

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN
ÖZEL VE DEVLET OKULU BAZINDA
YAPILANDIRMACI EĞİTİM ANLAYIŞI
YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

HAZIRLAYAN: ÖZGEN ÖZ

ANKARA, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN
ÖZEL VE DEVLET OKULU BAZINDA
YAPILANDIRMACI EĞİTİM ANLAYIŞI
YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

MUSIC TEACHER PRIVATE AND PUBLIC SCHOOL BASIS
CONSTRUCTIVE EDUCATION APPROACH C
OMPARISON OF QUALIFICATION

HAZIRLAYAN: ÖZGEN ÖZ

DANIŞMAN: PROF. DR. TÜLÜN MALKOÇ

ANKARA, 2023

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2023



ONAY

Özgen Öz tarafından hazırlanan “Müzik Öğretmenlerinin Özel ve Devlet Okulu Bazında Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Yeterlilik Düzeylerinin Karşılaştırılması” konulu bu çalışma, 12/09/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Tülün MALKOÇ	

JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Sibel ÇOBAN
------------	-----------------------

JURİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Sibel ÇELİK
------------	----------------------------

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü tarafından yayınlanan Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna göre yapmış olduğum Yüksek Lisans tezimde;

- Sunduğum verileri, bilgileri, çalışmaları, verileri ve analizleri etik kurallar çerçevesi içinde edindiğimi,
- Yaptığım çalışmalarda ve yazdığım literatürde yararlandığım kaynakların tümüne atıfta bulunarak kaynak olarak gösterdiğimi,
- Elde etmiş olduğum kaynaklardan aldığım bilgilerde ve sonuç kısmında herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirerek, aleyhimde olabilecek aksi bir durumda tüm hak kayıplarını kabul ettiğimi beyan ederim.

12/09/2023

Özgen ÖZ

ÖZGEÇMİŞ

- LÖSEV Eğitim Kurumları- Müzik Öğretmeni
- Ankara Maya Anadolu Fen Lisesi- Müzik Öğretmeni
- 2020-2023 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi ABD
- 2015-2019 Gazi Üniversite Eğitim Bilimleri Fakültesi Müzik Eğitimi ABD
- 2011-2015 Konya Çimento Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi



ÖNSÖZ

Geçmişten günümüze hızla değişen ve gelişim gösteren dünyada, ortaya koyulan yeniliklerin toplumsal, ekonomik, sosyal ve siyasal alanlarda etkisini gösterdiği yapılan araştırmalarda gözlemlenmektedir. Yaşadığımız bu dönemde, toplumsal ve sosyal hayatımızdaki genel düzendeki değişimlere paralel olarak eğitim anlayışında da birtakım mecburi değişimler yapılmaktadır. Bunun nedeni bilgi toplumlarına erişebilmek için temel değişimin bireyleri geleceğe yetiştiren eğitimden başlatılmasıdır. Gelenekselci eğitim anlayışının yeterli olmadığı günümüz eğitim sisteminde, eğitim programlarını, amaçlarını, hedeflerini, içeriğini, öğrenme stillerini, metot ve tekniklerini temelden yenileyerek planlamak ve bununla birlikte gelişimlere göre dönüşümler üretmek gerekmektedir.

Eğitim sistemi içinde öğrencilerin kendilerinde var olan yetenek ve ilgilerini geliştirecek; bilgi, beceri ve tutumlarını artıracak olan yaklaşımlar, yöntem ve teknikler, müzik dersi programlarında da planlanarak sistematik bir şekilde kullanılmalıdır. Eğitimin merkez noktasında öğretmenin değil öğrenenin yer aldığı ve öğretmenin bilgiyi hazır olarak vermediği, öğrenen tarafın pasif değil aktif olarak rol aldığı yapılandırmacı yaklaşım, eğitim ve öğrenmeye alışılmışın dışında farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Araştırma da bu yenilikçi bakış açısı doğrultusunda ilerlemiştir.

Araştırma başlangıcından itibaren bana rehberlik eden, çalışmalarımı irdelleyerek bana yol gösteren sayın hocam Prof. Dr. Tülün Malkoç'a, araştırmam sırasında benden yardımını esirgemeyen sayın hocalarım; Prof. Dr. Sibel Çoban'a, Doç. Dr. Hakan Bağcı'ya, Dr. Öğr. Üyesi Sibel Çelik'e, Dr. Öğr. Üyesi Çağatay Büyükuysal'a, tüm süreçlerde beni yalnız bırakmayıp her konuda bana destek olan sevgili; Buket Kahraman'a Mustafa Altundağ'a, Begüm Piryol'a, Dr. Öğr. Üyesi Melike Bolat'a, Dr. Şamil Güvel'e, Yeşim Mutlu Ersoy ve Kağan Ersoy' a teşekkür ediyorum.

ÖZET

Araştırma, eğitim sistemi içerisinde 2006 yılından itibaren ülkemizde uygulanan eğitim modellerinden yapılandırmacı yaklaşımın, benimsenmesi ve uygulanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma, müzik öğretmenleri tarafından uygulanan yapılandırmacı eğitim anlayışını, müzik dersinin işlevselliğine ve algı boyutuna uygun, öğrenmenin hedef alındığı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması çerçevesinde kurulmuştur.

Araştırmanın amacı devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışı üzerinde, yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelemesidir. Araştırmada 2007 yılında Karadağ tarafından hazırlanmış olan 55 soruluk “Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan 12 soruluk “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Nicel verilerin evrenini İç Anadolu bölgesinde görev yapmakta olan müzik öğretmenleri, örneklemi ise Ankara ilindeki seçili 73 devlet okulu müzik öğretmeni ile 73 özel okul müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel veriler sonucunda hazırlanmış 19 soruluk “Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Görüşme Formu”, evrenini İç Anadolu bölgesinde görev yapmakta olan müzik öğretmenleri oluştururken, örneklemini devlet ortaokuldan 5 müzik öğretmeni, özel ortaokuldan 5 müzik öğretmenin oluşturduğu gruba uygulanmıştır.

Araştırma içerisinde, müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışları arasındaki farklılık ya da benzerlikleri inceleyebilmek için karma yöntemde açıklayıcı desen kullanılmıştır. Karma yöntemin nicel araştırmalarında genel tarama modeli içerisinde betimsel tarama modeli, tipik durum örnekleme; nitel araştırmalarda standartlaştırılmış açık uçlu görüşme uygulanmıştır.

Yapılan araştırma sonucu doğrultusunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları hususunda kişisel gelişimlerinin ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesine, müzik öğretmeni adaylarının da mesleğe başladıklarında yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilen veriler SPSS İstatistik 2022 programında Çapraz tablo (Crosstab) ve Non-parametrik testler uygulanmıştır. Nicel veriler sonucunda oluşturulan nitel veri olan ‘Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme’

soruları ise 4 alan uzmanı ve araştırmacı tarafından betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır.

Analiz edilen bulgular, devlet öğretmenlerinin öğrenci merkezli değil öğretmen merkezli ders işledikleri, müzik dersi için maddi olanaklar bakımından yetersiz oldukları; özel okul müzik öğretmenlerinin ise daha öğrenci merkezli ders işledikleri, ders esnasında öğrenciye farklı materyal ve öğretim teknikleriyle mentorluk ettikleri sonucuna varılmıştır. Sonuçlar doğrultusunda müzik öğretmenlerine ortak seminer, etkinlik ve projeler düzenlenerek öğretmenlerin kaynaşması ve bilinçlenmesi sağlanabilir. Alanda yetkin ve donanımlı eğitimciler tarafından denetimler düzenlenebilir. Okul ve sınıf imkanlarını artırmak üzere MEB ve özel kurumlar tarafından çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Yapılandırmacı Yaklaşım, Yapılandırmacılık, Yapılandırmacı Öğretmen, Müzik Öğretmeni, Öğretmen Yeterlilikleri

COMPARISON LEVELS OF MUSIC TEACHERS WORKING IN STATE AND PRIVATE SCHOOLS IN TERMS OF CONSTRUCTIVE EDUCATION APPROACH QUALIFICATION LEVELS

ABSTRACT

Since 2006, our nation has been implementing the constructivist learning approach, gradually gaining acceptance. This approach has become widely adopted, thanks to available opportunities, preparedness, knowledge, systematic methods, and a developmental stage that suits it. This dissertation is crucial for adopting and applying the developing constructivist methodology. The research focuses on constructivist education through music teachers, emphasizing aligning teaching with music lesson functionality, student perceptions, and suitable techniques.

The primary goal is to explore how the constructivist education approach relates to music educators' proficiency in public and private schools. Additionally, the study aims to highlight the importance of equitable music education by aligning basic standards in both school types.

To achieve these objectives, the study administered the 'Teacher Competency Scale on Constructivist Learning' (55 questions by Karadağ, 2007), the 'Personal Information Form' (12 inquiries by the investigator), and the 'Teacher Competence Interview Form on Constructivist Learning' (19 questions from quantitative data analysis) to music teachers in public and private schools. Employing a descriptive survey model, differences and similarities in constructivist education understanding among music teachers were assessed. A standardized open-ended interview was conducted. The quantitative phase included 146 music teachers (73 public, 73 private) from Central Anatolia. The qualitative segment engaged 10 music teachers (5 from each school type) from the same region.

Although literature covers self-efficacy in general and music education, no study has explored music teachers' competencies in musical instruction. Therefore, this research uniquely compares the proficiency of educators from public and private schools using the constructivist education approach.

Aligned with the findings, the study seeks to bolster teachers' personal and professional growth through constructivist approach practices and offer recommendations to aspiring music teacher candidates as they embark on their careers.

The study employed SPSS Statistics 2022 for data analysis of the 'Teacher Competency Scale on Constructivist Learning' and the 'Personal Information Form,' while qualitative data derived from standardized open-ended interviews were evaluated by four field experts and researchers.

The study's conclusions highlight that state school teachers predominantly adhere to traditional teaching methods, leaning towards teacher-centered lessons rather than student-centered ones. Furthermore, public schools exhibit limitations in terms of financial resources for music education. Conversely, private school music teachers tend to implement more student-centered approaches, incorporating diverse materials and teaching techniques during lessons.

Based on these findings, it is recommended to motivate teachers to enhance their awareness by participating in in-service training programs that encompass the constructivist education approach. Supervision can be provided by competent educators in the field, while collaborations between the Ministry of National Education and private institutions could enhance opportunities within schools and music classes.

Keywords: Education, Constructivist Approach, Constructivism, Constructivist Teacher, Music Teacher, Teacher Sufficiency

İÇİNDEKİLER

ONAY	ii
ETİK BEYAN	iii
ÖZGEÇMİŞ.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Varsayımlar	6
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	7
2.1. Felsefi Dünya Görüşleri	7
2.2. Yapılandırmacılık	11
2.2.1. Yapılandırmacılık Türleri.....	13
2.2.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	13
2.2.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık	14
2.2.1.3. Radikal yapılandırmacılık.....	15
2.2.1.4. Eleştirel yapılandırmacılık	15
2.2.1.5. Toplumsal yapılandırmacılık.....	15
2.2.1.6. Kültürel yapılandırmacılık.....	16
2.2.2. Yapılandırmacı Görüş Savunucuları.....	16
2.2.3. Yapılandırmacı Kurama Göre Öğrenme	19
2.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğretim Modelleri	21
2.2.4.1. Bilişsel Esneklik.....	21
2.2.4.2. Referans Noktalı Eğitim	22
2.2.4.3. Durumlu Öğrenme	23
2.2.4.4. Probleme Dayalı Öğrenme	24
2.2.4.5. Bilişsel Çıraklık	25

2.2.4.6. 3E Modeli (Öğrenme Halkası).....	26
2.2.4.7. 5E Modeli	26
2.2.4.8. 7E Modeli	27
2.2.5. Eğitimde Yapılandırmacılık	28
2.2.5.1. Müzik Eğitiminde Yapılandırmacılık	31
2.2.5.2. Müzik Eğitiminde Yapılandırmacı Kuram ile Öğrenme:.....	35
2.2.5.3.Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrencinin Rolü	36
2.2.5.4.Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin Rolü	37
2.2.5.2.5. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamının rolü	39
2.2.5.2.6. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf yönetimi	40
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırma Modeli.....	41
3.2. Nicel Veri Aşaması	42
3.2.1. Evren ve Örneklem	43
3.2.2. Veri Toplama Araçları	43
3.2.2.1. Kişisel Bilgiler Formu	43
3.2.2.2. Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği	44
3.2.3 Verilerin Toplanması	45
3.2.4. Verilerin Analizi.....	45
3.3. Nitel Veri Modeli	45
3.3.1. Çalışma Grubu	46
3.3.2. Veri Toplama Araçları	47
3.3.2.1. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme.....	47
3.3.3. Verilerin Toplanması	47
3.5.Verilerin Analizi	48
BÖLÜM IV: BULGULAR	49
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular:	49
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular	59
BÖLÜM V: SONUÇ. TARTIŞMA. ÖNERİLER.....	75
5.1. Sonuç ve Tartışma	75
5.2. Öneriler	80
KAYNAKÇA	83
Ek. 1. Kişisel Bilgi Formu	89
Ek. 2. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Soruları.....	91
Ek.3.Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği	92

KISALTMALAR

YY: Yapılandırmacı Yaklaşım

YÖİÖYÖ: Yapılandırmacı Öğrenme ile Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

Akt.: Aktaran



TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1.1. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	49
Tablo 4.1.2. Okul Türü ve Cinsiyet Dağılımına göre Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.1.3. Örneklem Grubunun Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı.....	50
Tablo 4.1.4. Yaş Düzeyi ve Okul Türü Dağılımına göre Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.1.5. Örneklem Grubunun Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Dağılımı .	52
Tablo 4.1.6. Lisans Üstü Eğitim Alma Durumu ve Okul Türü Dağılımına göre Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları	52
Tablo 4.1. 7. Örneklem Grubunun Okullarındaki Sınıf İmkanlarına Göre Dağılımı	53
Tablo 4.1.8. Sınıf İmkanları Durumu ve Okul Türü Dağılımına göre Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları	54
Tablo 4.1. 9. Örneklem Grubunun Okul İmkanlarına Göre Dağılımı.....	55
Tablo 4.1.10. Sınıf İmkanları Durumu ve Okul Türü Dağılımına göre Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları	56
Tablo 4.1. 11. Çalışılan Okul Türüne Göre Tecrübe Süreleri Arasında Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	56
Tablo 4.1. 12. Çalışılan Okul Türüne Göre “Yapılandırmacı Öğrenme Ölçeği” boyutlarının sonuçları	57

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Amaçlı-Karma-Olasılıklı Örnekleme Süreci.....	41
Şekil 3.2. Nitel Veri Modeli	46



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yaşamakta olduğumuz 21. yüzyılda geçmişten günümüze çok sayıda bilgi vardır. Ancak teknolojinin gelişimiyle birlikte bilgiye nasıl ulaşılacağı değil, kalıcı öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgilenilmektedir. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu teknoloji dönemindeki hızlı değişimlere ve gelişimlere, toplumu oluşturan her parçanın ayak uydurabilmesi için yenilenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Çağın gerekliliği olan bu değişim, toplumun temelini oluşturan eğitim sistemine de yansımaktadır. Eğitim sisteminde neyin, nasıl, neden, ne kadar sürede ve kim tarafından yapılacağı düşünülerek eğitim anlayışları geliştirilmektedir. Günümüzde geliştirilen, müfredatlarda yer alan ve yeni eğitim anlayışı olarak benimsenen yapılandırmacı eğitim, evrensel düzeyde uygulanmaktadır. Yapılandırmacılık eğitim alanında yeni ortaya çıktığı bilinmektedir ancak yapılandırmacılık köken itibariyle çok eski zamanlara dayanmaktadır. Günümüzdeki eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın bilinen ilk temellerini atan kuramcı Piaget'dir. Piaget, savunucusu olduğu bilişsel yapılandırmacılık kuramı ile yapılandırmacılığın süreç içindeki gelişimine önemli katkılar sağlamıştır. Piaget, bilginin ne olduğu ve bilenin bunu nasıl bildiğini temel almıştır (Tezci & Köksalan, Yapılandırmacı Eğitim ve Öğretim Yaklaşımları, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen gelenekselci yaklaşımın aksine, öğrenmenin kolaylaştırıcısı ve öğrenme sürecinin koordinatörü rolündedir. Öğrenen tarafın aktif rol aldığı eğitim sürecinde, uygun koşulları (sınıf ortamı, zaman, imkân...) sağlayan öğretmen; bilgiyi keşfederek, yordayarak, geçmiş öğrenilmiş tecrübelerle birleştirerek, araştırarak ve çözümleyerek elde eden ise öğrenen yani öğrencidir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının en belirgin özelliği, öğretmen önce öğrencilerin öğrendiği bilgi ve deneyimleri fark ederek açığa çıkartır daha sonra bu bilgi ve deneyimlerle yeni öğrenmeleri ilişkilendirerek ders akışındaki süreci belirler. Öğretmen, bilgiyi doğrudan aktaran değil, öğrencinin bilgi kaynaklarına ulaşabilmesinde, ulaştığı yeni bilgileri daha önce tecrübe ettiği, var olan bilgileriyle değerlendirerek kullanabilir hale getirmesi ve karşılaştığı problem durumda çözüm becerisi elde ederek toplumda var olmasını sağlayan kişidir.

Yapılandırmacı öğrenmede, öğrenciyi araştırmaya, düşünmeye, sorgulamaya götüren sorular, hedeflenen kazanımın; niceliğini, niteliğini ve kalıcılığını artırıcı potansiyele sahiptir. Literatürde bulunan ‘soru sorma’ ile ilgili ilkelerde belirlenen çalışmalarda, kümülatif bir biçimde öğretmen soruları merkezli olsa da istenilen yaklaşım; sorgulamanın temelde öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi bununla birlikte öğretmenin de bu süreci aktif ve diri tutmaya çalışmasıdır. Öğretmenler, kendi provakatif sorularını gerektiğinde dahil ederek sürecin kilitlendiği noktalarda öğrencilerin kendi sorularını oluşturmalarına ve interaktif sorularla bilgilerini genişletmeye ve netleştirmeye çalışmalıdır. Ancak gerek öğretmen açısından gerekse öğrenci açısından sorulsun, bilgiyi yapılandırmayı amaçlayan bir müzik dersinin sorularla çevrili olması gerekmektedir (Aksu, 2018, s. 233).

Derste öğrencilere sorulan soruların yalnızca bazı bilgileri öğrenip öğrenmediklerini tespit etmek için sorulmayacağını, ders içeriğindeki bir konuda görüşlerini almak, fikir danışmak, ortak bir karara ulaşmak ve karar vermek için de sorulabileceğini, sorulan soruların güç merkezli bir öğretmen tavrıyla değil, öğrenciyi güdüleyerek olumlu yönlendirebilecek bir biçimde sorulması, öğrencilerin de istemedikleri bir durum karşısında verebilecekleri olumsuz bir yanıtın, dürüstlüğü bir göstergesi olarak görülmesi gerekmektedir (Türkmen, 2016, s. 125).

Öğretim programlarının yenilenme gerekçeleri ile ilgili olarak MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne hazırlanan sunumda; Türk milli eğitim müfredatında uzun süre boyunca öğretim programlarında yer alan davranışçı yaklaşıma bağlı olarak hazırlandığı ve davranışçı öğrenme yaklaşımı sonucunda oluşan:

Öğretmenlerin öğrenme ortamında salt hakimiyetinin olması,

Ağırlıklı olarak bilgi aktarımı yapan bir öğretim anlayışının özümsemesi,

Ders kitaplarına son derece bağımlı kalınarak ders içeriğinin hazırlanması,

Öğrencileri bilgiyi araştırmaya, sorgulamaya yöneltmeyip sadece izleyen ve dinleyen durumuna getirerek zihinsel açıdan pasif hale getirilmesi,

Kişisel görüşleri açıklamaya veya yaratıcı düşünmeye izin vermemesi,

Eğitim sistemimizin temel özelliklerinin, ortaya koyulan bilgileri kavramaya ve çeşitli türlerde yorumlar yapmaya imkân sağlamadığı öğretim metotları olarak algılanması,

Bilgilerin çoğu eksik veya öğrenciler tarafından yanlış anlaşılmış.,

Öğrencilerin öğrenmiş olduğu bilgi, beceri ve deneyimleri gelecek yaşamlarında etkili bir biçimde kullanamaması

Öğretilen bilgilerin istendik kalıcılığa sahip olmaması, gibi olumsuz sonuçların; program geliştirme çalışmalarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesinin temel gerekçeleri olduğu belirtilmektedir (MEB 2009).

Yapılandırmacı program değişikliğinin müzik dersine yansımaları, 2006 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yayınlanan ilköğretim (1.-8. sınıflar) müzik dersi öğretim programı, 348 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararının kabul görmesiyle birlikte 2007–2008 öğretim yılında müzik dersi öğretim programı ilköğretim I. kademesinde (1.-8. sınıflar) uygulanmaya başlanmıştır.

2006 yılında ülkemizde yenilikçi yapılandırmacı müzik eğitimi programı uygulanmadan önce, 1994 müzik eğitimi programı geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı olarak doğrudan gözlemlenebilen ve ölçülebilen davranışlara odaklanmıştır. Eylem odaklı yaklaşımların etkilerinde genellikle bir iletişimci veya pasif öğretmen vardır. Geleneksel müzik eğitimi, değerlendirme aşamasında performans seviyelerine veya hedeflere odaklanır. Yapılandırmacı müzik derslerinde öğretmenler, röportajlar, projeler, sunumlar, gözlem kağıtları, ödevler, tutum ölçekleri ve öz değerlendirme formları gibi çeşitli araştırma araçlarını kullanarak öğrenenleri kendi başarılarına bilgi vermeye teşvik eder (Özgül, 2009), (Küçük, 2019; Özmenteş, 2010).

Öğrenme süreçlerinde pasif olmayan, aktif, çağdaş bireyler yetiştirmeyi amaçlayan yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarında, baştan sona öğretmenin hakimiyetinin bulunduğu bir öğrenme ortamı yoktur. Öğretmenin bilgiye ihtiyaç duyulduğunda öğrencinin bilgiye erişme yeteneğinden ve bu öğrencileri ihtiyaç duyduklarında kullanmaları için eğiten bir eğitim yaklaşımıdır. Bu çalışmadaki soru dizisi, ortaokul müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışına göre aldıkları eğitimlerin, kendilerini geliştirme düzeylerinin, kullandıkları müzik öğretim yöntem ve tekniklerinin ne ölçüde başarılı olduğu ve buna bağlı olarak yeni nesillere nasıl aktarım sağladıkları üzerine kurulmuştur.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi alanında çağdaş düzeydeki yapılandırmacı eğitim anlayışının işlevselliğine ve algı boyutuna uygun, öğretim yöntem ve teknikleri ile uygulanırken özel okul ve devlet okulu bazında, müzik öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Günümüz eğitim sistemi de 2006 yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışı temeline dayalı olarak ilerlemekte ve yapılandırmacı eğitim anlayışı müzik eğitimine doğrudan etki eden ve kullanılan bir anlayış olmuştur. Yapılandırmacı eğitim anlayışının sağlıklı şekilde bilimsel temellere oturtulabilmesi için, müzik öğretmenlerinin müzik eğitimi alanında döneme ilişkin yapılandırmacı yaklaşımı tanınması gerekmektedir. Araştırmada, “Müzik öğretmenlerinin özel ve devlet okulu bazında yapılandırmacı eğitim anlayışı yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması” üzerine, bu amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile özel okul ve devlet okulu müzik öğretmenlerinin, eğitim gördüğü okullar ve eğitim düzeylerinin, hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilişkilendirildiğinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile özel okul ve devlet okulu müzik öğretmenlerinin, eğitim tecrübesine göre bilinç düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Özel okul ve devlet okulu müzik öğretmenleri yapılandırmacı eğitim anlayışına dayanan aktif ders işlenmekte midir?

Yapılandırmacı eğitim anlayışı öğretmenlerin sınıf ortamlarına göre değişkenlik göstermekte midir?

Özel okul ve devlet okulu müzik öğretmenleri derslerde, öğrencilerin gereksinimlerine paralel olarak, yapılandırmacı eğitim anlayışı uygulayabilmekte midir?

Özel okul ve devlet okulu müzik öğretmenlerinin ders işlenişinde kullandıkları müzik aletleri ve materyaller yapılandırmacı eğitim anlayışını etkilemekte midir?

Özel okul ve devlet okulu öğretmenleri eğitimde ve müzik eğitimi alanında yapılan yenilikleri takip etmekte midir?

Yapılacak olan bu çalışmanın sonunda müzik öğretiminin temeli olan okullarda, öğretmenlerin çeşitli değişikliklere göre sergiledikleri tutumlar ve yaptıkları

uygulamaların nasıl verimli hale getirilebileceği tespit edilip diğer müzik öğretmenlerine ve müzik öğretmeni adaylarına meslek yaşantılarında yardımcı olabilecek verilerin elde edilmesi ve müzik öğretiminin yenilikçi görüşlerle ilerlemesi hedeflenmektedir. Üniversitede eğitim görürken kurum fark etmeksizin alınan eğitimlerin mezun olup mesleğe başlayınca değişiklik göstermemesi her öğrencinin kurum fark etmeksizin öğretmeninden temel eğitimi görebilmesi, müzik öğretmenlerinin ve müzik öğretmeni adaylarının yapılandırımcılığı uygularken kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenmektedir.

1.3. Önem

Günümüzde üretim işlevlerinin sistemleştirilmesi ile ilgili birçok gelişme yaşanmaktadır. Bu sistemlerden büyük öneme sahip ve açık bir sistem olan eğitimin, sürekli yenilenen süreç kapsamında içinde bulunduğu değişim, dönüşüm ve gelişim bağlamlarında yeni oluşumlarla karşılaştığı, bilgi üretimi üzerine yeni bir bakış ile ortaya çıkmıştır. Öğrenmeyi anlamaya yönelik yeni bir yaklaşım olan yapılandırımcılık, bilişselciler ve davranışçılar tarafından geliştirilen öğrenme stillerine verilen addır. Yapılandırımcı öğrenme yöntemi ülkemizde ilk kez 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanmış; yeterli olanaklar, bilgi ve hazırlık bulunuşluk düzeyi eğitimin geliştirilmesi aşamasına gelmiş ancak henüz eğitim sistemine tam olarak benimsenememiştir.

İlk olarak 2005-2006 eğitim öğretim yılında ülkemizde uygulanmaya başlayan yapılandırımcı öğrenme yaklaşımının; yeterli imkân, hazırbulunuşluk, bilgi düzeyi ve sistematikliği ülkemizde uygulanan eğitim sisteminde oluşumdan gelişim evresine ulaşmıştır. Bu araştırma, gelişim evresinde olan yapılandırımcı eğitim anlayışının koşullarını tamamlamada, eğitim sistemine aktarmada, öğretmen adaylarına rehber, öğretmenlere de kaynak olabilmesi açısından önem arz etmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- a) Yapılan araştırma çalışmasında nicel veriler Ankara iline bağlı merkez ilçelerinde ki seçili 73 devlet ortaokulu, 73 özel ortaokul müzik öğretmeniyle, nitel veriler 5 özel ortaokul müzik öğretmeniyle, 5 devlet ortaokul müzik öğretmeniyle,
- b) 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında ülkemizde görev yapmakta olan müzik öğretmenleriyle,
- c) 2007 yılında Karadağ tarafından hazırlanan “Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ve dört alan uzmanı tarafından hazırlanan “Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Soruları” ile,
- d) Bu konuya ilişkin ulaşılabilen literatür ve kaynak taraması ile,
- e) Kullanılan istatistik teknikler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada,

- 1) Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeğini uygulamış olan müzik öğretmenlerinin içtenlikle cevap verdikleri,
- 2) Öğretmenlerin Kişisel Bilgiler Formu ’nu ve Görüşme sorularını yanıtlarken bilgileri eksiksiz ve samimi bir şekilde cevapladıkları,
- 3) Uygulanan veri toplama araçlarının süreç içerisinde, uygun zaman aralığında toplanabildiği,
- 4) Kullanılan veri toplama araçlarının, araştırmayı uygulayıp inceleyerek sonuca ulaşabilmek için gerekli bilgilere erişim sağlayacak şekilde seçilmiş olduğu, varsayılmaktadır.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Felsefi Dünya Görüşleri

Dünya görüşü, araştırmacıların çalışma öncesinde araştırmanın yapısı ve dünyası ile ilgili genel felsefi yönelimlerini belirtmektedir. Dünya görüşleri ile ilgili disiplindeki yönelinen tutumlar; öğrencilerin rehberlerinin/danışmanlarının yatkınlıklarına ve geçmiş deneyimlerine ilgili olarak oluşturulmaktadır (Creswell J. , 2017, s. 5).

