



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ

MÜZİK ANABİLİM DALI

**OKUL MÜZİK EĞİTİMİNDE KÜLTÜREL ÇATIŞMA,
TOLERANS VE DİYALOG: ANTALYA ÖRNEĞİNDE
NİTEL BİR İNCELEME**

GİZEM DURDU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN PROF. DR. GÖKMEN ÖZMENTEŞ

ANTALYA, 2023



**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ**

**MÜZİK ANABİLİM
DALI**

**OKUL MÜZİK EĞİTİMİNDE KÜLTÜREL ÇATIŞMA,
TOLERANS VE DİYALOG: ANTALYA ÖRNEĞİNDE NİTEL BİR
İNCELEME**

GİZEM DURDU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN PROF. DR. GÖKMEN ÖZMENTEŞ

ANTALYA, 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Gizem DURDU tarafından hazırlanan “Okul Müzik Eğitiminde Kültürel Çatışma, Tolerans ve Diyalog: Antalya Örneğinde Nitel Bir İnceleme” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Anasanat/Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

....../....../....

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Attila Kadri ŞENDİL	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ebru TUNCER BOON	İmza

Bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

.....

Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR SAYFASI

Okul müzik eğitiminde karşılaşılan kültürel çatışmaları anlamak ve diyalogun nasıl geliştirilebileceği konusunda derinlemesine bir anlayış sağlayan, özellikle Antalya gibi kültürel açıdan zengin ve çeşitlilik gösteren bir bölgede gerçekleştirilen bu nitel inceleme, bu alanda Türkiye’deki literatürde ilgili müzik eğitimi alanında sınırlı kaynağın olması ve Türkiye’de müzik eğitimi alanındaki ilk eleştirel pedagoji tezi olması sebebiyle önemlidir.

Araştırmamın ortaya çıkmasında büyük katkısı olan ve bu süreçte bilimsel ve manevi desteğini benden esirgemeyen çok kıymetli danışmanım Sayın Prof. Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ’e saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecim boyunca çalışmaya katılmayı kabul eden müzik öğretmenlerine ve öğrencilerine, okul müdürlerine, her daim destekleriyle yanımda olan ailem; başta annem ve babam olmak üzere Şehriban DURDU ve Hasan DURDU’ya, değerli ağabeyim Mahmut DURDU ve ablam Gamze DURDU’ya, sevgi ve destekleriyle bana güç veren Ferhat AKYEL, Zahide Nur TAZE’ye bu süreçte yanımda oldukları için teşekkürlerimi sunuyorum.

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ

ÖZ

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gizem DURDU
	Numarası	202153001003
	Anasanat Dalı	Müzik Anabilim Dalı
	Danışmanı	Prof. Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ
	Tezin Adı	Okul Müzik Eğitiminde Kültürel Çatışma, Tolerans ve Diyalog: Antalya Örneğinde Nitel Bir İnceleme

ÖZ

Müzikal deneyimler müziğe yönelik tutum, ilgi, motivasyon, beceri kazanımı, kimlik, beğeni, tercihler vb. değişkenlerin oluşumunda etkili olabilmektedir. Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde okul, bu değişkenleri sistematik şekilde biçimlemeye çalışır. Okul içi ve dışı sosyal yaşantılar her türlü müzikal deneyime ev sahipliği yapsa da kültürel anlamda bir çatışmaya da sahne olabilir. Bu çatışmada öğretmen, müfredat ve genel eğitim felsefesi belirli bir kültürel çerçeveyi öğrenciye dayatarak okul dışı müzikal deneyimleri yok sayar ya da bozucu etkiler ürettiği gerekçesi ile dışlar. Böylelikle okul içi ve dışı müzikal yaşantılar arasındaki kopukluk ve kültürel çatışmanın izleri görünür hale gelerek parçalanmış bir müzik yaşantısı üretir. Eleştirel pedagojinin temel kavramlarından olan diyalog ve tolerans ise öğrencinin özgün fikirlerini oluşturması, ifade etmesi, eleştirel bir perspektiften bakması ve müzikal kimlik geliştirmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Bu çalışmanın amacı; öğrenci, öğretmen ve öğretmen yetiştiren akademisyen gibi okul müzik eğitimi aktörlerinin farklı müziklere ilişkin toleranslarını ve aralarındaki diyalogu incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Eleştirel Pedagoji, Kültürel Çatışma, Tolerans, Diyalog

T.R.
AKDENİZ UNIVERSITY
INSTITUTE FINE ARTS

Student's	Name Surname	Gizem DURDU
	Number	202153001003
	Department	Music Department
	Supervisor	Prof. Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ
	Thesis Title	Cultural Conflict, Tolerance and Dialogue in School Music Education: A Qualitative Study in the Case of Antalya

ABSTRACT

Musical experiences can have an impact on the formation of attitudes, interests, motivation, skill acquisition, identity, preferences, and choices towards music. Especially during childhood and adolescence, schools attempt to systematically shape these variables. While both in-school and out-of-school social experiences accommodate various musical experiences, they can also give rise to cultural conflicts. In these conflicts, teachers, curriculum, and general educational philosophy may impose a specific cultural framework on students, disregarding or excluding out-of-school musical experiences based on the argument of potentially disruptive effects. As a result, the traces of a disconnect and cultural conflict between in-school and out-of-school musical experiences become visible, producing a fragmented music experience. Dialogue and tolerance, which are fundamental concepts in critical pedagogy, play an effective role in enabling students to form their unique ideas, express themselves, adopt a critical perspective, and develop their musical identities. The aim of this study is to examine the tolerance towards different types of music and the dialogues among keyactors in school music education, including students, teachers, and academics.

Keywords: Music Education, Critical Pedagogy, Cultural Conflict, Tolerance, Dialog

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	v
TABLolar DİZİNİ.....	vii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt Problemler.....	2
1.4. Araştırmanın Amacı.....	3
1.5. Araştırmanın Önemi.....	3
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
İKİNCİ BÖLÜM.....	4
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1. Eleştirel Pedagojinin Doğuşu ve Paulo Freire.....	4
2.1.1. Bankacı Eğitim Modeline Karşı Diyalog Temelli Eğitim ve Tolerans.....	6
2.2. Bir Kültürel İktidar Aygıtı Olarak Eğitim ve Kültürel Çatışma.....	13
2.3. Türkiye’de Müzik Modernleşmesinin Bir Aygıtı Olarak Müzik Eğitimi.....	18
2.4. Müzik Eğitiminde Eleştirel Pedagoji.....	23
2.5. Eleştirel Pedagojinin Eleştirisi ve Refleksif Karakteri.....	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	36
YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırmanın Modeli.....	36
3.2. Katılımcılar.....	37
3.3. Veri Toplama Süreci.....	37
3.4. Verilerin Analizi.....	41

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	44
BULGULAR VE YORUMLAR.....	44
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	44
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	50
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	55
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	73
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	81
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	81
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	103

TABLÖLAR DİZİNİ**Tablo 1:** Abrahams Critical Pedagogy in Music Education

GİRİŞ

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Problem Durumu

Mevcut eğitim sistemlerinin içeriğini, müfredatlarını, öğretmen-öğrenci ilişkisindeki hiyerarşi ve tahakküm kurma biçimlerini eleştirerek “refleksif” bir karakter gösteren eleştirel pedagoji, okullaşmayı kültürel ve politik perspektiften ele alan bir olgu olarak karşımıza çıkmıştır. Yapısı gereği eklektizmi barındırdığından kolayca tanımlanmamakla birlikte Abraham’a göre (2005, s.3) Marksizm ve Frankfurt Okulu’ndan beslenen ve 1960’larda Brezilya’da Freire tarafından okuma yazma bilmeyen yetişkinlere Portekizce okumayı öğretmek için geliştirilen eleştirel pedagoji, temelde öğretmen ve öğrenci arasındaki konuşma ve diyalog kurma becerisine dayanır. Bu yaklaşımın asıl şekillenmesi ise İnal’a göre (2018, s.17) 1970’li yıllardan itibaren ağırlıklı olarak Kuzey ve Latin Amerikalı eleştirel pedagogların (Aronowitz, & Giroux, 1985; Apple, 2002; McLaren, Macedo, Hooks vd.) çalışmalarıyla gerçekleşmiştir. İnal (2009), eleştirel pedagojiye Marksist geleneğin yanında, Eleştirel Frankurt Okulu’nun ve yeniden üretim (reproduction) yaklaşımını kullanan Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron (1992) gibi Marksist olmayan sosyologların da teorik destek sunduğunu belirtir. A. Gramsci ve L. Althusser de eleştirel pedagojinin gelişiminde fikirleri ile yer almışlardır (İnal, 2009, s.2). Eleştirel pedagojinin ortaya çıkışında sadece pedagojik gereksinimler değil, çok çeşitli politik ve toplumsal sorunlar rol oynamıştır. Kısacası eleştirel pedagoji eğitimin sadece öğrenme-öğretme vb. psikolojik süreçler üzerinden değil, Marksist anlayışın özündeki tarihsellik ve toplumsallık üzerinden de ele alınmasını içerir. İnal (2018, s.18) ezberci eğitim yaklaşımlarının kapitalist burjuva sınıfının ticari ve endüstriyel alandaki işgücü ihtiyacını karşılamaya yönelik olduğunu ifade etmiştir.

Bu anlayışta eğitimin önemini ve gerekliliğini meşrulaştırmak için birçok disiplin (pedagoji, pediatri, psikoloji vb.) aygıtlştırılmış ve bu idealleri destekleyen “kamusal okul sistemi” kurulmuştur. Bu modern ve “demokratik” okul sistemi kapitalizmin meta üretimini gerektiren iş gücüne tabii tutulmuş ve bu tutum aynı zamanda ulus-devletin bekasını sağlamak için bir seçenek olarak görülmüştür.

Eleştirel pedagojide üretim biçimlerinin ideolojik ve sınıfsal olarak ele alındığını düşünürsek yararlandığı alanların başında sosyoloji gelmektedir. Sosyoloji, pozitivist bakıştan ziyade üretim biçimi ve araçlarına dikkat çekerek bu araçların toplumsal etkilerini anlamaya çalışır. Örneğin Bourdieu'nun "kültürel sermaye olarak eğitim" kuramında bu dikkat çekici özelliklere sıklıkla yer verilir. Eleştirel pedagoji de okul eğitiminin sosyo-kültürel rolünü, bu rol ile egemen iktidar blokları arasındaki ilişkiyi, müfredatın inşa edilmesindeki etkisini inceleyip anlamaya çalışır.

Bu eleştirel perspektif ışığında çalışmada Antalya örneğindeki müzik öğretmenlerinin müzik dersi uygulamalarındaki tolerans ve diyalogları konu edinilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "Okul Müzik Eğitiminde Kültürel Çatışma, Tolerans ve Diyalogun Antalya İlindeki durumu nedir?" olarak belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

- 1) Müzik öğretmenlerinin okul müzik eğitiminde farklı tür müziklere yer verme hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2) Müzik dersindeki öğretmen- öğrenci diyalogunun öğrencinin müzik dersine yönelik düşüncelerindeki yansıması nelerdir?
- 3) Katılımcı müzik öğretmenleri kendilerini yetiştiren akademisyenlerin müzik türlerine toleransı hakkında neler düşünmektedir?
- 4) Okul müzik eğitimi ile okul dışı müzik deneyimleri arasında ne gibi farklar bulunmaktadır?
- 5) Antalya'da yaşanan göç hareketlerinin müzik derslerindeki öğrenci profili, müfredat, müzik türleri ve müzik eğitimi yöntemleri üzerindeki etkileri nelerdir?
- 6) Araştırmacının veri toplama sürecinde konuya ilişkin gözlem ve deneyimleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Antalya örneğindeki okul müzik eğitiminde kültürel çatışmaların, toleransın ve diyalogun nasıl yaşandığını ayrıntılı bir şekilde incelemektir. Bu bağlamda, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer aktörlerin deneyimlerini, görüşlerini ve perspektiflerini anlamak hedeflenmiştir. Araştırmanın temel amacı, okul müzik eğitiminde kültürel çatışmaların ortaya çıkışını, toleransın uygulanışını ve diyalogun kullanılma biçimini anlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, katılımcıların deneyimlerine ve görüşlerine odaklanarak, okuldaki müzik sınıflarında çeşitli kültürel gruplar arasında ortaya çıkabilecek çatışmaları ve bu çatışmaların nasıl yönetildiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, okul müzik eğitiminde toleransın nasıl uygulandığını ve öğrencilerin farklı kültürel geçmişlere sahip olmaları durumunda müzik öğretmenlerinin sınıf içinde toleransı ve diyalogu nasıl kullandıklarını araştırmaktadır. Diğer bir odak noktası ise, okul müzik eğitiminde diyalogun nasıl kullanıldığı ve farklı kültürel gruplar arasında iletişim ve iş birliğini nasıl teşvik ettiğidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Dünyada kültürel çeşitliliğin artmasıyla birlikte, farklı kültürler arasındaki anlayışın ve toleransın önemi artarken özellikle eğitim alanında, farklı kültürlerle mensup öğrencilerin bir arada eğitim alması ve birbirlerini anlaması, kültürel çeşitlilikle birlikte yaşamak için önemlidir. Müzik eğitimi de bu anlamda, farklı kültürlerin müzikal zenginliğinin öğrenilmesine ve paylaşılmasında rol oynayabilir. Bu çalışma ise okul müzik eğitimindeki kültürel çatışmayı ve müzik öğretmenlerinin toleransını incelemesi açısından önemlidir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Antalya ilindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ve özel okulların ilköğretim ve ortaöğretim ve lise düzeyi öğrencileri ile sınırlıdır. Amatör müzik eğitimi araştırma kapsamı dışındadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eleştirel Pedagojinin Doğuşu ve Paulo Freire

Kincheloe (2018) eleştirel pedagoji düşüncesinin bugünkü anlayışının Freire ile doğduğunu vurgulamaktadır. 1921 yılında orta sınıf bir aile olarak tanımlandığı bir ailede büyüyen ve Brezilya’da doğan Freire, yetiştiği aile ile ilgili sembolik orta sınıf belirteçlerini (eğitim düzeyi, gelir, kültürel tüketimler) okuyup anlamlı bağlantılar kurmaya çalışarak, yoksul halkla derin bir empati kurmuştur. Bununla birlikte içlerinde yaşadığı yoksul köylü halkının hayatlarındaki baskıyı bizzat yaşamıştır. Kirylo (2013) ebeveynlerinin diyalogla sağlamlaştırılmış bir ortamı teşvik ettiği ve evlerinin arka bahçesindeki bir mango ağacının altında okuma yazmayı öğrendiği bir ortamda büyüdüğünü vurgulamıştır. Henüz 13 yaşındayken babasını kaybeden Freire, yıkıcı bir kayıp ve ekonomik zorluklara rağmen annesi tarafından iyi bir liseye gönderilmek üzere ücretsiz olarak Colégio Oswaldo Cruz'un ortaokuluna yerleştirilmiştir. Freire (1996) okulda öğrettiği Brezilya Portekizcesinde ustalaşmış ve eğitim sürecine hukuk bölümünde devam etmiştir. Kirylo’ya göre (2013) Zamanının büyük bir kısmını eğitime vererek, Kuzeydoğu Brezilya'da birçok sosyal ve eğitim programında çalışmasına imkân sunan Serviço Social da Indústria (SESI) ve diğer ajanslarda çeşitli pozisyonlarda çalışmaya başlamıştır. Bu etkili deneyimlerinden motivasyon kazanarak, adaletsiz politikaların insan yığınlarını fırsat eşitliğinden ve erişimden nasıl alıkoyduğunu gözlemlemiştir. Buna karşılık, Freire, yetişkin okuryazarlık öğrencileri için binlerce kişiye ilham olan başarılı bir okuryazarlık programını tanıtmayı sürdürerek yenilikçi bir yaklaşım izlemiştir. Freire (1985) kendisinin bu süreçlerde fark ettiği hegemonik aygıtların ve güçlerin sinyalini veren göstergeleri hem eğlenceli hem rahatsız edici bulduğunu belirtmektedir. Ona göre bu sebepten kaynaklanan dönüştürücü değişime sürüklenen hareket, bireyin tarihten kaçamadığı bir hegemonik süreç silsilesi halinde sürekliliğini gösterirken gömülü politik doğayı ve pratiğin tarafsızlığına dikkat çekmektedir.

Kirylo (2013) Freire'nin pedagojik yaklaşımlarının temelde iki geniş alanda şekillendirildiğinin altını çizerken bunlardan birinin insanların yönetilebilir ve uyarlanabilir olduğu varsayımına dayanan Bankacı Eğitim Modeli olduğunu belirtir. Bu modelde öğretmen gerçeği statik ve öngörülebilir bir olgu olarak ele alırken öğrencilerin görevi, bilgileri öğretmenin dikte ettiğine göre ezberlemektir. Bunun sonucunda öğrenen kişi ile dünya arasında bir ikilik yaratılır. Kültürel ve sosyo-tarihsel ortamın arka plana atıldığı ve bağlamının kopuklaştırıldığı bu yaklaşım, öğrenenin varoluşsal gerçekliği algılaması, bireysel düşünme becerisini geliştirmesini ve yaratıcılığını engelleyen kaderci bir rota çizmektedir. Bu nedenle Freire'nin eleştirel pedagojide karşısında durduğu temel model haline gelmiştir. Bu modele karşı geliştirdiği Diyalog Temelli Model ile çalışmalarına devam eden ve 1970'li yıllara doğru dünyada en çok tanınan eğitimci olan Freire için McLaren (2000, s.1) “eleştirel pedagojinin açılış filozofu” ifadesini kullanmıştır. Freire'in Brezilyalı yoksullarla ilgili yaptığı çalışmalar zengin toprak sahipleri ve Brezilya ordusu tarafından tehlikeli ve yıkıcı bulunmuştur. Bu sebeple Freire 1964 yılında isyancı öğretilerinden dolayı hapsedilmiş ve yetmiş günlük hapis hayatından sonra sınır dışı edilmiştir (Kincheloe, 2018, s.130). Bu hapis sürecinden sonra ara vermeyip çeşitli bölgelerde eleştirel pedagoji için çalışmalarına devam etmiştir. Freire'in eleştirel pedagojideki yaklaşımları sadece pedagoglarca benimsenmiş olmayıp kültürel incelemeler, felsefe, araştırma yöntemleri, sosyoloji ve teoloji gibi birçok alanda etkili olmuştur. Birçok disiplini etkileyen bu görüşler Freire'in yeni bir eğitimci formasyonu üretmesini de sağlamıştır.

Kincheloe (2018) Freire'in eğitimcileri bilim insanları, topluluk araştırmacıları, ahlaki failler, kültür işçileri ve politik isyancı olarak gördüğünü vurgular. Heretik fikirleri nedeniyle ülkesinde zulme uğrayan Freire esas ilgiyi ABD'de görmüştür:

“...(Freire) 1969 yılında Harvard Üniversitesi'nden, Eğitim ve Gelişme Araştırmaları Merkezi'nde konuk profesör olarak çalışması için aldığı daveti kabul ederek ABD'ye gider. Kuzey Amerika'da iki yaz ve bir öğretim yılı geçiren Freire'in fikirleri, Harvard'da da sıcak ve geniş bir ilgi görür. Harvard Educational Review'de yetişkin okuryazarlığı ve

bilinçlenme üzerine yazdığı bir seri makalesi yayınlanır. Aynı dergi tarafından bunlar, hemen sonra "Özgürlük için Kültürel Eylem" adı ile kitaplaştırılmıştır" (Blackburn, 2000, s.101).

Eleştirel bir pedagog olan McLaren'e (2006, s.221) göre de eleştirel pedagojinin anahtar odaklarından biri ideoloji ve onun eleştirisidir. Bu yaklaşımla eleştirel pedagojinin eğitimi, siyasal ve ideolojik boyutlara sahip bir araç olarak ele aldığı görülmüştür. Bu rollerin etkilerini incelemek ve daha demokratik bir eğitim anlayışı sunmak eleştirel pedagojinin temel hedefidir. Yıldırım'a göre (2011:109) demokratik eğitimin hedefine ulaşması için radikal pedagoji popüler eğitim hareketi içindedir ki bu eğitim de dünyadaki yetişkinleri diyalog yoluyla güçlendirme ve onlara öğretmeyle olur. Freire'e (1997, s. 25) göre bireyin kendini yönetme ve kontrol etme mekanizmalarının gelişmesi öğrenenlere meseleleri tarihsel, yaratıcı şekilde ele alan, düşünen, iletişime geçen, dönüştürücü bir güç katar.

Öğrencide sorgulama ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeye çalışan eleştirel pedagojide öğrencinin farkındalığı ve aynı zamanda bireyselliği ön plandadır. Bu anlamda Freire'e göre eğitim, bireylerin birer nesne (pasif/alıcı) olmalarından ziyade aktif özneler olmalarını sağlayan farkındalığa bir ışık olabilmelidir (Giroux, 1979, s. 267). Bu farkındalığın gelişmesi bireyler arası diyalog ile sağlanmalı ve eğitimin temelleri bu bakışla desteklenmelidir. Freire eğitimde diyalogu olmazsa olmaz bir olgu olarak ele almıştır ve bunun eğitimdeki temel yapı taşlarından biri olduğunu vurgulamıştır.

2.1.1 Bankacı Eğitim Modeline Karşı Diyalog Temelli Eğitim ve Tolerans

Eğitim sistemleri; kültürel, politik ve sosyal değişimlerden etkilenerек geleneksel eğitim modellerinin yanında farklı modellere de yönelmiştir. Özellikle geleneksel eğitim paradigmasında öğretmen, kendini sınıftaki otorite olarak konumlandırır ve sınıf üzerinde kurduğu tahakkümü, eğitimin tanımındaki "bireyde istedik davranış değişikliği oluşturma" (Sönmez, 2006) gayesine uygun olarak meşrulaştırır. Bu nedenle geleneksel eğitim modeli otorite odaklı yapısı gereği öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi alıcı/pasif, öğretmeni de verici/aktif, hatta bilginin tek üreticisi ve denetleyicisi konumuna sürüklemiştir. Yıldırım (2011)

eleştirel pedagojideki en önemli kavramlardan biri olan Bankacı Eğitim Modeli'ni öğretmen merkezli bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Öğrenme süreci gerçekleşirken bilginin öğrenci tarafından arşivlenmesi ve koleksiyon haline getirilmesi, temelde ezberci ve mekanik bir ezberci sistemin izlerini taşımaktadır. Bu durumda, öğrenci bilgiyi sadece ezberleyerek geçici bir şekilde kaydetmekte ve daha sonra tekrar etmektedir:

“Öğretmen iletişim kurmak yerine tahliller çıkarır ve öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı yatarımlar yapar. Bu, öğrencilere tanınan hareket alanının, yatırılanı kabul ve tasnif edip yığmaktan ibaret olduğu "bankacı" eğitim modelidir. Gerçi öğrenciler, bilgilerin koleksiyoncusu ve arşivcileri haline gelme, onları raflara dizme fırsatına sahiptirler. Fakat son tahlilde bu yanlış yoldaki sistemde, yaratıcılık, dönüşüm ve bilgi yoksunluğu yüzünden "rafa kaldırılan" bizzat insanlardır hakikaten insani olamazlar” (Freire, 1996, s. 49)

P. Freire'in bahsettiği bu yaklaşım öğretmeni sadece anlatan, öğrenciyi de sabırla dinleyen bir pasif/alıcı bir konuma sürüklemiştir. Bu sebeple, Bankacı Eğitim Modelinde bilgi, kendilerini bilenlerin kendilerini bilmeyenlere lütfettikleri bir armağan olarak görülür (Yıldırım, 2011). Sınıf içinde bu armağanı sunan ve bilginin sahibi öğretmen, armağanın sahibi ise bilgiyi istifleyen öğrenci konumunda görünmektedir.

Bankacı Eğitim Modeli, öğretmenin gerçeği öngörülebilir, durağan olarak kabul ettiği ve bunları öğrenciye aktarmaya çalıştığı süreçleri içermektedir. Bu durumda anlatı, öğrencinin dış dünyası ile arasında bağlantı kurmasını zorlaştıran bir olgu haline gelmektedir. Freire (1996) bu durumu öğrencilerin bilgiyi istifleyerek veya depolayarak yatırım nesneleri haline gelmelerini eleştirmektedir. Ona göre öğrenenin bilgiyi keşfetme süreçleri buluş-yeniden buluş, dünya içindeki yaşantılarla kurulan bağların sürekliliği, öz denetim ve derin bir araştırma süreçlerinden geçmektedir. Bu süreç öznenin bilgiyi kendi deneyimleri ile bağdaştırmasını kolaylaştırıp dünya ile gerçek bir bağ kurmasını sağlamaktadır. Freire (1996) Bankacı eğitim modelinin başkalarını mutlak bilgisiz sayma ve ezme ideolojisi için karakteristik özellikler gösterdiğini eğitim ile bilginin araştırma süreçleri ile bağımsız olduğunu savunan

düşünceleri reddettiğini vurgulamaktadır. Bu durumu öğretmen- öğrenci arasında yatırım ilişkisi ile açıklamaktadır:

- Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar.
- Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar.
- Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamadırlar.
- Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
- Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler. Freire (1996, s. 48).

Bankacı eğitimin öğrencilerin kendilerine yüklenen bu eğitim ürünleri ile ne kadar uğraşı içerisinde olurlarsa eleştirel bilinçlerinin zayıflayacağı sonucu dikkat çekmektedir. Öğrenciler, kendilerine yüklenen bu rolü ne kadar geniş bir çerçevede benimser ve özümserlerse gerçeklikten uzaklaşma yoluna girmeleri düşünülmektedir. Diyalog ise öğrencilerin dünyayı algılama biçimlerini ve perspektiflerini geliştirme amacına hizmet etmektedir. Freire (1996) diyalog sürecinde dili “düşünme ve eylem” gibi yapıtaşlarına ayırmaktadır. Freire sözün diyalog için bir araçtan öte olduğunu savunurken ona göre söz ve eylem ilişkisi köklü ve oldukça kuvvetlidir. Bu ayrılmaz dokuyu şu sözleri ile pekiştirmektedir:

"Düşünme" ve "eylem", bu ikisi öylesine radikal bir etkileşim içindedir ki biri kısmen bile feda edilecek olsa, öteki dolaysızca zarar görür. Aynı zamanda bir *praksis* yani eylem olmayan hiçbir gerçek söz yoktur. Bu yüzden “gerçek bir söz söylemek dünyayı dönüştürmektir” (Freire, 1996, s. 61). Sözün öneminin yanı sıra bu sürecin karşılıklılık (reciprocity) esasına dayandığını da vurgulamaktadır. Diyalog kavramı

birden fazla kişinin ilişkide olma halini kapsamaktadır. Aynı zamanda diyalog, bireylerin duygusal anlamda birbirlerini anlama yoluyla etkileşime geçme süreçlerini ifade eder. Bu bağlamda eğitimde diyalog; öğretmen ve öğrenci arasındaki kültürel, sınıfsal, entelektüel ve statü farklılıklarına rağmen birbirlerinin varlığına ve bunu ifade ediş biçimlerine saygı duymalarını ve farklılıkların karşılıklı bir hiyerarşi üretmemesine yönelik duyarlılığı içerir. Freire özgürlükler için diyalogu olmazsa olmaz bir kavram ve pratik olarak görür (Blackburn, 2000, s. 4). Bu anlamda diyalog, Freire pedagojisinde merkezi bir konumdadır. Freire’ye göre diyalog, insanların yüzleşme durumlarını ele alırken bu hal, varoluşsal bir gelenek haline gelmelidir (Yıldırım, 2011, s. 154). Freire bir yaratma edimi olarak gördüğü diyalogu ayrıca empatik bir çaba olarak da tanımlar:

“Diyalog, sadece sesin etkin olduğu bir olgu değil, duyguların ve empatik durumun karşılıklı etkileşim içinde olduğu bir süreçtir. Diyalog karşılıklılık esasına dayandığı için temelde karşılıksız kabullenme söz konusudur. Bu anlamda insana inanç, diyalogun a priori (önsel) bir gereğidir, fakat güven diyalogla kurulur” (Freire, 1996, s. 64).

Önyargılardan ve kalıplaşmış düşüncelerden sıyrılmak diyalogun temelini oluştururken eleştirel tutum ayrı bir önem kazanır. Bu bağlamda diyalogun hayata ait olan her şeyin özünde yattığına ilişkin ciddi bir söylem birikimi oluşmuştur (Freire, 2000, s. 99; Giroux, 1979, s.2, Blackburn, 2000,s. 8). Fakat diyalog sadece soru sormak ve cevap almak için sürdürülmez. Diyalog günlük sohbetten farklı olarak eğitimcinin demokratik duruşunun bir göstergesidir. Temelde yer alan bilgi paylaşım sürecinde ilişkiye giren taraflar (öğrenen-öğreten) arasında mutlak bir otorite olmamalı, iletişim bir tarafın diğerine tesiri şeklinde devam etmelidir. Freire, öğretmenlerle öğrenciler arasında diyaloga dayalı bir ilişki kurmak amacıyla, öğretmenlerin her şeyi bilmediklerini kabul etmelerini, bu bağlamda bilgiçlik taslamamalarını, öğrencilerin cahil olmadıklarının farkında olmalarını önerir (McLaren, 2000, s. 215). Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus öğretmenlerin alan uzmanlıkları dışında öğrencileri subjektif noktalarda sınırlamasına yönelik üstünlük duygusunun eleştirilmesidir. Öte yandan, günümüzde öğrenme olanaklarının okul ile

sınırlanmaması öğrencilerin bilgilenme süreçlerinde öğretmenin rolünü eskisine göre zayıflatmıştır. Öğretmenin sadece “bilgi aktaran”, bilginin tek sahibi figür olmaktan çıkarak öğrenme sürecinde bir rehbera dönüşmesi “yapılandırımcı” eğitim felsefesinde de görülür. Kavram olarak yapılandırımcılık, öğrenme kuramı bakımından “insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavramdır (Arslan, 2007). Bu yaklaşımın temel prensipleri üzerine şunlar söylenebilir: Öğrenciler yeni durumları sadece mevcut kavrayışları çerçevesinde anlamlandırırılar. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre öğrenme, öğrencilerin mevcut bilgileriyle yeni fikirleri bağdaştırarak yeni anlamlar oluşturdıkları aktif bir süreçtir (Naylor & Keogh, 1999, s. 93).

