




Müzik Eğitiminde Formal ve İnfomal Karşılaşmalar: Diyaloga Dayalı Bir Yaklaşımla Eylem Araştırması

Sayfa | 872

Formal and Informal Encounters in Music Education: Action Research with a Dialogical Approach

İlkay Ebru TUNCER BOON , Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ebru.boon@deu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 31 Temmuz 2023
Kabul tarihi - Accepted: 20 Ağustos 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Aralık 2023



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 872-891.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 872-891.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı, Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda okutulan "Müzik Kültürü" ve "Türk Müzik Tarihi" derslerini, diyaloga dayalı, informal ve formal öğrenme süreçlerini birleştiren yaratıcı bir proje ve eylem araştırması olarak tasarlamak ve öğrencilerin bu deneyime dair algılarını anlamak ve açıklamaktır. Daha spesifik olarak, öğrencilerin bu projenin uygulanması sürecindeki algılarını, deneyimlerini, deneyimlerini etkileyen faktörleri, özellikle de bireysel ve kolektif bağlamda keşfettiklerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma, müzik öğretmenliği lisans programında okumakta olan 28 öğrenci ile 2022 Bahar Yarı Yılı'nda gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması ve yorumlayıcı fenomenoloji öğrencilerin deneyimlerini sürekli olarak değerlendiren ve geliştiren bir yaklaşım olarak kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, proje sonucunda, öğrencilerin kendi müzikal kimliklerini özgürce ifade etme ve müzik yapma süreçlerine aktif olarak katılma isteğini ve yeteneğini arttırdığını göstermektedir. Ayrıca, farklı kültürel kökenlere sahip öğrencilerin bir araya gelerek kendi kültürel miraslarını ve diğer kültürlerden öğrendiklerini birleştirme fırsatı buldukları görülmüştür. Bu çalışma, müzik eğitiminde öğrenci-merkezli ve diyaloga dayalı yaklaşımların önemini vurgulamış ve öğrencilerin kendi müzikal kimliklerini ve ifade biçimlerini desteklemenin, onları özgürce keşfetmelerini teşvik etmenin ve müziği kolektif bir deneyim olarak yaşamalarına olanak sağlamanın önemini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, bu yaratıcı müzikal proje, müzik yapma ve öğrenme süreçlerinde alternatif yolların ve müzikal ifade özgürlüklerinin geliştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin kendi müzikal kimliklerini keşfetmeleri ve müziği kolektif bir deneyim olarak yaşamaları, müzik öğretmeni olarak hazırlandıkları süreçte mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamıştır. Ayrıca, müzik eğitiminde diyaloga dayalı ve öğrenci-merkezli yaklaşımların öğrencilerin yaratıcı potansiyellerinin ortaya çıkmasına dair verimli sonuçlar doğurabileceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, formal ve informal öğrenme, öğrenci-merkezli, diyaloga dayalı müzik eğitimi.

Abstract. The aim of this study is to design the "Music Culture" and "Turkish Music History" courses as a creative project and action research that combines dialogic, informal and formal learning processes and to understand and explain students' perceptions of this experience. More specifically, to explore students' perceptions, experiences, factors influencing their experiences in the process of implementing this project, especially in individual and collective contexts. The study was conducted with 28 students studying in the music teaching undergraduate program in the Spring Semester of 2022. The qualitative research designs of action research and hermeneutical phenomenology were used as an approach to continuously evaluate and develop students' experiences. The data obtained through semi-structured interviews were analyzed by content analysis. The findings show that as a result of the project, students' willingness and ability to freely express their own musical identities and actively participate in music making processes increased. In addition, it was observed that students from different cultural backgrounds had the opportunity to come together and combine their own cultural heritage and what they learned from other cultures. This study highlighted the importance of student-centered and dialogic approaches in music education and demonstrated the importance of supporting students' own musical identities and modes of expression, encouraging their free exploration and enabling them to live music as a collective experience. In conclusion, this

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 872-891.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 872-891.
Araştırma Makalesi / Research Paper



creative musical project highlights the importance of developing alternative ways of making and learning music and the freedom of musical expression. The students' discovery of their own musical identities and living music as a collective experience contributed to their professional and personal development during their preparation as music teachers. It also showed that dialogic and student-centered approaches in music education can yield fruitful results in revealing the creative potential of students.

Sayfa | 874

Keywords: *Music education, formal and informal learning, student-centered, dialogical music education.*



Giriş

Müzik eğitimi alanında çalışan, benzer yetenek ve becerilere sahip olan öğrencilerin, akademik motivasyonlarının, yaratıcılıklarının ve başarı yönelimlerinin farklılıklar göstermesinin sebepleri uzun yıllardır incelenen bir konudur. Bazı öğrenciler öğrenme sürecinde neden daha fazla çaba sarf ederken bazıları ise motivasyonlarını kaybeder ve çaba harcamayı bırakır? Neden bazı öğrenciler akademik hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirirken bazıları bu konuda isteksiz kalır? Bu sorulara cevap aramak için öğrenme teorileri, çeşitli yaklaşımlar ve modeller öğretim uygulamalarında kullanılmaktadır (Bandura, 1986; Zimmerman & Schunk, 2003; Vygotsky, 1987; Brooks & Brooks, 1999; Dweck, 1999). Yapılan çalışmalar, bu farklılıkların birden çok etkene dayandığını göstermektedir. Örneğin, bazı teoriler, öğrenme süreçlerinin içsel faktörlere, yani bilişsel, davranışsal yapıya ve zihinsel temsillere dayandığını vurgularken, diğerleri bu süreçlerde çevresel faktörleri ve sosyal etkileşimleri ön plana çıkarmaktadır (Vygotsky, 1987; Pintrich, 2003; Weiner, 2005). Öğretmen tutumu, sınıf ve öğrenme ortamının baskıcı ya da özgürlükçü oluşu ya da öğrencinin öğrenme içeriklerinin belirlenmesindeki rolü gibi değişkenler de öğrencilerin motivasyonunu, yaratıcı ve bireysel potansiyellerini ifade etme ve açığa çıkarma konusunda belirleyici olabilmektedir. Dolayısıyla, öğrenme teorileri, yaklaşımları ve modelleri bu karmaşık etkileşimleri anlamak ve açıklamak için çeşitli perspektifler sunmaktadır. Bu perspektiflerin beslediği bilgi alanı—özellikle müzik eğitimi ve öğretimi alanında—psikoloji ağırlıklı olsa da felsefe, sosyoloji ve kültür çalışmaları gibi alanların teorik yaklaşımları da müzik eğitimi disiplininde farklı modellerin geliştirilmesinde önemli yere sahiptir.

Çalışmanın Arkaplanı

Müzik eğitimcisi olarak hem Türkiye'de hem de Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) farklı sosyal ve kültürel ortamlarda ders vermiş bir öğretmenim. ABD'de doktora eğitimim sırasında Afrikalı Amerikalıların yoğunluklu olarak yaşadığı bir mahallede bulunan bir ilkokulda grup keman dersleri verdim. Deneyimin ilk aylarında teknik beceri kazandırmaya odaklı olan öğretim uygulamaları ve müzikal diyaloglarımız, öğrencilerin politik, toplumsal, kültürel ve estetik gerçekliklerini anlamaya başladıkça dönüşmeye ve çeşitlenmeye başladı. Öğrencilerin okul dışındaki dinleme ve müzik yapma alışkanlıklarını keşfettikçe de bunları keman uygulamalarıma nasıl dahil edebilirim diye çalışmalara başladım. Bir öğretmen öğrencileriyle diyalog kurduğunda, bir arkeoloğun kazı çalışması yapması gibi, o sınıftaki öğrencilere dair pek çok veriye ulaşabiliyor. Dolayısıyla bu keman sınıfının bağlamı içerisinde de Afrikalı Amerikalı öğrencilerimin müziği algılama ve deneyimleme biçimlerini keşfettim. Müzik onlar için hikaye anlatan, bedeni harekete geçiren ya da ritmik özellikleri ile belirleyici olan bir şeydi. Bunu keman müziğinde de ifade etmek istediklerini de farkedince, doğal olarak, standart keman eğitimi ve öğretimi uygulamalarımı dönüştürmeye başladım (Boon, 2014).

