

MÜZİK EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARINDA DEĞİŞEN PARADİGMA VE YÖNTEMLER

Doç. Dr. Gökmen Özmentiş
Akdeniz Üniversitesi
gozmentis@gmail.com

Özet

Müzik eğitiminde araştırma türleri başlıca üç başlıkta özetlenmektedir: Tarihsel, felsefi ve davranışsal. Sosyal/insani bilimlerde yaşanan felsefi ve metodolojik değişimler müzik ve müzik eğitimi araştırmalarında da kendini göstermiştir. Böylece, psikoloji, sosyoloji ve pedagoji alanındaki standart testlerle gerçekleştirilen ölçme geleneğinden uzun süre etkilenen müzik eğitimi araştırmaları etnografik temelli nitel araştırmalara sahne olmaya başlamıştır. Temeli Dilthey, Weber ve Kant gibi güçlü felsefecilere dek varan nitel araştırmalar bağlamında müzik eğitimi araştırmacısının kimlik ve rolü de etkilenmiştir. Nicel yöntemlerle sayısal/istatistiksel olarak açıklanmaya çalışılan verilere odaklanan araştırmacı, çocukların/öğrencilerin doğal ortamlarındaki müziksel gelişim ve öğrenmeye ait "gerçekleri" göz ardı edebilmektedir. Müzik eğitiminde katılımcı gözlem, görüşme, biyografik inceleme, arşiv tarama gibi nitel teknikleri kullanmaya başlayan araştırmacı kimliğindeki en temel değişim ise araştırmacının pozitivist anlayıştaki "tek" gerçekliğe varma, katı bir determinist yaklaşımda ısrar etme ya da genelleme gibi anlayışlardan sıyrılıp "çoklu gerçekliğe" başvurmasıdır. Bu çalışmanın amacı; nitel araştırmanın gelişimini ve müzik eğitimi bağlamındaki yansımalarını araştırmacı kimliğindeki değişimleri de içerecek şekilde ele almaktır.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi araştırmaları, yöntem, paradigma, nitel yöntem.

CHANGING PARADIGMS AND METHODOLOGIES IN MUSIC EDUCATION RESEARCHES

Abstract

The main lines of research on music education can be classified into three: historical, philosophical and behavioral. The philosophical and methodological changes in social sciences/humanities have also been reflected to music and music education research. Thus, ethnographic-oriented qualitative studies have emerged in music education research which has long been influenced by a measurement tradition based on standard psychological, sociological and pedagogical tests. In the context of qualitative research whose roots lie in strong philosophers like Dilthey, Weber and Kant, the music education researcher's identity and role have also been influenced. The researcher who focuses on data explained by means of quantitative/statistical methods may ignore the "facts" related to children/students' musical development and learning in their natural environment. The main change in the identity of a music education researcher who has started to use qualitative techniques like participatory observation, interview, biographic analysis, archive search is distancing oneself from reaching the "single" reality, insisting on a rigid deterministic approach or generalization, and instead of these seeking "multiple reality". The aim of the present study is to analyze the development of qualitative research and its reflections within the scope of music education in a way that covers the changes in the researcher's identity.

Key Words: Music education research, method, paradigm, qualitative method.

GİRİŞ

Batıda Kartezyen ve Newtoncu egemen paradigmanın yükselişine paralel olarak, doğa bilimlerinin tüm bilim disiplinleri için bir model oluşturması, sosyal ve insani bilimler alanında da yansıma bulmuştu. Bu yansımanın getirdiği, insani ve davranışlarını genelgeçer yasalar üzerinden açıklama yaklaşımını eleştirenlerin başında E. Husserl gelir:

Husserl, doğalcılığı ve doğabilimlerinin nesnel bilgi anlayışını eleştirmenin yanısıra, doğabilimlerinin başarılarının etkisinde kalmak suretiyle, onların yöntemlerini benimseme cihetine giden insan bilimlerini de eleştirir. Modern dönem içerisinde doğabilimlerinin sürekli gelişiminin sonucunda doğanın teknik kontrolünün sağlanmasının, insan bilimleri üzerinde de etkisi olmuştur...buna mukabil Husserl, büyük tarihi topluluklar bir yana, bireysel insan varlığı söz konusu olduğu zaman bile, ihtiyaç duyulan tam ve kesin psikofiziksel araştırmaların, araştırma nesnesinin kompleksliğinden dolayı söz konusu olamayacağını ifade eder. Bu yüzden Husserl, insan bilimlerini eleştirirken öncelikle, gerek bir disiplin olarak zamanın psikolojisini, gerekse “düşünülen genelin varlığını düşünmenin olgusal bilinç akışına indirgemek” suretiyle mantığı psikolojik temelli, psikolojiyi de felsefenin yerine temel bilim olarak gören psikolojizmi şiddetle eleştirir (Küçükalp, 2010: 41-42).

Gerçeğin doğası ve ona erişme sürecindeki evrimsel süreç, değişen felsefi görüşler ve paradigmalardan uzantısında gerçekleşmiş, öte yandan doğa bilimlerini model alan sosyal/insani bilimler epistemolojisi ve metodolojisinde de yeni bir dönemi başlatmıştır. Temelinde dış dünya ve ona ait her şeyin zihnimizde yorumlanması ve anlamlandırılması görüşüne sahip Kantçı düşünceyi barındıran fenomenolojik felsefe, sosyal/insani bilimler metodolojisindeki değişimde temeli oluşturmuştur. Kant’ın yanısıra bu değişimde Husserl, Dilthey, Capra gibi düşünürlerin batı biliminin krizi olarak niteledikleri ve daha çok pozitivist bilim anlayışının eleştirisi olarak görülen birikim önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur. İnsani ve sosyal bilimlerin doğa bilimlerinin araştırma yöntem ve yaklaşımlarını benimseyerek felsefeden/bağlamdan dolayısıyla gerçekliğin sürekli değişen doğasından uzaklaşması olarak özetlenebilecek bu eleştirinin yine batı içinden çıkması bilim alanında 20. yy’ın en önemli öz eleştirilerinden biri olmuştur. Bunun sonucunda, sosyal/insani bilimlerde yeni bir metodoloji olarak yükselen nitel araştırma yaklaşımının 8 temel özelliğini Creswell (2003:181) şöyle özetler:

1. Doğal bağlama verilen önem
2. Veri toplamada çok sayıda tekniğin kullanımı
3. Değişebilir yapısı
4. Çok sayıda araştırma stratejinin kullanımı
5. Temelde yoruma dayalı olması
6. Bütünsel düşünce
7. Araştırmacının tepkilerinin kabulü
8. Karmaşık, döngüsel düşünme süreci