Diyalog bu bağlamda yapılandırımcı eğitim felsefesinin önemli ölçüde etkilendiği bir kavram haline gelmektedir. Öte yandan Vittoria (2017) diyalogu üç boyuta dayandırabileceğimizi vurgulamaktadır. Bunlardan ilki “kendilik” (*self*), ikincisi “kendiliğin yokluğu” (*non-self*) ve bu ikisine aracılık eden “bilgi nesnesi” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu katmanların çoğaltılması farklı insanların diyalog sürecine dahil olmasıyla mümkün olabilmektedir. Özellikle bilgi, çoğunlukla diyalog korkusu ile belirgin olmayan bir hale getirilebilir. Vittoria (2017) bu korkunun temelinde yatan şeyin başka insanlarla bir araya gelmenin kişinin kimliği üzerinde zayıflatıcı etkilerinin olabileceğini, zaman içinde biriktirdiği gerçeklikleri, kesinlikleri ve inançları üzerine sorgulama sürecine girmesine yönelik olduğunu vurgulamaktadır. Bu korkunun kişinin kimliğinin diyalog vasıtasıyla gelişebileceğini ve güçlenebileceğini göz ardı ederken kişi, farklı bilgi çeşitleri ile karşılaştığında yürüyeceği yolları seçerken bilginin göreliliği karşısında kendini daima yeniden konumlandığı gördüğü bir sürece girebilmektedir. Diyalogun temelinde yatan diyaloga dayalı eylem, hali hazırda farklı fikirlere ilgili olabilmeyi ve farklı fikirler arasındaki çatışmayı kabul edebilmekten geçmektedir. Farklı düşüncelere ve bilgi keşfetme/arama süreçlerine eşlik eden diyalog oldukça hümanist bir çerçeve çizmektedir. Bu bağlamda diyalog yoluyla bir şeyleri merak eder, keşfeder ve öğrenebiliriz. Vittoria (2017) bu yaklaşımın sebebini diyalogun temelde yorumbilime dayanması ve yorumsal olmasından kaynaklı olduğunu savunmaktadır. Diyaloga dayalı eylemin epistemolojik ve bilmeyetisel (cognitive) bilgiye yatkın olduğunu ve

bilginin tüm yönlerini kapsasa da itici gücünün olduğunun da farkında olmayı gerektirmektedir. Merakla birlikte öğrencinin araştırma deneyimini hayata geçirmekle görevli konumdadır. Diyaloğun yorumsayıcı olması sanat alanında birtakım yansımaları içerir. Filozof M. Buber (2002, s. 30, Akt: Vittoria, 2017) “estetik diyalog” olarak adlandırdığı durum şu şekilde gerçekleşmektedir:

“Tüm müzikler kulağa yalnızca müzisyenin kendi müziğini getirmez, tüm heykeller gözümüzün önüne yalnızca heykeltıraşın bakış açısını getirmez, mimari eserler binanın içine girildikçe insanı kendine çeker. Tüm bunlar, kendilerini alanlara, yalnızca bu dilde söylenebilecek bir şey söylerler, bu bir "duygu" değildir, algılanan bir gizemdir.”

Algılanan bu gizemin arka planında yatan şeylerin fısıldanan bir sözcük, biçimlenen ve dönüşüme uğrayan herhangi bir imge olması muhtemel görünmektedir. Ayrıca Vittoria (2017) estetiğin, zihnin diyaloga dayalı bir eylemi olarak karşımıza çıkmasıyla birlikte bedeni ve vücudun diğer parçalarını da içerdiğinin altını çizmektedir. Ona göre zihin, bedeni ve vücudun parçalarını içeren sembolik ve hasa biçimde diyalogu sürdürür.

Kolektif öğrenme yolculuğunda diyalog, ötekini anlamaktan geçmektedir. Ötekini aradığımız süreç birçok öğeyi barındırmaktadır. Vittoria (2017, s. 134) öteki olarak adlandırılalar estetik, politik, sembolik ve duyuşsal dillere cevap aramaktan geçerken herhangi bir hareketten bir monologdan, içsel sestən- düşüncenin dilinden doğduğunu savunmaktadır. Bu düşünce sisteminin demokratik ortamlarda etken rol oynayabileceğini, ayrıca bu durumun bir aidiyet hissini yaratması da muhtemel görülmektedir. Demokrasiyi, demokrasi pratiği ile düşünmek ve öğrenmek farklılıklara saygı, zıtlasma ve çatışmaların varlığını kabul etmekten geçen zor bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu durum ise farklı fikirlere, kültürlere açık ve duyarlı olmayı gerektiren tolerans durumu ile yakından ilişkili görünmektedir. Graumann (1996, akt: Verkunten & Kiylen, 2021) bir başkasının bakış açısını benimseme yeteneğinin hoşgörünün

önemli bir bileşeni olarak kabul ettiğini ve onu, kayıtsızlık, yanlış anlama, korku, suçluluk veya bilgi eksikliğine dayalı kabulden ana akım olarak ayırdığını vurgulamaktadır. Ayrıca toleransın insanların farklı inanç ve uygulamalara ve değerlere sahip olma hakkını tanımakla yakından ilişkili görünmektedir. Tolerans ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlar kültürel çeşitliliğe, bunları ifade ediş biçimlerimize saygı duymak ve kabul etmekten geçmektedir. Bu süreç farklılıklardaki uyumu barındırırken tahammül etmekten farklı bir rota çizmektedir. Sosyal adaletsizliğe ve antidemokratik yaklaşımların karşısında dururken insan haklarını ve kültürel çoğulculuğu savunmaktadır. (UNESCO,2015, akt: Cartasev,2006) Eleştirel pedagoji, çocukların akademik anlamda başarılı olabilmek için ihtiyaçları olan bilgileri sunarken, tolerans gibi önem taşıyan konuların göz ardı edildiğinin altını çizmektedir.

Bazı araştırmalar (Gibson, 1992; Gibson ve Gouws, 2000; Hooghe ve Quintelier, 2013; Kirchner ve diğerleri, 2011, Semyonov ve diğ., 2004; Sullivan ve diğ. 1993) hoşgörünün temel olarak bir öğrenme süreci yoluyla bireysel tehdit algılarını azaltan mekanizmalar tarafından beslendiğini vurgulamıştır. Bu tehdit algıları birçok perspektiften okunabilir. Örneğin Illich (2010, s.718) bu tolerans durumlarını şu şekilde ifade eder:

“İnsanlar sosyal ve politik çeşitliliğe, rekabete ve belirli sosyal bağlamlardaki çatışmalara tepki vermeyi öğrenirler. Hoşgörülü ya da hoşgörüsüz bir yoldur bu. Bu tür etkileşim esas olarak içinde gerçekleşir. Bireylerin gömülü olduğu işyerleri, okullar, mahalleler, arkadaş çevreleri veya sivil toplum kuruluşları gibi alt yapılar bunları kapsamaktadır. İnsanlar günlük hayatlarının büyük bir bölümünü bu tür alt yapılar içinde geçirdikleri için sosyal karşılaşmaların gerçekleştiği ve ilişkilerin kurulduğu yerler olarak karşımıza çıkmaktadır”.

Bir yapı olarak okullarda toleransın incelenmesi bu bağlamda önem taşımaktadır. Avery (2002) ortaöğretim düzeyindeki müfredat ve sınıf ikliminin öğrencilerin hoşgörü düzeylerini şekillendirmede etken rol oynadığı belirtir. Sınıf içindeki heterojen yapı, hoşgörünün şekillenmesi ve aktif kılınması için uygun ortamı

sağlamaktadır. Goldenson (1978) çalışmasında araştırmacıların öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmeleri için öğretmenleri cesaretlendirmeye ilişkin algılarının demokratik değerlere verdikleri destekle ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu desteklerin sınıf içerisinde farklı görüş ve kültürlerle karşı açık ve duyarlı olmayı da etkilediğini düşünmektedir.

Vlachou (1997) öğretmenlerin sadece müfredat içeriğini uygulamaktan değil, buna ek olarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin kalitesine katkıda bulunmak için saygı ve hoşgörü etiğinden de sorumlu olduğunu açıklar. Bu bağlamda öğretmen sınıf içerisinde farklı görüş ve çeşitliliğe duyarlı olan bir rotada ilerlemiş olacaktır. Serin (2017) çalışmasında bir grup öğrenciye hoşgörü geliştirmek için kültürel sunumlar yaptırmış ve bu sunumların öğrencilerin farklılıklara bakış kazanmaları açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin yaptıkları sunumlarda kendi kültürlerini başkalarına tanıtmış olduklarını ve bu durum karşısında heyecanlandıklarını belirtmiştir. Vogt (1994) bu duruma insanların ortak bir zemin bulmak için fikirleri tartışmaları gerektiğini, aksi takdirde bu durumun sınıf içerisinde bir çatışmaya sebep olacağı yönünde yaklaşmıştır. Bu nedenle bireyler arasındaki farklılıkları öğrenmek insanların, değerlerin ve kültürel çeşitliliğin tanınmasını ve benimsenmesini sağlamaktadır.

2.2. Bir Kültürel İktidar Aygıtı Olarak Eğitim ve Kültürel Çatışma

Kültür kavramı, birçok perspektiften okunabilen çok boyutlu bir kavram olarak görülmektedir. Schein (1991, s. 311) kültürü üç farklı boyutta ele almıştır. Bunlardan ilkinin tarama araştırması ve nicel bir yaklaşımla kültürün ölçülebilen ve nicelleştirilebilen bir şey olduğuna işaret eden bir dizi fiili tanımdan bahsetmiştir. Bu yöntemin savunucularının (Hofstede, 1980; Killman, 1984) kültürü tanımlarken alta yatan varsayımlardan veya zihinsel modellerden faydalanarak derin kavramlara başvurduklarını belirtmektedir. Schein (1991) aynı çalışmasında kültürün ikinci boyutunu “Analitik Tanımlayıcı Yaklaşım” olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşımda ise tarama araştırmasına benzer bir şekilde baskın olan tanımsal güç, kültürü tanımlama ve ölçme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Fakat bu yaklaşımda kültürün analitik ve ampirik olarak daha izlenebilir bileşenlere bölündüğünü ifade eden ve bu bileşenlerle

ilgili çalışmalara yer verilir (Harris ve Sutton, 1986; Martin ve Siehl, 1983; Schall, 1983; Trice ve Beyer, 1984; Wilkins. 1983). Bu yaklaşımda kültür varsayımsal ele alınıp istenmeyen bir önyargı empoze etme niyetinde görünmektedir. Son yaklaşımını “Etnografik Yaklaşım” olarak tanımlayan Schein (1991) antropolojik ve etnografik derin yapıların varlığıyla birlikte içerden gelen kültürel öğelerden gelen gözlem olmadan çözümlenemeyeceği varsayımını desteklediğini savunmaktadır. Bu tür çalışmalarda farklı perspektiflerden faydalanılıp aslında etnografik incelemelerin önemini vurgulayan kavramlara dikkat çekilmektedir. Bu dikkati “duyguların yönetimi” gibi daha derin konulara odaklayan çalışmalar mevcuttur (Barley, 1983a; Van Maanen, 1988). Özellikle bu yaklaşımların temel varsayımını kültürün ancak “canlandırıldığı” şey için deşifre edilebilir bir şekilde ifade edilebileceği fikrini oluşturmaktadır. Swidler (2000, s. 273) kültürü yeniden düşünürken güç ve eşitsizlik üzerine odaklanmak gerektiğini vurgularken Max Weber’in (1968) daima, fikirlerin nasıl güç mücadelesi tarafından şekillendirildiğini, güçlü grupların çıkarlarının bir kültürün şeklini ifade edeceği ifadesine dikkat çekmiştir. Max Weber sonrası kültür ve iktidar hakkında birçok görüş geliştirilmiştir. Bu görüşleri şekillendiren isimlerden biri de iktidar kavramı üzerine çalışmış, 20. yüzyılın önde gelen Fransız filozof ve sosyologlarında biri olan M. Foucault olarak bilinmektedir.

Foucault (1980) yeni bilgi türleri ve bunlarla ilişkili uygulamaların (örneğin bilgi nesnelerini ölçme, sınıflandırma veya tanımlama gibi) nasıl yeni güç uygulama yerleri yarattığını incelerken yeni disiplinlerin (psikoanaliz gibi) yeni yerler yarattığını vurgular. Bu duruma ek olarak Foucault, kimin güç sahibi olduğu ile ilgilenen aktörlerin rolünü bir yana bırakarak, yerine, her kültürel oluşumun, her güç tekniğinin kendi tarihi olduğunu ve farklı aktörlerin bu teknikleri farklı amaçlar için benimseme eğiliminde olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda kültürel iktidar kavramı, kültürün daha çok ideolojik bakış açısıyla ilgilenmektedir. Kültürel iktidar kavramı, toplumda kültürler arasındaki eşitsizlikleri ve bir grup veya bir kişinin diğer gruplar veya kişiler üzerinde baskı kurma ve kontrol etme gücünü açıklamaya yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır. Eğitim de toplumun kültürel değerlerini, normlarını ve ideolojilerini aşılmasını ve bu değerleri benimseyen bireyleri yetiştirmeyi teşvik ettiğinden,

toplumda iktidarı elinde bulunduran sınıfların ve grupların ideolojik ve kültürel görüşlerinin gelecek nesillere aşılmasını sağlaması bakımından önemli bir figür olarak görülmektedir. Bu bağlamda eğitimin bir kültürel iktidar aygıtı olarak işlevinin sosyolojik perspektiften incelenmesinin bu çalışma için daha etkili olacağı düşünülmektedir. Örneğin Fransız sosyolog Pierre Bourdieu'nun eserlerinde eğitim belirgin bir öneme ve yere sahiptir. *Yeniden Üretim* başta birçok çalışmasında eğitim ve kültür ekseninde ilgileri toplamış ve bu durum onu eğitim kurumlarını araştırmaya yönlendirmiştir. Swartz (2013), Bourdieu'nun kültürün toplumsal tabakalaşmadaki önemi onun kilit izleri taşıdığını, çağdaş toplumlarda statünün ve ayrıcalığın dağılımının denetlenmesinde eğitimin aktif rol oynayan bir kurum olduğunu savunduğunu belirtir. Bu bağlamda okulları bir yeniden üretim mekanizması olarak görür. Swartz (2013) Okulların, Bourdieu için kültürel sermayenin çeşitli biçimlerinin üretimi, aktarımı ve biriktirilmesi açısından temel kurumsal koşulları sağladığını belirtir. Bu noktada kültürel sermaye kavramını açıklamak gerekmektedir.

Kaplan & Yardımcıoğlu (2020) kültürel sermayeye toplumsal uzamda etki edenlerin konumlarının özellikle ekonomik sermaye ile en önemli iki dinamiğinden birini oluşturan ve eyleyenin doğumundan itibaren edinmeye başladığı, okul ve aile kurumları başta olmak üzere, sosyal yaşamı sürecinde pekiştirdiği tüm donanımı ifade eden bir kavram olarak tanımlandığından bahsetmişlerdir. Bu tanımların yanı sıra, Bourdieu (2010) kültürel sermayenin 3 farklı boyutu olduğundan bahseder: Bunlardan ilki kültürel sermayenin cisimleşmiş halidir. Beden ve zihnin uzun süreli yatkınlıkları biçimindedir. İkincisi nesneleşmiş halidir, kültürel emtia biçiminde resimler, kitaplar, sözlükler, enstrümanlar, makineler halinde karşımıza çıkmaktadır. Son hali ise kurumsallaşmış halidir. Güvenceye aldığı varsayılan kültürel sermayeye tamamıyla orijinal nitelikler verdiği için ayrılması gereken bir nesneleşme biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Kültürel sermayenin üçüncü hali eğitim kurumları şeklinde kendini ortaya çıkarmaktadır. Zira Bourdieu, okulların kültürel sermayenin dağıtılmasında ve yeniden üretilmesinde aktif rol oynadığını savunur. Ona göre okullar var olan sınıf farkını eşitlemek yerine, kültürel sermayenin yeniden üretilmesine yardımcı olarak sınıflar arasındaki uçurumu daha da genişletecektir. Özellikle J.C. Passeron ile yazdıkları *Yeniden Üretim* (1977) kitabında eğitim sisteminin üç kilit görevinden birinin bir kültürel mirası “muhafaza etme, telkin

etme ve yüceltme” olduğunu belirtir. Bu, eğitimin “içsel” ve en “aslı işlevi” olarak görülmektedir. Eğitim, sadece teknik bilgi ve becerilerin öğretilmesiyle sınırlı değildir; aynı zamanda bir öğrencinin belirli bir kültürel çevre içinde adaptasyonuna yardımcı olur. Katolik Kilisesi’ne benzer biçimde, okul “toplumun kültürel kanonlarını muhafaza etmek, aktarmak ve telkin etmek üzere özel olarak tasarlanmış bir kurum olduğunu düşünmektedir (Bourdieu 1971, s. 178). Okullar bu bağlamda, kültürel yeniden üretim işlevini yerine getirir. Okulun kültürel sermayeyi dağıtırken aynı zamanda mevcut toplumsal sınıf yapısını koruma amacı taşıdığı gerçeği ön planda görünmektedir.

“Okul, toplumsal kökenleri hasebiyle okula borçlu olduklarının dışında başka hiçbir kültüre sahip olamamaya mahkûm edilmiş olanlarda, kültürün tedrisi pratiği olarak yediği şeyin tam tersini “genel kültür” kavramıyla göklere çıkarmaz mı?” (Bourdieu,1971, s. 38).

Bu durum kültürel sermayenin eşitsizliğini düzenlemek yerine var olan eşitsizliği pekiştirmektedir. Okullar ve mevcut eğitim sistemleri de *Pedagojik Eylem* (Bourdieu&Passeron:1971) vasıtasıyla bu görevi sürdürmeye devam etmektedir. Kültürel sermayenin yeniden üretilmesi beraberinde baskın ve egemen olan kültürlerin yeniden üretiliminin devamlılığını sağlamada aktif rol oynamaktadır. Egemenlik ve iktidar denilince A. Gramsci’nin hegemonya kavramından da bahsetmek gerekmektedir. Gramsci (1997, s.28) hegemonyayı şu şekilde tanımlar:

“Hem yönetici bir sınıf olarak proletaryanın hem de yönetimin uygulanmasına ilişkindir. Bu egemen sınıfın, karşıt gruplar üzerinde zorunlu olarak uygulayacağı zorlama demektir. Fakat bu proletarya ile iş birliği yapmaya hazır olan ve bu tutumuna etkinlik kazandırılması söz konusu olan müttefiklerinin fikir ve kültür alanında yönetilmesi de demektir. Hegemonya yönetimin olumlu yönünü de geliştirir”

Bu tanım ışığında okullar ve eğitim sistemleri de hegemonyanın inşasında aktif rol oynamaktadır. Zira kültürel sermayenin yeniden üretildiği kurumlarda, belirli

kültür gelenekleri ve beraberinde gelen ideolojik tahakküm, hegemonyanın oluşmasını sağlamaktadır. Bu sebeple Gramsci perspektifinde eğitim sistemleri, toplumda hegemonya oluşturan önemli araçlardır. Hegemonya beraberinde güç dengelerinin bozulmasında, hâkim olan sınıfın ve yapıların üste çıkmasında, normların belirleyiciliğini ve benimsenmesini etkilemektedir. Bu sebeple sınıflar arasında bir çatışma meydana gelmektedir. Avruch (2009), çatışmayı grupların veya bireylerin hedeflerine ulaşmak için rekabet etmeleri sırasında, zıt durumlar ve güç kaynakları üzerinde oluşan bir rekabet olarak tarif etmektedir. Bu tarif, grupların veya bireylerin hedefleri arasında uyumsuzluk olduğu zaman ortaya çıkan çatışmayı açıklar. Ona göre bu rekabet aynı zamanda bireylerin amaç, kaynak ve güç algıları tarafından da belirlenir ve bu tür algılar bireyler arasında büyük oranda değişiklik göstermeye müsaittir. Bu algının birçok belirleyicisi vardır. Kültür de bu belirlenimlerdeki en aktif ve önemli rolü taşımaktadır. Avruch (2009) kültürel sınırların ötesinde meydana gelen çatışmanın bu nedenle bilişsel ve algısal sınırların ötesinde de meydana geldiğini ve özellikle kültürlerarası iletişimsizlik ve yanlış anlama sorunlarına karşı hassasiyet barındırdığına dikkat çekmektedir. Bu sorunlar, temel nedenleri ne olursa olsun- kesinlikle maddi çıkarlar da dahil olmak üzere- çatışmayı şiddetlendirmektedir. Bu anlamda kültürün, ilk başta yalnızca maddi kaynaklar veya müzakere edilebilir çıkarlarla ilgili gibi görünebilecek birçok türde çatışmada önemli bir faktör olduğunu savunmaktadır. Farklı kültürel değerler, inançlar, kültürel sermaye, yaşam tarzları, yetiştirme biçimleri gibi birçok etken kültürel çatışmayı besleyebilmektedir. Kültürel çatışmalar, insanların birbirlerine saygı duymayı ve birbirlerine hoşgörü göstermeyi reddedebilecekleri durumlarda ortaya çıkabilmektedir.

Avruch (2009, s. 1) Kültürün, çatışmanın bireyler tarafından anlaşıldığı ve sürdürüldüğü bağlamları çerçevelemenin yanı sıra bireysel kimlikleri kolektif kimliklerle ilişkilendirdiğini öne sürer. Aslında bu tutum bireyin kimliğini oluştururken bir aidiyet arayışının tetiklenmesine yol açmaktadır. Bu gerçek, ortak akrabalık, tarih, dil veya din gibi varsayımsal (ve ilkel) bağlara dayanan özel türden sosyal gruplar oluşturmak için seçilmiş kültürel malzemenin kullanıldığı çoğu etnik veya milliyetçi çatışmanın temelini anlamak açısından önemli görülmektedir. Kültürü ve kültürel farklılıkların etkisini anlamak ve içselleştirmek, kültürel çatışmayı

anlamanın önemli bir basamağı olarak görülmektedir. Zira Avruch (2009) çalışmasında kültürel farklılıkların etkisini anlamanın kültürlerarası bağlamlarda çalışan analist veya çatışma çözümü uygulayıcıları için önemli olduğunu vurgularken kültürün, çoğu çatışma çözme tekniğinin merkezinde yer alan diyalog süreçlerini etkilemektedir. Eğitim kurumlarında ise bu kültürel çatışma hâkim olan sınıfın diğerleri üzerinde baskı kurması sonucunda sınıf/okul içinde meydana gelmektedir. Okul eğitiminde, bu çatışmalar öğrencilerin kendi kültürlerine ait değerleri, inançları ve normları ile okulun kültürünün beklentileri arasında çıkabilmektedir.

2.3. Türkiye’de Müzik Modernleşmesinin Bir Aygıtı Olarak Müzik Eğitimi

Türkiye’deki müzik eğitimi temellerini imparatorluk döneminden almakla beraber devamında değişimlerin izini taşımıştır. Kocabaş (2010) Bu dönemdeki önemli görülen sivil ve örgün eğitim kurumlarının Sıbyan Okulları, Medreseler ve Enderun okulları olduğunu vurgulamaktadır. Asıl amaç müzik eğitimi olmamakla birlikte daha çok dini ağırlıklı bir ilerleyişin izlerini taşımaktadır. Uçan’a göre (1997, s. 42, Akt: Kocabaş,2010) dönemin temel özelliği, programlarda ayrı bir müzik eğitiminin olmaması ve sürecin usta-çırak ilişkisiyle beraber ezan, Kuran ve ilahilerin kulaktan öğrenilmesini içeriyordu. Özellikle tekkeler bu dinsel müziğin ağırlıklı olarak bulunduğu kurumlarken, Sıbyan okulları ve medreselerde de dini makamlar kullanılıyordu. Kocabaş (2010, Akt: Göktürk, 2014) devlet görevlilerinin yetiştirildiği Saray Mektebi olan Enderun Mektebi’nde dönemin ünlü müzisyenleri tarafından geleneksel sanat müziği öğretildiğini vurgularken laik bir kurum olarak görülmesi sebebiyle müziğin zorunlu olduğunu belirtmektedir. Osmanlı imparatorluğunun erken dönemlerinde müzik Yeniçeri Ocağı aracılığıyla mehterhanede gerçekleştirilirken, II.Mahmut’un Mehterhane ile birlikte Yeniçeri Ocağı’nı kaldırması bu döneme şekil vermiştir. Ayas (2014:41) okullarda da Türk müziği eğitimi verilmemesinin, 1917 yılında Dârü’l- Elhan’ın kuruluşuna kadar geçen sürede Osmanlı müziğini resmi eğitim kurumlarından mahrum bıraktığını belirtmektedir. Yeniçeri ocağının kapatılması, yerine Musika-yı Hümayun’un kurulması Osmanlı ordusunun Batı figürleri taşımaya başladığının bir göstergesi olmakla birlikte bu süreci resmi müzik öğretmenliği eğitim kurumlarına olan ihtiyaç desteklemiştir. Cary (2014) Cumhuriyet

döneminde 1924 yılında resmi müzik öğretmenliği eğitimi başlamasına rağmen, Osmanlı Devleti için de böyle bir ihtiyacın ortaya çıktığını vurgulamaktadır. 1875 yılında Kız Öğretmen Okulu'nun müfredatına müzik derslerinin girmesi bu durumun net bir örneği olmuştur. Özeke (2003; Akt: Cary,2014) Diğer öğretmen okullarının da 1910 yılında aynı müzik programlarını müfredata eklediklerini vurgulamaktadır. Müzik derslerinin müfredata katılması diğer müzik okullarının açılmasının etkilerini taşımaktadır. Göktürk (2014; Akt: Göktürk,2009) bu duruma örnek olarak 1917 yılında İstanbul'da ilk müzik okulu olan Darül Elhan'ın açıldığını gösterirken okulun 1926 yılında kapatıldığını ve daha sonra Cumhuriyet döneminde konservatuvar olarak yeniden açıldığını ifade eder. Birincil amacı ordu için müzisyen ihtiyacının karşılanması olan bu kurumda müzik öğretimi ile ilgili dersler de yer alıyordu. Bu kurumlar Musiki hocalarının yetişmesi için önem taşıyan kurumlar olarak görülmekteydi. Göktürk (2014) bu kurumların kurulması ve geliştirilmesi ihtiyacının 1908 yılında başlayan Meşrutiyet döneminde yoğun bir şekilde fark edilmeye başladığını belirtmektedir. Bu farkındalık ilk resmi kurum olan Musiki Muallim Mektebi'nin de açılmasında rol oynamıştır.

“1924'te Batı müziği eğitimi vermek üzere kurulan Musiki Muallim Mektebi'nin öğretim kadrosunun 1826'da kurulan Musika-yı Hümayun'dan yetiştiğini ve her ikisinde de Osmanlı müziği öğretilmediğini düşündüğümüzde Osmanlı Batıcılığıyla Cumhuriyet Dönemi uygulamaları arasında sanıldığından daha fazla süreklilik olduğunu görürüz” (Ayas,2014, s. 41).

Öztürk (2020) Cumhuriyet dönemi boyunca, müzik eğitimi için çeşitli programlar uygulandığını vurgulamaktadır. Örneğin Musiki Muallim Mektebi (1925, 1931), Gazi Orta Öğretmen ve Terbiye Enstitüsü Müzik Şubesi (1938), Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Şubesi (1941, 1970), Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Şubesi (1978), Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü (1997) ve YÖK Müzik Öğretmenliği Lisans Programı (1997) gibi. Ancak, müzik eğitim programlarında kullanılan köycü, halkçı ve Türkçü söylemlere rağmen, Garp-merkezci bir yaklaşım baskın olmuştur ve bu yaklaşımın hegemonyası süregelmiştir (Özmenteş & Şenel, 2019). Bu süreci takiben Batı müziği devletin resmi ve meşru müziği profiline bürünürken Osmanlı

Müziği arka planda kalmış ve alafranga kültürü yerini Klasik Batı müziği etkisine bırakmış görünmekteydi. Öztürk (2020) müzik öğretmeni yetiştirme amacıyla tasarlanan bu programlar, Halkevleri ve Köy Enstitüleri'nde uygulanan müzik eğitim programlarıyla karşılaştırıldığında, tek farkın Garp-merkezci yaklaşım olduğu gözlemlenmektedir. Jön Türk hareketi içinde, Avrupa ve Batı'nın üstünlüğüne dayalı olarak medeniyet ve ilerleme kavramları etrafında yürütülen ve özellikle Garpcılığı vurgulayan bir anlayışbenimsenmiştir. Göktürk (2014, s. 16) bazı Avrupa ülkelerinin ve Türk devletlerinin hükümetlerinin müzik öğretmeni yetiştirme ve müzik eğitime verilen önemin fazla olmadığını ama Mustafa Kemal Atatürk'ün çabaları ile 1924 yılında Musiki MuallimMektebi'nde özel müzik eğitiminin başladığını belirtmektedir. Bu kurum müzik öğretimi konusunda çeşitli amaçlar taşımaktaydı. Yayla (2004,Akt: Göktürk,2014)'e göre bu kurumun öncelikli amacının öğrencileri, ortaokullardaki genel müzik eğitimi olarak müzik öğretmeni olmaya hazırlamaktı. Bu süreçte Atatürk farklı müzikleri ülkede örnek olarak benimsemek konusunda istekliydi. Musiki Muallim Mektebi kurulduktan sonra farklı ülkelere ünlü eğitimcileri Türkiye'yi ziyaret etmeleri için davet etmiştir. Göktürk (2014) bu kişilerin eğitim reformları için önerileri sunmalarına öncülük ettiklerini vurgulamıştır. Bu durumu takiben 1924 yılında ABD'den John Dewey, 1926 yılında Almanya'dan Alfred Kühne, 1927'de Belçika'dan Omar Buyse ve 1933 yılında ABD'den Walter Kemmerer liderliğindeki bir ekip kurulduğunu ve davetlerin müzik eğitimi ve rol model inşasında etkileri bulunmaktadır. Özellikle Türkiye'nin bilim, sanat ve müzik alanında ilerlemesini ve Batı ile rekabet etme idealini besleyen birtakım fikirler oluşmaya başlamıştır. Mustafa Kemal Atatürk bu anlamda Türkiye'nin dünyada önemli bir yer edinmesi konusunda istekliydi. Göktürk (2014) bu vizyonun Türk eğitimcilerinin ortak hedefleri benimsemesi ve içselleştirmesi yolunda belirli kritik konuların önemi konusunda ortak inançları paylaşması gerektiği anlamına geldiğine dikkat çekmiştir.

Özellikle Sanayi Devrimi ve sonrasında Batının yüceltilmesi, modernleşme gibi süreçler Batı dışındaki toplumlar üzerinde birçok etkiye sahip görünmektedir. Bu etkiler kendisini Batı dışındaki toplumlar üzerinde bir tahakküm kurma ilişkisi ile göstermektedir. Ünsaldı (2016, s. 8) bir kişi veya bir grubu “öteki kategorisine sokan şeylerin kendilerinin bir ilişki biçimi olarak karşımıza çıktığını ve ekonomik, siyasal,

kültürel istikametleri üzerinden işleyerek bir tahakküm biçiminde bir bakış açısı olduğunu vurgulamaktadır. Zamanla bu tahakküm süreci kültürel pratiklere de yansımış olup Batı, kültürel çerçevede de kendi anlam sınırları ve çizgilerine, düzenine ve kalıplarına maruz bırakmıştır. Gramsci'nin vurguladığı üzere hâkim olan sınıf, tahakkümünü sürdürmeye araç olarak kültürel iktidarın rolünü ortaya çıkarmıştır. Çakırca (2020) Gramsci'nin bu hâkim sınıfı mündemiç ideolojik kodların baskı ve zorlama yolundansa kültür gibi toplumun bütününe dair bir nitelik ile egemen kılınmasının esas dikkat çeken noktası olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nedenle kültür bir hegemonyayı temsil etmeye başlamaktadır.