Dünyanın her yerindeki eğitim sistemlerinin altında yatan felsefi fikirler vardır. Eğitim sistemi felsefi görüşlerin bir ürünü olarak görülebilir. Aydın'a (2006) göre kavramsal olarak yapılandırmacılık, ontolojik ve epistemolojik temelleri ifade eder. Ona göre yapılandırmacılık didaktik bir teori olarak değil, doğal bilme, öğrenme ve bilme sürecini kapsayan bir düşünme biçimi olarak ortaya çıkmıştır. İlk zamanlarda, bilginin nasıl öğrenildiğine dair fikirler var olmaya devam etti, ancak daha sonra bunların yerini öğrenciler tarafından bilgiyi yapılandırmaya yönelik yaklaşımlar aldı.

Başlıca Dört Dünya Görüşü;

Postpozitivizm, neden, sonuç veya sonuç doğrultusunda ortaya çıkan yapının saptadığı nedenselci bir felsefi anlayıştır. Post kelimesi geçmişe ara vererek yeni fikirlerin, uygulamaların yeniden doğup birleşmesi anlamına gelmektedir. Post-pozitivizm felsefesi bazı savunucuları çok katı olmayan pozitivizm anlayışını temsil ederken, bazı savunucular ise gerçekçilik ilkesinin ilk ortaya çıkışı dışında her şeyi temsil etmektedir. Diğer bir kullanıma göre post-pozitivizmin geriye kalan tüm modelleri, ilk ortaya çıktıkları dönem dışında, pozitivist düşünce şeklinde kabul edilmektedir.

Postpozitivizm, bazı savunucular tarafından çok katı olmayan pozitivizm anlayışını ifade ederken bazı savunucular ise pozitivizmin ilk ortaya çıktığı hali dışındaki her şeyi ifade etmektedir. İkinci kullanımına göre, postpozitivizmin ilk ortaya çıktığı hali dışındaki tüm diğer paradigmaları pozitivist düşünce şeklinde kabul edilmektedir (Glesne, 2015; Akt:Creswell, 2017, s. 7). Postpozitivizm, sebep-sonuç amaçlı, tümevarımsal, deneysel, mantıksal ve kılavuz teori ile ilgili deterministik parçalara sahiptir (Creswell J. , 2017, s. 7).

Postpozitivist düşünce, bilginin bağımsız olarak var olduğunu ve dikkatli şekilde gözlenerek ölçülmesi gerektiğini savunmaktadır. Dünya'da sistematik bir düzen

oluşturmak için yapılan kanunlar ve yöneten kuramlar vardır. Bu kanunlar ve kuramlar dünyayı daha iyi anlayabilmemiz için test edilmesi ve değişime ayak uydurmak için gelişmesi gerekmektedir. Buna göre postpozitivizmi benimseyen araştırma yaklaşımlarını merkeze alan bilimsel araştırma yöntemine göre, araştırma çalışmalarını yürüten araştırmacılar çalışmalarına kuramla başlayıp sonrasında destekler nitelikte ya çürütebilecek nitelikteki verileri toplayarak gereken değişiklikler üzerinden bazı testler geliştirir. Bu bakış açısının temele dayandığı varsayımlar hakkında (Creswell J. , 2017, s. 7):

1- Bilgi, mutlak hakikate asla ulaşamaz, düşüncesi hakimdir. Bu sebeple de araştırmanın içinde bulunan argümanlar her daim hatalı ve eksik olacaktır.

2- Araştırmada elde edilen veri, argüman ve mantıksal iddialar bilgiyi biçimlendirir.

3- Araştırma, sav oluşturma bununla birlikte oluşturulan savların daha güçlü duruma gelebilmesi için de bazılarının sadeleştirilmesi veya göz ardı edilmesi sürecidir.

4- Araştırma ilgili durumu açıklamak veya ilgilenilen nedensel ilişkiyi tasvir etmek için doğru ve yerinde ifadeler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yapılandırmacılık, öğrenme pedagojisi, eğitim bilimi, gelişme psikolojisi ve felsefe arasında kurulan disiplinler arası bir kavramdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, bilgiyi hazır olarak dış bir kaynaktan kişiye direkt olarak aktarımı yapılamaz, ancak kişiyi merkeze alacak şekilde aktif yapılandırılabilir. (Özden, 2013; Akt: Aydın, 2015)'e göre yapılandırma ile yapılanma arası aynı anlamları içermemektedir. Yapılandırma, süregelen ve olagelen bir süreci açıklamayı amaç edinerek bilginin varoluş felsefesi doğrultusunda üretimini ve gelişimini işaret ederken; yapılanma, bilginin nesnesini hedef alan değişmez kesin bir durumu açıklar. Eğitimin kalitesini belirlemek için gerekli olanın bilgiyi sadece depolamak değil, onu aktif bir şekilde kullanabilmek ve ondan gelişecek ya da çoğalacak yeni bilgi üretme kapasitesi oluşturmaktır (Aydın, 2015).

Felsefi yapılandırmacılık bireyin, algı boyutuna dayandırılarak zihninde fikirler oluşturur. Bu düşünce ve fikirler herkes tarafından ortak kabul edilmez. Tecrübeler dayandırılarak, kişiden kişiye göre farklılık gösterir. Bu sebeple de hakikat; kişinin kendi tecrübeleri, farkındalıkları, gözlemleri, düşünceleri ve yorumları ile meydana gelir.

İçselleştirdiğimiz düşünce sisteminin dışında bir dünya olsa dahi, onu bilmemiz ve algılamamız olası değildir. Bunun nedeni zihnin dış dünya ile etkileşime geçebilmesi ve keşfedilebilmesi için algıların aracısına ihtiyaç duymaktadır. Birey, içselleştirdiği düşünce sistemindeki bilgilerin doğruluğunu veriler dünyası ile kıyaslayamaz (Kesici, 2019).

Yapılandırımcılık, Postpozitivizmde olduğunun aksine kuramla başlamak yerine, anlama ilişkili bir bilgi, durum veya modeli tümevarımsal olarak geliştirir. Yapılandırımcılıkla ilgili tartışmalara örnek olarak (Crotty, 1998, Akt: Creswell, 2017, s.9) birkaç, varsayım belirlemiştir:

- 1- İnsanlar bulunduğu dünyayı yorumlayarak kendi anlamlarını oluştururlar.
- 2- İnsanlar kendi tarihsel, siyasal ve sosyal bakış açılarına uygun olarak kendi dünyalarında yaşarlar ve onu kendilerine göre anlamlandırırılar.
- 3-İnsanlar toplum içerisinde sürekli etkileşim içerisinde olmalarından kaynaklı daima sosyaldır.

Bilgi ile gerçeklik arasındaki bağlantı tamamen kapalıdır. Bunun nedeni, bilginin nesnel olmasıdır ve gözlemcinin dünyayı kendi bilgi edinme araçlarıyla algılamasından ve anlamasından önce dünyayı kendi içinde tanımlaması ve sahneye koyması beklenir. Bu durumda, nesnel dünyanın gerçek bir temsiline salt yakınsamadan bahsetmek bile yanlış olur. Çünkü imkânsız gerçeğe yaklaşılmaya çalışsanız da ona olan mesafeyi ölçemezsiniz (Bayraktaroğlu, 2011).

Dönüştürücülük, 80'ler ve 90'larda post-pozitivizmin dayattığı perspektifler, yapılar ve teoriler. Güç, sosyal adalet, ayrımcılık, baskı ya da toplumda ötekileştirilmişler gibi ele alınması gereken konularla bağdaşmadığına inanan bireylerde kendini gösterir. Dönüştürücü bir dünya görüşünü tanımlayan birleşik bir literatür olmamasına rağmen, bunlar Marksist'tir. Feminist, aşırılık yanlısı, azınlık. Engelli insanlar, yerli halklar ve sömürge sonrası toplumlar. Eşcinselleri, biseksüelleri, transseksüelleri ve diğer marjinal cinsel grupları içerir (Creswell J. , 2017, s. 10).

Temel olarak, bu yazarlar, yapılandırımcı bakış açısının marjinalize edilmişlere yardım etmek için eylem planları oluşturmakta yetersiz kaldığını savunuyorlar. Dönüştürücü dünya görüşünün Mertens, tarafından özetlenen temel özellikleri:

1- Geleneksel olarak marjinalize edilmiş çeşitli grupların yaşamlarını ve deneyimlerini incelemeye odaklanır.

2- Bu farklı grupları incelerken, farklılıklara yol açan cinsiyet, din, dil ırk, etnik köken, engelli olma durumu, cinsel tercih ve sosyoekonomik sınıfa dayalı fırsat eşitsizliklerini merkeze alır.

3- Dünya görüşü çerçevesinde, politik, milli, siyasi ve sosyal eylemleri bu fırsat eşitsizliklerine dayandırır.

4- Dönüşümsel araştırmalar, problemlerin ne şekilde çözülebileceği ve baskıların, otoritelerin ve güç ilişkilerinin neden problem yarattığına dair programatik inanç teorisini kullanır.

Pragmatizm, 19.yy. sonundan 20.yy. başlarına kadar süren süreçte, İngiltere ile Amerika'da ortaya çıkan ve sonrasında Amerika'nın milli felsefesi haline dönüşen felsefi bir akımdır. Pragmatizmin bilinen en önemli kaynaklarından biri Dewey'dir.

Pragmatizm, nicel ve nitel yöntemlerin ontolojik ve epistemolojik değişkenliklerine rağmen metodolojik olarak birleştirilerek bir araya gelmesi olanağını sağlar. Araştırmanın, birbirini tamamlayan kapsamlı bir paradigma etrafında sürdürülmesine yardımcı olur. (Onwuegbuzie & Leech, 2005) Bu nicel ve nitel yöntemleri savunan araştırmacılar, yaklaşımlarını yönlendirmiş oldukları inançları ve kuramları bakımından birbirinden farklılık göstermektedir. Farklılıkların da birbirinden üstün olmadığı; iki tarafında güçlü ve zayıf yönlerinin olabildiği bir anlayıştır.

Pragmatizmin temelinde insan yer almaktadır. Sofistlerin dogmatizme ve kuşkuculuğa karşıt durarak ileri sürdükleri, “*insan her şeyin ölçüsüdür*” mantığını benimseyen hümanistik bir düşüncedir. Bununla birlikte antolojik olarak Herakleitos'un “*her şey akar*”, “*insanı da içine alan her şey, süreklilik arz eden bir oluşum halindedir ve bu oluş içerisinde sürekli değişime uğrar*” görüşleri ile özdeşleşir niteliktedir. Bu duruma göre pragmatizm, her zaman değişmeye bağlı kalan insan faaliyetlerini kendine faydalı hale getirmek maksadıyla, düşünceden harekete geçen durumun amacını, bununla birlikte sağladığı faydayı ve bu faydanın ölçüsünün sorgulana bilirliliğini esas almıştır.

Creswell'e göre pragmatizm, araştırma yapmak için felsefi bir destek oluşturmaktadır:

1-Pragmatizm, belli bir felsefe ya da gerçeklik sistemine bağlı değildir.

2-Pragmatistler dünyayı salt bir bütünlük olarak değerlendirmezler.

3- Hakikat, belirli bir süre içinde fayda sağlayandır. O, gerçekliğin zihninde veya zihinden bağımsız olduğu şeklindeki ikileme dayandırılmaz.

4-Pragmatistler, zihin içinde yer alanın haricinde zihne bağlı olmayan dış dünyaya da inanmaktadırlar. (Creswell J. , 2017, s. 11)

2.2. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacı yaklaşım, epistemolojik açıdan incelendiğinde bilgi, doğru ve tarihsel bilgi birikimi olarak belirlenir. Dil ve zihin, yaşanan dünya ve inanılan değerler içerisinde ayrılmaz bir bütündür (Larochelle, Nadine, & Garrison, 1998).

2006 yılı itibariyle Türk eğitim sisteminin dayandırıldığı yapılandırmacılık diğer kuramlardan ayrı olmasının nedeni eski zamanlardan beri önde gelen bilim insanlarınca savunulmasıdır. En bilinen ve yapılandırmacılığın bilişsel boyutunu ele alan Jean Piaget, yapılandırmacılığın gelişimi sürecinde şema, denge, özümseme ve uyma kuramlarının temelini atmıştır. Piaget'ye göre bilişsel kuramın gelişimi, bireyin çevre ile etkileşimi sayesinde gerçekleşir. Çağa ayak uydurur bir biçimde gelişmekte olan, değişimlerin yapıldığı ve yapılan faaliyetlere yön veren şemalar yoluyla ilerler.

Piaget, her bireyin yaşadığı yeni deneyimlerinin sonucunda belirli bir beklenti içinde olduğunu ileri sürmektedir. Bunun nedeni yeni bilgi ve deneyimler, bireyde hali hazırda olan bilgi birikimi ile harmanlayarak özümseme. Ancak eğer öğrenci özel bir süreci deneyimleyerek süzgecinden geçiremiyorsa, bu zihinsel bir kargaşaya yol açar. Öğrenci bilişsel bir denge sağlamak üzere uyma kuramıyla yeni deneyimlere anlam kazandırmaya çalışır. Bu işlem, öğrencilerin hazırda mevcut olan bilgilerini yeniden yapılandırması gerektiğini veya bütünüyle yeni bir kavramın oluşmasını sağlar (Fosnot, 2007).

Piaget'nin yapılandırmacılığın bilişsel boyutunun önemli savunucu olmasının yanında Vygotsky'de önemli sosyal boyut yapılandırmacılarıdır. Vygotsky'nin yakınsal gelişim, bilgiyi anlamlandırma, bilişsel gelişim alanları çevresinde yapılandırmacılığı şekillendirmiştir. Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant ve Giambattista Vico gibi bilim insanları da yapılandırmacılığı savunan ilk düşünürlerdendir (Arslan, 2007).

Yapılandırmacılık, insan zihninin işleyişine dayanır. Piaget, 'The World As A Child Seen' adlı kitabında, öğrencilere öğrendiklerini keşfedebilmeleri için anlamlı talimatlar verilmesi gerektiğini açıkladı. Ayrıca ısrardan ve kolay etkilenmekten kaçınılması gerektiğini söyledi. Bilginin hazır olarak bireye verilmesi değil, bireye bilgiyi keşfetme ve kullanabilmesi önemlidir. Bu önem belli kurallar dahilinde gerçekleşmelidir. İlk olarak öğrencilerin merak ettikleri hakkında sorulan soruların ilgi çekmesi, zamanını harcadığına bununla birlikte üzerinde durmaya değer görmesi konusunda ikna edilmelidir. Öğrenme ortamında bireyin uzun süre pasivize edilerek uzun süre dikkatli şekilde odaklanması, bilgiye ulaşması beklenemezken, öğretmenin geleneksel yaklaşımın aksine öğrenciyi süreç içerisinde genel uyarılmışlık halini denge sağlayarak, sıkılmadan, güdüleyerek yönlendirmesi gerekmektedir. Eğer ki genel uyarılmışlık hali istenilenin üzerinde ya da altında bir düzeyde olursa hedeflenen veya beklenen başarıyı elde etmek mümkün olmayacaktır.

Yapılandırmacılık, bilginin felsefi ve doğası ile ilgilenen bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı felsefenin incelediği alanlarından biri bilgi teorisi adlandırılan epistemolojidir. Epistemoloji çerçevesinde öğretilen bilginin mutlak olup olmadığını, bilgiyi alan öğrenenlerin nerede, nasıl, hangi koşullarda öğrendiğini ve aldığı bilgiyi gerçekte var olan bilgi ile birleştirerek yansıtıp yansıtmadığını irdeler. Yapılandırmacılık diğer bir taraftan da ontolojik yaklaşımlar ışığında açıklamalara dayandırılmaktadır. Bunun nedeni bilginin mutlak, bireyler tarafından bilinebiliyor olması gibi zorunlu bir sonuca götürülmesidir. Yapılandırmacılık, bilginin öğrenenden bağımsız olmadığı görüşünü savunarak, bilginin özgün olduğu ve sürekli değişkenlik gösterebileceğini belirtmektedir. Felsefi düşünce olarak bilginin kaynağına, imkanına, sınırlarına ilişkin bilginin var olup olmadığı sorusu felsefi düşüncede yürütülen tartışmalar ışığında yanıtlar aramıştır.

Yapılandırmacılık, 20. yüzyılın başlarından beri var olan ancak 20. yüzyılın sonlarına doğru popüler hale gelen bir terimdir. Beyin üzerine yapılan araştırmalar, özellikle 1990'larda büyük ilerlemeler kaydetti. Bu çalışmalar nörofizyoloji alanında araştırılmış, sonuçlar eğitimcilerin ilgisini çekmiş ve sonuçlar öğretme ve öğrenme süreçlerini ayarlamak için bir bilgi kaynağı olarak kullanılmıştır. Yapılandırmacı teori uzun süredir felsefe ve psikolojide bir ilgi alanı olmuştur, ancak 1990'lardan beri yapısalcılık bilim, matematik, eğitim ve dilbilimde ön plana çıkmıştır (Arslan, 2007).

Yapılandırmacılık, öğrenenlere temel düzeyde bilgi ve becerilerin verilmesinin gerekli olduğunu inkâr etmez, ancak eğitim içerisinde bireylerin genellikle araştırmayı, sorgulamayı, düşünmeyi, bilgiyi anlamlandırmayı, sorumluluk almayı ve davranışlarını kendilerinin kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğinin altını çizer. Bu sebeple, yapılandırmacı kuramın temelinde hali hazırda bulunan bilgileri olduğu gibi geleneksel yöntemle öğrenenlere direkt aktarmak yerine, öğrenilen ve geçmişte öğrenilmiş bilgiler arasında bağlantı kurarak tekrar kendileri tarafından yapılandırması gerektiği görüşü vardır. Bu görüş bilginin doğası gereği var olan bir parçasıdır (Saban, 2002, s. 167).

Yapılandırmacılık, bireylerin 'zihinsel yapılandırmasından' kaynaklanan öğrenmeye bilişsel boyut temelli bir yaklaşım olarak kabul edilir. Dinlemek ve bilgi almak, kafanızda bilgi oluşturmakla aynı şey değildir. İnsanlar yeni bilgilerle karşılaştıklarında sorunları tanımlamak, ortaya çıkan durumları tanımlamak veya algıladıkları bilgileri daha iyi ifade etmek için yeni kurallar oluşturmak için kendi kurallarını kullanırlar (Brooks & Brooks , 1993).

Yapılandırmacılık içeriğinde yer alan bilgi türlerinin, doğrusal basamaklar bütünüünün yerini ana fikirler çevresinde yapılandırılmış ağlar olarak düzenlenmesi; gerçekleri, genellemeleri, işlemsel bilgileri ve kavramları barındırması gerekmektedir. Birey ağın bir noktasından öğrenmeye başlamalı, en alt seviyede başlamak durumunda kalmamalıdır (Yurdakul, 2008).

2.2.1. Yapılandırmacılık Türleri

2.2.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık, Piaget'in bilişsel gelişim teorisini temele alarak, öğrenmenin nasıl oluştuğunu ve bununla birlikte bilginin nasıl kazanıldığını açıklar.

Bilişsel yapılandırmacılık bunu Piaget'nin düzenleme, özümseme ve bilişsel denge ilkelerini kullanarak açıklar. Bilişsel yapılandırmacılığın çıkış noktası, bireyin o zamana içerisinde öğrendiği bilgiler ve bu bilgiler doğrultusunda oluşan bilişsel yapılardır. Burada dengeli bir yapı bulunmaktadır. İnsanlar karşılaştıkları yeni bilgileri öğrenmek için bilişsel yapılarını kullanırlar. Aldığınız bilgileri ön bilgilerinizle çelişmeden ilişkilendirebilerseniz, bilgiler bilişsel yapınıza asimile edilecektir. Tersine, bireyler halihazırda mevcut olan bilgilerle çelişiyorsa yeni bilgileri işleyemezler. Bu

durumda kişi bilişsel bir dengesizlik yaşıyor ve bilişsel yapıları buna göre ayarlanmalıdır (Kılıç, 2001).

Piaget, ğrencilerin öğrenmelerini ilerletmek için aktif bilgiyi yeniden keşfetme ve oluşturma yöntemlerini tercih etmelerini önerir. Bu tür tekniklerin uygulandığı bir sınıf ortamında öğretmenler, derse dikkat çekici etkinlikler oluşturmalı ve planlamalı, öğrencilere detaylı düşünmeden fikirleri üzerinde düşünmeleri için örnekler ve fırsatlar sağlamalıdır (Fer & Cırık, 2007).

2.2.1.2. Sosyal Yapılandırıcılık, yapılandırıcılık içerisinde bulunan bir alt kuramdır. Sosyal yapılandırıcılık bilişsel yapılandırıcılık ile benzer yönlere sahip olmakla beraber öğrenmenin yalnızca tek yönlü olarak bireyin bilişsel süreçlerini değil, sosyal imkanlar ve dil gelişimiyle de güdülenmesini ele alır (Çelebi, 2006).

Yapılandırıcılığın bir diğer türü olan sosyal yapılandırıcılık yaklaşımdır. Sosyal yapılandırıcılık bireylerin yaşadığı, deneyimlediği bilgileri ve çıkardıkları öznel anlamlar üzerinde önem vermektedir. Sosyal yapılandırıcılığa göre insan hayatı ve deneyimi, sosyal ve tarihsel erevesler içerisinde şekillendiğinden bir dereceye kadar fikir birliği içerir (Özmenteş, 2013).

Vygotsky'ye göre öğrenme zaman içerisinde dil gelişimi ve sosyal etkileşiminin önemini vurgulamaktadır. Vygotsky'ye göre bir çocuğun öğrenme potansiyeli ancak bilgili insanlarla karşılaşıp etkileşimde bulunduğunda açığa çıkar. Vygotsky kültürün ve bununla birlikte de kültürel etkileşimin ön planda tutulması gerektiğini, yapılandırmanın iş birliği destekli olarak gerçekleşeceğini farz eder. Vygotsky'ye göre sosyal yapılandırıcılığın üç ana gelişme noktası vardır (Çelebi, 2006).

1-Anlamlandırma: Kişilerin içinde bulunan toplumsal ve kültürel yapının, bireylerin bilgiyi yapılandırmalarında etkili olduğu dşnlmektedir. Etrafımızda bulunan insanlar ve kültürel yapı, olayları algılamamızı ve anlamlandırmamızı etkileyerek bilgilerimizi oluşturmamıza yardımcı olur.

2-Bilişsel Gelişme Araçları: Bireyin çocukluktan itibaren bilişsel gelişimini imkân sunan kaynaklar bulunmaktadır. Bunlar; dil, kültür, köken ve birey için önem arz eden kişilerdir. Bu kaynakların biçimi ve kalitesi bireyin bilişsel gelişimini şekillendirerek gelişim hızını doğrudan etkiler.

3- *Yakınsal Gelişme Alanı*: Vygotsky, bireyin gelişimini uçsuz bucaksız bir silindire benzetir. Bu silindirin, bireyin problem çözme becerileri gelişim gösterdikçe yukarı doğru hızlanan bir yakınsal gelişim alanı olduğunu savunuyor.

2.2.1.3. Radikal yapılandırmacılık, bireylerin tecrübeleri temelli oluşturduğu bilgiyi inşa ettiklerini, deneyimlerin yalnızca yaşadığımız dünyada olabileceğini savunmaktadır. Bilinen önemli savunucusu Ernst Von Glasserfeld'dir. Deneyimlerimizin tüm türleri, kişiselliğini ve bilginin aktif bir biçimde birey tarafından oluşturulduğu tezini vurgulamaktadır. Tecrübelerimiz herhangi bir kimseninkine benzemediği gibi, bilgiyi bilme yollarımız da aynı değildir (Tuncel, 2007, s.14; Akt: Küçük,2019).

Radikal yapılandırmacılık görüşüne göre; bilgi ve zihinsel unsurlar, deneyimlerle ilgili olarak uyarlanabilir oluşturmalarıdır. Burada deneyim, bilgi oluşturma temeli oluşturur. Birey, bilişsel fonksiyonu üzerinden çevreye uyum sağlar. Fakat bu noktada kişi çevre ile istikrarlı bir zihinsel yapı kurmak önemlidir. Bilgiyi oluştururken tümdengelim yöntemi işletilir ve yansıtıcı soyutlama aracılığıyla bilgi oluşturulur (Çelebi, 2006).

Sonuç doğrultusunda; dış gerçeklerin varlığı radikal yapılandırmacılık çerçevesinde tartışılmalıdır. Bu nedenle de nesnel gerçeklikten bahsetmek mümkün değildir. Açığa çıkan bilgi öznelidir. Anlam kişiler üzerinden verilmektedir. Birey, hakikatin ve simgesel formlarının yaratıcısıdır. Sadece gerçekliğin tek başına bağımsız bir anlamı yoktur; yalnızca deneyimde bulunan kişiler tarafından dayatılan anlamlar vardır. Öğrenme bireysel emeğin sonucudur (Arslan, 2007).

2.2.1.4. Eleştirel yapılandırmacılık, yapılandırmacılığın temeline dayandığı bilgiyi keşfetme sorgulama, eleştirme gibi yapı taşlarından yola çıkarak oluşmuştur. Eleştirel yapılandırmacılıkta bilgi kişilerin oluşturulduğu sosyal ve kültürel ortama eleştirel bir boyuttur. Öğrenciler oluşturduğu yapının gerekçelerini sorgulamaktadırlar. Güven ve duyar ortamı eleştiriyi kolaylaştırmaktadır (Zengin, 2015).

2.2.1.5. Toplumsal yapılandırmacılık, Zihinsel süreçlerin doğası gereği sosyal süreçler olduğunu varsayar. Bilgiyi bireyler değil topluluklar inşa eder. Grup üyelerinin bilgi oluşturmak ve bu bilgi üzerinde fikir birliğine varmak için etkileşimde bulunmaları gerekir. Grupta daha iyi bilenler, diğerlerinin kavramsallaştırma sürecini kolaylaştırır (Açıkgöz, 2003, s. 64).

2.2.1.6. Kültürel yapılandırımcılık, öğrenme durumları sosyal çevre içerisinde yer alan, biyolojik özellikler, din, gelenek ve dilden etkilenir. Yeni ile karşılaşma esnasında bilişsel yapı tekrardan düzenlenir. Kişi var olan eski yapı ile sorunları çözüme ulaştıramadığı esnada kültürel ve toplumsal yaşamındaki simgeleri tekrardan süzgecinden geçirerek sorgular (Zengin, 2015).