Yukarıda bahsettiğim deneyimin yanı sıra tüm öğretmenlik uygulamalarımda öğrencilerin bireysel benzersizliklerinin, kültürel ve müzikal çeşitliliklerinin repertuar seçimine ya da öğrenme süreçlerine dahil edilmesiyle ve tüm bunların sınıf ortamına yansıtılmasıyla, bu çabanın onların yaratıcılığında ve üretiminde önemli bir rol oynadığını gözlemledim. Bir yandan lisans düzeyindeki öğretmenlik deneyimlerimde de müzik eğitimi programına heyecanla başlayan bazı öğrencilerin



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 872-891.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 872-891.
Araştırma Makalesi / Research Paper

zamanla motivasyonlarının azaldığını ve üretici potansiyellerinden uzaklaştığını fark ediyordum. Bu durumun sebeplerini anlamak için de öğrencilerle farklı dönemlerde görüşmeler ve değerlendirmeler yaptım. Görüşmelerimde bazı deneyimlerin öğrencilerin müzikal kimlikleriyle özgürce üretme motivasyonlarını ve yaratıcılıklarını engelleyebildiğini tespit ettim. Örneğin, eğitim programlarındaki standart bir müzik repertuarının varlığı, alternatif öğretme-öğrenme yöntemlerinin uygulanmasındaki eksiklikler, öğretmen-öğrenci arasındaki sınırlı diyalog ve farklı müzik becerilerini geliştirebilecek formal ve informal müzik topluluklarındaki çeşitliliğin azlığı gibi faktörler öğrencilerin yaratıcılıklarını ve üretimlerini kısıtlamaktaydı. Bu ilk gözlemler ve notlar ışığında, öğrencilerin kendilerine has müzikal kimliklerinden, öğrenme ve üretme biçimlerinden, ve yaratıcı potansiyellerinden uzaklaşmamaları için neler yapılabileceğimi planladım.

İlgili Literatür ve Çalışmanın Amacı

Özellikle son yıllarda müzik eğitimi alanında ulusal ve uluslararası boyutta yapılan çalışmalar, bireylerin benzersiz/şahsına münhasır (unique) müzikal özelliklerini keşfetmeye çalışırken bir yandan da bu bireysel nitelikleri üretken, yaratıcı ve kolektif potansiyellere dönüştürecek yollar ve yaklaşımlar aramaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin müzik yapma, dinleme ve öğrenme biçimlerindeki, yaratıcılık ve başarılarındaki farklılık ve çeşitlilikleri anlamak için de iç ve dış motivasyonların birleşimini ve etkileşimini bir bütün olarak dikkate almaktadır. Dolayısıyla, öğrenci-merkezli, özgürlükçü ve demokratik, diyaloga ve beraber üretmeye dayalı öğretme ve öğrenme yöntem arayışları; kültüre, kimliğe, bağlama, ve öğrenme farklılıklarına duyarlı teori ve uygulama çalışmaları artarak devam etmektedir. Örneğin, Burnard (2012), bireylerin çok çeşitli müzikal "yaratıcılıkları" olduğunu ve bu yüzden müzik eğitimcilerinin "müziyenlik ve müzik yapma biçimlerine" çoğulcu bir bakış açısı ile bakması gerektiğini savunmaktadır. Burnard, bazı müzik eğitimi kurumları ve eğitimcileri bu bakış açısına dirense de artık dünyada müzik eğitimi alanında bu konuda geniş bir mutabakat oluşmuştur diye ifade etmektedir (2012). Tüm insanların müzikal olduğu, müzikal deneyimlerin herkes için erişilebilir olması gerektiği ve bu nedenle herkesin anlamlı bir müzik eğitimine sahip olması görüşünün baskın olduğu bu son yıllarda, Uluslararası Müzik Eğitimi Derneği de (ISME) misyonunu tarif ederken internet sitesinde şu ifadelerle yer vermektedir: "Yaşayan ve yaşamış tüm müzik deneyimleri, her insanın yaşamının hayati bir parçasıdır ve tüm yönleriyle değerli ve önemlidir" (International Society for Music Education, 2023).

Silverman (2014) "Critical Ethnography as/for Praxis" çalışmasında, birçok araştırmacının bu konudaki verilerine de atıfta bulunarak, sınıfta ve okulda yapılan müzik uygulamaları ile okul dışında, yani toplumda ya da evde yapılan uygulamalar arasında ciddi bir mesafe olduğunu vurgulamaktadır (s. 254). Hatta zaman zaman öğrenciler sadece müzik dersleri için değil diğer derslerde karşılaştıkları içerik ve uygulamalara dair bilgi dünyasının, gerçek yaşamdan kopuk ve gerçek yaşamda kullanışsız olduğunu ifade etmektedirler (Yüksek Lisans Öğrencileri, Kişisel Görüşme, 2023; Durdu, 2023). Bu farklılaşmanın ve kopuşun nedenleri arasında, Silverman (2014) okul müziğine alternatif olarak toplum tabanlı (community-based) müzik yapma biçimlerinin yaygınlaşmasını ve gençlerin evde yüksek kalitede müzik üretimini kolaylaştıran ve erişilebilir müzik teknolojilerini artan bir şekilde kullanmasını göstermektedir.

Bazı araştırmacılar, okul-toplum müziği ya da farklı müziyenlikler arasındaki kopuklukları gidermek için belli stratejiler geliştirmeye çalışmaktadır. Özmenteş (2022) müzik eğitiminde formal ve



informal öğrenme arasındaki farklılıkları incelediği çalışmasında, sanatsal türlerin yanı sıra popüler müzik türlerinin sadece “öğrenme süreç ve ortamları bakımından müzik eğitimcilerinin bir araştırma alanı olarak değil, çağımızın bir gerçeği ve gereksinimi olarak da müzik eğitimi kurumlarında eğitimi verilen [hatta verilmesi gereken] bir dala dönüşmüştür” diye ifade etmektedir (s. 268). Özmenteş “Türkiye’deki müzik eğitimi kurumlarında “sanatsal” müzik türleri, müzik repertuarı, öğretim yaklaşımı ve metotlarının yaygınlığına karşılık, toplum-tabanlı popüler türlerin ve müzik yapma biçimlerinin mesleki eğitime yönelik programlar yaygın değildir” demekte (s. 268) ve şöyle açıklamaktadır:

Bunda mesleki müzik eğitiminin dünyada olduğu gibi bizde de [Türkiye’de] *sanat* müziklerine odaklanmış olması ve popüler müziğin öğrenme stil ve yöntemleri açısından gerçekten akademik bir kurum çatısına gereksinim duyup duymaması noktası yatar. Bu iki nokta popüler müziğin mesleki eğitiminde öğrenme-öğretme yöntemleri açısından bir program içinde *sanatsal* türlerle birlikte bir uyum sorununu akla getirmektedir. Çünkü popüler müzik, sanat müziklerinden oldukça farklı bir öğrenme-öğretme yaklaşımı içermektedir. Bu farklılık popüler müziğin kendi doğasına ait öğrenme pratikleriyle ilgilidir. Dolayısıyla popüler müzik eğitiminin, sanat müziklerinin eğitimine göre içerdiği farklılıklar ülkemiz koşullarında araştırılmayı beklemektedir (s. 268).

Popüler müzik yapma biçimleri ile özdeşleşen bir kavram olan “informal öğrenme,” üzerinde oldukça çalışılan bir kavramdır. Bu kavramın teorik arka planını detaylandıran ve formal öğrenme ile karşılaştıran çalışmalardan bir olan “Formal and Informal Music Educational Practices” isimli çalışmada Jenkins (2011) aslında informal öğrenmenin formal öğrenmeden çok eski bir tarihe dayandığını, aile, akran, yakın çevre ve toplum ilişkilerinde bilginin aktarılmasının en temel yöntemi olduğunu ifade etmektedir. Jenkins, makalesinde şu soruyu sorar: “*Peki, neden formal öğrenme ve öğretme yaklaşımlarına ihtiyaç duyduk?*” Toplumların genişlemesi, bilginin çeşitlenip karmaşıklaşması ve sistematik ve standart bilgi aktarımına duyulan ihtiyacın formal öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını ortaya çıkardığını ifade etmektedir. Jenkins (2011) bu iki kavramı tartışırken, bu çalışmanın bağlamı ile de ilgili olarak informal öğrenmenin bireylerin kendi öğrenme motivasyonundan kaynaklanan, kendi kendine yaratma gibi, daha içsel bir çabayı tarif eden bir süreç olduğuna vurgu yapmaktadır. Yani informal öğrenmede “öğrenen” merkezdedir; “ayrıca öğrenen de bu öğrenme sürecinde becerilere ulaşmak için günlük yaşamında kullanıma açık kaynakları alır ve işler” ya da ilgili kaynaklara kendi ihtiyaçları doğrultusunda ulaşır (s. 181). Özmenteş (2022) de informal öğrenme ortam ve yöntemlerini “akran yönelimli öğrenme, grupça öğrenme, bilgi oluşturma toplulukları, öğretmenin (ustanın) öğrenen grubun bir parçası ya da öğrenme ortasına dönüşmesi” olarak tarif etmektedir (s.3).

