esnek olması, insan türünün adaptasyonunu, hayatta kalma olasılığını ve evrimsel olarak başarılı gelişimini destekleyen temel bir mekanizmadır (Fox vd., 2010; Magill vd., 2013). Bu kritik dönemde yeterli çevresel uyarı sağlanmazsa, beynin potansiyeli tam olarak gelişmeyebilir (Bick ve Nelson, 2016). Öte yandan, bu dönemde müzikle etkileşim kurmak, sinaptik bağlantıların güçlenmesini sağlar ve öğrenme yollarının kalıcı biçimde şekillenmesine yardımcı olur. Müzik eğitimi, auditory ve sensorimotor ağlar arasındaki bağlantıları güçlendirir ve beyin plastisitesine katkıda bulunur. Pratik süresi arttıkça, bu bağlantılardaki gelişmeler de artar ve müziğin beyin yapısında kalıcı ve anlamlı değişiklikler sağlar (Li vd., 2018).

Düzenli müziksel etkinliklerin, çocukların beyin gelişimini desteklediği ve özellikle dil ile işitsel bölgelerde yapısal değişikliklere yol açarak dil gelişimini hızlandırdığı gösterilmiştir. Ayrıca, müzik eğitiminin beynin sağ ve sol yarımküreleri arasındaki iletişimi güçlendirdiği ve duygusal farkındalığı artıran yapısal değişikliklerle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu süreçler, çocukların duygusal ve sosyal etkileşim becerilerini de olumlu

yönde geliştirmektedir (Habibi vd., 2018). Bu nedenle müzik eğitimi, erken yaşlarda yalnızca sanatsal bir etkinlik olarak değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal gelişimi destekleyen nörolojik bir araç olarak değerlendirilmelidir.

Müzik eğitimi, beynin yapısal ve fonksiyonel organizasyonunu uzun süreli ve kalıcı biçimde değiştirebilir ve bu değişiklikler hem çocuklarda hem de erişkinlerde bilişsel fonksiyonların gelişimini destekler. Müziksel etkinlikler aynı zamanda çocuklarda motor gelişimi de güçlendirir. Ritimle yapılan hareket çalışmaları, beyinde denge ve hareket koordinasyonundan sorumlu serebellum ile hareket planlamasını sağlayan motor korteks arasında güçlü bağlantılar kurulmasını sağlar, bu da çocuğun bedenini daha iyi tanımasına, kas kontrolünü geliştirmesine ve çevresiyle daha uyumlu etkileşim kurmasına yardımcı olur (Wan ve Schlaug, 2010). Ayrıca müzik yapmak, yaşlılıkta bilişi koruyabilir ve nöroplastisiteyi teşvik ederek çeşitli nörolojik ve bilişsel bozuklukların tedavisinde etkili bir araç olarak kullanılabilir. Müzik eğitiminin hem yakın hem de uzak transfer etkileri gözlemlenmekle birlikte, bu etkilerin hangi koşullarda ve hangi derecede ortaya çıktığı hâlen tam olarak netleşmemiştir. Sonuç olarak, müzik eğitimi, beynin esnekliğini artıran ve bilişsel ile motor becerileri geliştiren güçlü bir araçtır.

Erken çocukluk döneminde kazanılan müziksel deneyimlerin etkisi yalnızca o dönemde sınırlı kalmaz; yaşam boyunca bilişsel yeteneklerin gelişimi ve korunmasına da katkıda bulunabilir. Hanna-Pladdy ve MacKay (2011) çalışmalarına göre, uzun süreli müzikle uğraşmak, yaşla birlikte bilişsel fonksiyonlarda belirgin iyileşmeler ve koruyucu etkiler sağlar. Düzenli olarak müzik aktivitelerine katılan bireylerin genellikle daha yaratıcı, empatik ve dikkatli oldukları; stresle başa çıkma, duygusal düzenleme ve bilişsel esneklik gibi alanlarda daha gelişmiş beceriler sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, müzik eğitiminin ve sürekli katılımın, bireylerin yaşam boyu bilişsel ve duygusal gelişimini destekleyerek, yaşlılıkta bilişsel sağlığın korunmasında potansiyel bir koruyucu faktör olduğunu göstermektedir (Hanna-Pladdy ve MacKay, 2011).

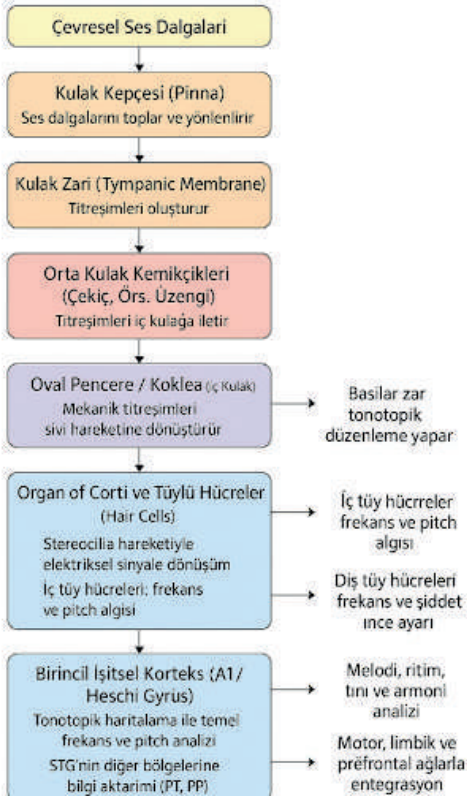
Özetlemek gerekirse müziğin, insan beyninin işleyişini derinlemesine etkileyen güçlü bir biyolojik süreç olduğu söylenebilir. Müziğin beyin üzerindeki etkilerini anlamak, insan gelişiminin temel mekanizmalarını anlamakla eşdeğerdir. Bu doğrultuda, erken çocuklukta müzik eğitimi, nörobilimsel bulgularla desteklenen etkili bir öğrenme ve gelişim stratejisi olarak değerlendirilebilir. Müzik bireyin beynini, kimliğini ve sosyal etkileşim becerilerini dönüştürme kapasitesine sahip bir araçtır; bu yüzden eğitim politikalarında yalnızca sanatsal bir değer olarak değil, aynı zamanda nörobiyolojik öneme sahip bir araç olarak yer almalıdır.

2. Müziğin Beyinde İşlenmesi: İşitsel Sistem ve Algı Süreci

Müziğin, beynin farklı düzeylerdeki ağlarını harekete geçiren çok katmanlı bir bilişsel etkinlik olduğu artık nörobilimsel olarak kanıtlanmıştır. Müziğin beyin üzerindeki etkilerini anlamak, insan gelişiminin temel mekanizmalarını çözümlemek açısından da önem taşır. Bu doğrultuda müziğin beyinde nasıl işlendiğini anlamak, hem müzik eğitimi hem de nöroplastisite süreçlerinin bilimsel temelini ortaya koyar.

2.1. İşitsel Sistemin Temelleri ve Dönüşüm Aşamaları

İşitme sistemi, çevredeki ses dalgalarını algısal temsillere dönüştürme yeteneğine sahiptir. Bu sistem, havadaki basınç değişimlerini konuşma, müzik veya çevresel sesler gibi anlamlı sinyallere çevirir İnsan işitme sistemi yaklaşık 20 Hz ile 20.000 Hz arasındaki frekanslara yanıt verebilir. Bir sesin perdesi (*pitch*) frekansla, şiddeti (*intensity*) ise dalga genliğiyle ilişkilidir (Bear vd., 2016; Moore, 2013).



Şekil 2: Sesin Algılanması Süreci

Sesin algılanması süreci, dış ortamdan gelen titreşimlerin kulak kepçesi (*pinna*) tarafından toplanmasıyla başlar. Ses dalgaları kulak zarına çarparak zarın titreşmesine neden olur. Bu titreşimler, orta kulaktaki üç küçük kemikçik - çekiç (*malleus*), örs (*incus*) ve üzengi (*stapes*) - aracılığıyla iç kulağa iletilir. Üzengi kemiği, titreşimleri piston benzeri bir hareketle iç kulaktaki oval pencereye aktarır (Bear vd., 2016).

İç kulakta yer alan koklea (salyangoz biçimindeki yapı), bu mekanik titreşimleri elektriksel sinyallere dönüştürür. Koklea içinde bulunan basilar zar, farklı frekanslara duyarlıdır. Zarın belirli bölgeleri farklı frekanslara en güçlü yanıtı verir. Yüksek frekanslar bazal bölgede, düşük frekanslar ise apikal bölgede algılanır. Bu düzenleme tonotopi olarak adlandırılır (Bear vd., 2016; Moore, 2013).

Koklea içinde yer alan Organ of Corti, ses enerjisini sinirsel uyarılara dönüştüren temel yapıdır. Buradaki tüylü hücreler (hair cells), ses dalgalarını elektriksel sinyallere çeviren duyu reseptörleridir. Bu hücrelerin üzerindeki stereosilialar, basilar zarın hareketiyle bükülür ve iyon kanallarının açılmasına neden olur. Böylece hücre membranında elektriksel bir değişim oluşur ve sinyaller işitsel sinir (nervus cochlearis) aracılığıyla beyne iletilir (Bear vd., 2016).

İç tüy hücreleri sesin algılanmasından doğrudan sorumluyken, dış tüy hücreleri sesin frekans ve şiddetine göre hassas ayarlamalar yaparak sesi "ince ayara" tabi tutar. Bu sayede ses, hem mekanik hem de nörofizyolojik bir filtreleme sürecinden geçerek daha net biçimde algılanır (Bear vd., 2016; Kiriş, 2021).

2.2. Merkezi İşitsel Süreçler

Kokleada başlayan sinirsel yanıtlar, beyin sapındaki bir dizi çekirdekten geçer. Bunlar arasında dorsal ve ventral koklear çekirdekler, üst zeytin kompleksi (superior olive) ve alt tepecik (inferior colliculus) yer alır. Ardından sinyaller, talamustaki medial genikulat çekirdeğe (MGN) ulaşır ve oradan temporal lobda yer alan birincil işitsel kortekse (A1; Primary Auditory Cortex) iletilir (Bear vd., 2016; Kolb ve Whishaw, 2015).

Beyin, sesleri iki temel yolla kodlar: birincisi, frekansın kokleada işlendiği konuma göre yer kodu (place code); ikincisi ise nöronların ses dalgalarıyla faz kilitleme (phase locking) yoluyla senkronize olmasıdır (Bear vd., 2016). Bu çift kodlama sistemi, beynin hem sesin frekansını hem de perdesini ayırt etmesini sağlar.

2.3. Müziğin Beyinde İşlenmesi

Müziğin dinlenmesi, icra edilmesi ve hatırlanması, beynin birçok bölgesinin eşzamanlı olarak etkinleşmesini gerektirir. Bu süreç, dağıtılmış bir işlemleme (distributed processing) yapısı içinde gerçekleşir; yani tek bir bölge değil, birden fazla sinir ağı koordinasyon hâlinde çalışır (Levitin, 2011).

Beyin, müziğin temel özelliklerini - perde, tempo, tını, ritim ve süre- analiz etmek için özel özellik dedektörleri (feature detectors) kullanır (Levitin, 2011). Bu işlevsel ayrışma sayesinde her müziksel özellik farklı bir nöral sistemde işlenir. Örneğin, superior temporal gyrus tınıları ayırt etmede, Broca alanı ise müzikteki yapısal düzeni ve zamanlamayı analiz etmede rol oynar (Kolb ve Whishaw, 2015; Levitin, 2011).

Fonksiyonel yakın kızılötesi spektroskopi (fNIRS), beynin kortikal bölgelerindeki oksijenlenme değişimlerini ölçerek sinirsel aktiviteyi takip eden non-invaziv bir yöntemdir (Ferrari ve Quaresima, 2012). Bu yöntem, özellikle müzik dinleme ve çalma süreçlerinde, prefrontal korteks başta olmak üzere farklı beyin bölgelerinin aktivasyonunu incelemeye olanak sağlar. Çolakoğlu (2025) tarafından derlenen araştırmalar, fNIRS kullanılarak yapılan çalışmalarda müzik deneyiminin öğrencilerin dikkat, çalışma belleği, kendini kontrol etme ve duygusal süreçleri üzerinde belirgin ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

2.3.1. Hemisferik Uzmanlaşma

Beyin yarımkürelerinin belirli bilişsel ve algısal işlevlerde farklılaşması, "hemisferik uzmanlaşma" olarak adlandırılır (Hartwigsen vd., 2021). Bu kavram, her iki yarımkürenin müziksel bilgi işlemeyi farklı yollarla gerçekleştirdiğini, ancak birlikte bütüncül bir müzik deneyimi oluşturduğunu ortaya koyar. Müziğin yalnızca sağ yarımkürede işlendiği yönündeki klasik görüş artık geçerliliğini yitirmiştir. Güncel nörobilimsel araştırmalar, her iki yarımkürenin müzik işleme sürecinde farklı ancak tamamlayıcı işlevler üstlendiğini göstermektedir (Mišić vd., 2018; Zatorre, 2015). Sol yarımküre, ritim, zamanlama ve müziksel sözdizimini işler; bu süreçler, konuşma ile ilişkili alanlarla örtüşür ve motor planlama ile koordinasyon mekanizmalarıyla etkileşim hâlindedir (Nan ve Friederici, 2013; Tervaniemi vd., 2000). Sağ yarımküre ise perde algısı, melodi üretimi ve tını ayırt etmede daha etkindir; bu yarımküre, melodi ve spektral çözünürlük açısından kritik öneme sahip olup estetik ve duygusal müzik deneyiminin temelini oluşturur (Hyde vd., 2008; Johnsrude vd., 2000; Kolb ve Whishaw, 2015; Levitin, 2011).

Bu işlevsel farklılaşma, müziğin hem bilişsel (ritim, yapı, zamanlama) hem de duygusal (melodi, perde, tını) boyutlarının beyinde nasıl bütünleştiğini anlamak açısından önemli bir nörobiyolojik çerçeve sunar.

2.3.2. Müzik ve Beyin Ağları

Müziğin beyin işlevleri üzerindeki etkisi, farklı nöral ağların koordineli çalışmasıyla ortaya çıkar. Ritim ve motor sistem açısından, beyincik (cerebellum) ve bazal gangliyonlar ritim ve tempo algısında merkezi bir rol oynar; bu yapılar, motor planlama ve müziksel zamanlamayı entegre ederek hareketle işitsel algı arasında senkronizasyon sağlar (Levitin, 2011; Mišić vd., 2018; Zatorre, 2015). Bellek ve beklenti süreçlerinde ise hipokampus ve alt frontal bölgeler öne çıkar; bu alanlar, müziksel yapıların tanınması, kalıpların hatırlanması ve müziksel beklentilerin oluşumunda işlev görür (Levitin, 2006; Okada vd., 2010; Peelle vd., 2010). Müziğin duygusal ve ödül boyutu ise amigdala, nükleus akkumbens ve ventral striatum tarafından yönetilir. Müzik dinleme sırasında bu yapılarda dopamin salınımı artar; bu durum bireyde zevk, motivasyon ve öğrenme süreçlerini güçlendirir (Levitin, 2011; Zatorre, 2015).

Bu işlevsel ağların etkileşimi, müziğin hem bilişsel hem de duygusal düzeyde kapsamlı bir deneyim sunmasını sağlar. Böylece müzik, beyin içinde duygusal, motor ve bilişsel sistemleri bütünleştiren çok boyutlu bir nörobiyolojik olgu hâline gelir (Levitin, 2006; Zatorre, 2015).

3. Zihinsel İmgeleme ve Müzik Algısı

Dışsal bir ses olmadan zihinde müzik duyma deneyimi işitsel zihinsel imgeleme (auditory imagery) olarak adlandırılır. Araştırmalar, gerçek dinleme ile zihinsel imgelemenin benzer beyin bölgelerini etkinleştirdiğini göstermektedir. Tanıdık bir melodiyi düşünmek bile işitsel korteksin aktif hale gelmesini sağlar (Küssner vd., 2023).

Sesin işitilmesi, mekanik enerjinin kokleada elektriksel sinyallere dönüştürülmesiyle başlar. Bu sinyaller, beyindeki tonotopik haritalar aracılığıyla çözülür ve çok katmanlı bir sinirsel işleme sürecine girer. Beyin, bu sinyalleri perde, ritim, tını, duygu ve bellek gibi çok boyutlu bileşenlere ayırarak anlamlandırır. Müziksel algı, beynin hem duyusal hem de bilişsel düzeydeki en geniş ağlarını harekete geçirir; bu da müziğin insan deneyimindeki evrensel ve dönüştürücü etkisini açıklar (Bear vd., 2016; Kolb ve Whishaw, 2015; Levitin, 2011; Moore, 2013;).

Müzik, insan beyninin duyusal, motor, duygusal ve bilişsel sistemlerini bütünleştiren nörobiyolojik bir olgudur. Nöroplastisite yoluyla sinirsel ağları

yeniden şekillendirir, dopamin ve oksitosin salınımıyla duygusal dengeyi güçlendirir, sosyal bağları derinleştirir. Çocukluk döneminden yaşlılığa kadar bilişsel dayanıklılığı artıran müzik, nörolojik rehabilitasyonda da güçlü bir araç olarak kullanılmaktadır. Çalgı eğitimi ve müzik, çocukların beyin gelişimini destekleyen etkili ve çok yönlü araçlar olarak öne çıkmaktadır (Şendurur ve Barış, 2002; Torun, 2022). Buna karşın, müzik eğitiminin genel olarak zihinsel gelişime katkıda bulunabileceğini göstermesine rağmen, çocuklarda doğrudan ve mucizevi zihinsel beceri artışları sağlamadığını belirten çalışmalarda bulunmaktadır (Ayata ve Aşkın, 2009).

Sonuç olarak, müzik yalnızca bir sanat biçimi olmanın ötesinde, insan beyninin evrimsel olarak şekillenmiş bir uzantısı ve bilişsel gelişimi destekleyen dinamik bir araç olarak değerlendirilebilir. Müzik, hem çocuklukta öğrenme süreçlerini ve bilişsel yetkinlikleri güçlendirirken, hem de yaşlılıkta veya nörodejeneratif hastalık durumlarında beynin işlevlerini koruma ve yeniden yapılandırma kapasitesine katkıda bulunabilir. Gelecekteki araştırmalar, müzikle tetiklenen beynin kendini yeniden organize etme ve geliştirme yeteneğinin bu farklı yaşam evrelerinde uzun vadede hangi etkileri sağladığını daha ayrıntılı biçimde ortaya koyacak; böylece müzik eğitimine ve terapötik uygulamalara dair bilimsel temelli stratejilerin geliştirilmesine imkân tanıyacaktır.

Kaynakça

Ayata, E., & Aşkin, C. (2009). Müziğin beynin bilişsel fonksiyonlarına olan etkisi. İTÜ Dergisi / B, 5(2).

Baird, A., & Samson, S. (2015). Music and dementia. In E. Altenmüller, S. Finger, & F. Boller (Eds.), Progress in Brain Research (Vol. 217, pp. 207–235). Elsevier. https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.028

Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2016). Neuroscience: Exploring the brain (4th ed.). Wolters Kluwer.

Bellier, L., Llorens, A., Marciano, D., Gunduz, A., Schalk, G., Brunner, P., & Knight, R. T. (2023). Music can be reconstructed from human auditory cortex activity using nonlinear decoding models. PLoS Biology, 21(8), e3002176. https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3002176

Bick, J., & Nelson, C. A. (2016). *Early adverse experiences and the developing brain*. *Neuropsychopharmacology*, *41*(1), 177–196. https://doi.org/10.1038/npp.2015.252

Bourgeois, J. P., & Rakic, P. (1993). Changes of synaptic density in the primary visual cortex of the macaque monkey from fetal to adult stage. The Journal of Neuroscience, 13(7), 2801–2820. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.13-07-02801.1993

Chanda, M. L., & Levitin, D. J. (2013). The neurochemistry of music. Trends in Cognitive Sciences, 17(4), 179–193. https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.02.007

Çolakoğlu, E. A. (2025). Müziğin beyin üzerindeki etkileri: fNIRS çalışmalarının literatür derlemesi. LOKUM Sanat ve Tasarım Dergisi, 3(2), 386–412.

