



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**TÜRK MUSİKİSİ KEMAN ÖĞRETİMİNDE 7E MODELİNİN UYGULANMASI VE
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİSİ**

Ali NÜNÜKOĞLU
ORCID: 0000-0001-7131-7871

Danışman
Prof. Dr. Aynur Elhan NAYİR
ORCID:0000-0002-1964-3829

Konya – 2023

TEŞEKKÜR

Araştırmacılığını üstlendiğim çalışmamın bu bölümünde depremde hayatını kaybedenlere Allah'tan rahmet dilerken, bu süreci yaşayan biri olarak, bu zorlu çalışma sürecinde hep yol göstericim olan, beni her zaman destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen, her zaman öğrencisi olmaktan gurur duyduğum çok kıymetli danışmanım, hocam Prof. Dr. Aynur Elhan NAYİR'e, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez inceleme komitesinde bulunan, doktora sürecimin her döneminde bana desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Prof. Dr. Sema SEVİNÇ ÇETİN'e ve çalışma boyunca değerli fikirleriyle yürekten yol gösteren Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR'a,

Araştırmanın çalışma aşamasında çok değerli görüş ve önerileri için Doç. Dr. Melda AKBABA'ya,

Araştırmaya veri toplama aşamasında katkıda bulunan öğrencilerime, bugüne kadar bende emeği olan beni yetiştiren tüm değerli hocalarıma, arkadaşlarıma, aileme ve bu süreçte bana sabır gösteren yardımlarını esirgemeyen eşim Ebru NÜNÜKOĞLU'na teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

ALİ NÜNÜKOĞLU

Temmuz 2023

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	2
İÇİNDEKİLER	3
TABLolar LİSTESİ.....	5
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	6
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	7
ÖZET	8
ABSTRACT.....	9
BÖLÜM 1	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	8
1.2.Araştırmanın Amacı	9
1.2.1. Alt Problemler	10
1.2.1.1. Nicel alt problemler.....	10
1.2.1.2.Nitel alt problemler	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Varsayımlar	12
1.5. Sınırlılıklar	13
1.6. Tanımlar	13
BÖLÜM 2	14
2. ALAN YAZIN	14
2.1.Kuramsal Çerçeve	14
2.1.1 Türkiye’de keman eğitiminin tarihi süreci	14
2.1.2. Yapılandırmacı yaklaşım ve 7E modeli	17
2.2.Yapılan Araştırmalar.....	22
BÖLÜM 3	41
3. YÖNTEM.....	41
3.1.Araştırmanın Modeli	41
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Katılımcılar	41
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	42
3.3.1.Nicel veri toplama araçları ve analizi.....	42
3.3.2.Nitel veri toplama araçları ve analizi	43
3.3.3.Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik	45

3.3.3.4. Deney Süreci	46
BÖLÜM 4	51
4.BULGULAR.....	51
4.1.Nicel Verilere Ait Bulgular.....	51
4.1.1.Birinci alt probleme ait bulgular	51
4.1.2.İkinci alt probleme ait bulgular	52
4.1.3. Üçüncü alt probleme ait bulgular	54
4.1.4.Dördüncü alt probleme ait bulgular.....	56
4.1.5. Beşinci alt probleme ait bulgular	57
4.1.6. Altıncı alt probleme ait bulgular	57
4.1.7. Yedinci alt probleme ait bulgular	58
4.1.8. Sekizinci alt probleme ait bulgular.....	59
4.1.9. Dokuzuncu alt probleme ait bulgular	61
4.1.10. Onuncu alt probleme ait bulgular	63
4.1.11. On Birinci alt probleme ait bulgular	64
4.1.12. On İkinci alt probleme ait bulgular	64
4.1.13. On Üçüncü alt probleme ait bulgular	66
4.2. Nitel Verilere Ait Bulgular	68
BÖLÜM 5	83
5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	83
5.1. Tartışma	83
5.2. Sonuç.....	85
5.3.Öneriler	87
5.3.1.Araştırmaya yönelik öneriler.....	87
5.3.2.Uygulamaya yönelik öneriler	88
KAYNAKLAR	90
EKLER.....	103
Ek 1: Akademik Başarı Ölçeği.....	103
Ek 2: Gaziantep Üniversitesi Tımdk Yarı Yapılandırılmış Grup Görüşmesi Soruları.....	104
Ek 3: Keman Dersi Tutum Ölçeği.....	105
Ek 4: Performans Değerlendirme Puanlama Rubriği (Ön test- Son Test İzlenesi)	106
Ek 5:Uzman Görüş Alma Formu	107
Ek 6: Araştırma İzinleri.....	108

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Deney grubu başarı ön test analizleri	51
Tablo 4.2. Deney grubu başarı son test analizleri	51
Tablo 4.3. Deney grubu başarı ön test ve son test karşılaştırma raporu	52
Tablo 4.4. Kontrol Grubu başarı ön test analizleri	53
Tablo 4.5. Kontrol grubu başarı son test analizleri	53
Tablo 4.6. Kontrol grubu başarı ön test ve son test karşılaştırma raporu	53
Tablo 4.7. Deney Grubu Başarı Ön Test Alt Boyut Analizleri	54
Tablo 4.8. Deney Grubu Başarı Son Test Alt Boyut Analizleri	55
Tablo 4.9. Karşılaştırma Raporu	56
Tablo 4.10. Karşılaştırma raporu	57
Tablo 4.11. Karşılaştırma raporu	58
Tablo 4.12. Karşılaştırma Raporu	58
Tablo 4.13. Performans değerlendirme ölçeği	59
Tablo 4.14. Performans değerlendirme ölçeği	59
Tablo 4.15. Bağımlı iki örnek Mann-Whitney U testi	60
Tablo 4.16. Performans değerlendirme ölçeği	61
Tablo 4.17. Performans değerlendirme ölçeği	62
Tablo 4.18. Bağımlı iki örnek Mann-Whitney U testi	62
Tablo 4.19. Bağımlı iki örnek korelasyon	63
Tablo 4.20. Bağımlı iki örnek Mann-Whitney U testi	63
Tablo 4.21. Bağımlı iki örnek korelasyon	63
Tablo 4.22. Bağımlı iki örnek Mann-whitney U testi	64
Tablo 4.23. Bağımlı iki örnek korelasyon	64
Tablo 4.24. Keman dersi tutum ölçeği	64
Tablo 4.25. Keman dersi tutum ölçeği	65
Tablo 4.26. Keman dersi tutum ölçeği	66
Tablo 4.27. Keman dersi tutum ölçeği	67

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Türk Musikisi Keman Öğretiminde 7e Modelinin Uygulanması ve Öğretme-Öğrenme Sürecine Etkisi başlıklı tez çalışmamın toplam **121** sayfalık kısmına ilişkin, 17/07/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%8** olarak belirlenmiştir

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

17/07/2023

Ali NÜNÜKOĞLU

Prof. Dr. Aynur Elhan NAYİR

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

17/07/2023

Ali NÜNÜKOĞLU

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

TÜRK MUSİKİSİ KEMAN ÖĞRETİMİNDE 7E MODELİNİN UYGULANMASI VE ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİSİ

Ali NÜNÜKOĞLU

Yapılandırmacı Yaklaşımda öğretmenler, öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde rehberlik ederek bireysel öğrenme stratejileri geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşımda öğretmenler pasif bir konumda olmalarına rağmen, öğrencilerin özgür bir öğrenme ortamında başarılı olmaları için gereken yönlendirmeyi sağlarlar. Hızla değişen dünyada, bireylerin değişimden kaynaklanan yeniliklerin ve gelişmelerin farkında olması ve aynı zamanda üzerine düşen görevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Bu nedenle, dünyadaki değişikliklere ayak uydurabilen ve gerektiğinde uygun davranabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin, bilgiyi tüketmek yerine kendilerince sentezleyerek yeni bilgiler üretmeleri hedeflenmektedir. Bu çalışmada, içerik analizi tekniği kullanılarak nitel veri toplama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak yapılandırmacı öğrenme yöntemiyle uygulanan 7E modelinin Türk Musikisi Keman Eğitimi üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Çalışma, yapılandırmacı 7E öğretim modeliyle düzenlenen Türk Müziği keman derslerinde öğrenci başarısını ve etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın nicel verileri ise deneysel öntest-son-test kontrol gruplu desen kullanılarak elde edilmiştir. Bu çalışma kapsamında, Keman Dersi Başarı Testi Ölçeği, Tutum Ölçeği ve Performans Testi ön testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Deney grubuna 10 hafta boyunca 7E modeline uygun olarak tasarlanmış öğretim etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubu mevcut programdaki etkinliklere devam etmiştir. Uygulama sonrasında, her iki gruba tekrar Keman Dersi Başarı Testi Ölçeği, Tutum Ölçeği ve Performans Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda, 7E öğretim modeline uygun olarak düzenlenen ders etkinliklerinin öğrencilerin başarısına anlamlı bir şekilde katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, 7E modelinin keman eğitiminde etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Müziği, Keman Eğitimi, 7E Modeli

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Institute of Educational Sciences
Department of Fine Arts Education
Music Education Program
Doctoral Thesis

THE APPLICATION OF THE 7E MODEL IN TURKISH MUSIC VIOLIN TEACHING AND IT'S EFFECT ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Ali NÜNÜKOĞLU

Teachers play an important role in helping students develop individual learning strategies by guiding them in learning activities in constructivist approach. Although teachers are in a passive position, they provide the guidance students need to succeed in a free learning environment. In a rapidly changing world, individuals need to be aware of the innovations and developments arising from change and at the same time fulfill their duties. Therefore, there is a need for individuals who can keep up with the changes in the world and act appropriately when necessary. It is aimed that individuals produce new information by synthesizing it instead of consuming it. In this study, qualitative data collection was carried out using the content analysis technique. The effect of the 7E Model applied with the constructivist learning method on the Turkish Music Violin was evaluated by using the descriptive analysis approach of the obtained data. The study aims to examine student success and effect in Turkish Music violin lessons organized with the constructivist 7E teaching model. The quantitative data of the study were obtained by using the experimental pretest-posttest control group design. Within the scope of this study, Violin Lesson Achievement Test Scale, Attitude Scale and Performance Test pre-test were applied to the experimental and control groups. While teaching activities designed in accordance with the 7E model were applied to the experimental group for 10 weeks, the control group continued the activities in the current program. After the application, Violin Lesson Achievement Test Scale, Attitude Scale and Performance Scale were applied to both groups again. As a result of the Mann Whitney U test analysis, it was determined that the course activities organized in accordance with the 7E teaching model contributed significantly to the success of the students. These results show that the 7E model can be used as an effective teaching method in violin education.

Keywords: Turkish Music, Violin Teaching, 7E Model

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

Eğitim ve öğretim sürecinin amaçlarına uygun şekilde gerçekleştirilmesi, bir çok faktörün etkili ve verimli bir şekilde planlanmasına bağlıdır. Bu faktörler arasında, bireylerin öğrenme süreçlerine ve düşünme tarzlarına dair değişkenler önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin öğrenme ve düşünme tarzları, eğitim ve öğretim sürecinin doğru şekilde tasarlanması için dikkate alınması gereken önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle, eğitim programlarının hazırlanması ve öğretim sürecinin yürütülmesi aşamasında, bireylerin öğrenme ve düşünme tarzları göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Altun, 2016).

Son yıllarda öğretim alanında yapılan araştırmalar, öğrenmenin öğrencilerin bilgiyi ve bilginin anlamını yapılandırmada aktif olmaları ile gerçekleşebileceğine odaklanmaktadır (Sabancı, 2009: 50). Bu bağlamda, modern öğretim yaklaşımları, öğrencilerin zihinsel süreçlerinin farkında olmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi süreci yaratabilmeleri için en temel bilgi kaynağı, öğrencilerin nasıl düşündüğü ve öğrendiği hakkında edindikleri bilgilerdir. Özetle, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamaları, öğrenme sürecini daha verimli hale getirmek için önem arz etmektedir.

Yeni eğitim modellerinde aktif öğrenmenin önemine vurgu yapıldığı gibi, öğrenme stillerinin de önemli bir yeri bulunmaktadır (Altun, 2016). Felder ve Silverman (1988) öğrenme stili kavramını, bireyin bilgiyi alma, depolama ve işleme sürecindeki özellikleri ile kişisel tercihleri doğrultusunda tanımlamışlardır. Öte yandan, Dunn ve Dunn (1986) öğrenme sürecinde bireyin tercihlerine göre öğrenme stili kavramını tanımlamışlardır. Bu iki tanım da öğrenme stili bireysel farklılıklara dayalı olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan, Kolb (1988) bireylerin bilgiyi alma ve işleme sürecindeki kişisel tercihlerine bağlı olarak öğrenme stili ifade eder. Bu tanımlamaların temelinde, her bireyin öğrenme sürecinde farklı tercihleri olduğu ve bu tercihlerin öğrenme sürecinde etkili olduğu gerçeği yatmaktadır. Bu nedenle, eğitimcilerin öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyerek, öğrenme sürecini bu stillere uygun şekilde tasarlamaları, öğrencilerin daha verimli ve etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır.