Özellikle son otuz yılda sosyal bilimler alanında dikkate değer bir yükseliş gösteren nitel araştırmaların getirdiği önemli açılımlardan biri de, araştırmacı ve araştırılan olgu arasındaki ilişkiyi yeniden tanımlamış olmasıdır. Gerçekliğe yapılandırmacı ve bütünsel bir bakışla yaklaştığı için nitel araştırmalarda araştırmacı ve araştırılan olgu ayrılmaz bir bütündür. Bu nedenle, nitel araştırmalarda araştırmacı, yaptığı araştırmanın önemli bir parçasıdır ve nötr-kimliksiz bir duruşu yoktur (Bresler, 1995). Katılımcı gözlem, açık uçlu ya da yarı yapılandırılmış görüşme gibi tekniklerle veri toplama sürecinde araştırmacının “gerçekliğe” biçim vermesi, eğilim ve yargılarını araştırma sürecine dahil etmesi, nitel araştırmanın “çoklu gerçeklik” özelliğine uygun düşmektedir. Çünkü bu tekniklerle elde edilen verilerin sadece “bir gerçeği” yansıtmasını beklemek nitel araştırma paradigmasına tamamen zıttır. Aslında bu yaklaşım pozitivist bilim anlayışının tam anlamıyla terk edilmesi anlamına gelmekle birlikte, dibinde saf bir fenomenolojik anlayışı içerir. Bilgi, dış dünyadan duyular aracılığıyla alınmaya başlasa da bu duyular sonuçta alıcı tarafından anlamlandırılacak, dış dünyadaki “gerçek” ile kişinin yapılandığı/yorumladığı “gerçek” farklı olacak ve her deneyim farklı gerçekler üretebilecektir. Bu yüzden nitel araştırmacının amacı dış dünyadaki gerçeği keşfetmek değil, insanların yapılandığı gerçeği ve bunun bağlam/koşullarını anlamaya çalışma olacaktır. Fenomenolojik felsefenin hedefi olarak “anlama” (Bresler ve Stake, 2006) doğal olarak nitel araştırmanın da temelini oluşturmuştur. Bu bağlamda nitel araştırmacı, araştırma sürecinde a) doğal bağlamda ve müdahil olmadan (noninterventionist) gözlem yapar, b) emik (katılımcıların) ve etik (yazarın/araştırmacının) meselelerin yorumuna odaklanır (katılımcıların ve araştırmacının bütünleşmesi), c) insanlar ve olayları bağlam odaklı tanımlar, d) topladığı bilgi/verileri farklı tekniklerle geçerli kılar (triangulation) (Bresler ve Stake, 2006: 271). Bağlam odaklılık, nitel araştırmalarda üzerinde çalışılan insan, grup ya da üniteleri başkalarıyla karşılaştırma ya da bundan hareketle evrensel geçerlikte yasalara genelleme amacını içermez. Felsefe bu noktada önem kazanmaktadır, çünkü araştırma sürecinde elde edilecek olan “gerçekliğin”(?) yorumlanması araştırmacının felsefi bakış açısından bağımsız olmayacaktır. Bu felsefi ilkeler, “gerçeğin” doğasına ilişkin içerdikleri farklı bakış açılarıyla gerçekliğin farklı yorumlarını doğurmaktadırlar. Creswell (2012) nitel araştırmalara yön veren bu felsefi ilkeleri *ontolojik, epistemolojik, aksiyolojik, retorik* ve

metodolojik olarak beş sınıfta toplamıştır. Bu felsefi ilkeler; araştırma sorularının belirlenmesi, veri toplama ve analizi yöntemlerinin seçimi, bulguların yorumlanması ve raporlaştırılması gibi bilimsel araştırma sürecinin tüm aşamalarında belirleyici olmaktadır. Örneğin; araştırma stratejisinin ve kullanılacak tekniklerin seçiminde temel çıkış noktasını ontolojik ilke “gerçeğin doğası nedir?”, epistemolojik ilke ise “araştırmacı ve araştırılan arasındaki ilişki nedir?” sorularıyla belirlemeye çalışır. Aksiyolojik ilke “değerlerin rolünü” işaret ederken, retorik ilke “araştırmanın diline” ve metodolojik ilke ise “araştırma sürecine” odaklanmaktadır. Nitel araştırmacı araştırmasını bu ilkelerden kendisine en yakın olanı çerçevesinde tasarlar ve yürütür. Bu noktada, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak, araştırmacının sahip olduğu paradigma doğar ve araştırma sürecinin tümüne egemen olur. “Bir eyleme yön veren temel inançlar bütünü” (Guba ve Lincoln, 1990: 164) olarak tanımlanan paradigmlar, nitel araştırmalarda çeşitli dünya görüşleri olarak kullanılırlar ve sürekli evrimleşerek nitel araştırma sürecini biçimlendirirler (Creswell, 2012). Özetle; bilimsel bir araştırmada felsefi ilkeler araştırmanın başında araştırma sorularının biçimlenmesine yön verirken; paradigmlar, araştırma sorularına hangi yöntem ve tekniklerle yanıt verileceğini belirleyen dünya görüşleridir. Nitel araştırmalarda kavramsal yakınlıkları nedeniyle kimi zaman birlikte kullanıldığını da gördüğümüz başlıca paradigmlar şöyle özetlenebilir:

a. Post-olguculuk (postpositivism): Postpozitivist bir araştırmacı, araştırmasını belirgin bir kuram çerçevesinde ilişkilendirilmiş bir takım aşamalar olarak kabul eder. Tek bir gerçeklik olgusundan çok, katılımcıların farklı perspektiflerini önemser ve bunları titizlikle yürüttüğü nitel veri analizleriyle destekler. Bu titizlik gereği, verileri farklı düzeylerde analiz eder. Bilgisayar programları ile çalışmanın geçerliğini sınar ve araştırmasını problem durumu, alt problemler, veri toplama, sonuçlar, tartışma gibi bölümleri içeren pozitivist bilimsel rapor biçimine göre yazar (Creswell, 2012). Pozitivist ilkelerden çok uzaklaşmamakla birlikte post-pozitivist bir araştırmacının farkı, araştırma verilerini farklı perspektiflerden kabul etmesi ve araştırma sonuçlarını nitel araştırmanın “çoklu gerçeklik” özelliği çerçevesinde yorumlamasıdır.

b. Sosyal yapılandırmacılık (social constructivism): Sosyal yapılandırmacı paradigmda insanların deneyimleri ve bu deneyimlerden elde ettikleri subjektif anlamlar önem kazanır. Bu nedenle, sosyal yapılandırmacılığın etkisindeki araştırmacı çok çeşitlilik ve farklılık gösteren subjektif kavrayış ve anlamları kabul eder. Araştırma, olabildiğince katılımcıların durumla ilgili görüşlerine dayandırılır. Çünkü, sosyal yapılandırmacı paradigmda göre, insan yaşamı ve deneyimleri sosyal ve tarihsel bağlamda şekillendiği için belirli bir düzeyde uzlaşı içerir. Sosyal yapılandırmacı paradigmanın ağırlıklı olarak fenomenolojik ve grounded kuram araştırmalarına etkide bulunduğunu görüyoruz (Creswell, 2012). Bu perspektifteki bir araştırmada önemli olan, işe belirli bir kuramla başlamak değil, insanların yaşam deneyimleri ve görüşlerinden yola çıkarak belirli kuram ya da anlamlara varmaktır.

c. Savunucu/katılımcı (advocacy/participatory): Savunucu/katılımcı paradigmda göre bir araştırma sadece bir sorunu ortaya koymak ve analiz etmek için değil, araştırma alanındaki insanların ve hatta araştırmacının yaşamlarını değiştirmek, sorunlarına çözüm geliştirmek amacıyla yürütülür. Dayatmacı yapısal yasalarıyla postpozitivistimden ve insanların sorunlarına çözüm getiren eylemler geliştirmekten uzak olan yapılandırmacılıktan farklı olarak bu paradigmanın temel özellikleri; eylemlerde değişim yaratmak, sorunlara çözüm geliştirmek, bunları uygulamak, politikayı etkilemek ve katılımcıları araştırmanın etkin işbirlikçileri olarak görmektir (Creswell, 2012).