Ferrari, M., & Quaresima, V. (2012). A brief review on the history of human functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) development and fields of application. NeuroImage, 63(2), 921-935. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.03.049

Fox SE, Levitt P, Nelson CA (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. Child Dev 81: 28–40. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x

Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. Journal of neuroscience, 23(27), 9240-9245. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.23-27-09240.2003

Griffiths, T. D., & Warren, J. D. (2002). The planum temporale as a computational hub. Trends in Neurosciences, 25(7), 348–353. https://doi.org/10.1016/S0166-2236(02)02191-4

Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. Developmental science, 15(3), 398-407. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01142.x

Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Veiga, R., Joshi, A. A., Leahy, R. M., … & Damasio, H. (2018). Childhood music training induces change in micro and macroscopic brain structure: Results from a longitudinal study. Cerebral Cortex, 28(12), 4336–4347. https://doi.org/10.1093/cercor/bhx286

Hall, D. A., & Plack, C. J. (2009). Pitch processing sites in the human auditory brain. Cerebral Cortex, 19(3), 576–585. https://doi.org/10.1093/cercor/bhn108

Hanna-Pladdy, B., & MacKay, A. (2011). The relation between instrumental musical activity and cognitive aging. Neuropsychology, 25(3), 378–386. https://doi.org/10.1037/a0021895

Hartwigsen, G., Bengio, Y., & Bzdok, D. (2021). How does hemispheric specialization contribute to human-defining cognition? Neuron, 109(13), 2075–2090. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2021.04.024

Hensch, T. K. (2005). Critical period mechanisms in developing visual cortex. Current Topics in Developmental Biology, 69, 215–237. https://doi.org/10.1016/S0070-2153(05)69008-4

Huttenlocher PR, de Courten C, Garey LJ, Van der Loos H (1982). Synaptogenesis in human visual cortex–evidence for synapse elimination during normal development. Neurosci Lett 33: 247–252. https://doi.org/10.1016/0304-3940(82)90379-2

Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. Journal of Neuroscience, 29(10), 3019-3025. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009

Janata, P. (2009). The neural architecture of music-evoked autobiographical memories. Cerebral Cortex, 19(11), 2579-2594. https://doi.org/10.1093/cercor/bhp008

Jacobsen, J.-H., Stelzer, J., Fritz, T. H., Chételat, G., La Joie, R., & Turner, R. (2015). Why musical memory can be preserved in advanced Alzheimer's disease. Brain, 138(8), 2438–2450. https://doi.org/10.1093/brain/awv135

Johnsrude, I. S., Penhune, V. B., & Zatorre, R. J. (2000). Functional specificity in the right human auditory cortex for perceiving pitch direction. Brain, 123(1), 155-163. https://doi.org/10.1093/brain/123.1.155

Kaas, J. H., & Hackett, T. A. (2000). Subdivisions of auditory cortex and processing streams in primates. Proceedings of the National Academy of

Sciences of the United States of America, 97(22), 11793–11799. https://doi.org/10.1073/pnas.97.22.11793

Kreutz, G., Bongard, S., Rohrmann, S., Hodapp, V., & Grebe, D. (2004). Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. Journal of Behavioral Medicine, 27(6), 623–635. https://doi.org/10.1007/s10865-004-0006-9

Kiriş, N. (2021). Görsel olmayan duyu sistemleri. İçinde N. T. Yazıhan (Ed.), Fizyolojik Psikoloji (ss. 223–271). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. Nature Reviews Neuroscience, 15, 170–180. https://doi.org/10.1038/nrn3666

Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2015). Fundamentals of human neuropsychology (7th ed.). Worth Publishers.

Küssner, M. B., Taruffi, L., & Floridou, G. A. (Eds.). (2023). Music and mental imagery. London and New York: Routledge.

LaMantia AS, Rakic P (1994). Axon overproduction and elimination in the anterior commissure of the developing rhesus monkey. J Comp Neurol 340: 328–336. https://doi.org/10.1002/cne.903400304

Levitin, D. J. (2006). This is your brain on music: The science of a human obsession. New York: Dutton.

Levitin, D. J. (2011). The World in Six Songs: How the Musical Brain Created Human Nature. New York: Plume.

Levitin, D. J. (2013). Absolute memory for pitch: A comparative replication of Levitin's 1994 study in six European labs. Musicae Scientiae, 17(3), 350–355. https://doi.org/10.1177/1029864913490633

Li, Q., Wang, X., Wang, S., Xie, Y., Li, X., Xie, Y., & Li, S. (2018). Musical training induces functional and structural auditory-motor network plasticity in young adults. Human brain mapping, 39(5), 2098-2110. https://doi.org/10.1002/hbm.23989

Magill CR, Ashley GM, Freeman KH (2013). Water, plants, and early human habitats in eastern Africa. Proc Natl Acad Sci USA 110: 1175–1180. https://doi.org/10.1073/pnas.1209405109

McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. Physiological Reviews, 87(3), 873–904. https://doi.org/10.1152/physrev.00041.2006

Mišić, B., Betzel, R. F., Griffa, A., De Reus, M. A., He, Y., Zuo, X. N., ... & Zatorre, R. J. (2018). Network-based asymmetry of the human auditory system. Cerebral Cortex, 28(7), 2655–2664. https://doi.org/10.1093/cercor/bhy101

Moore, B. (2013). An introduction to the psychology of hearing (6th ed.). Brill.

Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-Term Music Training Enhances Verbal Intelligence and Executive Function. Psychological Science, 22(11), 1425-1433. https://doi.org/10.1177/0956797611416999

Nan, Y., & Friederici, A. D. (2013). Differential roles of right temporal cortex and Broca's area in pitch processing: evidence from music and Mandarin. *Human brain mapping*, *34*(9), 2045-2054.

Norman-Haignere, S., Kanwisher, N. G., & McDermott, J. H. (2015). Distinct cortical pathways for music and speech revealed by hypothesis-free voxel decomposition. Neuron, 88(6), 1281–1296. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.11.035

Okada, K., Rong, F., Venezia, J., Matchin, W., Hsieh, I-H., Saberi, K., Serences, J. T., & Hickok, G. (2010). Hierarchical organization of human auditory cortex: Evidence from acoustic invariance in the response to intelligible speech. Cerebral Cortex, 20(10), 2486–2495. https://doi.org/10.1093/cercor/bhp318

Olff, M., Frijling, J. L., Kubzansky, L. D., Bradley, B., Ellenbogen, M. A., Cardoso, C., Bartz, J. A., Yee, J. R., & Van Zuiden, M. (2013). The role of oxytocin in social bonding, stress regulation and mental health: An update on the moderating effects of context and interindividual differences. Psychoneuroendocrinology, 38(9), 1883–1894. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2013.06.019

Patterson, R. D., Uppenkamp, S., Johnsrude, I. S., & Griffiths, T. D. (2002). The processing of temporal pitch and melody information in auditory cortex. Neuron, 36(4), 767–776. https://doi.org/10.1016/S0896-6273(02)01060-7

Peelle, J. E., Johnsrude, I. S., & Davis, M. H. (2010). Hierarchical processing for speech in and beyond the human auditory cortex. Frontiers in Human Neuroscience, 4, 1735. https://doi.org/10.3389/fnhum.2010.00051

Petanjek, Z., Judaš, M., Kostović, I., & Uylings, H. B. M. (2008). Lifespan alterations of basal dendritic trees of pyramidal neurons in the human prefrontal cortex: A layer-specific pattern. Cerebral Cortex, 18(4), 915–929. https://doi.org/10.1093/cercor/bhm124

Salimpoor, V. N., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A., & Zatorre, R. J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. Nature Neuroscience, 14(2), 257–262. https://doi.org/10.1038/nn.2726

Schellenberg, E. G. (2004). Music Lessons Enhance IQ. Psychological Science, 15(8), 511-514. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x

Schlaug, G., Marchina, S., & Norton, A. (2008). From singing to speaking: Why singing may lead to recovery of expressive language function in pa-

tients with Broca's aphasia. Music Perception, 25(4), 315-323. https://doi.org/10.1525/MP.2008.25.4.315

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. Annals of the New York Academy of Sciences, 1060 (1), 219-230. https://doi.org/10.1196/annals.1360.015

Seither-Preisler, A., Parncutt, R., & Schneider, P. (2014). Size and synchronization of auditory cortex promotes musical, literacy, and attentional skills in children. Journal of Neuroscience, 34(33), 10937-10949. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5315-13.2014

Şendurur, Y., & Barış, D. A. (2002). *Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(1). https://doi.org/10.17693/yunus.21364

Tarr, B., Launay, J., & Dunbar, R. I. M. (2014). Music and social bonding: "Self-other" merging and neurohormonal mechanisms. Frontiers in Psychology, 5, 1096. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01096

Tervaniemi, M., Medvedev, S. V., Alho, K., Pakhomov, S. V., Roudas, M. S., Van Zuijen, T. L., et al. (2000). Lateralized automatic auditory processing of phonetic versus musical information: A PET study. Human Brain Mapping, 10(2), 74–79. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0193(200006)10:2<74::AID-HBM30>3.0.CO;2-2

Thaut, M. H., McIntosh, G. C., Rice, R. R., Miller, R. A., Rathbun, J., & Brault, J. M. (1996). Rhythmic auditory stimulation in gait training for Parkinson's disease patients. Movement Disorders: Official Journal of the Movement Disorder Society, 11(2), 193-200. https://doi.org/10.1002/mds.870110213

Torun, Ş. (2022). Müzik ve beyin gelişimi. Turkiye Klinikleri Pediatric Neurology-Special Topics, 3(1), 69–75.

Wan, C. Y., & Schlaug, G. (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. The Neuroscientist, 16(5), 566–577. https://doi.org/10.1177/1073858410377805

Warrier, C., Wong, P., Penhune, V., Zatorre, R., Parrish, T., Abrams, D., & Kraus, N. (2009). Relating structure to function: Heschl's gyrus and acoustic processing. Journal of Neuroscience, 29(1), 61-69. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3489-08.2009

Wessinger, C. M., VanMeter, J., Tian, B., Van Lare, J., Pekar, J., & Rauschecker, J. P. (2001). Hierarchical organization of the human auditory cortex revealed by functional magnetic resonance imaging. Journal of cognitive neuroscience, 13(1), 1-7. https://doi.org/10.1162/089892901564108

Vuoskoski, J. K., & Eerola, T. (2017). The pleasure evoked by sad music is mediated by feelings of being moved. Frontiers in Psychology, 8, 439. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00439

Yuvacı, E. (2023). Hızlı ve yavaş tempolarda icra edilen belirli Klasik Türk Müziği usullerinin insan otonom sistemi üzerindeki etkileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(*34*), 863-897. https://doi.org/10.29000/rumelide.1317107

Zatorre, R. J. (2015). Musical pleasure and reward: Mechanisms and dysfunction. Annals of the New York Academy of Sciences, 1337(1), 202-211. https://doi.org/10.1111/nyas.12677

Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: auditory–motor interactions in music perception and production. Nature reviews neuroscience, 8(7), 547-558. https://doi.org/10.1038/nrn2152

Zatorre, R. J., Fields, R. D., & Johansen-Berg, H. (2012). Plasticity in gray and white: Neuroimaging changes in brain structure during learning. Nature Neuroscience, 15(7), 528–536. https://doi.org/10.1038/nn.3045

Bölüm 2

Bütünsel Müzik Eğitimi: Yaratıcılığı ve Kişisel İfadeyi Destekleyen Bir Yaklaşım

Yunus Yapalı[1]

Duygu Jafarova[2]

Özet

Günümüzde müzik eğitimi, yalnızca teknik becerilerin kazandırılmasını değil, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerden bütüncül gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir alan hâline gelmiştir. Bu çalışma, bütünsel müzik eğitimi yaklaşımının önemini ortaya koyarak öğrencilerin yaratıcılık, anlama ve kişisel ifade becerilerine nasıl katkı sağladığını incelemektedir. Bütünsel yaklaşım, müziğin yalnızca çalma veya söyleme etkinlikleriyle sınırlı olmadığını; öğrencilerin duygusal ifadelerini güçlendiren, iletişim becerilerini geliştiren ve özgüvenlerini destekleyen geniş bir öğrenme süreci sunduğunu vurgular.

Araştırmada, bu yaklaşımın kuramsal temelleri ele alınmış; Froebel'in bütüncül eğitim anlayışı, Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ve Dewey'in deneyimsel öğrenme görüşleri doğrultusunda müzik eğitiminin nasıl zenginleştiği tartışılmıştır. Geleneksel teknik odaklı eğitim ile bütünsel müzik eğitimi karşılaştırılarak yöntemlerin öğrenci başarısına, yaratıcılık gelişimine ve müziksel kavrayışa etkileri değerlendirilmiştir. Çalışma, her iki yaklaşımın temel özelliklerini tanıttıktan sonra öğrenciler üzerindeki farklı sonuçlarını inceleyen kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Alanyazında özellikle Türkçe kaynakların sınırlı olması nedeniyle bu derleme, yerli ve uluslararası araştırmaları bir araya getirerek önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Sonuç olarak, müzik eğitiminde daha kapsayıcı, öğrenci merkezli ve yaratıcı uygulamaların geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmakta; bütünsel yaklaşımın öğrencilerin kişisel gelişimi ve toplumsal katkıları açısından uzun vadeli önemine dikkat çekilmektedir.

1 Dr. Öğr. Üyesi Yunus YAPALI, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD, Sivas, yunusyapali@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-4225-9005

2 Duygu JAFAROVA, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD, Ankara, duyguguzelimdag@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-1734-0311

https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1112.c4490

Giriş

Bu araştırmanın temel amacı, müzik eğitiminde bütünsel yaklaşımın önemini vurgulamak ve öğrencilerin müziksel yaratıcılıklarını, anlama yetilerini ve kişisel ifade becerilerini nasıl geliştirdiğini incelemektir. Çalışma, müzik eğitiminde geleneksel teknik odaklı yaklaşımlar ile bütünsel yaklaşımlar arasındaki farklılıkları, bu yaklaşımların etkilerini ve öğrenci gelişimine katkılarını değerlendirmektedir.

Bu kapsamda bütünsel yaklaşım, müzik eğitiminde öğrencinin teknik becerilerinin ötesine geçerek kişisel gelişimini, sosyal etkileşim becerilerini, yaratıcılığını ve müziğe ilişkin derin bir anlayış geliştirmesini destekleyen bir eğitim anlayışı olarak tanımlanmaktadır.

Curragh ve arkadaşlarının (1990) mesleki eğitime ilişkin modeline paralel biçimde, bütünsel müzik eğitimi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve estetik boyutlarını bir arada ele alır. Bu sayede, bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturur. Geleneksel müzik eğitiminin performans odaklı hedefleri, müziğin çoğu zaman teknik bir disiplin olarak algılanmasına yol açmıştır. Buna karşılık bütünsel yaklaşım, müzik eğitimini daha geniş bir gelişim alanı olarak değerlendirir. Bu anlayış, öğrencilerin yaratıcılığını, öz farkındalığını ve müziğe yönelik içsel bağlarını güçlendirmeyi hedefler.

Bütünsel müzik eğitimi, öğrencilerin yaratıcı yönlerini ve teknik becerilerini geliştirirken müzikle daha derin bir ilişki kurmalarını sağlar. Böylece müzik, yalnızca bilişsel bir alan değil; duygusal ve toplumsal bağları güçlendiren bir ifade biçimine dönüşür. Eğitim süreci, öğrencilerin duygusal, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyen bütüncül bir yapıya kavuşur.

Müzik eğitiminde deneyimsel yöntemler, öğrencilerin müziği hem bireysel hem de sosyal bir ifade aracı olarak algılamalarını kolaylaştırır. Alanyazında bütünsel eğitim yaklaşımlarının önemi vurgulanmakla birlikte, müzik eğitiminde bütünsel yaklaşımın yaratıcılık, anlama ve sosyal etkileşim boyutlarının daha ayrıntılı incelenmesi gerekmektedir.

Bu kitap bölümü, müzik eğitiminde bütünsel bakış açısının eksik kalan yönlerini tartışarak hem eğitimcilere hem de eğitim politikalarını belirleyen kişi ve kurumlara kapsayıcı bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, kuramsal çerçevenin ötesine geçerek öğrencilerin yaratıcılık, anlama ve kişisel ifade becerilerini geliştirecek somut uygulama örnekleriyle de desteklenmektedir.

Araştırmanın alt başlıkları, geleneksel ve bütünsel müzik eğitiminin temel ilkeleri ile bu yaklaşımların öğrenci gelişimi üzerindeki etkileri etrafında

yapılandırılmıştır. Böylece müzik eğitiminde yaratıcı ifade, bireysel farklılıklar ve sosyal beceri gelişimi gibi boyutlar bütüncül biçimde ele alınmıştır.

Sonuç olarak bu çalışma, müzik eğitiminde bütünsel yaklaşımın yalnızca teknik becerileri değil; aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişimlerini, sosyal becerilerini ve müziğe ilişkin derin anlayışlarını desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamlı yaklaşım, öğrencilerin yaratıcı, duyarlı ve çok yönlü bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Müziğin İnsan Yaşamındaki Evrensel Yeri

Müzik, insan deneyiminin evrensel bir bileşeni olarak, yaşamın ninnilerden cenaze marşlarına kadar uzanan tüm aşamalarında yer almıştır. Kültürler arasında yaygın biçimde gözlemlenen bu olgu, toplumsal bütünleşmenin sağlanmasında, duygusal ihtiyaçların karşılanmasında ve kimlik oluşumunun desteklenmesinde etkili bir araç olarak kabul edilmektedir.

Müzik eğitimi de insanlık tarihi boyunca kültürel, sosyal ve pedagojik bir araç olarak önemli bir işlev üstlenmiştir. Farklı tarihsel ve kültürel bağlamlarda şekillenen eğitim yaklaşımları, müzik eğitiminin temel bileşenlerinin oluşumunda belirleyici olmuştur.

Bütünsel eğitim, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi ve beceriler kazanmalarının ötesinde; fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ruhsal gelişimlerini bir bütün olarak ele almayı amaçlayan çok yönlü bir yaklaşımdır (Slade ve Griffith, 2013). Bu anlayış, öğrencilerin kendilerini ifade etme, anlam yaratma ve yaratıcı düşünme yetilerini geliştirmelerine olanak tanır.

Alanyazında "bütünsel yaklaşım", "bütüncül yaklaşım" ve "holistik yaklaşım" terimleri genellikle birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu terminolojik çeşitlilik, İngilizcedeki *holistic approach* kavramının Türkçeye farklı biçimlerde çevrilmesinden kaynaklanmaktadır. Uluslararası alanyazında *holistic music education* veya *holistic approach in music education* kavramları, müzik eğitiminin yalnızca teknik becerilerin geliştirilmesine odaklanmaması gerektiğini; aynı zamanda öğrencinin kişisel, duyuşsal, sosyal ve estetik boyutlarının da bir bütün olarak ele alınması gerektiğini vurgular (Elliott ve Silverman, 2015; Regelski, 2005). Türkçe alanyazında ise bu kavram genellikle "bütünsel" veya "bütüncül yaklaşım" biçimlerinde kullanılmakta; "holistik yaklaşım" ifadesi daha çok çeviri metinlerde veya disiplinlerarası çalışmalarda yer almaktadır.

Bu araştırmada söz konusu terimlerin tümü "bütünsel yaklaşım" başlığı altında birleştirilmiş ve aynı pedagojik çerçevede ele alınmıştır. Böylece öğrencinin yalnızca bilişsel değil; duygusal, sosyal ve yaratıcı yönleriyle de

bütüncül biçimde gelişimini hedefleyen ortak bir eğitim anlayışı merkeze alınmıştır.

Bütünsel Yaklaşımın Kuramsal Temeli ve Müzik Eğitimiyle İlişkisi

Bütünsel eğitim kavramı ilk olarak Güney Afrikalı devlet adamı General Jan Christiaan Smuts tarafından ortaya konulmuştur. Smuts, 1926 yılında yayımladığı *Holism and Evolution* adlı eserinde doğadaki bileşenlerin, toplamlarının ötesinde daha büyük bütünler oluşturma eğiliminde olduğunu ileri sürmüştür (Kerr, 1927). Bu düşünce, eğitim alanında bireylerin fiziksel, duygusal, zihinsel ve ruhsal boyutlarının birlikte gelişimini temel alan bir yaklaşımın öncüsü olmuştur (Slade ve Griffith, 2013).

Bütünsel eğitim anlayışı, bireylerin farklı yönlerinin birbiriyle etkileşim içinde gelişimini destekler. Aynı zamanda farkındalık, sosyal ilişki kurma becerisi ve toplumsal sorumluluk bilinci gibi yaşam boyu sürecek yetkinliklerin kazandırılmasını da amaçlar (Lindgren, 2012; Miller, 2019; Schemmann, 2008).

Erken çocukluk eğitiminde Friedrich Froebel'in bütünsel yaklaşımı, çocuğun esenliğini ve çok yönlü gelişimini merkeze alan bir model sunar. Froebel, sanat ve müziğin çocuklar için bir kendini ifade aracı olduğunu vurgulamış; müziğin tonları, resmin renkleri ve modellemenin biçimleri aracılığıyla çocukların kendilerini sanatsal yollarla ifade etmelerinin önemini belirtmiştir (Bruce, 2021; Lee ve Evans, 1996; Tovey, 2017).

Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramı da bütünsel yaklaşımın bilişsel temellerini destekler. Gardner (2011), her bireyin farklı zekâ türlerine sahip olduğunu ve eğitimin bu bireysel özelliklere göre biçimlenmesi gerektiğini savunur. Bu anlayış, müzik eğitiminin öğrencilerin kişisel farklılıklarını dikkate alması gerektiğini vurgular ve müziğin bireysel gelişimdeki rolünü öne çıkarır.

Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu Loris Malaguzzi de çocukların yaratıcı düşüncelerini ve doğal meraklarını destekleyen öğrenme ortamlarının önemini savunur. Malaguzzi'ye göre bu tür ortamlar, çocukların bireysel farklılıklarını ve yaratıcı potansiyellerini geliştirmek için gereklidir (Faroughi ve Dabney-Fekete, 2023).

Bütünsel eğitim anlayışının bir diğer önemli kuramsal temeli, John Dewey'in deneyimsel öğrenme yaklaşımıdır. Dewey (1938), öğrencilerin "yaparak öğrenme" temelli etkinliklere aktif katılımını savunmuş ve öğrenme sürecinin bireysel ilgi ve ihtiyaçlara göre biçimlenmesinin önemini vurgulamıştır (Flinders ve Thornton, 2013).

Geleneksel müzik eğitimi genellikle nota okuma, teknik beceri geliştirme gibi alanlara yoğunlaşarak müziği dar bir çerçevede ele almıştır. Buna karşın bütünsel müzik eğitimi, öğrencilerin duygusal, sosyal ve kişisel gelişimlerini de kapsayan daha geniş bir bakış açısı sunar. Bu yaklaşımda müzik, yalnızca bir bilgi alanı değil; aynı zamanda bir deneyim, iletişim ve estetik ifade biçimidir.

Shute ve arkadaşları (1933), müzik eğitiminin amacını bireyin ve toplumun karakterine katkıda bulunmak olarak tanımlamışlardır. Müzik, idealizm, özveri ve duygusal arınma gibi değerleri teşvik ederek bireylerin psikolojik sağlığını destekleme potansiyeline sahiptir. Bütünsel müzik eğitimi, öğrencilerin müziği yalnızca teknik bir alan olarak değil, estetik duyarlılık ve güzellik yaratma süreci olarak görmelerini sağlar. Ayrıca bu yaklaşım, öğrencilerin duygusal hassasiyetlerini artırmak, sosyal becerilerini geliştirmek ve toplumsal yaşamda aktif katılım göstermelerini teşvik etmeyi amaçlar.