2.2.2. Yapılandırımcı Görüş Savunucuları

Eğitimde yapılandırımcılığı savunan ve bu görüşe katkıda bulunan önde gelen kişiler; Dünyada Giambattista Vico, E. Kant, JJ Rousseau, J. Dewey, J. Piaget, L. Vygotsky ve V. Glasserfeld'dir.

Yapılandırımcılık son yıllarda yaygın olmasına rağmen geçmişe dayanan bir fikirdir. Yapılandırımcılığın özüne yönelik fikirler; Sokrates, Platon ve Aristo'nun yapıtlarına kadar dayanmakta ve kaynak olmaktadır (Yurdakul, 2016).

Yapılandırımcı anlayışta öğrenmenin bireysel, sosyal ve radikal olarak üç boyutu vardır. Bireysel boyutta bireyin bilgiyi anlamlandırması için bilgiyle doğrudan karşı karşıya kalması gerekmektedir. Bu anlayışın öncüsü Piaget'dir. Bilgi oluşturma süreci ve buna bağlı olarak yapılan zihinsel modeller, bilişsel yapılandırımcı savunucularının ilgi alanını oluşturmaktadır. Bilişsel yapılandırımcı savunucular başta Piaget olmak üzere, bilginin birey tarafından aktif olarak değişkenler üzerine fikirler öne sürerek oluşturulduğunu vurgulamaktadırlar. Piaget, eğitim düşüncelerini değerlendirdiği bir çalışması sırasında öğretmenlerden, çocuğun zihin gelişimin basamaklarını dikkate almalarını istemiştir. Ona göre, öğrenmenin kaynağı keşiftir. *“Anlamak keşfetmektir ya da yeniden keşfederek yeniden yapılandırmaktır. Bu itibarla geleceğin bireylerinin yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmelerinde bilgiyi yapılandırmak önem taşımaktadır.”* Piaget, temel gerçekleri ifade etmek ve bunlara ulaşmak için çocukların doğru olduğuna inanmayabilecekleri fikirleri kabul etme aşamalarından geçmeleri gerektiğini savunmuştur. Çocuklar, özgür ve ilgilerini çeken aktiviteleri barındıran sınıf koşullarında düşünceleri ve ilişkileri keşfetmelidirler. Anlayış geliştirmek ancak aktif katılım aracılığıyla adım adım inşa edilir. Böylelikle Piaget, bilginin “gerçekliğin pasif bir kopyası değil”, bireylerin zaman içinde edindiği ve ulaştığı geçerli bir yapı olduğunu kabul ediyor ve bu durumu şu şekilde ifade ediyor:

“Bir nesneyi bilmek onu kopyalamak demek değildir, nesne üzerinde veya onunla yerine getirilebilecek dönüşüm sistemlerini kurmaktır” (Bock, 2001). Oysaki diğer taraftan sosyal boyutun üzerinde duran fikir savunucuları başta Vygotsky olmak üzere, bilginin sosyal ve kültürel ortamda gerçekleşen etkileşimin etkisiyle oluşturulduğunu savunmaktadırlar. Sosyal yapılandırma süreçler ve iş birliği ile birlikte öğrenmenin odak noktasını oluşturur. Ancak sosyal yapılandırmacılar, sosyal ve kültürel etkilerin bireyin bilgiyi oluşturma sürecinde zihinsel gelişimine katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Dil ve dilin fonksiyonları bu anlamda anlamlandırmaya ve zihinsel gelişime edindirdiği kazanımlarla ele alınır.

Bazı eleştirmenler, Vygotsky'nin öğrenmede sosyal çevrenin önemini vurguladığı için yapılandırmacı olmadığını savunurken, Vygotsky çocukların yapılandırmacı olmasına ve kendi görüşlerini oluşturmaya odaklandı. Toplumda Akıl, Vygotsky'nin eseridir ve bazı görüşleri anlaşılırdır. Vygotsky, çocukların bilimsel kavramları yetişkinlerin görüşleri ile kendi görüşleri arasındaki çatışmanın bir sonucu olarak öğrendiklerine inanmaktadır. Yetişkin dünyasından kavramlar sunulduğunda, çocuklar yalnızca yetişkinlerin söylediklerini hatırlar. Çocuk, kavramı ve sunulan fikirle olan ilişkisini kullanmalı ve kendi ürünü haline getirmelidir (Arslan, 2007).

18. yüzyılda yaşamış olan İtalyan Giambattista Vico, günümüzde modern konstrüktivizme genel anlamını veren düşündürdür. 1710'da yayınlanan ‘De antiquissima Italorum sapientia’ adlı eseriyle epistemolojiye yeni bir bakış açısı getirdi. İnsanın ancak kendi yarattığını ve geliştirdiğini açıklayabileceği görüşünü savunarak, "İnsan bir şeyi ancak açıklayabildiği zaman bilir" dedi (Arslan, 2007).

Immanuel Kant da Vico gibi insanların bilgiyi öğrenmesinin kendileriyle özdeşleştirerek mümkün olduğunu savunmaktadır. Bilgi geçmişteki kazanılmış bilgilerle ilişkilendirilerek, kişinin ona özgün yorumunu katmasıyla ve kendine mal etmesinin ardından aktif bir süreç olarak tanımlanır. Özellikle Kant'ın “*Saf Aklın Eleştirisi*” adlı tezindeki düşüncenin bağımsızlığı yönündeki gerçekliği; Newton'un deney, gözlem ve genel kurallara dayandırılan psikolojisinin merkezi düşüncesine ters düşmektedir. Kant, Locke'dan farklı olarak zihnin sürekli bir öğrenme etkinliği içinde kendisini dönüştürdüğünü savunmuştur (Yurdakul, 2016).

John Dewey kişide kendiliğinden oluşmakta olan öğrenme isteğini uyandırmak için “*yaparak öğrenme*” kuramını geliştirmiştir. Dewey'e göre öğrenme, gerçeklik ile

karşı karşıya kalmak, bireyin kendini sorgulayarak kendini ifade etmesi demektir. İlişkilerde bağlantı kurabilen kreatif zihin öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenme olgusunun paradokslar yumağı olduğunu savunmaktadır (Aydınlı, 2015).

Bruner öğrenme ile ilgili yapılandırmacı yaklaşıma ışık tutan nitelikte görüşler ortaya koymuştur. Bruner'e göre öğrenme, öğrencilerin yeni bilgilerle mevcut bilgiler arasında bağlantı kurmasına olanak tanıyan sosyal bir süreçtir. Öğrenci daha önce karşılaşmadığı yeni bilgileri kendisinde önceden oluşan tecrübelerle bütünleştirir, hipotez oluşturur ve buna göre de kararlar verir. Öğrenene anlam aktararak deneyimin yapısını sağlar. Öğrencilerin sağlanan bilgilerin sınırlarını zorlamalarına olanak tanır. Bruner, yapılandırmacılıkta öğrencilerin kendi başlarına öğrenmeye teşvik edilmeleri, bağımsızlık duygusunu geliştirerek öğretimi etkili kılmak esastır (Arslan, 2007).

JJ Rousseau'ya göre çocuklar için en uygun eğitim programları, meraklarını harekete geçiren, öğrenmenin bilgiye ulaşma isteğinin giderilerek önünün açılmasıdır. Müfredat öğretmenler tarafından empoze edilmemeli, öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli olmalı ve gelişim dönemlerine göre çocukların dikkatini çekerek merak uyandırmalıdır (Yurdakul, 2016).

19. yüzyılın önde gelen İsviçreli eğitimcilerinden Johann Heinrich Pestalozzi, "yaparak öğrenme" ilkesini psikoloji ile ilişkilendirerek eğitim gündemine dahil etmiş ve bunu sonsuz sevgi ile birleştirerek ortaya koymuştur. Sevgiye dayalı ebeveynlik asla başarısız olmaz. " (Kalıpçı, 2008).

Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu Loris Malaguzzi, görüşlerini Dewey, Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi akademisyenler üzerinden inşa ederek sosyal inşacılığı yansıtır. Emilia'nın yaklaşımına göre, büyümekte olan çocuklar gelişimlerini engelleyen engellerle karşılaşır. Bozukluk, yetişkinlerin benimsediği ancak çocukların bile anlaması zor olan duvarlar, modası geçmiş davranış kalıpları ve geleneksel ebeveynlik yöntemleri gibi eski ve tipik katı kurallardan oluşur. Bu nedenle çocukların içinde yaşadıkları toplumdaki rollerini ve yeni kültürel değerleri öğrenmelerine yardımcı olmalıyız. Gerekli destekle çocuklar, gelişimi engelleyen eski değer yargılarının yarattığı bu engeli bağımsız olarak aşabilmelidir. Bu yaklaşımın bir başka özelliği de şudur: Amaç, çocuklara belirli deneyimleri aktararak yeni bilgilerin keşfedilmesini desteklemek için fırsatlar sağlamaktır. Emilia'ya göre çocuklar, ürettiklerini analiz ederek hipotezleri araştırma, yaratma ve test etme aşamalarından geçerler. Emilia'nın eğitimcilerinin

"çocukların yüz dili" olarak adlandırdıkları şeyde, çocukların somut deneyimleri sembolik temsillere çevirdiği çok sayıda dile atıfta bulunuyorlar. Bir öğretmenin rehberliğinde çocuklar, sorunlara çözüm bulmak için akranlarıyla birlikte çalışmalıdır (Aslan, 2005).

Ernst von Glasersfeld , Humberto R. Maturana, Heinz von Foerster, Francisco J. Varela, Paul Watzlawick de yapılandırmacılığı savunan isimler arasında yer almaktadır.

2.2.3. Yapılandırmacı Kurama Göre Öğrenme

Yapılandırmacı teoriye göre öğrenme, öğrencinin dış dünyadan algıladığı belirli bir kavram, olay, olgu veya nesneye ilişkin, duyu organları aracılığıyla, kendi bilgilerini ilişkilendirerek veya gerçekliği geçmişe dayalı olarak yorumlayarak, öğrencinin kendi bilgisini oluşturma sürecidir. Her öğrenci, var olduğu günden bugüne kadar yaşamış olduğu çeşitli bireysel veya toplumsal deneyimlerin izlerini taşımaktadır. Şimdiye kadar deneyimlediği içgörülerden derlenen anlamlı bilgileri tutan bir zihinsel yapıya sahiptir. Bu zihinsel yapıya bilişsel çerçeve, bilgi tabanı veya uzun süreli bellek denir. Öğrenciler öğrenme sürecinde karşılaştıkları ham bilgileri mevcut zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak yeni bilgilere uyum sağlamaya çalışırlar. Eğer öğrenci yeni bilgi ile önceki bilgileri arasında farklı türlü ilişkilendirebiliyorsa ve yeni bilgi ile önceden var olan bilgiler çelişmiyorsa, bu yeni bilgi öğrencinin, zihinsel yapısının içinde uygun olan bir yere eklenerek zihinsel yapısının bir parçası haline gelir. Böylece, başlangıçta aykırı duran, alakasız ve anlamsız görünen bilgi, geçmişte edinilen bilgilerle uygun şekilde ilişkilendirilerek, özümzenerek veya içselleştirilerek anlamlı bilgiye dönüştürülür (Deryakulu, 2001, s. 61-62).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve öğretme sürecinde önemle dikkate alınması gereken temel ilkeler Lebow (1993) tarafından geliştirilmiş. Fakat; Yapılandırmacı öğrenme teorisyenlerinin bu ilkeleri genişlettiği, yorumladığı, derinleştirdiği ve temel noktalarda hemfikir olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu ilkeler üzerine yapılan yorumlar, yapılandırmacı öğrenme sürecinin karakterini kapsamlı bir şekilde yansıtmak için aşağıda sunulmuştur (Yurdakul, 2008).

- Tüm öğrenme etkinlikleri, genel bir görev veya problemle ilişkilendirilmelidir.

- Öğrenenlerin kendi bilgi yapılarını oluşturdukları deneyimler düzenlenmeli ve deneyimlerden öğrenme sorumluluğu öğrenene bırakılmalıdır.
- Yeni öğrenme içeriği oluşturulurken ön bilgiler dikkate alınmalıdır.
- Öğrenme süreci sırasında sosyal etkileşim ortamlarına olanak sağlanmalıdır.
- Anlamli öğrenmeye ulaşmak, benzersiz öğrenme zorlukları tasarlamayı ve gerçek hayatın karmaşıklığını yansıtan öğrenme ortamları yaratmayı gerektirir.
- Çoklu gerçekliklerin ifşası yoluyla bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamların oluşumunu destekleyecek çalışmalar düzenlenmelidir.
- Bilgi yaratma süreci hakkında farkındalık yaratmak için deneyimlerimizi öğrenme şeklimizi yansıtacak şekilde düzenlememiz gerekir.
- Öğrenmenin gerçekleşmesi için güvenli ve tehlikesiz bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır.
- Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır.

Yapılandırmacılığın beş temel ilkesini aşağıdaki gibi formüle etmişlerdir (Brooks & Brooks , 1993):

- Öğrencileri konuya ilgi uyandıran konular konusunda uyarılması.
- En yaygın kavramları kullanarak yapısal öğrenme
- Öğrencilerin kişisel görüşlerinin açıklanması ve değerlendirilmesi
- Öğrenci görüşlerine göre eğitim programının yönlendirilmesi
- Öğrendiklerinizi eğitim bağlamında değerlendirmeyi düşünün.

Geleneksel sınıflar tipik olarak öğretmen dersleri ve ders kitapları etrafında döner. Öğrencilerin öğrenmesi gereken sabit, değişmeyen bir dünya görüşleri bulunmaktadır. Parçalar halinde bulunan bilgilerle, öğretmenler isteksiz öğrencilere bilgi ve anlayış vermenin yollarını aramaktadırlar. Öğrenci merak ettiği sorular ve akran etkileşimi minimum düzeydedir. Yapılandırmacı eğitimin uygulandığı sınıf ortamında bilgi nesnel gerçeklerle ilgili değildir, matematik ve bilim kesin dünyadan ziyade olası dünyayı tanımlayan modellerdir. Öğretmenin rolü, öğrencilerin ilgisini üzerine çekerek; sorular, problemler ve kavramlar hakkındaki bilgileri düzenlemektir. Öğretmenler, öğrencilerin yeni, farklı ve özgün bakış açıları geliştirmelerine bununla birlikte önceden gerçekleşmiş öğrenmeler ile bağlantı kurmalarına yardımcı olur. Düşünceler geniş kavramlarla beraber bir bütün içinde sunulur ve daha sonra parçalara bölünür. Yapılan etkinliklerin merkezinde öğrenci vardır. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmek için; sorularını

sorabilecekleri, deney yapabilecekleri ve sonuç alabilecekleri etkinlikler düzenlenir (Özerbaş, 2007).

Zoharik, yapılandırmacı öğretim yaklaşımının beş temel ögesi olduğunu ileri sürer.

1. Eski Bilginin Harekete Geçirilmesi: Öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları bilgiler ortaya konur. Soru-cevap, beyin fırtınası gibi etkinlikler hazırlanabilir.

2. Yeni Bilginin Kazanılması: Öğrencilerin var olan bütünü, bütüne ilişkin parçalarla hem kendi içinde hem de kendi aralarındaki ilişkileri net bir şekilde görmeleri sağlanır.

3. Bilginin Anlaşılması: Yeni karşılaşılan bilgi, eski deneyimlenmiş bilgiler ile karşılaştırılır. Bu bilgiler düzenleme ve özümleme vasıtasıyla dengelenme sağlanır.

4. Bilginin Uygulanması: Öğrenciler, öğrendiklerini uygulamak için uygun öğrenme deneyimlerinden ve etkinliklerinden yararlanır. Problem çözme etkinlikleri yapılabilir.

5. Bilginin Farkında Olunması: Öğrenciler öğrendikleri bilgilere göz gezdirirler. Bu durumu sağlayabilmek için rol oynama, örnek olay incelemesi, başkalarına öğretme ya da öğrendiklerini yazıya aktarma, proje çalışması gibi etkinlikler yapılabilir (Saban, 2002).

2.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğretim Modelleri

Yapılandırmacı yaklaşımda inşa edilen öğretim modelleri ve öğretim yöntemleri, yapılandırmacı yaklaşımı bilgi oluşturmaya yönlendiren bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık temelinde gelişmiştir. Radikal yapılandırmacılık ise simgesel etkileşimcilik benzeri durumlar önemli farklılıklar oluşturmamaktadır.

2.2.4.1. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, özellikle bilgi alanlarında, yapılandırılmamış mesleki eğitimde ileri düzeyde bilgi edinmeyi amaçlayan, bilişsel yapılandırmacılığa dayalı öğrenme ortamları tasarlamak için kavramsal bir modeldir. Bilişsel esneklik teorisi, bilginin sınırlarının kesin olarak tanımlanmadığı alanlarda öğretim için uygundur (Spiro, Feltovich, Jacobson, & Coulson, 1995). Gerçek hayattaki durumların karmaşıklığı, ileri düzeyde bilginin düzensizliği ve birbirine karışmış halde, geleneksel öğretimin

öğrenmeyi dönüştürmedeki başarısızlığı bilgiyi yeniden oluşturmak yerine bilgiyi kullanmaya yöneliktir. Öğrenme hedeflerinin geliştirilmesi modelin temel taşlarını oluşturmaktadır.

İçeriğin farklı bakış açılarından sunulması bu modelde önemlidir. Çünkü gerçek hayat karmaşıktır ve öğrencilerin karşılaştıkları durumlar tek başına belirli bilgilerle çözülemez. Bu modelde etkileşimli teknolojilerin (videodisk, hypertext vb.) kullanılması mantıklıdır. Tarih, biyoloji ve tıp gibi çeşitli alanlara uygulanabilir. Bu zenginleştirici ortamlar, özgün durumlarda araştırmayı ve çalışmayı destekler, öğrencilerin inisiyatif ve amaçla öğrenmelerine yardımcı olur ve öğretmenler arasında iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı yaratır. Bilişsel esneklik modelinin temel ilkeleri:

Öğrencilere aktarılan bilgiler farklı açılardan sunulmalıdır. Özellikle grafik, animasyon, metin ve video gibi araçlar aracılığıyla çeşitli örnekler, farklı etkileşimler ve bakış açıları sağlar.

Öğretim malzemelerinin içeriğinin fazlaca basitleştirilmesinden kaçınılmalı ve sunulan bilgilerin süre, koşul ve mekânsal boyutları dikkate alınmalıdır. Örneğin biyoloji alanında dolaşım sistemi ile ilgili içerikler verilirken, konuya ilişkin makaleler, uzman videoları çeşitli web siteleri ve değişiklikleri gösteren içerikler bir arada yayınlanmaktadır. Dolaşımla ilişkili yapılandırılmamış kapsamdaki zamana göre değişen gösterimler yapılacaktır. Bilişsel esneklik teorisinin amacı, dünyanın doğal karmaşıklığını yansıtmaktır. Edinilen bilgilerin yeni durumlara uygulanmasının önemi göz önünde bulundurularak, bunun için profesyonel destek sağlanmalıdır.

2.2.4.2. Referans Noktalı Eğitim

John Bransford'un önderliğinde CTGV (Cognitive and Technology Group at Vanderbilt) tarafından geliştirilmiş bir öğretim modeli olan referans noktalı eğitim öğrencilerin öğrenme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için İnternet teknolojisini kullanan bir ortamdır. Öğrencilerin birlikte çalışmasına ve öğrenilenlerin bağlama dayalı bir çerçevede bilgi oluşturmaya yardımcı olmayı amaçlar (CTGV, 1991).

Öncelikle, öğrencilerin ilgisini çekebilecek konu başlıkları belirlenir. Aktarılmak istenen içerik bu konu çerçevesinde sunulur. Bu yaklaşım üzerinde öğrenme ve öğretme etkinlikleri, öğrencilerin ilgisini çekebilecek hikayelere, maceralara veya

durumlara dayalıdır. Bu bağlamda, gerçek dünyadan bir problem sunulmakta ve öğrencilerin problemi çözmelerine yardımcı olmak için kapsamlı kaynaklara ve materyallere yer verilmektedir. Ayrıca, öğrencilere araştırma tanıtılacaktır. Sunulan problem gerçek dünya kadar karmaşık olmalıdır. Örneğin deprem olgusu ele alınırken meydana gelecek olayın türü, depremin şiddeti, binaların özellikleri, orada yaşayan insanların yaşam tarzı, zeminin yapısı gibi özellikler dikkate alınır. Verileri bir araya getirir ve öğrenciler depreme dayanıklı bir ev inşa etmeyi ve bir deprem sırasında daha az ölümcül bir hayat yaşamayı öğrenirler ve öğrenciler hasarlı veya hasarlı binaların inşa edilmesi gerekliliği ile ilgili bir senaryo hazırlarlar. Hazırlık aşamasında, öğrencilere gerekli tüm materyal ve belgeler sağlanacak ve çözümler geliştirme ve sonuçları anında görme fırsatı elde edilecektir. Özellikle, web tabanlı etkileşimli video teknolojisi, gerçek dünyadaki bir sorunu sunma fırsatı verir ve bu sorunu çözmeye yardımcı olacak çeşitli seçenekler sunar. İçeriği zenginleştirilerek biçimlendirmede de olanak sağlar (CTGV, 1991).

Referans noktalı eğitim durumlu öğrenme ilkelerine dayanmaktadır. Bu sebeple;

- Öğrencilerin sınıfta verilen örnek duruma ilişkin fikirlerini ortaya koymalarına ve çözüm geliştirmelerine dikkat edilmelidir.
- Gerçekçi bir senaryo hazırlanmalı. Bu senaryonun bir parçası olarak, öğrenciler sürekli olarak "Ya şöyle olursa?" diye düşünmeye teşvik edilmelidir.
- Bunu yapmak için sürekli olarak yeni verilerin ve etkinliklerin verilmesi gerekmektedir.
- Öğrenciler küçük gruplar halinde problemleri çözerler. Daha sonra çözümlerini tüm sınıfa sunarlar. Bu süreç içinde farklı, çeşitli fikirler de tartışılır.
- Paralel problemler temel problemin bir parçası olarak sunulurken öğrencilerin problemi daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olur (CTGV, 1991).

2.2.4.3. Durumlu Öğrenme

Durumlu öğrenme modelinde öğrenciler günlük yaşamlarına okulda öğrendiği bilgileri uygulayamadıklarından dolayı, gerçek yaşam durumları karşısında bilgi akışı sağlamayacakları yönündeki eleştirilere çözüm olarak geliştirilmiştir. Bir öğrenci iyi bir makalenin özelliklerini biliyor olabilir ama bu onun iyi bir makale yazacağını garanti etmez. İki durumun arasındaki ayrıma dayanmakta olan bu yaklaşım, Collins, Brown ve

Duguid (1989) tarafından, durumsal farkındalık perspektifi bağlamında Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık fikirlerine dayanarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, deneyimli veya kalifiye bir kişinin rehberliğinde öğretime dayanmaktadır. Modelin temeli, öğrenmenin sosyal bir süreç olarak görülmesi ve dil temelli etkinliklere dahil edilmesi gerektiğini vurgular. Amaç, öğrencilere karşılaştıkları problemleri ilk defa çözebilecekleri bilgiyi vermektir. Ustalar veya rehberler, öğrencilere (geleneksel usta-çırak ilişkisinin dışında) çırak gibi davranmalı ve öğrenciler arasında iş birliğini, derinlemesine düşünmeyi ve çeşitli uygulamaları teşvik etmelidir (McLellan, 1996).

Özellikle okulda bulunan kitaplardan ve çeşitli materyallerden elde edilen bilgilerin gerçek hayattaki öğrenme kadar etkili ve bilgilendirici olmadığı savunulmaktadır (Ataizi, 2001). Ele alınması gereken kültürel yönler de vardır. Örneğin, bir etkinlik bir kültürde ve başka bir kültürde farklı şekilde temsil edilir ve değer verilir. Bu nedenle öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim iş birlikli öğrenme, grup çalışması, sınıf tartışması gibi öğretim yöntem ve tekniklerle desteklenmelidir.

2.2.4.4 Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme dayalı öğrenme ilk olarak 1970'lerde tıp alanında geliştirilmiştir. Ancak o zamandan beri sosyal bilimlerdeki uygulamalara yayıldı ve daha da gelişti. Bu yaklaşımı matematik ve fizik gibi alanlardaki problem çözme yöntemleriyle karıştırılmaması gerekmektedir.

Öğretmen önce sorunu tanımlar. Problem, gerçek yaşam durumunu yansıtan tam teşekküllü, yapılandırılmış bir problem olmalıdır. Daha sonra öğrencilerin probleme nasıl yaklaştıklarını ve problemle nasıl başa çıktıklarını açıklayın. Bu çerçevede, üstbilis düşünmeyi modeller. Öğrenme hedefi içeriği tanımlandıktan sonra soru üretimi başlar. Sorun, içerik alanı ilkesine dayalı olabilir veya gerçek bir sorun olabilir. Ancak, anlamlı bir soru oluşturuyorsanız ve öğrencinin soruyla ilgili yeterli arka planı yoksa, öğrencinin temel kavramları keşfetmesini ve temel kavramları öğrenmesini sağlar. Sonrasında öğrencilere problem için gerekli veri akışını sağlamak ve araştırma yapmaktır. Bu noktada öğrencilere hangi kaynaklara ve nasıl erişmeleri gerektiği hakkında sorular sorulacaktır. Öğretmenin kolaylaştırıcı rolü, öğrencilerin problem bağlamında düşüncelerini, olaylara belirli bir çerçeve yerine farklı açılardan bakmalarını ve

probleme önerilen çözümün nedenlerini sorgulamalarını sağlamaktır (Duffy & Savery, 1995).

2.2.4.5. Bilişsel Çıracılık

Bu yaklaşım Brown, Collins ve Duguid (1989) tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle bu yaklaşım, durum bilgili öğrenme teorisine dayalıdır ve durum bilgili bilişin pratik uygulaması için gereken özel adımları sağlar. Bilişsel eğitim, öğrencileri belirli etkinliklere dahil ederek sosyal etkileşim yoluyla otantik uygulamaları tanıtmaya çalışır (Brown ve diğerleri, 1989). Bu süreç kültürel bir uygulama sürecidir. Bilişsel eğitim kavramı, öğrenenin bu alanda bir kişiyle veya bir uzmanla iş birliği içinde öğrenmesi anlamına gelir. Bu bağlamda çıracılık terimi, geleneksel usta-çırak ilişkisinden türemiştir, ancak bazı açılardan farklılık göstermektedir.

Uzmanlar görevle ilgili davranışları modelleyerek, geri bildirim ve çıraklara iş için gereken becerileri bağımsız olarak öğrenmelerini sağlar. Fakat, bilişsel eğitim yaklaşımı çıracılık anlayışı ile geleneksel eğitim çıracılık anlayışı çok farklıdır. Bu farklılıklar:

Alan öğretmenleri çalışmalarını giderek daha fazla modelliyor ve öğrenciler ilgili yeterlilik alanlarında giderek daha fazla bağımsız olarak pratik yapıyorlar.

Geleneksel eğitimdeki fiziksel becerilerin aksine, bilişsel eğitimde bilişsel ve üstbilişsel süreçler önemlidir. Bu kapsamda sunulan problem yapılandırılmamış bir problemdir.

Öğrenme sınıf ortamında, atölyelerde veya laboratuvarında düzenlenir.

Geleneksel çıracılıkta bir iş gözlemlenerek yapılırken bilişsel çıracılıkta ise kişi süreç ve görevler üzerinden tartışılarak ilerlenir.

Problemleri tanımada düşünme süreçleri gösterilerek öğretilir.