İnformal öğrenme sürecinde içerik öğrenen tarafından belirlenir; öğrenen genellikle bir öğretene ihtiyaç duymadan motive olur (ya da bazen öğretici sadece destekleyici mentör/ortak rolündedir) ve bir grup içinde birlikte öğretme ve birbirine öğretme süreçlerine açıktır. Bu süreçte yaparak (icra/performing) öğrenme belli ve standart bir mekâna ihtiyaç duyulmaksızın gerçekleşir. Mekâna bağlı olmayan, yerleşik ve standartlaşmış kurullarla sınırları çizilmemiş bu öğrenme biçimi informal öğrenmenin karakteristiklerindedir. Müzik öğretimi ve öğrenimi bağlamında ele aldığımızda ise yukarıdaki kavram ve yaklaşımlara şu şekilde örnek verebiliriz. Örneğin, çalgısını informal yaklaşım



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 872-891.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 872-891.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ve yöntemlerle öğrenen bir birey, farklı medya, teknolojiler ve yaklaşımlar kullanarak kendi öğrenmesini planlar. Ustalaşmak istediği becerilere dair birçok örneği izler ve dinler. İcra etmek istediği türü kendi motivasyonu, dinleme alışkanlıkları ve beğenisi yolu ile belirler ve yoğun bir dinleme becerisi geliştirir. Dahası, ilgi duyduğu türü/stili kendi içsel motivasyonu ile ya da kültür dünyası ile ilişkilendirerek seçer; dinleyerek ve izleyerek sonra da sesi ya da çalgısıyla icra ederek uygular.

Öte yandan formal öğrenme/öğretme ise yaygın olarak “bir eğitim kurumuyla ilişkili olan, bir öğretmen tarafından gerçekleşen, öğrenciyi, öğretmeni ve öğretme sürecini denetleyen mekanizmanın var olduğu, eğitim programı tarafından belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlayan planlı bir yöntemle göre uygulanan öğretme/öğrenme biçimidir” (Jenkins, 2011, s. 181). Formal müzik eğitimi/öğretiminde ise daha çok bir “usta öğretmen” tarafından süreç yönlendirilir. İlgili alanda tür/stil seçimi ve repertuarın belirlenmesi gibi süreçler “usta öğretmen” tarafından kararlaştırılır. Bu süreç, daha standart çizgilerle belirlenmiş yöntem ve yaklaşımların uygulandığı ve nota ile öğrenmenin baskın olduğu bir süreçtir. Formal müzik öğrenme süreçlerinde teknik kaygı ve nihai sonuç/performans elde etme çabası, informal öğrenme süreçlerinde olanın aksine, müziğin yaşayan akışının önüne geçmektedir. Özmenteş (2022) de makalesinde North ve Hargreaves’in, müzikte formal ve informal öğrenme arasındaki farklılıkları karşılaştırmış ve dört boyutu, yani, “bağlam, otonomi ve sahiplik, öğrenme stilleri ve öğrenme içerikleri”ni detaylıca tartışmıştır. Bu farklılıklar bir dezavantaj mıdır? Ya da karşıtlıklar ve çeşitlilikler üzerinden bu farklılıkları bir araya getirerek, müziğin ve müzik yapmanın yeni ifade biçimleri ile üretilmesinin önünü açamaz mıyız? Dahası, öğrenme ve paylaşma alanlarının imkânlarını geliştirerek bunu bir avantaja çeviremez miyiz?

Formal ve informal öğrenme ve müzik yapma biçimleri birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmamaktadır, hatta birbirini zenginleştirip beslemektedir. Bu gerçeklik, bu çalışmanın katılımcıları tarafından da ifade edilmekte ve katılımcılar hem sanatsal hem de popüler müzik türlerini kavramak, anlamak ve icra etmek için çaba sarf ettiklerini söylemektedirler. Yine de bu durum, formal ve informal öğrenme ve müzik yapma biçimlerinde farklılıkların olmadığı anlamına gelmez. Yani, formal biçimde ve süreçte seçim alanları daralırken (hatta bazen bu süreç tek bir karar verici üzerinden gelişirken) informal biçim ve süreç ise yaşamın içinden doğmakta, çeşitlilik, otonomi, sahiplik ve insiyatif almak gibi kavramları ve eylemleri içinde barındırmaktadır. Her iki biçimin niteliklerini bir araya getirip ortak müzik yapma alanlarını var etmek de yeni ifade alanlarının, özneliğin ve yaratıcılığın canlı tutulmasına ve gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Uluslararası literatürün de ışığında, daha çok incelenmesi ve anlaşılması gereken konu, müzik yapma, öğrenme ve öğretme süreçlerinde içeriğin ya da uygulama modellerinin bireysel ve yaşamsal ihtiyaçlara ve beklentilere cevap verip vermediği ve bir yandan da özgürlük, sahiplik, seçim yapabilme ve kolektif olarak ortak bir müzik yapma biçimlerini geliştirip geliştirmediğidir. Bu çalışmanın odağı da bireylerin farklı ve çeşitli öğrenme ve müzik yapma biçimlerine sahip olduğu gerçeğinden yola çıkarak verili bir müzik dersini bu bağlamda ele almak ve şekillendirmektir.

Covid-19 salgını sırasında zorunlu izolasyon döneminde, eğitim-öğretim uygulamalarımızı yüz yüze eğitimden uzaktan eğitim-öğretim moduna dönüştürmek zorunda kaldık. Dolayısıyla, yüz yüze etkileşimin ve diyalogun eksik olduğu bu dönemde, sınıf ortamının sosyal, duygusal, eyleme ve kolektif üretmeye dönük yönleri çokça eksik kaldı. Kısıtlamalar sonrasında ve normal sınıf ve prova



uygulamalarına geri döndüğümüzde (özellikle 2022 baharında), derslerime daha fazla "öğrenci-merkezli," "diyaloga dayalı" nitelikler eklemeye karar verdim. Öğrencilerimin yaratıcılıklarına ve müzikal gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla bu anlamda "uygulamamı nasıl geliştirebilirim?" sorusuna odaklanarak "Müzik Kültürü" ve "Türk Müzik Tarihi" derslerim için bir eylem araştırması planladım. Eylem araştırması, araştırmacının katılımcılarla aktif olarak etkileşim içinde olduğu, planlama, eyleme geçme, gözlemlenme ve yansıtma döngülerini içermektedir. Çalışma tasarımında araştırmacı ve katılımcılar arasında işbirliği, katılım ve birlikte öğrenme vurgulanmaktadır. Araştırmacı ve katılımcılar bu süreci beraberce belirlemek ve yürütmek, veri toplamak, zorlukları tanımlamak ve sonuçları yansıtmak için işbirliği yaparlar. Bu döngüsel yöntemde, her döngüden elde edilen içgörülere bağlı olarak değişikliklere ve ayarlamalara izin vererek sürekli bir diyalog sağlarlar (Whitehead & McNiff, 2006)

Bu çalışmanın amacı, "Müzik Kültürü" ve "Türk Müzik Tarihi" derslerini, diyaloga dayalı, informal ve formal öğrenme süreçlerini dahil ederek yaratıcı müzikal bir proje olarak tasarlamak ve öğrencilerin bu deneyime dair algılarını anlamak ve açıklamaktır. Daha spesifik olarak, öğrencilerin bu projenin uygulanması sürecindeki algılarını, deneyimlerini, deneyimlerini etkileyen faktörleri, özellikle de bireysel ve kolektif bağlamda keşfettiklerini ortaya çıkarmaktır. İlgili literatürün sağladığı bilgiler ışığında bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler bu süreçte olarak neleri deneyimlemişlerdir?
2. Öğrenciler bu süreçte neleri keşfetmişlerdir?
3. Öğrenciler süreçte hangi zorluklarla karşılaşmışlardır?
4. Öğrenci-merkezli ve diyaloga dayalı yaklaşımın "bağlam, otonomi ve sahiplik, öğrenme stilleri, ve öğrenme içerikleri" açısından ortaya koyduğu sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, "Müzik Kültürü" ve "Türk Müzik Tarihi" derslerinin, ilgili derslerin içeriğine bağlı olarak yaratıcı bir proje ve eylem araştırması olarak yeniden tasarlanması sürecini inceleyen nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmaların en belirleyici özelliği, sosyal olguları derinlemesine ve kendi bağlamında araştırma, o bağlamdaki anlamları keşfetme ve anlamaya dönük olmalarıdır (Creswell & Creswell, 2018).