Hounchell (1985), müzik eğitiminin amaçlarını müzik okuma ve yaratıcılığı geliştirme ekseninde tanımlamış; yaratıcı müzik yapma becerileri kadar müziksel okuryazarlığın da önemli olduğunu vurgulamıştır.

Koopman (1997), müzik eğitiminin hedeflerini Brezinka'nın psikolojik eğilimleri geliştirmeye yönelik anlayışı ile Peters'in süreç odaklı yaklaşımını birleştirerek ele almıştır. Bütünsel müzik eğitimi de benzer biçimde, müzikal becerilerin yanı sıra öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini destekler. Peters'in yaklaşımıyla paralel olarak, müzik eğitimi süreci öğrencilerin müziğe yönelik duygusal bağlarını güçlendirmeyi ve kişisel gelişimlerini desteklemeyi amaçlar. Bu süreç, yalnızca müzikal becerilerin değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal sorumluluk bilincinin de gelişmesine katkı sağlar.

Müzik eğitimi yalnızca sanatsal değil; bilişsel, dilsel ve sosyal-duygusal gelişim açısından da büyük önem taşır (Varner, 2019). Jorgensen (2002) ise müzik eğitiminin amaçlarını, müzikal topluluklar oluşturmak, sanatsal ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek, müzikle ilgili çeşitli beceriler kazandırmak ve öğrencilerin müzikal rolleri birleştirmelerini sağlamak olarak özetlemiştir.

1. GELENEKSEL MÜZİK EĞİTİMİ

1.1. Tarihsel Gelişim ve Osmanlı/Türk Geleneği

Geleneksel müzik eğitimi, esas olarak teknik beceri kazandırmaya, nota okuma ve müzik teorisi bilgisine, ayrıca çalgı icrasına odaklanan pedagojik bir modeldir. Bu yapı, özellikle Batı müziği bağlamında 18. ve 19. yüzyıllarda

kurumsal bir biçim kazanmış, müzik eğitiminin sistematik temellerini oluşturmuştur.

Antik Çağ'da, müzik matematik ve felsefeyle bütünleşik bir disiplin olarak görülmüş, Pythagoras müziğin matematiksel oranlarını, Platon ise onun ruh ve ahlak üzerindeki etkilerini tartışmıştır. Orta Çağ ve Rönesans dönemlerinde kilise müziği egemen olmuş, eğitim dini müzik formları ve nota yazımına yoğunlaşmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda konservatuvarların kurulmasıyla müzik eğitimi performans merkezli hale gelmiş; teknik mükemmellik ve disiplin, öğretimin temel ölçütleri olmuştur.

Osmanlı müzik eğitimi ise meşk sistemi etrafında şekillenmiştir. *Meşk*, usta-çırak ilişkisine dayalı, sözlü aktarım ve taklit yoluyla öğrenmeyi temel alan bir yöntemdir (Behar, 2006; Tanrıkorur, 2011). Bu sistem yalnızca icra tekniklerinin değil, aynı zamanda üslup, tavır ve musıki adabının aktarılmasını sağlamıştır (Feldman, 1996). Eğitim, sarayda Enderun Mektebi başta olmak üzere tekkelerde, zaviyelerde ve lonca teşkilatlarında yürütülmüştür. Enderun'da uygulanan eğitim, teoriden çok pratiğe dayalı olup repertuvar odaklıydı. Nazariyat bilgisi ise icra içinde, birebir temas yoluyla aktarılmıştır.

Tekkelerde, özellikle Mevlevîhaneler, dini-mistik müzik eğitiminin merkezleri olmuş, Enderun ile paralel biçimde müzik icrasında estetik bir bütünlük sağlamıştır (Behar, 2005). 19. yüzyılda Batılılaşma süreci ile birlikte Mızıka-yı Hümâyun gibi kurumlar modern nota temelli eğitimi başlatmış, bu da Osmanlı müzik geleneğiyle Batı sisteminin birlikte var olmasına yol açmıştır (Popescu-Judetz, 1996). Cumhuriyet sonrasında geleneksel meşk sistemi yerini, konservatuvarlarda uygulanan nota merkezli ve standartlaştırılmış müfredata bırakmıştır.

Dolayısıyla Osmanlı-Türk müzik eğitimi geleneği, bütünsel yaklaşım niteliği taşıyan bir sistem olarak hem teknik beceriyi hem de estetik, kültürel ve manevi değerleri bir arada aktarmıştır. Bu yapı, modern Türkiye'nin müzik pedagojisine zemin oluşturmuş ve gelenekten moderne geçişte bir süreklilik sağlamıştır.

1.2. 20. Yüzyıl Eleştirileri ve Paradigma Değişimi

18. ve 19. yüzyılın teknik ve teori merkezli geleneksel pedagojisi, 20. yüzyılda önemli eleştirilerle karşılaşmıştır. Bu eleştiriler, müzik eğitiminin felsefi yönünü yeniden tanımlamış ve bütünsel yaklaşım temelinde alternatif sistemlerin gelişimine yol açmıştır. Geleneksel model, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişim evrelerini yeterince dikkate almaması nedeniyle eleştirilmiştir. Ayrıca öğrenciyi pasif bir alıcıya dönüştürmesi ve yaratıcılığı geri plana itmesi, müziği yalnızca mekanik bir beceriye indirgemesi temel

sınırlılıklar olarak görülmüştür (Shively, 2015). Scripp (1995) müzik okuma becerisinin yalnızca doğru nota çalma ile sınırlı olmadığını, müziksel anlamlandırma ve estetik farkındalık gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Bu eleştirilere yanıt olarak geliştirilen Dalcroze Yaklaşımı, müziğin bedensel bir deneyim olduğunu savunmuş; ritmik hareket yoluyla müziksel farkındalık kazandırmayı amaçlamıştır. Orff Schulwerk, çocuğun doğal oyun güdüsünden yola çıkarak yaratıcı doğaçlamayı merkeze almıştır. Kodály Yöntemi, ulusal müzik kimliğini koruma amacıyla işitme eğitimini merkeze yerleştirmiştir. Suzuki Metodu ise anadil ediniminden esinlenerek erken yaşta, dinleme ve taklit yoluyla müziksel yeteneği geliştirmeyi savunmuştur. Gordon'un Müzik Öğrenme Kuramı (audiation kavramı) bu süreçleri bilimsel temele oturtmuştur.

Bu yenilikçi sistemlerin ortak yönü, müzik eğitimini bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi kapsayan bütünsel bir öğrenme süreci olarak görmeleridir. Bu paradigma değişimi, müzik eğitimini salt teknik bir uğraş olmaktan çıkarıp bireyin çok boyutlu gelişimini destekleyen bir sanat pedagojisine dönüştürmüştür.

1.3. Yöntemler ve Uygulamalar: Bütünsel Yaklaşımın Eğitimsel Yansımaları

Geleneksel müzik eğitiminde kullanılan yöntemler; nota okuma, müzik teorisi, bireysel çalgı eğitimi, repertuvar çalışmaları ve toplu uygulamalar etrafında yapılandırılmıştır. Ancak bu öğelerin her biri, bütünsel bir yaklaşımla ele alındığında öğrencinin müziksel, bilişsel ve duygusal gelişimi arasında denge kurar.

Müziksel okuryazarlık, hem notayı doğru okuyabilme hem de işitsel farkındalıkla müziği içselleştirme sürecini kapsar (Feierabend, 1997). Nota okuma ve müzik teorisi, öğrencinin müziği anlamlandırmasını sağlayan temel araçlardır. Levinson (2024), müzik okuryazarlığının yalnızca bilgi değil, deneyim ve sezgiyle gelişen bir bilişsel süreç olduğunu belirtir.

Bireysel çalgı eğitimi, geleneksel modelde usta-çırak ilişkisinin modern yansımasıdır. Öğrencinin tekniğini, estetik yorum gücünü ve kişisel ifadesini geliştirir (Elliott, 1995). Bu süreçte teknik etütler (ör. Czerny, Paganini) sistematik beceri gelişimini sağlar (Fath, 2017).

Repertuvar çalışmaları, öğrencinin farklı müzik türlerini deneyimlemesine imkân tanır ve bu süreç, klasik, popüler veya caz müziğiyle etkileşim kurmayı sağlar. Böylece, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve kültürel farkındalık kazanmalarına katkıda bulunur (Boespflug, 1999). Michaelsen

ise bu tür çalışmaların, öğrencilerin çeşitli müzik tarzlarıyla etkileşime geçerek, farklı kültürel bağlamları anlamalarına ve müziksel ifade biçimlerini genişletmelerine yardımcı olduğunu vurgular (Michaelsen, 2013).

Grup çalışmaları, öğrencilerin müziksel iş birliği, dinleme becerisi ve kolektif sorumluluk bilincini geliştirdiği bir alan oluşturur (Creech vd., 2008). Orkestra ve koro uygulamaları, disiplin ve bütün içinde iş birliği anlayışını pekiştirir (Cox, 1989).

Bu yöntemlerin bütününde amaç, yalnızca mükemmel icracılar değil; yaratıcı, eleştirel düşünebilen, kültürel olarak duyarlı ve teknolojik yeniliklere açık müzisyenler yetiştirmektir. Barrett (2016) ve Campbell (2004) müzik eğitiminde çeşitliliğin, teknolojinin ve kültürler arası etkileşimin bir arada ele alınmasının, öğrencinin müziksel kimliğini keşfetmesine katkı sağladığını belirtir. Bu anlayışta müzik, yalnızca teknik bir beceri değil, toplumsal, kültürel ve etik bir ifade biçimidir (Benedict ve Schmidt, 2007).

Sonuç olarak, geleneksel müzik eğitimi, tarihsel olarak disiplin, teknik ustalık ve kültürel aktarım açısından güçlü bir temel sunmuştur. Ancak 21. yüzyılın gereksinimleri doğrultusunda bu yapı, bütünsel yaklaşım çerçevesinde yeniden düşünülmelidir. Müzik eğitimi artık yalnızca sesleri öğretmek değil; öğrencinin duygusal, bilişsel ve estetik bütünlüğünü inşa eden bir öğrenme süreci olmalıdır.

1.4. Geleneksel Müzik Eğitiminin Sınırlılıkları

Geleneksel müzik eğitimi, müziksel becerilerin kazandırılması ve teknik yeterliliklerin geliştirilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Öğrencilere sağlam bir müzikal temel sağlamak, klasik repertuvarı öğretmek ve belirli çalgı tekniklerini kazandırmak açısından önemlidir. Ancak bu eğitim modeli, bazı sınırlılıkları nedeniyle öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini tam olarak geliştirmelerini engelleyebilir. Ayrıca, çağdaş müzik ortamının gereksinimlerine uyum sağlamak için daha esnek, disiplinlerarası ve teknolojik yaklaşımların benimsenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Wu, 2023).

1.4.1. Yaratıcılığın Kısıtlanması

Geleneksel müzik eğitimi genellikle belirli bir repertuvarın öğretilmesine ve teknik becerilerin tekrarına odaklanır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi müziksel ifadelerini ve özgün bestelerini keşfetme fırsatlarını kısıtlamaktadır (Wu, 2023). Özellikle genç müzisyenler için yaratıcı süreçler, teknik beceriler kadar müziksel gelişim açısından kritik bir rol oynar. Yaratıcı süreç, zihinsel, duygusal ve psikolojik unsurları içerir; öğrencilerin ruh hâli, duygusal

deneyimleri ve motivasyonu, ortaya çıkan müziğin karakterini doğrudan etkileyebilir (Gerry, Unrau ve Trainor, 2012).

Yaratıcılığı teşvik etmeyen bir eğitim modeli, öğrencilerin bireysel seslerini geliştirme imkânını azaltır ve müzikle olan bağlarını zayıflatabilir. Bu nedenle, esnek ve yenilikçi müzik eğitim yaklaşımları, öğrencilerin yaratıcılıklarını keşfetmelerine ve özgün müzikal ifadeler geliştirmelerine fırsat tanımalıdır. Bu tür yaklaşımlar, öğrencilerin müziğe olan ilgilerini ve bağlılıklarını güçlendirerek, daha yaratıcı ve özgün müzisyenler yetiştirilmesini destekler (Wu, 2023; Gerry, Unrau ve Trainor, 2012).

1.4.2. Kültürel Çeşitlilik ve Evrensellik Eksikliği

Geleneksel müzik eğitimi çoğunlukla Batı Sanat Müziği kanonu ve Avrupa merkezli teori sistemi üzerine kuruludur. Bu durum, öğrencilerin müziği evrensel bir insan ifadesi olarak kavramasını kısıtlamaktadır. Eğitim, Beethoven, Mozart veya Chopin gibi bestecilere odaklanırken, cazın doğaçlama dilini, Türk müziği makamlarını, Hint ragalarını veya küresel popüler müzik formlarını yeterince kapsamamaktadır (Nettl, 2005).

Batı müziği armoni ve nota sistemleri, Afrika poliritimleri veya Arap müziğinin mikrotonal yapılarını analiz etmekte yetersiz kalmakta, farklı müzikleri "ikincil" veya "egzotik" olarak konumlandıran bir bakış açısını pekiştirmektedir (Campbell, 2004). Bu dar bakış açısı, öğrencilerin çağdaş ve çok kültürlü bir dünyada müzisyen olarak var olma becerilerini sınırlamaktadır. Bu nedenle, müzik eğitiminin kültürel olarak duyarlı, kapsayıcı ve çok sesli bir perspektifle yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

1.4.3. Teknolojiye Direnç ve Çağdaş Beceri Eksikliği

Geleneksel müzik eğitimi, dijital çağın gereksinimlerine uyum sağlamakta genellikle yavaş kalmakta ve teknoloji kullanımına direnç göstermektedir. Dijital Ses İstasyonları (DAW), MIDI programlama, ses kayıt ve düzenleme teknolojileri gibi çağdaş beceriler çoğu konservatuvar müfredatında yeterince yer bulmamaktadır. Elektronik müzik prodüksiyonu, film ve oyun müziği besteciliği veya ses tasarımı gibi teknoloji odaklı kariyer yollarına hazırlık eksikliği, öğrencilerin mezuniyet sonrası iş piyasasında dezavantajlı konuma düşmesine yol açar. Bu nedenle, müzik eğitiminde teknolojik okuryazarlık ve çağdaş müzikal becerilerin sistematik olarak öğretilmesi gerekmektedir (Savage, 2007).

1.4.4. Standartlaşmış Değerlendirme

Geleneksel müzik eğitiminde değerlendirme, genellikle teknik beceri ve eser performansına odaklanır. Bu yöntemler, öğrencinin bireysel yeteneklerini ve yaratıcılığını tam olarak yansıtmayabilir (McQuarrie ve Sherwin, 2013). Standart değerlendirme ölçütleri, çaba ve katılım gibi müzik dışı faktörleri ön plana çıkarabilir ve öğrencilerin gerçek müziksel yeteneklerinin yeterince tanınmamasına neden olabilir.

Alternatif yaklaşımlar, öğrencinin yaratıcılığını ve müziksel ifadesini ön plana çıkararak daha kapsamlı değerlendirme sağlar. Örneğin, Dalkıran (2008) tarafından geliştirilen "Bireysel Çalgı Eğitimi Keman Dersi Performans Ölçme Aracı," teknik becerinin ötesinde sanatsal ifade ve yaratıcılığı da dikkate alır. Bu tür çok boyutlu değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini sistematik olarak izlemesine olanak tanır ve eğitimin kapsayıcılığını artırır (Fisher, 2008).

1.4.5. Sınırlı Öğrenci Katılımı

Bazı geleneksel müzik eğitim yöntemleri, öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsediği için öğrencilerin pasif öğrenmesine yol açabilir; bu durum, öğrencilerin müziksel deneyimlerini tam anlamıyla keşfetmelerini ve kişisel ifadelerini geliştirmelerini sınırlayabilir. Ancak Ismail, Loo ve Anuar (2021) tarafından yapılan bir çalışma, ritmik hareketler ve öğrenci merkezli etkinliklerin kullanıldığı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin müziksel davranışlarını geliştirdiğini göstermektedir. Bu yaklaşımlar, hareket ve müzik unsurlarını bütünleştirerek hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeyi desteklemekte ve öğrencilerin müzikle etkileşim kurma ile yaratıcı ifade becerilerini artırmaktadır. Öte yandan, notaların ezberlenmesi gibi bazı geleneksel uygulamalar, öğrencilerin derin müzikal anlayış ve performans özgürlüğü kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar, müziği ezberlemenin öğrencilerin özgüvenini artırdığını, odaklanmalarını desteklediğini ve müziği daha iyi yorumlamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ezber sürecinde analitik stratejilerin kullanımının önemi vurgulanmakta ve bireysel ile çevresel etkenlerin ezberleme başarısı üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir (Çakal ve Yiğit, 2024; Cienniwa, 2014; Artaç, 2021). Örneğin, eserlerin zihinsel olarak canlandırılması ve ezberlenmesi, öğrencilerin performans sırasında daha derin bir konsantrasyon ve duygusal ifade geliştirmesine olanak tanır (Özer, 2020). Bu nedenle, öğrenci katılımını artıracak şekilde geleneksel ve yenilikçi yöntemlerin dengeli bir biçimde kullanılması önerilmektedir. Bu çerçevede, bulgular, aktif ve etkileşimli müzik öğrenme ortamlarının önemini

vurgulamakta ve öğrencilerin hem teknik hem de yaratıcı becerilerini geliştirecek bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Psikolojik ve Duygusal Zorluklar

Yoğun, tekrarlayıcı ve sonuç odaklı geleneksel müzik eğitimi, öğrenciler üzerinde psikolojik ve duygusal baskı oluşturabilir. Erken yaşlarda başlayan uzun bireysel pratikler, jüri sınavları ve resitaller, performans kaygısı ve duygusal tükenmişliğe yol açabilir (Kenny, 2011).

Performans başarısının kişisel değerle eşdeğer görülmesi, öğrencilerin özgüvenini zayıflatabilir ve sağlıklı bir benlik algısının gelişimini engelleyebilir. Sosyal izolasyon ve yalnız çalışma saatleri de genç müzisyenlerin sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, müzik eğitiminde psikolojik destek, olumlu geri bildirim ve stres yönetimi stratejileri uygulanmalıdır.

2. BÜTÜNSEL MÜZİK EĞİTİMİ

20. yüzyıl itibarıyla gelişen bütüncül müzik eğitimi, müziği yalnızca teknik beceri kazandırma aracı olarak değil, bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve ruhsal gelişimini destekleyen bir süreç olarak ele almıştır. Bu dönemde John Dewey gibi eğitim filozofları, öğrenme sürecinde deneyim ve yaratıcılığın önemine dikkat çekmiş, bu düşünceler müzik eğitimine de yansımıştır. Carl Orff'un Schulwerk yöntemi doğaçlama, ritim ve hareket unsurlarını ön plana çıkarırken, Zoltán Kodály'ın yöntemi müziksel okuryazarlık ve işitsel algıyı geliştirmeye odaklanmıştır. 21. yüzyılda bütüncül müzik eğitimi daha yaygın hale gelmiş; müzik terapisi ve disiplinlerarası eğitim modelleriyle bireyin bilişsel ve duygusal gelişimine katkı sağlanmıştır. Bu yaygınlaşmada, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği ve iletişim becerilerine artan vurgu etkili olmuştur. Ayrıca, nörobilim alanındaki gelişmeler müzik eğitiminin beyin plastisitesi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyarak bütünsel yaklaşımın bilişsel temellerini güçlendirmiştir (Habibi vd., 2018). Müziğin sadece bir sanat dalı değil, aynı zamanda beynin çoklu bölgelerini aynı anda harekete geçiren bütüncül bir nörolojik süreç olduğunun anlaşılması, eğitimdeki yerini sağlamlaştırmıştır. Müzik eğitimcileri Bennett Reimer ve David J. Elliott da müziğin bireysel ve toplumsal gelişimi destekleyen bir süreç olarak ele alınması gerektiğini savunmuşlardır (Elliott, 1995; Reimer, 2003).

2.1. Temel Kavramlar ve Yaklaşım

Bütünsel müzik eğitimi, bireyi tek bir yönüyle değil, tüm yönleriyle ele almayı öngören bir yaklaşımdır. Holizm veya bütünsellik kavramı, 1980'lerin

ortalarında Kuzey Amerika'da eğitim alanında ortaya çıkmış ve bireyin zihinsel, duygusal, sosyal, estetik, ruhsal ve fiziksel yönlerinin bir arada uyum içinde olmasını vurgulamıştır (Mahmoudi vd., 2012; Schemmann, 2008; Miller, 2006). Bu yaklaşım, müziği yalnızca teknik becerilerin öğretildiği bir disiplin olarak değil, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve ruhsal gelişimini destekleyen kapsamlı bir süreç olarak ele alır. Miller (1992, 2000, 2004) bütünsel eğitimi, eğitime ve dünyaya daha geniş bir perspektiften bakma yaklaşımı olarak tanımlar.

Bütünsel müzik eğitimi, geleneksel yaklaşımdan temel olarak farklıdır; odak noktası yalnızca müzisyen yetiştirmek değil, müzik aracılığıyla gelişen birey yetiştirmektir. Bu yaklaşımda müzik hem bir araç hem de bir amaç olarak kullanılır. Öğrencinin teknik becerilerinin gelişimi, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişiminden ayrı düşünülmez; aksine, bu boyutlar birbirini destekleyen ve tamamlayan unsurlar olarak ele alınır (Tokie vd., 2013). Müzik, bireyin duygularını ifade etme ve yönetme aracı olarak kullanılır, içsel deneyim ve ruhsal farkındalığı destekler. Bütünsel eğitim, öğrencilerin çok yönlü gelişimini hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda eğitim yalnızca akademik bilgiyle sınırlı kalmaz; öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri de sürece dâhil edilir. Ayrıca bireyin iç dünyasına önem verilir, çevresel farkındalık ve kültürel çeşitliliğe saygı teşvik edilir ve öğrencilerin yaratıcı ile eleştirel düşünme becerileri desteklenir.