Çağdaş eğitim sistemi, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını benimsemektedir. Bu yaklaşım, insanın niteliklerini geliştirmeyi esas alırken, aynı zamanda insan ihtiyaçlarına önem

verir ve öğrenciyi eğitim sürecinin merkezine yerleştirir. Böylelikle, öğrenme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alarak, öğretimi bireyselleştirme hedefi güdülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı, çağdaş eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçasıdır ve öğrencilerin öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Bu nedenle, çağdaş eğitim anlayışı, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun eğitim programları geliştirmeyi hedeflemektedir. “Eğitim hizmetleri, insan nitelikleri ve ihtiyaçlarına odaklanarak, öğrencilerin kişisel farklılıklarına ve özelliklerine uygun şekilde kişiselleştirilebilir. Böylece öğrenciler, kendi seviyelerinden başlayarak, özel ihtiyaçlarına göre eğitim alarak maksimum seviyeye ulaşabilirler. Bu yaklaşım, çağdaş eğitim sistemlerinin ve okulların temel hedeflerinden biridir: Öğrencilere en uygun eğitim hizmetini sağlayarak, bireysel farklılıklar ve ayırt edicilikler dikkate alınarak kaliteli bir eğitim vermek.” (Karakaya, 2004:2).

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı, bireysel özellikleri dikkate alarak eğitim sürecini yapılandırmayı hedefler. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilimsel düşünme ve iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine, öğrenmeyi öğrenmelerine, üretken ve bilgiye erişip kullanabilen bireyler olmalarına, evrensel değerleri benimsemelerine, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarına ve kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin eğitim sürecine pasif değil aktif olarak katılımını sağlamak için eğitim sürecinin öğrenci merkeze alan bir yapıda hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımında, öğretme metotlarından çok öğrenmenin doğası önemlidir. Bu yaklaşıma göre, öğrenme süreci, beynin yeni bilgi ve becerileri öğrendiğinde oluşan bir değişimdir. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak yer almaları ve öğrenme deneyimlerini bireysel olarak yapılandırmaları gerekmektedir. Öğrenme sürecinde, öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun öğrenme yöntemleri kullanması önemlidir. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarına uygun eğitim programları geliştirerek, onların en üst düzeyde öğrenmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Bu nedenle, öğrenmenin doğası ve öğrencilerin bireysel özellikleri öğretim sürecinde dikkate alınması gerekmektedir. (Ferguson, 1980).

Öğrenci merkezli öğretim, öğrencilerin öğrenme işlerini üstlenmelerine dayanan yapılandırmacı pedagojinin temel ilkelerinden biridir. Bu yaklaşım, öğretim sürecinde araştırma, problem temelli öğrenme ve grup çalışmalarına ağırlık verir. Özellikle grup çalışmaları, işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Sosyal yapılandırmacılar, öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşime girerek kendi öğrenmeleri hakkında

geri bildirim alıp, kendi öğrenme yapılarını düzenlediklerini belirtmektedirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirerek öğrencilerin kalıcı bilgi edinmesine yardımcı olmaktadır” (Jocopsen, 2002, s. 5-6).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğretmen, sadece bir konu uzmanı olarak görülmemektedir. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde daha aktif olmasını sağlayacak ortamların oluşturulmasında ve gerçek hayatta kullanabileceği becerilerin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımında öğretmenin sorumlulukları oldukça büyük olmaktadır (Stevens, 1996). Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımında öğretmenin rolü, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir katılımcı olmasını sağlayacak ortamlar yaratmaktır. Bu ortamlar sayesinde öğrenciler gerçek hayatta kullanabilecekleri becerileri öğrenmektedirler. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin deneyimlerini öğrenme sürecine taşımalarına yardımcı olur ve iletişimini güçlendirmektedir. Bu nedenle öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin sorumlulukları oldukça önem arz etmektedir (Hirumi, 2002).

Eğitimin amacı, Dewey'e göre, tüm olguların ve yeteneklerin kaynağı olan problem çözme becerisini geliştirmektir. Bu nedenle, öğrencilerin demokratik okullarda ve sınıflarda eğitilmesi, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi için gereklidir. Demokratik okullar, öğrencilerin toplumsal sorunlarla başa çıkmak için aktif bir şekilde problem çözme sürecine dahil olmalarını sağlamaktadır. Böylece, öğrenciler önerilen çözümlerin uygulanabilirliğini ve etkililiğini değerlendirebilmektedirler (Özsoy, 2009).

Öğrenci merkezli eğitim, demokratik anlayışa en uygun eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine, kendi kendine motive olmalarına ve bağımsız öğrenme becerilerini kazanmalarına olanak tanımaktadır. Öğretmenler ise, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak ve desteklemek için gerektiğinde müdahale etmektedirler (Bailey ve Colley, 2015). Demokratik bir yaklaşımı destekleyen öğrenci merkezli pedagoji, öğretmenleri öğrenme sürecinde daha geri planda tutarak öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yön vermelerine ve öğrenme deneyimlerini aktif bir şekilde yaşamalarına olanak tanımaktadır (Moate ve Cox, 2015).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışına sahip öğretmenler, öğrencilerinin bağımsız düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye ve yeni öğrenme yollarını keşfetmelerine rehberlik etmeye odaklanmaktadır. Ayrıca öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını ifade etmelerine

yardımcı olur ve sınıf etkinliklerine katılmalarına fırsat vererek özgüvenlerini arttırmaya çalışmaktadırlar (Kılıççı, 1992).

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin tamamında sorumlu olması ve öğrenme sürecinin farklı yönleri hakkında yorum yapma, karar alma ve öz-düzenleme yapma fırsatlarına sahip olduğu karmaşık öğretimsel işlerle karşılaşması anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini kullanmalarına zorlanır ve öğrenme sürecinde daha aktif bir rol üstlenmelerini sağlamaktadır (Açıkgöz, 2005:17).

Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin araştırmaya teşvik edilmesi ve aktif katılımları ön planda tutan modern bir eğitim yaklaşımıdır. Ancak, öğrenciler tarafından bu yaklaşımın tam olarak anlaşılmadığı ve pozitif bir şekilde algılanmadığı belirtilmektedir. Çünkü, Kökdemir'in (2003b: 3-5) belirttiği gibi, klasik eğitim sistemi, öğrencilerin sadece pasif bir şekilde dersi dinleyerek ezberlemeleri gereken yerleri ezberleyip sınavı geçmeye odaklanmalarını sağlar. Bu nedenle, öğrenciler farklı bir uygulamayla karşılaştıklarında tepki gösterebilirler. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı ise öğrencilerin sadece izleme ve dinleme yerine, aktif bir şekilde katılabilirdiği, kendi başlarına hareket edebildikleri bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir.(Erginer, 1994: 15-21).

Öz yeterlik, performans üretme yetenekleri hakkındaki inançlardır. Öz yeterlik algıları insanların nasıl hissedeceklerini, düşüneceklerini, kendi kendilerini motive edeceklerini ve davranacaklarını belirler (Bandura, 1994).

Öğrencilerin öz-yeterlilik beklentisi, öğrenme sürecinde büyük bir rol oynamaktadır. Kendine güvenen öğrenciler, öğrenme sürecinde daha etkili olmakta ve daha yüksek başarı elde etmektedirler. Bu nedenle, öğrencilerin öz yeterliliklerinin artırılması, başarılarını olumlu yönde etkileyebileceği gibi, özgüvenlerini de artırarak, genel yaşam kalitelerine de katkı sağlayabilmektedir (Pittrinch ve Schrauben, 1992).

Öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyleri, akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktördür. Araştırmalar, öz-yeterliliğin öğrencilerin strateji kullanımı, üniversiteye uyum, çaba ve sebat gibi değişkenlerle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öz-yeterliliği arttırmaya yönelik çalışmaların öğrencilerin başarısını ve sınav kaygısını azalttığını gösteren çalışmalar da mevcut olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1997).

Öz-yeterlilik kavramı, “Güzel Sanatlar Eğitimi” öğrencileri ile diğer bölüm öğrencileri arasındaki farklılıkları açıklamak için kullanılabilmektedir. Güzel Sanatlar Eğitimi öğrencilerinin başarı seviyelerinin düşük olması, öğretmenlik derslerine değer vermesine karşın başarılı olmak için gerekli bilişsel yeteneklere sahip olmadıklarını düşüncelerinden kaynaklanabilir. Bu öğrencilerin öz-yeterlilik algıları düşük olabilir, çünkü asıl ilgi alanları sanat olmasına rağmen, üniversite giriş sınavından aldıkları puanlar diğer bölüm öğrencilerine göre düşüktür. Bu durum, öğrencilerin sanat dışı alanlarda öz-yeterlilik algılarının düşük olmasına neden olabilir. Ancak, öz-yeterliliğin başarı üzerindeki pozitif etkileri göz önüne alındığında, öğrencilerin öz-yeterlilik algılarının yükseltilmesine yönelik çalışmalar, başarı seviyelerinin artmasına ve sınav kaygısının azalmasına yardımcı olabilmektedir. Öğrenci başarısını etkileyen bir diğer önemli faktör de öğretmen özellikleridir ve özellikle Güzel Sanatlar Eğitimi öğrencilerinin başarı farklılıklarını açıklamada yararlı olabilirler. Etkili bir öğretmen, öğrencilere saygılı, onlardan başarı bekleyen ve öğrencilerin bağımsız gelişimini destekleyen bir öğretmendir. Bu bağlamda, öğrencilerin başarısızlığının nedeni olarak öğretmenlerin bu öğrencilerden düşük beklentileri olabilir. Güzel Sanatlar Eğitimi öğrencilerinin diğer öğrencilere kıyasla daha düşük puanlarla üniversiteye girmeleri ve bu öğrencilerin sanat alanındaki yetenekleri, öğretmenlerin önyargılı bir şekilde düşük beklentiler geliştirmelerine neden olabilmektedir (Özgüngör ve Kapıkıran, (2008).

Eğitim, genel anlamda bir bireyin davranışlarını değiştirme sürecidir. Eğitim sürecinden geçen kişilerin davranışlarında değişiklik olması beklenir. Varış (1986), eğitimin kişinin hedeflerini, bilgisini, davranışlarını, tutumunu ve ahlaki değerlerini değiştirmek için bir araç olduğunu ifade etmektedir. Eğitim sürecindeki değişim istenilen düzeyde olması gerekmektedir. Bu nedenle, Ertürk (1972, s.12) eğitimi, bireyin davranışlarında kasıtlı olarak istenilen değişikliği yaratma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak, eğitim bireyde, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliklerini meydana getirme sürecidir (Demirel,1999 s.5).

Güzel sanatlar, bir toplumun kültürel gelişiminde temel bir gösterge olarak kabul edilir. Müzik ise, insan ruhu üzerinde en derin etki bırakan sanat dalıdır ve toplumlarla bütünleşerek etkileşim halinde olan önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Müzik, bir milletin gelişmişlik düzeyini belirlemede kritik bir role sahiptir. Müziğin evrensel bir dil olması ve insanları aynı melodilerde birleştirebilmesi, diğer sanat dalları arasında ayrıcalıklı bir yere sahip olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle müzik, insanlar arasında ortak bir bağ oluşturabilen, evrensel ve etkileyici bir sanat dalı olduğu belirtilmektedir (Biber, 2001, s. 103).

Müzik eğitiminin temel amaçları arasında, öğrencinin müziksel algılama yeteneğini çeşitlendirmek ve farklılaştırmak, tek yanlı müzik yapma, üretme ve dinleme alışkanlıklarından kurtarmak, müziğin farklı tını özelliklerine, yapı taşlarına, kuruluş biçimlerine ve etki alanlarına açmak yer alır. Ayrıca, öğrencilerin müzikle olan ilişkilerinde daha yüksek düzeyde bilinçlilik ve eleştirel düşünme becerisi kazanmaları hedeflenir. Bireysel müzik yeteneklerinin geliştirilmesi, öğrencilere bir müzik eserini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerinde ve müzikle ilgili kaynak seçiminde yardımcı olacak önemli bir unsurdur. Son olarak, müzik etkinliklerine aktif katılımı teşvik etmek, müzik eğitiminin ilke ve amaçları arasında yer almaktadır (Uçan,2005,s.15-16).

Müzik eğitimi, temelde, bireye müzikal davranışlar kazandırma, mevcut müzikal davranışları değiştirme veya yeni müzikal davranışlar geliştirme sürecidir. Bu süreçte, öğrencinin kendi müzikal yaşantısı temel alınarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir eğitim izlenmektedir. Bu eğitim yoluyla, öğrencinin müzikal davranışları hedeflenen düzeyde geliştirilir ve istenilen seviyeye ulaşması sağlanmaktadır. Bu nedenle, müzik eğitimi öğrencinin müzikal yaşantısı temel alınarak planlanan, düzenli ve sistematik bir eğitim sürecidir (Uçan, A. 1997).

Müzik eğitimcileri, öğrencilerin müzikle ilgili deneyimlerinin öğrenme sürecine nasıl katkıda bulunabileceğini yapılandırmacı yaklaşımla ele alabilirler. Bireyin deneyimleri, dünyayı nasıl algıladığı ve anlamlandığı açısından öğrenme sürecine renk katar ve çeşitlilik sağlamaktadır. Bu perspektif, müzik eğitiminde öğretmenin ve öğrencinin öğrenme sürecindeki rolüne yeni bir bakış açısı sunmaktadır.

Çalgı eğitimi, müzik alanında yetenekli bireylerin yetişmesinde önemli bir role sahiptir. Bu eğitim, bir ya da birden çok çalgının kullanımı ile gerçekleştirilir ve genellikle bireysel olarak verilmektedir. Hedeflenen ise, çalgı aracılığıyla müziksel anlamda gelişim gösteren bireylerin yetiştirilmesi ve istenilen davranışları kazandırabilme eğitimidir.