d. Faydacılık (pragmatism): Faydacılığın etkisindeki bir araştırmacı postpozitivistimde olduğu gibi araştırma öncesindeki koşullara değil, araştırmanın sonuçlarına odaklanır. Bu noktada “sorunun çözümünde işe yarayan nedir” sorusuna cevap olan uygulama ve çözümlere yönelir. Bunun sonucunda faydacılar; anket, ölçek, gözlem ve görüşme gibi farklı nitel ve nicel araştırma tekniklerini birlikte kullanabilmektedir (Creswell, 2012). Başka bir deyişle, dünyayı farklı gerçeklik perspektiflerinden algılayabilen faydacı bir araştırmacı, farklı yöntem ve teknikleri araştırma sorularının yanıtlanması için sadece bir araç olarak özgürce kullanılabilir. Bu paradigmların etkisiyle nitel araştırmalarda altı temel yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bunlar;

- Sunumcu araştırma (Narrative research)
- Fenomenolojik araştırma (Phenomenological research)
- Grounded kuram araştırması (Grounded theory)
- Etnografik araştırma (Ethnographic research)
- Örnek olay araştırması (Case study research)

f. Aksiyon araştırması (Action research)

Müzik Eğitiminde Başlıca Araştırma Yöntemleri

Müzik eğitimi araştırmalarının hem doğa hem de sosyal bilimlerin yöntem ve yaklaşımlarından beslenen bir metodolojik geçmişe sahip olduğunu görüyoruz. Yarbrough (2003:4) müzik eğitimindeki başlıca araştırma türlerini tarihsel (historical), nicel (quantitative) ve nitel (qualitative) olarak sınıflar. Phillips (2008: 7) ise bu sınıflamaya felsefi araştırmaları da eklemiş müzik eğitimi araştırma türlerini şu şekilde sınıflamıştır:

- I. Tarihsel araştırmalar
- II. Felsefi araştırmalar
- III. Davranışsal/görgül (empirik) araştırmalar
 - A. Nicel yöntemler
 1. Deneysel olmayan
 - a. Betimsel
 - b. İlişkisel
 2. Deneysel
 - a. Gerçek deneysel
 - b. Yarı deneysel
 - c. Nedensel-karşılaştırmalı
 - d. Meta analiz
 - B. Nitel yöntemler
 1. Sunumcu
 2. Fenomenolojik
 3. Etnografik
 4. Grounded Kuram
 5. Örnek olay
 6. Aksiyon
 - C. Karma yöntemler
 1. Ardışık
 2. Eşzamanlı
 3. Dönüşümlü

Tarihsel araştırmalar müzik eğitimi ile doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan tarihsel doküman ve eserlerin incelenmesidir. Farklı coğrafyalardaki müzik eğitimi araştırmaları, farklı zaman periyodlarındaki müzik eğitimi yaklaşımları, müzik eğitimi kurum ve organizasyonlarının kökeni ve tarihi, geçmişteki müzik öğretimi ve yöntemleri, önemli eğitimciler, icracılar ve besteciler gibi müzik eğitimine etkide bulunmuş kişilerin yaşam öykülerini incelemek bu türün içine girer (Yarbrough, 2003:4).

Felsefi araştırmalar ise müzik eğitimi araştırma türleri içinde en yeni olanıdır. Müzik eğitiminin “neden” ve “niçin” gibi sorularını kapsayan bu tür araştırmaların en önemli çıktısı çoğunlukla program geliştirme aşamasında belirlemektedir. Müzikle ilgili değer, tutum ve ilkelerin belirlenmesinde işe koşulacak kavram ve “gerçek”ler bu yoldaki araştırmacının konuları olmaktadır (Phillips, 2008: 9). Müzik eğitiminde felsefi araştırmalar müzik eğitimi uygulamalarının yanı sıra araştırma yöntemlerinin tanımlanmasında da rol oynayan bir konu derinliğine sahiptir.

Davranışsal/empirik araştırmalar ise insanların gözlenebilir müziksel davranışlara odaklanır. Müziğe nasıl tepki verildiği, müzik öğrenme ortam ve koşulları, müziğin nasıl öğrenildiği, en uygun materyal, motivasyon araçları ve değerlendirme teknikleri gibi pratik hedefleri konu alan bir araştırma yöntemidir (Phillips, 2008: 10). Bu tür araştırmaların ortak varsayımı müziksel gelişim ve öğrenme düzeyinin kişinin gözlenebilir davranışları tarafından temsil edildiği ve bu davranışların sergilenme düzeyinin gelişim ve öğrenmenin göstergesi olduğudur. Bu yüzden davranışçı/empirik bir araştırmacı kişilerden elde ettiği gözlem ve verileri sayı, sembol, grafik ve istatistik gibi tekniklerle betimler. Betimsel araştırmalarda kişilerin sahip olduğu ya da sergilediği belli değişkenlerin düzeyinin “ne kadar” olduğu sorusuna yanıt aranır. İlişkisel araştırmalarda ise farklı değişkenler arasındaki

ilişkiler karşılaştırılır. Örneğin, tutum ve özyeterlik arasındaki ilişki gibi. Deneysel araştırmalarda ise araştırmacının sağladığı ve kontrol altında tuttuğu koşullarda kişilerin verilen bağımsız değişkenden (farklı öğretim yöntemleri, çeşitli uyaranlar, koşullar vs) ne kadar etkilendikleri, yani müziksel bir takım davranışların bundan ne derecede etkilendiği araştırılır. Davranışsal araştırmaların bir başka alt başlığı altında yer alan nitel yöntemler ise, insanların müziksel davranışlarını içinde üretildikleri bağlam, koşullar ve her türlü değişken çerçevesinde dikkate alan, çoklu gerçeklik ilkesiyle işleyen ve bu açıdan istatistik ve psikometri gibi tekniklere başvuran davranışçı/empirik nicel araştırmalardan tamamen ayrılır.

Eğitim ve Müzik Eğitimi Araştırmalarında Nitel Yöntem

1960'lı yıllar eğitim araştırmalarında "emprizmin altın çağı" ve özellikle ölçme kavramının egemenliğinde geçmişti (Flinders ve Richardson, 2006). Bunda davranışçı psikolog Thorndike'in izlerini görmek bile olasıdır. Fizik ve kimya gibi doğa bilimlerinde işe koşulan kestirme ve kontrol gibi deneysel süreçler psikoloji ve eğitim alanında da uygulanmalıydı. O dönemde "bilimsel" olmanın tek şartı buydu. 60'larda bazı eğitim araştırmacılarının ne yaptıklarının farkında olmadan, sadece olduklarından daha "bilimsel" olma gayreti içinde nitel ve yorumcu araştırmalar yürüttükleri bir dönem olmuştu (Flinders ve Richardson, 2006). G. Spindler'in *Education and Anthropology* (1955) ve *Education and Culture: Anthropological approaches* (1963) isimli kitapları okul etnografisi alanında kapı açmakla kalmamış, yöntem ve içeriğiyle eğitim alanında nitel araştırmalara da yön vermiştir. Özellikle P. Jackson'ın *Life in Classrooms* (1968) isimli çalışması, yazarın bir yıl boyunca okulda yaptığı gözlemler sonucunda yazılmış ve sınıflarda öğrencilerin de "yaşayan" varlıklar olarak bir "yaşama" dolayısıyla bir okul kültürüne sahip olduklarının anlaşılmasını sağlamıştır. 1970'ler ise eğitim araştırmalarında etnografik yöntemin devam ettiği, ancak daha çok bireye ve okul dışı yaşam alanlarına, örneğin; ev ortamlarına odaklanıldığı yıllar oldu. Geertz'in (1983) deyimiyle "yerinde bilgi" (*local knowledge*) nitel araştırmanın ayırt edici bir özelliğini tanımlamakla kalmayacak, nitel araştırmacının yorumlama görevini de tanımlayacaktır. Nitel araştırmacı yorumlarını, başkalarının belirlenen oyunun kurallarıyla değil kendi tanımladığı kurallarla yapar (Flinders ve Richardson, 2006: 317). 70'ler böylece hermeneutik'in izlerini taşıyan araştırmalara ev sahipliği yapmakla kalmayacak, "eğitim ve uzmanlık" konularında yapılan eleştiriler de ortaya çıkacaktır. E. Eisner (1979) *Educational Imagination* adlı kitabında zamanın eğitim anlayışını ve uzmanlık kavramını eleştirmiş ve bu eleştirinin ucunun edebiyat, tiyatro, film, müzik ve görsel sanatlara da dek uzanacağını belirtmişti. Eisner; ayrıca Dewey ve Langer gibi düşünürlerin etkisinin sanat alanı olduğu kadar eğitimci ve eğitim araştırmacılarının çalışmalarını da biçimleyeceğini belirtmişti.

