



Türkiye’de Bir Popüler Müzik Pedagojisi Girişimi ve Sonuçları: Tamam Mı Devam Mı?

Gökmen ÖZMENTEŞ*

Öz

Adorno ve Frankfurt Okulu’nun olumsuz bakış açısına rağmen popüler kültür ve onun bir parçası olarak popüler müzik, günümüzde geniş etki alanına sahip, çok boyutlu bir fenomene dönüşmüştür. Ancak; popüler müzik, müzik endüstrisinde elde ettiği büyük paya rağmen, müzik pedagojisinde seçkin bir dirençle karşılaşmış ve Türkiye’deki gerek profesyonel müzik eğitiminde gerekse de okul müzik eğitimi programlarında pek yer bulamamıştır. Bu direncin altında popüler müziğin çoğunlukla “yüksek” kültür olarak görülen Batı Sanat Müziği’nin karşısında “düşük” ya da “yoz” bir tür olarak konumlandırılması yatar. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkiye’de henüz yaygınlaşmamış olan popüler müzik pedagojisinin bir uygulama alanı olarak Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü kapsamında yürütülen popüler müzik eğitimini incelemek, yaşanan sorunları saptamak ve eğitim sürecini iyileştirmek için veri toplamaktır. Bu yüzden araştırmada örnek olay çalışması ve aksiyon araştırmasının birleşiminden oluşan karma bir nitel yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmada bu bölümün Popüler Müzik Asıl Dalı öğrenci ve mezunlarından yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulguların söz konusu programı iyileştirme çalışmalarındaki rolü ortaya konmuştur.

Anabtar Kelimeler: Popüler Müzik, Müzik Pedagojisi, Müziksel Kimlikler

**A Popular Music Pedagogy Initiative in Turkey and Its Results:
Ok or Continue?**

Abstract

Despite the negative point of view of Adorno and the Frankfurt School, popular culture and popular music as a part of it has turned into a multidimensional phenomenon with a wide range of influence today. However, despite its large share in the music industry, popular music has encountered elitist resistance in music pedagogy and has not found much place in both professional music education and school music education programs in Turkey. Underlying this resistance lies the positioning of popular music as a “low” or “degenerate” genre, against Western Art Music, which is mostly seen as a “high” culture. In this context, the aim of the research is to analyze the popular music education carried out within the scope of the Music Department of the Faculty of Fine Arts of Akdeniz University as an application area of popular music pedagogy, which has not yet become widespread in Turkey, to identify the problems experienced and to collect data to improve the education process. Therefore, a mixed qualitative approach consisting of a combination of case study and action research was used in the research. In the research, the data obtained from the students and graduates of the Popular Music Main Branch of this department with the semi-structured interview technique were subjected to content analysis. The role of the findings in the improvement studies of the said program has been revealed.

Keywords: Popular Music, Music Pedagogy, Musical Identities

Giriş

Bu çalışmada popüler müzik pedagojik boyutta iki temel perspektifte kavramsallaştırılmıştır: Birincisi; ilk, orta ve yüksek öğretim düzeyindeki müzik derslerinde işlenen bir müzik türü olarak popüler müzik. İkincisi ise, popüler müziğin mesleki eğitimidir. Her iki perspektifte de popüler müziğin eğitim kavramı ile buluşması pek kolay olmamıştır. Müzik endüstrisindeki ezici payına rağmen popüler müzik, müzik eğitiminde seçkinci/politik/muhafazakâr bir dirençle karşılaşmış ve okullarda müzik dersi programlarında yer bulabilmesi zaman almıştır. Bu direnç birçok ülkede, birtakım farklılıklara rağmen görebileceğimiz ortak bir refleks olarak karşımıza çıkar. Bu direncin altında popüler müziğin çoğunlukla yüksek kültür olarak görülen Klasik Batı Müziği’nin karşısında alçak ya da yoz bir tür olarak konumlandırılması yatar. Bu bakış Türkiye’de de uzun süre egemen olmuş, geleneksel müziklerimizin bile ilk ve orta öğretim kurumlarındaki müzik derslerinde yer bulması zaman almıştır. 90’lı yıllarla birlikte ülkemizde özel radyo televizyon kanallarının doğmasına paralel olarak patlayan pop müzik, okul müzik programlarına o tarihlerden itibaren girmeye başlar. Örneğin; MFÖ’nün Bu Sabah Yağmur Var İstanbul’da adlı şarkısı bu sayede müzik kitaplarında kendine yer bulabilmiştir. Ancak, yine de bu süreçte ilk ve orta öğretim kurumlarındaki müzik eğitimi programlarında popüler müziğin sadece nitelikli (?) örneklerine yer vermeye çalışan, bir başka deyişle, çocukları kötü ve yoz müziklerden koruyan bir içgüdüyü görmek olasıdır.

Diğer yandan popüler müzik sanatçılarının informal öğrenme ortamları son yıllarda müzik eğitimcilerinin de dikkatini çekmeye başlamış ve bu süreçlere odaklanmak üzere okul dışındaki öğrenme ortamlarına yönelmişlerdir. Bu etnografik bakış açısı ile elde edilecek verilerin formal müzik eğitimine adaptasyonu sonucu hibrid bir pedagojik yaklaşımı öngören araştırmacılar bulunmaktadır. Bu araştırmacılardan Westerlund (2006) müzik öğretiminde usta öğretmenin kendi müzikal uzmanlık bilgilerini çeşitli pedagojik yöntemler aracılığıyla öğrenciye sunduğu ve öğrenme sürecinin tümünü kontrol ettiği usta-çırak ilişkisine vurgu yaparak, artık bu geleneksel uzmanlık ve pedagojik yaklaşımın değiştiğini belirtir. Örneğin; garaj rock gruplarının kendi ortamlarındaki informal öğrenme ortamlarının sahip olduğu özgün öğrenme kodları ve iletişim biçimlerinin okullardaki geleneksel müzik öğrenme-öğretme ortamlarının alternatifi olmaması gerektiğini belirten Westerlund (2006) bir bakıma pedagojik geleneğe de sahip çıkar.

Edimsel müzik felsefesinin kurucusu ünlü müzik düşünürü Elliot’a (1995: 270) göre müzik eğitimi “gerçek (müzikal) yaşam pratiklerini tekrarlamaya girişmemelidir, çünkü müzik eğitiminin amacı tüm öğrencileri profesyonel müzisyen olacak şekilde eğitmek değildir”. Bu görüş müzik eğitiminde usta öğretmenler, bir başka deyişle yetişkinler tarafından sınırları çizilen müzikal

dünya tasarımına karşı bir eleştiridir. Çocukların, büyüklerin müzikal dünyasına katılımı geleneksel müzik pedagojisinin içerdiği temel hedef olmanın yanı sıra, müzik kültürel belleğin ve müzikal kimliklerin aktarımı bağlamında geçerli bir söylem olarak da sunulmaktadır. Ancak değişen dünya ve konjonktürler bu aktarım geleneğinde kırılmalar yaratabilmektedir. Ustadan çırağa doğru akan bilgi/beceri aktarımı geleneğine eleştirel bir yaklaşım geliştiren Bereiter ve Scardamalia (1993) ise öğrenme ve gelişimin gerçekleştiği ortamlara ve bu bağlamlardan öğrenmemiz gerekenlere dikkat çekmiştir. Yazarlara göre önemli olan ustalık kadar öğrenmenin bağlamıdır çünkü, her türlü ortamda ustaya rastlanabilmekte ancak, sadece bazı ortamlar ustalık sürecine destek vermektedir. İnfomal öğrenme ortam ve stilleri, akran yönelimli öğrenme, grupça öğrenme, bilgi oluşturma toplulukları, öğretmenin (ustanın) öğrenen grubun bir parçası ya da öğrenme ortağına dönüşmesi gibi kavramlar müzik pedagojisinde yeni kavramlar olarak önümüzdedir ve popüler müzik pedagojisi açısından da oldukça açıcıdır.

Okul Müziğinde Popüler Müzik ve Klasik Müzik Çatışması

90'lar sadece ülkemizde değil dünyada da birçok alanda hızlı değişimlerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Özellikle teknolojik gelişmeler müzik tüketim alışkanlıklarını kamusal alandan bireysel alana taşımaya başlamıştır. Taşınabilir kişisel müzik çalarlar, yerlerini 2000'lerden sonra dijital müzik çalara bırakmış, insanlar istedikleri müziği, istediği zaman, istediği yerde dinleme (Hargreaves ve North, 2006) ve böylece son derece bireyselleşmiş bir müzik dinleme profili geliştirme şansı vermişti. İnsanların okul dışında dinlemeyi tercih ettikleri müziklerle okuldaki müzikler arasındaki farklılaşma böylece iyice belirginleşmeye başlar. Okul müzik derslerini kurgulayan düşüncenin gösterdiği direnç de temelde bu farklılaşmaya olumsuz bir açıdan bakmalarından kaynaklanır. Batıda müzik eğitiminde popüler müziğin yerinin tartışıldığı bazı araştırmaların başlıkları bile bu küresel direncin izlerini yansıtmaktadır. Örneğin; Cutietta'nın 1991 tarihli çalışması Popüler Müzik-Devam Eden Bir Meydan Okuma (Popular Music-An Ongoing Challenge) başlığını taşımaktadır. Bu başlıkta direnci gösteren kelime elbette meydan okuma, mücadele anlamındaki challenge'dır. Bu mücadeleyi popüler müzik; geleneksel müzik eğitimi dağarı, yöntem ve uygulamalarına ve özelde tür olarak Klasik Batı Müziği'ne karşı yürütmektedir. Hatta Green (2006) okul müzik eğitiminde klasik müzik dışındaki müzikleri "diğerleri" olarak adlandırırken, klasik müziğin ayrıcalıklı ve egemen rolüne ironik bir göndermede bulunur. Benzer şekilde Gass'ın 1992 tarihli Why Don't We Do It In the Classroom? (Bunu Neden Sınıfta Yapmıyoruz?) isimli çalışmasında da aynı düşüncenin izlerini görürüz. Rock and Roll ve Kültürü başlıklı kitabın bir bölümü olan bu çalışmada popüler müziğin okullardaki müzik derslerinde

yer edinmemiş olmasına eleştirel bir bakış geliştirilmiştir. Vulliamy ve Lee (1982), Barry ve Walls (1999), Wemyss (1999) gibi araştırmacılar ise özellikle orta dereceli okullardaki müzik eğitiminde popüler müziğin pozisyonunu tartışmışlardır.