Gramsci (1997) hâkim olan sınıfın kültürel üstünlüğünü hegemonik bir yolla meşru kılmaya çalışırken kendi kültürünü yeniden üretmeye yönelik bir harekete geçmeye çalıştığını vurgulamaktadır. Kültür, Batı dışı toplumlarda yeniden üretilmeye çalışılırken bu durumun Türkiye'deki müzik modernleşmesinde de birtakım yansımaları bulunmaktadır. Özmenteş ve Şenel (2019, s. 52) bu yansımaların temelini Cumhuriyet Dönemi ile bağdaştırmanın kapsayıcı olmayan bir bakış olacağını savunurken Işıktaş'ın (2016, Akt: Özmenteş& Şenel,2019) Cumhuriyet Dönemi müzik politikaları hakkındaki değerlendirmelerinde göz ardı edilen önemli bir hususunda Cumhuriyet'in müzik politikalarının bir başlangıcı temsil etmesinden ziyade, 19. yy' da Osmanlı'da başlayan modernleşme hareketlerinin yarattığı ikilemin bir sonucu olduğuna dikkat çektiğini vurgulamaktadır. Özellikle Osmanlı döneminde bir aydınlanmayı temsil ettiği düşünülen "Musiki İnkılabı" müzikte yenileşme ve değişim çabası olarak karşımıza çıkması dikkat çekmektedir. Bu değişim çabası beraberinde birtakım sosyo-kültürel unsurları ön plana çıkarmıştır. Işıktaş (2016, s. 1112) Sosyo-kültürel dönüşümlerin büyük bir ivmeyle arttığı ve tek parti rejimin kurumsallaştığı 1930'larda müzik yaşamının hükümetin ve dönemin sanat çevrelerinin kültürel inşa sürecindeki rolü sonraki dönemde bir hayli tartışıldığı bir alan olduğuna işaret etmektedir. Atatürk'ün TBMM'nin açılış oturumunda yaptığı konuşmalar ise bu süreci tetiklediği düşünülmektedir. Konuşmanın birkaç gün sonrasında radyolardan Türk müziği yayınlarının durdurulması süreci, Türk müziğine yönelik alınan siyasi bir otoriterinin temsili olarak görünmektedir. Şenel (1996) Türk musiki inkılabının Cumhuriyet daha ilan edilmeden önce 1922 yılında halk şarkılarının derlenmesiyle

başladığına dikkat çekmektedir. Halk şarkılarının derlenmesi sürecinden sonra süregelen hareketler yine Batı hegemonyası ve “modernleşme çabası” ekseninde şekillenmiştir. Bu süreçler Türk müzik modernleşmesinde izlenen ideolojik zeminli rotayı işaret etmektedir. İdeolojik zeminde sürdürülen bu modernleşme hareketleri bazı çalışmalarda eleştirilmiştir.

Bu söylemlerin yanı sıra çoksesli müziğin bir Batılılaşma göstergesi olması ve çalışmaların bu yöne evrilmesi Türk müzik modernleşmesinde kültürel iktidar figürü olarak karşımıza çıkmıştır. Bu durumun meşrulaştırılması elbette müzik eğitimi ile sağlanacaktır. Özmenteş ve Şenel (2019, s. 2) Cumhuriyet Dönemi’nin müzikte çağdaşlaşma yolundaki temel aygıtının müzik eğitimi ve müzik öğretmenlerinin oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Bu durum Cumhuriyet Dönemi’yle başlayan müzikte çağdaşlaşma hedefinin müzik eğitimindeki temel hegemonik söylemleri inşa etmeye ön ayak olmuştur. Bu görüşü destekleyen ve müzik eğitiminin ideolojik olduğunu savunan Kutluk (2018, s. 63) Cumhuriyet müzik politikalarında her şey ideolojik olduğuna dikkat çekerken bu süreci hedef belirleme: Batılılaşma, Çağdaş Uygarlık, strateji belirleme: halka beğendirmek, kitle müzik Eğitimi, Devletin İdeolojik Aygıtları: müzik Okulları, halkevleri , uygulama çalışmaları: besteci, beste, seslendiriciler, CSO (Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası) ve diğer seslendirme kurumlarının ideolojik ekseninde açıklamıştır. Bu bağlamda müzik eğitiminde Batılılaşma eğilimine destek olan çokseslilik, güçlü bir figür olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özmenteş ve Şenel (2019) müzik eğitiminde Batı tipi bir modelin örnek alınması ile Cumhuriyet Dönemi müzik devriminin dikkat çeken anahtar kavramlarından biri olan çok seslilik kavramının ön planda olduğunu vurgularken Hindemith gibi Batılı uzmanların Türkiye’ye davet edilmesi ile Türk müziğinin çok seslendirilmesine ön ayak olduklarını ve bunun bir gereklilik olmasını durum bir müzik türlerinde bir hiyerarşik bir sisteme dönüşmesine sebep olduğunu vurgulamaktadır. Bu hiyerarşik sistem beraberinde Türk müziğinde pragmatist bir perspektif çizmiş ve tek sesli Türk müziği, Klasik Batı müziğinin çok sesli ve zengin yapısına göre kullanışsız görülmüştür. Ayas (2014, s. 275) Mûsiki İnkılâbı çerçevesinde Batı müzik tekniğine göre örgütlenmiş bir eğitim sisteminin kurulması ve bu teknikle

bestelenecek eserlere milli çeşniler kazandırmak üzere yurdun dört bir tarafında halk türkülerinin derlenmesi gibi yapıcı faaliyetlerinin göz ardı edilmemesi konusunadikkat çekmektedir. Bu faaliyetler müzik eğitimi üzerinden bir sembolik şiddete de sebep olmuş görünmektedir:

.....“Eğitim sistemi üzerinden gerçekleşen pedagojik davranışlar da objektif açıdan bakıldığında bir simgesel şiddettir. Toplumun ve kültürün oluşmasında grup ve sınıflar arasındaki güç bağlantıları isteğe bağlı dayatma ve bilinçaltına yerleştirme şeklinde devam Bourdieu’da Temel Kavramlar ve Simgesel Şiddet Analizi 175 ederek eğitim yoluyla görünmez bir şiddet uygulanabilmektedir” (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 36).

Bu sembolik şiddet oldukça nahif bir formda karşımıza çıkarken asıl idealin kaliteli ve iyi olanı aşlamaktansa arka planda bir güç ve iktidar kavgasını temsil ederken hâkim söylemin kibarca dayatılması, müfredatın bu şekilde şekillendirilmesine sebep olmuştur. Bu sebeple müzik eğitimi müfredatlarının şekillenmesi de Klasik Batı müziği temelli gerçekleştirilmiştir. Pedagojik temelden uzak ve ideolojik bir amaç güden müfredat anlayışı ve aygıtlştırılan müzik eğitimi, birçok tekrarlayan söylemi beraberinde getirmiştir. Çakırca (2020) Batıyı biricikleştirmenin başlangıcını sanayi devrimine ve beraberinde getirdiği teknik ilerleyişin bir sonucu olduğunu vurgulamaktadır. Ontolojik bir tanımda Batıyı gelişmiş veya ileri olarak algılayan bu süreç Batı dışında kalanların “diğerleri” veya “geriliği” temsil ediyor olması bu durumun beraberinde şekillenmiştir. Artık Batı, örnek alınması gereken ve ulaşılması hedeflenen nihai ve ideal olan bir rotayı ifade etmektedir. Kültürel iktidar bu açıdan bir tahakküm aracı olarak yerini konumlandırmış görünmektedir.

2.4. Müzik Eğitiminde Eleştirel Pedagoji

Müzik eğitiminde eleştirel pedagoji tek başına bir öğretim modeli veya yöntemi olarak kullanılmamaktadır. Eleştirel pedagojik yaklaşımlar ve eleştirel teoriler, müzik eğitiminde yeni bir gerçekliğin hayal edilmesinde önemli çözümler ve paradigmlar olarak ortaya çıkmaktadır (Abrahams 2005a, 2005b; Abrahams &

Head, 2005; Abrahams, Jenkins & Schmidt, 2002; Allsup, 2004, Regelski, 1998, 2004; Lamb, 1996). Abrahams (2005) dünyadaki eleştirel pedagoji uygulama ve sürdürme yöntemlerine bakıldığında eleştirel pedagojinin, felsefe ve pedagoji, teori ve pratiği bir araya getirdiğini öne sürer. Bu bağlamda Orff, Kodály veya Dalcroze gibi, öğrencilerin sınıfta duyması veya icra etmesi gereken özel öğretim teknikleri veya müzikal repertuarı yoktur. Herhangi bir sıra ve kapsamı tek başına barındırmamaktadır. Bunun yerine öğrencinin müziği yaratma, anlama, sorgulama ve eleştirme süreçlerine katkı sağlamaktadır. Eleştirel pedagoğ McLaren (1998, s. 45) bunun yerine, "eleştirel pedagoji, sınıf öğretimi, bilgi üretimi, okulun kurumsal yapısı ve daha geniş toplum, toplum ve devlet yapıları arasındaki ilişkileri düşünme, anlamaya varma ve değiştirme yoludur" tanımını kullanmıştır. Bu bağlamda müzik eğitimindeki eleştirel pedagoji uygulamaları, uyulması gereken herhangi bir müfredat, ön koşul ve sıralama içermemektedir.

Abrahams (2005) müzik eğitiminde eleştirel pedagojinin müzik dersinde çoklu ve özgürleştirici öğrenme deneyimlerini gerçekleştirmede kullanılabileceğinin altını çizmektedir. Öğretmenlerin zengin ve çeşitli bir müzik programı oluşturmaya yardımcı olur fakat bunu herhangi bir müfredata, sıraya bağlamaz. Schmidt (2002), eleştirel pedagoji aracılığıyla öğretmenlerin müzik eğitimini değiştirebileceklerini vurgulamaktadır. Bu değişim öğretmenin okulların kültürel, politik kurumlarolduğunu fark etmeleriyle başlayabilmektedir. Okullar, kültürel ve politik alanlar olduğundan, aktif olarak kültürel ve toplumsal normların, değerlerin, bilginin ve dilin üretimine katılmaktadırlar. Daha önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi kültürel sermayenin muhafaza edildiği ve yeniden üretildiği kurumlardır. Öğretmen, bu farkındalıktan sonra geliştireceği yeni yaklaşımla müzik derslerinde kültürel ve politik unsurları dikkate alan diyaloga dayalı bir süreci devam ettirecektir. Rose (1990: Akt: Abrahams,2005) bu nedenle, müzik eğitimini ve özellikle müzik eğitiminin kültürel ideallerin, tutumların, uygulamaların ve davranışların oluşumunda oynadığı rolü incelemek gerektiğinin önemle altını çizmektedir. Tablo 1’de müzik eğitiminde eleştirel pedagoji uygulamalarına yönelik bir çerçeveyi görebiliriz.

Tablo 1. Abrahams (2005) Müzik Eğitiminde Eleştirel Pedagoji

ELEŞTİREL PEDAGOJİ	GELİŞEN MÜZİSYENLER	DERS ADIMLARI	ULUSAL STANDARTLAR	DERS FORMU
Kim olduğumuz	Merak uyandıran Müzikal hayal gücü	1. Dünyalarını Onurlandırmak Öğretmen, bilme ihtiyacı sunan bir deneyim yaratarak öğrencileri problem çözmeye dahil eder. 2. Deneyimi Paylaşmak Öğrenciler ve öğretmenleri deneyimi işler. Duyguları paylaşırlar ve yansıtırlar.	Müzik deneyimlemek (6,7)	Yorumlama
Kim olabileceğimiz	Meraklı müzikal entelektüeller	3. Öğrencilerin Dünyasını Kavramla İlişkilendirme Öğretmen, diğer sanat dalları, kültür veya okuldan dışarıdaki öğrenci deneyimleri ile müzik kavramını karşılaştırır ve deneyimi bu kavrama bağlar 4. Birlikte Diyalog Kurma Öğretmen kavramı sunar. Öğrenciler, sorunu çözmek için gereken kanıtları toplar.	Müzikle Bağlantı Kurmak (8,9)	Gelişim
“Birlikte” kim olabileceğimiz	İlgi çekici müzikal yaratıcılık	6. Kelimeyi Dünyaya Bağlamak Öğretmen, öğrencileri alternatif çözümler ve yeni kullanım yolları bulmaya davet eder. Sunulan bilgilerle, öğrencilere yeni bir şey yaratma fırsatı verilir. 7. Dönüşümü Değerlendirmek Öğrenciler ve öğretmenleri tamamlanan çalışmayı yansıtır ve değerlendirir. Değerlendirme tablosu bu adımda uygulanır.	Müzikal Yaratıcılık (3,4,5,6,7)	Doğaçlama
	Performans sayesinde gerçekleştirilen müzikal kutlama	8. Dönüşümü Kabul Etmek Öğrenciler ve öğretmenler, sunum, sergi veya diğer gösteri biçimleriyle, yeni öğrendiklerini kutlar¹.	Müzik Performansı (1,2)	Özet

Müzik eğitimindeki eleştirel pedagoji uygulamalarında dersler, geleneksel ders planlarından farklı olarak, belirli sayıda dakika veya belirli sayıda ders süresi almamaktadır. Bunun yerine model bir senfoni gibi akmaktadır (Abrahams,2005). Bir açıklama ile başlar, ardından doğaçlama ve son bir özetleme ile bir geliştirme bölümü ile tamamlanmaktadır. Öğretmenler biricik bir model tasarlayarak, modeli kendi özel durumlarına uyacak şekilde uyarlama yetkisine sahip görünmektedir. Modelin her bölümü, çocukların yaşına, deneyimlerine ve öğretimin gerçekleştiği duruma bağlı olarak farklı bir süre almaktadır. Ders modeli, ne zaman akışa uymanın uygun olduğunu veya ne zaman devam etme zamanının geldiğini içgüdü ve deneyimleriyle bilen bir müzik eğitimi uzmanı olarak öğretmene dayanmaktadır. Buradaki önemli fikir, ders modelinin öğrenci ve öğretmen için önemli müzikal deneyimler sağlaması gerektiğidir. Slogan "genişlikten ziyade derinlik" (Abrahams,2005) olarak şekillenmektedir. Bu yaklaşım deneyimsel öğrenmeyi savunur. Çeşitli etkinlikler sunarak öğretimi farklılaştırmaktadır. Öğrenciler baştan sona keşfeder, dinler, tanımlar, analiz eder ve değerlendirir.

Bu bağlamda önemli eleştirel pedagoğlardan biri olan Giroux'a (1983) göre, okullar iki ayrı öğretim programı olan sosyal yerlerdir: bir tanesi açık ve formalı temsil ederken (test edilen), diğeri gizli ve informal (hegemonyanın uzantısı olarak) olanı temsil etmektedir. Bu nedenle, müzik eğitimi öğrencileri bilinçli ve eleştirel düşünmeyi, kendi kültürel tarihlerinin aktif ve yansıtıcı yaratıcıları olmayı ve bu rolü etkinleştirmeyi ve güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, müzik eğitimindeki anlamların, uygulamaların gizli ve açık, iç ve dış anlamlarına dikkatin çekilmesi önemlidir. Bu, müzik eğitimi sırasında öğrencilerin müziğin yarattığı anlamları, müziğin yaratılış sürecinde nasıl etkileştiği ve müziğin toplumda nasıl etkilediği gibi konuları düşünmelerine yardımcı olur. Müziğin kültürel idealler, tutumlar, uygulamalar ve davranışların oluşumunda oynadığı rolü anlamaya yardımcı olur ve müzik eğitiminin toplumda nasıl değişiklikler yaratabileceğini anlamaya da yardımcı olabilir. Bu bilgi, öğrencilerin müzik eğitimi sırasında yaratıcı ve sorgulayan bir şekilde müziğe ve müzik eğitimine yaklaşmalarına yardımcı olur. Schmidt (2005) Müzik eğitiminin özel dinamikleri nedeniyle farklı gerçekliklere dönüştürücü güç olarak ulaşma potansiyeline sahip olduğunu ancak bunu yapabilmek için müziğin

sözdizimi, estetik ve performans düşüncelerinden öteye gitmesi ve çok boyutlu bir görünüme ulaşması gerektiğini önermektedir. Müziğin bireysel, toplumsal ve politik arka planını anlamaya yönelik uygulamaların geliştirilmesi, bu yolda atılacak adımlardan sayılmaktadır. Lamb'a göre (1996, Akt: Abrahams,2005) daha fazla teknik, bilgi ve metodolojiye ihtiyaç duyan müzik eğitimi profesyonelleri, müziği ideoloji olarak incelemeyi davet etmelidir. Müzik eğitimcilerini ve öğrencilerimizi "müzik deneyimlerinin sosyo-politik dünya ile ilişkili anlamlarını düşünmeye" davet etmeli ve "kendi öğrenmelerine katılım ve katkılarını" beklemeliyiz şeklinde ifade etmektedir. Freire (1996s), eğitimin, "bu radikal, insanın ifade ihtiyacının geliştirilmesini" uyarıcı olduğunda daha ödüllendirici olduğunu önermektedir.

Müzik eğitiminde kelimelerin, anlatım gücünün, diyalogun ön planda olması öğrencinin müziğe daha farklı perspektifler geliştirmesini de sağlamaktadır. Carr & Kemmis (1986) bu konuda müzik öğretmenlerine karşı bazı görüşlerini ve eleştirilerini öne sürmüştür:

“Öğrenciler, kendi olarak nitelendirilen algıların kimin algıları olduğunu sorgulamaz. Bunun olması şaşırtıcı değildir, çünkü müzik öğretmenleri hala çoğunlukla teknisyenler olarak kendilerini görmeye devam etmektedir, alanın uzmanlarının araştırmalarına ve görüşlerine güvenerek ve kendi sınıflarındaki kendi sorularını geliştirme konusunda kaçınırlar”.

Özellikle ana akım müzik eğitimi geleneklerinin bu rotayı takip etmesi okul ve okul içi müzik deneyimleri arasındaki çatışmanın temel sebeplerinden biri haline gelmektedir. Schmidt (2005) estetik eğitim geleneğinin müzik eğitimi felsefesi ve uygulamasına katkıları tartışılmaz olsa da okul müziği uygulamalarının yabancılaşmasına ve anlamının kaybına yönelik etkili bir araç olduğunu vurgular. Ona göre müzik eğitiminde, estetik eğitimin temeli, sadece kabul edilme değil aynı zamanda bu egemen kültürün açık ve açıkça davet etme eylemi de olmuştur. Ayrıca müzik eğitimi uygulamasının iletişim kurmayı teşvik etmeyen rutin etkinliklere dayandığını belirterek böylesi uygulamaların önceden kabullenilmiş fikirlerin kabulünü teşvik ettiğini, değer yaratılışı kişisel veya topluluk parametreleri, değerlendirme ve eleştiri, yaratım ve dönüşüm değil, sadece sözdizimsel zorluk ve

teknik mükemmellik üzerine temel alındığını belirtmektedir. Örneğin müzik eğitimi denilince algıların sadece teknik/teorik ve müzik yapma/yaptırma ekseninde şekilleniyor olması müzik eğitiminde eleştirel düşünmenin ve kelimelerle diyalogun önüne bir engel koyabilmektedir. Eleştirel pedagoji perspektifinden bakacak olursak, bu pozitivist ve geleneksel müzik eğitimi yaklaşımları kelime odaklı özgürleştirici bilgi şekillerinin reddini içermektedir. Çünkü eleştirel pedagoji öğretmenlik ve öğretmen eğitiminin, diyalog ve sorgulamaya yatkın oluşuna vurgu yapmaktadır. Bu bakış açısında, problemlerin sadece çözülmesi değil, daha önemlisi problemlerin ortaya konulması daha yüksek bir öncelik haline gelmektedir. Schmidt (2005) müzik eğitimi için eleştirel pedagojinin, nesnelliğe karşı, öğrencilerin yeni ve kişisel meydan okumalar yaratmalarına ve müziği sürekli sorgulanmaya, değiştirilmeye ve dönüştürülmeye açık bir şey olarak görmelerine olanak sağladığını vurgulamaktadır. Ayrıca müziğin ve müzik eğitimin dinamik yapısı da göz önünde bulundurulursa kültürel çatışmanın önüne geçilebilecek adımlar atılabilir.

Schmidt (2005) bu yolda atılacak adımlarda ancak bunu yapabilmek için müziksel sözdizim, estetik ve performans gibi konuları aşılması gerektiğini, bireylerle ve topluluklarla iletişim kurması gerektiğini belirtmektedir. Bireylerin günlük hayatından uzak ve okul dışı deneyimleri ile çelişen estetik bir performans kaygısı güden geleneksel müzik eğitimi yaklaşımlarının öğrencinin müzik eğitimi ile ilgili fikirlerini ve müzik yaşantılarını etkilemesi muhtemel görünmektedir. Örneğin Lamb (1996, s. 124), müzik eğitiminde deneyimlerini anlatırken, müzik sınıflarındaki gerçekliklerle ilgili "müzik eğitiminde gerçeğe sunulan şeyin ne olduğu" arasındaki çelişki / uyumsuzluk hakkında görüşlerini açıklamaktadır. Burada, gerçek değişime ve gerçekliklerin dönüştürülmesine yönelik eylemin zorunlu olması gibi iki ayrı yönün ortaya çıktığına dikkatleri çekmektedir. Elbette müzik öğretmenin bu konuda atacağı birçok adım olabilir. Müzik eğitiminde eleştirel pedagoji çalışan pedagoglar bu konuda birkaç öneri sunmuşlardır. Schmidt (2005) çalışmasında bunu Non-alienating (yabancılaştırmayan) öğretim kavramıyla açıklamıştır. Bu kavrama göre bilinçlendirme ve hâkim söylemin bize kim olduğumuzu söylediği kimliklerden vazgeçmeyi gerektirdiğini vurgularken ona göre kişisel anlam, yorumlama, kendine, toplum ve kültüre yönelik anlama ve ifade, aynı zamanda dünya hakkında daha geniş

bir bilgi, müzik eğitiminin kavramsallaştırılmasında ilk sırayı almalıdır. Müzik, öğrencilerin gerçekten kim olduklarına tekrar tanık olmalarına ve çevrelerine yabancı olmak yerine, kendine yabancılaşmaya yenik düşmemelerine yardımcı olabilmektedir. Fakat geleneksel modellerde müzik dersi adı altında öğrenciye sunulan bilgiler onun için ders niteliğindedir. Dönem sonunda bu dersin sınavını verecek, bir not alacak ve bu durum sınıfı geçmesine yardımcı olacaktır. Müzik dersi bu seviyede seyreden bir akademik konumdayken öğrencinin zihninde bu baskıdan sıyrılmak ve farklı müzik deneyimleri edinme düşüncesi yer alabilmektedir. Okul dışı müzik deneyimleri bu noktada kendisini göstermektedir. Bu da okul dışı ve informal müzik deneyimlerinin önemine konuyu getirir. Bu konuda yapılan araştırmalar son yıllarda ABD, İngiltere, Kuzey Avrupa ve Avustralya gibi ülkelerdeki araştırmacılarca ele alınmış ve önemli bir literatür birikimi oluşturmuştur (Green, 2003; Bowman, 2002; Woodford, 2005; Westerlund, 2006; Lebler, 2008; Dunbar-Hall ve Wemyss, 2000).

Örneğin bu konuda çalışan Green (2006) sınıf içinde öğrencilerin popüler müzik türlerini “kendi” müzikleri olarak gördüklerini ve klasik müziğin ise “yaşlıların müziği” olarak tanımlamalarına dikkat çekmektedir. Bu tanımlamalara rağmen popüler müzik pedagojisi müzik eğitiminde keskin bir dirençle karşılaşmaktadır. Özmenteş (2022) bu durumun sebebinin popüler müziğin çoğunlukla “yüksek” kültür olarak görülen Batı Sanat Müziği’nin karşısında “düşük” ya da “yoz” bir tür olarak konumlandırılması olabileceğini vurgulamaktadır. Özellikle müzik eğitimi çalışmalarında bu görüşler kanonik bir şekilde tekrarlamaktadır:

“Örneğin Akdoğu “kolayca algılanabilen, sözel olarak hiçbir sanatsal öğeyi içermeyen, bedbin ve karamsar, tekrara, sekilemeye (bir motifi ya da ezgiyi ardarda gelecek şekilde başka sesler üzerinde tekrarlama işlemi) yoğun olarak yer veren, özgün olmayan, bir başka deyişle kendinden öncekilere benzeyen, monoritim ve monotoni içeren tüm müzikleri” de, yoz müzik olarak nitelemiştir” (Öz, 2001, s. 104).

Popüler müziklere önyargılı yaklaşılması Frerien diyalogunun önünde birengel olarak görülebilir. Zira bu müziklerin ötekileştirilmesi, öğrencinin okul dışı müzik deneyimleri ile ilgili herhangi bir diyalog girişimine başvurulmadığının bir işareti olabilmektedir. Lucy Green (2009) *Music, Informal Learning and The School*

adlı kitabında, Klasik Batı müziği eğitimi alan ve klasik müzik enstrümanları çalan öğrencilerin bile nadiren klasik müzik dinlediklerini vurgulamaktadır. Örgün eğitimin içinde merkezi konumda olan ve yüksek bir profile sahip olan klasik müziğin öğrencinin okul-dışı deneyimlerindeki etkisi bu yüzden tartışmalıdır. North, Hargreaves ve O'Neill'in (2000) 13-14 yaşındaki gençler üzerinde yaptıkları çalışma, gençlerin günde ortalama 2,5 saat müzik dinlediğini ve dans, pop, soul ve rap gibi müzik stillerini opera, folk veya klasik müzikten daha çok tercih ettiğini göstermiştir. Bu sebeple müzik eğitiminde informal öğrenmenin önemi dikkat çekmektedir. Jaffurs (2004) ise okul dışı müzik deneyimlerini sınıf ortamına getirme ve popüler müzikleri okul müzik eğitimine dahil etme konusunda adım attığını belirtmektedir. Bu şekilde popüler müziklerin sınıf içine getirilmesi oluşabilecek okul içi ve okul dışı müzik deneyimleri arasındaki çatışmanın önüne geçebilmede rol oynamaktadır. Ayrıca Small (1998; Akt: Jaffur,2004), okulların öğrencilerde müzik yeteneğinin gelişimini teşvik etmediğini belirtti. Müzik öğretmenlerinin çoğunun müziğe ve müzik eğitime dair inandıkları şu silojizmi sundu:

-*Bizim müziğimiz.* (Klasik müzik, marş bant müziği, show bant müziği, koro müziği veya büyük bant cazı olabilir, ancak nadiren kontrolü zor olan doğaçlama veya kendi kendine bestelenmiş müzik) tek gerçek müziktir.

- Bizim müziğimizi sevmiyorsanız veya bu müziğe yetenekli değilsiniz veya bu müziğe ilginiz yok demektir.

-Bu yüzden müzikal değilsiniz.

Bu geleneksel müzik eğitimi anlayışları öğrencinin müzik hakkındaki endişelerini besleyebilir. Bu endişelerin bir sonucu karşımıza okul müziği problemi şeklinde çıkmaktadır. Lamont& Hargreaves (2003) paradoks olarak, müziğin okul dışında da birçok insanın hayatının bir parçası olmasına rağmen, çok sayıda okul öğrencisinin kimliklerine de merkezi olarak görünmesine rağmen, “okul müziği probleminin” hala devam ettiğini vurgulamaktadır. Bu ayrım okulda müzik ve evde müzik şeklinde oluşmaktadır. Okulda müzik ve evde müzik arasındaki ayrım, özellikle ortaöğretimdeki öğrenciler için özellikle belirgindir. Örneğin, Boal-Palheiros ve Hargreaves (2001) tarafından yapılan bir çalışma, öğrencilerin evde

dinlemeyi zevk ve pozitif duygusal ruh halıyla ilişkilendirdiğini ve okulda dinlemeyi ise öğrenme ve bilgiyle ilişkilendirdiğini buldu ve bu farklılık ortaöğretim öğrencilerinde en belirgin şekilde ortaya çıkmıştır. Okuldaki müzik eğitiminde öğrenci ve öğretmen ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencinin okuldaki müzik derslerini sadece öğrenme ve bilgi ile eşleştirmesi normal görünmektedir. Bu çalışma, müzik yapımının bağlamlarının önemini vurgulamaktadır ve bu bağlamlar, giderek daha fazla sayıda dijital, ağı olan ve globalleşen dünyamızda hızla genişleyen ve değişen bir şekildedir. Müzik dinleme ve etkinliğine katılım, formal olmayan yerlerde de formal olana benzer şekilde kolayca gerçekleştirilebilir ve okulda ve okul dışında müzik yapımı arasındaki ilişki giderek daha da karmaşık hale gelebilmektedir. Bu sebeple eleştirel pedagojinin müzik dersinde uygulanabiliyor olması önem taşımaktadır.

2.5. Eleştirel Pedagojinin Eleştirisi ve Refleksif Karakteri

Eleştirel pedagoji müzik eğitimi özelinde sınırlı sayıda eleştiriye maruz kalsa da genel eleştirel pedagoji kapsamında birçok eleştiriye maruz kalmaktadır. Abrahams'a göre (2005) eleştirel pedagojiyi eleştirenlerin ana akımında C. A. Bowers (1987) ve Kenneth Strike (1989) yer almaktadır. Bu kişiler eleştirel pedagojiyi birçok açıdan eleştirse de temelde yer alan ana eleştiri, eleştirel pedagoglara Marksistlerden uzaklaştıkları üzerinedir. Örneğin bu kişiler Apple, Bowles ve Gintis, Giroux, McLaren gibi kişileri idealist ve liberal olarak suçlamaktadırlar. Bu suçlamaları reddeden eleştirel pedagoglara zaman içerisinde eleştirel pedagojinin farklı boyutlarında da eleştiri hedefine gelmiştir. Bazı eleştirmenler, Liston (1988; Akt: Abrahams, 2015) gibi, eleştirel pedagojiyi etik boyutuna odaklanarak, okulların adaletsiz bir sistemi sürdürmeye katkıda bulunduğunu iddia ederken eleştirel pedagojinin bu durumu daha da karmaşıkleştirdiğini savunmaktadır. Bu bağlamda kültürel sermayenin yeniden üretildiği karmaşık ortamın okullarda eleştirel pedagoji ile daha da karmaşıkleştiği temel argümanları olarak görünmektedir. Stanley, "Liston (1988, s. 15) eleştirel pedagoji hedeflerine genel anlamda sempati duyduğunu iddia ederken, eleştirdiği problemlerin bu hareketin başarısızlığına neden olabileceği endişesiyle ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Bu eleştirilere McLaren, Giroux ve

diğerleri itiraz etmektedirler. Burbules ve Berk (1999), Apple'ın çalışmalarına odaklanmışlar ve Apple'ın, eğitimde bulunan siyasi grupları göz ardı ederek kültür üretimine verdiği önemi sorgularken Liston (1985, 1986, 1988) ve Dale (1986) bu konuda hemfikirdir. Eleştirel pedagojinin var olan refleksif karakteri bu eleştirileri kendi içinde değerlendirmiştir. Burbules & Berk (1999) eleştirel pedagoğların çoğunun erkek olmasından kaynaklı olarak feministlerce eleştirildiğini vurgulamaktadır.

Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, her iki gelenek de görünüşte evrensel olan kategorileri ve meseleleri aslında kadınların ve diğer grupların seslerini ve endişelerini dışarıda bıraktığı için, genellikle feministler tarafından eleştirilere maruz kalmış görünmektedir. Eleştirel düşünme söz konusu olduğunda tipik bir epistemolojinin ön planda olduğu varsayımına dayanan eleştiriler, genellikle bu epistemolojinin erkeksi bilme biçimlerine bağlı olmasından kaynaklandığını savunmaktadır. Bu konuda kadınların bilme ve düşünme yollarının farklı olduğunu ön plana çıkaran bazı çalışmalar mevcuttur (Belenky ve diğ. 1986; Bacon, 2015). Sta (2021) “Eleştirel Pedagojinin Çıkmazı” başlıklı çalışmasında eleştirel pedagojiyi birçok açıdan mercek altına tutmuştur. Örneğin eleştirel pedagojinin postmodernist bir yaklaşım olmasına bağlı olarak geliştirdiği belirsiz ve karmaşık durumlar ve söylem gücü meselelerine odaklı eleştiriler mevcuttur. Ayrıca Bourdieu ve Passeron’un Yeniden Üretim (1990) teorilerinden yola çıkarak eleştirel pedagojinin kültürel faktörleri, sosyal ve ekonomik yeniden üretim sürecine dahil ederek süreci daha da karmaşıktırdığını vurgulamaktadır. Eleştirel pedagoji için yapılmış olan bu eleştiriler diğer taraftan Freire’nin fikirlerinin zaman içinde değiştiğine dair eleştirileri beraberinde getirmektedirler. Örneğin Scocuglia (2005) Freire’nin düşüncesinin gelişimi dörttemel aşamada değerlendirmektedir. Bunlardan ilki erken Freire olarak adlandırdığı dönemdir ve bu dönem Freire’nin daha liberal olduğu dönemi temsil etmektedir. Freire’nin fikirlerinin zaman içinde gelişmesi ve dönüşmesi, Scocuglia gibi eğitimciler tarafından tutarsızlık olarak algılanmış görünmektedir. Sta (2021) ise çalışmasında eleştirel pedagojinin sınıf farkını ortadan kaldıramamış olmasını eleştirdiği görülmektedir. Fakat eleştirel pedagojinin asıl amacının sınıf farkını ortadan kaldırmaktan ziyade, öğrencinin sınıf, ideoloji, hâkim söylem ve hegemonyanın

farkında olması ve bu şekilde Freire'nin tabiri ile *dünyayı algılamasını kolaylaştırmak* olduğu fikri göz ardı edilmiş görünmektedir. Bu eleştirilerin yanı sıra pek çok bilim insanı, eleştirel pedagojinin her düzeydeki sınıfta başarılı bir şekilde uygulanmasını engelleyen sorunlar hakkında çalışmalar yapmıştır (Neumann, 2013; Fobes & Kaufman, 2007; Weiner, 2007; Foley vd., 2015; Graff, 2020; Yagelski, 2006; Breuing), 2011; Ruiz ve Fernandez-Balboa, 2005). Bazı akademisyenler, eğitimcilerin eleştirel pedagojinin ideolojik çıkarımlarına karşı direnişini tanımlarken (Neumann, 2013; Fobes & Kaufman, 2007; Weiner, 2007; Foley, 2015; Graff, 2008; Yagelski, 2006), diğerleri tanımlama ile ilgili problemlere sahip görünmektedir. Örneğin Neuman (2011:143, Akt: Giguere,2016) eleştirel pedagojinin uygulanmasında karşılaştığı zorlukları daha ayrıntılı olarak açıklayarak, "eleştirel pedagojinin krizde olduğunu çünkü sürekli olarak çok sayıda öğretmenle bağlantı kurmakta başarısız olduğunu ve öğretmenlere yönelik yeni bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğunu" yazmaktadır. Yaklaşımın temellerinin anlamlı olması için birtakım şartlar gerektiğini de vurgulamaktadır. Neumann (2011, s. 143) "eleştirel pedagojiyi anlamlı kılmaya başlamak için eleştirel öğretmenlerle değil, daha çok onlarla karşılaştıkları belirli zorluklar ve içinde bulundukları bağlamlar hakkında konuşmalıdırlar." ifadesini kullanmıştır.

Bu bağlamda eleştirel pedagoğların karşılaştıkları sorunlarla ilgilenmenin önemini vurgulamıştır. Eric Weiner (2007,59; Akt: Giguere,2016) ise "eleştirel pedagojinin, iktidar kurumlarında yer aldıkları için okullaşma tartışmalarında neredeyse tamamen bulunmadığını" belirtmekte ve "çeşitli bölümlere ve kolejlere dağılmış bireysel öğretmenler ve araştırmacıların dışında, epistemolojik bir paradigma olarak eleştirel pedagoji kritik bir kitleye ulaşmayı veya onu çekmeyi başaramadı" ifadesini kullanmaktadır. Bütüncüllükten mahrum kalmış bir figür çizen eleştirel pedagojinin bu bağlamda yalnızca eleştirel öğretmenlere hitap ettiğini savunan fikirler de bulunmaktadır. Neuman (2011,s. 129) "eleştirel pedagoji bütünlük sorunundan mustariptir ve yalnızca halihazırda eleştirel eğilimlere sahip olan eğitimcilere hitap eder" ifadesiyle bu soruna dikkat çekmiştir. Eleştirel pedagoji bu eleştirilere maruz kalsa da temel prensiplerinden vazgeçmemiş görünmektedir. Zira sınıfta uygulanan eleştirel pedagojinin başarılı, pragmatik örneklerini açıklayan çok sayıda araştırma

vardır (Duncan-Andrade & Morrell, 2008; Alegria, 2014; Hardy, 1989; Fobes & Kaufman, 2008; Mueller, 2013). Bu araştırmalar incelendiğinde eleştirel pedagojinin düşünüldüğü kadar tutarsız bir rota izlemediği, sınıf içinde uygulanabilir olduğu görülmektedir.

Eleştirel pedagoji eleştirisi genelinde yapılmış çalışmalar bu şekilde iken müzik eğitiminde eleştirel pedagojiye gelebilecek eleştiriler çoğunlukla herhangi bir repertuarın/müfredatın olmayışı ve beraberinde getirdiği metodolojik kaygıyı içermektedir. Abrahams (2005) müzik eğitiminde eleştirel pedagojinin uygulamalarının felsefe, psikoloji ve diğer öğrenme teorilerinin senteziyle oluşmuş bir dizi praksis sentezini içermektedir. Bununla birlikte müzik eğitimi için eleştirel pedagoji, felsefi bir çerçeve olarak eleştirel kuram ile eğitim psikolojisinin “deneysel öğrenme” olarak tanımladığı dalların sentezini de içermektedir. Bu uygulamaların amacı, öğrenciyi sınıf içerisinde güvenli bir alana yerleştirmek ve eleştirel düşünme pratiklerini kolaylaştırabilecekleri deneyimleri gerçekleştirmektir. Geleneksel müzik eğitimi yaklaşımlarında uyulması gereken müfredat, yapılar tarafından belirlendiği için öğrencinin değil, öğretmenin güvenli alanını oluşturmuş görünmektedir. Bu bağlamda müzik eğitiminin çalgı çalma, beste yapma, armoni, solfej ve nota odaklı bir çerçevede gelişmiş olması bu kaygıların temel sebepleri arasında görünebilir. Oysa eleştirel pedagojideki müzik eğitimi uygulamaları bu pratikleri tamamen reddetmemektedir. Öğrencinin okul dışı etkinlikleri ve birikimleri de diyalog yoluyla merkeze alınmaktadır.

Andrade ve Morrell (2008, s. 186), “Öğrencilerimizin varoluşsal deneyimlerini onurlandırabildik ve kanonik literatürü tamamlayarak akademik okuryazarlığın geliştirilmesi müzik, film, kitle iletişim araçları ve spordan popüler kültürel metinleri sınıf içinde işleyip uygulayabildik” ifadelerini kullanmışlardır. Bununla birlikte, onlar için "tüm metinleri ve müfredatı, öğrencilerin okul dışı kültürel uygulamalarını onurlandıran ve güç, baskı ve dönüşüm konularının açıkça farkında olan eleştirel bir pedagoji içine yerleştirebilmiş olmaları" daha önemli görünmektedir. Bu farkındalık ise eleştirel pedagojinin temel kavramlarından biri olan diyalog ile sağlanabilmektedir. Abrahams (2005) müzik eğitiminde eleştirel pedagojinin müzik dersinde çoklu ve özgürleştirici öğrenme deneyimlerini gerçekleştirmede kullanılabileceğinin altını

çizmektedir. Bu özgürleştirici öğrenme süreçleri, öğretmenlerin zengin ve çeşitli bir müzik programı oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Öğretmenler derslerinde müzik teorisini, nota bilgisini ve teknik uygulamaları da eleştirel pedagoji ile bütünleşmiş bir şekilde işleyebilecekleri durumlar da söz konusu olabilmektedir. Buradaki önemli husus süreç içerisindeki diyalogun tutarlılığı ve devamıdır. Bankacı eğitim sistemini destekler nitelikte öğrenciyi müzikal açıdan *doldurulması gereken kaplar* (Freire,1996) olarak görmek ve müzik derslerindeki süreci teorik, tamamen nota öğretmeye odaklı bir sisteme çevirerek müzik eğitimi yalnızca icra odaklı bir çalma/söyleme uygulamaları ekseninde şekillendirmek diyalogun önünde bir engel teşkil etmektedir. Abrahams (2005) Müzik eğitiminde eleştirel pedagoji uygulamalarını müzik hakkında oluşmuş mevcut klişelerden kurtarma gücüne sahip olduğunu ve eleştirel düşünmeyi, eleştirel eylemi ve eleştirel duyguyu teşvik ettiğini ileri sürmektedir. Özellikle Freire'nin “söz” dediği, bizim müzik eğitimi pratiklerimizdeki “müzik” olan şeyin “dünya” ile bağlantısıyla sonuçlanan politik ve kültürel bağlamları açıklamakta görevlidir. Bu şekilde gerçekleştirilmeye çalışılan müzik eğitimi uygulamaları öğrencinin müzikal yaratıcılık, performans ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek için bir fırsat olarak görünmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu nitel araştırmada örnek olay deseni kullanılmıştır. Bir örnek olay çalışması, Merriam'a (1988, s. 95) göre, bir belirli olgu veya sosyal birimin incelenmesi için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, olay veya birimin detaylı bir şekilde tanımlanmasını ve analiz edilmesini içerir. Bu araştırma yöntemi, olay veya birimin iç dinamiklerini, etkileşimlerini ve çevresiyle olan ilişkilerini anlamak için kullanılır. Bu yolla, olay veya birimin daha geniş bir bağlamda anlaşılması ve açıklanması amaçlanmaktadır. Bu durumda tek bir vakanın seçilecek olması, “gerçek” hakkında olabildiğince çok ve anlamlı bilgi de verebilmektedir. Adelman, Jenkins ve Kemmis (1976) bunu “bir sınıftan yalnızca bir spesifik durumu çekip çıkarmak” şeklinde tanımlamaktadırlar. Öte yandan, Creswell (2013)’e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel- işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Yin’ e göre (1984) durum çalışması, güncel veya yaşanmış bir olayı ya da durumu incelemek amacıyla kullanılan bir araştırma desendir ve görgül (ampirik) bir araştırma yöntemi olarak sınıflandırılır, çünkü bu yöntem, verilerin ve bilginin gözlem ve uygulamalar yoluyla toplanmasına dayanmaktadır. Durum çalışması, belirli bir durumun veya olayın tüm boyutlarını ve öğelerini inceleyerek, o durum veya olayın nedenlerini, sonuçlarını ve etkilerini araştırmayı amaçlar. Bu desen, belirli bir durumun veya olayın gerçek yaşam çerçevesi içinde ve kendi bağlamı içinde incelenmesini hedeflemektedir. Örnek olay olarak Antalya’nın seçilmiş olmasının nedeni Antalya’nın Türkiye’de en fazla uluslararası göç alan kentlerden biri olması ve uzun süredir çok-kültürlü bir toplum yapısı göstermesidir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmada amaçlı rastgele örnekleme tekniğinden yararlanılarak Antalya merkezindeki devlet ve özel okullarından veri toplanmıştır. Bu tür örnekleme, rastgele örnekleme ile belirlenen durumlardan daha zengin verilere ulaşabilmek ve araştırmanın inanılrlığını arttırabilmek için yapılmaktadır (Flick, 2022). Rastgele örnekleme, araştırmanın dış faktörlere veya araştırmacının önyargılarına maruz kalmadan objektif bir şekilde katılımcıları seçme imkânı sunar. Bu yöntem, araştırmanın sonuçlarının genelleştirilebilirlik kabiliyetini artırır ve araştırmacıların elde ettikleri verilerin popülasyonun tamamını temsil etme olasılığını yükseltir. Bu bağlamda devlet okullarının ve özel okulların ilk, orta ve lise kademelerinde okuyan öğrenci ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerden rastgele seçilecek gruplar araştırmaya en çok katkı sunacak daha küçük alt gruplara indirgenmiştir. Bu çalışmanın katılımcıları Antalya’da Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilk ve orta dereceli özel ve devlet okullarında okuyan öğrencilerin, çalışan-emekli öğretmenleridir. Amatör müzik eğitimi kurumları araştırmanın kapsamı dışında tutulmuş olsa da öğrencilerin aldığı okul dışı özel müzik eğitiminin ve her türlü müzik faaliyetinin tolerans ve diyalog bakımından etkileri göz ardı edilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada görüşme, gözlem ve literatür taramasından elde edilen üç farklı veri tipi kullanılmış ve birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmanın ana verileri yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu bağlamda veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilmiş görüşme formu kullanılmıştır. Tasarlanan görüşme formunda, araştırmacı tarafından belirlenen konulara yönelik sorular yer almaktadır. Bu soruların elde edilmesinde özellikle eleştirel pedagojinin temel kavramları olan diyalog ve tolerans ile ilgili süreçler göz önünde bulundurulmuştur. Bu konular arasında öğretmenlerin ve öğrencilerin kültürel farklılıklarla nasıl başa çıktıkları, müzik eğitiminin kültürel farklılıklara nasıl bir etkisi olduğu, okul yöneticilerinin kültürel çatışmaları nasıl ele aldığı gibi konular yer almaktadır. Ayrıca müzik öğretmenlerinin öğrencilerle geliştirdikleri diyalog sürecini kapsayan sorular da

bulunmaktadır. Görüşme formunda ortalama 20 soru bulunmaktadır. Görüşme soruları müzik öğretmenleri ve öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Sorular hazırlanırken eleştirel pedagojinin temel kavramları ve kültürel çatışmanın çerçevesine, müzik öğretmeni yetiştirme gelenekleri ve bunun okul müzik eğitimindeki yansımaları eksenine önem verilmiştir. Görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürecek şekilde ayarlanmıştır.

Araştırmada inanırlığı arttırmak için katılımcı teyidi kullanılmıştır. Holloway ve Wheeler (1996) katılımcı teyidini (member checking), bir araştırma stratejisi olarak kullanıldığını ve çalışma bulgularının katılımcıların kendi düşüncelerini doğru bir şekilde yansıtip yansıtmadığını sorgulamayı amaçladığını vurgulamaktadır. Bu strateji, verilerin elde edildiği veya görüşülen bireylere erişim sağlanarak ortaya çıkan bulgular hakkında geri bildirim istenmesini içermektedir. Araştırmacılar, katılımcı teyidi yöntemini kullanarak çalışmaya dahil edilen katılımcılara, sonuçların doğruluğunu ve yorumlarını sormak için çalışma bulgularını sunmaktadırlar. Katılımcı teyidi, her bir katılımcıyla iki kez görüşmeyi gerektirmektedir. İlk görüşme veri toplama amacıyla gerçekleştirilirken, ikinci görüşme ise bulguların doğruluğunu ve bütünlüğünü kontrol etmek amacıyla yapılmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmada verilen yanıtlar anlamlı bir şekilde araştırmacı tarafından karşı tarafa sunulmuş ve geri dönüş alınmıştır. Çapraz sorularla görüşmenin doğası bozulmayacak şekilde katılımcı teyidi alınarak araştırmada inanırlılık etkisi arttırılmıştır. Başkale (2016) bir araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için en yaygın bilinen ve kullanılan stratejilerden biri üçgenleme tekniği olduğunu belirtmektedir. Bu strateji, "Bu sonuçlar ne kadar inandırıcı?" ve "Aynı ya da benzer örneklemler çalışmalarda bulgular tekrarlanabilir mi?" gibi sorulara yanıt aramayı hedefler. Üçgenleme, farklı veri toplama yöntemlerinin (örneğin, görüşmeler ve gözlemler) veya farklı veri kaynaklarının (örneğin, farklı grup üyeleriyle yapılan bireysel görüşmeler) sonuçlarının karşılaştırılmasıdır. Bu şekilde, bir yöntemin zayıf yönleri, diğer yöntemin güçlü yönleriyle telafi edilebilir. Mays ve Pope (2000) ile Streubert ve Carpenter (2011) üçgenlemenin iç geçerlilik sağlamada etkili bir strateji olduğunu belirtmiştir. Üçgenleme kullanılırken, her önemli sonucu desteklemek için en az üç farklı bilgi

kaynağı kullanılmalıdır. Buna ek olarak araştırmaya araştırmacının sistematik olmayan gözlemleri de dahil edilmiştir.

Goffman'a göre (1953, s. 2) "ciddi" etnografik saha çalışması, günlük etkileşim sırasında göze çarpmayan birçok ayrıntıya ve görünüşte önemsiz detaylara karşı artan dikkat ve duyarlılıktan oluşur. Goffman, kendi metodolojik prosedürünü "sistematik olmayan natüralist gözlem" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, sosyal gerçekliğin çeşitliliğini ve karmaşıklığını algılamaya açık ve alıcı bir şekilde deneyim sağlama çabasıyla uyumlu olduğunu ifade etmektedir. Raab (2022) Goffman'ın etnografik saha çalışmasını gerçekleştirirken, gündelik yaşamın içindeki sosyal etkileşimleri dikkatlice gözlemlemeyi ve kaydetmeyi amaçladığını belirtmektedir. Bu çalışma şekli, doğal ve otantik bir ortamda gerçekleşen sosyal etkileşimleri yakalamayı hedefler. Bu süreçte, görünüşte önemsiz veya göz ardı edilebilir gibi görünen ayrıntılar bile araştırmacının seyri için değerli bilgiler sunabilmektedir. Goffman'ın yaklaşımı, bir toplumun sosyal gerçekliğini anlamak için çeşitli varyasyonları ve karmaşıklıkları gözlemlemek ve anlamak üzerine odaklanır. Bu nedenle, araştırmacının alıcı ve açık bir durumda olması gerekmektedir. Goffman'ın sistemli olmayan naturalist gözlem yöntemi, sosyal etkileşim ve insan davranışlarının doğal ortamlarında incelenmesine imkân sağlamaktadır. Bu yöntem, derinlemesine anlayış ve zengin veriler elde etmek için gözlemci tarafından doğrudan katılım ve dikkatli gözlemi bir araya getirmektedir. Bu bölümde, Goffman'ın sistemli olmayan naturalist gözlem yaklaşımını kullanarak, öğrencilerin müzik tercihlerini, etkileşimlerini ve kültürel altyapılarını detaylı bir şekilde incelemeye odaklanılacaktır. Bu gözlem türünün seçilmesinin nedeni, araştırmacının müzik eğitimi geçmişi ve tezin yazıldığı süreçte müzik öğretmeni olarak çalışmasıdır. Bu durum, araştırmacının müzik eğitimi alanında deneyimli olmasını ve müzik öğretmenlerinin kültürel toleransını daha iyi anlayabilme potansiyeline sahip olmasını sağlamaktadır. Araştırmacının müzik eğitimi geleneğinden gelmesi, müzik öğretmenlerinin günlük etkileşimlerini ve davranışlarını daha iyi anlayabilme becerisini artırmaktadır. Müzik eğitimi sürecine aşina olan biri olarak, müzik öğretmenlerinin öğrencilerle nasıl etkileşimde bulunduğunu, kültürel farklılıklara nasıl tepki verdiklerini ve müzik eğitimindeki kültürel uyumu nasıl sağladıklarını daha derinlemesine gözlemleyebilir. Goffman (1959, s. 9) sistematik

olmayan natüralistik gözlemde jest ve mimiklerin, gözden kaçan ayrıntıların, araştırmanın seyri için önemli olabileceğini vurgulamaktadır. Ona göre, insanların yüzleri aracılığıyla sağladıkları görünürlük, iletişim ve etkileşim süreçlerinde belirleyici bir faktördür. Yüz ifadeleri, insanların duygusal durumlarını, tutumlarını ve niyetlerini başkalarına aktarmada önemli bir araç olarak kullanılabilir. Bununla birlikte, bireyin kendi yüz ifadeleri ve bakışları, doğal bir şekilde farkındalıktan kaçır ve tam kontrol altında tutulamamaktadır. Ayrıca, müzik öğretmeni olarak aktif olarak çalıştığı süre boyunca, saha deneyimleri ve pratik bilgileri üzerine de dayanarak tezine daha zengin bir bakış açısı katabilmektedir. Bu, müzik öğretmenlerinin kültürel toleransını ve okul müzik eğitimindeki kültürel çatışmayı daha kapsamlı bir şekilde anlamasına ve tezinde daha zengin bir analiz sunmasına yardımcı olabilmektedir. Sonuç olarak, araştırmacının müzik eğitimi geleneğinden gelmesi ve müzik öğretmeni olarak çalışması, gözlem türünün seçilmesini ve tezinin akademik değerini artıran önemli faktörlerdir. Bu durum, araştırmacının sahip olduğu birikim ve deneyimlerin, müzik öğretmenlerinin kültürel toleransı konusunda daha derinlemesine bir anlayış ve analiz sunabileceği anlamına gelmektedir.

Goffman'a göre, sosyal etkileşimin içindeki detaylara ve sosyal ilişkilerin inceliklerine dikkat etmek, toplumun daha geniş bir anlayışını sağlar. Bu şekilde, Goffman'ın "sistemik olmayan natüralist gözlem" yaklaşımı, etnografik saha çalışmalarının sosyal gerçekliği daha iyi kavramaya ve anlamaya yönelik çabalarını ifade eder. Bu yöntem, görünüşte önemsiz olan ayrıntıları ve sözde önemsizliği değerlendirmek ve sosyal etkileşimlerin karmaşıklığını anlamak için bir fırsat sunmaktadır. Bu bağlamda Goffman'ın "sistemik olmayan natüralist gözlem" yaklaşımının kullanıldığı bu çalışma, müzik öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerin sosyal gerçeklikten ortaya çıkan detayları ve müzik eğitimi süreçlerindeki incelikleri yakalamak için bir araç sağlamıştır. Araştırmacı, Goffman'ın "sistemik olmayan natüralist gözlem" metodolojisinden ilham alarak müzik öğretmenleriyle yapılan görüşmelerdeki sosyal etkileşimlerin karmaşıklığını ve müzik öğretiminin çok yönlülüğünü anlamaya yönelik bir yaklaşım benimsemiştir. Bu yaklaşım, araştırmacının saha çalışması sırasında müzik öğretmenlerinin günlük etkileşimlerine ve öğretim süreçlerine dikkatlice odaklanmasını sağlamıştır.

Araştırmacı, Goffman'ın metodolojisi doğrultusunda müzik öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde göze çarpmayan detaylara ve sözde önemsiz ayrıntılara dikkat etmiştir. Bunun sonucunda, sosyal etkileşimlerin karmaşıklığı ve müzik öğretiminin çok yönlülüğü hakkında daha kapsamlı bir anlayış elde edilmesi hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, araştırmacının müzik öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde aktif bir gözlemci ve duyarlı bir dinleyici olarak yer almasını sağlamıştır. Araştırmacı, müzik öğretmenlerinin dil, beden dili, jest ve mimik gibi iletişim biçimlerini dikkatlice analiz etmiş ve bu etkileşimlerin müzik öğretiminin niteliğini nasıl etkilediğini anlamaya çalışmıştır. Goffman'ın "sistematik olmayan natüralist gözlem" metodolojisine dayanan bu yaklaşım, araştırmacının müzik öğretmenleriyle gerçekleştirdiği görüşmelerdeki sosyal dinamikleri ve etkileşimleri yakalama çabasını vurgulamaktadır. Böylece, müzik öğretiminin karmaşıklığı, öğrenci-öğretmen etkileşimleri ve öğretim sürecinin farklı yönleri hakkında daha kapsamlı bir anlayışa ulaşma amacı güdülmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada görüşme verilerinin analizinde nitel içerik analizi uygulanmıştır. Corbin ve Strauss (2014) içerik analizini nitel verilerin altında yatan anlamları anlama, yorumlama ve kavramlaştırma süreçleri olarak tanımlarken bu sürecin sistematik bir kodlama ve kategorize etme süreçlerinden geçtiğini vurgulamaktadır. Bu bilgiler ışığında içerik analizinde asıl amaç toplanan verileri açıklayacak kavramlar ve ilişkilere odaklanmaktır. Weber (1990) içerik analizinde mutlak bir doğru olmadığına dikkat çekerek araştırmacının hangi durumda hangi tekniği kullanacağı konusunda konuya hâkim oluşunun önemini vurgulamıştır. Araştırmadaki içerik analizi için J. Saldana'ya ait kodlama tekniği kullanılmıştır. Saldana (2009) kodlamanın önceden belirli kurallar izlemeyeceğini ve daha çok sezgisel, keşfedici ve döngüsel bir tekniğe dayandığını vurgulayarak istenen kodlama seviyesine birkaç devirden sonra geçilebileceğine dikkat çekmektedir. Nitel araştırma, karmaşık ve çeşitli verilerin toplandığı, incelendiği ve analiz edildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu veriler dil, yazı, görüntü, video veya ses kayıtları olabilirken analizi ve yorumlanması karmaşık süreçleri içermektedir. Bu nedenle, araştırmacılar,

verileri daha anlaşılır ve özetleyici hale getirmek için kodlama yöntemini kullanabilmektedirler. Kodlama, verilerin incelenmesinde önemli bir adım olarak görülmektedir. Saldana (2009) Bu yöntemi, karmaşık verileri daha küçük, daha anlaşılır parçalara ayırmaya ve her bir parçaya özetleyici, dikkat çekici ve anlamlı bir isim veya kısa ifade vererek, verileri daha net ve anlaşılır hale getirmeye yardımcı olarak yorumlar. Bu nedenle, verilerin kodlanması, araştırmacıların verileri daha anlaşılır ve anlamlı hale getirmelerine yardımcı olmaktadır. Kodlar, verilerin daha kolay yorumlanmasına, karşılaştırılmasına ve analiz edilmesine olanak tanıırken söz konusu kodlama yöntemi, araştırmacıların verileri daha anlaşılır hale getirmelerine ve daha iyi bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Kodlar, verilerin derinlemesine analiz edilmesine ve araştırmacıların araştırma sorularına cevap bulmalarına yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra Saldana (2009, s. 18), kodlamanın birçok çeşidi olabileceğini ve araştırmacının bu seçeneklerden kendi araştırmasına en uygun olanını seçmekte özgür olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmada ise *invivo kodlama* (*invivo coding*) tekniği tercih edilmiştir. Saldana (2009) *invivo* kodlamayı araştırma katılımcılarının doğal dilini ve ifadelerini kullanarak verilerin analizinde bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. *Invivo* kodlama, katılımcıların kendi kelimelerini ve ifadelerini korurken aynı zamanda araştırmacının verileri anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır. *Invivo* kodlama, araştırmacıların katılımcıların kendi kelimelerini ve ifadelerini koruyarak verileri analiz etmelerine olanak sağlamaktadır. Bu yaklaşım, araştırmacının verilere daha derinlemesine bir anlam katmasına ve katılımcıların bakış açısını vurgulamasına yardımcı olmaktadır. Saldana (2009) *invivo* kodlama sürecinin diğer kodlama teknikleriyle nasıl ilişkilendirilebileceği de açıklamaktadır. *Invivo* kodlama, diğer kodlama teknikleriyle birlikte kullanılabileceği gibi, özgün bir kodlama yaklaşımı olarak da uygulanabilmektedir. *Invivo* kodlama süreci aynı zamanda diğer kodlama teknikleriyle birleştirilebilmektedir. Buna örnek olarak, tematik kodlama veya yapısal kodlama gibi farklı kodlama yaklaşımlarıyla birlikte *invivo* kodlamayı kullanabilirsiniz. *Invivo* kodlama, verileri analiz etmek ve temaları belirlemek için daha önce tanımlanmış kodlama kategorileriyle birlikte kullanılabilir. Bunun yanı sıra Saldana (2009) *Invivo* kodlamanın diğer araştırmacılarla verilerin doğruluğunu ve

güvenilirliğini tartışmak için de kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Invivo kodlamayı kullanarak, araştırmacılar verileri daha açık ve anlaşılır bir şekilde paylaşabilir ve diğer araştırmacılarla veri analizi konusunda ortak bir anlayış oluşturabilir.

Saldana (2009) Koddan teoriye modelini, nitel verilerin analizi sürecinde araştırmacının kodlama işleminin ardından elde ettiği verileri daha yüksek bir düzeyde anlamlandırmasına yardımcı olacak bir yöntem olarak açıklamaktadır. Bu yöntem, kodlara dayalı olarak elde edilen verilerin bütünleştirilerek daha geniş bir teorik perspektifte ele alınmasını sağlamaktadır. Bu modele göre, kodlama süreci bir araştırmacının verileri kategorilere ayırarak anlamlandırmasıdır. Daha sonra, bu kategoriler teorik bir bağlama yerleştirilir ve birbirleriyle ilişkilendirilir. Bu ilişkilendirme işlemi, araştırmacının elde ettiği kategorilerin hangi teorik kavramlarla bağlantılı olduğunu belirlemesi için gereklidir. Koddan teoriye modelinde, araştırmacılar, verileri daha önce belirlenmiş bir teoriye uygun hale getirmek yerine, teorik bir perspektifle verileri analiz etmeye çalışırlar. Bu nedenle, koddan teoriye modeli, nitel araştırmalarda hipotezlerin önceden belirlenmesine ihtiyaç duymaz ve araştırmacıların verileri kendi içinde keşfetmelerine olanak tanır. Sonuç olarak, koddan teoriye modeli, araştırmacıların verileri daha geniş bir teorik perspektifte ele almalarına olanak sağlayarak, nitel veri analizinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu model, araştırmacıların verileri daha anlamlı bir şekilde yorumlamalarına ve araştırmanın sonuçlarına daha derinlemesine bir anlam kazandırmalarına yardımcı olmaktadır. Eldeki araştırmada Saldana'nın yaklaşımından hareketle, görüşme verilerinden elde edilen bulgular araştırmacı tarafından üretilen temalar ve kavramlar çerçevesinde tartışılmıştır. Bu yaklaşım Saldana'nın içerik analizindeki somuttan-soyuta doğru giden veri akışına uygun olup, gerçek yaşam verilerinin teorize edilmesine uygun bir çabadır.