80'ler ise 70'lerin özgürlükçü ruhu ve çok disiplinli bakış açısının da mirasıyla, sanat ve insan bilimlerinin eğitim araştırmaları üzerinde egemen olmaya başladığı yıllar oldu. Eğitim araştırmalarında bu dönem, fenomenoloji ve otobiyografi gibi edebi tekniklerle veri toplama ve bunları program geliştirme, öğretim teknikleri ve öğretmen yetiştirme gibi pratik alanlarda kullanma yaklaşımı geliştirdi. 80'ler nicel araştırma eleştirilerine sahne olmaya devam da etti. Örneğin, D. Schön (1983) *The Reflective Practitioner* isimli kitabında istatistiksel olasılıklar üzerinden genelleştirmeler gibi bilimsel çıktıların uygulamaya kolayca transfer edilemeyeceğini ve faydalı olamayacağını savunmuştur. Çünkü, uygulamacılar (öğretmenler, yöneticiler, şefler vb) Schön'ün (1983) ifadesiyle daima "karmaşık, belirsiz, değişken, farklı ve değer çatışmalı" kişi ve durum koşullarıyla karşılaşacaklardır (Flinders ve Richardson, 2006).

90'lı yıllar ise Denzin, Lincoln ve Creswell gibi nitel araştırmanın felsefe ve pratiği üzerine temel kitapları yazan araştırmacılara sahne olmuştur. Nicel araştırmalarla sürekli kıyaslanmaya ve tartışmalara konu olan nitel araştırmalar artık felsefenin hermeneutik ve fenomenolojik inceleme yöntemlerini de kullanmaya başlamıştır. Hatta, Manen (1990) hermeneutik fenomenolojik yaklaşımın insanbilimleri araştırmaları için tek yol olduğunu belirtmiştir. Zaten, *Researching Lived Experiences: Human science for an action sensitive pedagogy* başlıklı kitabında Manen (1990), araştırmacının araştırma bağlamındaki duruşunu da içeren bir yazı tekniği önerir. Çünkü yorumcu yaklaşım ancak böyle bir anlam kazanabilecektir. 90'ların nitel araştırmalar için önemli bir noktası da, sonuçta ister nitel ister nicel olsun, bir metin yazarı olan araştırmacının kullandığı dil olmuştur. Araştırma retorikinin nitel araştırmalar kadar nicel araştırmalarda da kullanıldığını belirten St. Maurice (1993) retorik ve söylem kurallarının araştırmaya katkı bağlamında nasıl kullanılacağını bilmenin önemli bir ayrıcalık olduğunu belirtmiştir.

Sosyal/insan ve eğitim bilimleri alanlarında nitel paradigmaya olan ilginin artması (Bogdan & Biklen, 1982; Bresler & Stake, 1992; Erickson, 1973; Guba, 1990) doğal olarak müzik eğitimi araştırmalarına da yansımıştır. Nitel araştırmaların yapılandırmacı temelli, bütüncül, zaman ve bağlam odaklı, yoruma dayalı anlayışı müzik eğitimi araştırmalarının psikolojizme ve genelleyici karaktere bürünmüş pozitivist yöntem anlayışından tamamen farklı bir perspektife kavuşmasını sağlamıştır. Nitel yöntemin eğitim araştırmalarına yansımada Bresler'e (1995) göre temel etkenler, okulun öğrenci gözünden görülmesi, öğrencinin okulda gerçekten neler yaptığı ve 1960'larda ABD'de yükseliş gösteren eğitim eşitliği kavramı altındaki değerler, duygular ve azınlık perspektifleri olmuştur. Fenomenolojik açıdan bakıldığında empati/anlama gayreti gerektiren tüm bu perspektifler, okullarda öğretmen/öğrenci/program çerçevesinde inşa edilen sistemin altındaki yaşantı, duygu, inanç, motivasyon vb. değişkenleri kendi bağlamında görmeyi, anlamayı ve yorumlamayı bir zorunluluk haline getirmişti. Müzik eğitimi araştırmacılarının da bu yükselen yeni paradigma karşısında etkilenmeleri doğal olmuştur. Ancak, nitel araştırmaların müzik eğitimi araştırmalarında dünyada ve ülkemizde egemen bir hale geldiğini söylemek mümkün değildir. Çünkü, temeline doğa bilimlerinin yöntem ve yaklaşımlarını alan psikolojizm egemenliği müzik eğitimi alanında hala etkindir. Bunun dışında kalan, hatta saygın dergilerde yayınlanan nitel araştırmalar bile, "bilimsel" olmamakla itham edilebilmektedir. 1960'larda ABD'de doktora tezlerini yürüten Edwin Gordon ve Richard Colwell gibi müzik eğitimcileri ve araştırmacıları zamanın egemen ölçme ve psikometri yaklaşımlarını kullanarak okullarda araştırmalar yapmışlar, çocukların müziksel yetenek ve yetkinliklerini bu standardize edilmiş araçlarla belirlemeye çalışmışlardır (Flinders ve Richardson, 2006: 327). Doğa ve pozitif bilimlerin yaklaşımıyla "bilimsel" olabilme gayreti olarak çeşitli şekillerde eleştirilerini gördüğümüz bu model alma davranışının müzik eğitimindeki örneklerini bu araştırmacılar vermişlerdir.