Okul kültürü ve etnografisi alanında yapılan çalışmalarla öğrencilerin okulda yaşayan varlıklar olarak tanımlanması (Jackson, 1968) okul ortamında öğrencilerin oluşturduğu anlam dünyalarına dikkati çeker. Keza, Green (2006: 101) sınıf ortamını “müzikal anlam, değer ve deneyimlerin birbirine karıştığı bir mecra” olarak tanımlar. Bu mecrada öğrencilerin kendi müzikleri (popüler) ve bunun karşısına konumladıkları yaşlıların müzikleri (klasik türler) iki temel tür olarak belirir (Green, 2006: 101). Böylece kimlik inşasında müzik türlerinin rolü konusunda yetişkinler ve çocuklar arasında örtük bir mücadele başlar. Şöyle ki; yetişkinler çocuklara kendi müziklerini ideal olarak sunmakta, diğer taraftan çocuklar da kimlik inşalarında kendi müziklerine sarılmakta ısrar etmektedirler. Bu mücadele bir yana; P. Tagg, P. Woodford, N. Wolterstorff gibi isimlerin müzik eğitiminde demokratikleşme söylemleri temelde toplumsal bir gerçekçiliğe dayanır. Sakar’a (2009: 390) göre bu söylemler “müzik eğitiminin toplumsal ve kültürel bağlamlarını dikkate almak için yapılan bir çağrıdır ki, geleneksel ve estetik temelli müzik eğitiminden daha çağdaş müzik eğitimi birbirinden ayırır”. Bu yaklaşım müzik eğitiminde geleneksel yetenek ve donanım tanımlarını kökünden sarsar. Okullardaki müzik eğitimi bu açıdan yetenekli-yeteneksiz ayrımı üzerine kurgulanan gelenek temelli sınıflama anlayışından çeşitli kültürel kimliklerin bir biçimde kendini ifade aracı haline dönüşür. İfade biçimlerinin ve kimliğin dışavurumunun özgürleşmesi Sakar’a (2009) göre müzik eğitiminde yaratıcılık açısından da bir kapı açar. Yazar konuya şöyle yaklaşır:

Bu perspektiften yaklaşıldığında çocukların gözdesi rap ile yaratıcılıkları son derece verimli bir şekilde geliştirilebilir. Çünkü rap için müzisyen olmak veya etkili bir müziksel kulağa sahip olmak çok önemli değildir. Çocukların hayranı oldukları rap yıldızlarının şarkıları üzerine kendilerinin söz yazmasına teşvik edilmeleri bile onları potansiyel üretici ve yaratıcı konumuna taşır (Sakar, 2009: 390).

Popüler müziğin Klasik Batı Müziği’nin merkezlerinden olan Almanya’daki okul müziği programlarına dahil olması kısaca sunulan bu demokratik ve toplumsal gerçekçilik bağlamında önemli bir adım sayılır. Öğretme ve öğrenme bilimi (Künzli, 2000: 43) olarak tanımlanan Alman Didaktik geleneği içinde altı farklı müzik öğretme-öğrenme modeli vardır ve Almanya’daki müzik öğretmenlerinden bu modelleri bilmeleri ve uygulamaları beklenir. Bu modellerden üçünde popüler müzik yer edinmiş durumdadır:

- **Auditive Wahrnehmungserziehung (İşitsel Algılamanın Eğitimi).** Bu model öğrencilere geniş bir bağlamda müzikal örnekler sunar. Çok çeşitli akustik örnekler ve popüler müzikler buna dahildir. Modelin amacı öğrencilerin duysal algılarını eğitmek, müzik yapma, analitik düşünme ve kişisel yaratıcılıklarını keşfettirmek yoluyla onları müzikal dünyanın eleştirel katılımcıları arasına sokmaktır. Örneğin; öğrenciler izledikleri reklam videolarını analiz ederler ve kullanılan müziğin etkisini kavrarlar.
- **Öğrenci Merkezli ya da Hareket Merkezli Eğitim Modeli.** Bu model okulda müzik yapmaya, özellikle de popüler müziğe önem verir. Örneğin; öğrenciler Glenn Miller'ın *In the Mood* parçasını Orff çalgısıyla seslendirirler ve swing formunun özelliklerini analiz ederler.
- **Yaşam-Dünya Modeli.** Bu modelde öğrencilerin deneyimleri ve müzikal dünyaları müzik eğitimine dahil edilir. Örneğin; öğrenciler popüler müzik örneklerinden ve favori şarkıcılarından örnekler sunarlar (Kertz-Welzel, 2004: 280).

Avrupa'da popüler müziğin genel müzik eğitimi programlarında en erken yer aldığı ülkelerin başında İskandinav ülkeleri (İsveç, Norveç, Finlandiya, Danimarka) gelir. Bu ülkelerde popüler şarkılar ve caz müzik örnekleri daha 1930'larda okullara girebilmişti (Jorgensen, 2003). Okullarda klasik müziğe ağırlıklı bir değer ve konum verme eğiliminin gözlemlendiği İngiltere'de 80'li yıllar popüler müziğin de programlarda yer bulmaya başladığı bir dönem olmuştu (Welch ve diğ., 2004). 2000'lerde ise İngiltere'de müzik öğretmenleri popüler müzik ve klasik müziğe eşit derecede eğitimsel önem vermeye başlamışlar (Green, 2002) ve melez bir "dünya müziği" kavramı altında çeşitli müzik türlerini eğitimsel içerikte dengelemişlerdir. Popüler müziklere ülkemizde 2006 tarihli İlköğretim Müzik Dersi ve 2009 tarihli Ortaöğretim 9-12. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarında da yer verilmiştir. İlköğretim programında Müzik Kültürü ve Dinleme-Söyleme-Çalma öğrenme alanlarında yer verilen pop müzik sadece dinleme ve söyleme davranışları ile sınırlanmıştır. Öte yandan, ortaöğretim programında güncel ve popüler müzikler yine müzik kültürü içinde, dinlediğinde diğer türlerden ayırt etme becerisi ile sınırlandırılmış bir şekilde yer bulabilmiştir. İşin ilginç yanı, 9. sınıfta belirtilen bu kazanım 12. sınıfta aynen tekrarlanmıştır. Programda popüler müziğin 9. sınıf sonrasında neden yer bulamadığı ve 12. sınıfta neden aynı kazanım altında tekrarlandığı, daha ileri bir müziksel kazanıma kavuşmadığı belirsizdir. Popüler müziğin dinleme-tanıma boyutunda bir müzik kültür kazanımı olarak sunumu dışında, yurt dışında örneklerini gördüğümüz, orkestra çalışmalarını ile pratiği giderek yaygınlaşmakta, hatta liseler arası popüler müzik

yarışmaları güçlü sponsorların desteğinde oldukça kaliteli ürünler vermektedir.* Ancak bu tür girişimler program dışı bir anlayışla, öğretmenlerin ve okulların özel girişimleri ile yaşam bulmaktadır. MEB’ nın izni dışında gerçekleşmesi mümkün olmayan bu katılımlar özellikle ortaöğretim müzik derisi programında popüler müzik pratiklerine artık daha ağırlıklı yer vermenin zamanı geldiğini göstermektedir. Hatta bu tür pratikler okul müzik dersleri içinde kalmanın dışında, istekli öğrencilerin mesleki müzik eğitimindeki başlangıç aşamasını oluşturma açısından önem taşımaktadır.

İnformal Öğrenme ve Popüler Müzik

North ve Hargreaves (2006) müzikte formal ve informal öğrenme arasındaki farklılıkları Folkstead (2005, 2006) ve Green’in (2005) önceki çalışmalarını referans alarak dört boyutta karşılaştırmışlardır: bağlam, otonomi ve sahiplik, öğrenme stilleri, öğrenme içerikleri.

Bağlam. Müzik öğrenmenin yaşandığı bağlamları yazarlar ev, okul ve Folkstead’ın (2005) deyişiyle çevrede (okul dışı) olarak tanımlarlar.