Pedagojik Yaklaşımlar

Bütünsel müzik eğitimi bağlamında, pedagojik yaklaşımlar öğrenci merkezli ve etkileşimci bir yapı sunar; burada öğretmen ve öğrenci karşılıklı etkileşim içindedir ve öğrenme yaşam boyu süren bir süreç olarak ele alınır. Bu yaklaşım, müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde göstermesiyle de uyumludur (Gödeneli, 2023). Ayrıca, ses eğitimi programlarında bireysel ve grup çalışmaları, kültürel çeşitlilik ve etkileşimci yöntemlerin yaygın kullanımı, müzik eğitiminde bütüncül yaklaşımların küresel ölçekte benimsendiğini gösterir (Gürel ve Sevinç, 2025). Çok bileşenli pedagojik yaklaşımlar, Orff, Kodály ve Dalcroze yöntemleri gibi öğrenci merkezli modelleri içererek öğrencinin teknik, sosyal ve yaratıcı gelişimini dengeli şekilde destekler (Nolte vd., 2021; Gürgen ve Elif, 2006).

Elliott (1995, 2012), müziğin yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda bir kültürel ifade ve sosyal etkileşim aracı olduğunu savunur. Müziğin, öğrencilerin topluma fayda sağlayan bireyler olarak yetişmesine ve kendi yaşamlarını iyileştirmelerine olanak tanıyan bir araç olması gerektiğini vurgular. Bu bağlamda müzik eğitimi, öğrencilerin müzikle anlamlı bir

bağ kurmasını, yaratıcı olmasını ve kişisel gelişimine katkıda bulunmasını destekler.

Öğrenci merkezli yaklaşımlar ve yapılandırmacı öğrenme, bireylerin bilgi ve becerilerini aktif şekilde inşa etmelerine olanak sağlar. Bu yöntemlerde eğitmen rehberlik ederken, öğrenciler müziksel etkinliklerde aktif rol alır, duygusal engelleri aşar ve topluluk içinde etkileşimde bulunur. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca teknik beceriler kazanmalarını değil, aynı zamanda müziği duygusal ve ifade boyutlarıyla deneyimlemelerini mümkün kılar. Bütünsel müzik eğitimi, öğrencilerin müzikle duygusal, sosyal ve anlamlı bir bağ kurmasını önceliklendirir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve müziği anlamlı bir deneyim olarak yaşamaları için önemlidir. Bütünsel müzik eğitimi, öğrencinin bilişsel, duygusal, sosyal ve ruhsal gelişimini destekleyen kapsamlı bir süreçtir; teknik beceriler, bireyin bütünsel gelişiminin yalnızca bir bileşeni olarak ele alınır. Pedagojik çeşitlilik, öğrenci merkezli ve katılımcı yöntemlerle sağlanırken, müzik eğitimi bireyin yaratıcı potansiyelini, toplumsal farkındalığını ve kişisel gelişimini güçlendiren bir araç olarak kullanılabilir.

Bütünsel Müzik Eğitiminin Temel Prensipleri

Bütünsel müzik eğitimi, her öğrencinin müziği çok boyutlu olarak deneyimlemesini sağlamak amacıyla belirli temel prensipler üzerine inşa edilmiştir. Bu prensipler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve yaratıcı potansiyellerini desteklemeyi, sosyal-duygusal gelişimlerini güçlendirmeyi ve müziğin çok yönlü doğasını anlamalarını amaçlar. Müziği yalnızca teknik becerilerin öğretildiği bir disiplin olarak değil, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve ruhsal gelişimini destekleyen kapsamlı bir süreç olarak ele alır. Bu yaklaşım, müzik deneyiminin çeşitli boyutlarını dikkate alarak, öğrencilerin müziği anlama ve değerini deneyimleme yollarını zenginleştirir (Elliott, 1995; Reimer, 2003). Öğrenciler, müzikal beceriler kazanmalarının yanı sıra, kendilerini ifade etme, yaratıcılıklarını geliştirme, sosyal bağlar kurma ve içsel denge bulma gibi yaşam becerilerini de kazanır.

2.1.1. Bireysel Farklılıkların Tanınması ve Yaratıcılığın Teşviki

Bütünsel müzik eğitimi, her öğrencinin farklı öğrenme stilleri, yetenekleri ve ilgi alanları olduğunu kabul eder. Öğretim programlarının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanması, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının temelini oluşturur (Yeşilyurt, 2019). Bu bağlamda öğretmenler, görsel (notasyon ve şemalarla), işitsel (model dinleme ve taklitle) ve kinestetik (hareket ve fiziksel deneyimle) öğrenen öğrencilere yönelik farklı stratejiler geliştirir. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı, öğrencilerin performans, sosyal,

içsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarını destekleyerek bütüncül bir öğrenme deneyimi sunar (Gardner, 2011).

Yaratıcılık yalnızca doğaçlama ve besteleme ile sınırlı değildir; bir esere kişisel yorum getirme, farklı çalgılarla yeniden düzenleme veya disiplinler arası projeler geliştirme biçimlerinde de ortaya çıkabilir. Bu süreç, öğrencilerin özgünlüklerini ifade etmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Burnard, 2012; Nikolaou, 2024).

Örnek Sınıf İçi Etkinlik önerisi:

Kuramsal Çerçeve: Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine (görsel, işitsel, kinestetik) ve çoklu zekâ alanlarına sahip olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Etkinlik Önerisi – "Benim Ritmim, Benim Hikâyem":

Amaç: Öğrencilerin kendi duygusal durumlarını veya bir hikâyeyi ritim aracılığıyla kişisel bir şekilde ifade edebilmeleri sağlanabilir.

Uygulama Önerileri:

- Öğrencilere çeşitli vurmalı çalgılar (bongo, marakas, trampet) veya vücut ile ritim oluşturma seçenekleri sunulması önerilebilir.
- "Mutluluk", "heyecan", "hüzün" gibi duygular ya da "yağmurun başlaması", "bir şehre varış" gibi kısa temalar belirlenebilir.
- Her öğrencinin, seçtiği çalgı aleti veya yöntemle bu temayı ifade eden kısa bir ritim kalıbı oluşturması ve çalması teşvik edilebilir.
- Görsel öğrenen öğrenciler için küçük ritim notasyonları çizme, kinestetik öğrenenler için ritmi beden hareketleriyle birleştirme önerilebilir.

2.1.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim

Müzik, duyguları ifade etmenin güçlü bir aracı olarak, bireylerin duygusal zekâlarını ve sosyal becerilerini geliştirir (Juslin ve Sloboda, 2001; Koelsch, 2014). Grup çalışmaları ve müziksel performanslar, öğrenciler arasında işbirliğini teşvik ederek sosyal bağların güçlenmesine katkıda bulunur (Váradi, 2022). Orff Yaklaşımı'na dayalı doğaçlama çalışmaları, öğrencilerin yaratıcılık ve özgüven düzeylerini artırır (Kandemir, 2009). Benzer şekilde, Costa-Giomi (2004) tarafından yapılan çalışma, piyano eğitimi alan çocukların özgüvenlerinde önemli bir artış olduğunu ve bu etkinin üç yıl boyunca süren düzenli eğitimle ilişkili olduğunu göstermiştir; ayrıca, müzik derslerindeki başarılarının da artmasına katkı sağlamıştır. Bu

tür deneyimlerin, bireylerin kültürel etkiler karşısında daha dirençli, kendine güvenen ve müziğe yönelik olumlu tutumları olan bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Örnek Sınıf İçi Etkinlik önerisi:

Kuramsal Çerçeve: Müzik, duyguları ifade etmenin ve sosyal ilişkileri güçlendirmenin etkili bir aracıdır.

Etkinlik Önerisi – "Duyguların Orkestrasyonu":

Amaç: Öğrencilerin grup içinde empati kurmalarını ve ortak bir duygusal ifade yaratmalarını desteklemek.

Uygulama Önerileri:

- Sınıf, 4-5 kişilik küçük gruplara ayrılabilir.
- Her gruba bir "duygu kartı" (ör. "coşku", "sakinlik", "gerginlik") verilmesi önerilir.
- Gruplardan, karttaki duyguyu yansıtan kısa bir "ses resmi" (soundscape) oluşturmaları istenebilir. Her üye, farklı bir çalgı veya sesle (ör. uzun ve yumuşak notalar, keskin ve hızlı ritimler, sessizlik) duyguyu ifade etmeye katkıda bulunur.
- Gruplar çalışmalarını sergiledikten sonra, hangi ses öğelerinin hangi duyguyu nasıl ilettiği üzerine kısa bir tartışma yapılabilir.

2.1.3. İşbirliği ve İletişim

Bütünsel müzik eğitiminde işbirliği ve iletişim, öğrenme sürecinin merkezinde yer alır. Öğrencilerin birlikte müzik yapması, teknik becerilerin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekler (Jordanous ve Keller, 2012). Müzikal doğaçlamada işbirliği ve iletişim, yaratıcılığı destekleyen temel unsurlar olarak öne çıkar. Müzisyenler birbirleriyle etkileşim kurdukça karşılıklı anlayış geliştirir ve ortak bir müzik anlatımı oluşturur. Bu süreç, doğaçlamanın özgünlüğünü ve ifadesini güçlendirir. Müzikal iletişim, hem sözlü hem de sözsüz yollarla -beden dili ve müzikteki etkileşimler aracılığıyla- gerçekleşir ve doğaçlama sürecine doğrudan katkı sağlar. İletişim ve sosyal etkileşim becerileri, müzikal yaratıcılığın temel belirleyicileri arasında yer alır. İşbirliği ve etkili iletişimin vurgulanması, öğrencilerin spontan ve anlamlı müzikler üretmesini kolaylaştırır, öğretim süreçlerine yön verir ve yaratıcı inovasyonu teşvik eder. Buna ek olarak, öğretmenler arası işbirliği ve etkili iletişim, eğitim kalitesini artırırken öğretmen memnuniyetini de yükseltir ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerine doğrudan katkı sağlar. Okuldaki çok

taraflı iletişim, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini destekleyen önemli bir unsur olarak işlev görür (Cox, 1989).

Örnek Sınıf İçi Etkinlik önerisi:

Kuramsal Çerçeve: Birlikte müzik yapmak, sözsüz iletişim ve karşılıklı dinlemeyi gerektirir.

Etkinlik Önerisi – "Ritmik Diyalog":

Amaç: Öğrencilerin sözsüz iletişim yoluyla müzikal bir diyalog kurmalarını sağlamak.

Uygulama Önerileri:

- Öğrenciler çiftler hâlinde çalışabilir ve her çift bir vurmalı çalgı seti paylaşabilir.
- İlk öğrenci, basit bir ritmik cümle (ör. 4 vuruşluk bir motif) çalar.
- İkinci öğrenci, bu ritme "cevap verircesine" kendi 4 vuruşluk motifini çalar. Cevap, ilk ritmi taklit edebilir, tamamlayabilir veya ona tezat oluşturabilir.
- Bu ritmik diyalog birkaç tur tekrarlanabilir.

2.1.4. Müziğin Bütünsel Doğasının Anlaşılması

Bütünsel müzik eğitimi, müziği teknik becerilerden ibaret görmez; öğrencilerin duygusal, sosyal, entelektüel ve fiziksel boyutlarını anlamalarını sağlar. Çalgı çalma, şarkı söyleme ve beden perküsyonu gibi aktiviteler, motor becerileri ve koordinasyonu geliştirir, beden-zihin bağlantısını güçlendirir (Zatorre, Chen ve Penhune, 2007; Sökezoglu Atigan, 2021). Müziğin entelektüel boyutu, öğrencilerin teorik bilgilerini ve tarihsel bağlamları öğrenmelerine, duygusal boyutu ise ifade ve empati yeteneklerini geliştirmelerine imkân tanır. Öğrenciler ritim, melodi, armoni ve müziksel yapıyı anlayarak farklı müzik türleri ve kültürel bağlamlarla tanışır (Abril ve Kelly-McHale, 2016).

Örnek Sınıf İçi Etkinlik önerisi:

Kuramsal Çerçeve: Müzik, yalnızca teknik bir beceri değil; tarih, kültür ve kişisel ifade ile iç içe bir deneyimdir.

Etkinlik Önerisi – "Müziğin Öyküsünü Keşfetmek":

Amaç: Öğrencilerin bir müzik parçasını sadece dinlemekle kalmayıp, onun bağlamsal ve kişisel anlamını araştırmalarını sağlamak.

Uygulama Önerileri:

- Öğretmen, farklı bir kültüre veya tarihsel döneme ait bir müzik parçası seçebilir (ör. Mevlevi ayini, caz standardı, film müziği).
- Öğrencilerden parçayı dinlemeleri ve aşağıdaki sorulara yanıt aramaları istenebilir:
  - Zihnimde hangi görüntüler canlanıyor? (Duyusal/Fantezi Boyutu)
  - Bu müzik bende hangi duyguyu uyandırıyor? (Duygusal Boyut)
  - Bu müziğin hangi kültürden veya dönemden geldiğini düşünüyorum? Neden? (Kültürel/Tarihsel Boyut)
- Öğrenciler bulgularını küçük gruplar hâlinde paylaşabilir.
- Ardından öğretmen, parçanın gerçek hikâyesini ve bağlamını kısaca anlatarak öğrencilerin keşiflerini derinleştirebilir.

2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme ve Müzik Okuryazarlığı

Bütünsel müzik eğitimi, öğrencilerin yaşamları boyunca müzikle anlamlı ve bütünsel bir ilişki kurabilmelerini sağlayacak şekilde, müzik okuryazarlığı becerelerini kazandırmayı amaçlar. Bu yaklaşıma göre, müzik eğitimi sadece teknik bilgi ve becerilerin kazanılması değil, aynı zamanda müzik aracılığıyla anlam kurma, duyguları ve kültürel bağlamı deneyimleme ve bütünsel bir müzik anlayışına ulaşmayı da kapsar (Reimer, 2003). Bu anlayış müziği pasif bir tüketici olarak dinlemekten ziyade, onu aktif olarak anlama, değerlendirme ve kişisel yaşamda bir ifade aracı olarak kullanma kapasitesini içerir. Müfredat, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki müziklerle bağlantı kurmasını ve onları bilinçli dinleyiciler olarak yetiştirmeyi amaçlar.

Örnek Sınıf İçi Etkinlik önerisi:

Kuramsal Çerçeve: Müzik, yalnızca pasif bir tüketim nesnesi olarak değil, öğrencinin aktif katılımıyla anlam kazanan bir deneyimdir.

Etkinlik Önerisi – "Gündelik Hayatın Bestecileri":

Amaç: Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sesleri ve müzikleri malzeme olarak kullanarak kendi bestelerini yaratmalarını sağlamak.

Uygulama Önerileri:

- Öğrencilerden bir gün boyunca etraflarındaki "ses manzarasına" (soundscape) dikkat etmeleri istenebilir (ör. kuş sesleri, trafik gürültüsü, kapı zili, sosyal medyadaki bir ses efekti).

- Daha sonra, basit bir dijital ses iş istasyonu (DAW) uygulaması (ör. BandLab veya GarageBand) veya çalgılarını kullanarak, bu sesleri temel alan veya onlardan esinlenen kısa bir müzik parçası (1-2 dakika) oluşturmaları istenebilir.
- Besteler sınıfta paylaşılabilir ve her parçanın gündelik hayatla nasıl bir bağ kurduğu üzerine kısa bir tartışma yapılabilir.

3. Geleneksel ve Bütünsel Müzik Eğitimin Karşılaştırılması

Bütünsel müzik eğitiminin kuramsal temelleri, pedagojik yaklaşımları ve temel ilkeleri incelendikten sonra, bu yaklaşımın geleneksel müzik eğitiminden nasıl ayrıştığını açık bir biçimde ortaya koymak büyük önem taşımaktadır. Aşağıdaki tablo, iki paradigmanın temel farklılıklarını karşılaştırmalı olarak sunmakta ve bütünsel yaklaşımın öğrenciler ve eğitim süreci üzerindeki dönüştürücü potansiyelini özetlemektedir.

Tablo 1: Geleneksel ve Bütünsel Müzik Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Analizi

Karşılaştırma Boyutu	Geleneksel Müzik Eğitimi	Bütünsel Müzik Eğitimi
Temel Amaç ve Felsefe	Öğrencilere teknik beceri kazandırmak ve belirli eserleri doğru şekilde icra edebilen müzisyenler yetiştirmek.	Bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal ve kişisel gelişimini desteklemek; müzik aracılığıyla çok yönlü gelişim sağlamak.
Öğrencinin Rolü	Bilgiyi pasif olarak alan, öğretmeni örnek alarak uygulayan çırak rolü.	Kendi müziksel anlamını ve ifadesini aktif olarak oluşturabilen katılımcı.
Öğretmenin Rolü	Bilgi aktarımı yapan, otorite pozisyonunda ve teknik düzeltmelerle sınırlı.	Rehberlik eden, öğrenme sürecini kolaylaştıran ve ortamı tasarlayan mentor.
Müfredat Yapısı	Standartlaşmış, eser ve teknik odaklı; çoğunlukla Batı Sanat Müziği ağırlıklı.	Esnek ve öğrenci odaklı; süreç merkezli ve çok kültürlü, disiplinlerarası içeriklere açık.
Yaratıcılık Yaklaşımı	Teknik yeterlilik sonrasında değerlendirilen bir süreç.	Öğrenmenin merkezinde yer alan, doğaçlama, besteleme ve kişisel yorumun teşvik edildiği süreç.
Değerlendirme Kriterleri	Sonuç odaklı; teknik doğruluk ve icra mükemmelliği temel ölçütlerdir.	Çok boyutlu; teknik gelişim, yaratıcılık, işbirliği, müziksel ifade ve çaba dikkate alınır.
Duygusal ve Sosyal Boyut	Genellikle ikinci planda kalır veya performans kaygısıyla ilişkilendirilir.	Öğrenme sürecinin merkezinde; empati, özgüven ve sosyal etkileşim desteklenir.

Karşılaştırma Boyutu	Geleneksel Müzik Eğitimi	Bütünsel Müzik Eğitimi
Teknoloji Kullanımı	Geleneksel araçlarla sınırlı; çoğunlukla mesafeli bir ilişki söz konusu.	Yaratım, ifade, paylaşım ve analiz amacıyla aktif olarak entegre edilir.
Beklenen Çıktı	Teknik açıdan yetkin icracı.	Müziği yaşamının bir parçası hâline getiren, yaratıcı, duyarlı ve güçlü iletişim becerilerine sahip bütünsel birey.

Tablo 1'de gösterilen karşılaştırma, bütünsel müzik eğitiminin teknik becerilerden öte, öğrencilerin tüm gelişim alanlarını merkeze alan ve müziği yaşam boyu deneyimlenen bir süreç olarak ele alan dönüştürücü bir pedagoji sunduğunu göstermektedir. Türkiye'de müzik eğitiminde bu yaklaşımın yaygınlaştırılması, öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyen uygulamaların ve eğitim politikalarının hayata geçirilmesi ile mümkün olacaktır.

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuç

Bu çalışma, müzik eğitiminde bütünsel yaklaşımın, geleneksel ve teknik odaklı modellerin ötesine geçerek öğrencinin bilişsel, duygusal, sosyal ve kişisel gelişimini merkeze alan kapsamlı bir pedagoji sunduğunu ortaya koymuştur. Geleneksel müzik eğitiminin teknik yeterlilik kazandırmadaki rolü önemini korumakla birlikte, yaratıcılığın sınırlanması, kültürel çeşitliliğin yeterince dikkate alınmaması ve öğrencinin pasif bir konuma itilmesi gibi yapısal sınırlılıkları bulunmaktadır.

Bütünsel müzik eğitimi ise, Froebel'in erken çocukluk eğitimi kuramları, Dewey'in deneyimsel öğrenme ilkeleri ve Gardner'ın çoklu zekâ kuramı gibi kuramsal temeller üzerine inşa edilerek, müziği salt bir performans nesnesi olmaktan çıkarıp bir "yaşam deneyimi" ve "anlamlı ifade aracı"na dönüştürmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca teknik açıdan yetkin müzisyenler olarak değil; aynı zamanda yaratıcı, iletişim becerileri güçlü, duygusal olarak duyarlı ve eleştirel düşünebilen bireyler olarak gelişmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, nörobilim alanındaki güncel araştırmalar da bütünsel müzik eğitiminin beyin plastisitesi, duygu işleme ve sosyal bağlanma üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyarak, bu pedagojik yaklaşımın bilimsel dayanaklarını güçlendirmektedir. Bu doğrultuda, müzik sınıflarının

öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için uygun bir ortam sunduğu da alanyazında vurgulanmaktadır (Varner, 2019).

Sonuç olarak, 21. yüzyılın dinamik ve çok kültürlü toplumsal yapısı içinde, müzik eğitiminden beklenen çok boyutlu işlevleri yerine getirebilmek için geleneksel ile bütünsel yaklaşımların dengeli bir biçimde sentezlenmesi büyük önem taşımaktadır. Müzik eğitiminin nihai hedefi, yalnızca nota okuyabilen bireyler yetiştirmek değil; müziği anlayan, yorumlayan, onunla kendini ifade edebilen ve onu yaşamının ayrılmaz bir parçası hâline getiren bütüncül bireyler yetiştirmek olmalıdır.

4.2. Öneriler

Bu çalışmanın bulguları ışığında, müzik eğitiminde daha kapsayıcı, etkili ve öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi amacıyla aşağıdaki öneriler, öğretmenler, müfredat geliştiriciler ve eğitim politikalarını belirleyen paydaşlar için sunulmaktadır.