Geleneksel çıracılıkta iş görevlerle belirlenirken bilişsel çıracılıkta problemler belirlenerek amaca yönelik çalışma yapılır (Applefield, Huber, & Mahnaz, 2000-2001).

Bilişsel eğitim, öğrencileri belirli görevlerin nasıl üstesinden gelineceği, problemlerle nasıl başa çıkılacağı ve kaynaklara nasıl erişileceği üzerine tamamen zihinsel görevlerde destekler. Öğretmenler, öğrenciler için konulara ilişkin modeller oluşturur. Örneğin, konuya nasıl baktığını gösterebilir veya öğrencinin dikkatini

probleme nasıl yaklaştığına çekebilir. Öğrenciler daha sonra bu modelden öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarında uygularlar ve öğretmenler gerektiğinde öğrencilere tekrar rehberlik eder. Öğretmenler öğrencileri gözlemler, öğrencileri dinler ve öğrencilerden alınan sinyalleri değerlendirir. Daha sonra sınıfta tartışarak konuyu tamamlar.

2.2.4.6. 3E Modeli (Öğrenme Halkası)

3E modeli denge, dengesizlik ve yeniden denge kurma olarak özetlenebilir.

Keşfetme: Öğrenen bireylerin dikkatini çekerek onlarda merak uyandırarak bilgiye teşvik etmek ve sorgulamalarını sağlamaktır.

Kavram Tanıtımı: Keşfetme çabası sonrasında, öğrenme için lazım olan kavramları öğretmen yardımıyla uygulama ve düzenlemedir.

Kavram Uygulaması: Öğrenilen kavramları yeni durumlarda uygulayarak kullanılmasını sağlamak. Ezberleme ve kavrama aşamasından sırasıyla; uygulama, inceleme ve değerlendirme aşamalarına geçiştir. Ayrıca kavramların uygulanabilirliğini inceleyerek zekâ kavramlarını bilgiye dönüştürülebilir.

2.2.4.7. 5E Modeli

Dikkat Çekme: Derslerde; filmler, problemler, atasözleri, şarkılar gibi öğrencilerin ilgisini çekecek unsurlarla dikkati belli bir konuya, bir olguya, bir probleme yönlendirilir. Derslerde ve çalışmalarda dışlanabilir.

Keşfetme: Öğrencilerin problemleri çözmeye çalıştıkları, kendi kendilerine çaba sarf ettikleri ve öğrendiklerini uyguladıkları keşfetme süreçtir.

Açıklama: Problemlere yönelik çözümlerin tanımlandığı ve genel ilkelerin ve bilgilerin edinildiği bir aşama. Bu, öğretmenlerin en aktif olduğu zamandır. Öğrenenleri kendilerini açıklayabilmeleri yöntemi daha verimli hale getirir.

Derinleştirme: Öğrenciler, öğrendiklerini kavram ve teknikleri derinleştirerek orijinal probleminden farklı durumlara uygularlar.

Değerlendirme: Beklenen ve istenen davranış değişikliklerinin ve öğrenme ilerlemesinin gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin öz değerlendirmeler, akran

değerlendirmeleri, portföyler vb. gibi ölçüm değerlendirme yöntemi ile yapılan bir kontroldür.

2.2.4.8. 7E Modeli

İlk dört basamak 5E modeli ile benzetilmektedir.

Meydana çıkarma, teşvik etme: Önceki bilgilerin hatırlanarak, “Bu konu hakkında ne biliyorsun?” sorunun sorulmasıdır.

Giriş: Dersin içeriğinin neden ilginç olduğunu öğrencinin neden dinlemesi gerektiğinin gösterildiği dikkat çekme basamağıdır.

Keşfetme: Bu adımda öğrenciler, çözüm bulmaya çalışmak için soruları ve olguları uygular. Öğrencilerin neler bulabilecekleri görülür.

Açıklama: Öğretmenin aktif rolde olduğu, yapılandırmacı öğrenmelerin gerçekleşme düzeyinin az olduğu açıklama, genelleştirme, kavrama basamağıdır.

Kapsamına alma: Bu adımda, öğrenci öğrendiklerini nasıl uygulayacağını ve benzer durumla karşılaştığında bağlamlarda nasıl çalıştığını sağlar.

Genişletme: Öğrenilenlerin yeni durumlar ve bağlamlarda nasıl işe yarayacağını anlaşılmasıdır.

Değerlendirme: Bu son adım olmakla birlikte, süreç boyunca geri bildirim ve ölçümlerle istenen davranış değişikliğine ulaşıp ulaşılmadığının ve sürdürülüp sürdürülmediğinin test edilmesi amaçlanmaktadır (Susam & Demir, 2020), (Balım, Türkoğuz, Aydın, & Evrekli, 2012) (Baybars & Küçüközer, 2018).

2.2.5. Eğitimde Yapılandırmacılık

Jean Piaget, eğitimde yapılandırmacılık alanında önde gelen bir isimdir. Piaget (1972), çocuğun öğrenme sürecindeki aktif katılımının önemli rolünü vurgulamış ve bu, öğrenci merkezli eğitim uygulamalarının temelini oluşturmuştur. Piaget'e göre çocuklar keşfederek öğrenirler. Açık uçlu öğrenme modelini destekleyen bir temel üzerinde var olan düşünce kalıplarını yeniden oluşturun. 'Keşfederek öğrenme' özellikle okul öncesi dönemi çocukları için uygundur, ancak tüm eğitim seviyeleri, bilginin daha sonra yeniden yapılandırılması için öğrenme alanları yaratır ve bu ortamlarda merak ve keşfetme gibi öğrenme motivasyon araçlarını dengeler. İyi kullanılmasının önemli olduğu gösterilmiştir. Piaget: "Öğrenme bir dizi içselleştirilmiş eylemdir" ve algısal bağlantılar oluşturulmadıkça, öğrenmeyi kolaylaştıran "anlama" yoktur. Anlamak, düşüncede hapsolmuştur. Her karşılaşmada farkındalık ve birliktelik zihni uyandırır ve anlayış yoluyla yeniden yaratılır. Gestalt yaklaşımı ile başlayıp Piaget ile devam eden yapısal veya benzeri yaklaşımlar yapılandırmacı paradigmanın ana kolunu oluşturmaktadır (Aydınlı, 2015).

Yapılandırmacılığın olumlu yönleri, kısmen eğitimcilerin davranışsal eğitim uygulamasında karşılaştıkları problemlerde yatmaktadır. 1960'lardan beri davranışçılık şaşırtıcı bir şekilde psikoeğitim alanına girmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin doğru teşvikler verildiğinde öğrenme çıktılarına ulaşabileceklerine dair iddialarına ek olarak, eğitim, öğrenmenin öğrenci tepkilerini gözlemleyerek ölçülebileceği inancı üzerine inşa edilmeye başlandı. Davranışsal hareketler, hedef üstünlüğü ve sonuca dayalı öğretim gibi eğitim ortamlarında uygulanabilecek birçok strateji üretmiştir. Davranışçılık, öğretme ve öğrenme sorumluluğunu eğitim kurumlarında doğrudan öğretmenlere yüklemiştir. Öğretmenler: Öğrenme gerçekleşmediğinde, buna karşı koymak için ortamı yeniden yapılandırmak, öğrenci için istenen etkiyi elde etmek için uygun pekiştirmeyi belirlemek veya olumsuz pekiştirme oluşturmak öğretmenin sorumluluğundadır. Davranışsal yaklaşımlar zekâ, bilgi ve pekiştirmeye odaklanırken, yapılandırmacı yaklaşımlar öğrencilerin çevreleriyle sosyalleşmeleri sonucunda kendi deneyimlerini yaratmalarını önerir (Arslan, 2007).

Yapılandırmacı programlar, içeriğin gerçek hayat ve karmaşık konular hakkında sentetik olmasını gerektirir. Yapılandırılması ve yeniden yapılandırılması gereken gerçeklerden veya konuyu farklı perspektiflerden sunan orijinal malzemelerden

yaratmanızı teşvik ediyoruz. Bu materyaller, bireylerin çalışma konusunu yapılandırma konusundaki kişisel deneyimlerine dayalı olarak bilgilerini paylaşmaları için daha geniş bir fırsat yelpazesi sunar (Terhart 2003; Akt: Yurdakul, 2008).

(Good ve Brophy 2000, Akt: Yurdakul,2008)'e göre, yapılandırmacı anlamda bir program tasarlanırken bazı temel kavramlar etraflıca gözden geçirilmeli, öğrenme etkinlikleri anahtar fikirler etrafında yapılandırılmalı ve daha çok sürece odaklanılmalıdır. Önemli kavramlar özünde araştırılmalıdır; İçeriği derinlemesine keşfetmek için genişlik azaltılmalıdır. Diğer bir deyişle, anlaşılmasını sağlamak için sınırlı bir konu derinlemesine çalışılmalıdır (Yurdakul, 2008).

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği öğrenenlerin yapılandırmasını, yaratmasını, tahmin etmesini ve geliştirmesini sağlamaktır. Geleneksel yöntemlerde bilgi öğretmen tarafından sunulabilir ya da bilgi öğrenen tarafından kaynaktan ya da başka kaynaklardan elde edilebilir. Bilgiyi algılamak ile bilgiyi yapılandırmak aynı şey değildir. Öğrenciye yeni bilgi sunulduğunda, öğrenci dünyayı tanımlamak ve açıklamak ya da algıladığı bilgiyi yorumlamak için yeni kurallar oluşturmak için ilk kısıtlamaları kullanır (Brooks & Brooks , 1993).

Yapılandırmacı yol gösterici ilkeleri aşağıda sıralanmıştır. Bunlar;

1. Öğrenme, öğrencilerin anlam yaratmak için duyuşal girdileri kullandıkları aktif bir süreçtir. Bu prensibin daha geleneksel biçimi, aktif öğrencinin bir şeyler yapması gerektiği fikrini vurgular. Öğrenme, gerçek dünyada var olan bilginin pasif olarak edinilmesi anlamına gelmez, daha ziyade öğrencinin dünyayla etkileşimi anlamına gelir.
2. İnsanlar, öğrenme sürecinde hem öğrenmeyi hem de öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceklerini öğrenirler. Öğrenme, anlamın oluşturulması ve anlamlar dizgesi oluşturma süreçlerinden oluşur. Her yeni anlam oluşturduğumuzda, benzer durumları daha iyi anlamamıza yardımcı olacak diğer örnekleri de anlamamızı geliştirir.
3. Anlam oluşturma etkinliği, zihinsel bir süreçtir ve zihinde gerçekleşir. Fiziksel etkinlikler, özellikle çocuklar için, el ile deneyimlemeyi içerse de yeterli değildir. El becerilerini harekete geçirecek etkinliklerin yanı sıra zihinsel becerileri de

teşvik etmek önemlidir. John Dewey, buna "yansımali (reflektif) etkinlik" demiştir.

4. Öğrenme dille ilgilidir ve dil öğrenimini etkiler. Araştırmacılar insanların ders çalışırken kendi kendilerine konuştuklarına dikkat çekiyor. Lev Vygotsky'ye göre dil ve öğrenme birbiriyle yakından bağlantılıdır. Dil, düşünceleri ifade etmek, anlam oluşturmak ve bilgiyi paylaşmak için kullanılırken, aynı zamanda öğrenme sürecinin bir parçasıdır.
5. Öğrenme süreci, bağlamsal bir niteliğe sahiptir. Gerçeklikleri ve kuramları soyut bir zihinsel mekânda yalıtılmış şekilde öğrenmez, bunları hayatımızdan ayrı tutmamız. Öğrenme deneyimlerimiz, korkularımız, önyargılarımız, inançlarımız ve mevcut bilgi birikimimize dayanarak şekillenir. Başka bir deyişle, ön bilgilerimize ve deneyimlerimize göre öğrenme gerçekleşir. Öğrenme etkin ve toplumsal bir kavramdır, hayatımızla öğrenmeyi birbirinden ayıramayız.
6. Öğrenme, bilgiye ihtiyaç duyan bir süreçtir. Yeni bilgileri anlamlandırabilmek için önceden oluşturulmuş bir bilgi birikimine ihtiyaç duyarız. Var olan bilgi temelinde yeni bilgileri özümsemek mümkündür. Öğrenme, sürekli bir gelişim sürecidir. Ne kadar çok öğrenirsek, o kadar fazla öğrenebilme potansiyeline sahip oluruz. Bu nedenle, öğretme ile ilgili her eylem, öğrencinin mevcut bilgi birikimi ve deneyimlerini temel almayı hedeflemelidir.
7. Öğrenmek için zamana ihtiyaç duyulur. Öğrenme anlık olamaz. İyi öğrenmek için düşüncelerimizi yineleyerek gözden geçirmeli, denemeli ve özgün kullanmalıyız.
8. Güdülenme, öğrenme sürecinde temel bir kavramdır. Sadece öğrenmeye yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme için gereklidir. Bilgiyi anlamsız bir şekilde öğrenmek, onu kullanıma geçirmekte zorluk yaşamamıza neden olabilir (Arslan, 2007).

2.2.5.1. Müzik Eğitiminde Yapılandırmacılık

Son yıllarda müzik eğitimi alanında öğrencilerde davranış değişikliği sağlamaya yönelik çeşitli yaklaşımlar denenmektedir. Geleneksel öğrenme kuramında, öğretmeni merkeze yerleştirmek öğrenciyi daha pasif, edilgen bir role yerleştirir. Ancak bugün eğitimciler, olumlu ve kendine güvenen müzik öğretmenleri yetiştirmek için öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımına yöneliyor ve bunu tercih ediyor (Kaya, 2011).

“Müzik eğitimi bağlamında, geleneksel öğretmen yetiştirme sistemi çağdaş bireyleri yetiştirecek öğretmen modelini oluşturma görevini yerine getirememektedir. Bu nedenle çağın ihtiyaçlarına cevap veren nitelikli öğretmenler yetiştirmek için geleneksel öğrenme yaklaşımları yerine aktif öğrenme yaklaşımları tercih edilmektedir (Uçal , Bilen, & Özevin, 2003).

Eğitim tarihinde çocuk eğitime yönelik fikirleriyle önemli yer tutan J.J. Rousseau, müzik eğitime de değinir. Sınırları iyi belirlenmiş bir özgürlükten bahseden, çocukların kendilerine özgü görüş, düşünüş, hissediş tarzları olduğunu, çocuklara verilecek eğitimin sözel bilgiye, eğitim, öğretim ya da okumaya değil deneyime dayanması gerektiği görüşünü ortaya koyar, çocuğun öğrenmesi için ihtiyaç duyması, öğrenme arzusunun uyandırılması gerektiğini belirtir (Türkmen, 2016, s. 45).

Müzik eğitimi alanında çağdaş bir düzeye ulaşabilmek için, kanıtlanmış işlevsel ve etkili öğretim yöntemlerini anlamak, kabul etmek ve uygulamak gerekmektedir. Bu, her alanda olduğu gibi müzik eğitiminde de önemli bir gerekliliktir. Müzik öğretimi, her öğretmenin kendi benzersiz yaklaşımını benimsediği bir alandır. Öğretmenlerin eğitim deneyimlerine, hedeflerine, sınıf ortamına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kişisel öğretim yöntemleri ortaya çıkar. Ancak öğretmenin bu kişisel yöntemi sağlam bir temele dayandırabilmesi için, müzik eğitimi alanındaki çağdaş yaklaşım ve yöntemlere de hâkim olması önemlidir. Böylece öğretmen, bilimsel ve sağlıklı bir temel üzerinde müzik eğitimini şekillendirebilir. Günümüzde çağdaş eğitim anlayışı, bilginin sadece aktarıldığı bir öğrenme ortamı yerine, bilgiye ihtiyaç duyduğumuz anda ulaşabilme becerisi kazanmış, edindiği bilgileri pratikte kullanabilen, öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenen ve yaşam boyu öğrenmeyi hedefleyen modern bireylerin yetiştirilmesine odaklanmıştır (Albuz & Akpınar, 2009).

İlhan Beyaztaş, Kaptı ve Senemoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada, 1926 İlkokul programının asıl amacının, öğrencilerin aktif bir şekilde çevreleriyle etkileşimde bulunarak iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğu vurgulanmaktadır. Programda dersler arasında ilişkilerin kurulması, öğrencilerin düzeylerine göre ilerlemelerinin sağlanması, derslerin gerçek yaşam ve çevreyle ilişkilendirilmesine önem verilmesi, öğrencilerin kişisel ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınması, iş birliği içinde çalışmalarının teşvik edilmesi ve çocukların deneyimleyerek, yaparak öğrenmeleri ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Bu çalışmada, programın ilerlemecilik ve yapılandırmacılık ilkeleriyle uyumlu olduğu belirtilmektedir (Aksu, 2018, s. 31).

Geleneksel öğrenme yaklaşımlarının yerine, çağdaş öğrenme yaklaşımlarının tercih edilmesiyle birlikte, genel müzik eğitimi alanında yeni bir öğretim programının geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. İlköğretim müzik dersi öğretim programı, bireylerin her açıdan dengeli, tutarlı ve sağlıklı bir şekilde gelişmelerini destekleyen bir anlayış ve içerikle hazırlanmıştır, farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiştir. Bu nedenle, 1968, 1984 ve 1994 yılı müzik dersi öğretim programlarının içerik ve yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanan yeni müzik programları, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan Müzik Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiştir. Yenilenen müzik programı, öğrencinin merkezde yer aldığı ve özellikle onun "duyuşsal" davranış değişikliğine önem veren bir yaklaşımı benimsemiştir. Bu bağlamda, öğrencinin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılması ve arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışması hedeflenmiştir (Kaya, 2011).

Albuz'a hem geçmişte hem de günümüzde birçok müfredat davranış teorisi etrafında tasarlanmış ve inşa edilmiştir görüşünü savunmaktadır. Türk eğitim sisteminde davranış teorisi son 15 yıldır temel müfredat felsefesi haline gelmiştir. Davranış teorisine göre, insan davranışı çevresel etkiler tarafından belirlenir ve kontrol edilir. İstenilen davranışı elde etmek için doğru ortamı yaratmamız gerekir. Bu anlayış doğrultusunda 1994 İlkokul Müzik Dersleri programı geliştirilmiş ve 2006/2007 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Günümüzde çeşitli eğitim felsefelerinin yükselişiyle davranışçı kuram çekiciliğini yitirmiş ve yerini yapılandırmacı yaklaşımlara bırakmıştır (Albuz & Akpınar, 2009).

Müzik eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmesine odaklanırken, öğretmenin rolünü ikincil planda tutar. Bireylerin farklı

özelliklerini ve deneyimlerini kabul ederken, onların araştırma ve keşfetme yeteneklerini destekler. Öğrenme sürecinde öğrencilerin daha önceki deneyimlerini önemser ve gerçek hayatla ilişkilendirir. Performans ve etkinliklere dayalı öğrenmeye önem verirken, öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve öğrenme tarzlarını dikkate alır. Sosyal bir ortamda öğrenmeyi teşvik ederken, öğretimin gerçekçi ve işlevsel olmasını sağlar ve öğrencilere bilgi oluşturma ve deneyimlerinden sonuç çıkarma fırsatı sunar (Kaya, 2011).

Müzik eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım öğretici ile öğrenci yönünden taşıdığı özellikler bulunmaktadır. Bilgiye ulaşmada öğrenciden harekete geçtiği, motive ettiği, araştırmaya, ulaşmaya ve yorumlamaya teşvik ettiği, özetle öğrenciyi oldukça aktif kullandığından ötürü yapılandırmacılık Türkiye’de de kabul edilmiş program tasarımlarında ana yaklaşım olarak alınan bir öğrenme yaklaşımı olmuştur. T.C. MEB T.T.K.B. (2006) müzik öğretim programında yapılandırmacı anlayış;

- Öğretmenin rolü yerine öğrencinin aktif öğrenmesine odaklanılır.
- Bireylerin farklı özelliklerini kabul ederek, öğrencilerin çeşitliliklerini değerlendirir.
- Araştırma ve keşfetme becerilerini destekleyerek öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını teşvik eder.
- Öğrenme aşamasında daha önceki deneyimler üzerinde durulur.
- Öğrenmede performans ile etkinliklere daha çok odaklanılır.
- Öğrencinin ne şekilde öğrendiğini oldukça dikkate alınır.
- Öğrencinin sosyal çevre içerisinde aktif bilgi edinmesi fikri hakimdir.
- Öğretimde gerçekçilik ve kullanışlılığı destekler.
- Öğrencilere bilgi kavrama ve deneyimlerinden dersler olanağı verir (Aksu, 2018, s. 195).

Müzik eğitiminin öğrencilerin gerçek yaşamlarında yer alması, verilen müzik eğitiminin bütün aşamasında aktif şekilde bulunabilmesi ümit edilir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği müzik derslerinde teorik bilgilerden çok uygulamalı etkinliklere yer verilir. Öğrencilerin birçok müzikle alakalı edinimleri yapar ve uygularken dikkat etmeleri beklenir. Bireysel farklılıklar bilakis müzik derslerinde daha

da sık denk gelinen bir durumdur ve bazen yetenek kavramı bu farkların önüne geçmektedir. Bütün öğrencilerin yapabileceği ve vazife alacağı ve sorumluluklar farklılıkları zenginlik şekline getirir. Öğrencilerin araştırabileceği temalar, seslerle oluşan oyunlar, görev alacakları aktiviteler öğrenme yaşantılarına çeşitlilik katar. Farklı öğretim tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin bilgileri daha etkili bir şekilde edinmelerine ve hayatlarına uygulamalarına yardımcı olur. Bu özellikler, yapılandırmacı yaklaşımın müzik eğitiminde de etkili olacağını göstermektedir. Ancak bu yaklaşıma uygun olarak yetişmiş öğretmenlerin de önemli bir rolü vardır. Öğretmenler, yapılandırmacı felsefeye dayalı olarak eğitilmelidir, böylece öğrencilerin öğrenme süreçlerine rehberlik edebilir ve onların bireysel gelişimlerini destekleyebilirler (Türkmen, 2016, s. 52).



2.2.5.2. Müzik Eğitiminde Yapılandırmacı Kuram ile Öğrenme:

Aksu'ya göre yapılandırmacı Müzik eğitiminde müzik öğretmeni. Öğrenci merkezli, uygulamalı, aktif ve aktif katılım kavramları etrafında dönen yapılandırmacı yaklaşımlar, fakülte dışından mümkün olduğu kadar çok bakış açısını çekebilir ve çekmelidir. Ortaya çıkan tek soru, etkinliğin bilgiyi yapılandırmak için yeterli olup olmadığıdır (Aksu, 2018, s. 34).

Türkmen'e göre müzik eğitiminde yapılandırmacı kuram:

1. Bu zihinsel bir süreç. Bilgiyi yapılandırırken, bireyler aktif olarak öğrenmeye zihinsel çaba harcarlar. Bilgi, bireyler tarafından anlamlı bir şekilde yapılandırılır. Buna göre müzik derslerinde öğrenciler, çalmalı, söylemeli ve müziğe ilişkin bilgi ve uygulamalarda aktif olmalıdır. Öğrenciler sorulan sorularla, yapılan kasıtlı hatalarla uyanık tutulmalı, neyin niçin yapıldığını sorgulamalarına fırsat verilmelidir. “Tiz seslerin vücudunuzun neresinde hissediyorsunuz” sorusu merdiven ya da tünek üzerinde gösterilen sesleri daha kolay algılamalarını sağlar. Bilgiyi kendileri oluşturdukları için sesleri daha kolay algırlar.
2. Bir öğrencinin ön bilgisi öğrenmeyi etkileyen en önemli faktördür. Öğrencilere önceki bilgileriyle ilgili yeni bilgiler verilmelidir. Önceden öğrenmiş olduğu şarkı ve türkülere çalgısıyla, oyunlarıyla mümkün olabildiği ölçüde eşlik edebilmeli ve seslendirebilmelidir. Önceden öğrenmiş oldukları şarkıları farklı ritimlerle çalıp söylemeleri, ezgi yapısında değişiklik yapmaları, sözlerini değiştirmeleri yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun etkinliklerdir.
3. Her öğrencinin geçmişten gelen yanlış ve eksikleri bulunabileceğinden, bu yanlış ve eksikler tespit edilmeli ve doğru bilgilerle değiştirilmelidir. Örneğin, flüt çalarken veya şarkı söylerken edindiği yanlış tutuş veya bağırarak söyleme alışkanlıkları dikkatle üzerinde durulduğunda değiştirilebilir. Öğretmenler, sınıflarında yanlış çalmaktan, bazı notaları ve seslerin sürelerini yanlış yazmaktan korkarlar. Oysa bilinçli yazılıp öğrencilerin bulmalarını sunulan hatalar, onların dikkatli ve eleştirel bakabilmelerine ve öğretmenlerinin yaptığı her şeyi sorgulamalarına, bunu her zaman isteyerek yaptıkları algısına yol açar.

Öğrencileri öğrenmeye motive etmek için, mevcut bilgilerinin eksik veya yetersiz olduğunu hissetmeleri gerekir. Mevcut bilgilere dayanarak öğrencinin deneyimi

hakkında doğru tahminlerde bulunmamız gerekir. Zaman zaman öğrencilere neyi başarılı bir şekilde yapabildikleri neleri daha iyi yapmalarının beklendiği açıklanmalı, bir şarkıyı seslendirirken kendilerinden neyin beklediği açıkça ifade edilmelidir. Bununla birlikte bilgi eksiklerini fark etmeleri veya daha iyi olmaları istenirken dikkatli olunmalı, müzik derslerine olan sevgi ve istekleri kırılmamalıdır.

Öğrenme bir yandan da sosyal bir süreç olduğundan, anlam sosyal etkileşim yoluyla gelişir. Sınıf içerisinde birlikte yapılacak çalma ve söyleme çalışmaları bu etkileşimi arttırmada son derece etkili çalışmalardır. Öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri bir araya geldiklerinde ya da kendilerine ayırdıkları zamanlarda kullanabilmelerine olanak sağlamak gerekir. Bir gösteri hazırlamaları, müzik topluluğu oluşturmaları bu türden, öğrenmeye yönelik sosyal ortamların oluşturulmasını sağlar.

Anlamlı öğrenmeyi sağlamak için yeni öğrenilen kavramlarla ilgili alıştırmalar yapmalı ve öğrenmeyi bu şekilde pekiştirilmelidir (Türkmen, 2016, s. 53-54).

2.2.5.3.Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrencinin Rolü

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci sürekli bilginin yüklendiği pasif konumda değil bilgiyi keşfeden, araştıran, sorgulayan aktif roldedir. Öğrenmenin merkezinde öğrenci vardır ve tüm bileşenler öğrencinin etrafında şekillenir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci;

- Zihinsel düşünce özgürlüğünü kullanarak öğrenme sürecinde, öğrenmeye yönelik eleştirel ya da yapıcı yönde merak ettiklerini sorgulayan sorular sorar.
- Bilgiyi ezberden kodlayan değil, süreç içinde farklı bilgilerle ya da tecrübelerle anlamlandırıp ilişkilendirerek özümser.
- Öğrenme sürecinde etkin rol almaktan ve öğrenmenin merkezinde bulunmaktan çekinmeden; yeteneklerini, ilgilerini, tutumlarını ve gözlemlerini gerçekleştirerek sergiler.
- Bireysel farklılıklarının ya da benzerliklerinin farkındadır.
- Öğrenme ortamı içerisinde farklı bakış açılarına açıktır.
- Öğrenme sürecinde akranlarına karşı anlayışlı davranmalıdır.

- Öğretmenin yönerge ve yönlendirmeleri ile kendi fikirlerini ve bilgilerini birleştirir.