Araştırma Deseni

Eylem Araştırması

Eylem araştırması bir eylemin niteliğini geliştirmeyi amaçlayan bir sosyal durum çalışmasıdır (Elliot, 1991, s.69). Eylem araştırmaları, araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, varolan uygulamanın eleştirel bir değerlendirilmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmalarda katılımcılar bilgi toplama sürecine doğrudan dâhil olurlar ve kendilerini çalışırlar (Patton, 2014, s. 221); kısaca, yaparak ve yaşayarak ve beraberce öğrenirler. Bu süreçte, araştırmacılar ve katılımcılar sürekli olarak birlikte çalışarak beraberce adımlar atarlar ve araştırma sonuçlarını doğrudan uygulamaya dönüştürürler.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 872-891.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 872-891.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Eylem araştırması, sürekli döngüsel bir süreç olarak kabul edilir. Araştırmacı, sorunun tespitinden başlayarak eylemleri değerlendirir, sonuçları analiz eder ve elde edilen bilgileri yeni uygulama stratejileri geliştirmek için kullanır. Bu sürekli döngü, iyileştirme ve dönüşüm için sürekli bir geribildirim mekanizması sağlamaktadır.

Sayfa | 880 **Yorumlayıcı (Hermönetik) Fenomenoloji**

Fenomenoloji ve Hermönetik Fenomenoloji nitel araştırmada kuramsal yaklaşım ve araştırma desenleri arasında sayılmaktadır. Fenomenoloji, "insan deneyimlerini incelemek için kullanılan bir araştırma tasarımıdır" (Blodgett-McDeavitt, s. 1); insanların belirli bir fenomen ya da kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açılarını ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini anlamaya çalışan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby & Parker, 1995, s. 1124).

Yorumlayıcı fenomenoloji de insan deneyimleri ile ilgilenmiştir ancak odak noktası, anlam yaratmak amacıyla insanların deneyimlerindeki ayrıntıları ve görünmeyen yönlerini ortaya çıkarmaktır. Bu yaklaşımın odağında, araştırmacı ve katılımcılar tarafından üstlenilen dinamik diyalogun, refleksif ve yorumlayıcı yaklaşımla yakından bağlantılı olması vardır. Bu yaklaşım, araştırma sürecinin döngüsel doğasını dikkate alır ve bu da eylem araştırmasının özü ile uyumlu bir yaklaşımdır.

Araştırma Sahası ve Çalışma Grubu

Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okumakta olan 28 öğrenci ile 2022 Bahar Yarı Yılı'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları "Türk Müzik Tarihi" dersine kayıtlı 12 öğrenci, "Müzik ve Kültür" dersine kayıtlı 16 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Uygulama Basamakları

Eylem araştırmasının ve yorumlayıcı fenomenolojik yaklaşımın doğasına uygun olarak araştırmacı, yaratıcı projeyi ve basamaklarını belirlemeden önce öğrencilerin müzikal deneyimlerini, becerilerini ve müziği öğrenme yöntemlerini anlamak için bir görüşme formu hazırlamıştır.

Öğrenciler, yaratıcı proje çalışması öncesinde Tablo 1'deki Görüşme Formu'ndaki soruları cevaplamışlardır.

Tablo 1.
Görüşme formu-1

1. Müzisyenliğinizi güçlü ve zayıf yönleriniz açısından nasıl tanımlarsınız?
2. Müzikal beceri setleriniz nelerdir (örneğin doğaçlama, kulaktan çalma, armonize etme, deşifre okuma, besteleme) ve bunları bireysel ve kolektif olarak geliştirmek için hangi strateji ve yaklaşımları önerirsiniz?
3. Müziği nasıl öğrenirsiniz, bir müzik parçasında veya müzikal bir görevde ustalaşmak için ne



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 872-891.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 872-891.
Araştırma Makalesi / Research Paper

-
- yaparsınız? Formal ve informal öğrenme bağlamında öğrenme stilleriniz nelerdir?
4. Neler dinliyorsunuz ve neden? Ne sıklıkla ve hangi platformda?
-

Sayfa | 881

Tablo 1'deki sorulardan elde edilen verilere dayanarak, araştırmacı, grup içinde farklı beceri setlerine, kültürel ve müzikal birikime, farklı öğrenme stillerine ve dinleme alışkanlıklarındaki çeşitlilikleri göz önünde bulundurarak gruplar oluşturmuştur. Eylem araştırmasının ilk 2 haftasında bu gruplar belirlenmiştir. Grupların görevi, birlikte seçilen repertuarı grup içindeki farklı beceri setleriyle ilişkilendirerek görevleri paylaşmak ve yaratıcı projenin gerektirdiği malzemelere ve repertuvara inisiyatif alarak kararlar vermektir. Araştırmacının katılımcılardan beklentisi, mevcut müzik malzemesini veya repertuarı kolektif yaratıcı bir ürüne dönüştürmeleridir.

Repertuvarında öğrenciler tarafından seçilmiş farklı din, dil ve kültürlere ait dualar, farklı dillerde Anadolu türküleri, Balkanlar ve Kafkaslardan şarkılar, Farsça ve Arapça ezgiler, yabancı ve yerli pop, rap ya da tango örnekleri bulunmaktadır. Öğrenciler, ilgili grup içerisinde seçilen repertuarı bireysel ve ortak çabalarını bir araya getirerek ilgili eseri tekrar düzenleyip icra etmişlerdir. Bu çaba içerisinde formal ya da informal uygulama biçimlerini, klasik, popüler ya da etnik tür ve armonik yapıları ve çalgıları özgürce kullanmışlardır.

Gruplar ve repertuar kesinleştikten sonra öğrenciler her hafta buluşmuş, görev dağılımı, çalgı ve icra paylaşımı, prova saatleri konularında ortak kararlar vermişlerdir. Kendi inisiyatifleri ile gruplar arasında geçişkenlikler sağlamışlar ve hatta bazı grupları birleştirmişlerdir. Nihai olarak tüm gruplar dönem sonunda çalışmalarını sergileyecekleri bir dinleti yapmışlardır.

Tablo 2'de ise yaratıcı proje çalışması sonrasında öğrencilerin projeyi değerlendirmek ve deneyimlerini paylaşmak için yanıtlamaları gereken soruları içermektedir.

Tablo 2.

Görüşme formu-2

-
1. Dersteki ve grup çalışmasındaki süreci ve sunduğunuz ortak ürünü değerlendirir misin?
 2. Grup içindeki etkileşiminizi, iletişiminizi ve işbirliğinizi nasıl tanımlarsınız? Ortak üründe size ve arkadaşlarınıza ait olanlar hangi noktalarda buluştu ve/veya ayrıldı?
 3. Kendinizi nasıl ifade ettiniz? Süreç boyunca yaptığınız katkıyı nasıl tanımlarsınız?
 4. Güçlü yönlerinizi düşündüğünüzde, grupta, süreç boyunca ve ortak ürünün oluşturulmasında bir yer bulabildiniz mi?
 5. Akranlarınız zayıf veya güçlü yönlerinize nasıl tepki verdi? Grup destekleyici miydi?
 6. Ortak ürün sizin için tatmin edici miydi? Tüm süreci tekrarlayacak olsaydınız, bazı şeyleri farklı yapar mıydınız? Bunlar neler ve neden farklı yaptınız?
 7. Süreç boyunca ve son sunumda kendinizde fark ettiğiniz güçlü ve zayıf yönler nelerdir? Hangi durumlar gözlem yapmanıza neden oldu? Daha önce fark etmediğiniz yeni bir şey ortaya çıktı mı?
 8. Performansınızı hem bir icracı hem de bir müzik öğretmeni adayı olarak nasıl değerlendirirsiniz?
-

Verilerin Analizi



Bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerle yaratıcı çalışma öncesinde ve sonrasında görüşülmüş ve toplanan veriler daha sonra içerik analizi tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi, materyalin kendi bağlamı içinde değerlendirilmesini ve özgün temaların belirlenmesini gerektirir. Bu çalışmada içerik analizi Saldana'nın (2012, s. 108) "koddan teoriye modeli" kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu analiz yöntemi, özelden genele, somuttan soyuta ve kodlar, kategoriler, temalar ve teoriler aracılığıyla ilerleyen bir yorumlama ve soyutlama sürecini içermektedir.