4.2.1. Müzik Öğretmenleri İçin Öneriler

Müzik derslerinde öğrencilerin yaratıcılık ve kişisel ifade becerilerini destekleyecek pedagojik stratejilerin uygulanması önerilmektedir. Bütünsel yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak müziksel becerilerin çeşitli bağlamlarda uygulanmasına imkân tanır ve okulda müzik etkinliklerine katılımı artırmayı hedefler (Wright, 1996). Öğrencilerin tarihsel veya kültürel bir bağlamda müzik araştırmaları yapmaları, bestelemeleri veya yorumlamaları üzerine proje tabanlı öğrenme etkinlikleri tasarlanabilir.

Basit dijital ses iş istasyonları (DAW) ve ilgili uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin kendi bestelerini üretmeleri, doğaçlama yapmaları veya popüler müzik parçalarını analiz etmeleri teşvik edilmelidir. Bu tür uygulamalar, çağdaş müzikal becerilerin gelişimini destekleyici bir rol üstlenir.

Okul korosu veya orkestrasının yerel toplum merkezlerinde konserler vermesi gibi etkinlikler teşvik edilerek, müzik hem sosyal bağ kurma hem de toplumsal etkileşim aracı olarak değerlendirilebilir.

4.2.2. Müfredat ve Program Geliştiricileri İçin Öneriler

Müfredat geliştirilirken farklı disiplinler arasında bağlantılar kurulması önemlidir. Şarkı söyleme, çalgı kullanımı ve hareket gibi müzik etkinlikleri, dil, fen, sağlık ve sosyal-duygusal becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla bütünleştirilebilir (Barrett vd., 2022). Örneğin, fonolojik farkındalık ve ses ayırt etme becerilerini geliştirmek için müzik hikâyeleri kullanılabilir; çocukların ailelerinden öğrendikleri şarkı ve dansların paylaşılması ya da

doğadaki sesleri taklit etmeleri, çevresel farkındalığı artırabilir. Değerlendirme süreçleri yalnızca teknik becerileri ölçmekle sınırlı kalmamalı; yaratıcı süreç, işbirliği, kişisel çaba ve sosyal-duygusal kazanımlar gibi boyutları da kapsayacak biçimde çeşitlendirilmelidir.

4.2.3. Eğitim Politikalarını Belirleyen Kurumlar ve Karar Vericiler İçin Öneriler

Eğitim politikalarının, bütünsel yaklaşımları destekleyecek kaynak ve düzenlemeleri içermesi; bağımsız, kendine güvenen müzisyenlerin yetişmesini hedeflemesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen hizmet içi eğitim programları ile okullara teknolojik altyapı sağlanması önem arz etmektedir.

Müzik, duyguların ifade edilmesi ve anlamlandırılması için güçlü bir araçtır; farklı ruh hâllerine uygun müzik uygulamaları, çocukların duygusal zekâ gelişimine katkı sağlayabilir (Barrett vd., 2022). Müfredat politikaları, bu potansiyeli sistematik ve yapılandırılmış bir şekilde desteklemelidir.

Bu öneriler, müzik etkinliklerinin öğrencilerin çok boyutlu düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirme potansiyelini ortaya koymakta; yalnızca müziksel becerilerin değil, diğer disiplinlerdeki öğrenmelerin de zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır. Önerilerin uygulamada dikkate alınması, müzik eğitiminin dönüştürücü gücünün etkin bir şekilde kullanılmasına olanak sağlayacaktır.

Kaynakça

Abril, C. R., & Kelly-McHale, J. (2016). *Thinking about and responding to culture in general music*. In C. R. Abril & B. M. Gault (Eds.), *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints* (s. 241-263). Oxford University Press.

Artaç, A. (2021). *Füg formu özelinde piyano müziğini ezberleme üzerine öneriler. Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(75), 2596–2607. https://doi.org/10.26450/jshsr.2725

Barrett, J. R. (2016). Adopting an interdisciplinary approach to general music. In C. R. Abril & B. M. Gault (Eds.), *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints* (pp. 168–182). Oxford University Press.

Barrett, J. S., Schachter, R. E., Gilbert, D., et al. (2022). *Best practices for preschool music education: Supporting music-making throughout the day. Early Childhood Education Journal*, 50, 385–397. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01155-8

Behar, C. (2005). *Müzikten müziğe: Osmanlı/Türk müziği üzerine görüşler.* Yapıkredi Yayınları.

Behar, C. (2006). *Aşk olmazsa meşk olmaz.* Yapıkredi Yayınları.

Benedict, C., & Schmidt, P. (2007). From whence justice? Interrogating the improbable in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 21–42. Retrieved October 9, 2025, from http://act.maydaygroup.org/articles/Benedict_Schmidt6_4.pdf

Boespflug, G. (1999). *Popular music and the instrumental ensemble: Music educators can make use of student-composed music in popular styles to teach musicianship and skill in the use of recording technology. Music Educators Journal*, 85(6), 33–37. https://doi.org/10.2307/3399519

Bruce, T. (2021). *Friedrich Froebel: A critical introduction to key themes and debates*. Bloomsbury Publishing.

Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001

Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.

Costa-Giomi, E. (2004). Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem. *Psychology of Music*, *32*(2), 139-152. https://doi.org/10.1177/0305735604041491

Cox, J. (1989). *Rehearsal organizational structures used by successful high school choral directors. Journal of Research in Music Education*, 37(3), 201–218. https://doi.org/10.2307/3344670

Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Hadden, E., Potter, J., De Bezenac, C., Whyton, T., Himonides, E., & Welch, G. (2008). *Investigating*

musical performance: Commonality and diversity among classical and non-classical musicians. Music Education Research, 10(2), 215–234. https://doi.org/10.1080/14613800802079080

Curragh, E. F., Leitch, R., & Scott, A. (1990). Towards a holistic approach to vocational education. *Research in Education*, *43*(1), 79-84. https://doi.org/10.1177/003452379004300107

Çakal, A. C., & Yiğit, E. F. (2024). Müzikte ezberlemenin önemi üzerine bir literatür çalışması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (14)*, 1288-1299. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1418512

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of musical education*. Oxford University Press.

Elliott, D. J. (2012). *Another perspective: Music education as/for artistic citizenship. Music Educators Journal*, 99(1), 21–27. https://doi.org/10.1177/0027432112452999

Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Response to commentaries on* Music Matters: A Philosophy of Music Education *(2nd ed.). Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14(3), 106–130.

Faroughi, F., & Dabney-Fekete, I. (2023). *Cultural diversity and early childhood education: The case of Reggio Emilia Approach® in Dubai. Special Treatment, Interdisciplinary Journal*, 9(3), 71–80. https://doi.org/10.18458/KB.2023.3.71

Fath, A. (2017). *The student as master: Presenting Carl Czerny's etudes for piano to supplement and resolve the technical and musical demands found in Beethoven's piano sonatas* (Master's thesis). Northeastern Illinois University.

Feierabend, J. (1997). *Developing music literacy: An aural approach for an aural art. Early Childhood Connections*, Fall 1997. Retrieved March 10, 2024, from https://giamusic.com/developing-music-literacy-an-aural-approach-for-an-aural-art

Feldman, W. (1996). *Music of the Ottoman court: Makam, composition and the early Ottoman instrumental repertoire*. Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Flinders, D., & Thornton, S. (2013). *The curriculum studies reader* (4th ed.). Routledge.

Gardner, H. E. (2011). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books.

Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. Developmental science, 15(3), 398-407. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01142.x

Gödeneli, İ., & Aksoy, Y. (2023). *Müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 126–142.

Gürel, S., & Sevinç, S. (2025). *Uluslararası perspektiften üniversitelerin müzik bölümlerinde ses eğitimi: İçerik ve pedagojik yaklaşımlar üzerine bir inceleme*. *Online Journal of Music Sciences*, 10(3), 523–537. https://doi.org/10.31811/ojomus.1621959

Gürgen, T. E. (2006). *Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(12), 81–93.

Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Veiga, R., Joshi, A. A., Leahy, R. M., … & Damasio, H. (2018). Childhood music training induces change in micro and macroscopic brain structure: Results from a longitudinal study. Cerebral Cortex, 28(12), 4336–4347. https://doi.org/10.1093/cercor/bhx286

Hounchell, R. F. (1985). *A study of creativity and music reading as objectives of music education as contained in statements in the "Music Educators Journal" from 1914 to 1970* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www.proquest.com/dissertations-theses/study-creativity-music-reading-as-objectives/docview/303392089/se-2

Ismail, M. J., Loo, F. C., & Anuar, A. F. (2021). *Learning music through rhythmic movements in Malaysia*. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(1), 241–263. https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.1.10

Jorgensen, E. R. (2002). *The aims of music education: A preliminary excursion*. *Journal of Aesthetic Education*, 36(1), 31–49. https://doi.org/10.2307/3333624

Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. Oxford University Press.

Kandemir, T. (2009). *İlköğretim sınıf müzik etkinliklerinde Orff yaklaşımıyla doğaçlama çalışmalarının müziksel yaratıcılık sürecine etkisi* (Unpublished master's thesis). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kenny, D. (2011). *The psychology of music performance anxiety.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586141.001.0001

Kerr, J. G. (1927). *Holism and Evolution . Nature, 119(2991), 307–309.* doi:10.1038/119307a0

Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. Nature Reviews Neuroscience, 15, 170–180. https://doi.org/10.1038/nrn3666

Koopman, C. (1997). *Aims in music education: A conceptual study. Philosophy of Music Education Review*, 5(2), 63–79. http://www.jstor.org/stable/40495427

Lee, S., & Evans, R. (1996). *An exploration of the source of key concepts and principles in Froebel's educational theory. Early Child Development and Care*, 121(1), 85–105. https://doi.org/10.1080/0300443961210108

Levinson, J. (1990). Musical Literacy. *Journal of Aesthetic Education*, *24*(1), 17–30. https://doi.org/10.2307/3332852

Lindgren, A. C. (2012). *Holistic pedagogy in practice: The curriculum and ideology of embodied self-discovery in Franziska Boas's dance classes, 1933–1965. Journal of Dance & Somatic Practices*, 4(2), 160–177. https://doi.org/10.1386/jdsp.4.2.161_1

Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). *Holistic education: An approach for 21st century. International Education Studies*, 5(3), 178–184. https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p178

McQuarrie, S. H., & Sherwin, R. G. (2013). *Assessment in music education: Relationships between classroom practice and professional publication topics. Research and Issues in Music Education*, 11(1), Article 6. https://commons.lib.jmu.edu/rime/vol11/iss1/6

Michaelsen, G. (2013). *Analyzing musical interaction in jazz improvisations of the 1960s* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www.proquest.com/dissertations-theses/analyzing-musical-interaction-jazz-improvisations/docview/1461412363/se-2

Miller, R. (1992). What are schools for: Holistic education in American culture (2nd ed.), Brandon, VT: Holistic Education Press.

Miller, R. (2000). Creating Learning Communities: Models, Resources, and New Ways of Thinking About Teaching and Learning. Brandon, VT: Holistic Education Press.

Miller, R. (2004)"Educational Alternatives: A Map of the Territory." Paths of Learning, 20, 20-27. [Online] Available: http://pathsoflearning.org

Miller, John P. (2006). Educating for Wisdom and Compassion: Creating Conditions for Timeless Learning. Corwin Press: USA.

Miller, J. P. (2019). *The holistic curriculum*. Toronto: University of Toronto Press.

Nettl, B. (2005). *The study of ethnomusicology: Thirty-one issues and concepts*. University of Illinois Press.

Nikolaou, E. (2023). Encouraging creativity through music improvisation activities: Pre-service primary general teacher-students' reflections and beliefs. *International Journal of Music Education*, *42*(3), 461-479. https://doi.org/10.1177/02557614231178925 (Original work published 2024)

Nolte, E., Özmenteş, G., & Kalyoncu, N. (Eds.). (2021). *Müzik eğitiminde çok bileşenli pedagojik yaklaşımlar ve öğretme-öğrenme yaklaşımları: Tasarılar – Yöntemler – Modeller.* Nobel Akademik Yayıncılık. https://www.bkmkitap.com

Özer, B. (2020). *Piyano eğitiminde zihinsel çalışma ve ezberlemenin önemi.* In H. Şahin (Ed.), *Eğitim bilimleri: Teori, güncel araştırmalar ve yeni eğilimler* (1st ed., pp. 23–43).

Popescu-Judetz, E. (1996). *Türk musiki kültürünün anlamları.* Pan Yayıncılık.

Regelski, T. A. (2005). Music and Music Education: Theory and praxis for 'making a difference.' *Educational Philosophy and Theory*, *37*(1), 7–27. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00095.x

Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Pearson Education.

Savage, J. (2007). *Reconstructing music education through ICT. Research in Education*, 78(1), 65–77. https://doi.org/10.7227/RIE.78.6

Schemmann, M. (2008). *The holistic curriculum in higher education*. Paper presented at the Annual Scientific Conference of Abai Almaty State University, April 30, 2008.

Shively, J. (2015). *Constructivism in music education. Arts Education Policy Review*, 116(3), 128–136. https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1011815

Scripp, L. R. (1995). *The development of skill in reading music* (Doctoral dissertation). Harvard University, MA.

Shute, F. L., & Frost, W. (1933). *Aims and objectives of music education. Music Supervisors' Journal*, 20(2), 16–24. https://doi.org/10.2307/3384500

Slade, S., & Griffith, D. (2013). *A whole child approach to student success. KEDI Journal of Educational Policy*, (Special Issue), 21–35.

Sökezoglu Atıgan, D. (2021). Impacts of Music Education on Different Areas of Personal Development. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *13*(3), 3295-3317.

Tokie, N., Russell-Bowie, D., & Marjanen, K. (2013). *The effectiveness of integrating music and other subjects on students' development: The music education situation in Australia and Finland and its implications for Japan. Joetsu University of Education Bulletin*, 32, 1–10.

Tovey, H. (2017). *Bringing the Froebelian approach to your early years practice*. Routledge.

Wright, R. (1996). A Holistic Approach to Music Education. *British Journal of Music Education*, *15*(1), 71–81. doi:10.1017/S0265051700003776

Wu, Y. (2023). Music education and the cultivation of students' creative music creation ability. *Art and Performance Letters*, 4, 112-117. http://dx.doi.org/10.23977/artpl.2023.041317

Váradi, 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

Varner, E. (2019). Holistic development and music education: Research for educators and community stakeholders. *General Music Today*, *32*(2), 5–11. https://doi.org/10.1177/1048371318798829

Yeşilyurt, E. (2019). *Öğrenme stili modelleri: Teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 2169–2226. https://doi.org/10.26466/opus.603506

Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: auditory–motor interactions in music perception and production. Nature reviews neuroscience, 8(7), 547-558. https://doi.org/10.1038/nrn2152

Bölüm 3

2018 ve 2025 Maarif Modeli Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi[1]

Abdullah Kaya[2]

Özet

Bu araştırma, 2018 yılında yürürlüğe giren Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı ile 2025 yılında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" kapsamında güncellenen yeni öğretim programını çeşitli açılardan karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Araştırmanın amacı, iki program arasındaki amaç, tema/öğrenme alanı, kazanım, ders süresi ve ölçme-değerlendirme süreçlerindeki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak, müzik öğretmenlerinin öğretim süreçlerini daha etkili planlamalarına katkı sunmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analiziyle yürütülen çalışmada, her iki programın resmi içerikleri analiz edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, 2018 programının yapılandırmacı ve beceri temelli bir yaklaşımı benimsediği; buna karşılık 2025 yılı müzik dersi öğretim programının daha bütüncül, değer odaklı ve disiplinler arası bir yapıya yöneldiği belirlenmiştir. Ayrıca içerikte, kazanım-ders süresi değişimleri, öğrenme çıktısı/kazanım yapıları, öğrenme alanları/tema dağılımları ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu değişimlerin, öğretmenlerin uygulama süreçlerine etkileri açısından değerlendirilmesi, okullarda öğretmenlere katkı sağlayarak müzik eğitiminin kalitesine katkı sağlamayacağı düşünülmektedir.

1 Araştırma EDU Congress 2025'te sözlü bildiri olarak sunulmuş ve TÜBİTAK desteği alınmıştır.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, abdullahkaya@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9602-4810

https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1112.c4491

1. Giriş

Eğitim programları, bireylerin ihtiyaçlarına yönelik ve çağın gereklerine uygun bilişsel, sosyal ve psikomotor beceri gelişimi ile bilgi, beceri ve değerlerle donatılması amacıyla gerektiği zamanlarda güncellenmektedir. Türkiye'de müzik eğitimi, estetik duyarlılık, yaratıcılık, sosyal etkileşim ve kültürel mirasın aktarımı gibi bireylerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayan bir alandır. Bu bağlamda, Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programları, öğrencilerin müziksel becerilerini geliştirmenin yanı sıra onları duygusal ve sosyal yönden de desteklemeyi hedeflemektedir.

2018 yılında uygulamaya konulan Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacı öğrenme ile beceri temelli bir yaklaşımı benimsemiş, öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık vermiştir. Program, öğrencilerin müziksel işitme, söyleme, çalma ve yaratma becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. Ancak 2025 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tanıtılan ve "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" olarak adlandırılan yeni öğretim programı modeliyle birlikte programda kapsamlı değişikliklere gidilmiştir. Bu çerçevede Müzik Dersi Öğretim Programı da yeniden düzenlenmiş, içerik ve hedefler açısından farklılaşmıştır.

2018 ve 2025 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programlarının amaçlar, tema/öğrenme alanı, kazanım, ders süresi, ve ölçme-değerlendirme ölçütleri açısından nasıl bir değişim olduğunu ortaya koyabilmek açısından araştırma yapma ihtiyacını doğurmuştur. Programlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması, müzik öğretmenlerinin uygulamada karşılaşabilecekleri durumları öngörmeleri ve öğretim süreçlerini etkili biçimde planlamaları açısından önem arz etmektedir. Yeni programın önceki programla nasıl bir ilişki içinde olduğu, hangi yönleriyle farklılaştığı soruları önem kazanmaktadır. Bu çalışma ile program değişikliklerinin etkileri öğretmenler için daha anlaşılır olması beklenmektedir. Araştırmayla, program değişiklikleri ortaya koyarak, müzik alanı öğretmenleri için daha rahat anlaşılabilmesiyle ilgili bulgular sunmayı amaçlanmaktadır. Araştırmanın problemleri aşağıdaki şekildedir:

1. 2018 ve 2025 Maarif Modeli ortaokul düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarının aralarındaki yapısal farklılıkları nelerdir?

2. 2018 ve 2025 Maarif Modeli ortaokul düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarının hedefler (amaçlar) arasındaki farklılıklar nasıldır?

3. 2018 ve 2025 Maarif Modeli ortaokul düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarının öğrenme alanları/temaları arasında nasıl değişim göstermiştir?

4. 2018 ve 2025 Maarif Modeli ortaokul düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarının kazanım ve ders süresi arasındaki farklılıklar nasıldır?

5. 2018 ve 2025 Maarif Modeli ortaokul düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarında ders içeriklerindeki değişiklikler nasıldır?

6. 2018 ve 2025 Maarif Modeli ortaokul düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarının ölçme ve değerlendirme sürecindeki farklılıklar nasıldır?

2. Yöntem

Araştırma, karşılaştırmalı bir analiz sunmak amacıyla nitel araştırma desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar bir olguyu tanımlamaya, çözmeye, kavramaya ve yorumlamaya dayanan bir araştırma türüdür (Merriam, 2023). Döküman analizi araştırılacak konu veya olgunun hakkında belgeleri içeren yazılı kaynakların analizini kapsamaktadır (Yıldırım, & Şimşek, 2011).

Araştırmanın verileri Milli Eğitim Bakanlığı (2018) Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı (2025) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesi içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara dayalı şekilde objektif ve sistematik sınıflamalar yapıldıktan sonra araştırmacının çıkarımlarda bulunduğu tekrar güncellenebilir yapıda olan bir tekniktir (Büyüköztürk, ve diğerleri, 2024).

Bu araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış ve yürürlükte olan ortaokul düzeyine yönelik müzik dersi öğretim programları oluşturmaktadır. Örneklemini ise, 2018 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı ve 2025 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde her iki öğretim programı da Türkiye'de belirli dönemlerde resmi olarak uygulanan programlar olduğundan ve dönemsel değişimleri yansıtmalarından dolayı amaçlı örnekleme yapılmıştır. 2018 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı ve 2025 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı çeşitli değişkenler ile karşılaştırılması sonucu yapılan içerik analiziyle araştırmanın bulguları elde edilecektir. Araştırmada etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamıştır.

3. Bulgular

3.1.2018 ve 2025 Maarif Modeli Ortaokul Düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarının Aralarındaki Yapısal Farklılıklara Yönelik Bulgular

Tablo 1: 2018 ve 2025 Maarif Modeli Ortaokul Düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarının Aralarındaki Yapısal Farklılıklar

Yapısal İnceleme	**2018**	**2025 Maarif Modeli**
Programın Adı	Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)	Müzik Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıf)
Yayın Tarihi	23.01.2018	19.08.2025
Sayfa Sayısı	36	111
Programın Temel Yaklaşımı	Öğrenme Alanı Temelli Yaklaşım, Sarmal Yapı	Kapsayıcı ve Bütüncül Eğitim
Programın Bakış Açısı	Değerler ve Yetkinlik Kazandırma	Beceriler, Eğilimler, Değerler ve Okuryazarlık
Öğretim Programının Yapısı	· Öğrenme Alanları · Kazanımlar · Açıklamalar	· Tema · Ders Saati · Alan Becerileri · Kavramsal Beceriler · Eğilimler · Programlar Arası Bileşenler · Disiplinler Arası İlişkiler · Beceriler Arası İlişkiler · Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri · İçerik Çerçevesi · Öğrenme Kanıtları · Öğrenme-Öğretme Yaşantıları · Farklılaştırma · Öğretmen Yansımaları · Ortak Repertuvar Listesi

Tablo 1'e göre 2018 yılında yayımlanan öğretim programında sarmal yapıda öğrenme alanı temelli yaklaşım benimsenirken, 2025 yılında kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Öğretim programlarında 2018 yılında değerler ve yetkinlik kazandırma bakış açısına sahipken, 2025 yılında beceriler, eğilimler, değerler ve okuryazarlık bütün olarak harmanlanmış olduğu görülmektedir. Öğretim programının genel

yapısına bakıldığında 2018 yılındaki programda genel yapıyı Öğrenme Alanları, Kazanımlar ve Açıklamalar basamaklarıyla üç başlık oluştururken, 2025 yılında kapsamın genişlediği ve on beş başlık ile yapının kapsamlı bir şekilde oluşturulduğu görülmektedir.