- Öğretmenin mentor olduğunu bilir ve ihtiyaç duyduğunda destek almaktan çekinmez.

-Öğrenme sırasında interaktif olarak arkadaşlarıyla iletişim kurar.

2.2.5.4.Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacı yaklaşımda, gelenekselci yaklaşıma göre öğretmenin rolü daha büyüktür. Öğretmen; daha çok düşünen, düzenli araştırma yaparak sorgulayan, kendini geliştirmek için yenileyen ve sürekli güncelleyen, sistematik, açık fikirli, kendi alan bilgisinin yanı sıra farklı alanlarda disiplinler arası bağlantıyı kurabilen, düzgün diksiyona sahip örnek bir rol model olmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen;

- Bilgiyi doğrudan değil dolaylı yoldan aktarır.
- Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştiren ders planı ve öğrenme ortamı hazırlar.
- Öğrencilerini sürekli gözlemleyerek analiz eder.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak sınıf yönetimini sağlar.
- Öğretilen bilginin kalıcı hale gelmesi ve daha sonraki sınıflara aktarılmasına yönelik içerik oluşturur.
- Öğrenciler arası etkileşimi artıracak etkinlik ve ders planlarıyla iş birlikli öğrenmeyi sağlar.
- Öğrencilerini ilgi alanları, bilgi düzeyleri, derse karşı tutumları vb. konularda tanıyarak onlara uygun arttırıcı yönergeler verir.
- Bilinenden bilinmeyene aktarım yaparak var olanı geliştirir, bilinmeyenden bilinene aktarım yaparak merak uyandırır.
- Ders esnasında öğrencileri ile interaktif çalışmalar yapmaya dikkat eder.

- Öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya ve araştırmaya yönelten ders içerikleri oluşturur.

- Öğrencilerin yetenekleri ya da olabilecek potansiyellerini dikkate alarak doğru yönlendirmeler yapar.

- Öğrencinin kendi varlığının ve özgüveninin farkına varmasını, şekillendirmesini ve buna yönelik tutum ve önyargılarını sağlıklı bir şekilde oluşturmasına destek olur.

- Öğrenciyi yaratıcı ve yenilikçi düşünmeye sevk eden ortamlar hazırlar.

- Öğrencinin derslerde neden- sonuç ilişkisi kurmasını sağlar.

- Hazırladığı ders planları ve etkinliklerle öğrencilerin; öğrenilmiş, öğrenilen ve öğrenilecek bilgiler arası bağlantı kurmasına yardımcı olur.

- Öğrencinin ilgisini artıran ve dikkatini çeken etkinlikler hazırlar.

- Öğrencilere fikir ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebileceği ortamlar sunar.

- Öğrencinin hangi etkinlikten ne öğrendiğini, hangi yollarla bilgiye ulaştığını, bu süreçte kendini nasıl hissettiğini ya da oluşacak bir sorunda veya durumda nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilen yahut çözüm yolları geliştirebilen, farkındalığı yüksek bireyler olması için yön verir.

- Sınıfın hâkimi değil, mentorüdür.

“Yapılandırmacı öğretmen Kuzey Yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez fakat yolu bulmasına yardımcı olur.” (Brooks & Brooks , 1993).

2.2.5.2.5. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamının rolü

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sınıf ortamı, gelenekselci yaklaşımın aksine önemli bir etkidir. Gelenekselci yaklaşımda standart önden arkaya dizilmiş bir sınıf ortamında öğretmenin masasında oturarak ya da tahtada ders anlatması yeterli olurken, yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sınıf ortamının;

- Hem öğretmenin hem de öğrencinin kendini özgür ve güvende hissedebileceği,
- Öğrencilerin farklı farklı, gruplar halinde rahatlıkla iletişim kurarak çalışabileceği,
- Öğrencilerin yaş gruplarına ve bireysel farklılıklarına göre düzenlenmiş,
- Öğrencinin öğrenme isteğini güdüleyici,
- Öğretmenin tüm öğrencileri takip ederek mentorluk edebileceği,
- Öğrencilerin kendini rahatlıkla ifade edebileceği,
- Öğrencinin yeteneğini sergileyebileceği,
- Öğretmenin ve öğrencinin yaratıcılığını destekleyici,
- Öğrencilerin dikkatini çekebilecek materyallerin bulunduğu,
- Öğretmenin öğretim hedeflerini ve etkinliklerini gerçekleştirebileceği,
- Keşfettikçe merak uyandırabilecek,
- İmkân dahilinde gerekli fiziksel donanımına sahip,
- Öğrencinin derse karşı ilgisini ve isteğini artıracak nitelikte oluşturulması gerekmektedir.

2.2.5.2.6. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf yönetimi

- Kavramları anlatırken sınıf seviyesini göz önünde bulundurma
- Öğrencilerin üst bilişsel düzeylerine uygun anlatım yöntemleri uygulama
- Kendilerini ifade edebilecekleri düşünme zamanı ve alanı tanıma
- Öğrenciye göre sorumluluk ve görevlendirme yapma
- Sınıf içi iş birliğini artırıcı etkinlikler düzenleme ve yönlendirme
- Öğrencilerin görevinin derse girip bilgiyi dinleyip gitmek olmadığı, bilgiyi keşfetme ve kavramak için işlenişin içerisinde olması gerekmekte
- Öğrencilere bağlantı kuracak içerikli ip uçları verme
- Sınıf materyallerini ve kaynak kullanımına özendirme
- Teknolojiyi ve dijital ortamları kullanmaya yönlendirme
- Sorgulayabileceği ve tartışabileceği güven ortamını oluşturma
- Bilgilerin derinliğine girip kaybolmayacak, fazla bilgiden biliş düzeyini yormayacak ancak konular hakkında merak duyarak araştırma isteği uyandıracak planlamalar yapma
- Öğrenci değerlendirmelerini yaparken bireysel farklılıklarına dikkat ederek derse olan ilgisini artırıcı dönütler verme sınıf yönetimi için önem taşımaktadır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

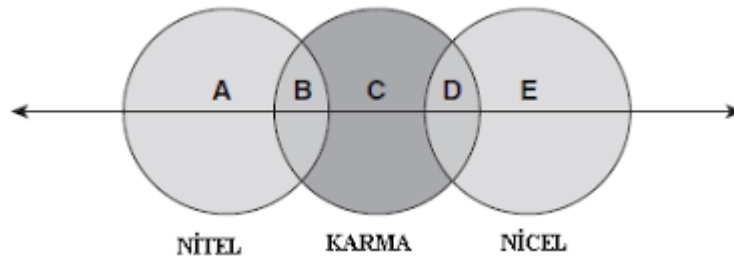
Bu bölüm içerisinde araştırma modeli, evren ve örneklem (çalışma grubu) veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizlerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Karma yöntem araştırma modeli, bir araştırma sorusunu anlamak için hem nicel hem de nitel verileri tek bir çalışmada veya çalışmalar serisinde toplamanın, analiz etmenin ve “harmanlamanın” bir yoludur. (Creswell & Plano, 2011). Karma yöntemin temel varsayımı, niteliksel ve niceliksel yöntemlerin birleştirilmesinin, bu yöntemlerin tek başına kullanılmasına kıyasla araştırma soruları ve araştırma soruları hakkında daha derin bir anlayış sağlayabileceğidir (Creswell J. , 2019).

Araştırmanın deseninde Açıklayıcı (explanatory) desen kullanılmıştır. Açıklayıcı (explanatory) karma yöntemler araştırması deseni, bir araştırma popülasyonundaki trendleri ya da çalışılan konular veya kavramlar arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan nicel veri toplama ve analizi ile başlar. Devamında yürütülen nitel veri toplama ve analizin amacı, ilk aşamada elde edilen nicel sonuçların nitel veri toplama ve analizi ile açıklanmasıdır (Creswell & Clark, 2018).

Açıklayıcı desen araştırmalarında önce nicel yöntemlerle veriler toplanır ve daha sonra bu verilerin analizinden yola çıkarak nitel veriler toplanır. Bu aşamada nitel veri toplanacak grubun oluşturulmasından nicel verilerin ortaya koyduğu sonuçlar kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).



Şekil 3.1. Amaçlı-Karma-Olasılıklı Örneklem Süreci

3.2. Nicel Veri Aşaması

Nicel veri elde etmek üzere betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008).

Betimsel tarama, sonuçların genellenebilmesini sağlamak için araştırma alanına mümkün olduğunca yakın makalelerin taranması ve analiz edilmesi yöntemidir. Betimsel araştırma çalışmaları, sistematik bir araştırma stratejisiyle başlar. Seçilen makaleler, yayın tarihi, araştırma yöntemleri, ana yaklaşım ve temsili araştırma bulguları (olumlu, olumsuz veya önemsiz) gibi belirli araştırma özelliklerine göre kodlanır. Frekans analizi ile taranan farklı çalışma yapıları tek bir veri setinde birleştirilir. Bu nedenle, betimsel araştırma ve sonuçlarının çalışma alanıyla ilgili bağlamı yansıttığı iddia edilebilir (King & He , 2005).

Araştırmanın nicel kısmı için çalışma grubuna özgü durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, uzayda araştırma sorusuyla ilgili birçok durumdan tipik bir durum belirlemek ve o örnekten bilgi toplamak gerekir. Araştırmacı, tipik bir durumu seçebilmek için konuya aşina kişilerle çalışır, durumla ilgili ön bilgileri toplar ve son olarak tipik bir durum, neyin çalışılacağına dair bir örnek oluşturur (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008).

Araştırmanın verileri 2022-2023 akademik yılı içerisinde Marmara Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığından gereken yasal izinlerin alınmasıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarında, araştırmacı tarafından oluşturulan demografik değişkenlere ilişkin bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu ile birlikte gönüllü onam formu da yer almıştır.

Araştırmada kullanılan veriler Türkiye'nin Ankara ilinde bulunan ortaokul kademesindeki seçili özel okul ve devlet okulu müzik öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmanın birinci kısmında, ölçekle ilgili detaylı açıklamalar yapılarak Karadağ (2007) tarafından geliştirilen 'Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği' kullanılmıştır.

3.2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmada nicel ve nitel verilerden oluşan karma yöntem kullanılmaktadır. Nicel verileri elde etmek üzere yapılan araştırmanın evrenini, İç Anadolu bölgesinde görev yapmakta olan devlet okulu ve özel okul müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ankara ili merkez ilçelerinin (Çankaya, Mamak, Sincan, Etimesgut, Keçiören, Gölbaşı, Yenimahalle) ortaokul kademesinde (5.,6.,7. ve 8. Sınıf) görev yapmakta olan 73 özel okul ile 73 devlet okulu toplam 146 müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

3.2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verileri toplama aracı olarak, 4 alan uzmanı ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve müzik öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerinin ölçülmesi için Karadağ’ın (2007) geliştirmiş olduğu ‘Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu araştırma ile özel okul ve devlet okulu müzik öğretmenlerinin ders programlarının öğelerine göre yapılandırmacı yaklaşımı uygulamadaki yeterlilikleri tespit edilecek ve sonuçlar öğretmenlerin eğitim seviyeleri, mesleki tecrübeleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, sınıf ortamları gibi değişkenlere göre karşılaştırılacaktır.

3.2.2.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırma hedef raporu sunulduktan sonra, araştırmaya katılan ortaokul müzik öğretmenlerine araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formlarında yapılandırmacı yaklaşımla ilgili ortaokul öğretmeni genel ve alt düzey yeterlikleri (öğrenciler, ders planlama, ders süreci, ölçme/değerlendirme) şunlardır:

Cinsiyet, yaş aralığı, görev yapmakta olduğu okul türü (özel okul- devlet okulu), mesleki tecrübe, mezun oldukları okul, lisans dönemi (eğitim- öğretim yılı), lisansüstü öğrenim, katıldıkları eğitim programları, Elde edilen başarı (öğrenci ile birlikte), görev yaptıkları okulun sahip olduğu sınıf imkanları, okulun müzik alanında sağladığı maddi olanaklar, kullanılan yardımcı kaynak ve materyallere göre farklılık durumunu belirlemek amacıyla 13 farklı değişken soru kullanılmıştır.

3.2.2.2. Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

Bu çalışmada, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin yeterlik düzeylerini ölçmek için veri toplama aracı olarak Karadağ (2007) tarafından geliştirilen ‘Yapılandırmacı Öğrenmede Öğretmen Yeterliliği Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipi ve 55 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler olumludan olumsuz doğru derecelenmiştir. YÖİÖYÖ öğrencilerin öğretim planları, öğretim süreçleri ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili dört alt boyutu vardır.

A. Öğrenci ile ilgili Boyutlar

Bir öğretmenin öncelikli hedefi öğrencidir. Bu nedenle, özelliklerini bilmeleri gerekir. Çünkü genel olarak çocuksu bir niteliğe sahip, Eğitim ve öğretim sürecinin sonunda, istenilen başarıya ulaşılabilmesi için temel gereksinimlerin başında bireyin bütününe çeşitli yönleri değerlendirilmelidir (Kıncal, 2001).

B. Öğretimi Planlama ile İlgili Boyutlar

Planlama, bireylerin, ailelerin, hükümetlerin, kurumların, organizasyonların ve ulusların hayatın her aşamasında gerçekleştirmesi gereken önemli bir faaliyettir. Bu konuya eğitim ve öğretim açısından bakıldığında, bu gerekli bir şeydir. Tüm etkinlikler, öğretme ve öğretme sürecinde istenilen amaç ve davranışlara ulaşmak için planlanmalı ve organize edilmelidir. Bu nedenle öğretmenler eğitim sürecine başlamadan önce adım adım planlamalıdır (Çalışkan, 2005).

C. Öğretimi Süreci ile İlgili Boyutlar

Bir öğretmenin birincil rolü, öğrenmeyi yönlendirmek ve kolaylaştırmaktır. Öğrencilerin etkili bir şekilde öğretmek için nasıl öğrendiklerini ve büyüdüklerini bilmek. Eleştirel düşünme, araştırma, problem çözme ve performans becerilerinin gelişimini desteklemek için çeşitli eğitim stratejileri uygular (MEB, 2002).

D. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Boyutlar

Değerlendirme, öğretme ve öğretme sürecinde öğrenci öğrenme etkinliklerinin neden olduğu değişiklikleri tanımlar, istenen hedeflere ve davranışlara ne ölçüde ulaşıldığını belirler, öğrenmede ustalığa ulaşıp ulaşılmadığını belirler ve boşlukları kapatır. Öğretmenler, öğrencilerinin bilgi, beceri ve tutumları ne kadar iyi edindiklerini

sürekli olarak kontrol etmelidir. Sürekli değerlendirme, eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin hızlı ve sistemli bir şekilde değerlendirme yapabilmesi gerekmektedir (Çalışkan, 2005).

3.2.3 Verilerin Toplanması

Nicel veriler toplanırken müzik öğretmenlerine Google Docs üzerinden hazırlanan YÖİÖYÖ ve kişisel bilgi formu internet üzerinden paylaşarak, gönüllülük esaslı ile ankette verilen yönergeler doğrultusunda doldurmaları istenmiştir. 3 ay süren veri toplama süreci sonunda toplanan veriler SPSS İstatistik 22 ile analizlenmiştir.

3.2.4. Verilerin Analizi

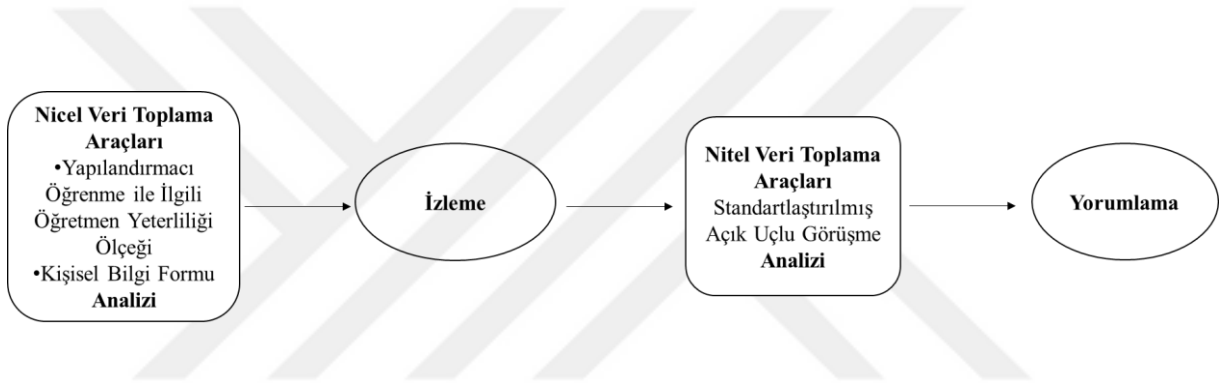
Araştırmanın nicel verileri ‘Google docs’ üzerinden toplandıktan sonra Microsoft excel programı üzerinde tablolaştırılarak SPSS İstatistik 22 paket programı üzerinde Non-parametrik testler uygulanmıştır. Araştırma konusu iki okul türünde görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma karşı yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması üzerine olduğu için Non-parametrik testler içerisinde İki değişkenli Ki-kare testi, Çapraz tablo (Crosstab), Mann-Whitney U testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Nicel (sayısal) değişkenlerin gruplar arası ya da grup içi karşılaştırmalarını yapmadan önce ilgili değişkenlerin puanları bu gruplarda dağılımını test edilir. Eğer ki normal dağılıma uygun ise parametrik testleri, normal dağılıma uymuyorsa parametrik olmayan (non-parametrik) testleri seçilir. Normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilk testi ile test edilir. Shapiro Wilk testi sonucunda normal dağılım göstermediği için 2 grup karşılaştırmalarında Mann whitney U testi (MWU), 3 ve daha fazla grup karşılaştırmalarında Kruskal Wallis (KW) testi kullanıldı.

3.3. Nitel Veri Modeli

Nitel verileri elde etmek üzere standartlaştırılmış açık uçlu görüşme kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, soruların tarzı ve sıralaması kesin olur ve önceden belirlenir. Bütün muhataplar aynı sorulara maruz kalırlar. Sorular

tamamen açık uçlu tarzda düzenlenir. Muhataplar aynı soruları cevaplarlar böylece cevaplar karşılaştırılabilir; görüşmede bahsedilen konular üzerine veriler her birey için eksiksizdir. Birkaç görüşmecinin kullanılması görüşmecinin etkisini ve önyargıyı azaltır. Görüşmeyi belli bireylere ve olaylara ilişkilendirmede çok az esneklik sunar; standart soru kalıpları soru ve cevapların tutarlılığını ve doğallığını sınırlar ya da engeller (Best & Kahn, 2017).

Araştırmanın ikinci kısmında Nicel veriler doğrultusunda hazırlanmış olan ‘Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme’ soruları, Türkiye’nin Ankara ilinde bulunan Ortaokul kademesindeki beş özel okul müzik öğretmeni ve beş devlet okulu müzik öğretmenlerinden toplanmıştır.



Şekil 3.2. Nitel Veri Modeli

3.3.1. Çalışma Grubu

Nitel verileri elde etmek üzere yapılan görüşmenin evrenini Ankara ilindeki müzik öğretmenleri oluştururken, örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinin Çankaya, Mamak, Sincan, Etimesgut, Keçiören, Gölbaşı, Yenimahalle) ortaokul kademesinde (5.,6.,7. ve 8. Sınıf) görev yapmakta olan seçili 5 özel okul müzik öğretmeni ve 5 devlet okulu müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel verileri toplama aracı olarak, 4 alan uzmanı ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın teorik boyutunun oluşturulmasında “eğitim, öğretmen, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, özel okul ve devlet okulu, müzik öğretimi” ile ilgili olarak daha önce yayınlanmış kitap, makale, tezler, sempozyum, tebliğ ve internet tabanından elde edilen verilerden de faydalanılacaktır.

3.3.2.1. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme

Araştırmada nicel verilerin sonuçlarının güvenilirlik ve geçerliliğini artırmak amaçlı nitel veri toplama yöntemi olan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniğini ile nicel verilerin sonucuna bağlı olarak 4 alan uzmanı tarafından 19 adet soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular 5 özel okul müzik öğretmeni ve 5 de devlet okulu müzik öğretmeni ile görüşülerek aktarılmıştır. Görüşme soruları içerisinde müzik öğretmenlerinin mezun oldukları üniversite, çalışmış oldukları kurumdaki ders saati yükümlülükleri, yapılandırmacı yaklaşıma bağlı ders içeriği üretip üretmedikleri vb. sorular yer almaktadır. Görüşme soruları Ek-2’de paylaşılmıştır.

3.3.3. Verilerin Toplanması

Karma yöntemde yapılan araştırma modelinde açıklayıcı desen kullanılmasından dolayı, nicel veri analizleri sonucunda nitel araştırma yöntemi olan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları oluşturulmuştur. Sorular 5 özel okul müzik öğretmeni ve 5 devlet okulu müzik öğretmenine gönüllülük esaslı olarak yüz yüze ve telefonla iletişime geçilerek iletilmiştir. Nitel verileri toplamak için, 10 gün süren görüşme süresi sonrası öğretmenlerden alınan görüşme sorularının cevapları toplanarak sonuçlar analizlenmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Nicel veriler sonucunda oluşturulan nitel veri olan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları 4 alan uzman görüşü doğrultusunda oluşturulmuş ve çalışma grubunun verdiği cevaplar, araştırmacı tarafından betimsel analiz tekniği ile analizlenerek yorumlanmıştır.

Çalışma grubuna katılan ortaokul müzik öğretmenlerinin isimleri gizli tutulmuştur. Soruları cevaplayarak görüşlerini bildiren katılımcılardan devlet okulu müzik öğretmenleri D1, D2, D3. şeklinde kodlanmış, özel okul müzik öğretmenleri ise Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme soruları S1, S2, S3.. olarak belirlenmiştir. Çalışma Yerel Müziklere İlişkin Görüşme soruları A1, A2.. şeklinde belirtilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel bulgularına yer verilerek yorumlanmıştır. Örneklem grubuna uygulanmış olan “Kişisel Bilgi Formu ve Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” bulguları tablolaştırılmıştır. Çalışma grubuna uygulanmış “Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme” bulguları da analizlenerek yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular:

Tablo 4.1.1. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

			Özel Okul	Devlet Okulu	Toplam
Cinsiyet	Erkek	n	27	28	55
		%	37.0%	38.4%	37.7%
	Kadın	n	46	45	91
		%	63.0%	61.6%	62.3%
Toplam	n		73	73	146
	%		100.0%	100.0%	100.0%

Örneklem grubunun cinsiyet dağılımı Tablo 4.1.1’de verilmiştir. Tablo çapraz tablo ile oluşturulmuştur. Tabloya göre araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin 55 (%37.7)’inin erkek, 91 (%62.3)’ünün kadın olduğu saptanmıştır. Tablo 4.1.1 özel okul ve devlet okulu bazında incelendiğinde Ankara ilinde her iki kurum türünde de kadın müzik öğretmenlerinin sayısının erkek öğretmenlerden fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.2. Okul Türü ve Cinsiyet Dağılımına göre Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları

Okul Türü	Cinsiyet		Toplam	χ^2	sd	p
	Erkek	Kadın				
Özel	27	46	73	.029	1	.864
Devlet	28	45	73			
Toplam	55	91	146			

Tabloda görülebileceği gibi, -çalışılan okul türünün cinsiyet değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda

değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($\chi^2=0.029$, $p>0.05$).

Tablo 4.1.3. Örneklem Grubunun Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

			Özel Okul	Devlet Okulu	Toplam
Yaş	22-27	n	16	6	22
		%	21.9%	8.2%	15.1%
	28-33	n	28	12	40
		%	38.4%	16.4%	27.4%
	34-39	n	17	18	35
		%	23.3%	24.7%	24.0%
	40-45	n	5	16	21
		%	6.8%	21.9%	14.4%
	46-51	n	5	12	17
		%	6.8%	16.4%	11.6%
	52+	n	2	9	11
		%	2.7%	12.3%	7.5%
	Toplam	n	73	73	146
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Örneklem grubunun yaş aralıklarına göre dağılımı Tablo 4.1.3'te verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin; 22(%15.1)'sinin 22-27 yaş aralığında, 40 (%27.4)'ının 28-33 yaş aralığında, 35(%24)'inin 34-39 yaş aralığında, 21(%14.4)'sinin 40-45 yaş aralığında, 17(%11.6)'sinin 46-51 yaş aralığında, 11(%7.5)'inin 52 yaş üstü olduğu saptanmıştır. Tablo 4.1.3. özel okul ve devlet okulu bazında incelendiğinde Ankara ilinde müzik öğretmenleri özel okulda daha genç yaş grubundan oluşurken, devlet okulunda daha orta yaş grubundan oluşmaktadır. Ancak ki kare testinde de görüldüğü üzere $sd>1$ özel okul ve devlet okulları müzik öğretmenleri arasında yaş dağılımlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 4.1.4. Yaş Düzeyi ve Okul Türü Dağılımına göre Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları

Yaş Aralığı	Okul Türü		Toplam	χ^2	sd	p
	Özel	Devlet				
27-27	16	6	22	5.962	1	.015
28-33	28	12	40			
34-39	17	18	35			
40-45	5	16	21			
46-51	5	12	17			
52+	2	9	11			
Toplam	73	73	146			

Tabloda görülebileceği gibi, -çalışılan okul türünün yaş acalığı/düzeyi değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=0.029$, $p<0.05$). Ancak ki-kare testinin sadece kategorik değişkenler arasında yapılması ve yapısal olarak farklılığın yönünü tespit edememesi dolayısıyla hangi yaş aralıklarının hangi okul türünde çalıştığının anlamlı olarak tercih yaptığı ile ilgili analiz yapılamamıştır. Fakat yapılan incelemede genç yaş düzeylerindeki bireylerin / öğretmenlerin daha çok özel okullarda, ileri yaş düzeylerinde ise daha çok devlet okullarında çalışıldığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4.1.5. Örneklem Grubunun Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

			Özel okul	Devlet okulu	Toplam
Lisansüstü Eğitim	yok	n	41	55	96
		%	56.2%	75.3%	65.8%
	var	n	32	18	50
		%	43.8%	24.7%	34.2%
Toplam		n	73	73	146
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Örneklem grubunun lisansüstü eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 4.1.5’te verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin; 96(%65,8)’sının lisansüstü eğitiminin olmadığı, 50(%34,2)’sinin lisansüstü eğitiminin olduğu saptanmıştır. Tablo 4.1.5. özel okul ve devlet okulu bazında incelendiğinde Ankara ilinde müzik öğretmenlerinin özel okulda görev yapanların devlet okulunda görev yapanlardan daha fazla lisansüstü eğitimlerinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.1.6. Lisans Üstü Eğitim Alma Durumu ve Okul Türü Dağılımına göre Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları

Lisansüstü Eğitim Durumu	Okul Türü		Toplam	χ^2	sd	p
	Özel	Devlet				
Olmayan	41	55	96	5.962	1	.015
Olan	32	18	50			
Toplam	55	91	146			

Tabloda görülebileceği gibi, Lisansüstü eğitim alma durumunun özel veya devlet okulunda çalışmaya bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=5.962$, $p<0.05$). Ancak ki-kare testinin sadece kategorik değişkenler arasında yapılması ve yapısal olarak farklılığın yönünü tespit edememesi dolayısıyla özellikle hangi okul türünde çalışanların hangi eğitim düzeyinde olduğu ile ilgili analiz yapılamamıştır.