Bu çalışmada *in vivo* kodlama kullanılmıştır. *In Vivo* kodlama, nitel veri analizinde kullanılan bir tekniktir. *In vivo* kodlamanın en ayırt edici özelliği, araştırmacının verilerdeki önemli örüntüleri ve tema gruplarını katılımcıların perspektifinden, onların doğal dil ve ifadelerini koruyarak tanımlamasını ve analiz etmesini sağlamasıdır (Saldana, 2012).

Analiz sürecinde, verilerdeki önemli ifadeler ve anlamlar tespit edilmiş ve "kodlar" olarak işaretlenmiştir. Kodlar daha sonra benzerlikler ve ilişkiler temelinde daha geniş "kategorilere" dönüştürülmüştür. Kategoriler, verilerin ana başlıklarını ve ortak temalarını temsil edecek şekilde gruplandırılmıştır. Araştırmacı bu kodlar ve kategoriler aracılığıyla temaları ortaya çıkarmıştır (Saldana, 2012). "Çoğunlukla bir veriyi sembolik olarak temsil eden tek kelimeler ya da kısa ifadeler olan kodların aksine temalar, verilerin açık (görünen) ve gizli (altta yatan) anlamını özetleyen uzun ifadeler ya da cümlelerdir" (Saldana, 2012, s. 108).

Analiz süreci boyunca araştırmacı, ortaya çıkan temalara veya yeni iç görümlere ya da bakış açıları sağlayabilecek beklenmedik örüntülere karşı dikkatli olmaya devam etmiştir. Analiz, öğrencilerin deneyimlerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin, yaratıcı sürece ve nihai sunuma ilişkin algılarının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamayı amaçlamıştır.

Bulgular

Öğrenci-merkezli ve diyaloga dayalı bir yaklaşımla tasarlanan yaratıcı müzikal projenin uygulanması sürecinde ve sonrasında öğrencilerin bu deneyime dair algılarını anlamak ve açıklamak amacı ile elde edilen veriler içerik analizi ile detaylı bir şekilde incelenerek belirli kod ve kategoriler ortaya çıkarılmış, birçok kategori 3 temaya indirgenmiştir. Bu çabanın devamı olarak elde edilen tematik veriler kavramsal, kuramsal ve uygulamaya dair çıkarımları beraberinde getirmiştir. Bu bölümde verilerden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.

Bireysel ve Kolektif Müzikal Karşılaşmalar, Keşifler ve Deneyimler

Görüşme Verileri	Kodlar	Kategoriler	Temalar
"Kendimle ve arkadaşarımla müzikal olarak karşılaştım "	Kendimle ve arkadaşarımla, karşılaştım	Öz/bireysel ve kolektif keşif ve yaratma	Bireysel ve kolektif müzikal karşılaşmalar,
"Doğaçlama konusunda yetenekli olduğumu keşfettim. "	Farklı müzik kültürleri	Farkındalık ve tolerans	deneyimler ve keşifler
"Bazı arkadaşarımların farklı müzik kültürlerinde çok yetenekli			



olduğunu ve onları daha önce tanımadığımı fark ettim."		geliştirme
" Farklı bölgelerden ve kültürlerden gelen arkadaşlarımı daha iyi tanımak; onların dillerini ve müziklerini keşfetmek"	Farklı müzik yapma ve öğrenme biçimleri	Yeni stil, tür, yaklaşım ve yöntemlerin keşfi
"Müzikte çok kültürlülük." "Baskın ve kurumsal müzikal fikirlere meydan okumak." "Akranlarımla farklı ve aynı müzik zevklerine sahip olduğunu keşfettim."		Farklı müzik gruplarıyla ansambl deneyimi
"Müzik yapmanın ve öğrenmenin formal olmayan yollarını daha fazla keşfettim."	Müzik yapmanın birçok yolu	Formal ve informal öğrenme ve müzik yapma
"Bir grubun parçası olmak ve birlikte çalmaktan keyif aldığımı fark ettim ; ama alışılmadık bir şekilde." " Farklı tarzlara açık olmaya çalıştım -önyargılarımı kırmaya ve farklı tarzlarda şarkı söylemeye çalıştım."	Birlikte çalmaktan keyif aldım	
" Bize ait olan bir şeyi coverlamaktan/düzenlemekten çok keyif aldık. Bu şekilde bağ kurabildik."	Müzikal bağ kurmak keyifliydi	
"Müzik yapmanın ve bir grup içinde birlikte yaratmanın alışılmadık yolu kulağa eğlenceli ve kolay geliyor ama hiç de öyle değil; bazen bir yönlendirme ve rehberliğe ihtiyaç duydum. "	Yönlendirme ve hiyerarşi ihtiyacı	

Tablo 1'de öğrencilerin yanıtlarının içerik analizi, müzikal deneyimleri ve gelişimleriyle ilgili birkaç temel kategoriye ve nihai olarak bir temayı ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin bu süreçteki deneyimleri sırasıyla: karşılaşma, keşfetme, deneyimleme ve sorgulama döngüsü ile ifade edilebilir. Birçok öğrenci müzikal karşılaşmaları sayesinde kendilerini ve arkadaşlarını, yetenekleri ve yapabilecekleri açısından, öğrenme stilleri, müzisyen olarak, dinleyici ya da kendilerinden farklı bir kültürün temsilcisi olarak keşfettiklerini ifade etmektedir. Örneğin bazı öğrenciler daha kulaktan ve duyararak (informal) müzik yaparken bazıları daha notaya ve yönetime bağlı olarak müzik yapmaktadır. Öğrenciler, kurumsal, geleneksel ve formal olmayan yaklaşım ve yöntemlerle müzik yapmanın benzersiz ve zevkli olmasının yanı sıra bunun her zaman kolay gerçekleşmediğini, aksine, informal müzik yapma biçimleriyle gerçekleşen uygulamalarda zaman zaman zorlandıklarını ifade etmektedirler.



Bazı öğrenciler, inisiyatif almanın ve bağımsız olarak repertuar ya da uygulama yaklaşımı seçebilmenin eğlenceli ve heyecanlı olduğunu ifade etmiş ama bir yandan uygulamalarını ya da kararlarını yönlendirmek ve müzikal görüşlerini tam olarak aktarmak için bazen rehberlik ve yönlendirme desteğine ihtiyaç duyduklarını da belirtmişlerdir. Bir müzik fikrini, bir eseri ya da şarkıyı kendi yaratıcı fikirlerini ekleyerek yeniden üretmenin zor olduğunu ama yine de bu çabanın beceri gelişimlerine katkıda bulunduğunu ifade etmektedirler.

Öğrencilerin bu süreçteki *karşılaşmaları*, arkadaşlarının farklı müzik yeteneklerini ve kültürel geçmişlerini keşfetmelerine de yol açmış görülmektedir. Arkadaşlarının farklı müzik kültürlerinde (Jazz, Blues, Makamsal, Popüler, Etnik) sergiledikleri beceriler karşısında şaşkınlıklarını dile getirmekte ve bu da çeşitli müzik geleneklerine ilgi ve meraklarını uyandırmış görülmektedir. Farklı müzik tarzlarına karşı önyargılarını kırmaya çalıştıkları ve bu tarzlarda şarkı söylemeyi denedikleri de gözlemlenmektedir. Öğrenciler, arkadaşlarının üretken yönlerini daha fazla takdir edilmiş ve farklı müzikal niteliklere sahip olduklarının farkına varmışlardır.

Öğrenciler müzisyenlik ve çalgı becerilerini paylaşımlarının yanı sıra bir başka bir becerinin de farkına varmış görülmektedir: öğrenme ve uygulama sürecinde arkadaşlarını destekleme ve onlarla müzikal bağ kurma becerisi. Bu destekleyici ve işbirlikçi olma rolü, öğrencilerin müzik deneyimlerinin önemli bir yönü olarak ortaya çıkmış görülmektedir.