3.2.2018 ve 2025 Maarif Modeli Ortaokul Düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarının Hedefler (Amaçlar) Arasındaki Farklılıklara Yönelik Bulgular

Tablo 2: 2018 ve 2025 Maarif Modeli Ortaokul Düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarının Hedefler (Amaçlar) Arasındaki Farklılıklar

Hedef Ögesi	**Benzerlikleri**	**2025 Maarif Modeli Farklılıkları**
Genel Amacı	-Kavramsal ve Alan Becerisi Kazandırma -Çok Yönlü Gelişim -Öğrencinin Nitelikli Olması	-Ahlaklı, Erdemli, Faydalı, İyi İnsan Olma Amaçlı -Beceriler, Eğilimler, Değerler ve Okuryazarlıkların Bütün Olarak Ele Alınması
Alana Özel Amaçlar	-Müziği çevre/doğa/nesnelerle bağ kurup doğal yollardan tanıyabilme -Müziksel algı, bilgi ve becerilerini geliştirme -Estetik ve sanatsal değerleri farkedip benimseme -Müziğe bedensel hareketlerle eşlik edebilme becerisi -Ritimsel çalışmalar yapabilme -Belirli gün ve haftalarla ilgili eserleri söyleyebilme -İstiklal Marşı'nı doğru söyleyebilme -Müziği bireysel ve toplu olarak yapabilme -Yaratıcılık becerisini müzik yoluyla kazanabilme -Müzik alanında dijital araç-gereçlerin kullanımı -Milli ve manevi değerleri müzik ile ilişkilendirebilme -Atatürk'ün müziğe ve Türk müziğine verdiği önemi kavranması	-İstiklal Marşı'nın sözlerini **kavrayıp yorumlayabilme** -Milli, manevi, ahlaki, tarihi, sosyal ve kültürel değerleri somutlaştırarak müzik alanından belirlenen "**Ortak Repertuvar**" ile geliştirebilme - Türk milletinin kültürel mirasını oluşturan şarkı, türkü, marş vb. formlardaki müzik eserlerinin yaşamlarına kattığı değerleri beceriler bağlamında **bütüncül** olarak geliştirme, - Müzikle ilgili **kaynakların doğruluğunu sorgulayarak bilgiye ulaşma**, bilgiyi düzenleme ve deneyimlerini işe koşarak müziksel becerilerini geliştirmeleri

Tablo 2 incelendiğinde 2018 Müzik Dersi Öğretim Planı'nın genel amaçlarında davranış geliştirmeye yönelik problem çözme, eleştirel düşünme gibi becerilere sahip bireyler yetiştirme amaçlanırken, 2025 yılında kavramsal

beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlık gibi becerilerin yanında müziksel becerilerle harmanlandığı görülmektedir. Alana özel amaçlarda 2025 yılında İstiklal Marşı'nı kavrayıp yorumlayabilme, milli, manevi, ahlaki, tarihi, sosyal ve kültürel değerleri somutlaştırarak müzik alanından belirlenen sunulan ortak repertuvar ile geliştirebilme, müzik eserlerinin yaşamlarına kattığı değerleri beceriler bağlamında bütüncül olarak geliştirme ve müzikle ilgili kaynakların doğruluğunu sorgulayarak bilgiye ulaşma hedeflerinde farklılaştığı bulgularına ulaşılmıştır.

3.3. 2018 ve 2025 Maarif Modeli Ortaokul Düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarında Öğrenme Alanları ve Temalar Arasındaki Farklılıklara Yönelik Bulgular

Tablo 3: 2018 ve 2025 Maarif Modeli Ortaokul Düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarında Öğrenme Alanları ve Temalar

	2018	2025
Öğrenme Alanları-Temaları	· Dinleme-Söyleme · Müziksel Algı ve Bilgilenme · Müziksel Yaratıcılık · Müzik Kültürü	· Müzik Dili · Müzik Kültürü

Öğrenme Alanları 2018 yılındaki programda Dinleme-Söyleme, Müziksel Algı ve Bilgilenme, Müziksel Yaratıcılık ve Müzik Kültürü olmak üzere dört alan ile geliştirilirken, 2025 yılında "Öğrenme Alanı" ifadesi yerine "Tema" kullanılmış, Müzik Dili ve Müzik Kültürü temalarıyla sınırlandırılmıştır. Programlarda 2018 yılında Kazanım, 2025 yılında Öğrenme Çıktısı ifadesi kullanılması tercih edilmiştir.

3.4.2018 ve 2025 Maarif Modeli Ortaokul Düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarında Kazanım ve Ders Sürelerindeki Farklılıklara Yönelik Bulgular

İçerik çerçevesinde 2025 TYMM Müzik Dersi Öğretim Programında öğrenme alanı ifadesi yerine tema yer almaktadır. 2018 yılı Müzik Dersi Öğretim Programında ders içeriklerinde kazanım ifadesi kullanılırken, 2025 yılındaki öğretim programında kazanımlar öğrenme çıktısı olarak ifade edilmektedir. Sınıf düzeyine göre 2018 ile 2025 öğretim programı kazanım/öğrenme çıktıları aşağıda tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4: 2018 ve 2025 Müzik Dersi Öğretim Programlarındaki Kazanım/Öğrenme Çıktıları

Sınıf Düzeyi	**2018**	**2025**	**Değişim Oranı %**
5	23	15	%34
6	23	13	%43
7	22	16	%27
8	25	15	%40
Toplam	**93**	**59**	**%36**

Tablo incelendiğinde 2018 müzik dersi öğretim programında toplamda ortaokul düzeyinde 93 kazanım görülürken, 2025 yılındaki öğretim programında 59 öğrenme çıktısı olduğu görülmektedir. Kazanım/öğrenme çıktılarının 2025 TYMM Müzik Dersi Öğretim Programı'nın 2018 yılına göre toplamda üçte birinden fazla azaldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 5: 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarının Kazanım/Öğrenme Çıktısı ve Sürelerin Karşılaştırması

2018				**2025**			
Öğrenme Alanı	**Kazanım**	**Süre**	**%**	**Tema**	**Öğrenme Çıktısı**	**Süre**	**%**
Dinleme - Söyleme	6	17	47	Müzik Dili	7	15	43
Müziksel Algı ve Bilgilenme	7	7	19	Müzik Kültürü	8	17	47
Müziksel Yaratıcılık	6	7	20	Okul Temelli Planlama	-	4	10
Müzik Kültürü	4	5	14				
Toplam	**23**	**36**	**100**		**15**	**36**	**100**

Tablo 5'te görüldüğü üzere 2018 yılında "Dinleme-Söyleme" öğrenme alanında kazanımlara en fazla ders süresi ayrıldığı, 2025 yılında ise temalar arasında benzer ders sürelerinin ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca tüm sınıf düzeylerinde olduğu gibi okul dışı faaliyetler, projeler gibi çalışmalar için "Okul Temelli Planlama" ile denk düzeyde ders süresi ayrıldığı bulgularına ulaşılmaktadır.

Tablo 6: 6. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarının Kazanım/Öğrenme Çıktısı ve Ders Sürelerin Karşılaştırması

2018				2025			
Öğrenme Alanı	**Kazanım**	**Süre**	**%**	**Tema**	**Öğrenme Çıktısı**	**Süre**	**%**
Dinleme - Söyleme	7	17	47	Müzik Dili	6	14	40
Müziksel Algı ve Bilgilenme	4	6	17	Müzik Kültürü	7	18	50
Müziksel Yaratıcılık	6	8	22	Okul Temelli Planlama	-	4	10
Müzik Kültürü	6	5	14				
Toplam	**23**	**36**	**100**		**13**	**36**	**100**

Altıncı sınıf düzeyinde 2018 yılında "Dinleme-Söyleme" öğrenme alanında beşinci sınıf ile benzer ders süresi ayrılırken "Müziksel Yaratıcılık" alanında ders süresinin arttırıldığı görülmektedir. 2025 yılında ise ders süresi olarak öğretim yılının yarısının "Müzik Kültürü" temasına ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 7: 7. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarının Kazanım/Öğrenme Çıktılarının ve Ders Sürelerin Karşılaştırması

2018				2025			
Öğrenme Alanı	**Kazanım**	**Süre**	**%**	**Tema**	**Öğrenme Çıktısı**	**Süre**	**%**
Dinleme - Söyleme	7	17	47	Müzik Dili	6	12	34
Müziksel Algı ve Bilgilenme	4	6	17	Müzik Kültürü	10	20	56
Müziksel Yaratıcılık	5	7	19	Okul Temelli Planlama	-	4	10
Müzik Kültürü	6	6	17				
Toplam	**22**	**36**	**100**		**16**	**36**	**100**

Tablo 7 incelendiğinde 2018 yılında genel olarak beş ve altıncı sınıf düzeyleriyle benzer ders süreleri ayrıldığını, 2025 yılında ise "Müzik Kültürü" temasına ayrılan ders süresinin yarısından fazlasının oluşturulduğu görülmektedir. Bunun yanında diğer düzeylerde olduğu gibi aynı oranda "Okul Temelli Planlama"ya ders süresi ayrıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 8: 8. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarının Kazanım/Öğrenme Çıktısı ve Ders Sürelerin Karşılaştırması

2018				**2025**			
Öğrenme Alanı	**Kazanım**	**Süre**	**%**	**Tema**	**Öğrenme Çıktısı**	**Süre**	**%**
Dinleme - Söyleme	10	17	48	Müzik Dili	6	12	34
Müziksel Algı ve Bilgilenme	2	5	14	Müzik Kültürü	9	20	56
Müziksel Yaratıcılık	4	7	19	Okul Temelli Planlama	-	4	10
Müzik Kültürü	9	7	19				
Toplam	**25**	**36**	**100**		**15**	**36**	**100**

2018 ve 2025 TYMM müzik dersi öğretim programlarının kazanım ve ders süreleri karşılaştırıldığında; 2018 yılında dört öğrenme alanı, 2025 yılında ise iki tema her sınıf düzeyinde %10 oranında ders dışı etkinlikler, faaliyetleri kapsayan Okul Temelli Planlama yapıldığı görülmektedir. Her iki programda da ders sürelerinin denk olduğu (36 ders saati) ancak farklı düzeylerde kazanım süre dengesinin değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Tablolar incelendiğinde 2018 yılı öğretim programında en yüksek kazanım/ders süresi oranının %47 ile Dinleme-Söyleme öğrenme alanında, en düşük ise Müzik Kültürü öğrenme alanında olduğu görülmektedir. 2025 yılında ise beşinci sınıf düzeyinde Müzik Dili ve Müzik Kültürü temalarının benzer ders sürelerine sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Düzeyler arasında Dinleme-Söyleme alanında düzey yükseldikçe kazanım sayısı artarken süre konusunda farklılık olmadığı; Müziksel Algı ve Bilgilenme alanında düzey yükseldikçe kazanım sayısının ve sürenin azaldığı; Müzik Kültürü alanında kazanım ve sürede artış olduğu görülmektedir. 2025 yılı öğretim programında ise beşinci sınıf düzeyinde temaların öğrenme çıktısı ve süreleri dengeliyken, Müzik Kültürü temasında 2018 yılında olduğu gibi ders süresinde yüzdesel olarak artış olduğu bulgularına ulaşılmaktadır.

3.5. 2018 ve 2025 Maarif Modeli Ortaokul Düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarında Ders İçeriklerindeki Değişikliklere Yönelik Bulgular

Tablo 9: 2018 ve 2025 TYMM Müzik Dersi Öğretim Programı Ortak Ders İçerikleri

	Ders İçerikleri	Programlar
1.	İstiklal Marşı	2018 / 2025
2.	Müzik Dinleme/Söyleme Kuralları	2018 / 2025
3.	Ses Kaynakları	2018 / 2025
4.	Ses Özellikleri (hız, gürlük, süre, frekans)	2018 / 2025
5.	Türk Müziği Makamsal Yapısı	2018
6.	Belirli Gün ve Haftalarla İlgili Müzik Eserleri	2018 / 2025
7.	Ortak Repertuvar	2025
8.	Müzik Çalışmalarını Sergileme	2018
9.	Yerel Sanatçıları Tanıma	2018
10.	Beden Perküsyonu	2025
11.	Temel Müzik Yazı ve Ögeleri	2018 / 2025
12.	Güzel Sanatlarla İlgili Kavramlar	2025
13.	Sesin Oluşumu	2018
14.	İnsan Sesi ve Ses Toplulukları	2018 / 2025
15.	Çalgı Türleri ve Çalgı Toplulukları	2018 / 2025
16.	Ritim Çalgıları	2018
17.	Atatürk ve Müzik	2018 / 2025
18.	Müzikleri Dansa Dönüştürme	2018
19.	Ritim Kalıplarını Seslendirme	2018
20.	Müzikte Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma	2018 / 2025
21.	Müzik Alanındaki Meslekleri Tanıma	2018 / 2025
22.	Müzik Türleri	2018 / 2025
23.	Milli ve Manevi Değerler	2018
24.	Müzik Arşivi Oluşturma	2018
25.	Müzikalite Gelişimi	2018

Tablo 8 incelendiğinde 2018 yılı müzik öğretim programının dört öğrenme alanı, 2025 yılı müzik öğretim programında ise iki öğrenme alanı çerçevesinde ders içeriklerinin oluşturulduğu görülmektedir. İki program karşılaştırıldığında içerik bakımından 2018 yılı müzik öğretim programında

müzik alanına yönelik detaylı bir içerik görülürken, 2025 yılı müzik öğretim programında daha genel kapsamda ders içeriklerinin oluşturulduğu görülmektedir. 2025 yılı müzik öğretim programında Türk Müziği türleri kavram olarak ele alınmış olsa da 2018 yılında Türk müziğiyle ilgili daha kapsamlı bir içeriğin yer aldığı görülmektedir. Ancak 2025 yılı TYMM Müzik Öğretim Programı'nda temel başlıklarla 2018 yılındaki içerikler ele alınmış ve sadeleştirilerek sunulmuştur. 2018 yılı öğretim programında bir sınıf düzeyinde verilen Müzik Arşivi Oluşturma içeriği, 2025 yılı TYMM Müzik Öğretim Programı'nda farklılaşarak Ortak Repertuvar olarak her sınıf düzeyinde ayrı ayrı öneri olarak sunulmuştur.

3.6. 2018 ve 2025 TYMM Müzik Ders Öğretim Programı Ölçme Değerlendirme Sürecindeki Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Bulgular

Tablo 10: 2018 ve 2025 TYMM Müzik Ders Öğretim Programı Ölçme Değerlendirme Benzerlik ve Farklılıkları

Benzerlikleri	**2025 TYMM Farklılıkları**
Sürece Dayalı Ölçme	Öğrencilerin ön öğrenmelerini tespit edip mevcut durumuna uygun ve motive etmeye yönelik ölçme değerlendirme
Bireysel Farklılıklar	Somutlaştırılmış ve Geçerliği Sağlanmış Ölçme Araçları Kullanımı (Performans görevi, kontrol listesi, gözlem formu, proje, kısa cevaplı-açık uçlu sorular, dereceli puanlama anahtarı, çoktan seçmeli testler ve öz değerlendirme formu)
Bütüncül Değerlendirme	Öğrenme Model ve Yaklaşımlarına Uyumlu Değerlendirme
Çoklu Değerlendirme	Beceri Gelişimini Temel Alma
Ölçme Değerlendirme Sürecinde Öğrencinin Aktif Olması	
Esneklik	
Süreç İçindeki Değişikliklere Adapte Olarak Değerlendirmeyi Güncelleme	

Tablo 10 incelendiğinde 2018 ve 2025 Maarif Modeli Müzik Dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme süreçlerinde Sürece Dayalı Öğrenme, bireysel farklılıklar, bütüncül değerlendirme, çoklu değerlendirme, ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencinin aktif olması, esneklik, süreç içindeki değişikliklere adapte olarak değerlendirmeyi güncelleme boyutlarında

benzerlikler görülürken, 2025 yılında öğrencilerin mevcut durumuna uygun ve motive etmeye yönelik ölçme değerlendirme, somut ve geçerliği sağlanmış ölçme araçlarının kullanımı, öğrenme model ve yaklaşımlarına uygun değerlendirme ve beceri gelişimini temel alarak değerlendirme boyutlarında farklılaştığı bulgularına ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma problemlerine yönelik aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. 2018 yılında yayımlanan öğretim programında sarmal yapıda öğrenme alanı temelli yaklaşım benimsenirken, 2025 yılında kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşım benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır. 2018 yılında değerler ve yetkinlik kazandırma bakış açısına sahipken, 2025 yılında beceriler, eğilimler, değerler ve okuryazarlık bütün olarak harmanlanmış olduğu görülmektedir. Öğretim programının genel yapısına bakıldığında 2018 yılındaki programda genel yapıyı Öğrenme Alanları, Kazanımlar ve Açıklamalar basamaklarıyla üç başlık oluştururken, 2025 yılında kapsamın genişlediği sonucuna ulaşılmıştır.
2. 2018 Müzik Dersi Öğretim Planı'nın genel amaçlarında davranış geliştirmeye yönelik problem çözme, eleştirel düşünme gibi becerilere sahip bireyler yetiştirme amaçlanırken, 2025 yılında kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlık gibi becerilerin yanında müziksel becerilerle farklılaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre 2018 yılında geliştirilen program daha sade ve genel davranış geliştirmeye odaklanırken 2025 yılındaki öğretim programında birçok becerinin harmanlandığı bütüncül bir amaç üzerinde durulmuştur. Alana özel amaçlarda 2025 yılında İstiklal Marşı'nı kavrayıp yorumlayabilme, milli, manevi, ahlaki, tarihi, sosyal ve kültürel değerleri somutlaştırarak müzik alanından belirlenen sunulan ortak repertuvar ile geliştirebilme, müzik eserlerinin yaşamlarına kattığı değerleri beceriler bağlamında bütüncül olarak geliştirme ve müzikle ilgili kaynakların doğruluğunu sorgulayarak bilgiye ulaşma hedeflerinde farklılaştığı bulguları ile öğrencinin kavrama basamağına önem verildiği sonucu çıkarılabilir.
3. Öğrenme Alanları 2018 yılındaki programda Dinleme-Söyleme, Müziksel Algı ve Bilgilenme, Müziksel Yaratıcılık ve Müzik Kültürü olmak üzere dört alan ile ifade edilirken, 2025 yılında "Öğrenme

Alanı" ifadesi yerine "Tema" kullanılmış, Müzik Dili ve Müzik Kültürü temaları ile yapısal olarak şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

4. Kazanım/öğrenme çıktıları farklılıkları incelendiğinde 2018 müzik dersi öğretim programında toplamda ortaokul düzeyinde 93 kazanım görülürken, 2025 yılındaki öğretim programında 59 öğrenme çıktısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kazanım/öğrenme çıktılarının 2025 TYMM Müzik Dersi Öğretim Programı'nın 2018 yılına göre toplamda üçte birinden fazla azaldığı ve buna göre öğrenme çıktılarının azalma sebebinin her öğrenme çıktısına daha fazla ders süresi ayrılmasıyla üst düzey öğrenme sağlanmak istendiği düşünülebilir.

   Sınıf bazında değerlendirildiğinde 2018 yılında "Dinleme-Söyleme" öğrenme alanında kazanımlara en fazla ders süresi ayrıldığı, 2025 yılında ise temalar arasında benzer ders sürelerinin ayrıldığı görülmektedir. 6, 7 ve 8. Sınıf düzeyinde 2018 yılında benzer yapıda olduğu görülürken, 2025 Müzik Öğretim Programı'nda sınıf düzeyi arttıkça "Müzik Kültürü" temasına sürenin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm sınıf düzeylerinde 2025 yılındaki öğretim programında okul dışı faaliyetler, projeler gibi çalışmalar için "Okul Temelli Planlama" ile denk düzeyde ders süresi ayrıldığı bulgularına ulaşılmaktadır.

5. İki programda ders içerikleri karşılaştırıldığında içerik bakımından 2018 yılı müzik öğretim programında müzik alanına yönelik detaylı bir içerik görülürken, 2025 yılı müzik öğretim programında daha genel kapsamda ders içeriklerinin oluşturulduğu görülmektedir. 2025 yılı müzik öğretim programında Türk Müziği türleri kavram olarak ele alınmış olsa da 2018 yılında Türk müziğiyle ilgili daha kapsamlı bir içeriğin yer aldığı görülmektedir. Ancak 2025 yılı TYMM Müzik Öğretim Programı'nda temel başlıklarla 2018 yılındaki içerikler ele alınmış ve sadeleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

6. 2018 ve 2025 Maarif Modeli Müzik Dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme süreçlerinde Sürece Dayalı Öğrenme, bireysel farklılıklar, bütüncül değerlendirme, çoklu değerlendirme, ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencinin aktif olması, esneklik, süreç içindeki değişikliklere adapte olarak değerlendirmeyi güncelleme boyutlarında benzerlikler görülürken, 2025 yılında öğrencilerin mevcut durumuna uygun ve motive etmeye yönelik ölçme değerlendirme, somut ve geçerliği sağlanmış ölçme araçlarının kullanımı, öğrenme model ve yaklaşımlarına uygun değerlendirme ve beceri gelişimini temel alarak değerlendirme boyutlarında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmayla ilgili diğer araştırmalar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Müzik öğretim programları içerik ve ölçme-değerlendirme boyutunda derinlemesine incelenebilir.
2. Farklı alanlardaki öğretim programlarıyla karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
3. Farklı ülkelerdeki müzik öğretim programlarıyla karşılaştırmalı hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve ölçme değerlendirme aşamalarının incelendiği çalışmalar yapılabilir.
4. Müzik öğretmenlerinden verilerin toplandığı öğretim programı değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

MEB, (2018). Müzik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20181291730486951 8%20Müzik%20Öğretim%20Programı%2020180123.pdf

MEB, (2025). Maarif Modeli Müzik Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar). https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/muzik-dersi-temel-egitim

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Chapter 4

Music: A Thing, An Event, or Data?