Otonomi ve sahiplik. Öğrenme içerik ve sürecini kimin belirlediği ve kontrol ettiği otonomi ve sahiplik olarak tanımlanmıştır. Örneğin; okul bağlamında müzik eğitimi müfredat çerçevesinde öğretmenin kontrolünde ve gösterdiği etkinlikler çerçevesinde yürütülür. Okul dışında müzik etkinlikleri ise öğrencinin kontrolindedir: öğrenme konularını kendileri belirler, çalışma biçimlerini kendileri düzenlerler ve bu fırsatlar yüksek düzeyde güdü ve sorumluluk duygusu üretir.

Öğrenme stilleri. Folkstead (2005: 283) öğrenme stillerini “öğrenmenin sürecinin doğası ve niteliği” olarak tanımlar. Green (2005) ise informal öğrenme sürecinin dört niteliğini şöyle tanımlamıştır:

- Nota, yazılı ya da sözel direktifler yerine kulaktan öğrenme ve çalma baskındır.
- Bireysel öğrenmeden çok, grup içinde öğrenme vardır. Tartışma, gözlem ve taklit yoluyla bilinçli ve bilinçsiz bir akrandan öğrenme süreci yaşanır.
- Aşağıdan-yukarı yerine yukarıdan-aşağı tarzı bir öğrenme yaşanır. İnformal öğrenme ortamında gerçek yaşamdaki müzikler çalışılır. Öte yandan, formal müzik eğitiminde planlı bir süreç içinde basitten karmaşığa doğru bir kazanım listesi takip edilir.
- İnformal öğrenme sürecinde dinleme, performans, doğaçlama ve besleme etkinlikleri sonuçta yaratılığa giden bir yol iken, formal eğitimde bu davranışları ayırıştırma ve biri üzerinde uzmanlaşma eğilimi baskındır.

* <http://www.vodafonefreezone.com/LiseninYildizi/Detail.aspx?ContesterID=94>

Öğrenme içeriği. Müzik öğrenmenin içeriği, bir başka deyişle müzikte neyin öğrenileceği noktasıdır. Müzik türü bu bağlamda ayrışmanın netleştiği bir noktayı oluşturur. Hargeraves ve North (2006: 351) okul ve okul dışı müziklerin, bir açıdan formal ve informal öğrenmenin, müzik türleri açısından net olarak ayrıştığını belirtir:

Dünya çapında birçok müzik müfredatında farklı müzik türlerine yer verilmesine, birçok insanın günlük müzik dinleme davranışlarında çok-kültürlülüğü yaygınca benimsemelerine ve yerel/geleneksel müziklerin önemini teslim etmiş olmasına rağmen okul müziği hala “ciddi” türlerle, özellikle de “Klasik” Batı Müziği ile bağlantılanmaktadır. Diğer yandan, okul dışı müzik ise pop ve rock ile ilintilenmiştir.

Popüler müziğin öğrenme süreç ve ortamları bu dört açıdan da okul müziği öğrenme süreç ve ortamlarından ayrılır. Popüler müzik pedagojisi araştırmalarının öncülerinden Green (2002) akran etkileşimi ve akran yönelimli öğrenmenin popüler müzik gruplarının tipik bir özelliği olduğunu belirtir. Bu etkileşimlerin en sık gerçekleştiği ortamlar ise tesadüfi karşılaşmalar (klüp ya da barlarda plansız bir araya gelmek), organize etkinlikler, provalar ve jam-session’lardır (Green, 2002: 76). Müzikte notaya başvurmamama popüler müzik icracılarının ortak özelliklerinden biridir. Dunbar-Hall ve Wemyss (2000) popüler müzik eserlerinin notalarının birebir müzik temsilinden çok, üretimin bir parçası olarak sadece sözleri, melodik çizgiyi ve akorları içerecek şekilde parçanın temel özelliklerini yansıtmaya amacıyla üretildiğini belirtirler. Bir şekilde müzisyenlere yol haritası çizen bu notasyonda akorlar harf ya da sayı sembolleriyle şifrelenmekte, gitar soloları ise tablatur ile gösterilmektedir. Bu tür notasyon dilinin okulda kullanımı Dunbar-Hall ve Wemyss’e (2000) göre müzik öğretmenleri açısından bir takım ikilikler, sorunlar üretmektedir. Geleneksel ve popüler müzikte notasyonları arasındaki farklar müzikte hangi yazma-okuma sisteminin kullanılacağı konusunda doğal olarak sıkıntı üretmektedir. Green (2002, 2004) popüler müzik icracılarının geçmişlerindeki klasik çalgı ders ve öğretmenlerini çok kontrollü kişiler olarak hatırladıklarını ve aşamalı öğrenme sürecinin kendileri açısından yabancılaştırıcı bir deneyim olduğunu belirtmişlerdir. Hatta müzik olarak tanımlanabilecek bir ses üretmenin bile çok uzun süre aldığını ifade etmişlerdir.

Popüler müziğin iki temel müzisyen kaynağı vardır: Müzik okulları ve bunun dışında bir şekilde kendini yetiştirmiş müzisyenler. Sanatsal ve ciddi müzik türlerinin, örneğin Klasik Batı Müziği’nin, kuram ve uygulamasının yaygın olduğu meslekî müzik eğitimi kurumlarının kimi mezunlarının popüler ve caz müzik alanına geçiş yaptığı ve hatta ünlü müzisyenlerin birçoğunun bu okullardan mezun olduğu, okullarını yarım bıraktığı, ya da ayrılmak

zorunda kaldığı bilinmektedir. Mesela Keith Jarrett, Kerem Görsev, Burçin Büke, Güher-Süher Pekinel, Jacques Loussier. Hatta müzik okuluna gitmemiş ancak zengin bir müzik çevresinde kendini eğitmiş ünlü isimlere de rastlayabiliyoruz. Örn. Mark Knopfler, Eric Clapton, Paco de Lucia vb. Bu gibi okul dışında informal öğrenme ortamlarında yetişen müzisyenlerin elde ettiği uluslararası başarılar aslında müzik eğitimindeki pedagojik yaklaşımların sınırlarını da genişletmiş daha demokratik, öğrencilerin gerçek yaşamdaki müzik deneyimlerini içeren, katılımcı ve informal öğrenme süreçlerini sınıflara taşıyan uygulamalara yol açmıştır. Öğrencilerin sınıftaki müzik etkinliklerine karşı coşkusal bir tavır gösterdiklerini ve bunun birçok müzik eğitimcisi tarafından gözlenebildiğini belirten Green’e (2006) göre müzik eğitimi tüm çocuklara erişememektedir. Bundaki temel neden eğitimsel içerik ve çocuğun gerçek müzik yaşantısı arasındaki uyumsuzluğun yarattığı yabancılaşmadır (alienation). Durumlu öğrenme (situated learning) kuramcıları (Lave ve Wenger, 1991) gerçek yaşam deneyimlerine katılmanın öğrenme açısından güdü yaratacağını ifade ederler. Green (2002) popüler müzik gruplarının gerçek yaşam hedefleri için müzik yapma ve öğrenme deneyimlerini iç içe yaşadıkları bir sosyal bağlamı temsil ettiklerini ve bunun oldukça güdüleyici bir etken olduğunu belirtir. Hatta onlar için müziksel etkinlik, toplum ve kültür bağlamında daha geniş bir sistemle bağlantılıdır.

Günümüzde müzik okulları ve konservatuvarlar değişen dünyanın kültürel ve ekonomik koşullarına ayak uydurmak zorunda kalmışlardır. Lebler (2007: 206) özellikle de klasik ve ciddi müzik geleneğini muhafaza eden konservatuvarların bu uyum sürecinde birden fazla beceriye (multi-skilled) ve uyum yeteneğine sahip, öğrenme sürecinde kendini gözlemleyebilen (self-monitoring), yönetebilen (self-directed) ve kariyerinde geniş bir alanda etkinlik gösterebilen mezunlar yetiştirmesi gerektiğini belirtir. Popüler müziğin mesleki anlamda eğitiminin verilmesine ilişkin en gerçekçi gerekçe yine yazara aittir:

Müzik eğitimi sadece az sayıda mezununa elit konser icracılığı ya da orkestralarda güvenli pozisyonlar gibi geleneksel çıktılar sunuyorsa da kayba neden olmamalıdır. Müzik eğitimi öğrencilerine müzikte profesyonel çalışma olanakları sunduğu gibi onları geleceğe olumlu öğrenme yüklemeleriyle de hazırlamalıdır (Lebler, 2007: 206).

