

Bütünsel Müzik Eğitimi: Yaratıcılığı ve Kişisel İfadeyi Destekleyen Bir Yaklaşım

Yunus Yapalı¹

Duygu Jafarova²

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, duyuguzelimdag@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-1734-0311

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 eğitimi 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 çalışmada 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, toplamalarının 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 okuryazarlığı 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 musıkı 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 Mızıkâ-yı Hümayun gibi kurumlar modern nota temelli eğitimi başlatmış, bu da Osmanlı müzik geleneğiyle Batı sisteminin birlikte var olmasına yol açmıştır (Popescu-Judet, 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 eğitimi 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 eğitimi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi kapsayan bütünsel bir öğrenme süreci olarak görmeleridir. Bu paradigma değişimi, müzik eğitimi salt teknik bir uğraş olmaktan çıkıp 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, repertuar 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).

Repertuar 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). Michaelson

ise bu tür çalışmaların, öğrencilerin çeşitli müzik tarzlarıyla etkileşime geçerek, farklı kültürel bağlamları anlamalarına ve müziksel ifade biçimlerini genişletmelerine yardımcı olduğunu vurgular (Michaelson, 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 repertuarı 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 repertuarın 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 zayıflatır. 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 mikrotanal 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 zayıflatır 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. BÜTÜNSSEL 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 bütüncül 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

Bütüncül 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 etkileşimli 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 etkileşimli 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 taklit) 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 oluşturmaya 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 iletmediği 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

tarafli 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; Sökezoğlu Atıgan, 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. Mevlevî 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 becerilerini 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 paylaşılabılır 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 olarak 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 sınırlandırılması, 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 “anamlı 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 bütünlendirilebilir (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*. Yapı-kredi Yayınları.
- Behar, C. (2006). *Aşk olmazsa meşk olmaz*. Yapı-kredi 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>
- Houchell, 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: Tasarımlar – 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-Judet, 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.
- Sökezoğlu 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>