Çalgı eğitiminin temel hedefleri arasında, öğrencilerin çalgılarını ustalıkla çalabilme becerisi kazanmasının yanı sıra, müzikal anlamda kendilerini ifade edebilmelerini sağlamak da yer almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin müzik eğitiminin diğer alanlarında da başarılı olmaları hedeflenmektedir. Swanwick'e (1984)'e göre Çalgı eğitimi, müzik öğretimi ile karşılaştırıldığında, öğrenmesi daha kolay olan bir alan olarak kabul edilebilmektedir. Bu

durum, genellikle bireysel dersler şeklinde verilmesinden kaynaklanmaktadır ve öğrencilerin müzik bilgisi ve değerlendirmesi açısından daha hızlı ilerlemelerine olanak tanımaktadır (Akt. Büyükkayıkçı, 2004: 2).

Çalgı eğitimi, öğrencilerin estetik anlayışlarının ve sosyal yönlerinin yanı sıra birlikte müzik yapma becerilerinin de gelişmesine yardımcı olur. Bu eğitim sayesinde öğrenciler kendilerini daha iyi ifade edebilirler ve bu da psikolojik ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin ileride doğru kararlar almalarına yardımcı olacak şekilde iyiyi ve güzeli ayırt edebilme yeteneğini geliştirecektir (Coşkun, 2007).

Yaylı çalgı eğitimi, çalgı eğitimi alan öğrenciler için önemli bir alt dalı oluşturmaktadır. Bu eğitim türü, insan sesinden esinlenerek tasarlanmış olan yaylı çalgıların öğrenilmesi üzerine odaklanmaktadır. Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda özellikle yaylı çalgıların eğitimi verilmesinin nedeni, orkestra yapısındaki önemli yerlerinden dolayı olmaktadır. Ayrıca, yaylı çalgıların öğretmenlik sürecinde kullanımı kolay ve taşınabilir olmaları da tercih sebepleri arasındadır (Coşkun, 2007).

Yaylı çalgı eğitiminde başarılı olabilmek için hem ruhsal hem de bedensel yeteneklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Ruhsal yetenek, müzikal zevk, müziğe karşı duyarlılık ve müzikaliteye dair davranışlarımızı kapsar. Bedensel yetenek ise çalgı çalmak için vücudun fizyolojik özellikleri ve kişiye özgü yapısı ile ilgilidir. Başarı için bu iki yeteneğin dengeli bir şekilde gelişmesi önemlidir ve bu da ancak düzenli ve dengeli bir çalışmayla sağlanabilmektedir. Çalgı eğitiminin amacı, öğrencilerin teknik becerilerini sağlamlaştırmak ve müzikal gelişimlerini desteklemektir (Ertem, 1997: 16).

Keman, yaylı çalgılar ailesinin en kıvrak, en virtüözel ve köşeli ses rengine sahip üyesidir. Bu telli ve yaylı çalgı, XVI. Yüzyılda Kuzey İtalya’da ortaya çıkmıştır. O dönemlerde Orta Çağ’da yayla çalınan bütün çalgılara keman-violon adı verilirken, sonradan omuz ile çene arasına sıkıştırılmak üzere yay ile çalınan dört telli bir tahta çalgı olan “Fransız işi küçük keman” (piccolo violin alla francese) da yaygın hale gelmiştir. Keman, XVII. Yüzyılda Fransa’da Jean Baptiste Lully (1632-1687) tarafından kabul görmüş ve tüm Avrupa’da popüler hale gelmiştir (Aktüze, 2003: 281).

Keman, yaylı çalgılar arasında en küçük ve en işlevsel olanıdır. Ses tonunun güzelliği ve etkileyiciliği, her türlü müzik icrasında kullanılabilirliği ve teknik kapasitesi, kemanın önemli özellikleri arasında yer almaktadır. Kemanın sıcak tınısı, duygusal anlatım zenginliği

ve geniş bir ses yelpazesi, onu ideal bir solo çalgısı haline getirmektedir. Kemanın orkestra, oda müziği ve Türk müziği topluluklarındaki rolü, onun büyük önem taşımasını sağlamaktadır (Akpınar, 2014: 93).

Son yıllarda farklı disiplinlerde de uygulanan Yapılandırmacı Yaklaşım 7E Modeli ile Türk Musikisi Keman Eğitimi'ne yönelik teknik becerilerin yanı sıra bilişsel, duyuşsal kazanımların da elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Yapılandırmacı kuramın öncelikli vurgusu öğrenme sürecinde yer almaktadır ve bu sebeple öğretim yöntemleri üzerine değil, öğrenme süreci üzerine odaklanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı, sadece bir öğretim yöntemi olarak değil, aynı zamanda öğrenme ve bilgiye felsefi bir bakış açısı sunmaktadır. Bu kuramın temel amacı, öğrenenin öğrenme sürecinde nasıl yeni bilgiler oluşturduğunu anlamak ve öğrenme sürecini daha verimli hale getirmek olduğu söylenebilir.

7E modeli geleneksel yöntemin getirmiş olduğu ezbercilik ve hazır bilgi alıcılığını engelleyerek, günümüzde öğrencinin kendi bilgisini yapılandırmasını sağlaması açısından oldukça destekleyici bir modeldir. Öğrencilerin bu modelle eğitim alması ülkemizde uygulanan Türk Musikisi keman öğretiminde başarısının artmasını sağlayacaktır. Bu modelde öğrencinin analiz etme, yorumlama, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel beceri basamakları ölçülebilecek, geleneksel keman eğitim yöntemleriyle kazanılamayan bu beceriler yapılandırmacı yaklaşımı temel alan 7E modeli ile öğrenciye kazandırılacaktır.

1.1. Problem Durumu

Geleneksel öğretim yöntemleri ile hızla gelişen teknoloji arasındaki uçurum, yeniliklerin öğrencilere nasıl aktarılacağı konusunda ciddi soru işaretleri yaratmaktadır. Bu durum, öğretmenleri çağın gereksinimlerine uygun bir eğitim yaklaşımı benimsemeye yönlendirmektedir. Bu yeni yaklaşım, öğrencilerin pasif bir şekilde bilgiyi ezberlemek yerine, kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol almalarını ve bilgiyi yorumlayarak özümsemelerini sağlayacak bir yapılandırmacı yaklaşımdır (Salman, 2006). Bu sayede öğrenciler, daha önce öğrendikleri bilgileri yeni bilgilerle birleştirerek yeniden yapılandırabilir ve kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu bireyler haline gelebilmektedirler.

Günümüzdeki hızlı bilgi birikimi ve yayılması, bireylerin bilgiye ulaşması, kendi kendine öğrenmesi, teknolojik olanakları etkin şekilde kullanması, iş birliği yaparak çalışması ve bilgi paylaşımı yapabilmesini gerektirmektedir. İdeal insan kavramı zamanla değişmiş ve

buna bağılı olarak eğitim sistemleri de ideal insanı yetiştirmek için dönüşüme uğramıştır (Erdoğan, 2002, s.50).

Hayatın doğal akışı göz önüne alındığında yeryüzündeki her şeyin değişime uğradığı ve zamanla uyum sağladığı bilinen bir gerçektir. Bu değişimden düşünen ve üreten bir varlık olduğu için en fazla insanlar etkilenmiştir ve değişime hızlı bir şekilde ayak uydurmuştur. Değişimleri takip etmenin en hızlı yolunun da eğitimden geçtiği söylenebilir. Dolayısıyla Geleneksel yaklaşımla yapılan Türk Müziği Keman eğitiminin de çağı yakalamak adına değişmesi ve gelişmesi beklenir. Bu açıdan bakıldığında Türk Müziği keman eğitiminde, eğitim bilimlerindeki gelişimler doğrultusunda; eğitim durumlarını düzenlemek, öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarmaya yönelik etkileşimli bir ders ortamı sağlamak, öğrenciyi pasif konumdan derste aktif konuma getirmek dersi daha zevkli ve verimli hale getirmek çerçevesinde yeni yaklaşımlar çerçevesinde düzenlenmelidir.

Buradan hareketle “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı 7E modelinin Türk Müziği Keman öğretim sürecinde öğrencilerin Başarı, Tutum ve Performans boyutlarına yönelik etkisi nedir?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın hedefi, TMDK lisans öğrencilerinin "Türk Musikisi Keman" dersine karşı tutumları, performansları ve akademik başarıları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek için yapılandırmacı yaklaşımın 7E modelini bir öğrenme kuramı olarak kullanmaktır.

Bu araştırma, keman dersinde yapılandırmacı yaklaşımın 7E Modelinin uygulanmasının, TMDK lisans öğrencilerinin tutum, performans ve akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek için ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak verilen keman derslerindeki başarıları ölçülmüştür.

Bu çalışmada, Türk Müziği keman dersinde yapılandırmacı yaklaşımın 7E Modeli'nin uygulanmasıyla ilgili öğrenci ve uzmanların görüşleri ve algıları belirlenerek, bu yaklaşıma yönelik öğretme tasarımlarının oluşturulması hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dersle ilgili görüşleri ve algıları da incelenerek, dersin uygulanmasına ilişkin önerilerde bulunulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1.2.1. Alt Problemler

1.2.1.1. Nicel alt problemler

1.Deney grubunun ön test ve son test akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?

2.Kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?

3.Deney grubunun ön test ve son test akademik başarı düzeylerin alt boyutlarında anlamlı bir fark var mıdır?

4.Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan deney grubunun ve Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanmayan geleneksel öğretimle eğitim yapan kontrol grupları ön test başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5.Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan deney grubunun ve Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanmayan geleneksel öğretimle eğitim yapan kontrol grupları son test başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6.Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan Deney gurubunun ve Yapılandırmacı yaklaşım uygulanmayan geleneksel öğretimle eğitim yapan kontrol grubunun performans ön testi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7.Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan Deney gurubunun ve Yapılandırmacı yaklaşım uygulanmayan geleneksel öğretimle eğitim yapan kontrol grubunun performans son testi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8.Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan Deney gurubunun ve Yapılandırmacı yaklaşım uygulanmayan geleneksel öğretimle eğitim yapan kontrol grubunun performans son testi alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9.Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan Kontrol gurubunun Performans ön testi ve son testi alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10.Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan Deney gurubunun ve Yapılandırmacı yaklaşım uygulanmayan geleneksel öğretimle eğitim yapan kontrol gruplarının tutum ölçek son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11.Geleneksel Yaklaşım uygulanan kontrol grubunun ön test ve son test tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

12.Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan deney grubunun ön test ve son test tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

13.Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan Deney grubunun ve Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanmayan geleneksel öğretimle eğitim yapan kontrol grubunun tutum son testi alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

1.2.1.2.Nitel alt problemler

1.Deney Grubu Türk Musikisi keman öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşım temelli dersalmadan önceki görüşleri nelerdir ?

2.Deney Grubu Türk Musikisi keman öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşım temelli ders almadan sonraki görüşleri nelerdir ?

3.Kontrol Grubu Türk Musikisi Keman öğrencilerinin deney öncesi Geleneksel Yaklaşımtemelli keman dersi görüşleri nelerdir ?

4.Kontrol Grubu Türk Musikisi Keman öğrencilerinin deney sonrası Yapılandırmacı Yaklaşım temelli görüşleri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, son yıllarda oldukça popüler olan yapılandırmacı öğrenme teorisinin Türk Musikisi Keman dersine yönelik tutumu ve akademik başarıyı ne kadar etkilediğini ölçmeyi amaçlamıştır. Hem deneysel hem betimsel bir çalışma olan bu araştırma, öğrencilerin keman eğitimindeki bilişsel, duyuşsal ve motor gelişimlerini ölçerek, bu gelişimlere farklı açılardan ulaşmalarını ve keman derslerinin işlenişine, müzik eğitime, müzik eğitimcilerine, müzik eğitimi veren kurumlardaki öğretim elemanlarına, öğrencilere ve araştırmacılara katkı sağlaması açısından önemlidir. Bu çalışmanın özgünlüğü, Türk Musikisi Keman dersinde yapılandırmacı öğrenme teorisinin etkisini ölçmesidir.

2000'li yılların ortalarından bu yana, eğitim bilimlerine dayalı, eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaların sayısı artmıştır. Bu çalışmalar, öğrencilerin derslere olan tutumları, motivasyonları, öğrenme seviyeleri ve akademik başarıları üzerinde etkili uygulamaların

geliştirilmesine öncelik vermektedir. Bu bağlamda, müzik eğitimi ve öğretimi bakış açısında değişiklikler yaşanmış, geleneksel yaklaşımların yerine öğrenci merkezli, katılımcı ve demokratik sınıf ortamlarını destekleyen yaklaşımlar öne çıkmıştır. Bu tür araştırmalar, Türkiye'deki müzik eğitimi ve öğretiminin gelişmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Kaya, Zeynep 2011).

Musiki eğitimi alanında yapılan araştırmalar, yapılandırmacı yaklaşımın kuramının müzikal gelişime önemli bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, gelişim psikolojisi, genetik epistemoloji, bilişsel ve zihinsel gelişim gibi konuları da ele almaktadır. Ayrıca, yapılandırmacı öğretim modellerinin musiki eğitimi alanındaki uygulamalarına yönelik çalışmalar, müzikal gelişimi anlamak ve musiki eğitimini daha etkili hale getirmek için önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Bu çalışma da musiki eğitimi özellikle Türk Musikisi keman eğitimi alanındaki diğer araştırmalara da ilham veren ve rehberlik eden nitelikte olduğundan önem arz etmektedir.