Müzik eğitimi araştırmalarında nitel yöntemin felsefesi ve kökenleri üzerinde çalışmalarıyla bilinen Bresler (1995) alanda halen nicel yöntemle yazılan kitaplar, raporlar, makaleler ve tezlere rağmen; araştırmacı, öğretmen, uygulayıcı ve şeflerin her zaman niteliksel gözlemler yaptıklarını belirtir. Ancak, pozitivist temelli ve psikolojizm çerçevesindeki bu bilimsel eserlerde bu türden gözlemlere yer verilmemekte, araştırmacının araştırma sürecinde gözlemediği, bağlama ait, belki de çok özel ve oradaki "gerçeği" yapılandıran "emic" etkenler, objektif ve bilimsel olma uğruna araştırmaya yansımamaktadır. Örneğin, betimsel düzeyde kalan bir araştırma sonucu olarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla müzik dersine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu düşünelim. Pozitivist araştırmalarda bu sonuç ilgili alanyazın bağlamında tartışılmalıdır. Oysa ki, araştırmacının yürüttüğü okul ve çevre bağlamı, araştırmacının gözlemleri (etic), katılımcıların değerleri (emic) ve belki de araştırma sürecine hiç katılmayan görüşleri elde edilen istatistiksel farklılaşmanın nedenlerini anlamlı hale getirebilecektir. Bresler'in (1995) nitel müzik eğitimi araştırmalarında etnografiyi öncüllemesinin altında da bu gereksinim yatar. Bu noktada antropolojiye dayalı olarak etnografi yöntemi ve dolayısıyla etnomüzikoloji ve müzik eğitimi arasındaki metodolojik yakınlık gereksinimi açığa çıkmaktadır. Hedefi insan davranışları bağlamında müziği anlamak olan etnomüzikolojide araştırmacı, müziğin kültür içindeki kullanımı ve işlevi, müzisyenin toplumdaki rolü ve konumu, müziksel davranışların ardında yatan her türlü kavram ve diğer meselelere odaklanır (Merriam, 1964; Nettl, 1983). Dolayısıyla bu tür bir araştırmacı alanda, doğal ortamda, yaşananlara müdahale etmeden gözlemler yapar. Araştırmaya önceden belirlenmiş bir araştırma planı değil, katılımcıların (emic) ve araştırmacının (etic) perspektiflerinin birleşimiyle ortaya çıkan bir harita yön verir. Bu nedenle araştırmacı etnografik araştırma sürecinde temel araç olup, gözlemlerini geniş bir zaman dilimi içinde, farklı veri kaynakları kullanarak, çoklu veri toplama teknikleri ve çarpaz kontrollerle yürütür ve sonuçta karmaşık mesele ve olaylardaki çeşitli perspektifleri açığa çıkarır (Wolcott, 1988). Bu nedenle etnografide yaygın olarak kullanılan katılımcı gözlem, görüşme, yazılı ve yazılı olmayan kaynakların toplanması nitel müzik eğitimi araştırmalarında da yaygın olarak kullanılır.

Peki, müzik eğitimi araştırmalarında nitel yöntem neden kullanılır? Bu sorunun yanıtında birbirlerini üreten iki perspektif vardır: Müzik ve metodoloji felsefesi. Müziğe bakış açısı, müziğin nasıl tanımlandığı, müziğin ve müzik eğitiminin kişi ve toplum hayatındaki rolü gibi daha çok müzik ontolojisi ve epistemolojisi üzerindeki sorular araştırmacının tüm edimlerinin başlangıcında rol oynayan, kimi zaman araştırmacının içinde bulunduğu mesleki grubun izinde sorgulamadan kabul ettiği, felsefi bir bakış açısı sunar. Araştırmacının metodolojik seçimine bu sorulara verdiği ya da kabul ettiği yanıtlar yön verir. Müziksel davranışlar üzerinden insanları sınıflamaya ya da genellemeye çalışmayan bir perspektife sahip, herkesi aynı sanmayan, bir başka deyişle bir müziksel davranışın altında ne yattığını anlamaya çalışan bir araştırmacının kullanacağı yöntem ister istemez nitel olacaktır. Çünkü anahtar kavramlar bu noktada "altında yatan" ve "anlamak" tır. Çünkü, nitel müzik eğitimi araştırmaları felsefi

bağlamda kaçınılmaz olarak, pozitivizm ve psikolojizm egemenliğindeki görüşten sıyrılıp, birey ve müzik arasındaki ilişkiyi deneyimler, algılar, anlamlandırmalar ve bireye özgü daha nice biricik deneyimler üzerinden anlamaya çalışır.

Müzik eğitiminde nitel araştırmaların ilk örnekleri ABD üniversitelerinde verilmiştir. 1980'li ve 1990'lı yıllarda hızlanan bu süreçte hali hazırda yürütülen nicel araştırmalara yeni başlıklar halinde eklenen nitel yaklaşımlardaki öncelikli amaç doktora öğrencilerini gelecekteki "gerçeklere" yönelik hazırlamaktır (Flinders ve Richardson, 2006). Bu öğrenciler giderek güçlenen yeni araştırma metodolojilerini müzik eğitimi araştırma alanına adapte edecek ve bilimdeki metodolojik dönüşümde müzik eğitimi araştırmaları gereken yeri alabilecekti.

Müzik eğitiminde naturalistik temelli ilk nitel araştırma Moorhead ve Pond (1941, 1942, 1951) tarafından yürütülen ve Pillsbury Derneği Çalışmaları olarak bilinen araştırmalardır. Bu araştırmalarda 3-6 yaş arasındaki anaokulu öğrencilerinin müzikli oyun etkinlikleri doğal ortamlarında, araştırmacıların müdahalesi olmadan gözlemlenmiştir. Araştırmacılar çocuklara sadece kendi müziklerini yapabilecekleri ortamı ve fırsatı sağlamışlardır. Bu araştırmanın etnografik tarafı, çocukların kendi müzik yaşantılarının doğal ortamda gözlenmesi, yetişkin müdahalesi ve ölçütlerinin çocuklara sunulmaması olmuştur. Araştırmacıların görmek istedikleri, çocukların müziği bir ifade aracı olarak neden ve nasıl kullandıklarıdır. Bu araştırmalar bütüncül, örnek olay odaklı ve kıyaslama içermeyen araştırmalardır. Çünkü araştırmacılar her bir çocuğa tek tek odaklanmış ve anlamaya çalışmışlar, çocukların birbirlerinden nasıl ayrıldıklarını, farklılıklarına odaklanmamışlardır (Bresler ve Stake, 2006: 282). Öte yandan, araştırma raporu grup içinden seçilen üç çocuğu konu alan örnek olay çalışmaları şeklinde yapılmıştır. Raporlar çocukların yaşları, kişisel, aile ve okul geçmişleri gibi bağlama ait özellikleri içermiştir.