Bu çalışmanın görüşme sorularının geçerlik güvenirliği, araştırmacının çalışmasının amacına uygun, ölçmek istediği değişkenleri doğru ve tam olarak yansıtmadığını, ayrıca soruların ölçmek istenilen değişkenler hakkında tutarlı ve güvenilir veriler sağlayıp sağlamadığını belirlemeyi amaçlamak amacıyla uzmanlara danışılarak sürece dahil edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulgular bölümünde, Antalya'daki özel ve devlet okullarında öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizini içermektedir. Creswell (2013, s. 132) durum çalışmasında bulgular bölümünün, toplanan verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulguların betimlenmesini ve yorumlanmasını içerdiğini belirtirken, araştırmacının ortaya çıkardığı ana tema veya konular da bu bölümde yer aldığını vurgulamaktadır. Bu temalar, araştırmacının konuya yönelik daha derin bir anlayış sağlamaktadır. Bu bölümde, müzik eğitimi alanında kültürel tolerans ve diyalogun önemi ve bu konudaki durumun Antalya'daki okullarda nasıl olduğu tartışılmaktadır. Araştırmanın bulguları her bir alt probleme göre ortaya konmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Müzik öğretmenlerinin okul müzik eğitiminde farklı tür müziklere yer verme hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenen birinci alt probleme ilişkin verilere yapılan içerik analizi ile elde bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmen 1. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Bazen dinlemeye çalışıyorlar da ben müsaade etmiyorum, hayır diyorum. Çünkü böyle çok saçma sapan şeyler dinliyorlar. Hayır diyorum. Türkü dinleyeceğiz. ”	Müsaade etmiyorum.	Farklı müzik türlerine karşı intolerans.	Farklı müziklere karşı intolerans
	Saçma sapan şeyler	Ötekileştirilen müzik türleri	
	Hayır diyorum	Eksik diyalog	
	Türkü dinleyeceğiz	Kültürel bagajı dayatma	

Bu ifadeler, müzik öğretmenin derslerinde Türkü müziğine daha fazla yer verdiğini, öğrencilerini de Türkü müziği dinlemeye teşvik ettiğini ve diğer müzik türlerini öğrencilerinin dinlememesi yönünde bir tutum sergilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmen, derslerinde Türkü müziğine daha fazla yer vererek öğrencilerini bu müzik türüne yönlendirmekte ve diğer müzik türlerini görmezden gelmektedir.

Öğretmen 2. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Aklınıza gelebileceklerin en iyilerini mutlaka dinletiyorum. Çok isterlerse açıyorum, o da kendi isteklerimi dinletmek için bir ödül gibi yani. Önce diyorum benim istediklerimi, seçtiklerimi daha sonrasında ben de size kendi istediğiniz şarkıyı açacağım diyorum.”	En iyilerini	Müziği iyi/kötü gibi sıfatlarla sınıflandırmak	Eksik öğrenci motivasyonu ve diyalog
	Çok isterlerse	Ödül-ceza yöntemi kullanma	
	Kendi isteklerimi dinletmek için	Kültürel bagajı dayatma	
	Önce diyorum benim istediklerimi		

Bu ifadelere göre, öğretmenin öğrencilerini kendi müzik tercihleri üzerinden cezalandırma veya ödüllendirme girişimi bulunmaktadır. Onların istedikleri müzikleri dinlemenin ön koşulu olarak kendi müzik beğenilerini öncelikte tutmuş görülmektedir. Bu durumda derste öğrenci merkezli yaklaşım arka plana atılmış görülmektedir.

Öğretmen 3. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Şöyle bunları kullanıyorum ben daha doğrusu kendim dinlemiyorum ama çocukların önce müzik dünyalarını anlamak için önce onların mesela şunu yaparım, derslerde ne dinliyorsunuz? Açın dinleyelim, mesela hangi müziği seviyorsunuz ve ne için seviyorsunuz?”	Bunları kullanıyorum ben Müzik dünyalarını anlamak için Açın dinleyelim Hangi müziği seviyorsunuz ve ne için seviyorsunuz?	Diyalog bilinci Öğrenci merkezli tutum Motive edici teşvik	Olumlu öğretmen toleransları

Bu ifadeler öğretmenin, öğrencilerinin müzik tercihlerine saygı duyduğunu ve öğrencilerinin sevdikleri müzik türlerini anlamak ve öğrenmek istediğini göstermektedir. Öğretmen, öğrencilerine hangi müzikleri sevdiklerini sormakta ve derslerinde bu müzikleri dinlemektedir. Bu yaklaşım öğrencilerin müzik zevklerine saygı gösterilmesini ve öğrencilerin müzik hakkında fikirlerini ifade etmelerine fırsat verilmesini sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenin kendi müzik tercihlerini öğrencilere dayatmak yerine, onların müzik dünyalarını anlamak için öğrencilerin tercihlerine saygı göstermesi de olumlu bir tutum olarak görünmektedir.

Öğretmen 4. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Çok dönemli şarkıları tercih ediyorum. Her zaman çok daha kaliteli, daha keyifli.. Kaliteli olmayanlar Oyun sayışmaları gibi 3 notayla şarkılar var İyi bir dinleyici olarak bile şu kapıdan çıkıyorlarsa ben işimi doğru yapmışım diye düşünüyorum.”	Çok dönemli şarkılar Çok daha kaliteli, daha keyifli.. Kaliteli olmayanlar oyun sayışmaları gibi 3 notayla şarkılar İyi bir dinleyici	Farklı müzik türü seçiminde filtre Müziği kaliteli/kalitesiz gibi sıfatlarla sınıflandırmak Küçümseyici tutum	Olumsuz öğretmen toleransı

Bu ifadeler, öğretmenin müzik tercihleri hakkındaki sıkı bir tutum sergilediğini ve öğrencilerinin müzik zevklerini ve beğenilerini sınırladığını göstermektedir. Öğretmen, çok dönemli şarkıları tercih ettiğini ve bu tür şarkıların daha kaliteli ve keyifli olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Ancak, kaliteli olmayan şarkıları, örneğin oyun sayışmaları gibi 3 notayla şarkılar gibi, öğrencilerine önermemektedir. Bu tutum, öğrencilerin müzik dünyasını sınırlayabilir ve onların farklı müzik türleri keşfetmelerini engelleyebilir. Ayrıca, öğretmenin, kendi müzik tercihlerini öğrencilerinin tercihlerine baskın kılmaya çalıştığı izlenimi uyandırmaktadır.

Öğretmen 5. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Ne yazık ki yeni nesil iyi müzik, kaliteli müzik dinleme konusunda çok başarılı değil. Yani klasik müzik dinlemek gerçekten bu işin olmazsa olmazı... Günümüzde en büyük sıkıntı bence Rap. ”	İyi müzik Kaliteli müzik Klasik Müzik En büyük sıkıntısı Rap	Müziği kaliteli/kalitesiz gibi sıfatlarla sınıflandırmak Hegemonik müziklere öncelik Sıkıntılı, öteki müzikler	Olumsuz öğretmen toleransları

Bu öğretmenin ifadeleri, müzik tercihlerinde bir kalite standardı olduğunu düşündüğünü ve öğrencilerine bu standardı öğretmeye çalıştığını göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kaliteli müziği anlamalarını ve takdir etmelerini hedeflemekte ve bu doğrultuda müziklerini seçmektedir. Ayrıca, öğretmenin belirli türlerde müziğe olan toleransı sınırlı gibi görünmektedir. Özellikle, rap müziğe yönelik eleştirileri sert bir tutumla sergilemektedir. Genel olarak, öğretmenin tutumu müziği bir kalite ölçütüne göre seçmek, öğrencilerine müzikal bir eğitim vermeye çalışmak ve kendi müzikal tercihlerini öğrencileriyle paylaşmak gibi faktörlere dayanmaktadır.

Öğretmen 6. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Eğitim müziğini sevmiyorlar zaten. İlgilerini çekmiyor okul müziği.. O yüzden dışarıdaki bir müziği sınıfa getirip öğretmem benim için çok daha kolay oluyor. Sevdikleri bir mesaj rap şarkısı oluyor mesela..”	İlgilerini çekmiyor okul müziği.. dışarıdaki bir müziği sınıfa getirip Sevdikleri bir mesaj rap şarkısı	Okul müziği farkındalığı Öğrenci ilgilerini dikkate alma Yüksek öğrenci motivasyonu sağlama	Olumlu öğretmen toleransları

Bu ifadeler öğretmenin, öğrencilerinin ilgi alanlarına uygun müzikler seçerek öğretim sürecini daha etkili ve kolay hale getirdiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin dışarıda dinledikleri müzikleri sınıfa getirerek, ders materyali olarak kullanarak öğrencilerin dikkatlerini çekmeyi hedeflerken öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik müzikleri dinleyerek, müzikal yönlerini ve kültürel birikimlerini arttırmalarını amaçlamaktadır. Lamont, Hargreaves, ve Marshall & Tarrant, M. (2003) “Young people's music in and out of school” isimli çalışmalarında müziği yalnızca yasal müfredatın bir parçası olarak alan öğrencilerin, müziği mümkün olan en kısa sürede bırakma eğiliminde olduğunu belirtmektedirler. Bu verilerin okul müziğinin sorunları olabileceğini düşündüren birkaç çalışma daha bulunmaktadır. Örneğin O'Neill ve Sloboda (2001,2002) çalışma, okul çağındaki 684 çocuğun müziğe katılımının boylamsal olarak araştırıldığı bir çalışmada ilginç bulgulara rastlamışlardır. Öğrenciler 1999 ve 2000 yıllarında ilkokuldan ortaokula geçmeden önce ve geçtikten sonra incelenmiştir. Ana bulgulardan biri, bir müzik aleti çaldığını bildiren bu öğrencilerin oranının ilkokuldan ortaokula geçerken örneklemin tamamında yüzde 61'den yüzde 33'e düşmüş olmasıdır. İlkokulda müzik aleti çalanların yüzde 45'i bu kısa süre içinde çalmayı bırakmıştır. Bu durum, ortaokula geçişle birlikte müzik faaliyetlerine olan ilginin de azaldığını göstermektedir. Bu durum bize okul müziğinin, öğrencilerin müzik derslerine olan ilgilerinin günden güne azaldığını göstermektedir.

Öğretmen 7. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Genelde klasik içerikli popüler gibi görünenleri dinletmeye çalışıyorum. Ama Rap müzik dinletmemeye çalışıyorum. Rap müziği bir müzik türü olarak görmüyorum hiç sevmiyorum. Derslerde de rap müziği kullanmıyorum.	Klasik içerikli popüler müzikler Rap müzik dinletmemeye çalışıyorum Rap müziği bir müzik türü olarak görmüyorum.	Hegemonik müzik türlerine öncelik Ötekileştirilen ve yok sayılan müzik	Olumsuz öğretmen toleransları

Bu öğretmenin görüşü, klasik müziği öğrencilere öğretmenin önemini vurgulamaktadır. Ancak, popüler müziklerin de öğrencilerin ilgisini çekebileceğini ve derslerde kullanılabileceğini kabul etmektedir. Bununla birlikte, rap müziği bir müzik türü olarak görmemekte ve hiç sevmemektedir. Rap müziğin genel olarak derslerde kullanımına karşı olduğunu ifade etmektedir. Bu karşıtlığın sebebi Rap türünün öğretmenin kişisel beğenilerine hitap etmemesi ve müzik olarak görmemesidir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Müzik dersindeki öğretmen- öğrenci diyalogunun öğrencinin müzik dersine yönelik düşüncelerindeki etkisi nelerdir?” şeklinde belirlenen ikinci alt probleme ilişkin verilere yapılan içerik analizi ile elde bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Öğrenci 1 ve Öğrenci 2 (Öğretmen 1'in öğrencileri) İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Müzik öğretmenimiz okul dışında ne dinlediğimizi ve yaptığımızı sormuyor. Sormadığı için de bilmiyor. Ayrıca okul ortamı yargılayıcı bir ortam olduğu için hani açalım dinleyelim demek istemiyorum”	Okul dışında ne dinlediğimizi ve ne yaptığımızı sormuyor Okul ortamı yargılayıcı bir ortam	Eksik diyalog Müzik zevkinin ifşalanacağı korkusu	Düşük öğrenci motivasyonu ve müzik dersine karşı olumsuz bir tutum

Bu öğrenciler, müzik dersinin amacının insanların sadece belirli türkülerinin öğrenilmesinden daha fazla olması gerektiğini belirtmektedirler. Onların görüşlerine göre, müzik dersi, öğrencilerin dünya müziklerini ve klasiklerini anlamalarına yardımcı olmalıdır. Ayrıca, öğrencinin müzik öğretmeni okul dışında dinlediği müzikleri veya yaptığı müzik faaliyetlerini sormadığından, öğretmenin öğrencilerin gerçek müzik zevklerini tam olarak anlayamayabileceğine işaret etmektedirler. Bunun yanı sıra, öğrenciler, okul ortamının yargılayıcı olduğunu ve bu nedenle müzik öğretmenin öğrencilerin müzik tercihlerini yargılaması konusunda rahat olmadıklarını belirtmektedirler. Ayrıca bu ifadelerini Öğretmen 1'in “okul dışında ne yaptıklarını soruyorum” ifadesini doğrulamadığı ve bu sebeple müzik dersinde eksik bir diyalog bilincini geliştirdiğini göstermektedir.

Öğrenci 3 İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Öğretmenimiz hangi müziği dinlediğimizi bize soruyor. Kimseye ayrımcılık yapmıyor, herkesin zevkine göre ilerliyor. Bizi dikkate aldığını bize değer verdiğini hissediyorum.”	Hangi müziği dinlediğimizi bize soruyor. Kimseye ayrımcılık yapmıyor Dikkate aldığını bize değer verdiğini hissediyorum	Diyalog bilinci Öğrencide öz-değer farkındalığı oluşturma	Yüksek öğrenci motivasyonu ve müzik dersine karşı olumlu bir tutum

Bu öğrenci, müzik öğretmenin öğrencilerin müzik zevklerine saygı duyduğunu ve öğrencilerin tercihlerine göre ilerlediğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenin öğrencilerle birlikte müzik dinleyerek, müzik deneyimlerini paylaşarak öğretim sürecini daha keyifli hale getirdiğini belirtmektedir. Öğretmenin öğrencilerin müzik tercihlerini dikkate alması, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine ve özgüvenlerinin artmasına katkı sağlamış görünmektedir. Öğrenci, müzik öğretmenin kendilerine saygı duyduğunu hissettiğini belirtmektedir ve öğretmenin öğrencilerin müzik tercihlerine açık olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenin öğrencilerin müzik tercihlerine açık olması, öğrencilerin kendilerini daha rahat ve özgür hissetmelerini sağlamıştır. Bu durum, öğrencilerin müzik öğrenme sürecinde daha aktif ve katılımcı olmalarını sağlamaktadır.

“Diyalogcu, problem tanımlayıcı öğretmen-öğrenci için eğitimin program içeriği ne bir armağandır ne de zorlama- öğrencilerin içine yerleştirilen bilgi parçaları değil- onun yerine, bireylere bilmek istedikleri şeyler hakkında yapılan, organize, sistemli ve geliştirilmiş "yeniden-sunuş"tur” (Freire, 1996,s.67)

Sağlıklı sürdürülen bir diyalog süreci öğrencilerin kendi bilmek istedikleri konular hakkında bilgi edinmelerine ve öğrenmelerine yardımcı olacak bir şekilde örgütlü, sistemli ve geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi

özgür iradeleriyle öğrenmeye yönelmelerini ve kendi öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılmalarını sağlayarak, onları ezilmişlikten kurtararak özgürleştirici bir eğitim anlayışını benimsemektedir. Yukarıdaki görüşme verileri ise bize müzik öğretmenin etkin bir diyalog süreci yönettiğini belirtmektedir.

Öğrenci 4. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Uzi’nin şarkılarını az da olsa dinliyorum. Öğretmenimiz Uzi’nin şarkılarını tercih etmiyor. Sormuyor da. Eğitim ve okul içeriğine uygun değil çünkü o yüzden.	Az da olsa dinliyorum	Okul dışı müzik deneyimleri	Müzik dersine karşı nötr bir tutum
	Uzi’nin şarkılarını tercih etmiyor	Öğretmen tercihleri	
	Okul içeriğine uygun değil çünkü	Müfredat sınırları	

Bu öğrenci, müzik öğretmenin okul müfredatına uygun şarkıları tercih ettiğini ve Uzi'nin şarkılarının bu kriterlere uygun olmadığını ima etmektedir. Öğrenci, öğretmenin müfredat dışı şarkılara karşı bir tutum sergilediğini belirtmektedir. Bununla birlikte, öğrenci kendi müzik tercihlerinin farkında ve Uzi'nin şarkılarını dinlemektedir, ancak bu konuda öğretmeniyle iletişim kurmamaktadır ve öğretmenin Uzi'nin şarkılarına yönelik bir ilgi göstermediğini belirtmektedir.

Öğrenci 5. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Öğretmenimiz bizimle birebir iletişime geçmiyor. İletişime geçmediği için yani benim hakkımda ne dinliyorsunuz demediği için üzülüyorum. Aslında sorsa daha çok şey öğrenebilir hakkımda.	Birebir iletişime geçmiyor Ne dinliyorsunuz demediği için üzülüyorum Aslında sorsa	Eksik diyalog Öğrenci beklentileri	Öğrenci kaygısı ve olumsuz etkileri

Öğrenci, öğretmenleriyle arasında birebir iletişim eksikliği olduğundan dolayı rahatsızlık duymaktadır. Öğretmeni kendisi hakkında soru sormadığı için öğretmenin öğrenciyi yeterince anlamadığını ifade etmektedir. Öğrenci, öğretmeniyle daha fazla iletişim kurmanın kendisine daha fazla anlama ve öğrenme imkânı sağlayacağına inanmaktadır.

Öğrenci 6. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
Müzik öğretmenimiz pek sormuyor. Yani bazen kendi arkadaşlarımızla okul saatleri sonrasında kendimiz istediğimiz müzikleri dinleyebiliyoruz. Müzik dersinde pek olmuyor bu.	Pek sormuyor Okul saatleri sonrasında İstedğimiz müzikleri dinleyebiliyoruz	Eksik diyalog İnformal müzik deneyimleri Müzik deneyimindeki özgür alanlar	Düşük öğrenci motivasyonu

Öğrencinin ifadesinde, müzik öğretmeninin öğrencilerin müzik tercihlerini yeterince sormadığı ve müzik dersinde öğrencilerin kendi müziklerini dinleme fırsatının sınırlı olduğu belirtilmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Katılımcı müzik öğretmenleri kendilerini yetiştiren akademisyenlerin müzik türlerine toleransı hakkında neler düşünmektedir” şeklinde belirlenen üçüncü alt probleme ilişkin verilere yapılan içerik analizi ile elde bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmen 1. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Piyasa yapmayın diyorlardı. Klasik müziği dayattılar bize, kesinlikle dayatma. Kemani hiç isteyerek çalmadım mesela. 5.pozisyonda falan keman çaldım ama Türk müziği çalsam daha keyif alırdım. Konya’da okusaydım keşke, ora biraz daha Türk müziği ya.”	Piyasa yapmayın	İnformal öğrenmeye ön yargı	Olumsuz akademisyen toleransları
	Klasik müziği dayattılar bize	Hegemonik müzik türlerine öncelik	
	Türk müziği çalsam	Pişmanlık	

Bu ifadeler, müzik öğretmeninin üniversitede yıllarındaki klasik müzik eğitimine yönelik eleştirilerini yansıtmaktadır. Öğrenci, okulda klasik müziğin dayatıldığını ve Türk müziğine yeterince yer verilmediğini düşünmektedir. Keman

çalmak konusunda isteksiz olduğunu ve Türk müziği çalmayı tercih edeceğini ifade etmektedir. Öğrencinin eleştirileri, müzik eğitiminin klasik müzik odaklı olması ve Türk müziğine yeterince yer verilmemesi konularında yoğunlaşmaktadır.

Öğretmen 2. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Onlar müdahale etmezlerdi zaten ben de onaylanacaklarını düşündüğüm müzikleri dinlerdim zaten. Daha ağırlıklı klasik müzik dinliyorum. Metallica’yı sınıfta da açmam.	Onaylanacaklarını düşündüğüm müzikler	Hegemonik müzik türlerine öncelik	Olumsuz akademisyen toleransları
Piyasa müziği yapıyorsanız daha iyi şeyler yapın..”	Metallica’yı sınıfta da açmam Piyasa müziği yapıyorsanız daha iyi şeyler yapın	Farklı müzik türlerine önyargı Ötekileştirilen müzikler	

Bu ifadeler müzik öğretmenin müzik zevklerinin genellikle klasik müzik ve daha sakin, soft müziklere yönelik olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, piyasa müziğine yönelik eleştiriler ve daha kaliteli müzik yapılması gerektiği konusundaki düşünceler de dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra kişinin akademik müzik dünyasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Aile içi müzik deneyimlerinde de bazı müzik türlerine tahammül edemediğine dair görüşlere yer verilmektedir.

Öğretmen 3. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Klasik müzik çaldığımız için o konuda seçici olmamızı her şeyi dinlememizi söylerlerdi.”	Klasik müzik Seçici olmamızı Her şeyi dinlemememizi	Hegemonik müzik türlerine öncelik Farklı müzik türlerine önyargı Ötekileştirilen müzikler	Olumsuz akademisyen toleransları

Bu ifadelerde Klasik müzik performansı yapan öğrencilerin müzikal yeterliliklerini artırmak ve kendilerini geliştirmek için her türden müziği dinlemeleri gerektiği düşünülmektedir. Ancak, klasik müzik performansı yapmak isteyenlerin, bu alanda seçici olmaları ve sadece klasik müzik eserlerini dinlemeleri önerilmektedir. Bu yaklaşım, klasik müziğin özel bir müzikal tarzı ve estetiği olduğu düşüncesine dayanmaktadır ve klasik müzik performansında uzmanlaşmak için bu alanda yoğunlaşmak gerektiği savunulmaktadır.

Öğretmen 4. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Çok sert, çok katı çok böyle despot bir eğitim sisteminden geldik. Dinleyemezdin ki Kenan Doğulu’yu. Bize hep “kulağın kayar, kulağın bozulur” derlerdi. Öyle bir şey yok.”	Çok sert, çok katı Dinleyemezdin ki Kenan Doğulu’yu Kulağın kayar, Kulağın bozulur	Eğitim sistemi eleştirisi Popüler müziğe ön yargı İnformal müzik deneyimlerine karşı geliştirilen müzikal panik	Olumsuz akademisyen toleransları

Bu ifadeler, sert ve katı bir eğitim sisteminden geldiğini belirten bir kişinin, müzikal zevklerini kısıtlamalar nedeniyle eleştirisini ifade etmektedir. "Kulağın kayar, kulağın bozulur" ifadesi, geleneksel müzik eğitiminde yaygın olan bir görüşü yansıtır: öğrencilerin sadece belirli türlerdeki müziği dinlemeleri ve diğer türleri reddetmeleri gerektiği. Ancak ifade eden kişi bu görüşe karşı çıkarak, insanların müzik zevklerini sınırlandırmamaları gerektiğini savunmaktadır. Bu ifade, insanların müzikal zevklerini keşfetmelerine ve farklı müzik türlerini dinleyerek geniş bir müzik kültürü edinmelerine yönelik bir çağrıda bulunmaktadır. Ancak kişi, kulağın kayması veya bozulması gibi endişelerin temelsiz olduğunu düşünmektedir.

Öğretmen 5. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Hocam çok karıştıyordu. Kalıpların dışına çıkmamı istemiyordu tabii ki. Çalışma odalarında farklı müziği duyduğunda, içeri girip durduruyordu, müdahale ediyordu. Onların dışında bir popüler müzik getirdiğinizde, onu çalmaya çalıştığınızda, müdahale ediyordu.	Karıştıyordu Farklı müziği duyduğunda, içeri girip durduruyordu Popüler müzik getirdiğinizde, onu çalmaya çalıştığınızda, müdahale ediyordu.	Müzik beğenilerine müdahale	Olumsuz akademisyen toleransları

Bu ifade müzik  ğretmeni, öğrenciyken öğretmeninin oldukça katı ve sert olduğunu, öğrencilerin sadece belirli besteleri ve eserleri çalışmalarına izin verdiğini ifade etmektedir. Ayrıca,  ğretmenin farklı türdeki müzikleri duyduğunda müdahale ettiğini, hatta çalışma odasına girip m ziğı durdurduğunu belirtmektedir. Öğrenci, popüler müzik getirdiğinde veya öğrencilerin kendi aralarında eğlenmek için popüler müzik çalmaya çalıştığında da müdahale edildiğini ifade etmektedir. Bu ifade, müzik okullarında bazı öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılıklarını kısıtlayabileceğini, onları belirli kalıpların içinde tutabileceğini ve müzikal çeşitliliğe izin vermeyebileceğini göstermektedir.

Öğretmen 6. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Hem Türk müziğini hem Batı müziğini ayrıca icra ettik. Onun dışında o zamanlar her şey çok daha kaliteliydi o yüzden müdahale etmiyordu. Popüler müzik git gide bozuldu popüler müzik görünümdeki müzikler Bugüne göre daha kaliteliydi.”	Her şey çok daha kaliteliydi o yüzden müdahale etmiyordu. Popüler müzik git gide bozuldu Bugüne göre daha kaliteliydi.	M�ziğı kaliteli/kalitesiz gibi sıfatlarla sınıflandırmak Değışen popüler kültür algısı	Olumsuz akademisyen toleransları

Bu ifadede  ğretmen, öğrencilerin hem Türk m ziğı hem de Klasik Batı m ziğı icra ettiğini belirtmektedir. Ayrıca,  ğretmenin müdahale etmediğı, her şeyin o zamanlar daha kaliteli olduğunu ve popüler müziğin git gide bozulduğunu iddia etmektedir. Öğretmen, popüler müzik görünümündeki müziklerin o zamanlarda bugüne göre dahakaliteli olduğunu d şunmektedir. Bu ifade, müzik  ğretmenlerinin öğrencilerine verirken müzikal çeşitliliğe izin verip vermeme konusunda farklı yaklaşımları

olduğunu ve aynı zamanda müzikal kalitenin göreceli bir kavram olduğunu göstermektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul müzik eğitimi ile okul dışı müzik deneyimleri arasında ne gibi farklar bulunmaktadır?” şeklinde belirlenen dördüncü alt probleme ilişkin verilere yapılan içerik analizi ile elde bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmen 1. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Eğitim müziğini sevmiyorlar zaten. İlgilerini çekmiyor okul müziği. Mesela 23 Nisan için okul şarkısı öğretmeye çalışıyorum onlara, ondansa böyle başka animasyonlu müzikler veya farklı tarzda yapılmış olan müziklere mesela rap müziğe çok meraklılar. Çocuk okul dışında tükettiği popüler müziklerde yaşına uygun olmayan şeylere maruz kalabiliyor.	Eğitim müziğini sevmiyorlar İlgilerini çekmiyor okul müziği Okul şarkısı öğretmeye çalışıyorum ama ilgi göstermiyorlar rap müziğe çok meraklılar	Müfredat sınırları Okul müzik eğitimi Okul dışı müzik deneyimleri	Okul müzik eğitimi ve öğrencilerin okul dışı müzik deneyimleri arasındaki çatışma ve farklılıklar

Bu öğretmen, öğrencilerinin okul müziği ile ilgilenmediğini ve okul şarkılarına karşı ilgisiz olduklarını belirtmektedir. Öğrencileri daha çok animasyonlu veya farklı tarzda müziklere, özellikle de rap müziğine ilgi göstermektedir. Öğretmen, okulumüziği programının öğrencilerinin maruz kalabileceği yaşına uygun olmayan müziklerin sınırlandırılmasına yardımcı olduğunu düşünmektedir.

Öğretmen 2. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Popüler kültürü çocuklar çok seviyorlar Şu anda bize maalesef maruz kalıyoruz. Güzel bulmuyorum. Okul müzik eğitimi daha çok müfredata göre. Mesela 6/8, 5/8 7/8 hep öğrencilerim biliyor ikinci sınıfta. Öğrencilerime sorun bunların açılımını biliyorlar ve onlarla ilgili mutlaka bir şeyler gösteriyorum. Kendi yörelerini okul içinde öğretiyorum.	Popüler kültürü çocuklar çok seviyorlar. Maalesef maruz kalıyoruz Okul müzik eğitimi daha çok müfredata göre Kendi yörelerini okul içinde öğretiyorum.	Popüler kültür. Müfredat odaklı müzik eğitimi ve öğretmenin öğrencilere yerel müzikleri öğretme çabası	Okul müzik eğitimi ve popüler kültür arasındaki çatışma.

Bu öğretmen, öğrencilerinin popüler kültür ve müziğe karşı ilgili olduğunu fakat bu ilginin kendisine göre güzel olmadığını belirtmektedir. Ayrıca, okul müzik eğitiminin daha çok müfredata dayalı olduğunu ve öğrencilere zaman işaretlerinin

öğretildiğini ifade etmektedir. Ayrıca, öğrencilerine kendi yörelerinin müziklerini öğretmeye çalışarak yerel kültüre saygı duyma ve tanıtmaya çabası içerisinde.

Öğretmen 3. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“En çok rap dinlemekten hoşlanıyorlar yani kalkıp ne türkü dinliyorlar doğru düzgün sanat müziği dinliyorlar. Dünya müziklerinden de çok bir şey dinlemiyorlar genellikle arabesk rap dediğim o iğrenç şeyi dinliyorlar bazıları sürekli dinliyor hatta. Okul dışında böyleler. Ben okulda klasik, caz ağırlıklı şeyleri de dinletiyorum.”	Ne türkü dinliyorlar doğru düzgün sanat müziği dinliyorlar.. Genellikle arabesk rap dediğim o iğrenç şeyi dinliyorlar Ben okulda klasik, caz ağırlıklı şeyleri de dinletiyorum.”	Yerel müzikleri öğretme çabası Ötekileştirilen müzikler Hegemonik müzik türlerine öncelik	Okul müzik eğitimi ve öğrencilerin okul dışı müzik deneyimleri arasındaki çatışma ve farklılıklar

Öğretmenin ifadelerine göre, öğrencilerin rap müziğine büyük bir ilgi duyduğu ve bu müzik türünden hoşlandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin geleneksel türküler ve sanat müziği gibi müzik türlerine ilgi göstermediğini ifade etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin dünya müziklerine pek ilgi duymadığı, genellikle arabesk rap gibi tarzlara yönelip bazılarının bu tarzı sürekli dinlediği belirtilmektedir. Öğretmen, okulda ise klasik ve caz ağırlıklı müzikleri dinlettiğini ifade etmektedir.

Öğretmen 4. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Müfredattaki konular öğrencilere sıkıcı geliyor dışarıda dinledikleri bambaşka popüler güncel şeyleri dinliyorlar yani pek uyum yok”	Müfredattaki konular öğrencilere sıkıcı geliyor	Müfredat sınırları	Okul müzik eğitimi ve öğrencilerin okul dışı müzik deneyimleri arasındaki çatışma ve farklılıklar
	Bambaşka popüler güncel şeyleri dinliyorlar	Okul dışı müzik deneyimleri	
	Pek uyum yok	Uyumsuzluk	

Bu ifadede öğretmen, müfredattaki konuların öğrencilere sıkıcı geldiğini ve öğrencilerin dışarıda farklı, popüler ve güncel müzikleri dinlediğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmen, müfredat ile öğrencilerin dışarıdaki müzik tercihleri arasında uyumsuzluk olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen, müfredatın öğrencilerin ilgisini çekmediğini ve öğrencilerin dışarıda daha farklı müzik deneyimleri yaşadığını ifade etmektedir.