Son yıllarda müzik eğitimi alanındaki yeni yaklaşımların önemi artmış ve bu bağlamda yapılan deneysel ve betimsel çalışmalar, araştırmacılara öğretimsel boyutta kazanımlar sağlamakla kalmayıp, multidisipliner bir çalışma olarak eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi ve program geliştirme alanlarındaki bilgi birikimini de arttırmaktadır. Özellikle Türk Musikisi keman eğitimi konusunda yapılan bu çalışmanın, müzik eğitimi veren kurumlardaki öğretim elemanlarına, öğrencilere ve araştırmacılara katkı sağlaması önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmanın hazırlık aşamasında ve devam eden süreçte, kullanılan yazılı, basılı ve elektronik kaynakların gerçekliği yansıttığı kabul edilmiştir.
2. Araştırmanın deneysel aşamasında gerçekleştirilecek uygulamalar için deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin gerekli çalışmaları yaptığı varsayılmıştır.
3. Deney grubunda keman eğitimi alan öğrencilerin uygulama okullarında yaptıkları dersleri yapılandırmacı yaklaşım temelinde planladıkları varsayılmıştır.
- 4- Deneye katılan öğrencilerin cevaplarını gerçekçi ve objektif bir şekilde verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın hazırlık aşaması ve yürütme sürecinde, araştırma konusuyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan her türlü bilimsel nitelik taşıyan yazılı, basılı ve elektronik kaynaklar ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır.

2. Türk Müziği keman eğitimi veren Gaziantep Üniversitesi TMDK lisans 2 düzeyindeki öğrenciler ile sınırlıdır.

3. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Başarı Testi”, “Performans Değerlendirme Rubriği”, “Keman Dersi Tutum Ölçeği”, “Yarı Yapılandırılmış Grup Görüşmesi” ve “Uzman Görüşleri” ile sınırlıdır.

4. Araştırmada kontrol gruplu desen kullanılmış olup deney sürecindeki eğitim durumlarında kullanılan ön test-son-test puanlarını ölçme ve değerlendirme ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yapılandırmacı Yaklaşım: Bireylerin, önceden sahip oldukları bilgi ve deneyimlerini kullanarak gerçek dünya problemlerine etkili bir şekilde yaklaşarak, zihinsel yapılarını doğru yönlendirdikleri bir öğrenme yaklaşımıdır.

Kuram: Bir bilim veya sanat dalıyla ilgili, herhangi bir sorunu ele alan ve doğruluğu uygulanmadan test edilemeyen fikirlerin toplamıdır. Bu fikirler, ilke ve prensipler olarak ifade edilir ve genellikle bir teori veya model şeklinde ortaya konulmaktadır.

Tutum; "Bir bireyin belirli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında sergilediği davranışları şekillendiren öğrenilmiş eğilim" şeklinde ifade edilebilmektedir (Demirel, 2010b: 133),

Öz-yeterlik Algısı: Kendini değerlendirme, bir bireyin belirli bir performansı sergilemek için gereken faaliyetleri düzenleme ve başarılı bir şekilde gerçekleştirme yeteneğine dair kendi değerlendirmesi gerekmektedir (Bandura'dan 1986: 391 akt. Senemoğlu, 2010:230)

Akademik Başarı: Öğrencilerin okulda hedeflenen davranışları gerçekleştirme seviyesi olarak ifade edilen bir kavramdır (Silah, 2003: 103).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1.Kuramsal Çerçeve

2.1.1 Türkiye’de keman eğitiminin tarihi süreci

Keman eğitimi, Türkiye’de birçok kurumda verilmektedir. Bunlar arasında Konservatuarlar, Müzik ve Sahne Sanatları Fakülteleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri yer almaktadır. Bunun yanı sıra müzik eğitim merkezleri, halk eğitim merkezleri ve özel dersler de keman eğitiminde sıklıkla tercih edilmektedir. Keman eğitiminde öğretmen ve öğrenci, başarının en temel faktörleri arasındadır. Keman eğitimi verimli bir şekilde gerçekleşebilmek için öğrencinin kabiliyeti, dikkati, zekâsı ve istekli çalışması gibi faktörler önemlidir. Ayrıca öğretmenin müzikal becerisi, teknik yeterliliği, programı, uyguladığı yöntemler ve teknikler, verdiği repertuar ve öğrenciye yaklaşımı da keman eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır (Doğanay, 2011: 8).

Türkiye’de keman eğitimi uzun bir geçmişe ve geniş bir uygulama alanına sahiptir. Türk keman okulunun oluşumuna yönelik akademik çalışmalar, eğitsel ve sanatsal açıdan önemli sonuçlar doğurmuştur. Muzıka-yı Hümayun, Batı müziği tarzında keman eğitiminin Türkiye’deki başlangıç noktası olarak kabul edilir. Burada eğitim gören birinci ve ikinci kuşak sanatçı-eğitimciler, Avrupa’nın önemli müzik merkezlerine gönderilerek eğitimlerini tamamlamışlardır. Türkiye’ye döndükten sonra Cumhuriyet devrimleri sonucuaçılan müzik kurumlarında görev almışlardır (Kurtaslan, 2002).

Ülkemizde keman eğitimi uygulamalarının, geniş bir faaliyet alanı ve Cumhuriyet öncesi döneme kadar yaklaşık olarak bir buçuk asırlık bir tarihi bulunmaktadır. Türkiye keman okulunun kuruluşuna dönük akademik manadaki ilk araştırmalardan günümüze gerek eğitsel gerekse de sanatsal anlamda çok önemli çalışmalar yapılmıştır. (Gazimihal, 1955: 41).

1933 yılında yayımlanan “Nota” isimli “Haftalık Musiki Mecmuası”nda “Alaturka Keman Dersleri” ne yer verilmiştir. Sahibi, Mildan NİYAZİ, Umumi Neşriyat Müdürü, Dr. Salâhaddin, olan dergi pazartesi günleri yayınlanmıştır. Derginin ilk sayısı 5 Nisan 1933 olarak belirlenmiştir.

Nota isimli Haftalık Musiki Mecmuasının 1. sayısında Alaturka keman dersleri başlığı

altında önce kemanın tanımı yapılmış fiziksel özelliklerinden bahsedilmiş daha sonra kemanın nasıl tutulacağı tarif edilmiştir: “Kemanın telliği, çenenizin sağ tarafına dokunmak üzere çenenizin altına koyunuz. Sol elinizin bileğinizin oynak yerini, kemanın altında ve sapın gövdeye bağlandığı yerdeki S çıkıntısından sonraki R yerine dayayınız. S çıkıntısı bileğinize dokunmasın. Çenenizi sıkmadan ve elinizle tutmadan dirseğin basmasıyla keman orada böyle durabilir. Başparmağınızı sapın boyunca uzatınız. Başparmağın ucu birinci burğu ile sap eşiğinin ortasında kalsın. Sol dirseğinizi gövdenizin üzerine doğru iyice kıvrarak göğsünüzün üzerine dokundurun. Sol elinizin dört parmağını da kemanın sapı üzerine ve tellere yaklaştırın, tellere dokundurmayın. Parmaklar ne kadar çok uzanırsa o kadar iyidir sağınızdan bakan birisi başparmağınızı görmemelidir. Baş parmak sapın arkasına saklanmış olmalıdır” (Tutuş, ve Türkmen, (2011))

Derginin ikinci sayısında kemanı tutuşun tarifine devam edilmiş, Alaturka ve Alafranga çalış karşılaştırılmıştır. Tanım şu şekilde devam etmektedir: “dirseğin gövdenize çok kıvrılması parmakların sap üzerine çok uzanmasına yardım eder. Acıyacak kadar dirseğinizi gövdenize doğru kırınız. Bütün parmaklar ve avucunuzun şahadet parmağının ele birleştiği yerden, küçük parmak boyunca bileğin kenarına kadar olan yarım avuca yakın bir parça keman sapının yanında ve üzerinde bulunmalıdır” (Tutuş ve Türkmen (2011))

Batı ve Türk müziği keman icralarında büyük farklılıklar olduğunu biliyoruz. Derginin ikinci sayısında farklar şu şekilde açıklanmıştır: “Alaturka çalışta; parmakların yapmaya katlanacakları güzellikler, ancak bu biçim tutuşla kolaylıkla yapılır. Alaturka keman tutuşta keman çeneyle sıkılmak istemez”(1933:6) devam eden tanımda Alafranga keman tutuşundan da şöyle bahseder: “Alafrangada keman yalnız çeneyle tutulur. O zaman sol elin bileği kemana dokunmayacağından bilek dışarıya doğru kırılmakla kemanın gövdesinden uzaklaştırılır ve sap başparmağın ucuyla şahadet parmağın avuca birleştiği yer arasında tutulur. Sol kolun dirseği de vücuda dokundurulmaz” (Tutuş ve Türkmen 2011)

Aynı sayıda “Alaturka Keman Dersleri” de her iki müzik dalında da uygun olmayan bir keman tutma şeklinden bahsedilmiş ve bu tarif şöyledir: “ Kemanın sapı başparmakla şahadet parmak arasındaki yumuşak yere bırakılarak tutmak; hem alaturkaya hem de alafrangaya uygun olmayan bir tutuştur. Talebenin geç öğrenmesi ve güzellikleri becerememesi ve bilhassa pozisyon yapamaması sırf bu tutuştan ileri gelir. Çünkü böyle bir tutuşla keman sapı sıkılmış olacağından el ileri ve geri harekette çok büyük müşkülât içinde kalır. Bu tarzda keman tutmaktan katiyen iğtinap edilmelidir” (Tutuş ve Türkmen2011).

İkinci sayıda Alaturka keman dersleri “yay tutuşu” ve “keman tellerinin isimleri” tarifleriyle devam etmektedir. Musiki mecmuasının sonraki sayılarında “Alaturka keman dersleri” yay çekme ve boş tellerde yay çalışmaları şeklinde etütlerle devam etmekte ve yedinci sayıda sona ermektedir.

Türk keman okulunun ilk temsilcilerinin; Muzika-i Humayun’da yetişen birinci ve ikinci nesil kemancılar olan Vondra Bey (1868-?), Osman Zeki Bey (Üngör 1880-1959), Basri Bey (?-?), İzzet Nezihi Albayrak (1898-?), Seyfettin Asal (1901-1955), Enver Kapelman (1903-?), Ali Sezin (1897-1950) ve Halil Rıfat Onayman (1902-1968) oldukları bilinmektedir. Çoğu keman eğitimlerine bu kurumda başlamış olup devamında Avrupa’nın başlıca konservatuarlarında eğitim görüp hem icracı hem de keman eğitimcisi olarak bir çok öğrenci yetiştirmişlerdir. (Kurtaslan, 2009; 413-418).

Türk musikisi eğitim-öğretim ve bugüne taşınmasında öncelikli olarak kullanılan meşk sistemi kendine özel bir yapıya sahiptir. Bu yapı içerisinde asıl olan ise öğretici ve öğrenici arasındaki bilgi akış şeklidir ki bu akışta esas alınan iletim türü öğretici nezaretinde öğrenenin ezbere dayalı eğitimidir. Yüzyıllar boyunca hiçbir yazılı kaynağa dayalı olmadan tamamen ezbere dayalı olarak yapılan bu eğitim-öğretim ve geçiş sayesinde Türk musiki kültürüne ait eserler kuşaktan kuşağa aktarılmış bu durum sadece eser intikalinde değil kuramsal sistem öğretiminde de sıklıkla kullanılmıştır. Özellikle yazılı bir kaynağa dayalı olarak yapılmaması nedeniyle bazı aksamalara ve eser kayıplarına yol açmışsa da bu sistem Türk Musiki kültüründen hiçbir zaman eksik olmamıştır. Modern eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerinin oluşturulmasının ardında da kısmî olarak varlığını süreç içerisinde sürdürmüştür (Behar 2006).

Kemanın Türk Musiki kültürüne girişinden bugüne dek geçen süre içerisinde Türk Musikisi icracılığı konulu metodolojik yayınların yanı sıra lisans ve lisansüstü düzeyde değişik çalışmaların yapıldığını söylemek mümkündür. 1914 yılında Abdulkadir Töre’nin yazdığı “Usul-ü Talim-i Keman” adlı metodolojik kaynakla başlayan bu üretim günümüzde üretilen değişik eğitim materyalleri ile devam etmekte ise de bunların mesleki müzik eğitiminin materyal ihtiyacını karşıladığını söylemek pek mümkün olmamaktadır. Bu duruma göre Türk Musikisi eğitim yöntemleri için de eğitim durumlarını düzenlemeye yönelik yeni yöntemler ve modeller kullanılması zorunlu hale gelmiştir.

2.1.2. Yapılandırmacı yaklaşım ve 7E modeli

Demokrasi, öğrencilerin sınıf içi çalışmalara aktif bir şekilde katılmalarını ve akademik zorluklara çözüm üretmelerini gerektirir. Bu süreçte, öğrencilerin işbirliği yaparak en uygun çözümleri bulmaları, onları demokratik topluma hazırlayıcı bir özellik taşımaktadır (Benediktsdottir, 2017).

Günümüzde, demokrasi kültürü ve bilgi toplumu kavramlarının eğitim uygulamaları boyutunda önemi artmaktadır. Bu kavramlar “maksimum katılım, dinamizm, verimlilik, araştırma, planlama, sorgulama, karar verme, analitik düşünme, girişimcilik, insanın/öğrencinin değerliliği, farklılıklara saygı, empati ve hoşgörü” gibi temel ilkeleri gerektirmektedir. Bu durum, hayatın tüm alanlarında insanın merkeze alınmasını zorunlu kılmaktadır. Okullarda da, demokratik eğitim ve öğrenci merkezlik gibi kavramlar önem kazanmaktadır. Bu kavramlar, öğrencilerin aktif katılımını ve sorgulama becerilerini geliştirerek, daha verimli ve başarılı bir eğitim süreci sağlamaktadır (Özpolat, 2013).