Özlem Onuk Natonski[1]

Abstract

The digital streaming era is fundamentally transforming the traditional ontological understanding of music. Whether defined as an abstract type, a concrete event, or a purely mental experience, none of these traditional approaches can holistically explain how music exists in today's digital ecosystem. This article argues that streaming platforms deconstruct music as a fixed substance, transforming it into a hybrid entity that exists within a continuous network of processing and relational dynamics. This hybrid entity is shaped by three fundamental dimensions: the data-potential, where music exists as raw data in a state of constant transformation; the streaming-event, where each listening instance constitutes a singular digital performance; and the platform-dependent being, where music's very existence becomes contingent upon the economic, legal, and algorithmic structures of platforms. This new ontological condition leads to consequences such as the erosion of the original work concept, the threat of digital decay, and the reduction of music to a "content" meta-category, while simultaneously fundamentally altering the human-music relationship. This shift from a culture of ownership to one of access, from passive listening to active data production, and from shared musical experiences to personalized algorithmic universes raises broader questions about the meaning of being human in the digital age, extending beyond merely understanding the digital ontology of music.

1. Introduction

The nature of this data-potential lies in its non-fixed state and constant transformation (Born, 2011; Baym, 2018). The song a user listens to does not reside on the platform's servers as a single, immutable file. On the contrary, it is encoded dynamically in different bitrates, different encoding formats (e.g., AAC, OGG Vorbis), and streamed based on the user's internet

1 (Assos.Prof. Dr.) Tokat Gaziosmanpasa University The Faculty of Education Fine Art Department Tokat / Turkiye, ozlemonuk@hotmail.com, Orcid number: 0000-0001-9747-4365

https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1112.c4492

speed, subscription plan, and device (Walsh, 2024; Sterne, 2012). This technical reality deepens the problem of music's ontological identity: Is a song streamed at 320 kbps the same entity as the same song streamed at 160 kbps (Kivy, 2006; Gracyk, 2007)? If part of the audio data is lost in lossy compression or data optimization processes, is the work itself somehow "lost" (Hosokawa, 1984; Taylor, 2021)?

Furthermore, this digital potential challenges the idea that music possesses a fixed "essence." Whereas a musical work in the traditional sense is seen as an ideal construct, manifested in the composer's mind and embodied through notation (Dodd, 2007), the digital data-potential shatters this idealization (Théberge, 1997; Prior, 2018). The data is a set that can be continuously improved, updated, and even differentiated regionally (due to licensing restrictions), producing what media anthropologists describe as "distributed musical objects" across global infrastructures (Born, 2011; Eisenberg, 2020). These questions show that conceptualizing music as a "data-potential" emphasizes not its immutable essence, but a state of continuous informational transformation shaped by technological mediation, cultural circulation, and platform capitalism (Beer, 2013).

Ultimately, music in the streaming age cannot exist independently of the digital platforms that host and distribute it. Platforms such as Spotify and Apple Music function not as neutral distribution channels, but as ontologically active infrastructures that determine both the accessibility and the permanence of musical works (Prey, 2018; Morris, 2015; Van Dijck, 2013). When licensing agreements expire or platform policies change, entire catalogues can instantly disappear from digital circulation, rendering music temporally unstable and structurally fragile (Taylor, 2021). This form of digital decay differs fundamentally from the gradual material deterioration of physical media, as it is sudden, total, and externally governed rather than the result of physical entropy (Van der Velden & Aalbers, 2022). As Mayer-Schönberger (2009) has shown, while forgetting has become structurally embedded in digital systems, platform-based deletion introduces a new form of culturally enforced amnesia (Hoskins, 2017). Moreover, as Sterne (2012) and Morris (2015) argue, streaming replaces ownership with conditional access, transforming music into a service dependent on contractual and algorithmic control (Beer, 2013; Gracyk, 2007). As a result, music no longer possesses stable cultural permanence but exists under conditions of continuous technological, economic, and juridical vulnerability (Van Dijck, 2013; Prior, 2018).

2. The Limits of the Traditional Framework and the Digital Paradigm Shift

2.1. The Tripartite Distinction of Traditional Music Ontology

Philosophical inquiry into the nature of music has fundamentally focused on its mode of existence in time and space. This inquiry has been shaped around three main, competing theoretical positions.

The first position conceptualizes music's true reality as an abstract and timeless type. A reflection of Platonic ideals in music, this view holds that a musical work (for instance, Beethoven's 5th Symphony) is a universal type that exists independently of any of its physical performances, recordings, or conceptions in a listener's mind (Wolterstorff, 1980). The "work" here is an ideal construct, manifested in the composer's mind and embodied through notation. Consequently, even if different orchestras perform a symphony at different times, these constitute different concrete instances (tokens) of the same ideal type. This approach has the advantage of preserving the work's identity and authenticity as an immutable ideal (Dodd, 2007).

The second position, conversely, reduces music's existence to concrete particulars. According to this view, music is the physical sound events themselves, occurring at a specific place and time. This "event ontology" sees music as a concrete process (perdurance), comprised of audible sound waves that begin and end (Caplan & Matheson, 2006). An alternative materialist approach identifies music with a physical object, like a vinyl record or a CD. This perspective aligns with the experience of music as something tangible, collectible, and unchanging (Nanay, 2016).

The third, and more radical, position argues that music is neither an abstract type nor a concrete object, but rather an experience constructed in the listener's mind. This "experientialist" or "deconstructionist" approach claims that music's being cannot exist without a perceiving consciousness (Kivy, 2002). Music is not so much about the physical qualities of sounds, but rather an emotional and cognitive phenomenon that the listener interprets. This significantly opens up music's ontological status to subjectivity and interpretation.

2.2. Streaming's Fragmentation of the Ontological Triad

The rise of digital streaming platforms challenges and often renders inadequate each of the aforementioned traditional positions within their own internal logic.

Firstly, there is a profound incompatibility between the abstract type theory and the nature of digital data. While a symphony's score is fixed and unchanging, the digital file of the same work on a streaming service (e.g., an OGG Vorbis or AAC file) is not a fixed "ideal" but a data set that is continuously improved, updated, and can even be differentiated regionally (due to licensing restrictions) (Walsh, 2024). Furthermore, algorithmically generated "streaming playlists" or "infinite mixtapes" do not correspond to a pre-existing "type" in the Platonic sense; they are performative and one-time digital events (Born, 2022). This significantly erodes the concept of the work as ideal and immutable.

The theory of concrete particulars also collapses in the face of digital reality. In streaming, music is not an "event" consisting of fixed sound waves in a specific location. Rather, it is a dispersed data packet, flowing from a global network of servers to the listener's device, with an obscure origin and route. Music possesses the potential to be "everywhere and everywhen," rather than being strictly "here and now," but this potential is only actualized through network action (Nowak, 2022). The physical object theory is even more problematic; the user does not possess an object they can own, like a record, but only a temporary access right granted within the framework of the platform's licensing agreement (Morris, 2015; Sterne, 2012).

Finally, experientialism alone cannot provide a sufficient explanation. While music is ultimately experienced, the conditions of this experience in streaming are qualitatively different from traditional listening modes. The listener's experience is deeply shaped not only by personal psychology but also by a series of digital and economic determinants: the platform's interface, recommendation algorithms, user data collection practices, and internet bandwidth (Prey, 2018). Music becomes not merely a "mental event" but a "platform-mediated experience." This shifts the ontological analysis from pure subjectivity towards the objective structures of this mediating technological system.

3. A New Ontological Framework: Music as a Hybrid Entity

The limitations of traditional music ontology prove inadequate for explaining the complex nature of music in the digital streaming age. Approaches based on Platonic ideals, concrete particulars, or purely mental experiences hinder our ability to holistically grasp how music exists within today's digital ecosystem. In this section, we propose a new conceptual framework to make sense of music's hybrid existence within the digital streaming ecosystem. This framework considers music in three intertwined

and complementary categories: (1) a data-potential, (2) a streaming-event, and (3) a platform-dependent entity.

3.1. Music as Data-Potential: Changing Essence and Identity

The nature of this data-potential lies in its non-fixed state and constant transformation. The song a user listens to does not reside on the platform's servers as a single, immutable file. On the contrary, it is encoded dynamically in different bitrates, different encoding formats (e.g., AAC, OGG Vorbis), and streamed based on the user's internet speed, subscription plan, and device (Walsh, 2024). This technical reality deepens the problem of music's ontological identity: Is a song streamed at 320 kbps the same entity as the same song streamed at 160 kbps? If part of the audio data is lost in lossy compression or data optimization processes, is the work itself somehow "lost"?

Furthermore, this digital potential challenges the idea that music possesses a fixed "essence." Whereas a musical work in the traditional sense is seen as an ideal construct, manifested in the composer's mind and embodied through notation (Dodd, 2007), the digital data-potential shatters this idealization. The data constitutes a set that can be continuously modified, updated, and regionally differentiated through licensing structures. These questions show that conceptualizing music as a "data-potential" emphasizes not its immutable essence, but a state of continuous informational transformation.

Ultimately, music in the streaming age cannot exist independently of the digital platforms that host and distribute it. Platforms such as Spotify and Apple Music function not as neutral distribution channels, but as ontologically active infrastructures that determine both the accessibility and the permanence of musical works (Prey, 2018; Morris, 2015). When licensing agreements expire or platform policies change, entire catalogues can instantly disappear from digital circulation, rendering music temporally unstable and structurally fragile. This form of digital decay differs fundamentally from the gradual material deterioration of physical media, as it is sudden, total, and externally governed rather than the result of physical entropy (Van der Velden & Aalbers, 2022). As Mayer-Schönberger (2009) has shown, while forgetting has become structurally embedded in digital systems, platform-based deletion introduces a new form of culturally enforced amnesia. Moreover, as Sterne (2012) and Morris (2015) argue, streaming replaces ownership with conditional access, transforming music into a service dependent on contractual and algorithmic control. As a result, music no

longer possesses stable cultural permanence but exists under conditions of continuous technological, economic, and juridical vulnerability.

3.2. Music as Streaming-Event: Process-Based Existence

Music's potential existence as data only materializes when a "streaming-event" is triggered. The user's click on a song not only initiates a listening act but also sets in motion a complex chain of digital events: license verification, requesting data packets from the server, transmitting these packets over the network, buffering them on the client side, and finally converting them into sound (Sterne, 2006). This process highlights the event-based nature of music.

From this perspective, each listening act is a singular performance, a *digital rendition* that can never be identically repeated (Yang, 2025). Just as a traditional live performance is unique to its moment and place, a streaming event is unique to the current network conditions, server load, and the device's processing capacity. An interruption (buffer), a skip, or network latency becomes an integral part of this singular digital performance. This demonstrates that music is not a pre-existing, completed object, but a process-based phenomenon that is produced and consumed in real-time.

The performative nature of the streaming event also transforms the temporal dimension of music. Whereas in traditional music ontology the work has a fixed timeframe, in stream-based listening, time becomes flexible. Users can skip songs, rewind, or replay specific sections of the music. This interactive temporal experience suggests that music is moving away from a linear understanding of time, evolving into a fragmented and personalized experience of time.

3.3. Music as Platform-Dependent Entity: Relational Ecosystem

Ultimately, these states of music as data potential and streaming events cannot be considered independently of the fact that they are "platform-dependent entities." The existence of a piece of music on Spotify, Apple Music, or YouTube Music is not merely a technical matter of access but also a matter of deep ontological dependency. Platforms are not neutral channels for distributing music; they are architectural structures that actively determine its conditions of existence.

First, the *accessibility and permanence* of music depend on the platform's economic and legal decisions. When licensing agreements expire or a platform decides to remove content, a song effectively "vanishes" from that platform's ecosystem. This digital decay is qualitatively different from the

wear and tear of a physical record; it is sudden, complete, and beyond the user's control (Van der Velden & Aalbers, 2022). As Mayer-Schönberger (2009) also emphasized, while forgetting becomes a virtue in the digital age, the arbitrary content removal decisions of platforms expose the fragility of cultural memory.

Second, the *meaning and value* of music are actively shaped by the surrounding platform architecture. A song exists not only by itself but also as part of an algorithmic playlist, positioned in a "similar to" list, or presented as a recommendation based on user data (Prey, 2018). Metrics like likes, play counts, and playlist addition rates become an inseparable part of the work itself, determining its social and cultural status.

In this context, music is "contentified" by the platform, meaning it becomes a consumable unit that serves the platform's economic model and generates data (Riom, 2019). Platform-dependency also transforms music's social existence. A song's meaning is no longer determined solely by its musical qualities but by its position within the network of social interactions, shares, and algorithmic relationships inside the platform.

These three dimensions of data potential, streaming event, and platform dependency form an inseparable whole. Music emerges at the intersection of these three layers as a constantly transforming, relational, and contextual entity. This new ontological framework enables us to move beyond traditional categories and gain a deeper understanding of music's existence in the digital age, providing a better grasp of its complex nature today.

4. Conclusion

In this study, we have examined the ontological transformation of the music object in the digital streaming age. We have shown how the tripartite framework of traditional music ontology, abstract type, concrete event, and mental experience, proves inadequate in the face of digital reality. In response, we have proposed that music must be understood as a three-layered hybrid entity: a *data potential, a streaming event*, and a *platform-dependent being*.

This new ontological framework signifies, beyond merely an academic debate, a fundamental transformation of the relationship between humans and music. So, where is this transformation leading the human-music relationship?

Traditional music culture was built upon the idea of ownership and collection. Records, cassettes, and CDs were accumulated, stored, and transferred as physical objects. This material existence was also an extension

of our musical identity. Streaming, however, is moving us from a *culture of ownership to a culture of access*. We no longer "own" music; we have "access rights" to it. This transition weakens the idea of a personal music archive while placing personalized algorithmic streams at the center. Music is transforming from an "asset" into a "service experience."

As a platform-dependent entity, music turns the listener from a passive receiver into an active *data producer* within the platform ecosystem. Every listening act, every skip, every playlist creation is not only a personal experience but also a commodified data point that adds value to the platform. This situation transforms the music experience into a *quid pro quo transaction*: you listen to music, and in return, you produce data.

The fragmented nature of the streaming event and algorithmic curation is making the music experience increasingly personalized. Traditionally, music served as a social bond; listening to the same radio station and buying the same album created shared cultural references. Today, however, every user inhabits a *personalized music universe* shaped by their own listening habits, data profile, and the algorithmic selections the platform offers them. While this democratizes music discovery on one hand, it may contribute to the fragmentation of a shared music culture and the strengthening of "echo chambers" on the other.

The constant state of transformation of the data-potential and the nature of stream-based listening are also transforming the temporal dimension of the relationship with music. While the traditional album listening experience was based on patiently discovering a whole, stream culture is built on *instant gratification* and *constant stimulation*. Only the first 30 seconds of songs are listened to, playlists constantly change, and distracting elements increase. This challenges the traditional aesthetic understanding based on experiencing music in depth and digesting it slowly.

The Human Condition and the Future of Music: The ontological transformation of music, in fact, points to larger questions about the meaning of being human in the digital age: Where should the balance between ownership and access lie? How should the tension between individualization and common culture be managed? How should the relationship between data production and autonomy be established?

Throughout human history, music has played a central role not only as an aesthetic object but also in the construction of individual and social identity, emotional expression, and cultural transmission. The streaming age does not eliminate these fundamental functions but adapts them to new

conditions. Understanding the ontology of the hybrid music entity is vital, beyond being merely a philosophical matter, for understanding the future of humanity's relationship with itself, with others, and with culture.

The question of what music is can no longer be considered separately from the question of who humans are and who they want to be. Therefore, every discussion on the digital ontology of music carries the potential to offer valuable insights into the meaning of being human in the digital age.

References

Baym, N. K. (2018). *Playing to the crowd: Musicians, audiences, and the intimate work of connection*. New York University Press.

Born, G. (2011). Music and the materialization of identities. *Journal of Material Culture, 16*(4), 376–388. https://doi.org/10.1177/1359183511424196

Born, G. (2022). *Digital music: After the event*. University of California Press.

Caplan, B., & Matheson, C. (2006). Defending musical perdurantism. *British Journal of Aesthetics, 46*(1), 59–69.

Cascone, K. (2000). The aesthetics of failure: 'Post-digital' tendencies in contemporary computer music. In *Audio Culture: Readings in Modern Music* (Revised Edition, pp. 304–315). Bloomsbury Academic.

Dodd, J. (2007). *Works of music: An essay in ontology*. Oxford University Press.

Gracyk, T. (2007). *Listening to popular music: Or, how I learned to stop worrying and love Led Zeppelin*. University of Michigan Press.

Hoskins, A. (Ed.). (2017). Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315637235

Hosokawa, S. (1984). The Walkman effect. *Popular Music, 4*, 165–180. https://doi.org/10.1017/S0261143000006219

Kivy, P. (2002). *Introduction to a philosophy of music*. Oxford University Press

Mayer-Schönberger, V. (2009). *Delete: The virtue of forgetting in the digital age*. Princeton University Press.

Morris, J. W. (2015). Selling digital music, formatting culture. University of California Press.

Nanay, B. (2016). Aesthetics as Philosophy of Perception. Oxford University Press, 192 pp.

Nowak, R. (2022). *Consuming music in the digital age: Technologies, roles and everyday life*. Palgrave Macmillan.

Platon. (1994). *Devlet* (S. Eyüboğlu & M. A. Cimcoz, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal çalışma M.Ö. yaklaşık 380)

Prey, R. (2018). Nothing personal: Algorithmic individuation on music streaming platforms. *Media, Culture & Society, 40*(7), 1086-1100.

Prior, N. (2018). *Popular music, digital technology and society*. Sage.

Riom, L. (2019). Maria Eriksson, Rasmus Fleischer, Anna Johansson, Pelle Snickars et Patrick Vonderau, Spotify Teardown: Inside the Black Box of Streaming Music, Cambridge (mass.) et Londres, Mit Press, 2019, Ix-276 p. Réseaux, n° 218(6), 173–176. https://doi.org/10.3917/res.218.0171.

Sterne, J. (2006). The MP3 as Cultural Artifact," New Media and Society 8:5: 825–842.

Sterne, J. (2012). MP3: The Meaning of a Format. Duke University Press.

Taylor, T. D. (2015). Music and capitalism: A history of the present. University of Chicago Press.

Théberge, P. (1997). *Any sound you can imagine: Making music/consuming technology*. Wesleyan University Press.

Van der Velden, M., & Aalbers, T. (2022). The Ends of Access: The Digital Afterlife of Cultural Heritage. In N. Brügger & I. Milligan (Eds.), *The SAGE Handbook of Web History* (pp. 525-540). SAGE Publications.

Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford University Press.

Walsh, M.J. (2024). Streaming Sounds: Musical Listening in the Digital Age (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003273363

Wolterstorff, N. (1980). *Works and worlds of art*. Oxford University Press.

Yang, S. (2025). Uncertainty as spectacle: Real-time algorithmic techniques on the live music stage. International Journal of Communication, 19, Forum 1866–1872.

Chapter 5

Articulating Collective Memory: Âşık Veysel's Songs and Poets as Intangible Cultural Heritage

Özlem Onuk Natonksi[1]

Abstract

This study aims to analyze the poetry and music of Âşık Veysel through the lens of social indicators and intangible cultural heritage, revealing that these works serve a social function beyond their aesthetic value. The central thesis of the study is that Veysel's oeuvre, far from being merely the expression of an individual artist, embodies multi-layered social indicators that represent the collective memory, value system, and cultural codes of the Anatolian people. The research is grounded in a qualitative textual analysis and shaped by theoretical frameworks drawn from thinkers such as Clifford Geertz, Stuart Hall, Roland Barthes, and Thomas Turino. From this theoretical perspective, iconic lines such as "I am on a long and narrow road" are interpreted as expressions of existential quest. At the same time, "My true beloved is the black earth" is seen as a cultural representation and reproduction of the human–soil relationship. The study demonstrates that Veysel's legacy operates on three levels: (1) poetry and music function as a social institution by fostering shared affect; (2) themes such as earth, journey, and friendship encode the core values of Anatolian culture; and (3) this legacy continues dynamically through its transition from traditional oral culture to digital circulation. While contributing to the field of cultural sociology through qualitative methodology, the study also positions poetry and music as valuable sources of data for understanding social structures. By highlighting how Veysel's emphasis on "black earth" may resonate with ecological awareness and how his theme of "friendship" may gain renewed relevance amid contemporary social polarization, the study underscores the enduring value of his legacy as an ethical and cultural resource for addressing current societal challenges.