Tablo 4.1. 7. Örneklem Grubunun Okullarındaki Sınıf İmkanlarına Göre Dağılımı

			Özel okul	Devlet okulu	Toplam
sınıf_	müzik sınıfımız yoktur	n	0	33	33
imkanları		%	0.0%	45.2%	22.6%
	Müzik sınıfımız vardır		11	25	36
	ancak yeterli materyale	n			
	ve enstrümana sahip değildir.	%	15.1%	34.2%	24.7%
	Tam kapsamlı ve donanımlı	n	62	15	77
	müzik sınıfımız vardır.	%	84.9%	20.5%	52.7%
Toplam		n	73	73	146
		%	100.0%	100.0%	100.0%

Örneklem grubunun okullarında ki sınıf imkanlarına göre dağılımı Tablo 4.1.7’de verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinden özel okul müzik öğretmenlerinin tamamının (%100) müzik sınıfının olduğu ancak devlet okulu müzik öğretmenlerinin 33(%45.2)’ünün müzik sınıfının olmadığı belirlenmiştir. Özel okul müzik öğretmenlerinden 11(%15.1)’inin müzik sınıfında yeterli materyal ve enstrüman yokken, 62(%84.9)’sinin tam kapsamlı ve donanımlı müzik sınıfının olduğu; devlet okulu müzik öğretmenlerinden 25(%34.2)’inin müzik sınıfı yeterli materyal ve enstrümana sahip değilken, 15(%20.5)’inin tam kapsamlı ve donanımlı müzik sınıfının var olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.1.8. Sınıf İmkanları Durumu ve Okul Türü Dağılımına göre Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları

Sınıf İmkânı	Okul Türü		Toplam	χ^2	sd	p
	Özel	Devlet				
Müzik Sınıfı Olmayan	0	33	33	67.133	2	.000
Müzik Sınıfı Olan						
Fakat Yeterli Donanımı Olmayan	11	25	36			
Tam Kapsamlı ve Donanımlı Müzik Sınıfı Olan	62	15	77			
Toplam	73	73	146			

Tabloda görülebileceği gibi, sınıf imkânı değişkeninin okul türü değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=67.133$, $p<0.001$). Ancak ki-kare testinin sadece kategorik değişkenler arasında yapılması ve yapısal olarak farklılığın yönünü tespit edememesi dolayısıyla hangi okul türünde hangi sınıf imkânı bulunduğu ile ilgili istatistiksel analiz yapılamamıştır. Fakat yapılan incelemede devlet okullarında müzik sınıfı tespit edilememiş ve özel okulların çok büyük çoğunluğunda ise (%84.9) tam kapsamlı ve donanımlı müzik sınıfı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.1. 9. Örneklem Grubunun Okul İmkanlarına Göre Dağılımı

			Özel okul	Devlet okulu	Toplam
Okulun imkanları	Okulumuz maddi herhangi bir imkanı yoktur.	n	1	21	22
		%	1.4%	28.8%	15.1%
	Kendi maddi imkanlarımızla eğitim sağlamaktayız.	n	8	35	43
		%	11.0%	47.9%	29.5%
	Tam kapsamlı, yeterli düzeyde maddi imkan sağlanmaktadır.	n	64	17	81
		%	87.7%	23.3%	55.5%
Toplam		n	73	73	146
		%	100.0%	100.0%	100.0%

Örneklem grubunun okullarında ki müzikal imkanlarına göre dağılımı Tablo 4.1.9’da verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinden özel okul müzik öğretmenlerinden 1(%1,4) kişinin okulunun herhangi bir imkânı yokken, devlet okulu müzik öğretmenlerinin 21(%28.8)’inin okulunda müzikal herhangi bir maddi imkân bulunmamaktadır. Kendi imkanlarıyla eğitim sağlayan öğretmenler, özel okul müzik öğretmenlerinde 8(%11,0) iken devlet okulu müzik öğretmenlerinde 35(47.9)’dir. Okullarında tam kapsamlı ve yeterli imkana sahip olan öğretmenlerin ise özel okul müzik öğretmenlerinde 64(%87,7) iken bu durumun devlet okulu müzik öğretmenlerinde 17(%23.3) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.1.10. Sınıf İmkanları Durumu ve Okul Türü Dağılımına göre Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları

Okul İmkanları Durumu	Okul Türü		Toplam	χ^2	sd	p
	Özel	Devlet				
İmkânı Olmayan Okul	1	21	24	62.407	2	.000
Kendi İmkanlarını Kendileri Sağlayan Okullar	8	35	43			
Tam Kapsamlı ve Yeterli İmkânı Olan Okullar	64	17	81			
Toplam	73	73	146			

Tabloda görülebileceği gibi, okul imkânı değişkeninin okul türü değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=62.407$, $p<0.001$). Ancak ki-kare testinin sadece kategorik değişkenler arasında yapılması ve yapısal olarak farklılığın yönünü tespit edememesi dolayısıyla hangi okul türünde hangi imkân durumu bulunduğu ile ilgili istatistiksel analiz yapılamamıştır. Fakat yapılan incelemede devlet okullarında müzik genellikle imkânsız olanaklar bulunduğu ve özel okulların çok büyük çoğunluğunda ise tam kapsamlı ve tam kapsamlı yeterli olanaklar olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.1. 11. Çalışılan Okul Türüne Göre Tecrübe Süreleri Arasında Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z	p
Özel	73	57.16	4172.50	1471.50	4.675	0.000
Devlet	73	59.84	6558.50			
Toplam	146					

Tabloda görülebileceği gibi, okul türüne göre tecrübe süreleri arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, devlet okulunda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=4.675$, $p<0.001$).

Tablo 4.1. 12. Çalışılan Okul Türüne Göre “Yapılandırmacı Öğrenme Ölçeği” Boyutlarının Sonuçları

Okul		Toplam Puan	Öğrenci	Öğretimi planlama	Öğretimi süreci	Ölçme_ Değerlendirme
Özel okul	n	73	73	73	73	73
	ss	20.47178	4.45000	3.36955	12.49501	3.36955
	Medyan	237.0000	39.0000	34.0000	132.0000	34.0000
	Min	181.00	25.00	25.00	106.00	25.00
	Max	275.00	45.00	40.00	155.00	40.00
Devlet okulu	n	73	73	73	73	73
	ss	36.34013	6.76950	6.17998	21.27408	6.17998
	Medyan	218.0000	33.0000	32.0000	124.0000	32.0000
	Min	119.00	13.00	16.00	71.00	16.00
	Max	275.00	45.00	40.00	155.00	40.00
Toplam	n	146	146	146	146	146
	ss	31.93433	6.37535	5.06328	18.58813	5.06328
	Medyan	228.0000	37.0000	33.0000	126.0000	33.0000
	Min	119.00	13.00	11.00	71.00	16.00
	Max	275.00	45.00	35.00	155.00	40.00

Tabloda görülebileceği gibi, özel okul ve devlet okulu müzik öğretmenlerinin YÖİÖYÖ’nin alt boyutlarına göre vermiş oldukları cevaplar yer almaktadır. YÖİÖYÖ’nin öğrenci boyutunda üzerine olan sorulara, özel okul öğretmenlerinin minimum 25.00. maksimum 45.00 oranında olumlu yanıt verdikleri görülürken; devlet okulu müzik öğretmenlerinin minimum 13.00. maksimum 45.00 oranında olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Bunun üzerinden özel okul müzik öğretmenlerinin devlet okulu müzik öğretmenlerine göre yapılandırmacı eğitim öğrenci boyutunda istatistiksel olarak lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

YÖİÖYÖ’nin öğretimi planlama boyutu üzerine olan sorulara, özel okul öğretmenlerinin minimum 25.00. maksimum 40.00 oranında olumlu yanıt verdikleri görülürken; devlet okulu müzik öğretmenlerinin minimum 16.00 maksimum 40.00 oranında olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Buradan hareketle özel okul müzik öğretmenlerinin

devlet okulu müzik öğretmenlerine göre yapılandırımcı eēitim ğretimi planlama boyutunda istatistiksel olarak lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

YÖİÖYÖ'nin ğretim süreci boyutu üzerine olan sorulara, özel okul ğretmenlerinin minimum 106.00. maksimum 155.00 oranında olumlu yanıt verdikleri görülürken; devlet okulu müzik ğretmenlerinin minimum 16.00 maksimum 40.00 olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Bunun zerine özel okul müzik ğretmenlerinin devlet okulu müzik öğretmenlerine göre yapılandırımcı eēitim ğretim süreci boyutunda istatistiksel olarak lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

YÖİÖYÖ'nin lme- deēerlendirme boyutu üzerine sorulara minimum ve maksimum oranlarda ğretimi planlama ile eēit cevaplar vermişlerdir. Özel okul ğretmenlerinin minimum 25.00. maksimum 40.00 olumlu yanıt verdikleri görülürken; devlet okulu müzik ğretmenlerinin minimum 16.00 maksimum 40.00 olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Bunun zerine özel okul müzik ğretmenlerinin devlet okulu müzik öğretmenlerine göre yapılandırımcı eēitim lme- deēerlendirme boyutunda istatistiksel olarak lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

S1. Hangi üniversiteden mezun oldunuz?

“Selçuk Üniversitesi” (D1). “Gazi Üniversitesi” (D2). “Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Bölümü mezunuyum” (D4). “Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Bölümünden mezunum” (D5). “Gazi üniversitesi müzik bölümü” (Ö2). “Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği” (Ö3). “Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği” (Ö4).

Müzik öğretmenlerinin vermiş olduğu cevaplarda “Gazi Üniversitesi” mezunlarının sayıca fazla olduğu görülmektedir. Üniversitelerin özel okul ve devlet okulları bazında öğretmenlerin aldıkları eğitim üzerine benzer olduğu, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin devlet okulunda daha fazla olduğu ve lisans eğitimleri arasında farklılık görülmediği saptanmıştır.

“Ege Üniversitesi Türk Müziği Konservatuarı” (D3). “Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuarı Opera ve Koro Bölümü” (Ö1). “Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuarı” (Ö5)

Konservatuar eğitimi alan öğretmenlerin özel okulda daha fazla olduğu görülmektedir. Pedagojik formasyon ile alınan eğitim bilimlerinin yapılandırmacı yaklaşıma bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

S2. Mesleki tecrübeniz kaç yıl?

“28 yıllık öğretmenim” (D1). “23 yıllık öğretmenim” (Ö2). “21 yıllık öğretmenim” (D4). “23 yıllık müzik öğretmeniyim” (Ö5).

Yapılan görüşmelerde mesleki tecrübenin devlet okulunda daha fazla olduğu ancak her iki kurum türünde 20 yılı aşkın sürede eşit sayıda öğretmenin olduğu görülmektedir.

“10 Yıllık Öğretmenim” (D2). “10 yıldır müzik öğretmeniyim” (Ö1). “11 yıldır özel okulda öğretmenlik yapıyorum” (Ö4) “12 yıldır çalışıyorum” (D3). “7 yıldır çalışıyorum” (Ö3). “7 yıldır öğretmenim” (D5).

Yapılan görüşme bulguları doğrultusunda (D2). (D3). (D5). (Ö1). (Ö3). (Ö4) olarak. özel okulda ve devlet okulunda çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışı müfredatının uygulandığı dönemde öğretmenliğe başladıkları görülmektedir.

S3. Yüksek Lisans veya doktoranız var mı?

“Yok maalesef yapmadım.” (D1). “Yok.” (D4). “Yüksek Lisans veya doktoram yok.” (D5). “Yüksek Lisansım da Doktoram da yok.” (Ö2).

Devlet okulu öğretmenlerinin daha fazla sayıda yüksek lisans ve doktora yapamadıkları akademik anlamda geliştirmekte zorlandıkları görülmektedir.

“Yeditepe Üniversitesi Tezsiz Yüksek Lisans” (D3). “Hacettepe Üniversitesi devlet konservatuvarı piyano bölümü” (Ö5)

Konservatuarda okuyan öğretmenlerin yine konservatuarda yüksek lisanslarını tamamladıklarını söylebilir.

“Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yüksek Lisans” (D2). “Yüksek Lisans 2019 Gazi Üniversitesi” (Ö1). “Evet yine Gazi Üniversitesinde yüksek lisansım ve doktoram var.” (Ö3). “Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yüksek lisans eğitimimi tamamladım.” (Ö4)

Müzik eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yine müzik eğitim fakültelerinde yüksek lisanslarına devam ettikleri görülürken özel okul öğretmenlerinin yüksek lisans ve doktora programlarına daha çok katıldıkları görülmektedir.

S4. Haftalık kaç saat ders yükümlülüğünüz var? Ders saatleriniz dışında okulda bir mesai kavramınız var mıdır?

“18-20 saat arası dersim oluyor. Okulda mesai kavramımız yok, derslerimiz olunca gelip bitince çıkıyoruz. Pazartesi ve cuma günleri tören olduğunda sadece dersim olmazsa erken geliyorum ya da çıkışta kalıyorum.” (D1). “Haftalık 19 saat ders yükümlülüğüm var. Okula sadece dersim olduğunda gidiyorum.” (D2). “17 saat ders yükümlülüğüm var. Ders saatlerim dışında çalışmıyorum.” (D3). “Genelde haftalık 18-21 arası ders yükümlülüğüm oluyor. Ders saatlerime göre çalışıyorum.” (D4) “Haftada 20

saat derse giriyorum. Ders saatlerim olduğu sürede çalışıyorum. Dersim bittikten sonra okuldan çıkabiliyorum.” (D5).

Devlet okulu öğretmenlerinin mesai kavramının olmadığı, dersi olduğunda okula gelip olmadığı okulda kalma zorunluluğunun olmadığı görülmektedir. Devlet okulu müzik öğretmenleri haftalık 17 ila 21 ders saati arası derse girmektedirler.

“32 saat derse giriyorum. Mesaim var, dersimi bitirince çıkamıyorum. 08.30-17.00 arası çalışıyorum.” (Ö1). “34 saat ders yükümlüğüm var. Dersim bittikten sonra çıkamıyorum. Mesaili olarak çalışıyoruz. 09.00-16.00 saatlerinde çalışıyorum.” (Ö2). “29 saat derse giriyorum. Evet çalışma mesaim var. 08.30-16.00 arası çalışıyorum.” (Ö3). “Haftalık 32-35 arası saat derse girmekteyim. 08.00- 16.30 arası mesaim var.” Cumartesi günleri de 09.30- 13.30 arası çalışıyorum.” (Ö4). “Haftalık 35 saat dersim oluyor. Ders saatim dışında hafta içi 08.30- 16.30 hafta sonu 09.00- 13.00 mesaim var.” (Ö5).

Özel okul müzik öğretmenlerinin tümünün 29 ila 35 ders arası derse girmekte oldukları görülmektedir. Ders dışında da mesai kavramı gereğince en erken 08.00 en geç 17.00 saatleri arasında okulda kalma zorunluluklarının olduğu, hafta içi mesaisinin yanı sıra hafta sonu da çalışan özel okul öğretmenlerinin olduğu bulgular arasındadır.

Devlet okulu ve özel okul müzik öğretmenlerinin çalışma saatleri arasında büyük farklılıkların olduğu özel okul müzik öğretmenlerinin devlet okulu müzik öğretmenlerine daha fazla çalışma saatlerinin olduğu görülmektedir.

S5. Hafta sonu ve tatil dönemlerinde resmi olarak çalışıyor musunuz?

(D1) “Hayır çalışmıyorum.”. “Hayır tatil dönemlerinde çalışmıyorum. Resmi olarak izinliyim.” (D2). “Hiçbir hafta sonu ya da tatil döneminde çalışmıyorum. Seminer dönemleri ya da resmi sınav gözetmenliği olduğunda çalışıyoruz ki o zaman zaten resmi olarak Milli Eğitimden yazı geliyor.” (D3) “Hayır tatil dönemlerinde de hafta sonları da çalışmıyoruz.” (D4). “Tatil dönemlerinde ve hafta sonları çalışmıyorum.” (D5). “Vakıf okulunda olduğum için hafta sonu sadece sınav olduğunda gözetmen olarak katılım gösteriyoruz.”. (Ö1) “Hayır veli toplantısı ya da zümre toplantıları olmadığı sürece çalışmıyorum.” (Ö3).

10 öğretmeninden 7'sinin sınav gözetmenliği ya da toplantı olmadığı sürece hafta sonu ve tatil sürelerinde çalışmadığı görülmüştür. Hafta sonu ve tatilde çalışmayan öğretmenlerin çoğunluğunu devlet okulu müzik öğretmenleri oluşturmaktadır.

“Evet tatil dönemleri de hafta sonları da okul görevlendirmelerimiz, veli toplantılarımız ya da kurslarımız oluyor.” (Ö2). “Hafta sonları okulumuzun bireysel çalgı eğitimi derslerine giriyorum. Tatil günlerinde toplantı ya da konser olmadığı sürece çalışmıyorum. Ancak konser varsa prova alabiliyoruz.” (Ö4). “Hafta sonları öğlene kadar okulda piyano dersi veriyorum. Ama tatil günlerinde bir festival, etkinlik ya da toplantı olmadığı sürece çalışmıyorum.” (Ö5).

Özel okul müzik öğretmenlerinin hafta içi mesai karşılığında müzik derslerine girdiği hafta sonu da okulun bireysel çalgı ve piyano derslerine girdikleri, bunun yanı sıra hafta sonu çalışan öğretmenlerin tümünün özel okul öğretmeni olduğu görülmüştür. Hafta sonu çalışmalarına rağmen tatil dönemlerinde genellikle çalışmadıkları da bulgular arasındadır.

S6. Çalıştığınız okulda, okul ve sınıf ortamınız müzikal olarak yeterli midir?

“Müzik sınıfımız yok, yeterli imkanlara sahip değiliz maalesef.” (D2). “Maalesef müzik sınıfımız yok. Dersleri sınıfta işliyoruz.” (D3). “Okulumuzda müzik sınıfımız yok. Hiçbir müzikal imkânın yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (D4). Müzik sınıfımız yok, çok küçük bir konferans salonumuz var ses sistemi ve havalandırması çok yetersiz.” (D5).

Müzik sınıfı ve müzikal yeterli imkânı olmayan okul türünün yalnızca devlet okulları olduğu görülmektedir. Müzik dersinin genel sınıflarda işlendiği etkinlik alanlarının olmadığı olsa da yeterli imkanlarının bulunmadığı görülmektedir.

“Tam donanımlı bir müzik sınıfımız yok ancak müzik sınıfımız var. Daha donanımlı olabilir.” (D1). “Okulumuzda en az 80 kişilik koronun ve orkestranın sahne alabileceği alanlarımız var. Okulun her açık alanını değerlendiriyoruz derslerimizde ve etkinliklerimizde. Sınıfımız bir özel okula

göre daha donanımlı olabilir.” (Ö1). “Orta düzeyde yeterli ancak özel okula göre daha iyi olabilir.” (Ö3).

(D1). (Ö1). (Ö3) Müzik öğretmenlerinin müzik sınıflarının ve etkinlik alanlarının olduğu ancak daha fazla imkanların olabileceği görüşünde oldukları görülmektedir. Müzik sınıfı olan bir devlet okulunun olduğu onun da yeterli donanıma sahip olmadığı dikkat çekmektedir.

“Yeterli olduğunu düşünüyorum. Müzik sınıfımız ayrıca enstrüman odalarımız ve orkestra sınıfımızın yanı sıra konser verebileceğimiz konser salonlarımız da mevcut.” (Ö2). “Okulumuz müzikal olarak gerek enstrümanlar olsun gerekse konser alanları olsun yeterli imkanlara sahiptir.” (Ö4). “Evet. Müzikal olarak donanımlı bir müzik sınıfımız var. Okul binamız oldukça büyük ve konserler için alan sorunu yaşamıyoruz.” (Ö5).

Müzikal anlamda yeterli donanıma sahip, müzik sınıflarının olduğu okul türünün sadece özel okullar olduğu görülmektedir. Müzik sınıfının yanı sıra etkinlik ve konser alanlarının da yeterli donanıma sahip olduğu bulgular arasındadır.

S7. Müzik sınıfınızda hangi enstrümanlar bulunmaktadır?

“Müzik sınıfımız yok ancak bir adet orgumuz var okulda.” (D2). “Okulda 1 adet orgumuz var ama onun da çalışmayan bazı tuşları var onun için çok enstrümanımız var demek doğru olmaz.” (D3). “Herhangi bir enstrüman yok okulumuzda.” (D5).

Müzik sınıfı olmayan okulların müzik dersi araç gereçlerinden org dışında enstrümanlarının bulunmadığı görülmektedir. Bulunan orgların kullanım açısından yeterli olmadığı da yine bulgular arasındadır. Çalıştığı okulda enstrüman olmayan öğretmenlerin hepsinin devlet okulu müzik öğretmeni olduğu dikkat çekmektedir.

“Pişano, org, davul, bendir enstrümanları var.” (D1). “2 tane orgumuz 1 tane davulumuz 2 tane de bendirimiz bulunuyor. Ancak orgumuzun birinin tuşlarında temassızlık olabiliyor.” (D4). Elektronik pişano ve Orff çalgıları mevcut.” (Ö3).

Enstrüman sayısı bakımından çeşitlilik gösteremeyen okulların çoğunluğunu devlet okulları oluşturmaktadır. Devlet okullarında bulunan enstrümanların sağlıklı bir şekilde korunmadığı çalışmadığı dikkat çeken durumlar arasındadır.

‘‘Piyano. Bas ve elektro gitar amfisi, elektro gitar, bas gitar, bendir, zil, bando ve orff enstrümanları var müzik sınıfımızda.’’ (Ö1). ‘‘Piyano, gitar, orff çalgıları, bateri, elektro ve bas gitar, amfiler, klasik gitar, keman ve viyolonsel var müzik sınıfımızda.’’ (Ö2). ‘‘Sınıfımda piyano, viyolonsel, keman, viyola, bağlama, ud, davul, ritim çalgıları, orff çalgıları bulunmakta.’’ (Ö4). ‘‘15 adet piyano, diatonik çan, balık sırtı, marakas, çelik üçgen, tef, ritim çubuğu, gitar, elektro gitar, trampet, dijital bateri bulunmaktadır.’’ (Ö5).

Çalıştığı kurumda müzik sınıfı olan öğretmenlerinin tümünün özel okul öğretmenleri olduğu görülmektedir. Özellikle piyano, gitar, orff çalgıları ve ritim enstrümanlarının veri grubundaki tüm okullarda bulunduğu görülmektedir.

Enstrümanları olan okullar ile olmayan okullar karşılaştırıldığında devlet okullarının müzikal enstrüman donanımına yeterli düzeyde sahip olmadığı özel okulların ise yeterli düzeyde çoğunluk sağladığı görülmektedir.

S8. Ders işlenişi sırasında enstrüman kullanıyor musunuz?

‘‘Kullanmıyorum. Genellikle akıllı tahtadan ders işliyorum.’’ (D3). ‘‘Okul imkansızlıklarından dolayı ders işlerken enstrüman kullanmıyorum.’’ (D5).

Müzik dersi işlenişi sırasında enstrüman kullanmayan öğretmenlerin tümünün devlet okulu müzik öğretmenleri olduğu bulgulara yer almaktadır.

‘‘Bazen derslere orgla eşlik ediyorum.’’ (D4) ‘‘Bazen org bazen de melodika kullanıyorum.’’ (D2).

Sıklıkla olmamakla beraber ‘bazen’ derslerde org kullanan öğretmenlerin devlet okulu müzik öğretmenleri olduğu görülmektedir.

‘‘Evet, piyano ve bağlama ile öğrencilere şarkı öğretirken eşlik ediyorum.’’ (D1). ‘‘Piyano ve ukulele kullanıyorum.’’ (Ö1). ‘‘Evet tüm öğrencilerime gitar ve ritim çaldırıyorum. Kendim de piyano ve gitarla derste

eşlik ediyorum.” (Ö2). “Evet kullanıyorum. Keman, piyano ve ukulele kullanıyorum genelde.” (Ö3). “Evet derslerimde keman ve piyano kullanıyorum.” (Ö4). “Evet ders sırasında öğrencilere piyano ve akordeonla eşlik ediyorum.” (Ö5).

Ders işlenişi sırasında farklı enstrümanlarla ders içeriğine uygun eşlik eden öğretmenlerin çoğunluğunu özel okul müzik öğretmenlerinin oluşturduğu elde edilen bulgular arasındadır.

S9. Öğrencilerinizden enstrüman çalan var mı? Varsa etkinliklerde yer veriyor musunuz?

“Öğrencilerimizden enstrüman çalan yok. Bunun başlıca nedenlerinden biri aile sosyo-kültürel düzeyleri çok yüksek öğrencilerimiz yok. Okulda da ayrı kurs açmıyoruz katılım olacağını düşünmediğimiz için.” (D3).

(D3) Müzik öğretmenin yanıtı doğrultusunda görev yaptığı devlet okulunda öğrencilerinin enstrüman çalmadığı ve bu konuda da öğrencileri desteklemedikleri görülmektedir.

“Bağlama. ney çalan öğrencilerim var kandil programlarında yer veriyorum.” (D1) “Dışardan çalgı eğitimi alan öğrencilerimiz oluyor, etkinliklerde yer alabilecek düzeyde ise evet yer veriyoruz.” (D2). “Gitar çalan bir öğrencimiz var, bir tane de bağlama çalan bir öğrencimiz var şu an için biri 7. Sınıf diğeri 8. Sınıf törenlerde ikisine de yer veriyorum.” (D4). “Kendi imkanlarıyla gitar ve keman çalan öğrencilerim var. Etkinliklerin daha donanımlı olması için etkinliklerde muhakkak yer veriyoruz.” (D5).

Devlet okullarında az sayıda enstrüman çalan öğrencinin var olduğu ancak müzik öğretmenlerinin az sayıda da olsa bu öğrencilere etkinliklerinde yer verdiği görülmektedir.

“Çok sayıda enstrüman çalan öğrencimiz var. Orkestramız var ve tüm etkinliklerde yer veriyorum.” (Ö1). “Tüm öğrencilerimiz en az 1 enstrüman çalıyor. Başlangıç, orta ve ileri seviyelerde. Orkestramız tüm okul törenlerinin yanı sıra okulumuzda mikrofon sende. Haydi söyle ve MEV kolejinin sesi etkinliklerimize yıl boyunca tüm okul öğrencilerimiz katılıyor.” (Ö2). “Evet enstrüman çalan öğrencilerim var ve onlardan bir orkestramız

da var. Hepsine konserlerde ya da dinletilerde yer veriyorum.” (Ö3). “Tüm öğrencilerimize çalgı eğitimi vermekteyiz. Yaylı, üflemeli, vurmali, tuşlu ve telli olmak üzere tüm çalgı türlerinden enstrüman çalan öğrencilerimiz var. Tüm öğrencilerimize konserlerde, törenlerde ve etkinliklerde orkestra ve bireysel olarak yer vermekteyiz.” (Ö4). “Okulumuzda müzik kulübünde olan tüm öğrencilerimiz enstrüman dersi alıyor, bunun yanı sıra pek çok öğrencimiz zaten okul dışından enstrüman eğitimi alıyorlar. Etkinlikleri öğrencilerimizle birlikte yapıyoruz her zaman. Elimizden geldiğince tüm etkinliklerde öğrencilerimize yer vermeye çalışıyoruz.” (Ö5).

Görüşme yapılan özel okul türünde ki tüm öğretmenlerin verdiği yanıtlar doğrultusunda; öğrencilerinin yoğunluğunun en az 1 enstrüman çaldığı okullarında buna yönelik eğitimlerin verildiği elde edilen bulgular arasındadır.

S10. Öğrencilerinizi yetenek ve ilgi alanlarına göre tanıdığınızı düşünüyor musunuz?