Sınıfta demokrasinin yaşatılabilmesi için, demokratik öğrenme yaklaşımlarının kullanılması gerekmektedir. Bu yaklaşımlar, demokrasi değerlerini içermeli ve öğrencilerin risk alabilecekleri, aktif katılım sağlayabilecekleri öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını desteklemesi gerekmektedir (Subba, 2014).

Okullarda kazanılan birçok özellik ve temel nitelikler, eğitim programları ve öğretmenlerin etkisiyle gerçekleşmektedir. Ancak, öğretmenler bu etkinin en önemli unsurları arasındadır çünkü öğretmenler, öğrencilere model olarak hizmet eder ve programların uygulanmasını sağlarlar. Bu nedenle, öğrencilere farklı kazanımlar sağlayan eğitim sistemlerinde, öğretmenlerin değişikliklere uygun bir şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Şenel ve Gençoğlu, 2003, s.63).

Öğrenme stili, bireysel farklılıkların dikkate alınması ve öğrenme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinde önemli bir rol oynar. Öğrencilerin öğrenme stilleri farklı olduğundan, öğrenme sürecinin düzenlenmesinde ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde bu faktör önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme stillerini tanımak, öğrenme sürecinin verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesi için gereklidir. Eğitimcilerin, öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyerek, öğrenme sürecini bu stillere uygun şekilde planlamaları, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarını sağlaması beklenmektedir (Güven ve Kürüm, 2006).

Öğretmenlerin öğretmenlik meslekleri boyunca en sık kafa yordukları sorulardan biri, nasıl öğretmeleri gerektiğidir. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımları, genellikle formel teorilere ve araştırmalara dayandırılmakla birlikte, aynı zamanda kişisel deneyimleri, tecrübeleri, gözlemleri, meslektaşlarıyla gerçekleştirdikleri diyaloglar ve kendi öğretmenleriyle ilgili hatıraları gibi birçok gayri resmi kaynaklara da dayanabilir. Özetle, öğretmenlerin öğretim stratejileri, hem resmi bilgi kaynaklarından hem de kişisel tecrübelerinden kaynaklanan bilgi birikimlerine dayanmaktadır.(Saban, 2000)

Son yıllarda eğitim alanındaki gelişmeler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını en çok araştırılan ve kaynaklık eden öğrenme yaklaşımı haline getirmiştir. Bu yaklaşım, öğrenmenin sadece öğretmenin bilgi vermesi ile gerçekleşmediğini, aksine öğrenenin var olan ön bilgi, deneyim ve sosyal çevresi ile birleşerek yeni bilgiyi yapılandırıldığını savunur. Buna karşın geleneksel eğitim yaklaşımlarında öğrenenler pasif bir konumda olup, öğretmen merkezlidir. Yapılandırmacı yaklaşım ise, öğrencilere bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi üretme becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu nedenle, mevcut eğitim yaklaşımları, birey ve toplum ihtiyaçları doğrultusunda yeni bir yapılandırmaya gitmektedir (Yaşar, ve Şendağ, 2012, s. 14).

Yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği özellikler, öğretmenlerin rolünün geleneksel anlamda sadece bir bilgi aktarıcı olmaktan çıkarak, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, işbirlikçi bir yaklaşımla öğrenciyle birlikte öğrenen bir birey olmaya doğru evrimleşmesini gerektirmektedir. Bu yaklaşımın temelinde, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımının ve bilgiyi kendilerinin yapılandırmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin rolü, öğrencilere sadece bilgiyi aktarmakla sınırlı kalmayıp, onların öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer almalarını sağlamak, onlara rehberlik etmek ve destek olmak şeklinde değişmektedir (Ünver ve Demirel, 2004, s. 188).

Birçok eğitimci, öğretmenin sınıfta baskın bir rolü olduğu, öğrencilerin edilgen bir şekilde dinlediği ve eleştirel düşünme ve problemleri çözme becerilerini geliştiremeyen öğretim yaklaşımlarının kalıcı ve etkili bir öğrenme süreci sağlayamadığına inanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin ezberci bir yaklaşıma yönelmesine ve gerçek anlamda öğrenememesine neden olmaktadır (Trigwell ve Prosser, 1996)

Öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak planlanan ve sistematik bir süreçtir. Bu süreç, öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alırken, bilgi aktarımını en hızlı ve ekonomik şekilde gerçekleştirmeyi hedefler. Demirel (2010a: 64-65),

öğretim ilke ve prensiplerini altı başlıkta ele almıştır:

1- Öğrenciye Görelik İlkesi: Öğretim süreci, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve fizyolojik-psikolojik özelliklerini dikkate alan bir yaklaşım benimser. Öğrencilerin zihinsel ve bedensel gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, öğrenme sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretilecek konuların belirlenmesinde öğrencinin bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmaktadır.

2- Bilinenden Bilinmeyene İlkesi: Öğretim sürecinde öğrencinin önceden sahip olduğu bilgi ve deneyimlerin öğretim materyallerinin hazırlanmasında kullanılması, öğrenme sürecinin daha etkili ve anlamlı olmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, öğretimde öğrencinin mevcut bilgileri temel alınarak yeni bilgilerin öğretimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin bildiklerine dayanarak öğrenmeleri, yeni bilgileri daha kolay anlamalarını sağlar ve öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirmektedir.

3- Somuttan Soyuta İlkesi: Öğrencilerin öğrenme sürecinde somuttan soyuta doğru ilerledikleri bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilere öğretirken öncelikle somut konuları öğretmeleri daha etkili olmaktadır. Öğrenciler somut kavramları daha kolay anlarlar ve bu şekilde öğrenme süreci daha anlamlı hale gelir. Soyut konuların öğretimi daha sonra yapılabilir.

4- Yakından Uzağa İlkesi: Öğrencilerin yaşadığı çevre doğal ve toplumsal unsurlar içermektedir. Bu nedenle öğrenme sürecinde öğrencilerin öncelikle çevrelerini keşfetmelerine olanak tanınmalıdır. Öğrenciye sunulan bilgiler de en yakın çevresiyle bağlantılı olarak verilmesi gerekmektedir.

5- Açıklık İlkesi: Öğretim sürecinde, öğrenmenin güçlü ve kalıcı olabilmesi için mümkün olduğunca çok duyu organının devreye sokulması gerekmektedir. Öğretim yöntem ve teknikleri, duysal uyaranların etkisiyle öğrencilerin eğitim sürecinde daha net anlamalarını sağlamaktadır. Bu nedenle, öğrenme konularının öğretiminde duyu organları etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

6- Ekonomiklik İlkesi: En yüksek verimi elde etmek için, öğretim sürecinde en az zaman, emek, para ve enerji harcanması gerekmektedir. Bu nedenle, planlama süreci en ayrıntılı ve en iyi şekilde yapılmalıdır.

Öğrencilerin sadece bilgi alıcısı olarak görülmediği, aynı zamanda bilgiye erişme ve

retme sürecinde aktif bir rol üstlendiği yeni öğrenme yaklaşımları, öğretmenlerin de rolünü ve sorumluluklarını değiştirmektedir. Öğretmenlerin, ğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme ihtiyaçlarını belirleyip, öğrenme ortamlarını ve etkinliklerini buna göre tasarlaması ve öğrencileri öğrenme sürecinde yönlendirmesi gerekmektedir. Bu, geleneksel ğretim yaklaşımlarından farklı olarak ğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımdır. Ayrıca, ğrenme ortamlarının esneklik kazandırılması, grup çalışmaları, bireysel öğrenme ve öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gibi faktörler, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu değişim sürecinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde bu değişiklikleri benimsemeleri gerekmektedir.

Bu değişiklikler doğrultusunda Bybee ve diğerleri tarafından 2006 yılında nerilen 5E modeli, özendirme, keşfetme, nedenini söyleme, derinleştirme ve değerlendirme olmak üzere beş adımdan oluşan bir model önermişlerdir. Bu model, öğrenme sürecinin ğrenci merkezli bir şekilde yapılandırılmasına olanak tanımaktadır. 7E modeli ise, 5E modelinin geliştirilmiş bir versiyonudur ve n bilgileri yoklama ve verileri ilişkilendirme gibi iki yeni adım eklenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 7E modeli, öğrencilerin üretken olmalarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu model, Bybee tarafından önceden geliştirilen 5E modelinin revize edilerek oluşturulmuştur (Kanlı, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımin 7E modeli şu aşamalardan oluşur:

Engage-Excite (Merak Uyandırma): Bu aşamada ğretmen, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirerek, kafalarında yeni sorular ve düşünceler oluşurmalarını teşvik etmektedir. Öğretmen, ğrencilerin zaten sahip oldukları bilgilerini açığa çıkarmalarına odaklanarak, eksiklikleri tamamlamak yerine mevcut bilgilerini anlamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Bybee, 2003).

Explore (Keşif): Bu aşamada ğretmen, öğrencileri araştırmaya ve keşfetmeye teşvik ederek meraklarını uyandırır. Öğrencilerin aktif katılımını sağlar, geri bildirimlerini alır ve değerlendirme kaygısı olmadan öğrencilere geri bildirimler vermektedir. Öğrencilerin gözlem yapma ve bilgi toplama sürecini organize etmelerine yardımcı olmaktadır (Eisenkraft, 2003).

Explain (Açıklama): Bu aşamada ğretmen öğrencilerin öğrenme sürecine daha az müdahale eder ve öğrencilerin konuya dair kendi fikirlerini ifade etmelerine izin verir. Öğrencilerin düşüncelerini organize etme becerilerini geliştirmeleri için sorular sorar ve

fikirlerini paylaşmalarını teşvik eder. Öğrencilerin açıklamaları doğru olsa da olmasa da, öğretmen tarafından doğrulanır ve yanlış anlaşılmanın önüne geçilmektedir. Bu aşamada öğretmen, öğrencilere yeni bir konsepti öğrenmek için ihtiyaç duydukları bilgileri verir ve öğrencilerin farklı kaynaklardan da bilgi toplamalarını teşvik etmektedir (Bybee, 2006).

Elaborate (Derinleştirme): Bu aşamada öğrenciler, öğrendikleri bilgileri gerçek hayatta kullanarak uygulama şansı bulmaktadırlar. Bu nedenle, seçilen konuların günlük yaşama uygunluğu büyük önem taşımaktadır. Bu süreç, araştırma projeleri, problem çözme, karar verme, tartışma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri ve yetenekleri gerektiren yöntemleri kapsamaktadır. Öğrencilerin gerçek dünya ile bağlantısını koparmadan ve alıştırmalarla etkinlikler düzenleyerek konuları belli aralıklarla tekrar etmek önemli olmaktadır (Köksal,2014).

Extend (İlişkilendirme): Bu aşama, öğrencilerin mevcut bilgilerini yeni öğrendikleri bilgilerle bağlantılandırmak için kullandıkları bir süreçtir. Öğrenciler, mevcut bilgi dağarcıklarının farkındadırlar ve yeni öğrendikleri bilgileri, mevcut bilgileriyle bağlantı kurarak işlemektedirler. Bu aşama, öğrencilerin bilişsel farkındalığa sahip oldukları ve yürütücü bilişsel becerilerini kullandıkları bir süreç olduğu belirtilmektedir.

Exchange (Paylaşma/ Değişim): Bu aşamada öğrenciler, birbirleriyle iş birliği yaparak zorlu bir öğrenme süreci gerçekleştirirler. Problemleri birlikte çözümlmek ve stratejileri birlikte belirlemek gibi faaliyetler öğrencilerin etkileşim halinde öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Tartışmalar, öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler, farklı perspektifleri ve bakış açılarını anlamaya çalışırlar ve farklı fikirlerin çatıştığı bir ortamda olgunlaşmaktadır. Tartışmalar aynı zamanda öğrencilerin birbirleriyle karşılıklı etkileşim kurarak birbirlerine destek olmalarını sağlamaktadır (Bybee, 2003).

Evaluate (Değerlendirme): 7E modelinde değerlendirme, öğrenmenin her aşamasında yapılan bir süreçtir ve öğrencilerin nasıl öğrendikleri, bildiklerini ne kadar paylaştıkları ve akran öğrenme gibi unsurlar da önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin değişimini gözlemler ve üründen çok sürece odaklanan değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Açık uçlu sorular sorarak öğrencilerin fikirlerini değerlendirir ve bir sonraki dersin konusuna ilişkin tartışmaları teşvik etmektedir. Öğrenciler, sınıf arkadaşları ile birlikte öğrenme sürecinde yer alırken, öğretmenler de portfolyo ve performans değerlendirmeleri yaparak öğrencilerin gelişimlerini

izlemektedirler (Köksal, 2009).

2.2.Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, yapılandırmacılığın tarihsel gelişimi, tanımı, çeşitleri, felsefesi ve kuramsal alt yapısı ele alınmış, keman öğrencilerinin keman eğitimi konusunda yapılandırmacı yaklaşımın 7E modeline ilişkin kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

Köseoğlu, 2003’ te yayınladığı “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı için Bir Fen Ders Kitabı Nasıl Olmalı” dalı kitabında Von Glasersfeld'e göre ilk yapılandırmacı filozofun Vico olduğunu ve Vico'nun temel fikri, 1710 yılında geliştirdiği "insan beyni ancak kendi yarattığını bilebilir" sloganıyla ifade edilebileceğini söylemiştir.