Bu öncü çalışma 70'lerden itibaren ABD'deki nitel müzik eğitimi araştırmalarına hız kazandırmıştır. Ancak bu çalışmaların nitel metodolojiye sahip olmakla birlikte ele alınan konular bağlamında 60'lı yılların bir mirası olarak Piaget temelli olduğunu, bir başka deyişle müziksel parametrelerin algılanması ve bilişi üzerine yoğunlaştığını görüyoruz. Her ne kadar Piaget doğal ortamda yaptığı gözlemlere dayansa da, katı aşamalı yaklaşımıyla nitel bir araştırmacı sınıfına dahil edilemez. Bu bağlamda 70'li yıllardaki müzik eğitimi araştırmalarını gerek metodolojik olarak gerekse de konu açısından post-Piaget ya da post-positivist bir dönem olarak tanımlayabiliriz. Bu geçiş sürecinde araştırmacılar her ne kadar sınırlı sayıda katılımcıyla doğal ortamda gözlem yapmış olsalar da, nicel geleneğin bir izi olarak bilgisayar temelli kayıt sistemleri ya da istatistiksel teknikler de kullanmışlardır. Örneğin; Bamberger (1977) sadece iki katılımcıyla yürüttüğü araştırmasında katılımcıların ürettikleri melodiler ve müziksel algılamaları, dayandıkları modeller ve kullandıkları üretim taktiklerini birlikte incelemiştir. Araştırma sırasında üretilen melodiler bilgisayar temelli bir kayıt sistemi yardımıyla analiz edilmiştir. Görüleceği gibi, araştırmacı katılımcıları doğal ortamda gözlemlemiş ancak, objektif olmak adına verileri bilgisayar aracılığıyla çözümlenmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmacı kimliğinin rolü açısından da bu araştırma bir geçiş sürecini göstermektedir. Çocukların doğal ortamlarındaki müzik üretme etkinliklerine odaklanan bir başka araştırma da aynı yıllarda Freundlich (1978) tarafından yapılmıştır. İlköğretim 5. sınıf yaşındaki iki çocukla çalışan araştırmacı, çocukların müziksel problem çözme süreçlerini anlamaya çalışmıştır. Çocuklar xylophone ile pentatonik 12 ölçülük standart bir blues motifini çalışmışlardır. Araştırmacı çocuklara hiçbir şekilde müdahale etmemiş, çocukların müziksel sorunları kendilerinin çözmesini beklemiştir. Bir "jam session" şeklinde geçen araştırma sonunda Freundlich (1978), doğaçlamanın pedagojik değerine dikkat çekmiş, çocukların nota kullanmadan da otantik fikirler üretebildiklerini gözlemlemiş ve doğaçlama sürecinde müziksel fikirlerin mantıksal olarak organize edildiğini belirtmiştir. Naturalistik temelli olmakla birlikte, çocukların müzik üretme gereç ve süreçlerine sadece bilişsel/mantıksal odaklı yaklaştığı için bu araştırmanın temelde post-piaget ve post-positivist bir yaklaşım gösterdiği söylenebilir. Araştırmacının "nötr" kimliğinin egemen olduğu bu araştırmaların yanı sıra, Cohen (1980) nitel araştırmalarda anahtar bir nokta olarak "araştırmacının" rolüne dikkati çektiği araştırmasıyla farklı bir dönemi açar. Cohen (1980: 2) "araştırmacı, çocukların zihninin içine girebilmek için kanıtları seçen, yorumlayan ve sentezleyen temel enstrümandır" diyerek müzik eğitimi araştırmacılarına nitel tavrı işaret etmiştir. Cohen (1980) 3 yıl boyunca anaokulu çocuklarının serbest müzikli oyunlarını gözlemlemenin yanı sıra, iki çocuğun video kayıtları üzerinde titiz ve detaylı bir çalışma yürütmüştür. Cohen (1980), müzik üretme ortamının yüzlerce farklı tepki ve karara sahne

olduğunu ve bu ortamı gözlemlene sürecinde araştırmacının sezgi ve bilgi birikiminin önemli olduğunu belirtmiş ve araştırmacıyı mekanik bir göz ya da kaydedici rolden öteye taşımıştır.

Araştırmacının rolündeki felsefi değişimin yanı sıra 80'ler müzik eğitimi araştırmalarında etnografinin de kullanıldığı dönem olmuştur. Örneğin, Kalekin-Fishman (1986) Almanya ve İsrail'deki anaokullarında gözlemler yapmış ve müzik ortamlarını hem öğretmen hem de öğrenci gözünden incelemiş ve verileri sosyo-kültürel açıdan değerlendirmiştir. Garrison (1985) ise halk müziğinin çalgı eğitiminde kullanımını incelemiş ve kimlik bağlamında tartışmıştır. Harwood'un (1987) müzik eğitiminde "kültürel farklılık" temasına yaptığı vurgu önemlidir. Araştırmacının yabancı olduğu bir kültür üzerinde müzik araştırması yapmasının güçlüğüne değinen Harwood (1987) bir müzik kültürüne dışarı'dan (outsider) bakan bir araştırmacının analitik gereç ve gözlemlerinin yetersizliğine ve geçersizliğine vurgu yapmıştır. Öte yandan, araştırmacının o müzik kültüründe neyin önemli olduğuna içeri'den (insider) bakabilmesinin ise algılayışı aydınlatarak biricik yol olduğunu belirtmiştir. Özellikle ABD gibi kültürel çeşitliğe sahip ülkelerde etnomüzikoloji ve müzik eğitimi arasındaki metodolojik yaklaşım bu açıdan önem kazanmıştır. Harwood'un (1987) araştırması çocukların müziksel dünyalarındaki estetiği referans alması açısından da önemlidir. Araştırmacıya göre, çocuk şarkılarını büyükler bestelemekte, derlemekte ve notaya almaktadır. Ancak çok az araştırmacı çocuk şarkılarının esas icracılarına yani çocuklara yönelmektedir. Harwood'un (1987) varsayımları tamamen etnografiktir: çocukların müzik dünyaları büyüklerinkinden tamamen farklıdır ve müzikte neyin güzel, çekici, iyi olduğu ve benimsendiği değişebilir. Çocukların estetik kültürü içine girebilmek amacıyla araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanmış, 15 çocuğa hatırlayabildikleri şarkıları söyletmiş, bu şarkıları nasıl öğrendiklerini öğrenmeye çalışmış, şarkı söyleme alışkanlıklarını ve tercihleri hakkında görüşmeler yapmıştır. Bununla kalmayıp, çocukların aileleriyle de görüşen araştırmacı, çocukların şarkı söyleme davranış ve alışkanlıkları ile evlerindeki müziksel ortam üzerine inceleme yapmıştır. Dolayısıyla araştırmacı ele aldığı grubun yakın bağlamını anlamaya çalışmıştır.

1990'lar ise nitel araştırmaların müzik eğitimi araştırmalarında, eğitim araştırmalarının ve sosyal/insan bilimlerinin birçok sahasında olduğu gibi iyice yaygınlaştığı dönem oldu. Nitel araştırmanın önde gelen yazar ve kuramcılarının etkisinin yanı sıra, müzik eğitiminde yeni konular arasında yer almayan kültürel, kurumsal ve kişisel bağlamlar da gözlenen bu metodolojik değişimde rol oynadı. Küreselleşmenin etkisiyle hibrid (melezleşen) kültürlerin çoğalması, tarihsel, sosyal ve kültürel bağlamların aydınlanması ve iç içe geçmesi sonucu müziksel çeşitlilik ve heterojenlik azalmaya başladı. Bu sürecin güçlendirdiği bir etki olarak yerel müziklere olan ilgi artmaya başladı (Bresler ve Stake, 2006). Popüler müziğin her türlü müzik türünden beslenen hakim müzik türü olmaya başlaması, müziğe teknoloji sayesinde kolaylıkla erişilmeye başlanması, müzik türleri arasındaki keskin ayrımların ortadan kalkması, türlerin sınırsızlaşan çeşitliliği, kişisel videoların sanal ortamda kolaylıkla yayınlanması vb. çeşitli etkenlerden dolayı kapalı kültür kavramının yok olması gibi, yerel müziklerin dünyaya açılması ve tanınması imkanı da doğmuş oldu. Tüm bu etkenler müziğin çeşitli alt disiplinlerinde çalışan tüm araştırmacı ve paydaşların birbirlerinden en azından haberdar olmaları gereğini doğurdu. Bu süreçte etnomüzikologlar, sosyologlar ve müzik eğitimcilerinin birbirlerine ilgileri artmaya başladı (Bresler ve Stake, 2006). Bu bağlamda hem müzik eğitiminin hem de etnomüzikolojinin önemli isimleri ortak temalarla yayınlar üretmeye başladılar (Nettl, 1992, 1995; Palmer, 1992; Elliot, 1989; Campell, 2003; Volk, 2004; Stock, 2003).