Öğrenci 1. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Biraz farklılık var mesela. Ben yeni çıkanları dinliyorum, popüler olanları. Müzik kitabında marşlar var. Geçmiş zamandan kalma müzikler var. Farklı yani biraz”	Biraz farklılık var	Okul dışı müzik deneyimleri	Okul müzik eğitimi ve öğrencilerin okul dışı müzik deneyimleri arasındaki çatışma ve farklılıklar
	Bambaşka popüler güncel şeyleri dinliyorlar		
	Pek uyum yok	Uyumsuzluk	

Bu ifadeye göre, öğrenci kendi müzik tercihlerini aktarmaktadır. Öğrenci, yeni çıkan ve popüler olan müzikleri dinlemeyi tercih ettiğini belirtmektedir. Ancak, müzik kitabında bulunan marşlar ve geçmişten kalma müziklerin farklı bir tarza sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda, öğrenci kendi müzik zevklerinin müfredat içeriğiyle uyumlu olmadığını ve farklı bir müzik deneyimi yaşadığını ifade etmektedir. Öğrencinin vurguladığı "farklılık" noktası, kendi müzik tercihlerinin müzik kitabındaki içerikten ayrıldığı ve bu nedenle kendini farklı hissettiği şeklinde anlaşılabilir.

Öğrenci 2. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Böyle evdeyken şarkıcı olurum, bazen kendim şarkı yazıyorum. Okul dışında az çok Uzi dinliyorum. Öğretmen, Uzi’nin şarkılarını tercih etmiyor. Eğitim ve okul içeriğine uygun değil çünkü o yüzden.	Okul dışında az çok Uzi dinliyorum Öğretmen, Uzi’nin şarkılarını tercih etmiyor Eğitim ve okul içeriği	Okul dışı müzik deneyimleri Öğretmen tercihleri Müfredat sınırları	Okul müzik eğitimi ve öğrencilerin okul dışı müzik deneyimleri arasındaki çatışma ve farklılıklar

Öğrenci 3. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Okulda tüketimimiz ve dinlediğimiz müzikler böyle daha klasik müzik gibi. Ama benim evde dinlediklerim daha eğlenceli, hareketli. ”	Klasik müzik evde dinlediklerim daha eğlenceli, hareketli	Hegemonik müzik türlerine öncelik Okul müzik eğitimi ve evdeki müzik	Okul müzik eğitimi ve öğrencilerin okul dışı müzik deneyimleri arasındaki çatışma ve farklılıklar

Öğrenci, okuldaki müzik tüketimini ve dinlediği müzikleri karşılaştırarak bir farklılık olduğunu ifade etmektedir. Okulda tükettikleri müzikler daha çok klasik müzik gibi olduğunu belirtirken, evde dinlediği müziklerin daha eğlenceli ve hareketli olduğunu söylemektedir. Bu ifadeyle öğrenci, okulda müzik derslerinde ve müfredat içeriğinde daha çok klasik müzik türlerine maruz kaldığını ifade etmektedir. Bu müzikler genellikle daha ciddi ve geleneksel bir tarza sahip olabilir. Ancak, öğrencinin evde tercih ettiği müzikler daha eğlenceli ve hareketli olduğu için daha çok keyif aldığını belirtmektedir. Evde dinlediği müzikler muhtemelen popüler müzik, dans müziği veya gençler arasında popüler olan türler olabilir. Bu durumda, öğrenci evde dinlediği müziklerle okul müziklerinin farklı olduğunu ve evde dinlediği müziklerin ona daha fazla eğlence ve hareket sağladığını vurgulamaktadır. Bu, öğrencinin kendi müzik tercihlerinin okul müzik eğitimiyle uyumlu olmadığını ve farklı bir müzik deneyimi yaşadığını ifade etmektedir. Okuldaki müzik ile “evdeki müzik” arasındaki ayrım, özellikle ortaokuldaki öğrenciler için belirginleşmektedir. Boal-Palheiros ve Hargreaves’in 2001’de yaptığı çalışmada da öğrencilerin evde müzik dinlemeyi keyif ve olumlu duygusal ruh halleri ile okulda müzik dinlemeyi, öğrenme ve bilgi ile ilişkilendirdiği ve bu farkın en çok ortaokul öğrencilerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin bu ifadeleri de bu çalışmadaki tespitlerle uyusmaktadır.

Öğrenci 4. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Her türlü şarkı dinliyorum. Favori türüm anlamsız şarkılar. Breakcore adı altında yapılan Drum and Bass şarkıların bozulmuş halleri. Lo-Fi falan da dinlerim, elektronik müzikler diyelim o şekilde müzikler dinliyorum. Okulda ise daha çok türkü, marş falan dinliyoruz”	Her türlü şarkı dinliyorum Okulda ise daha çok türkü, marş falan dinliyoruz	Farklı müzik türlerine açıklık Müfredat sınırlar	Okul müzik eğitimi ve öğrencilerin okul dışı müzik deneyimleri arasındaki çatışma ve farklılıklar

Öğrenci, müzik tercihlerini çeşitlilik üzerine kurmuş olduğunu ifade etmektedir. Her türlü şarkıyı dinlediğini belirtirken, favori türünün anlamsız şarkılar olduğunu söylemektedir. Bu, müziği sadece bir anlatıya veya derin anlama sahip olmasına değil, ritmik ve melodik unsurlarla eğlenceli bir deneyim sunmasına odaklandığını göstermektedir. Ayrıca öğrenci, Drum and Bass türünün bir alt dalı olan Breakcore'u da dinlediğini ifade etmektedir. Breakcore, hızlı ve karmaşık ritimlerle elektronik müzik tarzını bozarak farklı bir deneyim sunar. Aynı zamanda Lo-Fi ve elektronik müzik türlerine de ilgi duyduğunu belirtir. Bu müzik türleri genellikle daha sakin, atmosferik ve tekrarlayan öğelere sahiptir. Okulda ise öğrencinin ifadesine göre daha çok türkü ve marş gibi geleneksel müzikler dinlendiği anlaşılmaktadır. Bu müzikler genellikle folklorik kökenlere sahip, sözlü ve toplumsal değerleri yansıtan yapıya sahiptir. Özet olarak, öğrenci geniş bir müzik zevki ve tercihinin sahiptir. Anlamsız şarkılar, Breakcore, Lo-Fi ve elektronik müzik gibi farklı türleri dinlemekten keyif alırken, okulda ise daha çok geleneksel müziklere maruz kalmaktadır. Bu durum, öğrencinin müzikal deneyimlerinde çeşitlilik ve farklılığa önem verdiğini ve kendi kişisel müzik tercihlerini okul müziğiyle ayırdığını

göstermektedir. Örneğin, Boal-Palheiros & Hargreaves (2001) öğrencilerin evde dinledikleri müziği keyif ve olumlu duygusal ruh haliyle, okulda dinledikleri müziği ise öğrenme ve bilgiyle ilişkilendirdiklerini ve bu farkın en çok ortaokul öğrencilerinde olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenci 5. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“ Sadece koro için veya okulda yapılacak olan etkinlikler için öğrencileri gözlerine kestiriyor. Müzik kulağı olan öğrencileri falan, genelde onları alıp özel çalışıyorlar zaten.. Bizim dinlediklerimiz de oluyor ama okuldakiler gibi değil. Biz popüler müziklerden dinliyoruz. Mesela bu sıra Rock dinliyorum. Ama okulda açamam..”	Sadece koro için Müzik kulağı olan öğrenciler Bizim dinlediklerimiz de oluyor ama okuldakiler gibi değil. Mesela bu sıra Rock dinliyorum. Ama okulda açamam..”	Öğrenci seçimi ve ayrıcalıklı çalışmalar Uyumsuzluk Ötekileştirilen müzikler	Okul müzik eğitimi ve öğrencilerin okul dışı müzik deneyimleri arasındaki çatışma ve farklılıklar

Öğrenci 5, okuldaki müzik aktivitelerinin genellikle koro çalışmaları veya okul etkinlikleri için yapıldığını ifade etmektedir. Öğretmenler, müzik yeteneği olan öğrencileri seçmekte ve onlarla özel çalışmalar yapmaktadır. Bu durum, öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, bazen öğretmenin seçtiği müzikleri dinlediklerini belirtmektedir. Ancak, öğrenci 5, okulda dinledikleri müziklerin kişisel tercihlerine tam olarak uymadığını ifade etmektedir. Okulda çalınan müzikler genellikle popüler müziklerden farklıdır. Öğrenci, şu anda rock müziği dinlediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, okul ortamında bu tarz müzikleri

açamadığını ifade etmektedir. Bu durum, öğrencinin okul müziği programının sınırlamalarına işaret etmektedir. Okulda genellikle belirli bir müzik türü veya repertuarı üzerinde odaklanılmaktadır, bu da öğrencilerin kişisel müzik tercihlerine tam olarak uyum sağlamasını engelleyebilir. Öğrenci 5, popüler müzikleri dinlemeyi tercih ettiğini ve okul müziği programının bu tercihlerini tam olarak karşılamadığını ifade etmektedir. Bu durum, okul müziği programının öğrencilerin kişisel müzik tercihleriyle çatıştığını göstermektedir. Öğrenci 5'nin ifadeleri, öğrencilerin müzikal çeşitliliği ve farklı tarzlardan müzikleri keşfetme isteklerini yansıtmaktadır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Antalya'da yaşanan göç hareketlerinin müzik derslerindeki öğrenci profili, müfredat, müzik türleri ve müzik eğitimi yöntemleri üzerindeki etkileri nelerdir?” şeklinde belirlenen birinci alt probleme ilişkin verilere yapılan içerik analizi ile elde bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmen 2. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Yeni bir öğrenci gelmişti bir sınıfa farklı bir yerden. Mesela şey diyorum, sen en çok ne dinlemeyi seviyorsun? Siz okulda ne yapıyordunuz ? Ne dinliyorsunuz falan gibi sorularla ben onu yakalamaya çalışıyorum. Rus bir çocuk Rus bir Rap sanatçısını dinleyebiliyor onları açıp bütün sınıfta dinleyebiliyoruz.”	Siz okulda ne yapıyordunuz? Rus bir çocuk Rus bir Rap sanatçısını dinleyebiliyor onları açıp bütün sınıfta dinleyebiliyoruz.”	Diyalog bilinci Farklı kültürleri okul müzik eğitiminde kullanma	Olumlu öğretmen toleransı

Öğretmen, yeni bir öğrencinin sınıfa katıldığı durumda, onun müzik tercihlerini ve okuldaki müzik aktivitelerine katılımını öğrenmek için çeşitli sorular sormaktadır. Amacı, öğrenciyi tanımak ve onunla bağ kurmak için müzik konusunu kullanmaktır. Öğrencilerin müzik tercihlerine yönelik sorular sorarak, öğretmen farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin farklı müzik türlerini dinlediğini ve bu müzikleri sınıfta paylaşma fırsatı bulduklarını belirtmektedir. Öğretmen, bu deneyimlerin kültürel çeşitliliği ve müzikal farklılıkları takdir etme, anlama ve hoşgörüyü geliştirme açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenin yaklaşımı, öğrenciler arasında müzikal bağlantılar kurmayı teşvik ederek sınıf ortamında kültürel çeşitlilik ve müzikal keşiflere olanak sağlamayı hedeflemektedir. Bu şekilde öğrencilerin müzikal ilgi alanlarına saygı duyulmakta ve onların kültürel kimliklerini ifade etme imkânı verilmektedir.

Öğretmen 3. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Yabancı kültürden ikinci sınıflarda bir öğrencimiz var İranlı bir de İsrailli bir öğrencimiz var. Mesela karaoke partisinde onlar müzik açtılar. Hiç dinlemediğim, bilmediğim bir müziği açtılar. Diyarbakırlı depremzede öğrencim dedi ki: “Diyarbakır Yolları’nı açar mısın?” Açtım. Gerçekten onu kırmak istemedim.”	Karaoke partisinde onlar müzik açtılar. “Diyarbakır Yolları’nı açar mısın?” Açtım. Gerçekten onu kırmak istemedim.”	Diyalog bilinci Farklı kültürleri okul müzik eğitiminde kullanma	Olumlu öğretmen toleransı

Öğretmen, sınıfta farklı müzik kültürlerine sahip öğrencilerin bulunduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra İranlı ve İsrailli öğrencilerin yabancı müziklerle tanışma ve paylaşma fırsatı bulduklarını belirtmektedir. Örneğin, karaoke partisinde

bu öğrencilerin tercih ettiği müzikleri açtıklarını ve diğer öğrencilerin de böylece bilmedikleri veya daha önce dinlemedikleri müzikleri keşfetme şansı elde ettiklerini anlatmaktadır. Ayrıca, Diyarbakır depremiyle ilgili bir öğrencinin dileği olduğunu ve "Diyarbakır Yolları" şarkısını dinlemek istediğini aktarmaktadır. Öğretmen, bu talebi kırmamak ve öğrencinin duygularını önemsemek adına şarkıyı sınıfta açtığını ifade etmiştir. Bu, öğrencilerin duygusal ve kültürel bağlamda ifadelerine yer vermeyi hedefleyen bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Öğretmen 13. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Evet, çok fazla kültürden öğrenci var. Ama hepsine yönelik birebir eğitim imkânsız . Bunun için müzik sınıfı yeterli değil .. Ses sistemi bazen çalışmıyor. Herkesin kültürünü tanıtabileceğimiz zamanımız da yok . Müzik dersi haftada bir gün.	birebir eğitim imkânsız müzik sınıfı yeterli değil Herkesin kültürünü tanıtabileceğimiz zamanımız da yok	Diyalog önündeki engeller Müzik sınıfındaki teknik sorunlar Kısıtlı ders süresi	Eşitsizlikler

Öğretmenin ifadesine göre, müzik sınıfında çok sayıda farklı kültürden gelen öğrenciler bulunmakta ve her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak zor olmaktadır. Müzik sınıfının kaynakları ve zamanı sınırlı görünmektedir. Ses sistemi bazen çalışmamaktadır ve her öğrencinin kültürünü tanıtmak için yeterli zaman bulunmamaktadır. Bu nedenle, öğretmenin amacı tam olarak belirtilmemiş olsa da, bu ifadeler öğretmenin müzik sınıfının kısıtlamalarını ve öğrencilerin kültürel çeşitliliklerini yönetmek için zorluklarla karşılaştığını vurgulamaktadır.

Öğretmen 16. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Özellikle depremde sonra okulumuza birçok depremde geldi. Ama onlarla henüz bu konuları konuşamadık. Travma atlatıyorlarken müzik diyemiyorsunuz ”	Birçok depremde geldi Onlarla henüz bu konuları konuşamadık Travma atlatıyorlarken müzik diyemiyorsunuz”	Sınıf atmosferi değişikliği Travmatik süreçler	Deprem sonrası değişen uygulamalar

Bu ifadeye göre, öğretmen, depremde etkilenen öğrencilerin okula gelmesine rağmen, henüz onlarla bu konuları konuşmadıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin travmatik deneyimler yaşadığı ve bu süreçte müziğin bir çözüm olabileceğini düşünmesine rağmen, şu anda onlara müzik üzerinden destek sağlama imkanının olmadığını ifade etmektedir. Öğretmenin demek istediği, travmatik süreçlerden geçerken öğrenciye bu tür soruların sorulmasının uygun olmamasıdır.

Öğretmen 10. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Benim sınıfımda bir Rus öğrenci var, piyano çalışırken istediği Rus ezgilerinin notalarını ona veriyorum, çalışıyor. ”	İstediği Rus ezgilerinin notalarını ona veriyorum, çalışıyor.”	Diyalog bilinci Kültürel farklılıklara duyarlılık	Olumlu Öğretmen Toleransları

Öğretmenin bu ifadesinde sınıfında bulunan farklı kültürdeki öğrencilerin müzikal arka planlarını dikkate aldığı anlaşılmaktadır. Herhangi bir müfredatı veya ekolu dayatmak yerine öğrenci merkezli ve etkin diyalog yaklaşımıyla piyano dersinde farklı kültürlerle açık olduğunu belirtmektedir. Bu durum, göç hareketlerinin müzik derslerinde öğrenci profiline çeşitlilik getirdiğini göstermektedir. Antalya gibi bir göç merkezinde, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin müzik tercihleri ve müzikal arka planları çeşitlilik gösterebilir. Bu da müzik derslerinde farklı türlerin ve müzikal pratiklerin keşfedilmesini gerektirebilir.

Öğretmen 3. İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Görüşme Verileri	Kod	Kategori	Tema
“Burası değişik bir mahalle. Kültürleri alt kültür. Arabesk Rap denen o iğrenç şeyi benimsemişler. Çok nadir açtırıyorum.”	Kültürleri alt kültür Arabesk Rap denen o iğrenç şey Çok nadir açtırıyorum.	Eksik diyalog Ötekileştirilen müzik türleri	Olumsuz Öğretmen Toleransları

Bu ifadede öğretmen, öğrencilerin yaşadığı mahallenin farklı bir kültürel yapısı olduğunu belirtmektedir. Öğretmen, bu mahalledeki öğrencilerin kültürel tercihlerinin alt kültürel özellikler taşıdığını ifade etmektedir. Öğretmen, öğrencilerin tercih ettiği müzik türü olarak "Arabesk Rap"ten bahsetmektedir ve bu müziği "iğrenç" olarak nitelendirmektedir. Bu ifade, öğretmenin kişisel bir değerlendirmesini yansıtmaktadır. Ayrıca, öğretmenin bu müziği nadiren açtığını belirtmesi, öğrencilerin tercih ettikleri müzik türünün sınıfta pek yer almadığını göstermektedir. Bu ifade, öğretmenin öğrencilerin müzik tercihlerine ve kültürel altyapılarına belirli bir eleştirel bakış açısıyla yaklaştığını göstermektedir. Öğretmenin müzik derslerinde daha farklı türleri ve müzikal pratikleri tanıtmaya veya teşvik etme konusunda belirli bir tutum sergilediği anlaşılmaktadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Araştırmacının veri toplama sürecinde konuya ilişkin gözlem ve deneyimleri nedir? şeklinde belirlenen altıncı alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Birinci alt problemin odaklandığı konu, müzik öğretmenlerinin okul müzik eğitiminde farklı müzik türlerine yaklaşımıdır. Kendi mesleki deneyimlerim ve üniversite stajlarım sırasında, müzik eğitiminde belirli müzik türlerinin diğerlerine göre ötekileştirildiğini gözlemledim. Bu ötekileştirme sürecinin özellikle Rap müzik, Metal müzik ve Pop müzik gibi bazı türler üzerinde yoğunlaştığı tespit ettim. Bu tür müziklere karşı olan ön yargılar ve tutumlar, sanki bu türlerin diğerlerinden üstün olduğu varsayımına dayanıyordu. Gözlemlerime dayanarak, müzik eğitimi alanında belirli müzik türlerine karşı önyargılı bir yaklaşımın olduğunu gördüm. Bu türler, genellikle marjinalleştirilmiş ve küçümsenmiş olarak algılanıyordu. Öğretmenler arasında yaygın olan bu görüş, belirli müzik türlerinin pedagojik değerinin sınırlı olduğunu veya müzikal kalitenin düşük olduğunu çağırıyordu. Ancak, bu ötekileştirmenin objektif bir değerlendirme temeline dayanmadığını fark ettim. Aslında, bu tutumlar kişisel tercihler, kültürel önyargılar ve toplumsal normlar ve ideolojiler tarafından şekillendiriliyordu. Bu tutumların ardında Pierre Bourdieu'nun alan kavramı gibi sosyolojik faktörlerin etkisi olduğunu düşündüm. Bourdieu ve Wacquant (2003, s. 97), toplum içindeki bireyler farklı alanlarda etkileşimde bulunur ve her alan kendi içinde belirli bir mantık, değerler sistemi ve kurallar kümesiyle işlediğinden bahseder. Bu alanlara erişimi etkileyen faktörler ise sosyal sermaye, kültürel sermaye ve sembolik sermayedir. Sosyal sermaye, bireyin toplumdaki ağırları, ilişkileri ve kaynaklarıdır. Kültürel sermaye ise bireyin bilgi, eğitim, estetik anlayış gibi kültürel unsurlardaki donanımıdır. Sembolik sermaye ise toplum tarafından tanınma, saygı ve prestijdir. Bu sosyal sermaye türleri, bireyin belirli bir alana giriş ve başarı elde etme şansını etkiler. Ancak Bourdieu, bu alanlardaki değerlerin ve normların objektif olduğunu değil, toplumsal güç ilişkileri ve ideolojik yapılarla şekillendiğini savunur. Dolayısıyla, belirli bir alandaki kabul gören değerler ve normlar, diğerlerin farklı pratikleri ve tercihlerini değersizleştirebilir. Bu nedenle, müzik eğitiminde belirli müzik türlerinin diğerlerine göre ötekileştirilmesi durumu da

bu sosyal sermaye ve toplumsal normların etkisi altındadır. Müzik eğitimi alanında, öğretmenler arasında yaygın olan bu önyargılı tutumlar ve ötekileştirme eğiliminin, kendi öğrenciliğimde farklı müziklere duyduğum ilginin, çeşitli müzikleri keşfetme sürecimin önünde bir engel olduğunu fark ettim. Öğrencilere farklı müzik türlerini deneyimleme ve keşfetme imkânı sağlamak, onların müzikal gelişimini zenginleştirebilir ve geniş bir perspektif kazanmalarını sağlayabilir. Ancak, müzik eğitimi programlarında genellikle sadece belirli müzik türleri üzerinde odaklanıldığı ve diğer türlerin göz ardı edildiği çok açıktı. Gözlemlediğim kadarıyla, müzik öğretmenleri arasında yapılan görüşmeler sırasında da ilginç bir dinamik vardı. Öğretmenler, Klasik ve Caz gibi belirli müzik türlerinden bahsederken oldukça rahat bir ifade sergiliyorlardı. Bu türler hakkında konuşurken içtenlikle bilgilerini paylaşıyorlardı. Ancak, K-Pop, Metal ve Rap gibi diğer müzik türleri gündeme geldiğinde, bazı öğretmenlerin tavrında bir değişim gözlemledim. Bu öğretmenler, aşağılayıcı bir ifadeyle veya tiksinen bir tavırla bu müzik türlerini değerlendiriyorlardı. Yüz ifadelerinde bir çekilme, kaşlarında hafif bir kalkma ve dudaklarında hafif bir buruşma beliriyordu. İçlerinde bir önyargı vardı, bu da açıkça hissediliyordu. Bu durum, sosyal etkileşimdeki yüz ifadeleri ve jestlerin ne denli önemli olduğunu vurgulayan Erving Goffman'ın çalışmalarıyla paralellik gösteriyor. Goffman (1953) insanların yüz ifadeleri ve jestlerini kullanarak sosyal etkileşimdeki duygusal durumlarını ifade ettiğini ve başkalarının bu ifadeleri okuyarak anlam çıkardığını öne sürmüştür. Bu bağlamda, müzik öğretmenlerinin yüz ifadeleri ve jestleri, onların kişisel tercihlerini ve değerlendirmelerini açıkça yansıtıyor. Klasik ve Caz gibi müzik türlerine olan olumlu yaklaşım, hoşgörü ve anlayış sergilenirken, K-Pop, Metal ve Rap gibi farklı türlerle ilgili önyargılı tutumlar göze çarpıyor.

Bunun yanı sıra Türkiye'deki müzik öğretmeni yetiştirme gelenekleri, özellikle lisans eğitimi veren kurumlarda, müzik öğretmenlerinin nihai hedefinin "müzik zevki aşılama" üzerine şekillendiğini gözlemledim. Deneyimlerim, bu durumun açık bir şekilde ortaya konulduğunu gösterdi. Ancak, bu yaklaşımda çeşitlilik yerine özellikle Klasik müzik, Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği gibi belirli türlerin öne çıktığını fark ettim. Diğer müzik türleri, özellikle K-Pop, Metal ve Rap gibi türlerin ihmal edildiği veya dışlandığı bir eğitim yaklaşımı benimsenmişti. Dünya müziklerini

tanıttığımız bir dersimiz olsa da bu müzikler yine müfredat ekseninde şekillendiriliyordu. Örneğin dünya müzikleri denilince başta Klasik Müzik, Caz, Blues Country gibi türler işlenirken kimse Rap müzikten veya Metal müzikten bahsetmiyordu. Bu durum, müzik öğretmenlerinin müzikal beğenilerinin ve kültürel geçmişlerinin eğitimlerine yansıdığını düşündürüyor. Belki de bu öğretmenler, belirli türlerle daha fazla deneyim ve bilgi sahibi oldukları için bu türleri tercih ediyorlar. Ancak bu durum, öğrencilere farklı müzik türlerini tanıtmak ve keşfetmek yerine, belirli türlerin üzerinde odaklanmayı teşvik eden bir sınırlama getirebilir. Lisans eğitimindeki programlarda güncel ve popüler müzikler de yer aldığında, genellikle çok sesli bir şekilde icra ediliyordu. Bu da aslında bize müzik sadece çok seslendirildiği zaman dinlenilmeli fikrini aşlamaya yönelikti. Bu yönlendirme, sadece bu müzik türlerinin öğrencilere aktarılması gerektiğini düşünen öğretmenlerin yetişmesine yol açtı. Okuldaki sınıf arkadaşlarım dahi özel ders verirken bu müzik türlerinin dışına çıkamamışlardı. Sonuç olarak, müzik öğretmenlerinin yetiştiği ekolün etkilerinin okul müzik eğitiminde hâlâ devam ettiğini gözlemledim. Elbette, bu durumun istisnaları bulunabilir, ancak genel olarak bu şekilde bir eğilim olduğunu söyleyebilirim.

-İkinci alt problemin odaklandığı konu, öğretmen-öğrenci diyalogunun müzik dersine karşı öğrencinin geliştirdiği düşünceler üzerindeki etkisidir. Kendi müzik öğretmenliği deneyimlerim ve yaptığım gözlemler neticesinde, müzik öğretmenlerinin genellikle öğrenciyi birey olarak değerlendirmek yerine derslerini tek bir USB içerisinde topladıklarını ve kendi kültürel birikimlerini yansıtan müzikleri tercih ettiklerini gözlemledim. Bu durum, bazı okullarda akıllı tahtaya yüklenen veya sadece EBA üzerinden dinlenen seçilmiş müzikleri temsil ediyordu. Buna karşılık, bazı müzik öğretmenlerinin birebir olmasa da sınıfın geneline "bugün ne dinlemek istersiniz?" gibi sorular sorduğunu da gözlemledim. Öğretmenin bu sorusu, öğrencilerinin beğenilerini dikkate aldığını gösteriyordu. Öğrencilerin bu durumda gözlemlediğim tepkisi, müzik dersinde kendi beğenilerini gördüklerinde değerli hissetmeleriydi. Özellikle okul dışındaki müzik deneyimlerini ve kendi bestelerini okula getirebilen öğrencilerin, müzik dersine karşı olumlu bir tutum sergiledikleri açıktı. Ancak, kendi beğenilerini okula getiremeyen öğrencilerin, dışlanmış hissederek bu müziklerini öğretmenleri

okuldan ayrıldıklarında veya kendi arkadaş ortamlarında tüketme eğiliminde olduklarını fark ettim. Bu durumda, öğrencilerin kendilerini ifade etme fırsatı bulamadıkları için müzik dersine karşı negatif bir tutum sergilediklerini gözlemledim.

-Üçüncü alt problemin odaklandığı konu müzik eğitimi akademisyenlerinin müzik türlerine toleransının, yetiştirdikleri müzik öğretmenlerinin toleransları üzerine etkisini incelemektir. Bu konuda farklı tür müziklere kapalı olan akademisyenlerin öğrencilerinin bazılarında geldikleri ekole bağlılığı görürken, bir kısmın bundan şikayetçi olduğunu gözlemledim. Bu öğrenciler, müzik derslerinde öğretmenlerinin müzik tercihlerine uyum sağlamaya çalışırken, kendi müzik beğenilerini ifade etmekte sınırlı kalmışlardı. Bununla birlikte, bazı öğrenciler ise bu durumdan rahatsızlık duymuş ve müzik eğitiminde çeşitlilik ve müzik türlerine açıklık konusunda daha geniş bir yaklaşım beklemişlerdi. Örneğin üniversitede klasik müziğin doğru ve öğretilmesi gereken bir müzik olduğunu kabullenmiş bir müzik öğretmeni, okulu içerisinde farklı müzikleri kullanma konusunda çekimser davranabilirken kimi öğretmenler bu önyargıları açarak geniş yelpazede bir müzik deneyimini paylaşabilmektedir.

Lisans eğitimim sürecindeki müzik akademisyenlerinin farklı müzik türlerine karşı düşük tolerans sergilediğini gözlemledim. Bu durum, bazı müzik türlerinin diğerlerinden daha değerli ve üstün olarak kabul edildiği bir anlayışın varlığını ortaya koyuyordu. Öğrenciler, farklı tür müziklere olan ilgilerini gösterdiklerinde, bazı akademisyenlerin "piyasa yapmayın" veya "kulağınız bozulur" gibi müzikal kaygılarla tepki gösterdiğini fark etmiştim. Bu tutum, bizim kendi müzikal tercihlerimizi ifade etmemizi engelleyebilmekte ve diğer müzikleri ötekileştirebilmektedir. Buna ek olarak lisans eğitimim sürecinde popüler müziklere odaklanan bir ders ortamının olmamasının, günlük müzik deneyimleriyle çatışmaya neden olduğunu gözlemledim. Lisans eğitimi boyunca daha çok klasik ve akademik müziklere odaklanılırken, popüler müzik türlerine veya çağdaş müzikal akımlara yer verilmediği gördüm. Bu durum, öğrencilerin kendi kültürel bağlamından ve günlük müzik deneyimlerinden kopmalarına ve müzik derslerine olan ilgilerini azaltmalarına yol açmıştı. Farklı müzik türlerine düşük tolerans gösteren akademisyenlerin öğrencilerinin de bu şekilde bir toleransa sahip olduğunu gözlemlesem de bazı öğretmenler bu durumdan oldukça

şikayetçilerdi. Tek bir müzik türünün dayatılması onlara iyi hissettirmediği için kendi öğrencilerine karşı daha toleranslı bir tutum sergilediklerini gözlemledim.