Bodner, 1986 yılında yazdığı “Constructivism: A theory of knowledge.” Journal of Chemical Education adlı makalesinde sayfa 873–877’ te yapılandırmacı yaklaşımın temelinde, öğrenenlerin katılımı ve zihinsel yapılarının etkisinin yer aldığını, bu yaklaşıma göre, bireyler çevrelerindeki nesne ve olaylarla etkileşime girerek yeni bilgiler edindiğini, bu bilgilerin, önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek yapılandırıldığını söylemiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın, öğrenme süreci bireysel olarak oluşan anlamların ortaklaşa yapılandırılmasını hedeflediğini söylemektedir. Bu doğrultuda, öğrenenlerin aktif katılımı ve yaratıcı düşünme becerilerinin önem kazandığını söylemektedir.

Koç, ve Demirel in 2008’ de yazdığı “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi” adlı makalesinde yapılandırmacılar, bilginin insan tarafından yapılandırıldığına ve pasif bir şekilde çevreden alınmadığına inanmaktadırlar. Bireyler, boş bir varil değildir; aksine, anlamların peşinde koşan aktif organizmalardır. Bu nedenle, öğrenmenin bireysel ve kişisel bir süreç olduğunu savunmaktadırlar.

Bodner, 1986 yılında yazdığı “Constructivism: A theory of knowledge.” adlı makalesinde yapısalcılık, öğrencilerin önceden edindikleri bilgi ve deneyimlerin önemini vurgulamaktadır. Yeni bir konuyu anlamlandırmak için kişi, zaten sahip olduğu bilgileri kullanılmaktadır. Yeni öğrenmeler, önceki bilgilerin üzerine inşa edilerek dış dünya ile etkileşim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle, her öğrenen kendi anlayışını yapısalcı bir şekilde yapılandırır ve her bir bilgi de insan yapısalcılığına dayanmaktadır.

Kaleli ve Nayir 2020 yılında ‘Piyano Eğitiminde Öğrenme Stilleri ve 5E Modeline Yönelik Etkinliklerin Başarı ve Kalıcılığa Etkisi’ adlı makalesinde yapılandırmacı ve öğrenme

stillerine dayalı piyano eğitiminde her bir öğrencinin tercih, ilgi, ihtiyaç, öğrenmeyeşantıları ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak, öğretim yöntemleri, öğrenme ortamı, ölçme-değerlendirme teknikleri düzenlenmiş, bu anlayış çerçevesinde piyano dersinin düzenlenen öğrenme ortamlarında, öğrenciler aktif bir şekilde öğrenme sürecinde sorumluluk aldıklarını, kendi öğrenme stillerini uygulayarak dersin kazanımlarını elde etmeye çalıştıklarını söylemiş, tüm bunların piyano dersinde yüksek başarıyı, kalıcılığı ve olumlu yönde duyuşsal öğrenme ürünlerini ortaya çıkardığını belirtmiştir.

Çakır 2001 yılında yazdığı “İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler” adlı kitabında ülkemizdeki eğitim sistemi, öğretmenlerin bilgiyi doğrudan aktarmasıyla gerçekleşen ve öğrenci etkinliklerinin az olduğunu, bu durumun, öğrencilerin kendi başlarına bilgiye ulaşma becerilerini engellemekte ve bilimsel süreç becerilerinin atrofiye uğramasına neden olduğunu söylemektedir. Geleneksel öğretim yöntemi, problemlere sadece tek bir çözüm sunmaktadır ve bu çözüm öğrencilere ezbere dayalı bir yaklaşım kazandırmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin verdiği problemler gerçek hayatla bağlantısı az olan problemler olduğundan, öğrenciler için anlamsız hale gelmektedir. Problemlerin öğrencilerin kazandıkları bilgi, deneyim ve becerilerle bağlantılı olduğu bağlamlar içinde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Alkan, 1997 yılında yazdığı “Eğitim Teknolojisi” adlı makalesinde geleneksel eğitim sistemlerinde, bireyler belirli yaşlarda grup halinde aynı eğitim programını takip ettiğini söylemektedirler. Öğretmen sadece bilgi aktaran bir roldeyken öğrenci pasif bir dinleyici konumundadır ve rollerde herhangi bir değişiklik söz konusu değildir. Ancak, bilinmesi gereken önemli bir nokta, öğrenmenin bireysel bir süreç olduğudur. Bu nedenle, aynı ortamda ve aynı zaman diliminde bile bireyler farklı öğrenme düzeylerinde olabilmektedirler. Geleneksel öğretim yaklaşımları, öğrenme içeriğindeki farklılıklar, dış faktörler ve öğrenmenin niteliği gibi bireysel farklılıkları yeterince göz önünde bulundurmadiğinden, farklı öğrenme kuramları geliştirilmiştir. Günümüzde, öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş öğretim programlarına odaklanılmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğrenme- öğretim etkinlikleri, otomatik dil öğretimleri, programlı öğretim, modüler öğretim, bilgisayar destekli öğrenme- öğretim, televizyonlu öğretim, uzaktan öğretim gibi farklı isimler ve yöntemlerle uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrenme sürecini öğrenci merkezli hale getirerek daha etkili ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağladığını söylemiştir.

Geleneksel öğretim sistemleri, konu merkezli bir yaklaşıma dayanmaktadır. Öğrencilere öğretilecek konular ve üniteler önemseninirken, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin bir rol

oynaması unutulmaktadır. Bu nedenle, öğrenciler sadece sınavlara hazırlanmak için ezber yaparlar ve kısa sürede öğrendikleri bilgileri unutmaktadırlar. Geleneksel sistemde, öğrencilerin başarı düzeyleri düşük olabilir ve bu durum genellikle başarıyı olumsuz etkilemektedir. Sistem, öğrencileri sorgulamaktan, araştırmaktan, tartışmaktan ve eleştirmekten uzak bir şekilde ezbere dayalı bir öğrenmeye yönlendirmektedir. Sonuç olarak, öğrenciler sadece verilen bilgileri kabul eden bireyler olarak yetişmektedirler.

Sert, 2008 yılında yaptığı “Constructivism in the elementary school curricula” adlı çalışmasında geleneksel öğretim yöntemlerinin esnek olmayan yapısı nedeniyle bireysel öğrenme açısından verimsiz ve maliyetli bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Günümüzde, bilgiye kolayca erişilebilirken, tek yönlü öğrenme süreci bireylerin bütünsel gelişimine katkı sağlamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, eğitim programları daha uygun şekilde düzenlenmelidir. Öğrenciler, istedikleri konuları ve kendi öğrenme hızlarını belirleyebilecekleri esnek bir yapıda eğitim alabilmelidirler. Bu esnekliği sağlayacak modern iletişim araçlarının, öğrenme sürecini kolaylaştırdığını söylemektedir.

Koç, 2002 yılında yaptığı “Gelişim Psikolojisi Açısından Yaşlılık Döneminde Ruhsal Gelişim” adlı çalışmasında sayfa 30-31 de; davranışçı eğitim programlarında öğrencilere nesnel bilginin aktarılması öncelikli hale gelirken, yapılandırmacı eğitim programı öğrenciyi merkeze alır. İçerik, öğrencilerin ilgi ve özellikleri doğrultusunda planlanır, uygulanır ve değerlendirilir. Yapılandırmacılar, "ne öğretilmeli" yerine "birey nasıl öğrenir" sorusuyla ilgilenirler. Davranışçı eğitim programlarında hedefler ürüne dayalı olarak belirlenirken, yapılandırmacı yaklaşımda hedeflerin sürece dayalı olarak belirlendiğini söylemektedir.

Şirin, 2008 yılında yaptığı “Oluşturmacılığın Kuramsal Temelleri” adlı çalışmasında yapılandırmacılık, eğitim kuramcıları James, Dewey, Barlet, Piaget ve Vygotsky gibi isimlerin 20. yüzyıl başlarında ortaya attığı bir kavramdır. Bu yaklaşım, bireylerin önceki deneyimlerine dayanarak aktif bir şekilde anlam oluşturma sürecini vurgular. Yapılandırmacılık, öğrenenin önceki bilgi-işlem görünümleri ile yakından ilişkilidir ve modern yapılandırmacı yaklaşımlar genellikle Vygotsky ve sosyal tarihselcilerle bağlantılıdır. Ancak, yapılandırmacı yaklaşımın gelişimine önemli katkıları olan araştırmacılar arasında “Dewey, Piaget, Bruner, Ausubel, Vygotsky ve Glasersfeld” gibi isimlerin de yer aldığını belirtmiştir.

Çetinkaya, 2008 yılında yaptığı “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmasında; Yapılandırmacılık, son

yıllarda sıkça konuşulan bir eğitim yaklaşımı olsa da, aslında tarihinin oldukça eski bir geçmişe sahip olduğunu ayrıca felsefeden aldığı temellerle sosyoloji, antropoloji, bilişsel psikoloji ve eğitim alanlarında uygulandığını söylemiştir.

Özden, 2003 yılında yaptığı “Öğrenme ve Öğretme” adlı çalışmasında bilgiyi pasif bir şekilde alan öğrenci anlayışına karşı, Immanuel Kant daha sonraları bu fikri geliştirerek öğrenenin bilgiyi aktif bir şekilde aldığını ifade etmiştir. Yapılandırmacılık fikri, birçok felsefeci ve eğitimci tarafından üzerinde çalışılan ve geliştirilen bir konudur. Ancak, yapılandırmacılığın ne olduğu ve neyi içerdiği konusunda açık bir fikir elde etmek için ilk girişimlerin Piaget ve John Dewey tarafından yapıldığını belirtmiştir.

Demirel, 2004 yılında yaptığı “Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı.” adlı çalışmasında yapılandırmacılık, bir öğretim kuramı değil, bilgi ve öğrenme kuramıdır. Bu kuram, bilgiyi temelden inşa etmeye dayanmaktadır.

Perkins, 1999 yılında yaptığı “The many faces of constructivism. Educational leadership” adlı çalışmasında yapılandırmacılığın temelinde öğrenmenin, bilgiyi yapılandırması ve onu uygulamaya koyması olduğunu ifade etmektedir.

Özden, 2003 yılında yaptığı “Öğrenme ve Öğretme.” adlı çalışmasında yapılandırmacılık teriminin, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade ettiğini ve her öğrencinin anlamı öğrenirken bireysel ve sosyal olarak yapılandığı vurgulanır. Öğrenme, bu anlamlandırma ya da yapılandırma sürecini ifade eder ve yapılandırmacılık, bilgi ve deneyimin öğrenci tarafından yapılandırılmasını öne çıkarmaktadır.

Taşpınar 2016 yılında yaptığı “Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri” adlı çalışmasında yapılandırmacılık bir öğretim yöntemi değil, öğrenmenin oluşumuna dair bir teoridir. Yani, "insan nasıl öğrenir?" sorusuna verilen bir yanıt olduğunu söylemiştir.

Ülgen, 1994 yılında yaptığı “Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler. kuramlar ve uygulamalar” adlı çalışmasında yapılandırmacılığı öğrenenin kendi yetenekleri, ilgileri, güdöleri, inançları, tutumu ve tecrübelerinden yararlanarak oluşturduğu bir karar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Bireyler öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkili bir şekilde hareket etmektedirler (s. 144).

Demirel, 2000 yılında yaptığı “Yapılandırmacılık yaklaşımının öğrenme sürecine

etkileri” adlı çalışmasında; yapılandırmacılık, bilginin öğrenenlerin doğrudan deneyimleri yoluyla yapılandırılmasına ve anlamlandırılmasına dayandığını, bu nedenle, sadece bilginin ezberlenmesi değil, aynı zamanda analiz edilmesi ve yorumlanması da gereklidir. Yapılandırmacılık, öğrenenlerin öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkin oldukları bir süreçtir. Başlangıçta bir öğrenme yaklaşımı olarak geliştirilen yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin nasıl bilgi yapılandırdıklarına odaklanan bir yaklaşım halini aldığını söylemiştir.

Açıkgöz, 2002 yılında yaptığı “Aktif öğrenme” adlı çalışmasında öğrenme süreci, bir dizi karar verme süreci gerektirmektedir. Bu kararlar, öğrenenin neleri öğreneceği, öğrenme sürecini nasıl gerçekleştireceği, ne ölçüde öğrendiği, nasıl motive olacağı, ne zaman ve kimden yardım alacağı ve öğrenme sürecinin amaçları ile ilgili kararları içermektedir. Geleneksel öğretimde, bu kararların çoğu öğretmen tarafından alınırken, yapılandırmacı öğrenmede öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrenciye verilir ve bu kararlar öğrenci tarafından alınmaktadır. Böylece öğrenen, bir başkasının belirlediği kararları uygulamak yerine, kendi kontrolünde olan çabalarla öğrenme sürecini gerçekleştirmeye çalıştığını söylemektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım öğretimi bireyselleştirerek ve öğrenciyi merkeze alarak, eğitimde demokratik bir ortamın oluşmasına vurgu yapar. Yapılandırmacı yaklaşım ve demokrasi arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır.

Erdal, Kaya, ve Gundoğdu, 2010 yılında yaptıkları “Demokratik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Geliştirilmesi” adlı çalışmalarında öğretmenlerin gelecekte demokratik bir toplum yaratmada yapacakları katkı ancak kendilerini demokratik ortamlarda yetiştirmeleriyle mümkün olabildiğini, son yıllarda ise yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamları demokratik öğrenme ortamları olarak kabul edildiğini ve eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynadığını söylemişlerdir.