Böylece popüler müzik, 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 bir dala dönüşmüştür. Türkiye’de üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi Konservatuvarlar (Klasik Batı Müziği ve Türk Müziği), Güzel Sanatlar Fakülteleeri Müzik/Müzikoloji Bölümleri ve Eğitim Fakülteleeri Müzik Öğretmenliği

ABD’da verilmektedir. Bu kurumlarda popüler müzik zorunlu ya da seçmeli derslerle yer bulmuş olsa da popüler müziğin mesleki eğitime yönelik programlar yaygın değildir. Bunda mesleki müzik eğitiminin dünyada olduğu gibi bizde 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. Bu yüzden eldeki araştırmanın amacı, ülkemizdeki sayılı popüler müzik programlarından biri olan Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Popüler Müzik Asıl Dalı (PMAD) altında yapılan uygulamaları kendi bağlamında ve öğrenci görüşleri doğrultusunda analiz etmek ve program geliştirme çalışmaları için kaynak oluşturmaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma modellerinin sosyal olguları derinlemesine ve kendi bağlamında araştırma amacıyla kimi zaman birlikte kullanıldığını görebiliyoruz. Bu bağlamda araştırma nitel araştırma modellerinden örnek olay çalışması ve aksiyon araştırması öğelerinin etnografik bir yaklaşımla birleşimine dayanmaktadır. Örnek olay çalışması ve aksiyon araştırmalarının birleşiminden oluşan araştırmalarda (Billinger ve ark., 2004; Saez ve Carretero, 2006, Nabukenya, 2012) amaç, herhangi bir sosyal olgu ya da gruba yönelik bir sorunun sadece tanımlanması değil, çözülmesine yönelik hamle ve uygulamaları da içermesidir. Bir başka deyişle, bu füzyon modelin amacını “tanıla ve çöz” olarak özetleyebiliriz.

Araştırmanın örnek olay karakteri. Meriam’a (1988: 95) göre örnek olay çalışması; bir örneğin, olgunun veya sosyal birimin, yoğun, bütüncül bir biçimde tanımlanması ve analizidir. Creswell ve Clark (2007) ise örnek olay çalışmasını araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlar. Bu nedenle örnek olay çalışmalarında en sık kullanılan veri toplama teknikleri gözlem, görüşme, görsel-işitsel doküman toplama. Yin’e (1994) göre örnek olay çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri

kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül (ampirik) bir araştırma yöntemidir. Bu farklı yaklaşımların birleştiği temel nokta, örnek olay çalışmasının belirli durum ya da olayları kendi bağlamı içinde derinlemesine incelediğidir. Bu açıdan eldeki çalışmada program ve öğrenciler bir durumu, eğitim ve performans ortamları ise bağlamı temsil etmektedir. Öte yandan araştırma bağlamındaki içerik; öğrenci nitelikleri, eğitim ve performans ortamları, program, öğrenme/öğretme süreçleri, değerlendirme, performans nitelikleri ve müzikal kimlik olarak tanımlanan temalar üzerinden inceleneceği için Yin’in (2003) çizdiği örnek olay çalışmaları sınıflamalarından Gömülü (Çoklu Durum Çalışması) sınıfındadır. Bu noktada amaç, farklı ancak birbiriyle ilişkide bulunan temalar üzerinden durumun tamamının kavranmasıdır. Çalışma grubunun Türkiye’de başka bir örneğinin bulunmaması, tamamen kendine özgü bir nitelik göstermesi olgunun kendi bağlamında incelenmesi ve yorumlanmasını, dolayısıyla bir örnek olay çalışmasını doğurmuştur. Bunun yanı sıra, incelenen olgunun bir eğitim programını ve öğrencilerini içermesi ve araştırma çıktılarının söz konusu eğitim uygulamaların iyileştirilmede doğrudan katkı sağlayacağı düşünüldüğünden bir aksiyon araştırması niteliği de göstermektedir.

Araştırmanın aksiyon araştırması karakteri. Beverly (1993) aksiyon araştırmasını, bir grup ya da kişi tarafından yürütülen çözüm odaklı araştırmalar olarak tanımlarken, Elliot (1991) aksiyonunun niteliğini geliştirmeye yönelik sosyal durum çalışmaları olarak yaklaşır. Aksiyon araştırmasının bu ve benzer tanımları incelendiğinde “bir sosyal olgunun niteliğinin iyileştirilmesi” hedefinin öne çıktığı görülmektedir. Aksiyon araştırmalarının öncüsü Lewin (1946) bu yaklaşımı sosyal ortam hakkında yeni bilgiler doğuran, hatta bazen de o ortamı değiştirmek için kullanılan bir araştırma türü olarak tanımlar ve iyileştirmeye dönük karakterini belirginleştirir. Dolayısıyla belli bir sosyal ortamın odağa alınarak derinlemesine incelendiği örnek olay çalışmaları (örneğin bir okul programı ya da dersin öğretim yöntemi) ile tanımlanan birtakım sorunların aksiyon araştırması için bir başlangıç noktası olarak değerlendirilmesi de mümkündür. Bu noktada önemli olan, aksiyon araştırmalarının tanımlanmış, gözlemlenmiş bir soruna yönelik yürütülmesi gereğidir. Keza, örnek olay çalışması ve aksiyon araştırması bileşkesi ile yürütülecek olan bir araştırmanın daha başlangıcında ortada bir sorun olduğuna yönelik işaretlerin bulunması önem kazanmaktadır.

Araştırma Ortamı

Katılımcılar ve Program Yapısı (PMAD)

Bu nitel araştırma Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Popüler Müzik Asıl Dalı’nda (PMAD) okumakta olan 10 öğrenci ile 2017 yılında gerçekleştirilmiştir. İlgili bölümde öğrenciler ilk dört yarıyıldan itibaren

müzik alanındaki temel kuram ve uygulama derslerini alırken, 3. sınıfla (5. yarıyıl) birlikte asıl dallarına yönelirler. Şarkıcılık, Müzik Bilimi, Çalgı ve Popüler Müzik olarak dört asıl daldan oluşan programda asıl dal dersleri her alanın gereksinimine göre tasarlanmıştır. Asıl dal dersleri V. ve VI. yarıyıllarda 10, VII. yarıyıldan itibaren 12, VIII. yarıyıldan itibaren ise 16 kredi olarak belirlenmiştir. Asıl dal derslerinin yanı sıra öğrenciler her dönemde ortak zorunlu dersleri ve seçmeli dersleri alırlar (Figür 1.) Kısacası program, öğrencilerin 3. sınıftan itibaren müzikte belirli bir alana yönelebilmelerine uygun olarak tasarlanmıştır. Bundan PMAD’da öğrencilerin popüler müzik alanında bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, yaratıcı ve özgün müzisyenler olarak yetiştirilmeleri amaçlanır. Bu asıl dalda okutulan derslerde caz başta olmak üzere popüler müziğin birçok türünde sahne uygulamaları yapılmaktadır. Bu amaçla, fakülte binasının en alt katında bulunan derslik gerekli ekipman (çalgılar, mikrofon, amfi vb) ile donatılmıştır. PMAD dersleri ağırlıklı olarak grup (ensemble) çalışmaları ile yürütülmektedir. Bu daldaki öğrencilerin profesyonel müzisyen olmaları ve Antalya’daki müzik yaşamının aktif katılımcıları olmaları programdaki diğer öğrencilere göre en belirleyici yönleridir. Cinsiyet açısından bakıldığında ise PMAD’a ağırlıklı olarak erkek öğrencilerin yöneldiği görülmektedir. Çalışma grubundaki 10 öğrenciden sadece biri kadındır.



Araştırmacının Nitelikleri

Bu araştırmanın yürütücüsü araştırmanın yapıldığı eğitim ortamında çalışan bir öğretim üyesidir. Araştırmacı, incelediği öğretim programı ve görüşlerine başvurduğu öğrencilerin eğitim ortamının doğal bir parçası olduğundan katılımcı gözlem yapabilme, dolayısıyla araştırma bağlamını bir bütün olarak değerlendirme olanağı da bulmuştur. Billinger ve ark.’nın (2004) da belirttiği gibi, tüm metodolojiler alandaki gözlemlerle başlar, kuramsal destekler, önermeler ve hipotezler ile devam eder. Bu bağlamda araştırmacının ilgili programdaki 10 yıllık öğretici deneyimi gerekli gözlem, önermeler ve

değerlendirmeler için gereken alt yapıyı sunmuş, araştırma sürecine hem dışarıdan (kuram boyutunda ve etik) hem de içeriden (uygulayıcı ve emik) bir bakışla yürütme olanağı sunmuştur. Bu olanak, araştırma bulgularının daha geniş bir bakış açısıyla yorumlanmasında etkili olmuştur. Öte yandan; araştırmacının hem Bologna Koordinatörü hem de yetkili akademik kurullarda görevli olması araştırma bulgularının bir iç paydaş görüşü olarak değerlendirilmesinde ve söz konusu programın iyileştirilmesi/değiştirilmesi sürecinde kullanılmasında da başlıca rol oynamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama sürecinde kavramsal olarak J. Biggs’in (1999) “öncül/süreç/ürün” öğrenme modeli temel alınmış ve görüşme formundaki sorular bu başlıklar altında tasarlanmıştır. Bu modelde öğrenme süreci üç temel aşamada değerlendirilir:

- a. Öğrencilerin öğretim programına girmeden önce sahip olduğu nitelikler (Öncül Öğeler).
- b. Program sürecindeki öğrenme, öğretme ve değerlendirme etkinlikleri, program nitelikleri (Süreç Öğeleri)
- c. Öğrenme çıktıları (Ürün Öğeleri)

Araştırmada bu model ağırlıklı olmak üzere, ilgili alan yazın doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veri toplanmıştır. Öte yandan, araştırma bir durum çalışması olduğundan; görüşme formunda araştırmacının program, öğrenciler, eğitim ve performans ortamlarındaki kişisel analiz ve gözlemlerinden elde edilen maddeler de kullanılarak araştırma bağlamının özgünlüğü göz ardı edilmemeye çalışılmıştır. Görüşme formundaki sorular Tablo 1.’de sunulmuştur.