-Dördüncü alt problemin odaklandığı konu okul müzik eğitimi ile okul dışı müzik eğitimi arasındaki farklardır. Okul müzik eğitimi ile öğrencilerin okul dışı müzik deneyimlerinin farklılaştığını açıkça gözlemlemiştim. Bu farklılık tam da Boal-Palheiros ve Hargreaves'in 2001'de yaptığı çalışmada öğrencilerin evde müzik dinlemeyi keyif ve olumlu duygusal ruh halleri ile okulda müzik dinlemeyi, öğrenme ve bilgi ile ilişkilendirdiği ve bu farkın en çok ortaokul öğrencilerinde olduğu tespit ettikleri evdeki müzik ve okuldaki müzik ayrımına işaret ediyordu. Okuldaki müzik eğitimi, öğretmenin kendi müzikal geçmişi, deneyimleri ve tercihleriyle şekillenirken, aynı zamanda müfredatın belirlediği müzik türleri ve örnekler üzerine odaklanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin müzikal çeşitlilik ve farklı türlerle tanışma fırsatlarını sınırlayabilmektedir. Öte yandan, öğrenciler okul dışında çeşitli müzik deneyimleri yaşamaktadırlar. Özellikle dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte, öğrenciler müzik üretim programlarına erişim sağlayarak kendi müziklerini oluşturma, düzenleme ve kaydetme gibi faaliyetlerde bulunmaktadır. Fl Studio, GarageBand, BandLab gibi müzik teknolojileri, öğrencilere yaratıcılıklarını ifade etme ve kendi müzikal kimliklerini keşfetme imkânı sunmaktadır. Bu okul dışı müzik deneyimleri, öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine ve müzikal keşifler yapmalarına olanak tanımaktadır. Bu çalışmada öğrenciler ve öğretmenlerle yaptığım ayrı görüşmelerde bazı öğretmenlerin öğrencilerinin okul dışında ne tükettikleri ile ilgili fikrinin bile olmadığını gözlemledim. Bunun en çarpıcı örneği okul dışında Breakcore besteleyen bir öğrenciydi. Breakcore, deneysel elektronik müzik türlerinden biridir. Oldukça hızlı, karmaşık ve agresif bir tarza sahiptir. Breakcore, breakbeat ritimlerini temel alırken, hardcore, jungle, gabber, IDM (Intelligent Dance Music) ve noise müziği gibi diğer türlerden etkilenir. Breakcore, hızlı tempolara ve sıklıkla kesintili ritimlere sahip olan karakteristik bir tarzı vardır. Aynı zamanda, parçalar arasında ani geçişler, karmaşık ritim değişimleri ve hızlı tempo değişiklikleriyle dikkat çeker. Öğrenci bu müziği bana anlatırken oldukça heyecanlı görünüyordu. Hatta telefonundan FL Studio kullanarak yaptığı bir bestesini benimle paylaşırken çok mutluydu. Bu müziği “sınıf içine getirebilir misin?” diye sorduğumda

“Sınıf ortamı yargılayıcı, öğretmenimiz ise sadece türkü ve marş öğretiyor” demişti. Zira öğretmeniyle yaptığım görüşme de bunu doğrular nitelikteydi. Öğretmenlerine göre öğrenciler saçma sapan müzikler dinleyip kendi geleneklerinden kopuyorlardı. Ona göre derslerde yalnızca Türkü söylenmeliydi. Diğer müzikler toplumu geriye götürecek ve Türk müziğinin silinmesine yol açacaktı. Ayrıca öğrenciler sınıfa bu müzikleri getirdiklerinde bunu asla kabul etmediğini belirtmişti. Bu durum araştırmamda kültürel çatışmadan ziyade kültürel kopuşu gördüğüm bir andı.

Okul müzik eğitimi, genellikle öğretmenin kendi müzikal tercihleri ve müfredat gereklilikleri doğrultusunda şekillenmekte olup, öğrencilerin farklı müzikal zevklerini ve deneyimlerini yansıtmada sınırlılıklar bulundurmaktadır. Bu durum, öğrencilerin okul dışında farklı müzikal kaynaklara yönelmelerine ve kendi müzikal ifadelerini geliştirmelerine neden olmaktadır.

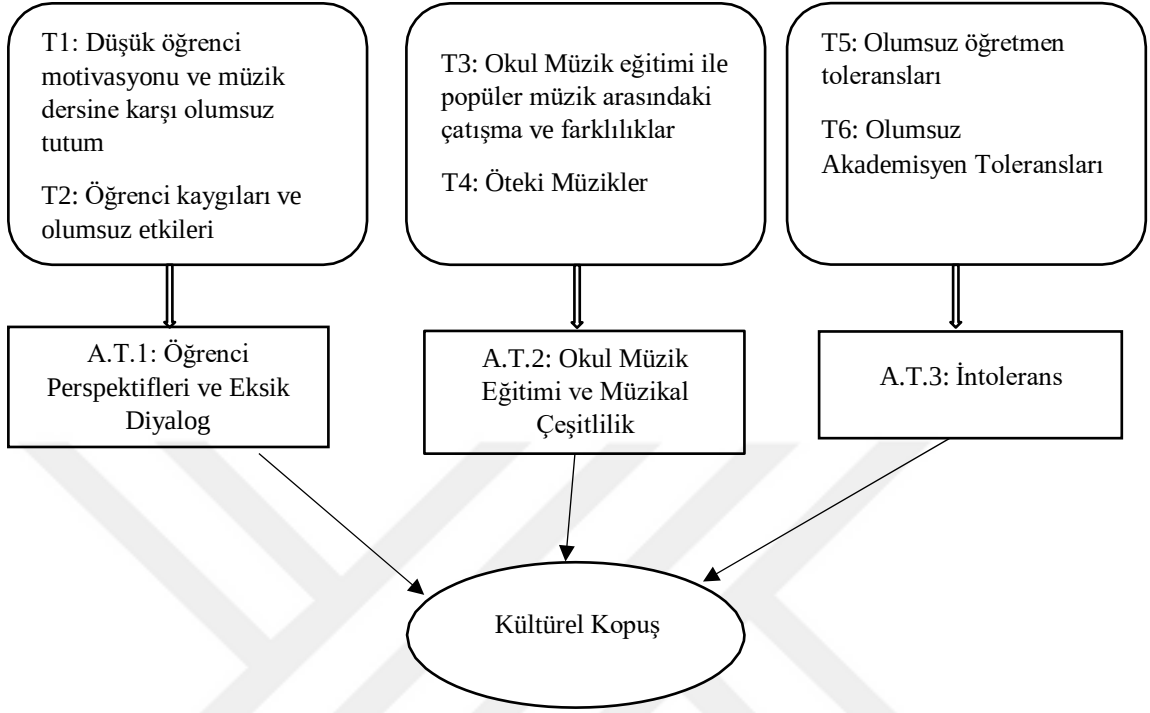
- Beşinci alt problemin odaklandığı konu Antalya'da yaşanan göç hareketlerinin müzik derslerindeki öğrenci profili, müfredat, müzik türleri ve müzik eğitimi yöntemleri üzerindeki etkileridir.

Antalya'da gerçekleşen göç hareketleri, müzik derslerinde farklı öğrenci profilleri oluşturarak çeşitlilik katmaktadır. Bu durum, benim gözlemlediğim şekilde, öğrencilerin farklı kültürel geçmişlere, müzikal geleneklere ve deneyimlere sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin bir araya gelerek farklı müzikal perspektiflerle tanışmasını ve müzik anlayışlarını genişletmelerini sağlayabilir. Ancak, göç hareketlerinin müzik derslerindeki öğrenci profiline etkisini değerlendirdiğimde, bazı müzik öğretmenlerinin bu müzikal farklılıkları doğrudan tespit etmek yerine müfredatın belirlediği müzik türlerini öncelikli tuttuklarını gözlemledim. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı kültürel miraslardan ve müzikal geçmişlerden tam olarak yararlanamamalarına ve müzikal çeşitlilikten eksik kalabilmelerine neden olabilir. Örneğin sınıftaki bir Rus öğrenci kendi kültürüne ait müzikleri sınıfa getirebilir miydi? Veya bu müziği kendi çalgısıyla icra edebilir miydi? Devlet okulunda bu öğrencilerin müziklerini okula getiremediğini gözlemlemem de özel okullar bu konuda oldukça açıktı. Örneğin bir Rus öğrenci piyanoda sadece Mozart çalmak yerine Polyushka Polye çalabiliyordu.

Öte yandan, 4 Şubat 2023 tarihinde Türkiye'de yaşanan deprem sonrasında Antalya şehrinin depremzedeleri okullarına kabul etme kararı alması, sınıflardaki kültürel çeşitliliği artırmıştır. Bu yeni öğrenci profili, müzik derslerinde farklı bir dinamik oluşturmuştur. Bu durum çalışmamda sınıf içindeki kültürel dinamiğin değişebileceğini öngörmemi sağlamıştı. Örneğin Urfa'dan gelen bir öğrenci, sınıfta “Urfalıyam Ezelden” dinleyebiliyor muydu? Fark ettiğim kadarıyla, bazı müzik öğretmenleri, depremzedelerin müzik beğenilerini anlamaya ve onlara uygun müzik seçimleri yapmaya özen göstermişlerdi. Bu şekilde, öğrencilere destek olmayı sağlamaya çalışıyorlardı. Ancak, bu konuda tutarsızlık gösteren öğretmenler de bulunmaktaydı. Bazı öğretmenler, öğrencilerin müzik tercihlerini göz ardı etmiş ve sadece müfredatın belirlediği müzik türlerine odaklanmışlardı. Bazılarının gerçekten öğrencinin kültürel arka planını önemsemediği çok açıktı. Benim gözlemlediğim kadarıyla, bu yaklaşım, depremzedelerin ihtiyaçlarını ve müzikal kimliklerini göz ardı ettiği için olumsuz bir etki yaratabilmektedir. Bu durumda, travma atlatan öğrencilerin isteklerini ön planda tutmaya çalışan müzik öğretmenleri daha anlayışlı ve esnek bir tutum sergilemiştir.

Tüm bulguları toparlayıp bir arada değerlendirecek olursak, çalışmanın verileri Saldana'nın içerik analizi yaklaşımı perspektifinde kod-kategori ve tema silsilesi ile kavramsallaştırılmış ve çok sayıda kategori altı temaya indirgenmiştir. Bu indirgeme süreci, analiz edilen verilerin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesini sağlamak ve araştırmanın odak noktalarını daha belirgin hale getirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Akabinde bu altı tema üç ana temaya ve nihayetinde çalışmayı özetleyebilecek tek bir kavrama/teori inşasının olanağına doğru indirgenmiştir (Bkz. Model 1.).

Model 1. Müzik Eğitiminde İntolerans ve Diyalog Eksikliği



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın bulguları, bazı öğretmenlerin sınıfa getirdikleri müzik türlerinde kendi beğenilerine odaklandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin Rap ve K-Pop gibi belirli müzik türlerine kapalı olmaları, müzikal çeşitlilik konusunda sınırlılıklar yaratmaktadır. Bu odaklanmanın birçok sebebi olabilir. Bunlardan ilki, Türk müzik modernleşmesi ve Klasik Batı müziğinin idealize edilmesiyle birlikte müzik eğitiminin tamamen Batı merkezli olmasıdır. Batı odaklı eğitim, müzik anabilim dallarında ne yazık ki diğer müziklerin ötekileştirilmesine yol açan bir ön ayak olmuştur. Bu geleneğe bağlı olarak yetiştirilen müzik öğretmeni adayları, mesleki hayatlarında da Klasik Batı müziği merkezli bir eğitimi benimsemişlerdir. Bu sebeple kendi kültürel arka planlarını gözeterik öğrenci ile diyaloga girmekten uzaklaşmışlardır. Freire (1996, s.64) diyalog için alçakgönüllüğün esas olduğunu belirtmiştir. Kendi kültürel bagajını dayatan öğretmenler ne yazık ki müzikal alçak gönüllükten yoksun görünmektedirler. Bu durumu daha fazla anlamak için Paulo Freire'nin perspektiflerini de dikkate almak önemlidir. Freire (1996) Ezilenlerin Pedagojisi adlı çalışmasında eğitimin ezilenlerin özgürleşmesine hizmet etmesi gerektiğini savunur.

Freire, eğitimin bir özgürleşme aracı olarak kullanılması gerektiğini vurgular. Öğrencilerin kendi kültürel bağlamından gelen müzikleri tanımaları, ifade etmeleri ve değer vermeleri, özgürleşmelerine katkı sağlayabilir.

Freire perspektifleri, öğretmenlerin müzik eğitimindeki rolünü daha geniş bir bağlamda ele almamızı sağlar. Müzik eğitiminde hoşgörü, diyaloga dayalı öğrenme ve kültürel çeşitlilik, öğrencilerin müzikal kimliklerini keşfetmelerini ve kendilerini ifade etmelerini destekler. Bu perspektiflerin benimsenmesi, müzik eğitiminde daha adil ve kapsayıcı bir ortamın oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Bunun yanı sıra öğretmen tercihlerinde toplumda ahlaki paniğe neden olan müziklere karşı da bir ön yargı bulunmaktadır. Örneğin K-Pop türünün genç kızları olumsuz davranışlara özendirceğine dair endişelere sahip olan müzik öğretmenleri, bu müziklerin klipleri izlemeden tüketilebileceğini öne sürmektedirler. Özellikle okul

içinde bu müzikler klipsiz bir şekilde dinlenmelidir. Ancak, bu tür önyargılar müzik eğitimi açısından eleştirilmelidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin müzik tercihlerine karşı önyargılı bir tutum sergilemeleri, öğrencilerin müzikal çeşitliliklerini ve ifade özgürlüklerini kısıtlamaktadır. Herhangi bir müzik türünün, öğrencileri olumsuz davranışlara teşvik ettiğini varsaymak, genelleme yapmak ve tutarsız bir ön yargıdır. Müzik öğretmenleri, objektif bir şekilde müzik türlerini değerlendirmeli ve öğrencilere müzik dinleme deneyimlerinde rehberlik etmelidir. Öğrencilerin farklı müzik türlerini anlamaları ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için müziklerin klipsiz dinlenmesi veya içeriklerinin tartışılması gibi yöntemler kullanılabilir. Ancak, bu süreçte öğretmenlerin önyargıdan uzak, açık fikirli ve hoşgörülü bir yaklaşım sergilemeleri önemlidir. Eleştirel düşünme, müzikal çeşitlilik ve ifade özgürlüğü, müzik eğitiminde temel olmalıdır.

Öğretmenin önyargılı davranışları, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ve özsaygılarını zedeleyebilir. Öğrenciler, sevdikleri müzik türlerine karşı dışlanmış hissedebilir ve kendi müzikal tercihlerini ifade etmekten çekinebilirler. Bu durum, özgüven eksikliği ve özsaygı sorunlarına yol açabilir. Tam da bu görüşü destekleyecek Öğrenci 1'in "*Ayrıca okul ortamı yargılayıcı bir ortam olduğu için hani açalım dinleyelim demek istemiyorum*" ifadesi de bulgular bölümünde belirtildiği gibibu durumu açıkça göstermektedir.

Bu durum sadece öğretmen- öğrenci diyalogu için değil, öğrenci- öğrenci diyalogu için de geçerlidir. Öğretmenin önyargılı davranışları, öğrenciler arasında kültürel farkındalık ve tolerans eksikliğine neden olabilir. Öğrenciler, farklı müzik türlerine ve kültürel arka planlara sahip olan sınıf arkadaşlarına karşı önyargılar geliştirebilir veya farklılıkları anlamak yerine dışlamaya yönelebilirler. Bu durum, sınıf ortamında kültürel çatışmaların artmasına ve sosyal uyum problemlerine yol açabilir. Sonuç olarak, öğretmenin önyargılı davranışları öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin hoşgörülü, açık fikirli ve müzikal çeşitliliği destekleyen bir yaklaşım sergilemeleri önemlidir.

Çalışmada öğretmenlerin tercihleriyle öğrencilerin müzikal tercihleri arasında uyumsuzluklar ve kültürel çatışmalar tespit edilmiştir. Avruch (2009) kültürel

sınırların ötesinde meydana gelen çatışmanın bu nedenle bilişsel ve algısal sınırların ötesinde de meydana geldiğini ve özellikle kültürlerarası iletişimsizlik ve yanlışanlama sorunlarına karşı hassasiyet barındırdığına dikkat çekmektedir. Öğretmenlerinkendi beğenilerine odaklanmaları, öğrenciler arasında hoşgörü eksikliğine ve kültürel farklılıkların anlaşılmamasına neden olmaktadır. Bu durumda, öğretmenlerin tercihleriyle öğrencilerin müzikal tercihleri arasında bir uyumsuzluk ve kültürel çatışma söz konusu olduğunu gözlenmiştir. Öğretmenler, sınıfa getirdikleri müzik türlerinde kendi beğenilerine odaklandıklarından dolayı, öğrenciler arasında hoşgörü eksikliği ve kültürel farklılıkların anlaşılmaması gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin sınıfa getirdikleri müzik türlerinin sınırlı olması, öğrencilerin çeşitli kültürel deneyimlerle tanışma ve müzikal zenginlikleri keşfetme fırsatını kısıtlamaktadır. Öğrencilerin müzikal tercihlerine ve kültürel arka planlarına saygı duymak, onların kendilerini ifade etme ve müzikal kimliklerini geliştirme sürecine katkı sağlar. Ancak, öğretmenlerin kendi beğenilerine sıkı sıkıya tutunması, bu hoşgörü ve anlayışın eksik kalmasına sebep olmaktadır. Kültürel çatışmaların ve hoşgörü eksikliğinin bir sonucu olarak, sınıf ortamında iletişim sorunları ortaya çıkabilir. Öğrenciler, farklı müzik türlerine ve kültürel geçmişlere sahip olan sınıf arkadaşlarına karşı önyargılı bir tutum sergileyebilirler. Bu durum, birlikte çalışma ve iş birliği yapma becerilerini olumsuz etkileyebilir ve sınıf ortamında olumsuz bir atmosfer yaratabilir. Ayrıca, hoşgörü eksikliği, öğrencilerin müzikal gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrenciler, kendi müzikal tercihlerini ifade edememek ve keşfedememek nedeniyle müzikal yeteneklerini tam anlamıyla geliştiremeyebilirler. Bu durum, öğrencilerin müzikal deneyimlerini sınırlar ve yaratıcılıklarının önünde engeller oluşturur.

Freire'nin pedagoji teorisi ve diyalog kavramı, öğrenci ve öğretmen arasında eşitlik temelinde bir iletişim ve anlayış ortamı oluşturmayı vurgular. Diyalog, alçakgönüllülük, empati ve hoşgörü gerektirir. Öğretmenin, sadece kendi beğenilerine odaklanmadan öğrencilere rap müzik gibi bir müzik türü konusunda daha açık ve hoşgörülü bir tutum sergilemesi önemlidir. Bu, öğrencilerin farklı müzik türlerini keşfetme ve kendi müzikal tercihlerini ifade etme özgürlüğüne sahip olmalarını sağlayacaktır. Tolerans, farklılıklara karşı anlayışlı olma ve saygı gösterme anlamına

gelir. Öğretmenin rap müziğe karşı olumsuz bir ön yargıya sahip olması, öğrencilerin farklı müzik türlerine ve kültürel ifadelerine olan ilgilerini ve değerlerini görmezden gelmek anlamına gelir. Bu durum, öğrencilerin müzikal kimliklerini ifade etme ve geliştirme fırsatını sınırlar ve onları potansiyel olarak dışlanmış hissettirebilir. Tolerans eksikliği, öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz etkileyebilir ve öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini güvende hissetmelerini engelleyebilir. Bu bağlamda, öğretmenin rap müzik gibi belirli bir müzik türüne karşı tutumunu yeniden değerlendirmesi ve öğrencilerin farklı müzik türlerini keşfetmelerine, ifade etmelerine ve tartışmalarına olanak tanınması önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin müzikal tercihlerine saygı duymalı, onları anlamaya çalışmalı ve müzikal çeşitlilik konusunda hoşgörüyü teşvik etmelidir. Bu şekilde, Freire'nin eleştirel pedagoji prensiplerine uygun olarak diyalog ve eşitlik temelinde şekillenmelidir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin farklı müzik türlerine daha açık olduklarını ve çeşitlilikten hoşlandıklarını göstermektedir. Öğrenciler, sınıfa getirilen müzik türlerinin daha çeşitli olmasını ve kendi müzikal tercihlerini ifade edebilecekleri bir ortamın oluşturulmasını istemektedir. Bu noktada bulgular bölümündeki Öğrenci 5'in "*ne dinliyorsun demediği için üzülüyorum*" ifadesine tekrar dönmek gerekir. Bu ifadeden anlaşıldığı üzere kendi müzik deneyimlerini sınıfa getirememek öğrencinin motivasyonu üzerinde doğrudan etkili görünmektedir.

Okul içi ve okul dışı müzik deneyimlerinin farklılaştığına ve okul dışı müzik deneyimlerinin ağırlıklı olarak popüler müziğe yöneldiği hususuna değinirsek, kavramsal çerçevede bahsedilen ve ABD, İngiltere, Kuzey Avrupa ve Avustralya gibi ülkelerdeki popüler müzik araştırmaları (Green, 2003; Bowman, 2002; Woodford, 2005) bu araştırmanın bağlamında tartışmaya uygun görülmüştür.

Lucy Green (2006) öğrencilerin popüler müziği kendi müzikleri olarak algıladıklarını ve klasik müziği ise yaşlıların müziği olarak nitelendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu algılar, müzik tercihlerinin ve kültürel arka planların öğrenciler arasında farklılaşmasına neden olmuş görünmektedir. Çalışma bağlamında da bu durum, öğretmen- öğrenci arasında kültürel bir kopuş yaratırken, müzik eğitiminde anlayış ve iletişim zorluklarının ortaya çıkmasına yol açabilmektedir.

Bu bağlamda Jaffurs'un (2004) çalışması bu kültürel kopuşa çözüm olarak okul dışı müzik deneyimlerinin sınıf ortamına entegre edilmesi ve popüler müziğin müzik eğitimine dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, kültürel çatışma ve kopuş bağlamında öğrencilerin müzikal tercihlerine saygı duyulması ve müzik eğitiminin öğrencilerin günlük yaşamlarına daha yakın hale getirilmesi açısından önemlidir. Bu şekilde okul içi müzik deneyimleri ve okul dışı müzik deneyimleri arasındaki uçurumun kapanması hedeflenmiştir. Okul içi ve dışı müzik deneyimlerinin bütünleşmesi, öğrencilerin daha motive olmalarını ve müziğe olan ilgilerini artırmalarını sağlayabilir.

Bununla birlikte, Small (1998) okulların müzik yeteneklerinin gelişimine yeterli destek sağlamadığını ifade etmektedir. Yeterli destek sağlanamamasının sebeplerinden biri okullarda popüler müziğe karşı mesafeli öğretmen duruşlarıdır. Bu durum, öğrencilerin müzikal potansiyellerini tam anlamıyla ortaya çıkaramamalarına ve müzikal yaşantılarından uzaklaşmalarına neden olabilir. Kültürel çatışma ve kopuşun en önemli belirtilerinden biri olarak öğretmenin, öğrencilerin okul dışı deneyimlerinden habersiz olmasıdır. Bu sebeple öğrenci, okul dışı deneyimlerinin okul içinde anlaşılmayacağını düşünmektedir. Kültürel çatışmaların varlığı, öğrencilerin müzik yeteneklerinin önemsenmediği veya değerlendirilmediği hissini yaratabilmektedir.

Ayrıca öğrenciler bu müzikleri dinlemenin yanlış olduğu düşüncesiyle bu müzikleri suçlu zevk olarak tüketebilir. Goffin ve Cova (2019) suçlu zevk ifadesini tanımlarken kişinin belli bir sanat eserini tükettiği anlarda aldığı keyiften dolayı rahatsız hissettiği durumlara işaret etmektedirler. Tam da bu nedenle suçlu zevk hissine maruz kalan kişi, herhangi bir sanat eserinden zevk almaması gerektiğini düşünerek bazı estetik tepkilerin, diğerlerine göre daha uygun olduğu düşünülen seçenekleri göz ardı ettiğini düşünmektedir. Öğrencinin sınıf içinde istediği müziği dinleyememesi durumu, daha çok müzik tercihlerinin öğretmen veya okul yönetimi tarafından sınırlandırılmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum, öğrencinin kendi müzikal tercihlerini ifade etme özgürlüğünü kısıtlayabilir ve onları suçlu zevk hissine maruz bırakabilir. Öğretmenin belirli müzikleri dinlememesi gerektiğini söylemesi,

öğrencilerin kendi müzikal tercihlerini değersizleştirerek suçlu zevk hissiyle karşılaşmalarına neden olabilir.

Kültürel Çatışmadan Kültürel Kopuşa. Freire'nin diyalog kavramı öğrenci ve öğretmen arasında eşitlik temelinde gerçekleşen bir iletişimi vurgular. Öğretmenin otoriter bir şekilde bilgiyi aktardığı geleneksel öğretim yaklaşımının aksine, Freire, öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak birlikte düşünmeyi ve öğrenmeyi teşvik eder. Bu perspektif doğrultusunda, öğrencinin farklı müzikleri okula getirmesi, öğretmen ve öğrenci arasında bir diyalog oluşturma fırsatı sunar. Öğrencilerin kendi müzikal tercihlerini paylaşması, öğretmenin öğrencileri dinlemesini ve onların deneyimlerini değerli bir şekilde kabul etmesini gerektirir. Öğretmen, öğrencilerin müzikal tercihlerine açık olmalı, onları anlamaya çalışmalı ve ortak bir anlayış oluşturmak için öğrencilerle etkileşime girmelidir. Fakat çalışmada öğretmenlerin müzik deneyimlerini anlama ve iletişime geçme konusunda düşük motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Çalışmada kültürel çatışma yerini, eksik diyalog sebebi ile kültürel kopuşa sürüklemiş görünmektedir. Bu durumda, eksik diyalog ve kültürel kopuş, öğrencilerin kendilerini ifade etme ve öğretmenle gerçek bir iletişim kurma fırsatını kaybetmelerine neden olmaktadır. Öğrenciler, kendi müzikal tercihlerini ifade edemeyerek, kendilerini değersiz veya anlaşılmamış hissedebilirler.

Öğretmenlerin müzikal tercihlerine odaklanması, öğrenciler arasında hoşgörü eksikliği yaratabilir ve kültürel farklılıkların anlaşılmasını engelleyebilir. Freire'nin diyalog perspektifi, öğretmenlerin önyargılarından arınarak öğrencilerin müzikal deneyimlerini ve tercihlerini anlamaya yönelik bir yaklaşım benimsemelerini önerir. Öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşime geçerek, müzikal çeşitliliği kutlamaları ve öğrencilerin müzikal zevklerine saygı göstermeleri önemlidir. Böylece öğrenciler, kendilerini değerli ve anlaşılmış hissederken, öğretmenler de yeni müzikal perspektifler keşfedebilir ve kendi müzikal beğenilerini genişletebilirler. Sonuç olarak, Freire'nin diyalog perspektifi, eksik diyalog ve kültürel kopuşun üstesinden gelmek için öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşime geçme ve müzikal çeşitliliği destekleme gerekliliğini vurgular. Eşitlik temelinde gerçekleşen bir diyalog, öğretmenlerin öğrencilerin müzikal deneyimlerini önemseyerek ve değer vererek dinlemelerini gerektirir. Öğretmenlerin, öğrencilerin müzikal tercihlerini eleştirmeden, anlamaya

çalışarak ve onları destekleyerek yaklaşımları önemlidir. Bu, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini ve kendilerini ifade etmelerini teşvik eder.

Öğretmenlerin diyalog sürecine dahil olmaları için öncelikle ön yargılardan ve kalıplardan uzaklaşmış bir pedagojik duruşa sahip olmaları gereklidir. Öğretmenlerin eksik diyaloglarının bir diğer sebebi de lisans eğitim sürecindeki akademisyen etkileridir. Bu süreçte Batı merkezli bir müzik eğitimi alan öğretmen adayları, kendi mesleki deneyimlerinde de akademisyenlerin müzikal tercihleri perspektifinde ilerlemişlerdir. Lisans eğitim sürecindeki akademisyen etkileri, öğretmen adaylarının müzikal tercihlerini sınırlayabilir ve farklı müzik türlerine olan hoşgörüsüzlüklerini pekiştirebilir. Bunun yanı sıra bazı popüler kültüre uyum sağlamak ve beraberinde öğrencilerin tercihlerini dikkate almak için diyalog bilincine sahip bir öğretmen olarak dikkat çekmiştir. Yine de lisans eğitimindeki akademisyen toleranslarının etkisi azımsanmamalıdır. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında da devam edebilir ve öğrenciler arasında kültürel çatışmalara neden olabilir. Akademisyenlerin kendi müzikal tercihlerini genel geçerli bir ölçüt olarak sunmaları, öğretmen adaylarının farklı müzik türlerini ve öğrencilerin müzikal çeşitliliklerini anlamalarını engelleyebilir. Bu nedenle, lisans eğitim sürecinde öğretmen adaylarına, farklı müzik türlerini keşfetme ve anlama fırsatı veren bir müzik eğitimi sunulması önemlidir. Akademisyenlerin farklı müzik türlerine ve kültürel çeşitliliğe yönelik bir yaklaşım sergilemeleri, öğretmen adaylarının müzikal çeşitlilikleri kabul etmelerini ve öğrencilerle daha zengin bir diyalog kurmalarını destekleyecektir.

Böylelikle, öğretmenler müzik derslerinde öğrencilerin farklı müzikal tercihlerine saygı duyarak, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini teşvik edebilir ve kültürel çatışmalardan ziyade kültürel duyarlılığın olduğu bir müzik eğitimi atmosferi sağlanabilir. Akademisyenlerin farklı müzik türlerine ve kültürel çeşitliliğe yönelik bir yaklaşım sergilemeleri, öğretmen adaylarının müzikal çeşitlilikleri kabul etmelerini ve öğrencilerle daha zengin bir diyalog kurmalarını destekleyecektir. Bu şekilde, öğretmenler müzik derslerinde öğrencilerin farklı müzikal tercihlerine saygı duyarak, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini teşvik edebilir ve kültürel çatışmalardan ziyade kültürel duyarlılığın olduğu bir müzik eğitimi atmosferi sağlanabilir. Ancak yapılan araştırma, Türk müzik eğitimi akademisyenlerinin farklı müzik türlerine düşük

tolerans sahibi olduğunu ortaya koymuştur. Bu düşük toleranslı akademisyenler, öğrencilerin farklı müzik tercihlerini eleştirel bir şekilde ele almamakta ve sınırlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin müzikal kimliklerini geliştirme ve kendilerini ifade etme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Bu noktada, araştırma sonuçlarına dayanarak Türk müzik eğitimi akademisyenlerinin düşük toleranslı yaklaşımlarını eleştirmek önemlidir. Bu eleştiri, akademisyenlere farklı müzik türlerine karşı daha açık ve anlayışlı bir tutum benimsemeleri konusunda bir çağrı niteliği taşımaktadır. Akademisyenlerin daha yüksek bir kültürel duyarlılık sergilemeleri, öğrencilerin müzikal deneyimlerini zenginleştirecek ve müzik eğitimi sürecinde daha olumlu bir etkileşim sağlayacaktır.

Bu durumların yanı sıra Antalya, turistik bir bölge olması ve farklı ülkelerden göç alması nedeniyle okullardaki kültürel çeşitlilik dinamik bir hal almaktadır. Ayrıca, 6 Şubat 2023 tarihinde Türkiye'nin deprem bölgelerinde yaşanan deprem sonucunda, depremzedelerin Antalya'ya yerleşmeleri ve buradaki okullara kaydolmaları da okul içindeki kültürel çeşitliliği artırmıştır. Öğretmen 10, sınıfında bulunan Rus öğrenciye duyarlılık göstermektedir ve piyano çalışmaları sırasında Rus ezgilerinin notalarını ona sunmaktadır. Bu şekilde, öğrencinin kültürel geçmişine saygı duyarak onun müzikal tercihlerine değer vermektedir. Öte yandan, Öğretmen 16 ise depremzedelerle henüz kültürel arka planları hakkında bir iletişim kuramadıklarını ifade etmektedir. Budurum, öğretmenin depremzedelerin deneyimlerine ve kültürel kimliklerini keşfetmeye karşı düşük bir motivasyonu işaret eder. Okul ortamında kültürel çeşitlilikle ilgili olarak, öğretmenlerin öğrencilerin farklı kültürel arka planlarını anlamaya ve değer vermeye yönelik daha aktif bir rol üstlenmeleri önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurarak, onların kültürel kimliklerini paylaşımlarına ve ifade etmelerine olanak sağlamaları, kültürel çeşitliliği zenginleştirecek ve öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca, kültürel farklılıkların okul müfredatında ve müzik eğitiminde daha fazla yer bulması, öğrencilerin kendi kültürel miraslarına ait müzikleri keşfetmelerini ve değerlendirmelerini sağlayacaktır. Bu şekilde, öğrenciler arasında daha kapsayıcı bir müzikal ortam oluşturulabilir ve kültürel çeşitlilikten kaynaklanan zenginliklerin paylaşılması teşvik edilebilir.