Deryakulu, 2001 yılında yaptığı “Yapıcı öğrenme” adlı çalışmasında yapılandırmacı kuram ile demokrasi arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, öğrenme ortamlarının demokratik niteliklerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olduğunu vurgulamaktadır. Bu ortamlarda, herkesin aktif bir şekilde çalıştığı, zihinsel çaba gösterdiği, araştırma yaptığı, fikirlerini paylaştığı ve işbirliği içinde olduğu bir ortamda öğrenme gerçekleşmektedir. Bu şekilde, öğrenciler demokratik değerlere önem verir, sorumluluk bilincine sahip olur, görüşlerini paylaşarak birbirlerine katkı sağlamaktadırlar. Deryakulu'na göre, bu tür bir öğrenme ortamı, gerçek anlamda demokrasinin yaşandığı bir yerdir.

Kincal ve Isik 2003 yılında yaptığı “Demokratik eğitim ve demokratik değerler” adlı çalışmada, demokratik ortamın özellikleri tespit edilmiştir. Bu özellikler arasında “eşitlik, saygı, özgürlük, adalet, dürüstlük, iyiyi arayış, işbirliği, özgüven, hoşgörü, duyarlılık ve sorumluluk, farklılıkları kabul etme, güvenlik, barış, gelişim, mükemmellik ve etkililik” yer almaktadır. Bu değerler, demokratik ortamın kurulması ve sürdürülmesi için önemli bir rol oynamaktadır.

Bakır, 2011 yılında yazdığı “Demokratik eğitim” adlı makalesinde demokratik bir eğitim ortamı, bireylere siyasi olarak değil, hayatın her alanında özgür düşünme imkanı sunmaktadır. Bu imkân, ders içi ve dışı etkinliklerin demokratik prensiplere uygun olarak tasarlanmasına ve düzenlenmesine imkan verir. Ayrıca, demokratik düşünme alışkanlığı kazandırılır ve temel ilgilere becerilerin gelişimini sağlar. Bu da eğitimin hayatın kendisi olduğu ve hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu söylemektedir.

Oğuz, 2004 yılında yaptığı “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları” adlı çalışmasında yükseköğretim, öğrencilere bilgiyi kullanabilme ve üretebilme, eleştirel düşünebilme, araştırma yapabilme ve problem çözme becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Bu amaçla, yükseköğretimde öğretme-öğrenme süreçleri, yeni eğitim paradigmasına uygun şekilde geliştirilmesi gerektiğini söylemektedir.

Savaş, 2010 yılında yaptığı “Yapılandırmacı Öğrenme” adlı çalışmasında yapılandırmacılık, ilerlemeci eğitim felsefesine dayanır. Bu yaklaşımı benimseyenler, öğretmenin öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan, geri bildirim veren ve öğrenmenin etkili bir süreçte gerçekleşmesini sağlayan bir kişi olduğunu düşünürler. Ayrıca, "yaparak öğrenme" ilkesinin yapılandırmacı yaklaşım tarafından benimsendiği vurgulanmaktadır.

Özden, ve Şimşek’in 1998 yılında yaptığı “Davranışçılıktan oluşturmacılığa Yapılandırmacı yaklaşım” adlı çalışmaya göre yapılandırmacı öğrenme; üretken öğrenme, keşfederek öğrenme, anlamlı öğrenme, bilginin bireysel ve sosyal olarak yapılandırıldığı duruma bağlı öğrenme gibi çeşitli öğrenme kuramlarının bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Bu yaklaşım, bireylerin gerçek hayatta karşılaştıkları durumlarla etkileşime geçerek, önceden sahip oldukları bilgi ve zihinsel yapıları kullanarak yeni kavramlar oluşturduğunu kabul etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin kişisel süreçleri ile ilgilenir ve öğrenenin etkin katılımını esas almaktadır.

Koç, ve Demirel, 2004 yılında yaptığı “Davranışçılıktan yapılandırmacılığa” adlı

çalışmayagöre yapılandırmacı yaklaşım, bilişsel gelişim teorisi üzerine çalışmalar yapan Piaget ile sosyal yapılandırmacılık konusunda araştırmalar yapan Vygotsky'nin çalışmalarının birleşiminden oluşan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, bilginin nasıl oluştuğu konusunda iki temel görüşün benimsendiğini söylemişlerdir;

Bilişsel yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık

Özden 2003 yılında yaptığı “Öğrenme-Öğretme” adlı çalışmasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bilginin nasıl oluşturulduğu konusunda birbirini destekleyen iki temel çeşidinin olduğunu söylemiştir. Bunlar:

“Bilişsel yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık” (s. 58).

Özden, 2003 yılında yaptığı “Öğrenme ve öğretme” adlı çalışmada bilişsel yapılandırmacılar, bilginin oluşum sürecini açıklamak için Piaget'in teorisine başvurumaktadırlar. Piaget'e göre, öğrenme özümleme, uyma ve denge kavramları aracılığıyla gerçekleşmektedir sonucuna ulaşmıştır.

Özden, 2005 yılında yayınlanan “Öğrenme ve Öğretme” adlı çalışmaya göre bilişsel yapılandırmacılar, bilginin oluşumunu, Piaget'in bilişsel gelişim kuramına dayandırarak açıklarlar. Bu kurama göre öğrenme, bireyin çevreyle etkileşimi sayesinde sürekli gelişen ve değişen zihinsel yapılar yoluyla gerçekleşir. Ayrıca öğrenmeyi özümleme, uyum ve denge kurma aşamalarıyla açıklarlar. Bu yaklaşımda, öğrenme süreci bireyin aktif katılımı ve zihinsel yapılarının önceden edindiği bilgiyle şekillenmektedir. Piaget'nin kuramına göre, bireyin önceden sahip olduğu bilgiler yeni bilgiyle çelişmiyorsa, bu yeni bilgi özümleir ve bireyin zihninde yeni bir bilişsel denge oluşmaktadır. Birey, yeni durumu tanımak için önceden sahip olduğu bilgilerini kullanır. Ancak, bu bilgiler yetersiz olduğunda, yeni bir kavram oluşturarak ve önceki düşünme biçimlerini kullanarak uyum sağlamaktadır. Yeni kavram zihninde oluşturulduktan sonra, eski bilgiler bu yeni durumla karşılaştırıldığında bilişsel denge bozulur ve özümleme ve uyum süreçleri aracılığıyla yeniden dengelenince öğrenmenin gerçekleştiği sonucuna varmıştır.

Morrison, 1998’ yılında yayınlanan “Jean Piaget: a new way of thinking about thinking” adlı çalışmaya göre; eğer yeni bilgi, önceden var olan yapıya uygun değilse, bireylerde bir denge bozukluğu meydana gelir. Bireyler, bu denge bozukluğunu düzeltmek için çaba

gösterirler ve sonunda yeni bir bilişsel yapı oluşturmaktadırlar. Özümseme, zihindeki deneyimleri dönüştürme sürecidir ve uyum ise yeni deneyimler için zihni değiştirmeyi gerektirdiği sonucuna varmıştır.

Bağcı ve Kılıç 2001 yılında "Oluşturmacı Fen Öğretimi" adlı çalışmalarında bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda, kişinin var olan bilişsel yapısı yeni bilgiyi öğrenirken başlangıç noktasıdır. Bu bilişsel yapı genellikle dengededir ve kişi, önceki bilgilerini kullanarak yeni bilgiyi zihninde yapılandırır. Eğer yeni bilgi, kişinin önceki bilgileriyle tutarlıysa, kişi bilişsel yapısı içinde özümser. Ancak, eğer yeni bilgi önceki bilişsel yapıyla çelişki içeriyorsa, kişi bilişsel bir çatışma yaşayabilir ve yeni bilgiyi bilişsel yapısına entegre edemeyebilir. Bu durumda kişi, bilişsel bir denge sağlamak için bilişsel yapısında düzenleme yapmak zorunda kalabilmektedir sonucuna varmışlardır.

Piaget, 1993 yılında “Eğitim Nereye Gidiyor? Anlamak Keşfetmektir” adlı çalışmasının çevirisinde Piaget’e göre üç öğrenme süreci vardır. Bunlar;

“Zihinsel kavramların oluşturulması

Kavramların, deneyimlerin ışığında adaptasyonlarının sağlanması

Kavramların zihinsel (soyut) yapılar oluşturacak şekilde birbirleriyle ilişkilendirilmesidir” Piaget'nin öğrenme teorilerinin yapılandırmacı yaklaşım üzerinde büyük etkisi vardır. Bu yaklaşım öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu ve öğrenmenin bireyler tarafından yapılandırıldığını öne sürer. Bu nedenle, yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif bir rol oynamaları gerektiğini savunur. Piaget'in çalışmaları, yapılandırmacı yaklaşımın temellerinden biri olarak kabul edilir ve yapılandırmacılığın gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır sonucuna varmıştır.

Özden, 2003 yılında yaptığı “Öğrenme ve Öğretme” adlı çalışmasında; Vygotsky, öğrenme sürecinin sadece kişinin bireysel çabalarıyla gerçekleştirilmediğini, sosyal etkileşim ve dilin de önemli bir rol oynadığını savunmuştur. Buna göre, bireyler çevreleriyle etkileşime girerek ve dil yoluyla iletişim kurarak öğrenme sürecini tamamlarlar. Vygotsky'nin bu görüşü, Piaget'in öğrenme teorisinde eksik kalan sosyal ve kültürel faktörleri dikkate alması açısından önemlidir.

Öğrenmenin bir sosyal etkileşim süreci olduğu düşüncesi, özellikle eğitim ve öğretim alanında, öğrencilerin sosyal ve kültürel çevresinin öğrenme sürecine etkisini anlamak için

değerli bir araç olduğunu söylemiştir. (s. 59).

Bağcı ve Kılıç, 2001 yılında "Oluşturmacı Fen Öğretimi", adlı çalışmada; sosyal yapılandırmacıların kullandığı, Vygotsky'ye ait üç teori olduğunu söylemişlerdir:

Anlamlandırma: Vygotsky, öğrenmenin kişinin kendi kendine gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, kişinin çevresi ve toplumundaki etkileşimlerin önemli bir rol oynadığını savunmuştur. Kişinin yaşadığı kültür ve toplum, bilginin anlaşılmasında ve işlenmesinde etkili olabilir. İnsanlar ve çevreleri, algılamamızı ve anlamlandırmamızı yönlendiren faktörlerdir ve bilgilerimiz bu faktörler aracılığıyla şekillenmektedir.

Bilişsel Gelişim Araçları: Çocukların bilişsel gelişimi için hayati önem taşıyan araçlar, kültür, dil ve çevrelerindeki insanlardır. Bu araçların niteliği ve kullanımı, çocuğun bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynar ve gelişimin hızını etkileyebilmektedir.

Yakınsal Gelişim Alanı: Vygotsky'ye göre, kişinin bilişsel gelişimi, sonsuz bir potansiyele sahip olan bir silindir gibidir. Bu silindir üzerinde, kişinin problem çözme yetenekleri geliştikçe yukarı doğru kayan bir yakınsal gelişim alanı vardır. Bu gelişim alanının alt sınırı, kişinin tek başına çözebileceği problemler iken, üst sınırı ise yardım alsa bile çözülemeyecek kadar zor problemlerdir. Arada kalan bölge ise, kişinin yardım alarak çözebileceği problemlerden oluşmaktadır. Bu yakınsal gelişim alanı, kişinin potansiyel bilişsel gelişimini ve öğrenme potansiyelini temsil etmektedir sonucuna varmışlardır.

Bağcı ve Kılıç 2001 yılında yaptığı “Oluşturmacı Fen Öğretimi” adlı çalışmada ayrıca sosyal yapılandırmacılar, öğrenme ve gelişmenin sosyal bir etkinlik olduğuna inanırlar ve öğrencilerin kendi bilgilerini ve anlama şekillerini oluşturduklarını söylerler. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı bir rol oynar ve öğrencilerin birbirleriyle çalışmaları ve etkileşimleri sağlanarak, öğrenme süreci daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin toplumsal ve kültürel bir etkinlik olduğunu ve öğrencilerin öğrenirken birbirlerinden etkilendiğini savunur. Öğrenciler, diğer öğrencilerden ve öğretmenlerden öğrenirken, kendi öğrenmelerini yapılandırır ve anlama süreçlerini daha iyi kavrarlar.

Bu yaklaşım, öğrenme sürecinin aktif bir şekilde gerçekleştiğini ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinde önemli bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır. Sosyal yapılandırmacılar, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol oynamalarını ve kendi anlama süreçlerini

yönlendirmelerini teşvik ederler. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecinde rehberlik yapmaları ve onların öğrenmelerini kolaylaştırmaları gerekmektedir.

Sosyal yapılandırmacılar, öğrenme sürecinin sosyal etkileşimlerden oluştuğunu ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde olmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle birlikte çalışarak, yeni bilgileri tartışabilir ve anlamlandırabilirler.

Bunlara ek olarak Radikal Yapılandırmacılık görüşü de ayrıca literatürde yer almaktadır.

Sağiroğlu, 2002 yılında yaptığı “Yapılandırmacı Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Ünitelere Uygulanması” adlı yüksek lisans tezinde radikal yapısalcılığın öncü teorisini Ernst von Glasersfeld olarak belirtmiş; radikal yapılandırmacılık, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının felsefi temelleri ile ilgilenen ve "Bilgi nedir?", "Gerçeklik nedir?" ve "Bilgi ve gerçek nasıl öğrenilir?" gibi epistemolojik ve ontolojik soruların cevaplarını araştırmıştır.