Etnomüzikoloji ve müzik eğitiminin birleştiği bazı araştırmalarda farklı kültürlerdeki öğrencilerin aldıkları müzik eğitimleri ve buna verdikleri tepkiler incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı kültür çalışmaları bağlamındaki bu çalışmalardan biri Brand (2002) tarafından yürütülmüştür. "An Ethnographic Study of Hong Kong and American Music Education Students" başlıklı bu araştırmada araştırmacı Hong Kong ve Amerikan Üniversitelerinde müzik eğitimi alan öğrencilerin iletişim stilleri, benlik kavramları ve bazı müziksel açılardan tanımlamayı, kimliklendirmeyi ve karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmacının geliştirdiği araştırma soruları ilginçtir. Bunlardan bazıları şöyledir:

1. Konfüçyüs'ün felsefesi Asya'daki müzik eğitimi öğrencilerini nasıl şekillendirmekte ve yönlendirmektedir? Asya'daki müzik eğitimi öğrencilerinin müzik öğretimi ile ilgileri ne yöndedir?
2. Bu tutumlar Amerika'daki müzik öğrencilerinin tutumlarıyla ne açılarından ters düşmektedir?
3. Asya'daki ve Amerika'daki müzik eğitimi öğrencilerinin etkileşim stilleri arasındaki yakınlıklar ve farklılıklar nelerdir?

4. Amerika'daki müzik eğitimi öğrencilerinin bireysellik, eleştirel düşünme ve özgüven gibi batı vurguladığı konulardaki tepkileri nelerdir?
5. Asya'daki müzik eğitimi öğrencileri, gençlere müzik eğitimi verilmesi konusunda Amerika'lı öğrencilerle aynı fikir, amaç ve tutumları paylaşıyorlar mı?

Farklı kültürlerde yaşayan azınlıkların müzik eğitimlerini konu edinen araştırmalar arasında Harris'in (2002) yürüttüğü bir araştırma oldukça ilginçtir. Hristiyan kültürü içinde yaşayan Müslüman azınlığın çocuklarının devlet okullarında aldıkları müzik dersleriyle ilgili yapılan araştırmada Müslüman kültürü içindeki müzik olgusu, haram ve mübah kavramları altında incelenmiştir. Araştırmanın yapılma nedeni nitel araştırma felsefesine tam olarak oturmaktadır. Harris'in (2002) ifadesiyle İslam dininde *"...bazı müzik türleri diğerlerine göre belli koşullar altında daha kabul edilebilirdir, ancak elbette gayrı-müslüm öğretmenlerin çoğu bu durumun farkında değiller"*...Anlama, empati ve karşılıklı görecelik gibi kavramlar bağlamında bu araştırmanın amacı daha da aydınlanmaktadır.

Müzik eğitiminin önemli bir boyutu olarak çalgı eğitiminde odak grup ya da örnek olay çalışmaları ile yürütülen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda geleneksel müziklerde en yaygın öğretim yöntemi olan usta-çırak ilişkisinin batı müziği eğitim sistemi içindeki kimi zaman informal olarak görünen yansımaları konu edilmektedir (Young ve diğ., 2003; Rostvall ve West, 2003; Karlsson ve Juslin, 2008). Feminist kuram bağlamında müzik eğitimi araştırmaları arasında Gould (2004), anaokulu öğrencilerinin müzik kompozisyonlarının doğal ortamlarında gözlemlenmesi ve müzikal analizi konusunda Gluschkof, (2002) ve Burnard (2000), müzik öğrencilerinin sosyal kimlik gelişimi bağlamında bir grounded kuram araştırması yürüten Parker (2009), müzik öğretmeni yetiştirme konusunda otobiyografik bir örnek olay çalışması yürüten Devries (2000) ve müzik eğitimi konusunda öğretmen adaylarının görüşlerini alan Yourn (2000) müzik eğitimi alanında son yıllarda yürütülen bazı nitel araştırmalara imza atanlar arasındadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal/insani ve eğitim bilim araştırmalarındaki metodolojik çeşitliliğin içinde özel bir yer verilen nitel metodolojinin gelişimi, müzik eğitimi araştırmalarında da doğal olarak karşılık bulmuştur. Bunun sonucunda, yerel ve egemen kültür ilişkisi sonucu üreyen hibrid kültürlerin sahip olduğu müzik algısının müzik eğitiminde ürettiği rol, değer ve işlevler görülür hale gelmektedir. Müzik eğitiminin kendi içindeki gelişim, öğrenme, performans, motivasyon gibi temaları da birey bağlamında aydınlanmakta, okuyucu ve araştırmacılara empati yapabilme olanağı sağladığından, rakamların söylediğinden çok daha net veriler sunmaktadır. Yurt dışı araştırmalarda durum böyle iken, ülkemizde nitel müzik eğitimi araştırmalarının yürütülebilirlik, yaygınlık, kabul görme ve yayınlanma açılarından pek parlak durumda olmadığı görülebilir. Bunda metodolojik ve felsefi açıdan müzik eğitimi araştırması algımızın hala pozitivizmin egemenliğinde olması yatmaktadır. Araştırmaların, özellikle yüksek lisans ve doktora tezlerinin kiminde nitel verilere rastlanmakla birlikte kimi zaman bunların, araştırmanın ağırlığını içeren nicel verileri destekleme amaçlı yapıldığı ifade edilmektedir. Nitel ve nicel verilerin birlikteliğini, karma ya da triangulation yöntemlerini çağırırsa da nicel-nitel yan yanallığı dışına çıkmayan, nitel ve nicel verilerin belli bir bağlamda birlikte toplanıp yorumlanmasını içermeyen bu yaklaşımlar metodolojik açıdan, dolayısıyla araştırma sorusuna verdiği yanıtlar bakımından şüpheyi hak etmektedir. Karma (mixed) ve veri çeşitlemesi (data triangulation) yöntemlerinin bilinçli olarak kullanımı bu ilişkisiz yan yanallığı engelleyen özel bir araştırmacı becerisini gerektirmektedir. Bu bağlamda, metodolojik açıdan olduğu kadar, disiplinlerarasılık açısından da müzik eğitiminin durumu özeldir. Keza, müzik eğitimi araştırmalarının her zaman hibrid (melez) bir alan olduğunu söyleyen Flinders ve Richardson (2006: 328) şöyle devam eder:

...(müzik eğitimi) uygulayıcıları her iki araştırma yöntemi için de (nicel ve nitel) eğitim, psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve hatta etnomüzikolojiye kadar yayılan disiplinleri dayanak alırlar, fikirlerini oluştururlar ve bu yöntemleri müzik öğretimi ve öğrenme çalışmalarına adapte eder ve uygularlar.

ABD Üniversitelerinde nitel araştırmaların nicel gelenek üzerine eklemlendiği hatırlandığında, araştırmacıların nicel ve nitel araştırma yöntemleri arasında tercih yapmak zorunda kalması gerekmez. Tam tersine müzik eğitimi araştırmacılarının hem nicel hem de nitel yöntemlere hakim olması, araştırma konusu ve probleminin gerektirdiği şekilde yöntemleri kullanması gerekmektedir. Araştırmacı ancak bu yolla "gerçeği" bütüncül bir

şekilde algılayabilecektir. Bresler ve Stake (2006) müzik eğitimi alanında hala bir takım biçimsel genellemelere gereksinim duyulduğunu belirterek, nicel/deneysel araştırmaların gerekliliğine vurgu yapar ve ister nicel ister nitel olsun önemli olanın kaliteli araştırmalara duyulan gereksinim olduğunu belirtirler.