Tablo 4.

Alternatif öğrenme ve müzik yapma biçimlerinin keşfi ve deneyimi

Görüşme Verileri	Kodlar	Kategoriler	Temalar
"Sahip olmaya alıştığım hiyerarşinin eksikliği nedeniyle süreç ve sunum sırasında korku ve endişe. "	Belirsizlikten ve hiyerarşi eksikliğinden dolayı korku ve endişe	Normların ve alternatiflerin karşılaştırılması	Alternatif öğrenme ve müzik yapma biçimlerinin keşfi ve deneyimi
"Endişeli değildim, aksine kalıpların dışına çıkmanın gerekli olduğunu düşünüyorum."			
"Her zaman endişeliydim. Çok fazla belirsizlik vardı. Bu çalışmanın çoğu kendiliğinden gelişti."			
" Müzikal kimliklerimizi sorguladık... Müzikal olarak ben kimim?"	Müzikal kimliklerin keşfedilmesi	Müzikal kimliklerin karşılaşması	
" Özgürce yaratabildiğimiz için mutluyduk."	Mutlu ve özgür hissetmek		
"Rap performansım sırasında arkadaşlarım eleştirir mi ya da beğenmezler mi diye endişelendim."	Ortaya çıkan ürünün sevilmemesinden korktum		
" Müzik notası olmadan çalmak endişe yaratıyordu. Hata yapmaktan korkuyordum."	Müzik notası kullanmamak beni gerdi.		



"Beni mutlu etse de zaman zaman doğaçlama yapmak kaygıya neden oldu."	Düzenli ve standart çalışma sistemi ve alternatifi
"Sadece notaya bağlı kalmayarak çalışma sistemimi bozduğumu düşünüyorum."	
"Okul ortamında ders dışı bir şey sergilemek beni tedirgin etti."	Ders dışı müzik repertuarı ve okul müziği çelişkisi
" Başkalarının ve hocaların ne düşüneceği konusunda endişeliydim."	Başkaları ne düşünür endişesi

Araştırmanın bulguları, katılımcıların yaratıcı süreç ve sunum sırasında korku ve endişe yaşadığını ortaya koymaktadır. Hiyerarşik yapıdan uzaklaşmanın eksikliği, öğrenme sürecinde ve içerik belirlemede inisiyatif alma ve karar verme konusunda sahiplik (otonomi) öğrenciler arasında endişe ve belirsizlik duygularına yol açmış görülmektedir. Öğrencilerin alıştıkları müzik yapma ve öğrenme biçimlerinin değişme ihtimali ve bunların keşfedilip deneyimlenmesi bir anlamda müzikal kimliklerini sorgulamalarına da yol açmıştır.

Bununla birlikte, katılımcılar, yaratıcı bir şekilde çalışabildikleri için mutluluk duymuşlardır. Kalıpların dışına çıkmak gerektiği fikrini destekleyen katılımcılar, kendilerini özgür hissetmişlerdir. Belirsizliklerin yoğun olduğu süreçlerde, çalışmanın çoğunluğunun kendiliğinden geliştiğini belirtmişlerdir.

Bir yandan, standartlaşmış repertuar, topluluk, konser ve icra anlayışlarının etkisi ile öğrenciler performans sırasında kurumdaki diğer hocalar ve akranları tarafından eleştirilme ve beğenilmeme kaygısı yaşamışlardır. Bu bulgular, öğrenci-merkezli ve yaratıcı müzikal yaklaşımların uygulanması sürecinde duygusal zorlukların ve endişelerin varlığını göstermektedir. Müzikal deneyimlerdeki belirsizlikler ve normların dışına çıkma çabası ya da ihtimali, katılımcıların duygusal deneyimlerini ve müzikal performanslarını etkilemiştir.

Tablo 5.

Müzikal deneyimde bireysel farklılıklarla kolektif ürün yaratmak

Görüşme Verileri	Kodlar	Kategoriler	Temalar
"Grup çalışmasının ve kolektif olarak yeni bir şey yaratmanın önemi."	Kolektif çalışma ile ortak bir ürün yaratmak	Ortak ürün	Müzikal deneyimde bireysel farklılıklarla kolektif bir ürün yaratmak
" Grup bilinci. "			
Fikirlerimizi hiyerarşi olmaksızın bir grup olarak oluşturduk."	Kendimiz olmak		
" Kendimizi ifade etmek için bir şans..."			
" Kendi yolumuzda müzikal bir fikir veya parçalar yaratmak."		Kendinden olanın ifadesi ile ortak ürün	
" Karmaşık ve notadan olan her	"İyi" müzik		



müzik mutlaka daha güzeldir diye bir şey yok."	karmaşık olmak zorunda değil	Ortak güzel ve iyinin keşfi
"Belirli kalıpların dışına çıkmak ve bir grup olarak müzik yapmak."	Özgürleştirici deneyim	
"Bu deneyim özgürleştiriciydi."		
"Müzik yapma ve işbirliğinin evrenselliği."	Birlikte müzik yapmanın evrenselliği	

Tablo 3'te öğrencilerin yanıtları, işbirliğine dayalı müzik yaratımının faydalarını vurgulayan bazı kategorileri ve bir temayı ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler grup çalışmasının önemini ve kolektif olarak yeni bir şeyler yaratma fırsatını vurgulamaktadır. İşbirliği sayesinde kendilerini farklı müzik türlerinde ve farklı icra yaklaşımları ifade edebilmiş görünmektedirler.

Birlikte çalışmanın sadece yaratıcılıklarına ve bilgi birikimlerine katkıda bulunmadığını, aynı zamanda belirli kalıpların dışına çıkmalarına ve farklı müzikal fikirleri beraberce keşfetmelerine olanak sağladığını fark etmiş görünmektedirler. İşbirliği yapma ve müzikal etkileşimlerini ve deneyimlerini ortaya koyma süreci bir neşe ve kişisel gelişim kaynağı olmuştur.

Öğrenciler bu deneyimin keşfedici olduğunu vurgulamış, kabul gören ve baskın müzik öğrenme ve yapma biçimlerinin alternatiflerini keşfederek de ortak bir güzel ve iyi müziğin yaratılabileceğini ifade etmişlerdir. Teknik olarak karmaşık ve yazılı bir müzik örneğini standart bir şekilde çalmanın yanı sıra bu anlatıma etnik ya da popüler müzik türlerinden de katkılar sağlayarak geleneksel, klasik ya da popüler ifadeleri buluşturmuşlardır.

Ayrıca orkestra ya da koro topluluklarındaki geleneksel ve hiyerarşik uygulamalara alternatif olarak daha küçük ve çeşitli topluluklarla icra beğenisi ve isteği de ortaya çıkmış görünmektedir. Son olarak, öğrenciler, kültürel geçmişleri ve müzikal anlamda bireysel farklılıkları ne olursa olsun birlikte müzik yapma ve ürün ortaya koymanın evrenselliğine vurgu yapmakta ve bunu takdir etmektedirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenci-merkezli ve diyaloga dayalı bir yaklaşımla tasarlanan, informal ve formal öğrenme süreçlerinin de dahil edildiği yaratıcı müzikal projenin uygulanması sürecinde ve sonrasında öğrenciler, kendileri ile, çalgıları ile, müzikal kimlikleri ve arkadaşlarının müzikal kimlikleri ile *karşılaşmalar* yaşamış ve bu karşılaşmaların sonucunda keşifler yapmışlardır. Öğrenciler, hem kendi öğrenme stillerini sorgulamış hem de kendilerinden farklı olan yaklaşım ve perspektiflerle etkileşimde bulunmuşlardır. Bu sonuçlar, öğrencilerin bireysel ve kolektif olarak müzikal deneyimlerini zenginleştirdiğini ve müziğin çeşitli ifade biçimlerini keşfettiğini ortaya koymaktadır. Özmenteş (2022)'in çalışmasının sonuçları ile benzerlik taşıyan bu sonuçlar, "öğrencilerin hem formal hem de informal öğrenme ve müzik yapma süreçlerini kaynaştırdıklarını" göstermektedir (s.282). Bu çalışma özelinde tartışıldığında ise, bu kaynaştırma deneyimi *karşılaşma* ve özgürlük alanlarının oluşmasında ortaya çıkmakta ve gelişebilmektedir. Bu karşılaşma deneyimi, popüler ya da sanatsal olanın, formal