Tablo 1: Görüşme Formu**A. Öncül Öğeler**

1. Bu program öncesinde bir müzik eğitimi geçmişiniz var mı? Popüler müzik alanına bu programdan önce mi, yoksa kaydolduktan sonra mı yöneldiniz?

2. Program öncesinde çalgınız ne idi? Değişiklik oldu mu? Oldu ise neden?

B. Süreç Öğeleri

3. Programdaki derslerin yeterliği açısından düşünceleriniz nelerdir?

a. Popüler müzik ve bunun dışındaki dersleri ayrı ayrı değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?

b. Popüler müzik ve bunun dışındaki dersleri birlikte değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz? Teknik, dil, anlayış, katılım, yaratıcılık, isteklilik açısından?

4. Okuldaki performans ortamlarınızın yeterliği açısından düşünceleriniz nelerdir?

5. Okuldaki genel eğitim ortamının yeterliği açısından düşünceleriniz nelerdir?

6. Okuldaki çalışma ve performans ortamlarınızın materyal, donanım yeterliği açısından düşünceleriniz nelerdir?

7. Programda çalıştığınız repertuar nasıl belirleniyor?

8. Okulda değerlendirme (sınav sistemi vb) yöntemleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?

C. Ürün Öğeleri

9. Programda yaptığınız müzik okul dışındaki gerçek müzik deneyimlerinizi ne kadar temsil ediyor? Bu noktada bir uyum var mı?

10. Ortaya koyduğunuz müzikal ürünlerde (okul içi-dışı) programın katkısını değerlendirir misiniz?

11. Bu programda okumanın size sağladığı katkıları değerlendirir misiniz?

12. Bölümün genel yapısıyla karşılaştırdığınızda kendinizi nasıl tanımlarsınız?

Verilerin Analizi

Veriler nitel araştırmalarda sık kullanılan içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde tek bir doğru yolun olmaması (Weber, 1990: 69) araştırmacıya analiz sürecine uygun çerçeveyi çizmek için belli düzeyde bir yorum alanı ve serbestlik tanımaktadır. Bu bağlamda içerik analizinde Saldana'nın (2009) "Nitel Araştırmada Koddan Teoriye Modeli" tercih edilmiştir. Saldana'nın (2009: 12) kod-kategori-tema-teori sırasını izleyen ve özelden genele, gerçekten soyuta doğru bir anlamlandırma ve yorumlama sürecini içeren kodlama yaklaşımı araştırmaya adapte edilmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmelerde katılımcıların onayı ile ses kaydı yapılmış ve ardından ses kayıtları metne dönüştürülmüştür. Yanıtlarda anlam içerdiği düşünülen her bir ifade bir "kod" olarak işaretlenmiştir. Ardından kodları temsil eden daha bütüncül kategoriler üretilmiştir. Bu noktada kodların durumu özetleyen ifadeler olmasına dikkat edilmiştir. Örneğin "çalgı hocası yok" ve "kendi kendime öğreniyorum" gibi veriler birer kod olarak belirlenmiş, bu kodları özetleyen "öğretim elemanı eksikliği" ise bir kategori olarak araştırmacı tarafından üretilmiştir. Bir başka deyişle kodlar görüşme verilerinden elde edilmiş,

onları özetleyen kategori ve temalar ise araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Böylelikle araştırma verilerinden elde edilen kod-kategori seti Saldana’nın yaklaşımına uygun olarak temalarla ilişkilendirilerek olgunun net görünmesi sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada bulgular görüşme formuna da kaynaklık eden J. Biggs’in (1999) “öncül/süreç/ürün” öğrenme modelindeki sıraya uygun olarak Öncül Öğeler, Süreç Öğeleri ve Ürün Öğeleri şeklinde sunulmuştur.

I. Öncül Öğeler (Öğrencilerin Giriş Nitelikleri)

Öğrencilerin üniversite öncesinde müzik eğitimine başladıkları ve çoğunluğunun PMAD öncesinde popüler müzik deneyimlerinin olduğu ve çoğunlukla program öncesindeki çalgılarını çalmaya devam ettikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin çalgılarında deneyimli sayabilecek müzisyenlere dönüşmelerini hızlandırmış ve PMAD’ın bir özelliği olmuştur. Öğrencilerin program öncesinde, lise çağlarında, informal olarak öğrendikleri çalgılarına PMAD’da devam ettikleri görülmüştür. Ancak, PMAD dersleri arasında bir asıl çalgının yer almaması öğrenciler tarafından eleştirilmiştir. Öğrencilerin çalgılarını informal ortamlarda öğrenmeye devam ettikleri görülmektedir. Özellikle sıkça tekrarlanarak öne çıkan “enstrüman dersi yok”, “kendim öğreniyorum”, “çok fazla teori bilgisi ihtiyacı doğuyor” gibi ifadeler birer kod olarak belirmiştir. Bu kodların birleşimi de “öğretim elemanı eksikliği” ve “uyum sorunları” şeklinde birer kategoriye dönüştürülmüştür. Bu iki kategori de “zayıf giriş nitelikleri” şeklinde temalaştırılmıştır. Zayıf girdi nitelikleri öğrencilerin programa uyumunu güçleştirmekle birlikte informal öğrenme süreçlerinin güçlenmesini ve sürekliliğini de sağlıyor görünmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin okul programında maruz kaldıkları teorik dil ile okul dışı müzik faaliyetlerindeki pratik ve dil arasındaki kopukluk iki ayrı müzik dünyası üreterek öğrencilerin okula ilişkin sorun ve motivasyon düşüklüğünün ana nedenlerinden biri olarak belirmektedir. Öncül öğelere ilişkin bulgular Tablo 2.’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öncül Öğelere İlişkin Bulgular

Anlam Üniteleri (Örnek İfadeler)	Kodlar	Kategori	Tema
“Ayrıca bir enstrüman dersi yok”	Çalgı dersi eksikliği	Öğretim elemanı eksikliği	Zayıf giriş nitelikleri
“Şu an kendim öğreniyorum”	-Kendi kendine öğrenme		
“Yakınımdaki insanları izleyerek öğreniyorum”	-Çevreden öğrenme		
“Benim bir hocam bile yok mesela, şarkı söylüyorum ve vokal hocam yok”			
“Okula girdikten sonra çok fazla bir teori bilgisi ihtiyacı doğuyor”	Teorik eksiklik -Derslerin hızlı ilerlemesi -Dersleri/okulu bırakma	Uyum sorunları	
“Çünkü biraz süratli ilerliyoruz, bu da birçok kişinin sakatlanıp düşmesine sebep oluyor”	-Giriş niteliklerinin belirsizliği		
“Şunları bilmen gibi bir durum yok, ancak girdikten sonra bilmen gereken şeylerle karşılaşıyorsun”			
“Bir şekilde zaman yetmediği için sakatlıklar yaşıyorsun”			

II. Süreç Öğeleri (Eğitim ve Performans Ortamları)

Süreç öğelerine ilişkin bulgular fiziksel olanaklar, program, öğrenme/öğretme süreçleri ve değerlendirme başlıkları altında sunulmuştur.

Fiziksel Olanaklar

PMAD öğrencilerinin özellikle fakülte binasının bodrum katında bulunan popüler müzik atölyesi hakkındaki görüşleri pek olumlu değildir. Özellikle de atölyenin fiziksel yetersizlikleri ve ekipman eksiklikleri hepsinin ortak söylemi olmuştur. Atölyedeki eksiklerin yanı sıra güvenlik sorunları ve yönetimin iletilen sorunlara yönelik sessizliğinin öğrencilerde motivasyon düşüklüğü, yılgınlık ve isteksizlik ürettiği görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3: Süreç Öğelerine (Fiziksel Olanaklar) İlişkin Bulgular

Anlam Üniteleri (Örnek İfadeler)	Kodlar	Kategori	Tema
“(Atölye) açıkçası çok yeterli değil” “Kayıt teknolojileri ile alakalı aşağıda yeterli donanıma sahip değiliz” “Aşağıdaki stüdyo...standart bile değil şu an için” “Aşağısı (atölye) çok kötü, her anlamda...disiplin yok, güvenlik sağlanamıyor...zaten ekipman çok yetersiz” “Hiç yeterli değil, temiz bir sound alamıyorsun, aletler yetersiz” “Çok kötü, sistemler (müzik), ortam, ses yalıtımı.. Ben şarkı söylüyorum ve net sonuçlar alamıyorum, ses sağlıklı çıkmıyor, mikrofon ayarları, kaliteli değil” “Bence bunun nedeni öğrencinin orayı (atölyeyi) sahiplenmemesiyle ilgili..., baksana mikrofon da dandik diyerek adamda bir tekme de ben vurayım kafası oluyor”	-Atölyenin yetersizliği Kötü kullanım	Eğitim materyali eksikliği	Zayıf eğitim yönetimi

Öğrencilerin fiziksel olanaklara ilişkin görüşleri “atölye yetersizliği” ve “kötü kullanım” şeklinde kodlanmıştır. Bu iki kod ise “eğitim materyali eksikliği” şeklinde kategorize edilmiş ve “zayıf eğitim yönetimi” temasına dahil edilmiştir.