Freire (1996) vurguladığı gibi, öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak birlikte düşünme ve öğrenme süreci gerçekleştirilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin kültürel geçmişlerini anlamak ve değerlendirmek için onlarla etkileşime geçmeli, onların deneyimlerini önemsemeli ve onları aktif bir şekilde sürece dahil etmelidir. Öğretmenlerin öğrencilerin kültürel geçmişlerine ve müzik tercihlerine ön yargısız bir şekilde yaklaşması önemlidir. Öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmalı ve öğrenciler arasında bir diyalog kurulması okuldaki kültürel çatışmaların önüne geçebilir. Freire'nin perspektifine göre, eksik diyalog, öğretmenin otoriter bir şekilde müzik tercihlerini dayatması ve öğrencilerin deneyimlerini değersizleştirilmesi anlamına gelir. Bu durum, öğrencilerin kendi özgün ifade biçimlerini keşfetme ve geliştirme fırsatlarını sınırlar. Öğretmenlerin öğrencilerin kültürel çeşitliliklerine değer vermesi, onları anlamaya çalışması ve ortak bir anlayış oluşturmak için öğrencilerle etkileşime geçmesi gerekmektedir. Sonuç olarak, Freire'nin perspektifi, kültürel çeşitlilik ve eksik diyalog arasında bir bağlantı kurmamıza yardımcı olur. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik önyargılarından arınması ve öğrencilerin kültürel geçmişlerine duyarlı bir şekilde yaklaşması, Freire'nin vurguladığı özgürleştirici eğitim sürecini destekler. Öğrencilerin müzikal çeşitliliklerini keşfetmeleri ve ifade etmeleri, onların kendini ifade etme özgürlüğünü geliştirir ve özgüvenlerini artırır. Kültürel çeşitlilik, öğrenciler arasında anlayışı, saygıyı ve empatiyi geliştirir. Müzik, farklı kültürel ifade biçimlerini taşıyan bir araç olabilir ve öğrenciler arasında köprüler kurabilir. Freire'nin perspektifinden bakıldığında, öğretmenlerin kültürel çeşitliliği sınıf ortamında bir zenginlik olarak görmesi ve öğrencilerin müzikal çeşitlilikleriyle ilgilenmesi önemlidir. Freire'nin perspektifi, kültürel çeşitlilik ve eksik diyalog arasındaki ilişkiyi vurgulayarak, öğretmenlerin öğrencilere eşitlikçi bir şekilde yaklaşımlarını ve öğrencilerin müzikal çeşitliliklerini desteklemelerini önerir. Öğrencilerin müziği düşünmeye teşvik ederek, kendi kültürel kimliklerini ifade etmelerini ve özgür bir şekilde kendilerini ifade etmelerini sağlamak, Freire'nin özgürleştirici eğitim felsefesine uygun bir yaklaşımdır.

Sonuç olarak, Antalya örneğindeki okul müzik eğitiminde kültürel çatışmaların, toleransın ve diyalogun nasıl yaşandığını ayrıntılı bir şekilde incelemek

amacıyla yürütülen bu araştırmadan elde ettiğimiz bulgular ve onlara yönelik tartışma bize şunları söylemektedir:

- Müzik eğitimindeki kültürel çatışmanın öğretmen-öğrenci arasında kuşak çatışması ve farklılıklarını da aşan bir *kültürel kopuşa* doğru evrildiği görülmüştür (Bkz. Model 1). Bu kültürel kopuş, pedagojik bir zorluk olarak okul içinde kendini belli edebilir. Bu durum, müzik eğitimi sürecinde öğretmenlerin öğrenciler arasında anlayış, iletişim ve etkileşim zorlukları yaşamasına neden olabilir. Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişlere ve müzikal tercihlere sahip öğrencilerle etkili bir şekilde çalışması ve onları anlaması zorlaşabilir. Ayrıca kültürel kopuşun yaşandığı bir sınıf ortamında, düşük öğrenci motivasyonu, okul içi ve okul dışındaki müzik deneyimlerinin arasındaki uçurumun artması, öğrencinin kendini “ait olmadığı bir yerdeymiş gibi” (Bourdieu, 2014 s.30) hissetmesine neden olabilir.

- Bu kopuş aynı zamanda, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde bir güç dengesizliği yaratabilir ve bazı kültürel grupların dışlanmasına yol açabilir. Eleştirel pedagoji, bu kopuşun nedenlerini ve etkilerini sorgulamakta ve eşitlik, adalet ve kültürel çeşitliliği vurgulayarak bu sorunun üstesinden gelmeyi hedeflemektedir. Eleştirel pedagoji, öğretmenlerin kültürel farklılıkları kabul etmelerini, öğrencilerin farklı kültürel geçmişlerini değerlendirmelerini ve öğrencilerin müzikal kimliklerini ve ifadelerini teşvik etmelerini sağlar. Bu yaklaşım, öğretmenlerin kültürel çatışmalardan ziyade kültürel etkileşimlere odaklanmalarını ve müzik derslerinde öğrencilerin kendi kültürlerini ifade etmelerini vurgulamaktadır. Eleştirel pedagoji aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilere farklı müzik türlerini analiz etme, eleştirme ve sorgulama becerisi kazandırma fırsatı tanımaktadır. Böylece, öğrenciler müziği sadece bir kültürel ifade aracı olarak değil, aynı zamanda toplumsal, politik ve ideolojik boyutlarıyla da değerlendirebilirler. Bu kopuşun sosyolojik boyutları, kültürel çatışmaların sosyal yapılar üzerindeki etkilerini ve toplumsal eşitsizlikleri içerebilir.

- Farklı ırk ve etnik gruplara mensup öğrencilerin müzikal tercihleri, müzikal deneyimleri ve kültürel pratikleri de farklı olabilir. Ancak, bazı müzik eğitimi

programları veya öğretmenler, belli bir kültürel norma dayalı olarak müzikal tercihleri sınırlayabilmektedirler. Dikkat çekilen bu sosyolojik boyutlar, sosyolojik müzik eğitimindeki kültürel kopuşun daha derin ve karmaşık bir sorun olduğuna dikkat çekmektedir. Toplumsal eşitsizlikler, ayrımcılık ve önyargı, müzik eğitimi alanında da kendini gösterebilir ve öğrenciler arasında farklılıkların, eşitsizliklerin ve kopuşların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu nedenle, müzik eğitiminde sosyal adalet ve kültürel çeşitliliği destekleyen pedagojik yaklaşımlar ve politikalar önem kazanmaktadır.



KAYNAKÇA

- Abrahams, F. (2005a). The application of critical pedagogy to music teaching and learning: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(2), 12-22.
- Abrahams, F., & Head, P. D. (2005b). Introduction. In F. Abrahams, & P. D. Head (Eds.), *The Oxford handbook of choral pedagogy* (pp. 1-8). Oxford University Press.
- Abrahams, F., Jenkins, L. J., & Schmidt, P. (2002). Jubilate: A music curriculum for the adolescent soul. *Unpublished Manuscript, Rider University*.
- Adelman, C., Jenkins, D., & Kemmis, S. (1976). Re-thinking case study: notes from the second Cambridge Conference. *Cambridge journal of education*, 6(3), 139-154.
- Alegria, A. (2014). Supporting English language learners in the science classroom through critical pedagogy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, 99-121.
- Allsup, R. E., & Baxter, M. (2004). Talking about music: Better questions? Better discussions!. *Music Educators Journal*, 91(2), 29-33.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar.
- Avery, P. G. (2002). Teaching tolerance: What research tells us.(Research and Practice). *Social Education*, 66(5), 270-276.
- Avruch, K. (2009). Cross-cultural conflict. *Conflict resolution*, 1, 45-57.
- Ayas, G. (2014). Mûsiki inkılâbı'nın sosyolojisi. *İstanbul: Doğu Kitabevi*.
- Ayas, G. (2014). Mûsiki inkılâbı'nın sosyolojisi. *İstanbul: Doğu Kitabevi*.
- Bacon, C. K. (2015). A pedagogy for the oppressor: Re-envisioning Freire and critical pedagogy in contexts of privilege. *Revisioning paradigms: Essays in honour of David Selvaraj*, 226-237.
- Barley, S. R. (1983b). Semiotics and the study of occupational and organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 28, 393-413.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi*

Elektronik Dergisi, 9(1), 23-28.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind* (Vol. 15). New York: Basic books.

Blackburn, J., 2000. "Understanding P.Freire: Reflections on the Origins, Concepts and Possible Pitfalls of His Educational Approach", *Community Development Journal*, Vol.35, pp.3-15.

Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118.

Bourdieu P.& Passeron, J. C. (2014). *Varisler*. (Çeviren: Levent Ünsaldı). Ankara: Heretik Yayınevi.

Bourdieu P.,Passeron J.C.(1992).*Yeniden Üretim 1*. Ankara: Heretik Yayınevi.

Bourdieu, P. (2010). Sermaye biçimleri. *Sosyal Sermaye*, 45-77.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Hartig, I. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.

Bowers, C. A. (1982). Review of ideology, culture and the process of schooling. *Educational Studies*, 13(3/4), 420–22

Bowers, C. A. (1982). *Toward a post-liberal theory of education*. New York: Teachers College

Bowman, W. (2002). Educating musically. *The new handbook of research on music teaching and learning*, 63-84.

Bowman, W. (2002). Educating musically. *The new handbook of research on music teaching and learning*, 63-84.

Breuing, M. (2011). Problematizing critical pedagogy. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3).

Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*, 45-65.

Carr, W., & Kemmis, S. (2002). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. New York: Routledge

- Cartasev, S.İ. (2006). One world: Teaching tolerance and participation. New York: International Debate Education Association.
- Cary, D. G. (2014). The evolution of music education in Turkey. *DEBATES-Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, (13).
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Sage Publicationswebwe
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Third Edition. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). Designing and Conducting Mixed Methods Research (s. 275). Thousand Oaks, CA: Sage publications. a
- Curriculum Inquiry*. 9(3): 257–272.
- Çakırca, B. (2020). Bir Egemenlik Meselesi Olarak Kültürel İktidar. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 16(58), 189-203.
- Dale, M. (1986). Stalking a conceptual chameleon: Ideology in Marxist studies of education. *Educational Theory* 36(3), 241–257
- Dennis R., Socialization, Disposition and Recruitment to Local Political Party Activity, Unpublished M. A. Thesis (University of Minnesota, 1970).
- 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.
- Duncan-Andrade, J. M. R., & Morrell, E. (2008). *The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in urban schools* (Vol. 285). Peter Lang.
- Flick, U. (2022). An introduction to qualitative research. *An introduction to qualitative research*, 1-100.
- Fobes, C., & Kaufman, P. (2008). Critical pedagogy in the sociology classroom: Challenges and concerns. *Teaching Sociology*, 36(1), 26-33.
- Foley, J. A., Morris, D., Gounari, P., & Agostinone-Wilson, F. (2015). Critical education, critical pedagogies, marxist education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 13(3).
- Foucault, M. (1980). Power/knowledge, ed. C. Gordon. New York: Pantheon, 90.
- Freire P. (1998). Okuryazarlık/Sözcükleri ve Dünyayı Okumak. (Çev. Serap Ayhan).

Ankara: İmge Yayınevi.

Freire, P. (2000). *Yüreğin Pedagojisi*. (Çev. Özgür Orhangazi). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *Language arts*, 62(1), 15-21.

Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (revised). New York: Continuum, 356, 357-358.

Freire, P. (1997). Educação “bancária” e educação libertadora. *Introdução à psicologia escolar*, 3, 61-78.

Freire, P., & Faúndez, A. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. *Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

Gibson, J. L. (1992). Alternative Measures of Political Tolerance: Must Tolerance be "Least-Liked"? *American Journal of Political Science*, 560-577.

Gibson, J. L., & Gouws, A. (2000). Social identities and political intolerance: Linkages within the South African mass public. *American Journal of Political Science*, 278-292.

Giguere, D. S. (2016). Reviewing critical pedagogy's criticisms and providing a pragmatic heuristic.

Giroux, H. (1979). “Paulo Freire’s Approach to Radical Educational Reform.”

Giroux, H. (1983). *Critical Theory and Educational Practice*. ESA 841, *Theory and Practice in Educational Administration*. Publication Sales, Deakin University Press, Deakin University, Geelong, Victoria 3217, Australia.

Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Greenwood Publishing Group.

Goffin, K., & Cova, F. (2019). An empirical investigation of guilty pleasures. *Philosophical Psychology*, 32(7), 1129-1155.

Goffman Erving. 1953. *Communication conduct in an island community*. Unpublished PhD.

Goffman Erving. 1959. *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday/ Anchor Books.

Goldenson, "An Alternative View about the Role of the Secondary School in Political Socialization: A Field-Experimental Study of the Development of Civil Liberties Attitudes," *Theory and Research in Social Education* 6 (1978): 44-72.

Göktürk, D. (2009), Historical Development of Public School String Education in the United States and Connections with Turkey, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 (2): 689-716

Gramsci, Antonio (1997), *Hapishane Defterleri* (Belge, İstanbul)

Graumann, C. F. (1996). Mutual Perspective-Taking: A Presupposition Of Enlightened Tolerance. *Higher Education In Europe*, 21(1), 39-49.

Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literaturereviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal ofChiropractic Medicine*, 5(3), 101-117.

Green, L. (2003). Music education, cultural capital, and social group identity. *The cultural study of music: A critical introduction*, 263-273.

Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.

Green, L. (2009). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing, Ltd..

Hardy, T. (1989). Toward a critical pedagogy in sociology through the use of drama. *Teaching Sociology*, 226-231.

Harris, S. G., & Sutton, R. L. (1986). Functions of part ing ceremonies in dying organizations. *Academy of Management Journal*, 19, 5-30.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.

Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford:Blackwell Science Ltd.

Illich, I. (2010). *Im Weinberg des Textes: als das Schriftbild der Moderne entstand; ein Kommentar zu Hugos" Didascalicon"*. CH Beck.

Işıktaş, B. (2016). “Mûsikî İnkilâbı” nı Osmanlı-Türk Modernleşmesinin Kültürel ve Siyasi Mirasi Olarak Yorumlamak. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 4(1), 1111-1126.

İnal K. (2018). *Eleştirel Pedagoji.*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

İnal, K., & Asan, K. McLaren, P., Jaramillo, N. E., (2009). *Pedagoji ve praksis*. Kalkedon.

Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, 22(3), 189-200.

Jay, G., & Graff, G. (2020). A critique of critical pedagogy. In *Higher education under fire* (pp. 201-213). Routledge.

Kaplan, M., & YARDIMCIOĞLU, M. (2020). Alan, Habitus Ve Sermaye Kavramlarıyla Pierre Bourdieu. *Habitus Toplumbilim Dergisi*, (1), 23-37.

Kemmis, S., and R. McTaggart. 1986. The action research planner. 3rd ed. Geelong, Vic.: Deakin University Press.

Kilman, R. H. (1984). Beyond the quick fix. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kincheloe, J. L. (2018). Eleştirel Pedagoji. (Çeviren: Kemal İnal). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Kirchner, A., Freitag, M., & Rapp, C. (2011). Crafting tolerance: the role of political institutions in a comparative perspective. *European Political Science Review*, 3(2), 201-227.

Kirylo, J. D. (Ed.).(2013). A Critical Pedagogy of Resistance. Rotterdam, Sense Publishing.

Kocabaş, A. (2010). “Müzik eğitiminin çoklu zeka alanlarına etkisi ve köy enstitüleri” [The effect of music on multiple intelligence areas and villageinstitutes], *Yeniden İmece Dergisi* [The Journal of Collective Work], 4, pp. 53-57, www.muzikegitimcileri.net, retrieval date, September 25, 2014.

Kutluk, F. (2018). Müzik ve politika. İstanbul: H2O Yayınları.

Lamb, R. (1996). Discords: Feminist pedagogy in music education. *Theory into practice*, 35(2), 124-131.

Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3),229-241.

Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3),229-241.

- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: Peer learning in practice. *Music education research*, 10(2), 193-213.
- Liston, D. P. (1988). *Capitalist schools: Explanations and ethics in radical studies of schooling*. New York: Routledge.
- Martin, J., & Siehl, C. (1983). Organizational culture and counter-culture: An uneasy symbiosis. *Organizational Dynamics*, 12, 52-64.
- Mays, N., & Pope, C. (2000). Qualitative research in health care, assessing quality in qualitative research. *BMJ*, 320, 50-52
- McLaren, P. (1998). Contesting capital: Critical pedagogy and globalism a response to Michael Apple. *Current issues in comparative education*, 1(2).
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Rowman & Littlefield Publishers.
- McLaren, P. (Ed.). (2006). *Rage+ hope: Interviews with Peter McLaren on war, imperialism, + critical pedagogy* (Vol. 295). Peter Lang.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Mueller, J. C., & Feagin, J. (2013). Pulling back the “post-racial” curtain: Critical pedagogical lessons from both sides of the desk. In *Teaching race and anti-racism in contemporary America: Adding context to colorblindness* (pp. 11-24). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Naylor, S., & Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*, 10(2), 93-106.
- Neumann, J. W. (2011). Critical pedagogy and faith. *Educational Theory*, 61(5), 601-619.
- North, A., Hargreaves, D. J. & O’neill, S. (2000) ‘The importance of music to adolescents’. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255–72
- O’Neill, S., Sloboda, J., Boulton, M. & Ryan, K. (2001) *Young People and Music Participation Project: Practitioner Report and Summary of Findings*. University of Keele (<http://www.keele.ac.uk/depts/ps/ESRC>).

- Öz, N. B. (2001). İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-106.
- Özeke, S. (2003). A History of Music Teacher Education In the Republic of Turkey, 1982-1998. Unpublished DMA Thesis, University of Arizona.
- Özmenteş, G., & Şenel, O. (2019). Türkiye’de Hegemonik Bir Araç Olarak Müzik Eğitimi ve Kanonik Söylemleri. *Etnomüzikoloji Dergisi*, 2(1), 50-85.
- Özmenteş. (2022). Türkiye’de Bir Popüler Müzik Pedagojisi Girişimi ve Sonuçları: Tamam Mı Devam Mı?. *Etnomüzikoloji Dergisi*, 5(2), 259-287.
- Öztürk, O. M. (2020). Mandolinle Muasırlaş (tır) mak: Türkçülüğün Mûsikî Sahasındaki Programı Işığında Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi. *Etnomüzikoloji Dergisi*, 3(1), 18-55.
- Pope, C., Ziebland, S., & Mays, N. (2000). Qualitative research in health care: Analysing qualitative data. *BMJ: British Medical Journal*, 320(7227), 114.
- Quintelier, E., & Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567-589.
- Quintelier, E., & Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567-589.
- Raab, J. (2022). The theory-method-link in Erving Goffman’s sociology of the interaction order. *Przeegląd Socjologiczny*, 71(4), 63-86.
- Ruiz, B. M., & Fernandez-Balboa, J. M. (2005). Physical education teacher educators’ personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(3), 243-264.
- Saldana, J. (2009). The Coding Manual for Qualitative Researchers. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schall, M. (1983). A communication rules approach to organizational culture. *Administrative Science Quarterly*, 28, 557-581.
- Schein, E. H. (1991). What is culture. *Newbury Park, CA: Sage*, 243-253.
- Schmidt, P. (2002a, September). Music education as liberatory practice: Creating new

frameworks for learning music through a Freirian perspective. Paper presented at the meeting of the Paulo Freire Institute, Los Angeles, CA.

Schmidt, P. (2005). Music education as transformative practice:

Scocuglia, A. C. (2005). As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista lusófona de Educação*, (6), 81-92.

Semyonov, M., Raijman, R., Tov, A. Y., & Schmidt, P. (2004). Population size, perceived threat, and exclusion: A multiple-indicators analysis of attitudes toward foreigners in Germany. *Social Science Research*, 33(4), 681-701.

Serin, H. (2017). Teaching about Respect and Tolerance with Presentations on Cultural Values. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(4), 174-176.

Small, C. (1998). *Musicking*. Hanover, NH: University Press of New England

Sönmez, V., & Bircan, İ. (2006). Eğitim bilimine giriş. *Ankara: Anı Yayıncılık*.

Sta, P. (2021). The Critique of the Critical Critique of Critical Pedagogy: Freire, Suchodolski and the materialist pedagogy of emancipation. *Critical Education*, 12(4).

Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. (5th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.

Strike, K. A. (1989). *Liberal justice and the Marxist critique of education*. New York: Routledge.

Strike, K. A. (1989). *Liberal justice and the Marxist critique of education*. New York: Routledge. Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: a coherent approach*. New York: State University of New York Press. Swartz, D., & Gen, E. (2013). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi*. İletişim Yayınları.

Sullivan, J. L., Piereson, J., & Marcus, G. E. (1993). *Political tolerance and American democracy*. University of Chicago Press.

Swartz, D. L. (2013). *Symbolic power, politics, and intellectuals: The political sociology of Pierre Bourdieu*. University of Chicago Press.

Swidler, A. (2000). Cultural power and social movements. In *Culture and politics* (pp. 269-283). Palgrave Macmillan, New York.

- Şenel, S. (1999). Cumhuriyet Dönemi'nde Türk Halk Müziği Araştırmaları. *Folklor/ Edebiyat*, 17, 99-128
- Trice, H., & Beyer, J. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *Academy of Management Review*, 9, 653-669.
- Ünsaldı L. (2016) Bir İlişki Biçimi Olarak Ötekilik, Ankara: Heretik Yayınevi.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Verkuyten, M., & Killen, M. (2021). Tolerance, dissenting beliefs, and cultural diversity. *Child Development Perspectives*, 15(1), 51-56.
- Vittoria, P. (2017). Paulo Freire" Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol". Y. Tezgiden Cakacak, & E. Cakacak, Çev.) *İstanbul: Kalkedon Yayınları*.
- Vlachou, A. (1997). *Struggles for Inclusive Education*. Buckingham: Open University Press.
- Vogt, W.P. (1994). What Is Tolerance and Why Should We Teach It? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 16(3-4), 277-296.
- Wacquant, L., & Bourdieu, P. (2003). Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar. çev: N. Ökten). *İletişim Yayınları, İstanbul*.
- Weber, M. (1968). *On charisma and institution building* (Vol. 322). University of Chicago Press.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Sage Publications.
- Weiner, E. J. (2007). Critical Pedagogy. *Critical pedagogy: Where are we now?*, 299, 57.
- Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: A future model for developing musical expertise?. *International journal of music education*, 24(2), 119-125.
- Wilkins, A. L., & Ouchi, W. G. (1983). Efficient cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance. *Administrative science quarterly*, 468-481.
- Woodford, P. (2005). Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice. Indiana University Press. *Organizational symbolism* (Pp. 81-92). Greenwich, CT. JAI Press.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the*

politics of practice. Indiana University Press.

Yagelski, R. P. (2006). "Radical to Many in the Educational Establishment": The Writing Process Movement after the Hurricanes.

Yıldırım, A. (2011). Eleştirel pedagoji. *Ankara: Anı Yayıncılık*.

Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. (3. Basım). California: Sage Publications.

Yin, R. K. (1999). Enhancing The Quality of Case Studies in Health Services Research. *Health Services Research*, 34, 1209.



EKLER



Ek .1.

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.11.2022-510169



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 21.11.2022
TOPLANTI SAYISI : 20
KARAR SAYISI : 436

Üniversitemiz Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ**'in danışmanlığını, **Gizem DURDU**'nun araştırmacılığını üstlendiği, "*Okul Müzik Eğitiminde Kültürel Çatışma, Tolerans ve Diyalog: Antalya Örneğinde Nitel Bir İnceleme*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvuruca ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(Raporlu)

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Ek. 2.



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-65775821
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Gizem DURDU

13.12.2022

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Anabilim Dalı öğrencisi Gizem DURDU'nun, Prof. Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müzik Eğitiminde Kültürel Çatışma, Tolerans ve Diyalog; Antalya Örneğinde Nitel Bir İnceleme" isimli araştırmasını, İlimiz genelinde bulunan resmi-özel ilkokullar ve ortaokullar da görevli öğretmen ve öğrencilere yönelik uygulama isteği ile ilgili Akdeniz Üniversitesinin 06/12/2022 tarih ve 516733 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçen ilgilinin ilgilisi Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz genelinde bulunan resmi-özel ilkokullar ve ortaokullar da görevli öğretmen ve öğrencilere yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yürütülmesi.

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek. 3.

Öğrenci Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Bu görüşme Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Anabilim Dalı Yüksek Programı bünyesinde yaptığım tez çalışması kapsamındadır. Çalışmada öğrenci, öğretmen ve akademisyen gibi okul müzik eğitimi aktörlerinin farklı müziklere ilişkin toleransları ve aralarındaki diyalog incelenmektedir. Görüşme süresi ortalama 15-20 dakika olup dile getirecekleriniz tümüyle gizli kalacak, yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve yaptığınız katkılar için teşekkür ederim.

Gizem DURDU

Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü

Müzik Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Araştırmanın Konusu: Okul Müzik Eğitiminde Kültürel Çatışma, Tolerans ve Diyalog:
Antalya Örneğinde Nitel Bir İnceleme

Öğrencinin Adı- Soyadı:

Tarih:

Görüşme Soruları:

1. Okul müzik eğitiminden beklentileriniz nelerdir?
2. Okul dışı müzik deneyimlerinizden bahsedebilir misiniz? Neler dinlersiniz?
3. Müzik öğretmeniniz okul dışındaki müzik deneyimlerinizle ilgileniyor mu?
4. Öğretmeniniz okul dışı müzik deneyimleriniz ile ne düzeyde ilgileniyor?
5. Müzik derslerinde farklı müzik türlerine yer verilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
6. Farklı müzik kültürleri ile okul müzik eğitiminde ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?
7. Okul dışı müzik deneyimlerinin okul içine getirdiğiniz oluyor mu? Oluyorsa öğretmeninizin bu konudaki yaklaşımı nasıl oluyor?
8. Okul dışı müzik deneyimlerini okula getirdiğinizde müzik dersinde ne gibi farklılıklar gözlemliyorsunuz?
9. Okul müzik eğitimi ile okul dışındaki müzik eğitiminin uyumu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
10. Öğretmeniniz okul dışı müzikleri sınıfa getirmenizi istediğinde nelere dikkat ediyorsunuz?
11. Bazı müziklerin okula ve sınıfa uygun olmadığı söylendiğinde ne hissedersiniz?
12. Okulda ve okul dışında yapıp/dinlediğiniz müzikler arasında ne gibi farklar var?
13. Okulda ve okul dışında yapıp/dinlediğiniz müziklerden hangisi sizi daha iyi tanımlar?
14. Öğretmeninizin okul müzik eğitiminde ders içinde tercih etmediği müzik türleri var mıdır? Varsa hangileridir?
15. Öğretmenimizle okul dışında dinlediğiniz müziklerle ilgili neler konuşuyorsunuz?
16. Öğretmeninizin okul dışında dinlediğiniz müziklere bakışı size ne hissettiriyor?
17. Öğretmeninize kurduğunuz diyalog konusunda değiştirmek istediğiniz şeyler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?

Ek.4.

Öğretmen Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Bu görüşme Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Anabilim Dalı Yüksek Programı bünyesinde yaptığım tez çalışması kapsamındadır. Çalışmada öğrenci, öğretmen ve akademisyen gibi okul müzik eğitimi aktörlerinin farklı müziklere ilişkin toleransları ve aralarındaki diyalog incelenmektedir. Görüşme süresi ortalama 15-20 dakika olup dile getirecekleriniz tümüyle gizli kalacak, yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve yaptığınız katkılar için teşekkür ederim.

Gizem DURDU

Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü

Müzik Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Araştırmanın Konusu: Okul Müzik Eğitiminde Kültürel Çatışma, Tolerans ve Diyalog: Antalya Örneğinde Nitel Bir İnceleme

Öğretmenin Adı- Soyadı:

Tarih:

Görüşme Soruları:

1. Okul müzik eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımları kullanma konusundaki görüşleriniz nelerdir?
2. Müzik derslerinde farklı müzik türlerine yer verme hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
3. Farklı müzik kültürlerini okul müzik eğitiminde ne sıklıkla kullanıyorsunuz?
4. Farklı müzik türlerini seçerken dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir?
5. Öğretmen öğrencinin okul dışı müzik deneyimleri ile ne düzeyde ilgileniyor?
6. Öğretmen, öğrencilerin okul dışı müzik deneyimlerine müdahale ediyor mu? Ediyorsa müdahalenin sebepleri nelerdir?
7. Okul dışı müzik deneyimlerinin okul içine getirilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
8. Okul dışı müzik deneyimlerinin okul müzik eğitimine yansımaları neler olabilir?
9. Okul müzik eğitimi ile öğrencinin okul dışı müzik deneyimi arasındaki uyum hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
10. Okul dışı müzik deneyimlerinin öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz tarafları sizce neler olabilir?
11. Okul müzik eğitiminde ders içinde tercih etmediğiniz müzik türleri hangileridir?
12. Öğretmen- öğrenci diyalogunda dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir?

13. Öğretmen- öğrenci diyalog becerilerinizin öğrenci üzerindeki etkileri neler olabilir?
14. Öğrenci ile kurduğunuz diyalogun müzik dersindeki gelişim sürecine yansımaları nasıldır?
15. Öğretmene göre öğrenci ile diyalog kurmanın ne gibi zorlukları ve kolaylıkları vardır?

Ek.5.

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-50913635-605.01-530731
Konu : Gizem DURDU (Araştırma ve Proje
Uygulama İzin Talebi)

19.12.2022

GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 29.11.2022 tarihli ve 65579810-100-512993 sayılı yazı,

Enstitünüz Müzik Anabilim Dalı 202153001003 numaralı öğrencisi Gizem DURDU'nun "Okul Müzik Eğitiminde Kültürel Çatışma, Tolerans ve Diyalog: Antalya Örneğinde Nitel Bir İnceleme" isimli araştırmasının İlimiz genelinde bulunan resmi-özel İlkokullarda ve ortaokullarda görevli öğretmen ve öğrencilere uygulayabilme isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 14.12.2022 tarih ve 65806933 sayılı yazısı Ek'te gönderilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ayşe Gülbin ARICI
Rektör Yardımcısı

Ek: Antalya İl Milli Eğitim Müd.'nün yazısı ve Ekleri (6 sayfa)

Ek.6**T.C.****AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ****GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ****BİLİMSEL ETİK SAYFASI**

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

...../...../.....

Gizem DURDU

Ek.7.

YAYIMLAMA VE FİKRÎ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Akdeniz Üniversitesi'ne verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalara (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan, telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*** kapsamında tezim aşağıda belirtilen haricinde YÖK Ulusal Tez Merkezi Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü Yönetim Kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (1)
- ☐ Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. (2)
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

...../...../.....

(İMZA)

Öğrencinin Adı SOYADI

Ek.8.
ETİK BEYANI

Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu Tezde

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu Tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir Tez çalışması olarak sunmadığımı,

beyan ederim.

...../...../.....



OKUL MÜZİK EĞİTİMİNDE KÜLTÜREL ÇATIŞMA, TOLERANS VE DİYALOG:

Gizem DURDU

ANTALYA ÖRNEĞİNDE NİTEL BİR İNCELEME

Yüksek Lisans Tezi 2023