“Sınıf mevcudumuz kalabalık olduğu için her çocuğu tanımamız mümkün olmuyor.” (D2). “Çok fazla öğrenci sirkülasyonu oluyor onun için hepsini tanıyorum diyemem. Okulumuzun bulunduğu konum itibariyle çok fazla Suriyeli ya da Afgan öğrencimiz oluyor. Bu sebeple hepsini tam anlamıyla tanıdığımı söyleyemiyorum.” (D3). “Tanımaya çalışıyorum ancak sınıf mevcudumuz sene başından itibaren sürekli aylık periyodlarla artış gösteriyor. Bu nedenle de çok iyi tanıyorum diyemem.” (D4). “Öğrencilerin gelip bireysel kendileri benimle iletişim kurduğu kadarıyla tanıyorum. Tüm öğrencileri tanıdığım söylenemez.” (D5).

Yapılan görüşme doğrultusunda yoğunluğunu devlet okulu müzik öğretmenlerinin oluşturduğu veri grubunda devlet okulu müzik öğretmenlerinin sınıf mevcutların düzensiz artışı, öğrenci değişimleri gibi nedenlerle tam anlamıyla tanıyamadıkları elde edilen bulgular arasındadır.

“Kesinlikle düşünüyorum. Lise de Anadolu Güzel Sanatlar İmam Hatip Lisesine gönderdiğim öğrencilerim oluyor.” (D1). “Kesinlikle düşünüyorum. Okulun ilk günü ilgi alanlarını bir deftere not alıyorum.” (Ö1). “Evet. Tüm öğrencilerimi sene başında tek tek dinliyorum ve notlarımı alıyorum.” (Ö2). “Evet. Tüm öğrenciler arasında yetenekli olanları keşfedebilmek adına belirli işitme testleri uygulayıp ilgi alanlarını not

alıyorum.” (Ö3). “Öğrencilerimi genellikle tanıdığımı düşünüyorum. Çünkü okul mevcudumuz fazla ancak okul başladığında müzikal geçmişlerine ve okul dışında ki müzik temaslarına dair dair bilgi alıyorum. Müzikal algı düzeylerine ve hazır bulunuşluklarına göre müzikal test yapıyorum. Bu testleri de dönem içerisinde takip ederek gelişimlerini desteklemeye çalışıyorum.” (Ö4). “Sene başında ezgi ve ritim kulak testleri yapıyorum ve öğrencileri düzenli periyodlarla takip ediyorum. Öğrencilere teneffüslerde dahi çalışma ortamı sağlıyorum.” (Ö5).

Öğrencilerini tam anlamıyla tanıyan öğretmenlerin çoğunluğunu özel okul müzik öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri tanıyabilmek adına ders içerisinde ya da sene başında belli müzikal ve ilgi alanı testleri uyguladıkları ve sene içerisinde de düzenli takip ettikleri belirtilmiştir.

S11. Ders esnasında öğrencileriniz aktif rol alıyor mu?

“Şarkı söylerken katılıyorlar ancak genellikle dersi ben anlatıyorum.” (D2) “Aktif rol alan öğrenciler var ama genellikle sınıf hakimiyeti benim üzerimde.” (D3). “Öğrenciler şarkı söylerken derste aktif rol alıyorlar. Ancak ders anlatırken anlatıcı her zaman için ben oluyorum.” (D5).

Ders esnasında genellikle öğrencilerin değil öğretmenlerin rol aldığı görülmektedir. Sınıf hakimiyetini sıklıkla üzerinde bulunduran öğretmenlerin tamamının devlet okulu müzik öğretmeni olduğu görülmektedir.

“Alıyorlar söyleme ve ritim konusunda hep katılım gösteriyorlar.” (D1). “Koro ya da şarkı çalıştırırken aktif rol alıyorlar. Ders sırasında ödev sunumları yaparak da aktif rol alıyorlar.” (D4).

Devlet okulunda bulunan öğrencilerin derslerde şarkı söylerken ve sunum yaparken aktif rol aldığı ancak genel ders işlenişinin öğretmen üzerinden ilerlediği elde edilen bulgular arasındadır.

“Ders sırasında uygulamalı ders işlediğimiz için hepsi aktif rol alıyor.” (Ö1). “Evet. Derslerimde öğrenci merkezli ders işliyorum ve öğrencilerim her dersimde aktif rol alırlar.” (Ö2). “Evet öğrencilerin anlatımları ve ders içi etkinlikleri katılımlarıyla ders yürütüyorum.” (Ö3).

“Öğrencilerim derste aktif rol alıyor.” (Ö4). “Dersler tamamen öğrenci bazlı ilerliyor.” (Ö5).

Özel okulda görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin tümünün ders işlenişi esnasında öğrenci merkezli ilerleyiş sürdürdükleri görülmektedir.

S12. Sizce yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun ders içeriği üretiyor musunuz?

“Sınıf gruplarına göre 5. ve 6. Sınıfta daha gelenekselci benim anlatımım üzerinden gidiyor dersler ama sınıf yükseldikçe daha öğrenci merkezli çalışıyorum.” (D1). “Yapılandırmacı eğitim anlayışı hakkında çok net bir bilğim yok açıkçası ancak ders konularına göre anlatıyorum öncesinde bir içerik üretmiyorum.” (D2). “Yapılandırmacı eğitim anlayışına çok hâkim değilim derste nasıl uygulayabilirim bilemiyorum. Derste dersi genelde ya ben anlatıyorum ya da akıllı tahtadan açıp izletiyorum.” (D3). “Çok isterdim. Ancak okulumuzun maddi imkansızlıkları ve öğrenci düzeyi bunun için çok uygun değil ne yazık ki. Yine de elimden geldiğince öğrencilerime mentor olmaya çalışıyorum.” (D4). “Açıkçası ders içeriklerini geleneksel eğitim anlayışına göre ders işliyorum. Ancak slayt sunumları yaptırıyorum. Öğrencilerin sunum becerileri gelişsin diye.” (D5).

Verilen cevaplar doğrultusunda devlet okulu öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim sistemi ve müfredat içeriği hakkında yeterli bilgi donanımına sahip olmadığı ve bu nedenle de yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun ders içeriği üretemedikleri görülmektedir. Bu durumdaki tüm öğretmenlerin devlet okulu müzik öğretmenleri olması dikkat çekmektedir.

“Evet derslerimi öğrencilere mentorluk ederek işliyorum.” (Ö1). “Elimden geldiğince derse önceden öğrencileri en iyi yönlendirecek şekilde ders hazırlığı yaparak gidiyorum.” (Ö2). “Yüzde 70-80 düzeyinde evet. Öğrencilerimi konuların merkezine alan ve kendilerini ifade edebilecekleri şekilde ders içeriği üretiyorum.” (Ö3). “Okulumuz yüksek kalitede öğretim kavramlarını benimseyen bir öğretim program yürütmektedir. Bu programa içerisinde farklılaştırma, bağımsız öğrenme, biçimlendirici değerlendirme, düşünme becerileri kavramları ders planlarımız dahilinde olmak zorundadır. Onun için yapılandırmacılığı tüm ders içeriklerimizde

aktif olarak kullanmaktayız.”(Ö4). “Sene başında ders planlarımız ona göre hazırlanıyor.” (Ö5).

Özel okulda görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin tümünün gerek kurum kaynaklı gerek zümre gerekse bireysel kaynaklı yapılandırmacı eğitim anlayışını tanımakta, ders içerik planlarını sene başı seminer programlarında oluşturmakta ve üretmektedir.

S13. Müfredata göre mi ders işliyorsunuz?

“Müfredata uygun işliyorum diyemem ama konuları takip ediyorum.” (D1). “Müfredat konulara göre ders işlemek çok zor, çocuklar öncesinden o bilgi donanımıyla gelmiyor onun için deftere müfredat konularını yazsam da ders içeriğini kendime göre belirliyorum.” (D2). “Müfredata göre ders işlemiyorum. Çünkü çocuklar o altyapıyla gelmiyor. Müfredatın çok uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum.” (D3). “Müfredata göre ders işlemiyorum. Ancak defteri tabi ki müfredata göre dolduruyorum. Müfredatın öğrencilerimin düzeyine uygun olduğunu düşünmüyorum.” (D4). “Müfredata göre ders işlemiyorum. Kendim belirliyorum ders konularını. Ancak ders defterini müfredata göre dolduruyorum.” (D5). “Hayır müfredata uygun ilerlemiyorum. Müfredatın yeterli olmadığını düşünüyorum.” (Ö1). “Hayır müfredata göre ders işlemiyorum. Kendim öğrencilere göre sene başında hazırladığım programa göre belirliyorum.” (Ö2). “Çoğunlukla hayır. Çünkü bence müfredat yaratıcılığı yüksek oranda kısıtlıyor.” (Ö3). “Hayır. Okul olarak kendi ders müfredatımızı oluşturuyoruz.” (Ö3). “Hayır müfredat konuları çok dar, çocukların ilgi ve gelişim düzeylerinin gerisinde kalıyor. Bunun için kendi programlarımızı oluşturuyoruz.” (Ö3).

Yapılan çalışmada müfredata uygun ders işleme konusunda özel okul ya da devlet okulu öğretmenlerinin hiçbirinin müfredata uygun ders işlemediği dikkat çekmektedir. Tüm öğretmenler ders müfredatlarını kendileri tarafından hazırlanmaktadır.

S14. Ders esnasında alternatif öğretim yöntemleri kullanıyor musunuz?

“Kullanmıyorum.” (D1). “Soru- cevap kullanıyorum genellikle onun dışında kullanmıyorum.” (D2). “Açıkçası gelenekselci bir öğretmenim ancak soru-cevap kullanıyorum dersimde.”(D3). “Kullanmıyorum.” (D4). “Herhangi bir öğretim yöntemi kullanmıyorum.” (D5).

Ders işlenişi esnasında alternatif yöntemleri kullanmayan görüşme grubunun tümünün devlet okulu müzik öğretmeni olduğu görülmektedir.

“Soru-cevap yöntemi kullanıyorum. Orff, dalcroze ve kodaly yöntemi kullanıyorum.” (Ö1). “Hem müzik öğretim yöntemlerinden hem de farklı eğitim yöntemlerinden kullanarak çeşitlilik yaratarak öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmayı amaçlayan dersler işliyorum.” (Ö2). “Evet kullanıyorum. Kodaly ve dalcroze kullanıyorum.” (Ö3). “Evet kullanıyorum. Kodaly, fonomimi, orff gibi müzik öğretim yöntemleri kullanıyorum.” (Ö4). Müzik öğretim yöntemlerinin hepsini kullanıyoruz.” (Ö5).

Özel okul müzik öğretmenlerinin çoğunlukla derslerinde müzik öğretim yöntemleri olan; kodaly, orff ve dalcroze yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir.

S15. Alanınızda yapılan çalışmaları ve yenilikleri takip edebiliyor musunuz? Bunu derslerde öğrencilerinize aktarabiliyor musunuz?

“Maalesef çocuğum olduğu için çok fazla takip edemiyorum.” (D2). “Takip etmeye çalışıyorum ancak öğrencilere aktarma konusunda çok başarılı olduğumu düşünmüyorum.” (D4).

Müzik eğitimi alanında (D2) ve (D4) öğretmenlerinin yapılan yenilikleri takip edemediği ve bununla birlikte yenilikleri öğrencilerine aktaramadıkları görülmektedir. Görüş bildiren öğretmenlerin devlet okulu müzik öğretmeni olduğu dikkat çekmektedir.

“Takip etmeye çalışıyorum. Özellikle tören dönemlerinde Youtube’da izleyerek tüm okullardaki öğretmenlerin yaptığı yenilikleri takip ediyorum.” (D3) “Sosyal medya aracılığıyla yapılan çalışmaları takip ediyorum öğrencilere de akıllı tahta aracılığıyla izletiyorum.” (D5).

Soruyu cevaplayan öğretmenlerin sosyal medya aracılığıyla yenilikleri takip ettiği görülmektedir.

“Evet katıldığım etkinlikleri öğrencilere aktarıyorum.” (D1). “İnternet ve sosyal medyada yurt dışı ve yurt içindeki paylaşımları ve kişileri takip ediyorum. Youtube da orff. codaly. dalcroze yöntemlerinde çok sık videolar izleyip öğrencilerime aktarıyorum.” (Ö1) “Evet. Müzik eğitimi, koro, orkestra, öğretim yöntemleri olsun tüm yenilikleri, eğitimleri takip etmeye çalışıyorum. Tüm yenilikleri öğrencilerimin gelişimi için onlara

aktarıyorum.” (Ö2). “Çoğunlukla takip edip, aktarmaya çalışıyorum.” (Ö3). “Alanımda yapılan yenilikleri özellikle de pandemi dönemi ile birlikte daha çok takip etmeye başladım. Teknolojinin ilerleyişi ile birlikte gelişimleri araştırıp, değişen ihtiyaçlara göre öğrencilere aktarmaya çalışıyorum.” (Ö4). “Daha önce yöneticilik yaptığım için hem okul gelişimi hem de kendi gelişimim için tüm etkinlikleri takip ediyordum. İnternet üzerinden yurt dışında ve yurt içinde ki programları ve etkinlikleri takip etmeye devam ediyorum.” (Ö5).

Öğretmenlerin müzik eğitimi alanında yapılan çalışmaları düzenli olarak takip ettikleri ve öğrencilerine de bu yenilikleri uygun şekilde aktardıkları görülmektedir. Soruya bu şekilde yanıt veren grubun çoğunluğunu özel okul müzik öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir.

S16. Okulunuzda okul saatleri dışında etkinlikler ve provalar için vakit ayırıyor musunuz?

“Evet DYK Kursları ve gitar sınıflarım oluyor.” (D1). “Törenlerden önceki dönemlerde okul sonrası prova alıyoruz.” (D5). “Genellikle okul saatleri içinde yapmaya çalışıyorum ancak yarışma ya da festival varsa ek provaları okul saati dışında alıyorum.” (Ö2).

Okul etkinlikleri kapsamında çalışma, tören ya da etkinlik durumuna göre müzik öğretmenlerinin fazladan çalışma için vakit ayırabildikleri görülmektedir. Grubun çoğunluğunu devlet okulu müzik öğretmenleri oluşturmaktadır.

“Etkinlikleri genellikle okul saatleri içinde yapıyoruz.” (D2). “Okul saatleri dışında etkinliğimiz olmuyor. Tören provalarını da okul saatleri içinde alıyoruz.” (D3). “Okul saatleri dışında herhangi bir etkinliğimiz ya da provamız olmuyor.” (D4). “Hayır ayıramıyorum, çünkü emeğimin karşılığını aldığımı düşünmüyorum.” (Ö3). “Genellikle okul saatleri içinde yapmaya çalışıyoruz.” (Ö5).

Etkinliklerin ve provaların okul saatleri içerisinde yapılıp fazladan çalışma saatinin bulunmadığı görülmektedir. Grubun çoğunluğunu devlet okulu müzik öğretmenleri oluşturmaktadır.

“Evet maalesef okul saati dışında ve öğle araları çok fazla prova ve etkinlik çalışmalarımız oluyor.” (Ö1). “Haftanın 7 günü olarak okul

sonrası, hafta sonları koro çalışmalarımız ve etkinlik provalarımız sıkça oluyor.” (Ö4).

Etkinlikler ve provalar için müzik öğretmenlerinin sıklıkla ya da düzenli olarak vakit ayırdıkları görülmektedir. Etkinlikler ve provalar ve provalar için vakit ayıran öğretmenlerin tümünün özel okul müzik öğretmeni olduğu dikkat çekmektedir.

S17.Katıldığınız eğitim programları nelerdir?

“Bakanlığın açmış olduğu hizmet içi eğitimler, gazi üniversitesinin Suna Çevik’in koro yönetimi etkinliği.” (D1). “Güher&Süher Pekinel Anadolu müzik eğitimi.” (D2). “Milli eğitim görevlendirmesi geldiğinde hizmet içi eğitimlere katılıyorum. Onun dışında katıldığım bir etkinlik ya da proje yok aklıma gelen.” (D3). “Hizmet içi eğitimlere katıldım.”(D4). “Üniversiteden sonra herhangi bir eğitim programına katılmadım. Ancak Milli Eğitim tarafından görevlendirme ile hizmet içi eğitimlere katılıyorum.” (D5)

Devlet okulu öğretmenlerinin öğretmenlik yaşantısı boyunca sınırlı sayıda etkinliğe katıldığı bu etkinliklerin çoğunlukla MEB tarafından hazırlanan katılımın zorunlu olduğu hizmet içi eğitimler olduğu görülmektedir.

“OrffDer seminerleri. Sertifikalı ukulele eğitimleri. Ukulele Ankara Topluluğu. MÜZED Etkinlikleri.”(Ö1). “Uluslararası ve ulusal çok sayıda koro şefliği, hareket dans atölyeleri, eğitim seminerleri ve masterclasslara katıldım. Katılmaya da devam ediyorum.” (Ö2) “Çok fazla var, koro eğitimciliği programı, eleştirel düşünme semineri, yurt içi ve yurt dışı birçok etkinlik seminer ve festivalde yer aldım.” (Ö3). “VoiceUp Acapella Festival. Dünya Koro Sempozyumu. Walter Strauss ustalık sınıfı. İskenderun Çocuk Korosu Şefliği Akademisi. Budapeşte Uluslararası Koro Festivali. Koro eğitimciliği programları. Europa Cantat. Marmara Üniversitesi Kodaly Günleri gibi özellikle koro alanında eğitimlere katıldım.” (Ö4). “Orff seminerleri. Kodaly günleri. Koro şefleri akademisi gibi eğitimlere katıldım.” (Ö5).

Özel okul öğretmenlerinin alanda yapılan çeşitli uluslararası ve ulusal eğitimlere, konsere ve etkinliklere katılım gösterdikleri görülmektedir.

S18. Öğrencilerle birlikte elde ettiğiniz başarılar, katıldığınız programlar (festival, yarışma, proje vb..) nelerdir?

“Okul ve ilçe törenleri haricinde yok.” (D2). “Öğrencilerle birlikte bu çalıştığım okulda herhangi bir etkinliğe katılmadık. Öncesinde mecburi hizmetteyken Diyarbakır’da ilçe Türk Halk Müziği yarışmasına katılmıştık.”(D3). “Katıldığımız herhangi bir program ya da elde ettiğimiz bir başarı ne yazık ki yok.” (D4). “Henüz öğrencilerle katıldığımız bir etkinlik ya da başarı olması maalesef.” (D5)

Okul resmî törenleri dışında öğretmenlerin öğrencileri ile birlikte elde etmiş olduğu bir başarının bulunmadığı görülmektedir. Soruyu bu şekilde yanıtlayan öğretmenlerin tamamının devlet okulu öğretmenleri olduğu görülmektedir.

“Çankaya ilçe milli eğitimin hazırladığı Türk halk müziği koro şenliklerine katıldım.1 kez de polifonik korolar şenliğine katıldım.” (D1) “Mersin Nevit Kodallı Koro Festivali. Ankara Üniversitesi sanat geceleri ve etkinlikleri.” (Ö1). “Türkiye Polifonik Korolar Şenliği zorunlu eser yorumlama başarı ödülü. İpana müzik festivali 2.lık ödülü. Çankaya ilçe müzik yarışmasında çok sayıda öğrencimizle başarılar elde ettik. Şu an aklıma gelenler bunlar çok daha fazlası mevcut.”(Ö2). “Her Eve Müzik Projesi kapsamında Afyon ve Türkiye Polifonik Korolar Şenliğine katılıp, ödüller aldık.” (Ö3). “Her sene düzenli olarak Türkiye’deki korolar şenlikleri. Uluslararası Koro yarışmaları (Macaristan. İtalya. Letonya).” (Ö4). “Pek çok piyano yarışmasında 1.’lik. 2.’lik ve 3.’lik ödülleri. Türkiye Polifonik Korolar Şenliği farklı branşlarda ödüller.” (Ö5)

Çoğunluğunu özel okul öğretmenlerinin oluşturduğu grupta öğretmenler ulusal ve uluslararası etkinliklere öğrencileri ile birlikte katılmış ve çeşitli başarılar elde etmiş olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en çok katıldığı etkinliğin Ankara’ da yapılan “Türkiye Polifonik Korolar Şenliği” olduğu dikkat çekmektedir

S19. Ders işlerken kullandığınız yardımcı kaynaklar ve materyaller nelerdir?

“Milli eğitimin kitaplarını kullanıyorum. Yıllarca kendi oluşturduğum repertuarı kullanıyorum. Akıllı tahta kullanıyorum.” (D1). “Akıllı tahta, ders kitabı.”(D2). “Milli eğitim kitaplarını kullanıyorum.

Öğrencilere ek kaynak aldirmek bizim için lüks kalıyor. Akıllı tahta zaten en çok kullandığımız ders materyali''. (D3) *''Milli eğitim kitaplarını kullanıyorum.''*(D5). *''Bazen şarkılara bakmak fikir edinmek için Muammer sun kır çiçeklerini kullanıyorum ama genellikle akıllı tahta en çok kullandığımız materyal oluyor.''* (D4)

Devlet okulu müzik öğretmenlerinin sıklıkla akıllı tahta kullandıkları ve Milli Eğitim kaynaklarını kullandıkları görülmektedir.

''Muammer Sun 1 Solfej. Salih Aydoğan En güzel Okul Şarkıları. Yavuz Durak Çocuk Şarkıları ve internet kaynakları.''(Ö1). *''Piyano metodları, solfej kitapları, orkestra ve koro eserleri için yıllardır oluşturduğum repertuvarları kullanıyorum. Ayrıca piyano ve gitar enstrümanın yanı sıra bilgisayar, projeksiyon ve ses sistemi kullanıyorum.''* (Ö2). *''MEB müzik kitabından kısmı olarak yararlanıyorum. Temel Müzik Eğitimi Kitabı ve Çocuk Şarkıları Dağarcığı Atilla Çağdaş Değer Çiğdem Aytepe. Muammer Sun Şarkı Demeti vb.''* (Ö3). *''Temel müzik eğitimi Atilla çağdaş değer- çiğdem Aytepe. Muammer sun solfej 1. flat.io. youtube gibi dijital programlar kullanıyorum.''* (Ö4). *''Cumhuriyet dönemi kitaplarından itibaren Türkiye’de basılı pek çok kaynak kütüphanemde mevcut. Bu konuda repertuarı en geniş öğretmenlerden biri olabilirim.''* (Ö5).

Özel okul öğretmenlerinin ders içeriği üzerine çeşitli kaynaklardan yararlandıkları bunun yanı sıra oluşturmuş oldukları repertuarları kullandıkları elde edilen bulgular arasındadır. Özel okul öğretmenlerinin çoğunlukla *''Muammer Sun-Solfej 1''* ve *''Temel Müzik Eğitimi Kitabı ve Çocuk Şarkıları Dağarcığı- Atilla Çağdaş Değer Çiğdem Aytepe''* kitaplarını kullandıkları görülmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ. TARTIŞMA. ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, müzik eğitimi alanında yapılandırmacı eğitim anlayışının işlevselliğine ve algı boyutuna uygun, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanırken özel okul ve devlet okulu bazında, müzik öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Amaç doğrultusunda yapılan. “Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile “Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme” ile veriler toplanmıştır. Verilerin non-parametrik istatistikler bağlamında değerlendirilmiş, analizleri ve bulguları neticesinde de sonuç kısmına ulaşılmıştır.

Özel okul ve devlet okulu müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ilişkisi incelendiğinde. Ankara ilinde her iki kurum türünde de kadın müzik öğretmenlerinin sayısının erkek öğretmenlerden fazla olduğu görülmektedir. Ancak kadın müzik öğretmenlerin her iki kurum türünde de fazla olması ya da cinsiyet farklılığı müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışını etkilemediği sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonucu destekleyecek şekilde literatürde yer alan birçok çalışmayı görmek mümkündür. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin; 22(%15.1)’sinin 22-27 yaş aralığında. 40(%27.4)’ının 28-33 yaş aralığında. 35(%24)’inin 34-39 yaş aralığında. 21(%14.4)’sinin 40-45 yaş aralığında. 17(%11.6)’sinin 46-51 yaş aralığında. 11(%7.5)’inin 52 yaş üstü olduğu bulguları elde edilmiş olup bunun sonucunda $sd>1$ olarak yaş aralığı verileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bulgulara benzer bir sonucu da Özenç (2009) yaptığı tez çalışmasında elde etmiştir. Elde edilen sonuca antitez olarak Dünder (2008) öğretmen yeterlilikleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olduğunu, kadınların erkeklere göre yapılandırmacı eğitim anlayışında kendilerini daha yeterli gördüklerini, elde ettiği bulgular sonucunda tespit etmiştir.

Nicel veriler doğrultusunda oluşturulan görüşme soruları sonucunda devlet okulunda görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleki tecrübelerinin daha uzun yıllar olması yapılandırmacı eğitim anlayışları üzerinde olumlu bir etki ya da katkı sağlamamaktır. Tecrübe yılı arttıkça 2006 yılı öncesi gelenekselci eğitim anlayışının ders işlenişinde ve sınıf hakimiyetinde daha etkili olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı. 2004-2005 eğitim-öğretim yılları arasında ilk olarak seçili pilot okullar

içerisinde uygulanan ve sonrasında 2005-2006 eğitim-öğretim yılı içerisinde ülke genelinde yaygın hale getirilmiş ve temelinde yapılandırmacı eğitim anlayışının bulunduğu eğitim programı müfredatta yaklaşık 17 yıldır uygulanmaktadır (Akınoğlu, 2011). 17 yıldır uygulanan bu eğitim anlayışını tecrübe ile ilişkilendirdiğimizde örneklem grubunun %66.5'i 22-39 yaş aralığında yer almakta ve lisans eğitiminden bugüne kadar süreçte müfredatta yapılandırmacı eğitim anlayışının hâkim olması, yapılandırmacı eğitim anlayışını daha iyi tanımlarına olanak sağladığı bunun yanı sıra örneklem grubunda yaşı 40-65 yaş aralığında bulunan %33.5 kişinin gelenekselci eğitim anlayışıyla mezun olup öğretmenlikleri sürdürmelerinden kaynaklı yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyebilmek açısından daha fazla çaba harcamaları gerektiği söylenebilir.

Örneklem grubu üzerinden elde edilen bulgular sonucunda müzik öğretmenlerinden yüksek lisans ve doktora yapanlar özel okulda 43.8%, devlet okulunda 24.7% iken yapmayanların oranı özel okul müzik öğretmenlerinde 56.2% iken devlet okulu müzik öğretmenlerinde 75.3%'dır. Oranlara bakıldığında özel okul öğretmenlerinin yoğun çalışma saatlerine rağmen lisans eğitimiyle yetinmeyerek yüksek lisans ve doktora programlarına katılmaları; müzik eğitimindeki uygulamaları ve gelişmeleri takip ederek öğretmenlik yaşantılarına aktarmaları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu sonucu çıkarılabilmektedir. Devlet okulu öğretmenlerinin ise çalışma saatlerinin daha az olmasına rağmen lisans dönemini tamamladıktan sonra yüksek lisans ve doktora yapma oranlarının düşük olması yapılandırmacı eğitim anlayışına olan bilinç düzeyleri ile doğru orantılıdır. Kalaycı (2014) yılında yapmış olduğu yüksek lisans tezinde Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere oranla yapılandırmacı eğitim anlayışı üzerinde kendilerini daha yeterli gördükleri sonucu elde etmiştir.