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 872-891.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 872-891.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 887

ya da informal olanın, kültürel olarak tanındık olan ve olmayanın özgürlük alanlarında buluşabilmesini, yeni veya farklı olanın, çelişkili ve rahatsız edici olanın, dayatıcı ya da özgürlükçü olanın, bireysel ve kolektif olanın da deneyimlenme ihtimallerini sağlamıştır. Peki, müzik öğretmeni yetiştiren programlarda müzik dersi uygulamalarında bu karşılaşmalar nasıl gerçekleşebilir? Ya da gerçekleşebilir mi? Dünyada olduğu gibi ülkemizde de mesleki müzik eğitiminin “sanat müziği” odaklı ve öğrenme-öğretme yöntemlerinin de ağırlıklı olarak formal yöntemle gerçekleşiyor olması Özmenteş (2022)’in de ifadesi ile sanatsal ve popüler, formal ve informal müzik yapma biçimlerinin bir araya getirilip getirilemeyeceği konusunun tartışılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (s.268). Özmenteş (2022) çalışması bağlamında popüler müziğin mesleki eğitiminde akademi içindeki konumunu sorgulamış ve yetişmiş öğretim elemanı, bunların sürekliliği ya da popüler müzisyenlerin de ders verebilme ihtimali gibi başlıklara değinmiştir. Bu çalışmanın da ana konusu ile ilişkilendirildiğinde, bireylerin yaşantılarında müziğin önemli rolü, müzik yapma, öğrenme ve aktarma biçimlerinin çeşitliliği yadsınamaz. Bu çeşitliliğin geliştirilmesi için de informal öğrenmeye dayalı müzik yapma biçimleri ile akademik ve formal geleneğin karşılaşma ve beraber üretme olasılıklarının artırılması gerekmektedir.

Müzik öğretmeni yetiştiren programların yeniden düzenlenmesi ve inşa edilmesi için yakın hedefler koymak gerçekçi olmasa da ilgili program öğretim elemanlarının formal ve informal öğrenme ve müzik yapma yaklaşımlarını kaynaştırması ve öğrenci ile müzikal süreçlere beraber karar verme gibi çabalar bu tür karşılaşmaları ve değişimleri mümkün kılabilir. Müzik dersi uygulamalarında bu karşılaşmaları gerçekleştirebilmek için öğretim elemanlarının inisiyatif alması, öğrencilerin çeşitli müzikal kimliklerini ve stillerini tanımaya, anlamaya ve desteklemeye yönelik esnek bir yaklaşım sergilemeleri gerekmektedir.

Formal ve informal müzik öğrenme süreçlerini kaynaştırmak için müzik öğretmeni yetiştiren programlar, müziğin çeşitli ifade biçimlerini kapsayan, popüler ve sanatsal müziği bir araya getiren zengin müfredatlar geliştirmelidir. Akademik ve formal geleneğin yanı sıra popüler müziğe ve farklı müzikal yaklaşımlara da yer veren ders içerikleri öğrencilerin müzikal keşiflerini teşvik edecektir.

Ayrıca, öğretim elemanlarının kendi derslerine sahiplik ve otonomi geliştirmesi, öğrencilerle diyaloga açık olması ve onların müzikal ilgi ve ihtiyaçlarını anlamak için çaba göstermesi önemlidir. Öğrencilerle etkileşimde bulunurken, onların müzikal deneyimlerini ve bakış açılarını dikkate alarak ortak bir paydada buluşma ve beraber müzik yapma şansı yaratılabilir.

Bu tür bir kaynaşma ve yaklaşım, müzik öğretmeni yetiştiren programları daha esnek ve çoğulcu bir hale getirerek, diyaloga dayalı ve yaşayan bir müzik eğitimi sunmayı mümkün kılacaktır. Böylece müzik öğretmeni aday öğrenciler, kendi müzikal kimliklerini güçlendirirken farklı müzikal yaklaşımlarla ve türlerle etkileşimde bulunacak, gelecekte karşılaşacakları okul müzik derslerindeki öğrencilerin müzikal çeşitliliği ve farklı öğrenme yaklaşımları konusunda da gerçekçi bir pratiğe sahip olabileceklerdir.

Bu bulgular bir yandan, öğrenci-merkezli, diyaloga dayalı ve informal yaklaşımların uygulanması sürecinde, pedagojik, teknik ve duygusal zorlukların ve endişelerin varlığını da ortaya koymuştur. Müzikal öğrenme ve uygulama süreçlerinde normların dışına çıkma çabası ya da ihtimali,



akademik/formal öğrenme yaklaşımları ile informal olanın kaynaştırılması, inisiyatif almak zorunda olmak gibi deneyimler öğrencileri zorlamış ve bazen formal ve hiyerarşik öğrenme ortamları konfor alanı olarak görülmüş ve tercih edilmiştir. Hatta zaman zaman daha belirgin ya da yönlendirici öğretmen rehberliğine ihtiyaç duymuşlardır. Benzer bulgular Özmenteş (2022)'in çalışmasında da görülmektedir; öğrenciler öğretim elemanının rehberliğini kabul etmekte ve akademik/formal öğrenme ilkelerine uyumlanabilmektedirler. Bu sonucun nedenleri öğrencilerin geçmiş müzikal öğrenme deneyimleri ve yaşantıları ile ve akademik geleneğe dayanan öğretim yöntemleri ile ilgili olabilir ve üzerinde daha fazla araştırma yapılması gereken bir konudur.

Bu çalışmanın ortaya koyduğu en somut sonuçlardan bir diğeri ise, öğrencilerin, farklı ve çeşitli beceri setlerine, müzikal ve kültürel kimliklere ve birikimlerine sahip olmalarına rağmen, ortak bir ürün yaratmak için işbirliği içinde çalışmış olmalarıdır. Bireysel çeşitlilikleri birleştirerek grup içindeki farklı yeteneklerden faydalanmışlar ve ortak bir müzikal proje oluşturmuşlardır. Bu süreçte, öğrencilerin birlikte çalışmanın önemini deneyimledikleri ve farklılıkları birleştirerek güçlü bir müzikal üretim gerçekleştirebildikleri görülmüştür.

Sonuç olarak, bu çalışma belirli bir bağlamda gerçekleştirilmiş olup sonuçları genellenemez. Ancak, benzer bağlamlarda çalışan uygulayıcılara rehberlik edebilecek ipuçları ve öneriler sunulabilir. Bu çalışmadan çıkarılan temel prensipler ve yaklaşımlar, farklı eğitim ortamlarına uyarlanabilir, müzik eğitimi süreçlerini zenginleştirebilir ve öğrenci-merkezli ve diyaloga dayalı yaklaşımların çeşitliliğini arttırabilir.

Araştırmacının Özgözlemi (Self-Reflexivity)

Bu çalışmanın tüm basamaklarını incelediğimde, müzikal biçimlerin, türlerin, ifade özgürlüklerinin, müziği öğrenme ve yapma yöntemlerinin (formal ya da informal/Klasik ya da Popüler) tek başlarına sağladığı özgürlük alanlarının olmadığı, aksine, bir egemen ifadeye alternatif geliştirmenin ve karşı çıkışın mekânsal, sembolik, politik, fikirselsel ve üretimsel pek çok boyutunun olduğunu farkettim. Bu süreçte farklı biçimlerde ortaya çıkan yoğun ve belirleyici unsurlar, alternatif müzik yapmanın sadece bir tarz, ifade biçimi veya yöntem çeşitliliği olmaktan öte, güçlü bir karşı çıkış zeminine de sahip olduğunu göstermekteydi. Bu deneyim boyunca, bireysel benzersizlikler ve çeşitliliklerle müzik yapmayı keşfetme çabası içerisinde *ıçerik* önemli bir karşı çıkış zemini oluşturdu. Örneğin, müzikal ıçerik, stilleri, ifade biçimlerini ve yöntemleri değil, aynı zamanda müziğin taşıdığı sembolik anlamları ve mesajları da kapsamaktaydı. Öğrenciler neden X şarkısını seçti? Bu seçimler yaratıcı proje için neden önemliydi? Neden belli ıçalgılar, müzik türleri ve armonik yaklaşımlar kullanıldı? Sunumlar için neden belli mekanlar tercih edildi ya da edilmedi? Özgür seçim alanlarını ve karşı çıkış zeminini oluşturan olan her bir ıçerik, bu ıçeriklerin neden seçildiğini de belirleyen alt metinlerden kaynaklanmaktaydı. Bu alt metinlere örnek verecek olursam: öğrencinin kendini kültürel ve etnik kökeni ile ifade etme isteği, geleneksel konser formatının dışına çıkma ve mekânsal tercihler, Rap müzikle politik mesaj vermek isterken diğerlerinden ve otoriteden utanma ve gizlenme ihtiyacı ve bunun nedenlerinin sorgulanması, formal ve informal biçimleri kaynaştırırken oluşturulan yeni dilin baskın akademik müzikal yapı ile uyumsuzluğu ya da öğrencinin “jazcı,” “piyasacı,” “notadan ıçalamaz” gibi etiketlerle müzikal kimliklerinin sınırlandırılması ve bunun nedenlerinin sorgulanması gibi alt metinler çok katlı semboller ve anlamlar barındırmaktaydı.