Program

Öğrenciler, PMAD dersleri ve diğer derslerde kullanılan dil ve teknikler açısından farklılıklar bulunduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu farklılıkların öğrenciler üzerinde çok büyük sıkıntı yaratmadığı, tersine farklılıklardan beslenen bir anlayışa yol açtığı görülmektedir. Şöyle ki; PMAD’da son yıllarda yapılan ders ve buna bağlı olarak yapılan öğretim elemanı değişiklikleri programın caz müziği ağırlıklı bir kimliğe bürünmesine yol açmıştır. Derslerde kullanılan dil açısından farklılaşma en çok klasik armoni ve caz armonisi arasında kendini göstermiştir. Öğrenciler, PMAD’nın içinde yer aldığı program ile bütünlüğü noktasında farklı değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Kimisi bir bütünlük görürken, kimisi göremediğini belirtmiştir. Bunda nesnel bir program değerlendirmesinden çok, öğrencinin müzikal perspektifinden yapılan bir değerlendirme olduğu, farklı dönemlerde okuyan öğrencilerin yaşadıkları program ve öğretim elemanı değişikliklerinin etkili görülebilir.

Tablo 4: Süreç Öğelerine (Program) İlişkin Bulgular

Anlam Üniteleri (Örnek İfadeler)	Kodlar	Kategori	Tema
<p>“Klasik armoni ve popüler müzik armonisi arasındaki farklar beni bir nebze zorladı” “Klasik armoni daha bağlayıcı” “Teori bakımından da farklı. Klasik armoni ve caz armonisi farklı ve bu beni zorluyor. “Armoni ve caz armonisi arasında ben sıkıntı yaşamıyorum...caz da sonuçta klasik armoniden gelme zaten...bir tek şifrelerde biraz sıkıntı olmuştu o kadar” “Mesela armonide değişiklikler oluyor. Caz müziği armonisinde yedili yazmak zorundaydık akorları, klasik armoniyle farklıydı” “Çok fazla uyum yok aslında, benzeşen taraflar var tabi ama caz biraz daha rahat bir tür klasik armoniye göre” “Çok farklılıklar ve gereksizlikler görüyorum...TSM dersi görüyoruz ama, popüler müzikten caz armonisi dersi kaldırıldı, orkestra dersimiz oluyordu o da kaldırıldı...ama TSM, Koro gibi dersler hala devam ediyor, bu bence çelişki, bu derslerin alanla ilgisi yok” “Daha fazla ilerleyebilirdik, dersler kaldırıldı, hocalar değişti”</p>	<p>-Müzik teorik dil çatışması</p> <p>-Kalabalık ve ilişkisiz ders paketi</p> <p>-Ders ve öğretim elemanlarının sık değişimi</p>	<p>- Sistemsiz öğretim programı ve kadrosu</p>	<p>-Zayıf eğitim programı tasarımı</p>

Öğrencilerin özellikle klasik armoni ve caz armonisi arasındaki farklılıklardan kaynaklanan görüşleri “müzik teorik dil çatışması”, çok sayıda

ilişkisiz derse ilişkin eleştirileri “kalabalık ve ilişkisiz ders paketi”, derslerin ve öğretim elemanlarının sık değişimine ilişkin görüşleri de “ders ve öğretim elemanlarının sık değişimi” şeklinde kodlanmıştır. Bu üç kod ise “oturmamış öğretim programı ve kadrosu” şeklinde kategorileştirilmiş ve “zayıf eğitim programı tasarımı” teması altına yerleştirilmiştir.

Öğrenme/Öğretme Süreçleri

Popüler müziğin kendine özgü informal öğrenme doğasına daha önce değinilmişti. Öğrencilerin görüşlerinde popüler müzik öğrenmenin bu doğasına uygun düşen izler görülmekle birlikte, PMAD’ın akademik bir yapı içinde bulunması nedeniyle, formal öğrenme/öğretme süreçlerinin de etkili olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla PMAD’da formal ve informal öğrenme süreçlerinin kaynaştığı belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretim elemanın öğrenme sürecindeki “grup arkadaşı”, “rehber”, “hoca” karışımı rolü öne çıkmaktadır. Öte yandan, öğrenciler PMAD çalışmalarında kendilerini diğer derslere göre daha aktif, öğrenme süreçlerini planlamada ve yürütmede inisiyatif sahibi olarak görmektedirler.

Tablo 5: Süreç Öğelerine (Öğrenme/Öğretme) İlişkin Bulgular

Anlam Üniteleri (Örnek İfadeler)	Kodlar	Kategori	Tema
<p>“...Öğretim stili açısından fark var; birlikte bir şeyi icra ettiğin için daha çok arkadaş gibi olabiliyorsun ders esnasında”</p> <p>“...Hoca lider, çünkü müzikal açıdan lider”</p> <p>“...İnternet ortamından, video izleyerek, bir yerlere gidip konserler izleyerek ya da çok yakınımıdaki insanları izleyerek öğreniyorum”</p> <p>“...Biz parçaları kendimiz çıkarıyoruz, hoca yanlışlarımızı bize gösteriyor, şurası böyle olacak, şurası şöyle olacak gibi”</p> <p>“...Hoca karar veriyor, biz isteklerimizi söylüyoruz, bizim isteklerimizi de dikkate alıyorlar”</p> <p>“...Hoca bize sunuyor parçaları”</p> <p>“...Repertuarı öğretmenimiz belirliyor, bazen bizim isteğimiz üzerine, öğretmenimiz uygun bulursa biz belirliyorduk”</p> <p>“...Klasik müzik tamamen notaya dayalı bir müzik notanın dışında bir şey çalamazsın...popüler müzikte de nota var ama mesela notayı...herkes kendine göre notlar alıp yazabiliyor...bu kişisel alan ama...popüler müzikle uğraşanların birçoğu bu yöntemle çalışıyor”</p> <p>“...Hiç armoni, teori bilmeyip çok iyi popüler müzik müzisyeni olan insanlar var. Bunun da yolu bu, hatta mevzunun gelişimi böyle geliyor bence”</p> <p>“...Sunum yaparak, çalarak ya da birlikte bir şeyler paylaşarak yani çaldığın anda, arkadaşlardan ya da akşam çalışıyorsan o çalıştığın sahnedekilerden, öyle öyle öğrenirsin...”</p> <p>“...Oturup birlikte çalıştık parçaları, akorları falan birlikte çözdük. Bilemediğimiz şeyi ortak hallettik, sorunları ortak çözüyoruz.”</p>	<p>- Öğretim elemanının liderliği</p> <p>Kulaktan öğrenme</p> <p>-Grup çalışması</p>	<p>Aktif, informal ve kolektif öğrenme süreci</p>	<p>Güçlü sosyal öğrenme ve kolektif bilinç ortamı</p>

Öğrencilerin öğrenme/öğretme süreçlerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar “öğretim elemanının liderliği”, “kulaktan öğrenme” ve “grup çalışması” şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar ise “aktif, informal ve kolektif öğrenme süreci” olarak kategorize edilip “güçlü sosyal öğrenme ve kolektif bilinç ortamı” temasını üretmiştir.

Değerlendirme

Çalışma grubundaki öğrencilerin PMAD derslerindeki değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri genel olarak bir hoşnutsuzluk içermektedir. Bu durum değerlendirme ölçütlerinin derslere ait öğrenme ürünlerini tam olarak içermemesinden kaynaklanmakta ve öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini tam olarak algılamalarını engellemektedir. Öğrencilerin değerlendirme süreçleri ile ilgili görüşleri ilk olarak “yüzeysel ve sağlıksız değerlendirme” şeklinde kodlanmıştır. Bu koddan sırayla “pedagojik formasyon eksikliği” kategorisine ve “zayıf eğitim yönetimi” temasına ulaşılmıştır.

Tablo 6: Süreç Öğelerine (Değerlendirme) İlişkin Bulgular

Anlam Üniteleri (Örnek İfadeler)	Kodlar	Kategori	Tema
“...Çok objektif değil”	-Yüzeysel	-Pedagojik	Zayıf eği-
“...Sınav sistemi çok fazla değişmeye başladı...verilen ve istenen arasındaki fark fazla gibi”	ve sağlıksız değerlendirme	formasyon eksikliği	tim yönetimi
“...Sınavlar çok, iki vize ve final arası süre yok...popüler müzikte değerlendirme yüzeysel”			
“...(Değerlendirme yöntemleri) hocadan hocaya göre değişti Öğretim yöntemi farklıydı”			
“İyi hocalarla çalıştığımı düşünüyorum, bilgi anlamında, pedagojik demiyorum ama”			

III. Ürün Öğeleri

Ürün öğelerine ilişkin bulgular performans nitelikleri ve müziksel kimlik başlıkları altında sunulmuştur.