1 Assos.Prof. Dr.) Tokat Gaziosmanpasa University The Faculty of Education Fine Art Department Tokat / Turkiye, ozlemonuk@hotmail.com, Orcid number: 0000-0001-9747-4365

https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1112.c4493

Introduction

The construction of societies is shaped not only by concrete institutions, laws, or statistical data but also by cultural practices woven through words, sound, rhythm, and silence. Poetry and music, beyond being aesthetic forms that resonate within the individual's inner world, function as powerful social indicators that carry collective memory, shape cultural identity, and transmit societal values across generations (Barthes, 1977; 145-146; Hall, 1997: 45). Particularly within the oral culture tradition, folk poetry and music have historically served as some of the most direct and effective means of expressing a society's everyday experiences, moral choices, relationships with nature, and modes of coexistence (Bauman, 1986: 9; Dağtaşoğlu, 2013). In this context, folk poetry and music are not merely aesthetic objects but also anthropological documents, sociological narratives, moral appeals, and repositories of cultural memory (Assmann, 2011: 50).

In the Turkish context, Âşık Veysel Şatıroğlu (1894–1973), one of the most prominent representatives of the *âşıklık* tradition in the oral culture geography of 20th-century Anatolia, exemplifies this function of social signification in the most profound and multilayered way (Ataş, 1998: 20). Despite having lost his physical sight, he emerged as a "wise bard" who, through poetic intuition and his *saz*, could perceive and reveal the collective conscience of the Anatolian people (Kaya, 2001: 24; Öz, 1994: 15). The recurring themes in his verses, such as earth, journey, longing, friendship, love, and patience, can be read not merely as elements of a personal worldview but also as sociological data that reflect the shared value universe and cultural codes of the Anatolian people (Geertz, 1973: 5).

A significant portion of the existing academic literature on Âşık Veysel focuses on his life story (Kaya, 2001: 22), the literary language and imagery in his poems (Büyükkaya, 2024: 55), or technical analyses of his musical repertoire. While broader studies on Turkish folk music and the *âşıklık* tradition (Arvas, 2012; Artun, 2016: 310) illuminate the sociocultural context of this tradition, comprehensive works that examine the oeuvre of a specific figure like Veysel in the inseparable unity of poetry and music and that systematically analyze this unity within the frameworks of social indicators theory and intangible cultural heritage remain relatively limited (Arıoğlu & Aydoğdu-Atasoy, 2003: 27). This study aims to address that evident gap in the literature.

This article seeks to approach Aşık Veysel's poems and musical narratives, which are often presented in the form of folk songs, not only as literary and musical texts but also as multilayered social indicators and living

cultural heritage objects that represent a community's ethical, cultural, and sociological worlds. Rather than relying on experimental or statistical data, the study adopts a qualitative textual analysis method, shaped by the theoretical frameworks of thinkers such as Clifford Geertz, Stuart Hall, Roland Barthes, and Thomas Turino. It aims to reveal how the imagery circulating within Veysel's poetic universe, the ontological relationship established with nature, the perception of time, human fragility, and the pursuit of social justice are represented (Yenen Avcı, 2024: 2).

The article will first elaborate on the theoretical framework on which the study is based, then analyze the sociological functions of Âşık Veysel's poetry and music through concrete examples, and finally discuss the significance of this heritage for contemporary cultural studies and the social sciences, along with the contributions of the study to the field.

Research Aim And Significance

The primary aim of this research is to systematically analyze the poetry and music of Âşık Veysel Şatıroğlu through the frameworks of social indicators and intangible cultural heritage, in order to demonstrate how these works, beyond their aesthetic value, represent a society's collective consciousness, value system, and cultural codes. The study particularly aims to investigate how Veysel's poetic language and musical practice reflect and structure the everyday experiences, moral choices, and relationships with nature and society of 20th-century Anatolian people. In this direction, the themes that frequently appear in his Works, such as earth, journey, friendship, patience, and justice, will be examined in terms of their sociological layers of meaning that go beyond personal expression.

The selection of Âşık Veysel as the central figure in this study stems from his unique position within the oral cultural geography of Anatolia. Veysel was not only a folk poet but also a living witness and bearer of the social transformations, rural realities, and collective memory experienced during the early years of the Turkish Republic (Pehlivan, 1984). Despite losing his physical sight, his poetic intuition and the expressive power of his *saz* elevated him as a "seer," making him an exceptional cultural agent. In this sense, his works offer a unique laboratory for understanding the oral cultural heritage of Anatolia, its struggles with modernization, and its ethical points of resistance.

The significance of this study can be discussed on several levels. First, it offers an innovative approach that goes beyond the biographical or literary analyses that dominate most existing studies on Âşık Veysel, instead

positioning his legacy at the intersection of cultural sociology, semiotics, and heritage studies through an interdisciplinary perspective. Second, it contributes to the literature on social indicators in Turkey through a non-empirical, qualitative case study framed within the context of intangible cultural heritage. Third, it demonstrates how artistic forms such as poetry and music can be productive sources of data for understanding social structures. Lastly, it provides a contemporary basis for observing how a traditional heritage is transformed and acquires new meanings in a globalized and digitized world.

Therefore, this study does not merely offer a nostalgic reading of the past; it also offers insights into how Veysel's emphasis on "black earth" can be reinterpreted in light of ecological awareness, and how the themes of "friendship" and "brotherhood" can gain renewed meaning in the context of today's polarized social climate. In this regard, the research aims to explore the potential of reevaluating the legacy of a folk bard as an ethical and cultural resource that can shed light on today's and tomorrow's social challenges.

Poetry And Music as Social Signs

The conceptual foundation of this study is based on a series of approaches that treat poetry and music not merely as aesthetic expressions, but as cultural practices where social meaning is actively produced, negotiated, and transformed. This section presents a synthesis of five fundamental conceptual axes that form a functional framework for analyzing the works of Âşık Veysel.

Clifford Geertz's (1973: 6) idea of culture as "a web of significance [man] himself has spun," within which social actions can be seen as "symbolic structures," is our fundamental starting point. His "thick description" method seeks to transcend the superficial meaning of a cultural product, revealing the contextual, historical, and social layers of meaning embedded within it. Within this framework, Âşık Veysel's statement "Uzun ince bir yoldayım" (I am on a long, thin road) can be read not only as a physical journey but as a multi-layered metaphor symbolizing life, death, humanity's existential quest, and the migration/forced displacement experiences of the Anatolian people. A Geertzian perspective allows us to interpret Veysel's poetic language as a rich ethnographic text concerning the value system of the society from which he emerged.

Stuart Hall's (1997) theory of representation emphasizes that linguistic and other signs do not simply reflect reality but actively construct it. Representation is a practice where meaning is produced, and these meanings

are intertwined with social power dynamics. In this context, Âşık Veysel's line "Benim sadık yârim kara topraktır" (My faithful beloved is the black earth) does not merely represent a pastoral love. A Hallian reading reveals that this line represents labor, productivity, the organic connection with death, and a sense of belonging shaped around the earth in an agrarian society dependent on the land, while simultaneously legitimizing and reproducing these very values. Here, Veysel is not a passive transmitter but a cultural agent producing directive symbols that shape how social reality is perceived and felt.

UNESCO's Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage defines oral traditions, such as the minstrel tradition, as carriers of community identity, historical continuity, and the transmission of ethical values This framework allows us to position Veysel's legacy not as a frozen archaeological relic but as a dynamic process constantly reinterpreted and kept alive. From this perspective, Veysel's works are not merely products of individual creativity but also the products of a "living human treasure" that sustains the common values, local knowledge, and forms of social relations characteristic of Anatolia (Arıoğlu & Aydoğdu-Atasoy, 2023: Lixinski, 2013).

Roland Barthes' (1977: 145) theory of mythology analyzes the power of cultural images and discourses to present historically and ideologically conditioned meanings as "natural," "universal," and "inevitable." This concept provides a tool for a critical reading of themes such as "patience" (sabır), "humility" (tevazu), "contentment" (kanaat), and "fate" (kader), which frequently appear in Veysel's discourse. For instance, an expression like "Küsmeyin kaderinize, gelin gülün yüzünüze" (Do not resent your fate, come smile) can serve, beyond individual consolation, an ideological function of legitimizing "submission" in the face of social inequalities and class domination. A Barthesian analysis reveals how the simplicity and naturalness in Veysel's language render a specific worldview invisible, thereby demonstrating its power.

Thomas Turino (2008: 28) treats music not only as a representation but as a "praxis," i.e., an action that actually forms social bonds and collective identities. His concept of "participatory music" is critically important for understanding Âşık Veysel's performances. The folk songs (türkü) Veysel sang in a village room or a radio studio positioned listeners not as passive recipients but as active participants in a shared experience of emotion, remembrance, and belonging. Here, music serves as a sociological adhesive,

transforming individuals into a temporary yet powerful "community of sentiment."

This framework allows us to move beyond a one-dimensional reading of Âşık Veysel's works. Geertz and Hall enable us to delve into the deep layers of meaning; the UNESCO framework helps us understand the place of this heritage within cultural continuity; Barthes exposes the ideological dimension of these meanings; and Turino allows us to see how the combination of poetry and music creates a concrete sociality. The next section will operationalize this conceptual framework through concrete examples of Veysel's poetry and music.

To concretize this theoretical framework, one can turn to the verses of Âşık Veysel himself, where these social signs become vividly audible and visible. His poetry is not merely a personal diary but a resonant chamber for the collective soul of Anatolia.

In his poem "Uzun İnce Bir Yoldayım" (I Am on a Long, Thin Road), the path is a profound metaphor for the human condition:

"Uzun ince bir yoldayım / Gidiyorum gündüz gece..."

("I am on a long, thin road / I walk day and night...")

From a Geertzian perspective, this "road" is a thick description. It is not a physical path but a symbolic structure encapsulating the existential journey of life itself—its uncertainties, its relentless passage (time), and the shared fate of mortality (death). Furthermore, it resonates with the historical and social experience of the Anatolian people: the "road" of the migrant, the laborer, the seeker, embodying a collective sense of movement, displacement, and quest. The line "Dünyaya geldiğim anda / Yürüdüm aynı zamanda" ("The moment I came into the world / I started walking at the same time") universalizes this experience, constructing a social reality where life is an inevitable, shared journey.

Similarly, his seminal work "Kara Toprak" (Black Earth) elevates soil into a multi-layered social signifier:

"Dost dost diye nicesine sarıldım / Benim sâdık yârim kara topraktır" ("I embraced many, calling them friend / My faithful beloved is the black earth")

Through a Hallian lens, this is not a simple romanticization of nature. This representation actively constructs a specific cultural reality. In an agrarian society, the "black earth" is the source of labor, sustenance, and survival ("Şu fani dünyaya geldim geçtim / Bir kazma bir kürek yetti ömrüme"- "I

came and passed through this fleeting world / A pickaxe and a shovel were enough for my life"). It symbolizes rootedness, belonging, and an organic connection to a place. It also represents a profound equality in the face of mortality, as the earth is the final destination for all. By positioning the soil as the "faithful beloved," Veysel creates a guiding symbol that directs his community to value productivity, humility, and their intrinsic connection to the land, thereby legitimizing and reproducing a core cultural value system.

Thus, Veysel's words are not just art; they are the very texture of a shared social world. The "road" and the "soil" cease to be mere objects and become active, constitutive elements of a collective consciousness, perfectly illustrating how poetry functions as a powerful social sign.

The Sociological Function Of Poetry And Music: Âşık Veysel

Poetry and music are cultural practices that regulate not only the aesthetic dimension of social life but also regimes of feeling, community belonging, historical continuity, and the circulation of ethical values (DeNora, 2000: 20; Straw, 1991: 369). In this context, Âşık Veysel's poetic and musical production not only reflects the inner world of an individual artist but also functions as a social institution that establishes shared states of mind, relationships with life, and memories of the Anatolian people.

One of the sociological functions of poetry is to rearticulate collective experience through individual intuition. Veysel's line "Güzelliğin on para etmez / Bu bendeki aşk olmasa" (Beauty isn't worth a dime / Without this love inside me) defines love not as a merely individual passion, but as a bond whose meaning is constructed internally, within a social context, rather than being derived externally. This approach indicates how the internalization of social values by the individual is made visible through poetry. Here, the poet is not only one who feels but also a social figure who regulates and directs feeling (Adorno, 1991: 41). In this sense, Veysel's poetry serves as an instrument of symbolic production, shaping the emotional economy of society.

Music, on the other hand, is a form of sonic memory in which this emotional structure finds embodiment on a collective plane. As Thomas Turino (2008) emphasizes, music is not only a representation but a social action (praxis). Âşık Veysel's performances in the folk song (türkü) form are not merely vocal interpretations of poems; they transform into a social stage where emotion is co-constructed with the audience. The folk song "Uzun ince bir yoldayım" (I am on a long, thin road), sung with Veysel's simple bağlama and poignant voice, not only creates an aesthetic appreciation in the

listeners; it also triggers feelings of belonging, consolation, and familiarity by sharing a state of existence, estrangement, loneliness, and journey. In this aspect, music serves as a social adhesive, drawing individuals out of solitude and binding them to a sense of community.

The articulation of themes present in Veysel's Works, death, patience, justice, and nature, through both poetry and music, allows these themes to be experienced not only intellectually but also somatically and affectively. For example, the lines "Beni hor görme kardeşim / Sen altınsın ben tunç muyum? / Aynı vardan var olmuşuz / Sen gümüşsün ben saç mıyım?" (Do not despise me, my brother / Are you gold and I bronze? / We are created from the same Source / Are you silver and I scrap metal?) are not merely a verbal call for equality. These words constitute a powerful defense of dignity and a quest for social justice against the oppression of the people and class distinctions, supported by religious references ("We are created from the same Source") (Arı, 2015: 270; Özdemir, 2018: 155). This discourse, through its poetic and musical form, not only produces meaning; it also creates a social sensitivity and an ethical response in the listener. In this context, Veysel's art is not a form of knowledge but a form of moral praxis.

Furthermore, Veysel's poetry and music also carry the contemporary correspondences of values learned and shared within the oral culture tradition. His works are calls that address not only the past but also the present and the future. The transcription of poetry, the archiving of music, and their sharing on digital platforms (such as YouTube, Spotify) not only sustain Veysel's legacy but also make it an active actor in modern and global cultural transformation processes (Alay, 2019: 8). A traditional "soil" metaphor takes on new meanings in the context of ecological awareness; the emphasis on "friendship" and "brotherhood" gains renewed importance in an increasingly polarized world. In this respect, the legacy of Âşık Veysel represents a unique intersection point between the oral tradition and modern cultural circulation.

The enduring power of Veysel's legacy as a social sign is perhaps best demonstrated by how his other poems continue to articulate fundamental human and social conditions. In his poem "Güzelliğin On Para Etmez," the line "Âlemde güzel çok, ben yine alıştım / Bir taneme, bir çiçeğe, bir toprağa, bir dağa" (There are many beauties in the world, yet I've grown accustomed / To my one and only, to a flower, to a soil, to a mountain) transcends a simple romantic attachment (Ataş, 1998: 77) It symbolizes a deep-seated cultural value of loyalty, humility, and finding profound meaning not in excess, but

in a committed relationship to the local, the familiar, and the essential, a poignant social commentary in an age of consumerism and rootlessness.

Similarly, his poem "Dostlar Beni Hatırlasın" (Let Friends Remember Me) serves as a powerful meta-commentary on his own social function. The very title and the closing lines, "Dostlar beni hatırlasın / Sözlerim, türkülerim yâdigâr kalsın" (Let friends remember me / Let my words and my folk songs remain as a legacy), are not a plea for personal fame. Instead, they are an active construction of a collective memory Project Veysel positions his art as the very medium through which the community ("dostlar") should remember, sustain its identity, and feel the continuity of their shared bonds beyond an individual's lifetime. This self-aware curation of his legacy perfectly embodies the role of the folk artist as a creator and custodian of social signs meant to outlive him.

In conclusion, Âşık Veysel's poetry and music are social signs that carry the ethical sensitivity, social consciousness, and cultural continuity of the people, far beyond being aesthetic forms. When the word of poetry combines with the sound of music, not only is art produced, but also forms of social existence, value, and relationship. For this reason, Veysel's legacy is an inexhaustible resource and field of interpretation for both sociology and cultural anthropology.

Conclusion

This study has systematically examined the poetic and musical legacy of Âşık Veysel, one of the most important cultural figures of 20th-century Anatolia, through the lens of social signs and intangible cultural heritage, revealing that he was not only a folk bard but also a carrier of collective memory, an ethical sensibility, and cultural identity. The main argument of the study is that Veysel's works constitute a multi-layered system of signs that goes beyond individual aesthetic expression, structuring and reflecting the universe of values, historical experiences, and perception of social reality of the society from which he emerged.

The conceptual framework on which the research is based was woven from complementary theories that support this argument. Clifford Geertz's interpretative approach enabled the analysis of the cultural layers of meaning behind Veysel's images, such as "soil" and "road"; Stuart Hall's theory of representation showed how these images actively construct social reality. Roland Barthes' analysis of mythology revealed the ideological dimension of values naturalized in Veysel's discourse, such as patience and contentment. UNESCO's perspective on intangible cultural heritage emphasizes the living

and transforming nature of this legacy. At the same time, Thomas Turino's treatment of music as praxis uncovered the sociological power of Veysel's folk songs in creating a sense of community.

The analysis built upon this theoretical groundwork has reached three main conclusions:

1. Poetry and Music are a Social Institution**:** Âşık Veysel's works functioned to bring individuals together around a common affect and values, strengthening social bonds and reinforcing collective identity.
2. It is a Carrier of Cultural Codes: The themes processed in the poems and folk songs carry the cultural codes of the Anatolian people's relationship with nature, death, justice, and belonging, beyond being individual stories.
3. It is a Dynamic Legacy: Veysel's legacy exhibits a dynamic continuity, moving from traditional oral culture to modern digital circulation, reinterpreting the values of the past in the context of the present and transmitting them to the future.

It is evaluated that this study offers several important contributions to the fields of social sciences and cultural studies. Firstly, it has demonstrated how a non-experimental, qualitative, and interpretative methodology can provide a profound and rich analysis in the field of cultural sociology. Secondly, it has been argued that folk bards and oral culture products should be re-evaluated in academic inquiry not merely as literary or musical objects, but as social actors and cultural intermediaries playing a key role in understanding social structure and collective psychology. Finally, it has been revealed that cultural heritage studies are directly relevant to current and urgent issues such as social ethics, solidarity, belonging, and identity construction, beyond being a nostalgic search for the past.

The "faithful beloved" that Âşık Veysel called "Kara toprak" (Black earth) is now not only a physical entity but also a site of cultural memory. His verses offer us a unique guide for mapping the sociology of these lands. Therefore, his legacy maintains its value for the social sciences not only as an object of study from the past but also as a continuous source of inspiration and reflection for understanding the social fabric of today and building a more humane future. This study, as a step taken to delve into the depths of this resource, hopes to open a door for the application of similar methodologies to other cultural figures and art forms.

References

Adorno, T. W. (1991). *Lyric Poetry and Society*. In Notes to Literature (S. W. Nicholsen, Trans.). Columbia University Press.

Alay, O. (2019). Sözlü geleneğin elektronik kültür ortamında ve müzik-mekân odağında yansıması. *Türk Dili*, *(Temmuz 2019 özel sayısı)*, 1–12.

Arı, B. (2015). Âşık Şiirinde Toplumsal Eleştiri / Social Critism in Minstrel Poetry. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(32), 262-284.

Arıoğlu, İ. E. ve Aydoğdu-Atasoy, Ö. (2023). Somut olmayan kültürel miras bağlamında yaşa(ma)yan insan hazinesi olarak Âşık Veysel. Külliye, [Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı Özel Sayısı], 22-35. https://doi.org/10.48139/aybukulliye.1361236

Artun, E. (2016). *Âşıklık geleneği ve âşık edebiyatı*. Karahan Kitabevi.

Arvas, A. (2012). *Geçmişten günümüze Van âşıklık geleneği* (1. baskı). Hakim Yayınları.

Assmann, J. (2015). Kültürel bellek: Eski yüksek kültürlerde yazı, hatırlama ve politik kimlik (A. Tekin, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Ataş, H. (1998). Âşık Veysel: Hayatı, sanatı, eserleri. Boğaziçi Yayınları.

Barthes, R. (1977). Image, music, text. Hill and Wang.

Bauman, R. (1986). *Story, performance, and event: Contextual studies of oral narrative*. Cambridge University Press.

Büyükkaya, N. (2024). Âşık Veysel şiirlerinde tabiat metaforu. *Journal of TAM Academy*, *3*(3), 53–65. https://doi.org/10.58239/tamde.2024.03.004.x

Dağtaşoğlu, A. E. (2015). Sözlü kültür ve Âşık Veysel. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(2), 171–194.

DeNora, T. (2000). Music in everyday life. Cambridge University Press.

Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures: Selected essays. New York: Basic Books.

Hall, S. (1997). Representation: Cultural representations and signifying practices. Sage Publications.

Kaya, D. (2001). Âşık Veysel. Akçağ Yayınları.

Lixinski, L. (2013). Intangible cultural heritage in international law. Oxford University Press.

Öz, G. (1994). Bütün yönleriyle Âşık Veysel: Yaşamı, şiirleri, sanatı. Ayyıldız Yayınları.

Özdemir, S. D. (2018). Âşık Veysel'in şiirlerinde sosyal eleştiri. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, *6*(16), 151–161. https://doi.org/10.31126/akrajournal.415846

Pehlivan, B. (1984). Âşık Veysel: Yaşamı, sanatı, şiirleri üzerine bir inceleme. Deniz Kitaplar Yayınevi.

Straw, W. (1991). Systems of articulation, logics of change: Communities and scenes in popular music. *Cultural Studies*, *5*(3), 368–388. https://doi.org/10.1080/09502389100490311

Turino, T. (2008). Music as social life: The politics of participation. University of Chicago Press.

Yenen Avcı, Y. (2024). Âşık Veysel'in Şiirlerinde Çiçek Kavramı. TAM Akademi Dergisi, 3(3), 1-22. https://doi.org/10.58239/tamde.2024.03.001.

Müzik Eğitimi Araştırmalarında Çağdaş Yönelimler

Editör:
Doç. Dr. Özlem ONUK NATONSKI

ÖZGÜR YAYINLARI