Bu süreçte, bir yandan, repertuar seçimleri yalnızca kültürel farklılıkların ya da çeşitliliklerin varlığıyla sınırlı kalmamış, aynı zamanda bu farklılıkları birleştirme fikrini de içinde barındırmıştır. Müzik yaparken, kendi kültürüne ait olmayan müzikleri ve kültürel farklılıkları birleştirme fikrini benimseyen ve icra eden bireylerin varlığı bu sürecin önemli bir boyutudur. Bu da araştırma boyunca yaratıcı öğrencilerin sadece kendi kökenlerinden değil, diğer kültürlerden de esinlendiklerini, üstlenme ve sorumluluk duygusuyla da hareket ettiklerini göstermektedir.

Sonuç olarak, alternatif müzik yapma süreci ve bu sürecin sonundaki değerlendirmeler, yalnızca yaratıcılık ve ifade tarzlarının çeşitliliğiyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda, öğrenme ve müzik yapma deneyimlerinde birçok karşı çıkış yolları aramanın ve fikirsel zeminin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Projenin sunumundan sonra bazı öğrencilerin bana daha fazla açılmaları ve müzikal ihtiyaçlarını anlatmak istemeleri bunun bir göstergesiydi. Kendi müzikal yeteneklerini formal öğrenme ve müzik yapma dışında da ifade etmek, ya da onunla birleştirebilmek, hatta farklı tarz ve türlerde çalmak istediklerini söylediler. Onları dinledikten sonra, geleneksel koro, orkestra ve stüdyo derslerinde kendilerine has müzikal ifade biçimlerini bulmakta zorlandıklarını fark ettim. Bu öğrenme ve müzik yapma ortamları, yaratıcı potansiyellerini, bireysel farklılıklarını yansıtabilmelerini, birbirlerinden öğrenme yollarını ve repertuar seçimine dahil olma gibi imkanlarını baskılıyordu. Bu deneyim üzerine düşündüm ve öğrencilerime bir müzik topluluğu oluşturacağımı duyurdum. Eylem araştırmasının doğası gereği de elde ettiğim veriler doğrultusunda gönüllü olan öğrencilerle bir araya geldik.

Öğrencilerin yaratıcı bir şekilde birlikte müzik yapabilecekleri bir alan yaratılması gerekiyordu ve bu araştırmanın yarattığı *karşılaşmalar* “Neredeyse 10’lar” adını verdiğimiz bir müzik topluluğunu doğurdu. Topluluğumuz, farklı enstrümanlar çalan ya da farklı stillerde şarkı söyleyen öğrencilerden oluşuyordu. Bir araya gelerek, farklı tarzları ve türleri keşfettik, birbirimize yeni müzikal teknikler öğrettik ve kolektif bir müzikal ifade deneyimi yaşadık. Bir yandan bir topluluk olmanın ve beraber müzik yapmanın zorluklarını aşmaya çalıştık. Topluluğumuz, bazı geleneksel müzik derslerinde deneyimlemediğimiz özgürlük ve yaratıcılığı hissedebileceğimiz bir ortam sağladı.

“Neredeyse 10’lar” müzik topluluğu, öğrencilerin kendi müzikal kimliklerini özgürce ifade etmelerine ve daha fazla müzikal karşılaşmalar ve deneyimler yaşamalarına olanak sağlamıştır. Bu deneyimler, onlara yaratıcı ve keyifli bir şekilde müzik yapmanın yanı sıra, müzikte birbirlerinden öğrenme, işbirliği yapma, hiyerarşi olmadan inisiyatif alarak müzikal kararlar vermenin zorluklarını da göstermiştir. “Neredeyse 10’lar” grubu, öğrencilerin müzikal deneyimlerini zenginleştiren, farklı müzik kültürlerini ve türlerini birleştiren ve akademide alternatif müzik yapmanın gücünü ortaya koyan bir örnek olmuştur. Bu deneyim, müzik öğretmeni yetiştiren programlarda ve müzik eğitiminde, öğrenci-merkezli, diyaloga dayalı ve müzikal özgürlük alanlarının geliştirilmesine örnek bir eylem çalışmasıdır. Bu boyutuyla öğrencilerin üretici potansiyellerini, kendilerine has müzik yapma biçimlerini daha fazla farketmelerini ve ortaya çıkarmalarını sağlamıştır.

Müzik öğretmeni adayı olan öğrenciler, kendi müzikal kimliklerini keşfetmeye ve ifade etmeye olanak bulursa, kendi öğrencilerine de aynı fırsatları sunmak için bir farkındalık ve donanım geliştirebileceklerdir. Bu, onların gelecekteki sınıf ortamlarında öğrencilerinin yaratıcılık ve özgünlüklerini de teşvik edecektir. Kendi müzikal keşifleri ve gelişimleri sayesinde, öğretmenler, öğrencileriyle diyaloga açık bir bağ kuracak ve onların müziğe olan ilgisini ve tutkusunu farkedip

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 872-891.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 872-891.
Araştırma Makalesi / Research Paper



güçlendirebileceklerdir. Bu çeşitliliğin diyalogla ortaya çıkabilmesinin bir yolu da bu *müzikal karşılaşmalara* olanak tanıyıp yeni alanlar açmaktır. Bu çalışma da bu karşılaşmalara olanak sağlayan ve bu karşılaşmalarda ortaya çıkan müzikal kimliklerin ve çeşitliliklerin özgürce ifade bulabileceği modellerin geliştirilmesine bir örnektir. Sonuç olarak, ülkemizde müzik öğretmeni yetiştiren programlarda öğretim elemanı ve öğrenci ile beraber üretme, birbirinden öğrenme, öğreten ve öğrenci hiyerarşisini diyaloga açık yaklaşımlarla geliştirme ve müzikal kimliklerin ve çeşitliliklerin özgürce sınıf ortamında ifade bulabileceği modellerin geliştirilmesine ve bu konuda daha fazla çalışma yapmaya ihtiyaç vardır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 872-891.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 872-891.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Boon, I.E.T. (2014). “Making string education culturally responsive: The musical lives of African American children.” *International Journal of Music Education*, 32, (2), 135-146.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Durdu, G. (2023). *Okul müzik eğitiminde kültürel çatışma, tolerans ve diyalog: Antalya örneğinde nitel bir inceleme*. [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Jenkins, P. (2011). Formal and informal music educational practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 179-197.
- Özmenteş, G. (2022). Türkiye’de bir popüler müzik pedagojisi girişimi ve sonuçları: Tamam mı devam mı? *Etnomüzikoloji Dergisi*, 5 (2), 259-287.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- Saldana, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Silverman, Marissa. 2014. Critical ethnography as/for praxis: A pathway for music education. İçinde C. Randles (Edt.), *Navigating the Future* (s. 253-270). New York, NY: Routledge.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *All You Need to Know About Action Research*. London: Sage.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. İçinde A. J. Elliot & C. S. Dweck (Edt.), *Handbook of competence and motivation* (s. 73–84). New York: Guilford Press.
- Vygotsky, L. (1987). The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. *Problems of general psychology* (R. W. Rieber & A. S. Carton, Vol. Ed.; N. Minick, Trans.). New York: Plenum.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2003). Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology. İçinde B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Ed.), *Educational psychology: A century of contributions* (s. 431–457). Mahwah, NJ: Erlbaum (2023, 27 Temmuz). *Mission*. International Society for Music Education. <https://www.isme.org/about>