Performans Nitelikleri

Çalışma grubundaki öğrencilerin PMAD’da ve okul dışında profesyonel olarak yaptıkları müzikler arasındaki örtüşme, programdaki diğer dal öğrenmelerine göre en ayırt edici yönlerini oluşturmaktadır. Okul ve okul dışı müzikler arasında alanyazında değinilen tür farklılıkları, PMAD’da felsefesi ve yapısı gereği görülmemekte, bu da öğrencilere PMAD’nın vermek istediği

müziksel kimliğin kazanılmasında büyük avantaj sağlamaktadır. PMAD'daki derslerin okul dışındaki müziklerle tür bağlamında uyum göstermesinin yanı sıra, müzisyenlik gelişimi anlamında da katkılar sağladığı görülmektedir. Öte yandan, PMAD'da son yıllarda yapılan değişikliklerle giderek caz müziğinin ağırlık kazanması ve müziksel kimliğini bu tür çerçevesinde şekillendiren kimi öğrencilerin arkadaşlarından farklı düşündüğünü görüyoruz. Öğrencilerin performans niteliklerine ilişkin görüşleri ilk olarak "derslerin performansa olumlu katkıları" ve "okul ve eğlence ortamlarındaki repertuar çatışması" şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar bir üstte "akademik idealizm ve gerçek yaşam çatışması" şeklinde kategoriye dönüştürülmüş ve "zayıf eğitim programı yönetimi" temasına bağlanmıştır.

Tablo 7: Ürün Öğelerine (Performans Nitelikleri) İlişkin Bulgular

Anlam Üniteleri (Örnek İfadeler)	Kodlar	Kategori	Tema
"...Dışarıdaki hayatımda da çok fazla yardımı oldu derslerin bana. Aka-demik açıdan bir şeyleri öğrenince dışarıda çalışırken çok daha etkili oluyor. Öğrendiğin şeyleri orada uygulaman müziği başka bir hale getiriyor, yükseltiyor kalitesini" "...Burası piyasadan daha üst düzey eğitim veriyor"	-Derslerin performansa olumlu katkıları	-Akademik idealizm ve gerçek yaşam çatışması	-Zayıf eğitim programı tasarımı
"...Armonizasyon olarak bana çok şey kattığını düşünüyorum ve bunu dışarıda da uyguluyorum" "...Çaldığımız parçalar gittiğimiz işlerde kullanıyoruz" "...Burada istediğim müziği (caz) yapabiliyorum da dışarıda çok ya-pamıyorum, piyasanın durumu öyle, insanların beklentileri...piyasanın negatifliği" "...Benim iş alanımla oranlarsam (programda yaptığı müzik) dışarıda yaptığım müzikle %30 örtüşüyor" "...Aslında dışarıda da aynı gitarımı çalışıyorum ama dışarıda daha çok piyasanın gerektirdiği daha popüler şarkılar çalışıyoruz, ama okulda caz daha çok çalışıyoruz, repertuar anlamında örtüşmüyor ama mentalite anlamında örtüşüyor" "...Kullandığımız armoni olsun, melodiler olsun, aranje olsun, aslın-da popüler piyasa ile uyuyor sadece repertuar anlamında uyumuyor, bu da çok dinleyici bulamayabilir ama, biz sadece onun caz müziği bölümüne bakıyoruz, diğer tarafına çok fazla bakmıyoruz"	Okul ve eğlence ortamlarındaki repertuar çatışması		

Müziksel Kimlik

PMAD’daki öğrencilerin müziksel kimlik biçimlenmesinde programın etkisi öncelikle belirli bir disiplin yaratma, hız kazandırma ve kabul görme gibi temalar altında belirlemektedir. Öğrencilerin PMAD’da öğrenci olmak ve müziksel kimlikleri arasında aktif bir köprü kurdukları görülse de, bazı öğrenciler kendilerini popüler müzikçi olarak görmemekte, programın diğer dallarında okuyan öğrencilerden farklı bir tanım geliştirmemektedirler. Onlarla paylaştıkları kimlik “öğrenci” kimliği olmaktadır. Bu durumu popüler müziğin diğer türlerle birlikte bir program altında öğretiminin yapılması olası olsa da, yani formal bir öğretim programına kavuşsa da, informal ortamlardaki serbestlik ve kimlik kazandırma sürecini pek sağlayamadığı şeklinde yorumlayabiliriz.

Tablo 8: Ürün Öğelerine (Müziksel Kimlik) İlişkin Bulgular

Anlam Üniteleri (Örnek İfadeler)	Kodlar	Kategori	Tema
<p>“...Bu türle (cazla) çok ilgili değildim ben, seviyorum artık hoşuma gidiyor, yeni bir alan benim için”</p> <p>“...Davulcuyum ben....Ben iki yıl önce davulcu diye konuşulmuyordum, ben tamamen bu aşağının (programı ve atölyeyi kastediyor) sayesinde şu anda Antalya’da bir yerlerde gidip tutunabiliyorsam tamamen bu aşağının sayesinde”</p> <p>“...Müziyenim, sadece diyebileceğim şey bu... diğer derslerin aslında belki de faydalarını somut olarak göremiyorum”</p> <p>“...Bateri çalışıyorum, bateristim... Okulun katkısı akademik yönden oldu. Müzikal konuşma yönünde oldu. Sadece bateri ile belki bir yere gelebilirdim ama, piyano çalan bir arkadaşım ile da müzikal konuşabiliyorum şimdi”</p> <p>“...Bizim inimiz aşağısı (atölyeyi kastediyor)...ama aşağının dışlandığını düşünüyorum. Ben davulcuyum, gidip de stüdyolara sürekli para veremiyoruz, o davul neredeyse benim inim orası...ben kaynaşmışlığı giriş bodrum katıyla kendim arasında görüyorum ama burasıyla görmüyorum”</p> <p>“...(Kendimi)...öncelikle müzik öğrencisi olarak tanımlıyorum. Çalgıcı derler, kimisi öyle diyor, yani müzisyen”</p> <p>“...Öğrenciyim ben...Daha fazla ilerleyebilirdik, dersler kaldırıldı, hocalar değişti...bu bölümde okumasaydım daha iyi olurdu, dışarıdan ders alırdım daha iyi olurdu”</p> <p>“...Standart, okulda olması gereken öğrencilerden biriyim”</p>	-Müziyen kimliği	-F ü z y o n bir müzikal kimlik	-Zayıf eğitim programı tasarımı
	- Öğrenci kimliği		

Sonuç ve Tartışma

Analizler sonucunda PMAD öğrencilerinin formal ve informal öğrenme süreçlerini kaynaştırdıkları görülmüştür. Bir başka deyişle, akrandan ve çevreden öğrenme yaklaşımlarını bir kenara bırakmamakla birlikte, derse giren öğretim elemanının müzikal rehberliğini de kabul etmiş görünmektedirler. Bu hibrid öğrenme stili Green (2002, 2005) tarafından belirtilen popüler müzikte akrandan öğrenme sürecine başka bir açılım eklemektedir. Kısacası popüler müzik eğitimi alan öğrenciler, informal öğrenme pratiklerinin yanı sıra,

formal bir öğretim programı içinde akademik öğrenme ilkelerine uyumlanmaya da eğilimlidirler. Esas nokta popüler müzik açısından da budur. Yani, popüler müziğin kendine özgü serbest, yaratıcılığa ve doğaçlamaya dayalı müzisyenlik gelişiminin akademi içinde ne kadar kendi yolunu bulabileceği, popüler müzisyenlerin bu sisteme adaptasyon sorunları ve müziksel kimliklerinin inşasındaki karmaşık durum bu araştırmada somutlaşmıştır. Bir başka deyişle katılımcıların formal bir öğrenme ortamında informal öğrenme pratiklerini yürüttükleri, temel motivasyon ve gelir kaynakları olan “okul dışı” müzik deneyimlerine verdikleri ağırlık nedeniyle okuldaki diğer dersler ve akademik yapı ile kimi zaman çatışmaya düştükleri görülmüştür. Bu bipolar bakış açısı ve kimlik yapısı ile bir deneme atmosferi karakteri taşıyan PMAD böylece öğrencilerin kendilerini “müzisyen” den çok “öğrenci” olarak tanımlamalarına da yol açmaktadır. Akademik ortamın, alanyazında belirttiğimiz popüler müziğin kendine özgü öğrenme stilleri ve buna bağlı gelişen müziksel kimlikler üzerinde baskılayıcı bir etki ürettiği görülmektedir. Bu baskı temelde PMAD dersleri ile diğer derslerin gerektirdiği (müzik teorisi, klasik armoni, müzik tarihi, müzikoloji vb) bakış açısındaki çatışmadan kaynaklanmaktadır. Öğrenciler informal öğrenme ortamlarındaki kimlikleri yerine okulun verdiği “öğrenci” kimliğini kabul etmeye başlamaktadırlar. Böylelikle; PMAD öğrencileri, Hargreaves ve diğ.’nin (2002) tanımladığı müzik içinde kimlik (IIM) perspektifinden bakıldığında “davulcu”, “gitarist”, “klavyeci” gibi belirgin müzikal kimlik tanımlamalarından kaçınılmaktadırlar. Bu durum safkan bir popüler müzikçi kimliğinin inşasını güçleştirmektedir. Öğrenciler PMAD’da popüler müzik ile ilgisi olmayan bazı derslerin yararlı olmadığını belirtmekte ve bunun kendileri için mesleki yaşamda gerekli olmayan bir angarya ürettiğini ifade etmişlerdir. Benzer bir program olan Avustralya Griffith Üniversitesi Queensland Konservatuvarı kapsamındaki PMP’de (Popüler Müzik Üretimi) öğrenciler orkestra çalışmalarının yanı sıra müzik teknolojileri, popüler müzik tarihi ve analizi gibi dersleri almaktadır. Görülebileceği gibi teorik derslerin tümü popüler müzik uygulama ve yaratımına yönelik tasarlanmış durumdadır. PMAD öğrencilerinin yararsız buldukları derslerin program içindeki katkısı somut olarak tekrar tartışılmalıdır.