Bu bağlamda ülkemiz müzik eğitimi araştırmalarında nitel başta olmak üzere metodolojik zenginliğin gelişmesi için şu öneriler geliştirilebilir:

1. Çoğunlukla istatistiksel tekniklerle ve bunların ayrıntılı döküm ve tabloları ile, tıpkı olduğundan daha bilimsel olmaya çalışan insan/sosyal bilim disiplinleri gibi, müzik eğitimi araştırmaları da; felsefi, tarihsel ve nitel gibi farklı metodlarla zenginleştirilmelidir.
2. Kültürel farklılıklara ev sahipliği yapan ülkemizin dört bir yanındaki müzik kültürü zenginliklerinin müzik eğitimimiz ve öğrencilerimiz ile olan ilişkisi uzun süredir görmezden gelinmektedir. Bunda ülkemizdeki etnomüzikolog ve müzik eğitimcilerinin profesyonel uzaklıkları yatmaktadır. Yurt dışında çeşitli konferanslarda birlikte çalışmaya başlayan bu iki disiplinin temsilcileri arasında ülkemizde de ortaklıklar kurulmalıdır. Bunun için gereken bilimsel zemin uluslararası alanyazında mevcuttur. Gerekli olan sadece farkındalıktır.
3. Müzik ve insan arasındaki fenomenolojik deneyim temelli ilişki her şeyden önce felsefi bir değişimi zorunlu kılmakta ve “istendik yönde davranış değişimi” gibi psikolojizm kokulu ve “ölçmeye” dayanan psikometri destekli müzik eğitimi araştırması anlayışının sorgulanması ve “başat” yaklaşım olmasının eleştirisi bir an önce yaygınlaşmalıdır.
4. Okul müziği, eğitim müziği gibi kavramların yanı sıra, popüler müziklerin ve küreselleşmenin müzik eğitimi üzerindeki etkisi doğal bağlamı içinde incelenmelidir. Öğrencilerin okul içi ve okul dışı müzik yaşamları arasındaki farklılıklar ya da etkileşim kabul edilmeli ve araştırılmalıdır.
5. Bilimsel araştırma yöntemi derslerinin, bilimsel rapor hazırlama ya da rapor redaktörlüğü olmadığı hatırlanmalı, farklı başlıklar dışında klonlanmış tez yazma ve yönetme anlayışından vazgeçilmeli, bilim tarihi ve felsefesi gibi temel konular mutlaka derinlemesine işlenmelidir.
6. Araştırmacı eğitiminin temeli olan metodoloji eğitiminin lisans eğitimi düzeyinde verilmesi, yabancı dil yeterliğinin bir başvuru zorunluluğu değil temel bir araştırmacı niteliği olması, disiplinlerarası okuma, düşünme ve yazma alışkanlığını geliştirecek program yaklaşımlarının geliştirilmesi gelecekte müzik eğitimi araştırmacı ve yöneticilerinin temel hedefleri arasında olmalıdır.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya’da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen “ International Conference on New Trends in Education – ICONTE – 2013 ”da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bamberger, J. (1978). Intuitive and formal musical knowing: Parables of cognitive dissonance. *The Arts, Cognition And Basic Skills*, 173-209.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K.(1992). *Qualitative research for education (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Brand, M. (2002). An ethnographic study of Hong Kong and American music education students. *Contributions to Music Education*, 29, 47-66.

Bresler, L., & Stake, R. (1992). Qualitative research methodology in music education. *Handbook of Research On Music Teaching And Learning*, 75-90.

Bresler, L. (1995). Ethnography, phenomenology and action research in music education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6, 4-17.

- Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 7-23.
- Campbell, P. S. (2003). Ethnomusicology and music education: Crossroads for knowing music, education, and culture. *Research Studies In Music Education*, 21(1), 16-30.
- Cohen, V. W. (1980). *The emergence of musical gestures in kindergarten children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Devries, P. (2000). Learning how to be a music teacher: An autobiographical case study. *Music Education Research*, 2(2), 165-179.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination*, New York: Macmillan.
- Elliott, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, (1), 11-18.
- Erickson, F. (1973). What makes school ethnography 'ethnographic'? *Council on Anthropology and Education Newsletter*, 4(2),10-19.
- Flinders, D. J., & Richardson, C. P. (2002). Contemporary issues in qualitative research and music education. *The New Handbook of Research on Music Teaching And Learning*, 1159-1175.
- Freundlich, D. (1980). *The development of musical thinking: case studies in improvisation*, Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.
- Garrison, V. H. (1985). *Traditional and non-traditional teaching and learning practices in folk music: an ethnographic field study of Cape Breton fiddling*, Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin--Madison.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology* (Vol. 5110). Basic Books (AZ).
- Gluschkof, C. (2002). The local musical style of kindergarten children: A description and analysis of its natural variables. *Music Education Research*, 4(1), 37-49.
- Gould, E. (2004). Feminist theory in music education research: grrl-illa games as nomadic practice (or how music education fell from grace). *Music Education Research*, 6, 68-80.
- Guba, E. B., (Ed.) (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2, 163-194.
- Harris, D. (2002). A report on the situation regarding teaching music to Muslims in an inner-city school. *British Journal of Music Education*, 19(01), 49-60.

- Harwood, E.E. (1987). The memorized song repertoire of children in grades four and five in Champaign, Illinois. Unpublished doctoral dissertation.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms* (pp. 134-ff). New York: Teachers College Press.
- Kalekin-Fishman, D. (1986). Music and not-music in kindergartens. *Journal of Research in Music Education*, 34(1), 54-68.
- Karlsson, J., & Juslin, P. N. (2008). Musical expression: an observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36(3), 309-334.
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music* (Vol. 11). Northwestern University Press.
- Moorhead, G. E., & Pond, D. (1942). General observations. *Music of young children*, 2.
- Moorhead, G. E., & Pond, D. (1941). Music of young children. *Santa Barbara. Pillsbury Foundation*, 51.
- Moorhead, G. E., & Pond, D. (1951). *Music of Young Children: Free use of instruments for musical growth* (Vol. 4). Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
- Nettl, B. (1983). *The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. University of Illinois Press.
- Nettl, B. (1992). Ethnomusicology and the teaching of world music. *International Journal of Music Education*, (1), 3-7.
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions: Ethnomusicological reflections on schools of music*. University of Illinois Press.
- Palmer, A. J. (1992). World musics in music education: The matter of authenticity. *International Journal of Music Education*, (1), 32.
- Parker, E. A. C. (2009). Understanding the process of social identity development in adolescent high school choral singers: A grounded theory.
- Phillips, K. H. (2008). *Exploring research in music education and music therapy*. Oxford Univ Pr.
- Rostvall, A. L., & West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213-226.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner* (pp. 153-199). San Francisco: Jossey-Bass.
- Spindler, G. D. (1955). *Education and anthropology*. Stanford University Press.
- Spindler, G. D. (1963). *Education and culture: Anthropological approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- St Maurice, H. (1993). The rhetorical return: The rhetoric of qualitative inquiry. *Theory and concepts in qualitative research*, 201-217.
- Stock, J. P. (2003). Music education: Perspectives from current ethnomusicology. *British Journal of Music Education*, 20(2), 135-145.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Suny Press.

Volk, T. M. (2004). *Music, Education, and Multiculturalism: Foundations and Principles: Foundations and Principles*. Oxford University Press, USA.

Yarbrough, C. (2003). Multiple methods of research: Possibilities for the study of music teaching and learning. *Research Studies in Music Education*, 21(1), 3-15.

Young, V., Burwell, K., & Pickup, D. (2003). Areas of Study and Teaching Strategies Instrumental Teaching: a case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139-155.

Yourn, B. R. (2000). Learning to teach: Perspectives from beginning music teachers. *Music Education Research*, 2(2), 181-192.