Yapılan araştırma çalışmasında ulaşılan sonuçlar arasında en büyük farklılıklardan birinin öğretmenlerin çalışmakta oldukları kurumların, müzikal olarak okul ve sınıf imkanlarının yeterlilik düzeyleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzik sınıfı ve materyaller müzik dersinin verimli işlenebilmesi için en önemli unsurlardandır. Devlet okullarının %42.5'inin müzik sınıfı bulunmamaktadır buna karşın özel okulların %82.7 oranında tam kapsamlı ve donanımlı müzik sınıfı bulunmaktadır. Verilen cevaplar arasında “müzik sınıfımız vardır ancak yeterli materyale ve enstrümana sahip değildir” cevabını veren devlet okulu müzik öğretmeni %34.2 iken özel okul müzik öğretmenlerinin oranı %15.1'dir. Özel

okulların maddi kaynaklı olmasının velilerden alınan ödenekler sayesinde kapsamlı müzik sınıflarının oluşmasına neden olmaktadır.

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinden özel okul müzik öğretmenlerinden 1(%1.4) kişinin okulunun herhangi bir imkânı yokken, devlet okulu müzik öğretmenlerinin 21(%28.8)'inin okulunda müzikal herhangi bir maddi imkân bulunmamaktadır. Kendi imkanlarıyla eğitim sağlayan öğretmenler, özel okul müzik öğretmenlerinde 8(%11.0) iken devlet okulu müzik öğretmenlerinde 35(47.9)'dir. Okullarında tam kapsamlı ve yeterli imkana sahip olan öğretmenlerin ise özel okul müzik öğretmenlerinde 64(%87.7) iken bu durumun devlet okulu müzik öğretmenlerinde 17(%23.3) olduğu belirlenmiştir. Bunun sonucunda devlet okulu müzik öğretmenleri maddi olanaksızlıklar kaynaklı müzik derslerinde yapılandırmacı eğitim anlayışını kullanamamaktadırlar.

YÖİÖYÖ'nin tüm alt boyutlarına göre (öğrenci boyutu, öğretimi planlama boyutu, öğretim süreci boyutu, ölçme- değerlendirme) minimum ve maksimum değerler karşılaştırıldığında, özel okulda görev yapan müzik öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan müzik öğretmenlerine göre yapılandırmacı eğitim anlayışında daha yeterli oldukları sonucu elde edilmiştir. Özenç (2009) yılında “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi” üzerine yapmış olduğu araştırma sonucu olarak; “Özel okullarda eğitim veren sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda devlet okulunda eğitim veren sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli görmekte olduklarını tespit etmiştir.

Yapılan nicel veri araştırması sonucuna göre oluşturulan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları cevapları incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteler arasında bir nitelik farkı görülmemiştir. 5 devlet okulu müzik öğretmeninden 3'ü, 5 özel okul müzik öğretmenin 3'ü Ankara Gazi Üniversitesi mezunudur. Öğretmenlerin üniversitelerde aldıkları eğitimler eşit düzeydedir. Müzik öğretmenlerinin mezun oldukları üniversitelerden aldıkları eğitimler arasında farklılık görülmezken müzik dersi içerikleri ve öğrencilere verilen yapılandırmacı eğitim anlayışı düzeylerinde farklılıklar görülmektedir.

Devlet okullarında müzik öğretmenleri haftalık 17-22 ders aralığında derse girmektedir ve ders saatleri dışında okulda bulunma yükümlülükleri olmamaktadır. Özel okul müzik öğretmenlerinin en az 23 saat üzeri ortalama 30 saat ders yükümlülüğü

bulunmaktadır. Ders yükümlülüklerinin yanı sıra hafta içi günlük ortalama sabah 08.30 akşam 16.00 mesaisi şeklinde çalışmaktadırlar. Çalışma saatlerinin fazla olması öğretmenlerin ders içerisinde ki eğitim anlayışlarını etkilememektedir. Devlet okulu müzik öğretmenlerinin çalışma saatlerinin az olmasına karşın kendilerini geliştirici ve yenileyici eğitimlere katılma oranları çok düşük kalmıştır. Çoğunlukla milli eğitim bakanlığı ya da ilçe milli eğitim tarafından hazırlanan hizmet içi eğitimler dışında eğitimlere katılmamışlardır. Hizmet içi eğitimlere katılma düzeninin okul zamanında görevlendirme ile derse giremeyerek müzik derslerinin boş geçmesi olarak gerçekleşmektedir. Bu durum öğretmenler için verimli olabilirken haftada 1 saat olan müzik derslerinin olmaması ve eğitim alamamaları öğrencilerin aleyhine sonuçlanmaktadır.

Devlet okulu müzik öğretmenleri hafta sonu ve tatil dönemlerinde çalışmamaktadır bununla birlikte ders dışı zamanlarda da ek çalışma yapma durumları olmamaktadır. Özel okul öğretmenlerinin özellikle cumartesi günleri ek etüt, kurs gibi faaliyetleri bulunmaktadır. Burada hareketle özel okul öğretmenlerinin kendilerine gelişimlerine ayıracağı verimli süreleri azalırken devlet okulu müzik öğretmenlerinin daha verimli geçirebileceği zamanlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Her iki kurum türünde de müzik öğretmenleri müfredata uygun ders işlememektedir. Öğretmenler bunun sebebinin müfredatın öğrenci seviyesine göre hazırlanmadığını kurumlara göre öğrenci seviyelerinin farklılık gösterdiğini bu sebeple de kendi müfredatlarını kendileri oluşturdukları görüşünü bildirdiler.

Devlet okulu müzik öğretmenlerinin ders saatlerine oranla öğrencilerini sınıf mevcutların düzensiz artışı, öğrenci değişimleri gibi nedenlerle tam anlamıyla tanıyamadıkları ancak özel okul öğretmenlerinin ders saatlerinin fazla olmasına rağmen öğrencileri tanımak için planlı çalışmalar yürüterek takip etmesi devlet okulu öğretmenlerinin daha planlı çalışmaları gerektiği düşünülmektedir.

“Öğrenciler ders esnasında aktif rol alıyor mu?” ya da “yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun ders içeriği üretiyor musunuz?” soruları doğrudan yapılandırmacı eğitim anlayışına yönelik sorulardır. Ancak elde edilen bulgularda devlet okulu müzik öğretmenlerinin gelenekselci yaklaşımda, öğretmen merkezli; öğrencilerin keşfetmesi ve güdülenmesi üzerinden derslerin içeriklerinin üretilmemesi ile yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilerlememektedirler. Özel okul müzik öğretmenleri ise elde edilen veriler

sonucunda yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun, öğrenci merkezli; öğrenciyi düşünmeye. Sorgulamaya, araştırmaya ve keşfetmeye yönelik çalışmalar yaptığı saptanmıştır.

Müzik dersinin yapılandırmacı eğitim anlayışıyla daha verimli ilerleyebilmesi açısından müzik dersine ait donanımlı sınıfın bulunması, okul imkanları, öğrencilerin merkeze alındığı derslerin işlenmesi, öğretmenlerin öğrencilerini tanımaları ve ilgi alanlarına göre yönlendirmeleri, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, yeniliklere açık olmaları ve kendi gelişimlerini öğrencilerine aktarabilmeleri gerekmektedir. Bu sebeple özel okul ve devlet okulları müzik öğretmenleri yapılandırmacı eğitim anlayışı yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların çıktığı düşünülmektedir.

Devlet okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerin denetimlerinin yeterli yapılmadığı, öğretmenlerin kurum belirleme sınavına girdikten sonra kendilerini maddi güvence üzerinde hissetmeleri ancak özel okulda görev yapmakta olan öğretmenlerin her sene yenilenen sözleşmeleri ile maddi güvensizlik içerisinde yaşamaları, bu nedenle de çalıştıkları kurumda kalıcı olabilmek ya da daha iyi şartlarda ki kurumlarda çalışabilmek adına kendilerini sürekli geliştirdikleri elde edilen sonuçlardandır.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırmalar incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşımın olumlu sonuçları doğrultusunda eksik kalan yönleri tamamlaya yönelik etkinlik ve çalışmaların önerildiği görölmüştür. Araştırmanın bu kısmında literatür taraması sonucu alanda çalışacak araştırmacıların, verilen öneriler doğrultusunda çalışmalarını sürdürmeleri müzik eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın gelişimine ve ilerlemesine katkıda sağlayacaktır.

- Müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyebilmeleri ve uygulayabilmeleri açısından yıllardır alışılmış olan gelenekselci eğitim anlayışından bağımsız kalmaları gerekmektedir. Çünkü gelenekselci eğitim anlayışına ne kadar bağılı kalınırsa yapılandırmacı eğitim anlayışını özümsemek o kadar zorlaşacaktır.
- Müzik öğretmenlerinin üniversiteden mezun olduktan sonra kendilerini geliştirmeyi ve yenilikleri takip etmeleri, bu gelişimleri de öğrencileriyle paylaşımları gerektiği düşünölmektedir.
- Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile seminer dönemlerinde öğretmenlerin farkındalık ve bilinç düzeylerini artırmak hedeflenerek, sunumlar ve uygulamalı ders içerikli eğitimler verilebilir.
- Müzik dersleri içeriğinde yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak öğretmenlerin günlük ve yıllık plan ile sene içerisinde yapacağı ders içeriğini ve etkinlikleri planlayıp bu planların alan uzmanları tarafından denetlenmesi sağlanabilir.
- Müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitime uygun ders işleyip işlenmediğine dair alanında uzman müfettiş denetimleri yapılabilir. Bu uzman müfettişler yapılandırmacılık ve müzik eğitimi alanında araştırma çalışması, sunumu, bildirisi veya yayını olan akademik personeller ve uzman öğretmenler arasından seçilebilir. Bu durum sayesinde müzik eğitiminde ve yapılandırmacı yaklaşımda yapılan yayınların ve kaynakların sayısı artacaktır.
- Devlet okullarında müzik sınıfı olmayan okullar için okul yönetimlerinin çalışmalar oluşturulabilir.

- Hizmet içi eğitimlerin özel okul ve devlet okulu ortak eğitimler düzenlenebilir. Bu sayede iki okul türündeki öğretmenlerin kaynaşması ve bilgi akışının sağlanabilir.
- Müzik derslerinin ürünü olarak aylık dönemlik ve senelik periyodlarla düzenli olarak konserler düzenlenebilir.
- Kurum türü fark etmeksizin il ve ilçe bazında müzik dersi etkinlik projeleri düzenlenebilir. Olan projeler içerik düzenlenerek artırılabilir.
- Öğrenen adaylarının okul uygulamaları dersi 4 döneme çıkarılarak uygulamayı sadece devlet okulları değil özel okullarda yapılması böylelikle de öğretmen adaylarının mezun olmadan iki kurum arasında ki benzerlik ve farklılıkları tespit edip mesleğe başlaması gerektiği düşünülmektedir.
- MEB tarafından dağıtılan ortaöğretim müzik dersi öğrenci ve öğretmen kılavuz kitaplarının içeriğini yapılandırmacı yaklaşımda ders kitaplarının içeriğinin düzenlenip, öğrencileri güdüleyen, öğretmenlerin mentorluk edebileceği anlatımlar ve etkinlik örnekleri zenginleştirilmelidir.
- Müzik öğretmeni adaylarının mesleğe başlamadan önce müzik öğretmenlerinin de öğretmenlik sürecinde kullanabilecekleri, tüm öğretmenlerin paylaşım yapıp ortak kullanabileceği ancak gerekli denetimlerin kategorizelerin yapıldığı, düzenli bir elektronik repertuar arşivinin oluşturulabilir.
- Müzik öğretmenlerinin derslerde rahatlıkla derslerde kullanabileceği basitleştirilmiş, elde etmesi ve yapımı mümkün olan özellikle ritim enstrümanlarından müzik sınıfı materyalleri artırılabilir. Müzik sınıfı olmayan öğretmenler okul yönetimlerinden demirbaş olarak müzik malzemelerini koyabilecekleri kilidi olan dolaplar talep edebilirler ve orada konumlandırabilirler.
- Müzik sınıfı olmayan okullar için yardım konserleri ve bağış kampanyaları düzenlenerek müzik sınıfları oluşturulabilir. Bu durumun toplumdaki yardımlaşma güdüsünü de artıracakı düşünülmektedir.
- Ortaokul müfredatında müzik dersi haftada 2 saate çıkarılarak 1 ders konu olarak işlenirken 1 ders sadece etkinlik ve uygulama olarak yürütülebilir. Böylelikle törenler, konserler, proje ve etkinliklerin prova saatleri de okul

ders saati içerisinde gerekleŖeeğinden öğretmenlerin okul saatleri dıŖında prova yapmaları durumu ortadan kalkmıŖ olur.

- Öğrencilere proje ve performans ödevleri dıŖında müzik dersi etkinlik katılım durumuna göre dönemlik puanlama yapılabilir. Bu etkinlikler öğrencilerin sevdiğı müzik türlerinde ki yaratıcı dŖnme becerilerini güdüleyici türde planlanarak uygulanabilir.
- Müzik derslerinin herhangi bir branŖ dersi tarafından aŖağıda görülmemesi ve okul yönetimlerinin bu konuda müzik derslerini sınavlara ya da derslerin etütlerine değıŖtirmemesi, bu konuda ders tutumu sağlayan okulların mfettiŖlerce teftiŖ edilmesi veya tüm okul öğretmenlerine tüm eğitim branŖlarının değeri üzerine eğitimler verilmesi önerilebilir.

Öğretmenlerin niversiteden mezun olurken yaŖadıkları enerji ve öğretmenliğe olan heveslerinin, yıllar geçtikçe azalmaması gerekir. İlk mezun olan bir öğretmenin alıŖtığı kurumda öğrenciye verdiğı bilgi ile yıllar sonra alıŖtığı kurumda öğrenciye verdiğı bilgi arasında pozitif ivmelenme sağlanmalı. Her ocuğun eğitim alma hakkı var. Özel okul ya da devlet okulu, öğretmenler eğitimleri sırasında aynı Ŗartlarda eğitim görmektedir. Bu nedenle öğretmenler imkanlar dahilinde tüm bilgilerini öğrencilere aktarıp bir süre sonra yetmediğini fark ederek kendilerini yeniliklere açacağı ve ne kadar nitelikli öğrenciler yetiŖirse toplum da o yönde nitelik kazanacağı dŖnlmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akarsu, S. (2017). Ortaokul (5-8) Müzik Öğretimi Programı Kazanımlarının Bloom Taksonomisi Çerçevesinde Yapılandırmacı Yaklaşımın İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 152-170.
- Akınoğlu, P. O. (2011). Öğrenme ve Öğretmede Yeni Yönelimler. B. Oral içinde, *Öğrenme, öğretme kuram ve yaklaşımları*. Pegem Akademi.
- Aksu, C. (2018). *Müzik Eğitiminde Yapılandırmacılık* (2. b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Albuz, A., & Akpınar, M. (2009, Eylül 23-25). 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ve Yeni Yaklaşımlar. 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 175-183. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Albuz, A., & Demirci, B. (2018). 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ile 2018 İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programının Karşılaştırmalı Kuramsal Çerçeve Analizi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 86-95.
- Applefield, J. M., Huber, R., & Mahnaz, M. (2000-2001, December-January). Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding. *High School Journal*, s. 35-53.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41-61.
- Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 75-84.
- Ataman, Ö. G., & Okay, H. H. (2009, Eylül 23-25). İlköğretim Müzik Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarına Yönelik Görüşleri. 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*. Samsun: www.muzikegitimcileri.net.
- Aydınlı, S. (2015). Tasarım Eğitiminde Yapılandırıcı Paradigma: 'Öğrenmeyi Öğrenme'. *Tasarım+Kuram*(20), 1-18.
- Aykan, A. (2014). Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Van.

- Balım, P. D., Türkoğuz, P. D., Aydın, D. G., & Evrekli, R. A. (2012). Fen ve Teknoloji Dersinin “Madde ve Isı” Konularında Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Modeline Dayalı Etkinlik Planları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, s. 128-139.
- Baybars, M. G., & Küçüközer, H. (2018). The Effect of 7E Learning Model on Conceptual Understandings of. *European Journal of Educational Research Prospective Science Teachers on "de Broglie Matter Waves" Subject*, s. 387-395.
- Bayraktaroğlu, C. E. (2011). Eğitimde Yapılandırmacılık Yaklaşımı ve Eleştirel Bakış. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. (D. D. Köksal, Çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bock, P. K. (2001). *İnsan Davranışının Kültürel Temelleri*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Brooks, M., & Brooks, J. (1993). The case for the constructivist classrooms. *Alexandria, Va: ASCD.*, 66-78.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. (2017). *Research Design* (3 b.). (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. (2019). *Eğitim Araştırmaları* (2. Baskı b.). (H. Ekşi, K. Mason, Dü, & A. Avcu, Çev.) İstanbul: Edam.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. b.). Sage.
- Creswell, J., & Plano, C. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage.
- CTGV. (1991). Technology and the Design of Generative Learning Environments. *Educational Technology* (s. 34-40). içinde Educational Technology Publications, Inc.
- Çalışkan, N. (2005). Bilim ve Eğitimde Alternatif Perspektifler ve Gelecek. *Öğretmenlik Mesleğine Geçiş* (s. 328-353). içinde Ankara: Sempati Yayıncılık.
- Çelebi, C. (2006). Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya.

- Çelik, Ş. Ü. (2013). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Kayseri.
- Derneği, T. E. (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Okan Matbaacılık Basım Yayın.
- Deryakulu, D. (2001). *Sınıfta Demokrasi*. (A. Şimşek, Dü.) Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Duffy, T. M., & Savery, J. (1995, September- October). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *Educational Technology*, s. 31-38.
- Dündar, Ş. (2008). Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Fatma Önen, A. E. (2011). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Programının Uygulanabilirliğine ve Alanla İlgili Kitapların Yeterliliğine İlişkin Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 115-137.
- Fer, S., & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fosnot, C. T. (2007). *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Genç, S. Z. (2008). Öğrenme Öğretmede Çağdaş Yaklaşımlar. . Ankara: Anı Yayıncılık .
- Glaserfeld, E. V. (1991). Knowing without Metaphysics: Aspects of the Radikal Constructivist Position. *Research and Reflexivity*, s. 553-571.
- Glaserfeld, E. V. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Bristol, PA: Falmer Pres.
- Kalaycı, N. (2014). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimi ve Öğrenme Sürecine Yansımaları. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.
- Kaleli, Y. S., & Nayir, A. E. (2020). Pişano Eğitiminde Öğrenme Stilleri ve 5E Modeline Yönelik Etkinliklerin Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2595-2615.
- Kalıpçı, S. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarında Benimsedikleri Eğitimsel Yaklaşımları Belirleme. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.
- Kaya, Z. (2011). Koro Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarıya Etkisi. *Doktora Tezi*. Malatya.

- Kesici, A. (2019). Eğitimde Postmodern Durum: Yapılandırmacılık. *İnsan&insan*, 219-238.
- Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, s. 7-22.
- Kıncal, R. Y. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Erzurum: Babil Yayınları.
- King, W. R., & He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, s. 665-686.
- Küçük, B. (2019). Kodaly ve Dalcroze Yaklaşımlarıyla Oluşturulmuş Etkinliklerin 5E Modeline Göre Tasarlanan İlkokul 3. Sınıf Müzik Derslerinde Kullanımı. *Doktora Tezi*. İstanbul.
- Larochelle, M., Nadine, B., & Garrison, J. (1998). Constructivism and Education. *Toward a Pragmatic Social Constructivism*.
- McLellan, H. (1996, November- December). 'Being Digital': Implications for Education. *Educational Technology*, s. 5-20.
- MEB. (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Nacakcı, Z. (2010). Müzik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Müzik Programına İlişkin Görüşleri ve Programı Uygulama Yöntemlerinin Belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 353-364.
- Null, J. W. (2004). Is Constructivism Traditional? Historical and Practical Perspectives on a Popular Advocacy. *The Educational Forum*, s. 180-188.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 835-857.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. (2005). On Becoming a Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, s. 375-387.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özenç, M., & Doğan, C. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Başarının Kalıcılığına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 609-635.

- Özgül, İ. (2009). Türkiye’de İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Çözümlemesi. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, (s. 609-626).
- Özmenteş, G. (2010). 2006 yılı İlköğretim müzik dersi müfredatındaki felsefi çelişki. 9. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*.
- Özmenteş, G. (2013). Müzik eğitimi araştırmalarında değişen paradigma ve yöntemler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, s. 91-103.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, H. İ., & Bilgili, A. (2006). Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretimine YansımalarıI. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 271-285.
- Saydam, G. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Tutumları. *Yüksek Lisans Tezi*. Aydın.
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M., & Coulson, R. (1995). Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext: Random Access Instruction For Advanced Knowledge Acquisition In İll-Structured Domains. *Educational technology* (s. 24-33). içinde Educational Technology Publications, Inc.
- Susam, B., & Demir, M. K. (2020). Evaluation of Classroom Teachers’ Views on the Change in Curriculums. *eğitim kuram ve uygulama araştırmaları dergisi*, s. 245-267.
- Şener BÜYÜKÖZTÜRK, E. K. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Teyfur, E., Teyfur, M., & Çınar, O. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 47-64.
- Tezci, E. (2002). Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarısına etkisi. *Doktora Tezi*. Fırat Üniversitesi.
- Tezci, E., & Köksalan, B. (2007). Yapılandırmacı Eğitim ve Öğretim Yaklaşımları. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*.
- Tokatlı, M. Ö. (2018). Ortaokul Müzik Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Algı Düzeylerinin İncelenmesiYüksek lisans tezi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.
- Tozlu, N. (2003). *İnsandan Devlete Eğitim*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

- Türkmen, E. F. (2016). *Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uçal , E., Bilen, S., & Özevin, B. (2003, Ekim 30-31). Müzik eğitimcisi yetiştirmede aktif Eğitimin Yeri ve Önemi. *Cumhuriyetimizin 80.Yılı 'nda Müzik Sempozyumu*, 93-101. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Uzunoglu, B. (2013). Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Müzik Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Ders Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Etkisi. *Doktora Tezi*. İstanbul.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about: teaching methods*. Victoria: Acer Press.
- Yaşar, Ş. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. *Eğitime Bakış Dergisi*, s. 15-19.
- Yıldırım, P. D., & Şimşek, P. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2008, Aralık). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67.
- Yurdakul, B. (2016). Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş için Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Adlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 109-120.
- Zengin, H. K. (2015). Yapılandırmacı Yaklaşım. *Açık Ders*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Ek. 1. Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz nedir?

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

2. Hangi yaş aralığında bulunmaktasınız?

- ☐ 22-27
- ☐ 28-33
- ☐ 34-39
- ☐ 40-45
- ☐ 45-51
- ☐ 52-57
- ☐ 58-65

3. Görev yapmakta olduğunuz okulun türü?

- ☐ Özel Okul
- ☐ Devlet Okulu

4. Mesleki tecrübeniz kaç yıldır?

5. Hangi üniversiteden (Bölüm. fakülte) mezun oldunuz?

6. Lisans döneminizi hangi eğitim öğretim yılları arasında tamamladınız?

7. Lisansüstü eğitiminiz var mıdır? Varsa hangi üniversitede kaç yılında tamamladınız?

8. Katıldığınız eğitim programları nelerdir? (Seminer. sempozyum. akademi. çalıştay. atölye çalışmaları. sertifika programları. yurt dışı eğitim programları vb.)

9. Öğrencilerle birlikte kazandığınız. elde ettiğiniz başarılar. katıldığınız programlar (festival. yarışma. proje vb.)

10. Görev yapmakta olduğunuz okulda sınıf imkanlarınızın yeterlilik düzeyleri nelerdir?

- ☐ Tam kapsamlı ve donanımlı müzik sınıfımız vardır.
- ☐ Müzik sınıfımız vardır ancak yeterli materyale ve enstrümana sahip değildir.
- ☐ Müzik sınıfımız yoktur.

- Diğer...

11. Görev yapmakta olduğunuz okulun müzik alanında sağladığı maddi olanakları nelerdir?

- Tam kapsamlı, yeterli düzeyde maddi imkân sağlanmaktadır.
- Kendi maddi imkanlarımızla eğitim sağlamaktayız.
- Okulumuzun maddi herhangi bir imkânı yoktur.
- Diğer...

12. Diğer; katkı sunmak istediğiniz ek bilgiler var mıdır? Varsa yazınız.



Ek. 2. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Soruları

1. Hangi üniversiteden mezun oldunuz?
2. Mesleki tecrübeniz kaç yıl?
3. Yüksek Lisans veya doktoranız var mı?
4. Haftalık kaç saat ders yükümlülüğünüz var? Ders saatleriniz dışında okulda bir mesai kavramınız var mıdır?
5. Hafta sonu ve tatil dönemlerinde resmi olarak çalışıyor musunuz?
6. Çalıştığınız okulda, okul ve sınıf ortamınız müzikal olarak yeterli midir?
7. Müzik sınıfınızda hangi enstrümanlar bulunmaktadır?
8. Ders işlenişi sırasında enstrüman kullanıyor musunuz?
9. Öğrencilerinizden enstrüman çalan var mı? Varsa etkinliklerde yer veriyor musunuz?
10. Öğrencilerinizi yetenek ve ilgi alanlarına göre tanıdığınızı düşünüyor musunuz?
11. Ders esnasında öğrencileriniz aktif rol alıyor mu?
12. Sizce yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun ders içeriği üretiyor musunuz?
13. Müfredata göre mi ders işliyorsunuz?
14. Ders esnasında alternatif öğretim yöntemleri kullanıyor musunuz?
15. Alanınızda yapılan çalışmaları ve yenilikleri takip edebiliyor musunuz? Bunu derslerde öğrencilerinize aktarabiliyor musunuz?
16. Okulunuzda okul saatleri dışında etkinlikler ve provalar için vakit ayırıyor musunuz?
17. Katıldığınız eğitim programları nelerdir?
18. Öğrencilerle birlikte elde ettiğiniz başarılar, katıldığınız programlar (festival, yarışma, proje vb..) nelerdir?
19. Ders işlerken kullandığınız yardımcı kaynaklar ve materyaller nelerdir?

Ek.3.Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

EK

Yapılandırmacı Öğrenme ile ilgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeğinin Maddeleri

A. Öğrenci ile ilgili Boyutlar	5 Çok Yeterli	4 Yeterli	3 Kısmen Yeterli	2 Yetersiz	1 Çok Yetersiz
	5	4	3	2	1
1. Öğrencinin fiziksel özelliklerini tanır.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Öğrencinin zihinsel özelliklerini tanır.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Öğrencinin duygusal özelliklerini tanır.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Öğrencinin ilgi ve yeteneklerini tanır.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Öğrencini sosyoekonomik özelliklerini tanır.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Öğrencinin arkadaşlar ile olan iletişimi tanır.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Öğrencinin farklı ihtiyaçlar olduğunu bilir.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini bilir.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Öğrencilerin kendisi ve arkadaşları ile iletişime girmelerini destekler.	☐	☐	☐	☐	☐
B. Öğretimi Planlama ile ilgili Alt Boyutlar	5 Her Zaman	4 Genellikle	3 Bazen	2 Nadiren	1 Hiçbir Zaman
	5	4	3	2	1
10. Öğretimin hedeflerini belirler.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Öğrenci kazanımlarını belirler.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Konuya uygun olarak materyal hazırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Konuya uygun değerlendirme araçları hazırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Öğretim faaliyetleri için ortam hazırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Öğretim faaliyetleri için güncel kaynaklar edinir.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Dersi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlar.	☐	☐	☐	☐	☐
C. Öğretimi Süreci ile ilgili Alt Boyutlar	5 Her Zaman	4 Genellikle	3 Bazen	2 Nadiren	1 Hiçbir Zaman
	5	4	3	2	1
17. Öğrencilerin derse karşı ilgisini çeker.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Öğrencileri hedef ve davranışlardan haberdar eder.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için fırsat ve zaman verir.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Ders konularını gerçek olaylarla bağdaştırır.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Tanımlara uygun örnekler verir.	☐	☐	☐	☐	☐