Öğrencilerin yaşadığı en somut sorun ise popüler müzik atölyesinin fiziksel yetersizlikleridir. Buna rağmen okul içi-dışı müzik ikilemini en az düzeyde yaşayan öğrenciler de onlardır. Tüm profesyonel müzisyen olan PMAD öğrencileri yaşamlarını bu şekilde kazanmaktadırlar. Müzisyenliğin er meydanı olarak sahne deneyiminde oldukça deneyimli olan PMAD öğrencilerinin diğer asıl dal öğrencilerine göre en temel farklılığı da budur. Bu farkın en belirgin yansımalarından biri de PMAD öğrencilerinin diğer öğrencilere göre çok daha az performans kaygısı yaşamalarıdır. PMAD öğrencilerinin öğretim elemanı algısı da farklıdır. Müzikal pratikler sırasında öğretim elemanı

bir grup arkadaşına dönüşmektedir. Öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki duvarlar inceldiğinden, bu durum öğrencinin müziksel kimlik ve özgüven inşasında önemli rol oynamaktadır. Öte yandan, derslerdeki repertuarı öğretim elemanı ve öğrencilerin birlikte kararlaştırmaları Hargreaves ve North'un (2006) informal/formal müzik öğrenme süreçlerinde tanımladıkları otonomi ve sahiplik boyutunda PMAD'da bir iş birliği ve denge olduğunu göstermektedir.

PMAD'da okumak bu öğrenciler büyük ayrıcalık olarak algılanmamaktadır. Hatta PMAD'da okumasa da hala aynı müziği yapabileceğine inanan öğrenciler oldukça fazladır. Ancak buradaki önemli nokta, “ne kadar yapabilirdim?” şeklinde yine kendilerince özetlenmiştir. Bu programda okumanın müziksel gelişimi hızlandırdığı ve disipline ettiği noktasında tümü birleşmektedir. Aslında bu nokta popüler müzik eğitiminin akademi içinde yer alması gerektiğini savunan düşünce sahipleri için oldukça güçlü bir argüman olabilir. Eldeki araştırma önderliğinde popüler müziğin mesleki eğitiminde akademi içindeki konumunu; yetişmiş öğretim elemanı bulma ve bunların sürekliliği, popüler müzik alanındaki deneyimli kişileri üniversiteye kadro lu alabilmenin önündeki bürokratik yaptırımlar, popüler müzik dışındaki derslerin oranı, içeriği, sahne ve ekipman bilgisi, ticari ve hukuki sorunlar, iş güvenliği, özlük hakları gibi çok sayıda konu bağlamında tartışmak gerekmektedir. Bu konuda elde edilecek her türlü bulgu, sadece popüler müzik pedagojisinde değil, günümüzde bundan bağımsız düşünmenin güçleştiği genel müzik eğitiminin birey ve toplum yaşamındaki rolü noktasında da açılımlar sağlayacaktır. Bu sonuçlar bağlamında Türkiye’de popüler müziğin pedagojisi noktasında tartışılması gereken esas soru şudur: Popüler müziğin eğitimi akademide mi verilmelidir? Bir başka deyişle, popüler müziğin informal öğrenmeye dayanan doğası ile akademik geleneklere bağlı formal öğrenmenin doğası arasındaki çatışma nasıl giderilir? Bu sorunun öncelikli yanıtı eldeki PMAD programındaki eklektik ders anlayışın terk edilmesi olabilir. Popüler müzik pedagojisinin kendi pratik ve doğasına yönelik dersler, yöntem ve uygulamalar ile yürütülmesi ve akademi geleneğinin dışında bir yapılanmaya gereksinim duyduğu açıktır. Çünkü araştırma ölçeğinde, akademik geleneğe dayalı hâkim yapının popüler müziğin kendine özgü öğrenme karakterini baskıladığı, gerekli eğitim materyalleri sağlanmadan yürütülen örnek popüler müzik programının amacına ulaşamadığı görülmüştür.

Analizler sonucunda sahaya özgü verilerin “zayıf girdi nitelikleri”, “zayıf eğitim yönetimi”, “zayıf eğitim programı tasarımı” ve “güçlü sosyal öğrenme ve kolektif bilinç ortamı” gibi genel temalar altında özetlenebildiği görülmüştür. Saldana'nın (2009) “Nitel Araştırmada Koddan Teoriye Modeli” hatırlanacak olursa nitel veri analizinde kod-kategori-tema ve teori hiyerarşisi oldukça önemlidir. Bu bağlamda elde edilen temaların bir teoriye bağlanması

beklenebilir. Ancak bu çalışmanın aksiyon araştırması boyutu nedeniyle elde edilen veriler bir teori ile ilişkilendirilmekten çok söz konusu programın yeniden düzenlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarında kullanılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma bağlamında teori yerini bir “eyleme” bırakmış görünmektedir. Sonuç olarak araştırmanın bulguları PMAD’nın yer aldığı Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü’nde başlatılan program değişikliği çalışmalarında kullanılmış ve yeni programın inşa edilmesine önemli rol oynamıştır. Yapılan değişikliklerle birlikte öğretim elemanı, materyal ve formal-informal öğrenme ortamındaki çatışmalar nedeniyle etkisizleşen PMAD’na ilgili Bölüm’ün kararı ve üst yönetim organlarının onayı ile yeni programda yer verilmemiştir. Popüler müzik pedagojisinin akademi içinde olsa da informal öğrenme ortamının içerik ve pratiğine uygun olarak, özerk bir yapılanma içinde tasarlanması gereği bu araştırma ile iyice belirginleşmiştir. Gerekli eğitim materyali, programı ve personel kaynağı sağlanmadan, “göç yolda düzeler” yaklaşımı ile açılan bölüm ve programlarda gözlenen başarısızlık ülke kaynaklarının israf edilmesi kadar gelecekte uygun ve doğru kaynaklarla açılacak benzer programlara şüphe ile yaklaşılmasına neden olabilecek olumsuzlukları da doğurmaktadır.

Kaynakça

- Barry, N. H., & Walls, K. C. (1999). Preservice Teachers’ Reactions to Aural Examples of Various Styles and Genres. *Research Studies in Music Education*, 13(1), 13-27.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Beverly, J.(1993). *Teacher as Researcher*. ERIC Digest. (ERIC Clearinhouse on Teacher Education, Washington DC, No: ED355205).
- Billinger, S., Fleisch, E., Friedli, T. & Rathje, M. (2004). *Combining Action Research, Grounded Theory and Case Study Research within Long-term Research Projects*. Available at: www.researchgate.net/publication/36384574.
- Biggs, J.B. 1999. *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research* (p. 275). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cutieta, R. A. (1991). *Popular Music An Ongoing Challenge*. *Music Educators Journal*, 77(8), 26-29.

- Dunbar-Hall, P., & Wemyss, K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, (1), 23-34.
- Elliot, D. J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press. Buckingham.
- Elliot, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education* (Vol. 14). New York: Oxford University Press.
- Farrell, G. (2004). Mapping music education research in the UK. *Psychology of Music*, 32(3), 239-290.
- Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, 7(3), 279-287.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Gass, G. (1992). "Why don't we do it in the classroom?". In A. De Curtis (Ed.) *Present Tense: Rock and Roll and Culture*. Durham: Duke University Press.
- Green, L. (2005). Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom (an inaugural professorial lecture). Institute of Education, University of London.
- Sakar, M. H. (2009). Popüler müzik ve müzik eğitimi. *Journal of International Social Research*, 2(8).
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. (2002). What are musical identities, and why are they important. *Musical Identities*, 1-20.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Indiana University Press.
- Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22(3), 277-286.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: models of representation, of intercourse, and of experience. In K. Riquarts, I. Westbury, & S. Hopmann, (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 41-54). London: Erlbaum.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lebler, D. (2007). Student-as-master? Reflections on a learning innovation in popular music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 25(3), 205-221.
- Lewin K. (1946), Action research and minority problems, *Journal of Social Issues*, Vol.2, No.4, pp. 34-46.

- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nabukenya, J. (2012, January). Combining case study, design science and action research methods for effective collaboration engineering research efforts. In *System Science (HICSS), 2012 45th Hawaii International Conference on* (pp. 343-352). IEEE.
- North, A., & Hargreaves, D. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford University Press.
- Sáez, M. J., & Carretero, A. J. (1996). From action research to the classroom case-study: the history of ANTEC. *Educational Action Research*, 4(1), 29-46.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Vulliamy, G., & Lee, E. (Eds.). (1982). *Pop, rock and ethnic music in school*. Cambridge University Press.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Welch, G., Hallam, S., Lamont, A., Swanwick, K., Green, L., Hennessy, S., ... &
- Wemyss, K. L. (1999). From TI 1 to Tasmania: Australian Indigenous popular music in the curriculum. *Research Studies in Music Education*, 13(1), 28-39.
- Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: a future model for developing musical expertise?, *International journal of music education*, 24(2), 119-125.
- Yin, R. K. (1999). Enhancing the quality of case studies in health services research. *Health Services Research*, 34, 1209.