Ataizi, 2002 yılında “Çevirimici (Online) Eğitimde öğrenme yaklaşımlarının uygulanması.” adlı makalesinde Radikal yapılandırmacılara göre birey, kendi zihninde kendi gerçekliğini oluşturur. Radikal yapılandırmacılar, bilisel yapılandırmacılara oranla daha sık ve güçlü bir biçimde bilginin yapılandırılmasını savunmaktadırlar; bireyin öğrendiklerinin, bire bir dış dünyanın yansıması olduğu görüşünün de karşısındadırlar şeklinde belirtmiştir.

Koç, 2002 yılında yaptığı “Gelişim Psikolojisi Açısından Yaşlılık Döneminde Ruhsal Gelişim” adlı çalışmada Radikal yapısalcılar, bilimsel bir topluluk tarafından ortaya konulan bilgi ve gerçekliklerin öğrenmeyi engellediğini, her insanın kendi bilgi ve gerçekliklerini bağımsız bir şekilde yapısallaştırması gerektiğini savunurlar. Bu görüşe göre öğrenme, öğretmenin sınırlı desteğinin olduğu, öğrencilerin kendi zihinsel yapılarını oluşturdukları bir ortamda gerçekleşmelidir. Daha ılımlı yapılandırmacılar ise öğretim yapılabilir ve öğrencilerin kendi bilgi modellerini yapısallaştırmaları için uygun etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır şeklinde belirtmiştir.

Ekiz, 2001 yılında yaptığı “İlköğretimde Fen Bilim Öğretimi ve Öğrenimi” adlı çalışmada Radikal yapısalcılık, yapılandırmacılığın en çok eleştirilen ve tartışılan yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, geleneksel ve nesnellikçi öğretim anlayışlarını sorgulayarak, eksikliklerini daha

açık bir şekilde ortaya koyması nedeniyle büyük ilgi görmektedir. Ayrıca, yapılandırmacılığın felsefi alandaki boşluklarını doldurmak için önemli bir rol oynadığını söylemiştir.

St. John, 2006 yılında yaptığı “Finding and making meaning: Young children as musical collaborators.” adlı çalışmada sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamında iş birlikli öğrenme, öğrenenlerin heterojen küçük gruplar halinde çalışarak birbirlerinin üzerine inşa ederek anlamı oluşturduğu bir öğrenme aracıdır. Grup üyeleri birlikte çalışarak, birbirlerinin öğrenme sürecine aktif katılım sağlayarak bilgiyi birlikte yapılandırırken aidiyet duygusunu da keşfetmektedir. Ayrıca, farklı fikirleri ve bakış açılarını kabul etme bilincini kazanarak, müzakere etme ve fikir birliği sağlama becerileri de gelişmektedir. Bu sayede öğrenenler, hem bireysel olarak hem de sosyal olarak gelişim göstermektedirler sonucuna varmıştır.

Wiggins, 2001 yılında yaptığı “Teaching for musical understanding.” adlı çalışmada iş birlikli gruplar, öğrenenlerin problem çözerken farklı bakış açılarına ve perspektiflere sahip olmalarına yardımcı olur. Bu etkileşim sayesinde öğrenciler, müzikal problemleri farklı açılardan değerlendirebilirler. İş birlikli öğrenme, bireysel problem çözme yöntemlerine göre daha yararlıdır çünkü öğrencilere farklı alternatiflerin ve ihtimallerin farkına varma fırsatı sunmaktadır şeklinde belirtmiştir.

Garnett, 2013 yılında yaptığı “Beyond a constructivist curriculum: A critique of competing paradigms in music education.” adlı çalışmasında; müzik yapmak veya müzikal düşünmek, yaratıcılık ve keşif sürecinin bir temsilcisidir. Kopyalama ve özümseme arasındaki farkın ortaya konulmasını sağlar ve yeni bilgilerin keşfi ve anlaşılması için bir araç olarak kullanılmaktadır. Yapılandırmacı bir pedagoji yaklaşımı benimsendiğinde, yaratıcılığın herhangi bir müzik eğitimi müfredatının ayrılmaz bir parçası olduğu kabul edilmektedir. Bu, keman çalmayı, beste yapmayı veya müziğin geleneklerini öğrenmek gibi herhangi bir müzik eğitimi için geçerli olmaktadır.

St. John, 2006 yılında yaptığı “Finding and making meaning: Young children as musical collaborators” adlı çalışmada belirtildiği üzere, birlikte şarkı söylemek, grup performansları ve doğaçlama gibi etkinliklerin yapıldığı musiki sınıfları, ideal bir sosyal öğrenme ortamı sunabilmektedirler. Bu ortamda, dinamik etkileşimlerle öğrenciler arasında birbirlerini öğrenmeleri ve desteklemeleri mümkündür. Sadece musiki eğitimi değil, herhangi bir öğrenme ortamında sosyal etkileşimin önemine değinmek mümkündür. Ancak musiki, doğası gereği sosyal bir faaliyet olduğundan, sosyal yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturmak için ideal

bir alandır. Bu alanda yapılandırmacı bir yaklaşıma uygun olarak, müzikal bilgi ve becerilerin gelişimi için sosyal öğrenme fırsatlarının etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Böylece, musiki eğitimi, sadece bireysel bir öğrenme süreci değil, aynı zamanda sosyal bir deneyim olarak da değerlendirilebilmektedirler.

İter, 2002 yılında yaptığı “Oluşturmacı yaklaşımla İngilizce yazma becerisini geliştirmenin öğrenci başarısına etkisi.” adlı yayımlanmamış doktora tezinde yapılandırmacı bir öğretmen, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve düşünce becerilerini desteklemelidir. Bu amaçla, öğrencilere açık uçlu sorular sorarak, düşünceleri için gerekli zamanı vermeli ve kendi bilgi modellerini geliştirmelerine fırsat tanımalıdır. Öğretmen, öğrencilerin özgürce fikir alışverişinde bulunabilecekleri bir ortam yaratmalı ve bu ortamda öğrencilerin coşkularını ve ilgilerini birbirleriyle paylaşmalarına olanak tanımalıdır. Öğrencilerin aktif katılımı, öğretimin daha etkili ve verimli olmasını sağlayacaktır. Öğretmen, öğrencilerin özgürce düşüncelerine izin verirken, onların süreçleriyle ilgili olarak yönlendirici bir rol oynaması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun içerikleri seçerek öğretim materyallerini özelleştirmelidir. Öğretmenin, öğrencilerle birlikte öğrenmeye devam etmesi ve onların fikirlerini paylaşarak kendini geliştirmesi de önem arz etmektedir şeklinde belirtmiştir.

Şen, 2009 yılında yaptığı “Yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programı kılavuzluğunda gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri sonrası yaz tatili öğrenme kayıpları” adlı çalışmada yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin kavramlar hakkındaki anlayışlarını öğrenmeden önce kendi bilgilerini paylaşmaktan kaçınmaktadırlar. Öğrencilerin önceden sahip oldukları bilgileri kontrol ederek, ilk cevaplarını genişletmek ve örneklerle desteklemek suretiyle, konuları daha anlaşılır hale getirmeye çalışmaktadırlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederek, bilgilerin daha kalıcı şekilde özümsemesine yardımcı olmaktadır sonucuna varmıştır.

Fer ve Cırık 2007 de “ yılında yaptığı “Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya” adlı çalışmada bilişsel kurama göre, öğrenme bireyin algılarının zihinde yeniden yapılandırılması yoluyla gerçekleşir. Bu kuram, bireyin önceden edinilmiş bilgileriyle yeni bilgileri birleştirerek yeni bağlantılar oluşturduğunu belirtmektedir. Yapılandırmacı kuram ile benzerlikler gösteren bilişsel kuramda, önemli bir fark bilişsel yapıların yeniden düzenlenmesi konusunda yoğunlaşırken yapılandırmacı kuramda yeni bilişsel yapıların oluşturulması üzerinde durulmaktadır. Bu farklılık, anlamın nasıl oluşturulduğu konusunda önemli bir farklılık yaratmaktadır sonucuna varmıştır.

Özden, 2005 yılında yaptığı “Öğrenme ve Öğretme” adlı çalışmada eğitimcilerin, öğrenme sürecine odaklanan yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin kendi modellerini oluşturma sürecinde rol aldığına vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşımın temel özellikleri, öğrencilerin yapıyı açıklama sürecinde aktif bir rol oynamalarını ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini şu şekilde sıralamıştır;

1. *“Öğrenme, öğretmenin yapabileceğinden daha fazla önem taşır.*
2. *Öğrencilerin özerkliği ve girişimciliği cesaretlendirilmeli, kendi öğrenmeyolculuklarını kontrol etmelerine izin verilmelidir.*
3. *Öğrencilerde öğrenme isteği ve amacı uyandırmak, öğrenme sürecini daha etkili hale getirir.*
4. *Öğrenciler, bilgiyi sorgulamak ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek içinteşvik edilmelidir.*
5. *Öğrenme, öğrencilerin yaşantılarına ve deneyimlerine dayanarak gerçekleşir.*
6. *Öğrencilerin doğal meraklarına saygı duyulmalı ve onların keşfetme istekleri desteklenmelidir.*
7. *Öğrenme, öğrencilerin zihinsel modellerine uygun olarak yapılandırılmalıdır.*
8. *Öğretmen, sadece öğrencilerin ne öğrendiği değil, aynı zamanda nasıl öğrendiğikonusunda da ilgilenmelidir.*
9. *Öğrenmenin gerçekleştiği bağlam, öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar.*
10. *Öğrencilere kendi deneyimlerinden öğrenebilecekleri fırsatlar sunulmalıdır.*
11. *Bilişsel kavramlar, öğrenme sürecinde önemli bir yer tutar ve öğrencilerin tahminetme, sınıflandırma, yaratma ve analiz etme becerileri geliştirilmelidir.*
12. *Öğrencilerin inanç ve tutumları, öğrenmelerini etkileyebilir ve bu nedenle öğretmenler öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmalıdır.*
13. *Öğrencilere açık uçlu sorular sormaları ve birbirlerinin öğrenmelerinigözlemlemeleri ve değerlendirmeleri teşvik edilmelidir.”*

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde etkileşimli bir ortamda öğrenmelerine önem verir. Öğrencilerin önceki deneyimlerini sorgulamaları ve yeni bilgileri bu deneyimlerle ilişkilendirmeleri teşvik edilmektedir. Bilişsel kavramların kullanımıyla, öğrenme süreci sonuç odaklı değil süreç odaklı bir etkinlik haline getirilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenlerin gerçek yaşantıları ile etkileşim halinde olmalarını sağlayarak öğrenmeyi

daha anlamlı hale getirebilir.

Erdem, ve Demirel 2002 yılında “Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı.” adlı çalışmasında, öğretmenler öğrenme sürecini yönlendirmek yerine öğrencilere kendi öğrenme materyallerini seçme ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için kendi yollarını bulma fırsatı verirler. ğrenme süreci, öğrencilerin aktif bir şekilde katılımıyla gerçekleşir ve öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini yönetirler. Bu yaklaşımda öğrenme süreci, öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun şekilde tasarlanmaktadır sonucuna varmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdığına odaklanan bir yaklaşım halini almıştır. Bu yaklaşım, öğrenenleri ezberlemeye değil, var olan bilgiyi yeniden yorumlamalarına, yeni bilgiyi oluşturmalarına ve bunları transfer etmelerine teşvik etmektedir. Böylece ğrenenler, yapılandırdıkları bilgiyi gerçek hayattaki problemleri çözmek için uygulayabilmektedirler.

Perkins, 1999 yılında yaptığı “The many faces of constructivism. Educational leadership” adlı çalışmada yapılandırmacılık, eğitimde farklı amaçlar için kullanılan bir yaklaşımdır ve etkin öğrenen, sosyal öğrenen ve yaratıcı öğrenen olmak üzere üç farklı rol tanımlanmaktadır. Öğrenen, pasif bir şekilde bilgiyi almak yerine tartışma, sorgulama, fikirleri paylaşma ve hipotez kurma gibi etkinliklerle öğrenmesini gerçekleştirir. Bu yaklaşımda bireyler arasındaki etkileşim önemlidir ve bilgi ve anlama, diyalog kurarak, fikirlerini paylaşarak ve tartışarak oluşturulur. Öğrenenler bilgiyi kabul etmek yerine, yaratırlar ya da tekrar keşfederler. Etkin rol, yapılandırmacı yaklaşımda temel olan rolken, uygulama ile genellikle sosyal ve yaratıcı roller de ortaya çıkmaktadır şeklinde açıklamıştır.

Coşkun ve etin 2007 yılında yaptığı “Yapılandırmacı ğrenme sürecinde ğretmen-kılavuz kitap ilişkisi.” adlı çalışmada yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatlarıyla bağlantılı hale getirerek yaşantı haline dönüştürmeye odaklanır. Bu yaklaşımda temel kavramlar olan bilgi ve görgü kavramlarına iyi bir şekilde hakim olmak önemlidir. Öğrenciler, eğitim-ğretim sürecinde bilginin öğrenme, görgünün ise deneyimleme yoluyla edinildiğini ve insan, toplum ve çevrenin gelişimi ile iletişim için hayati öneme sahip olduklarını öğrenmelidirler sonucuna varmışlardır.

Yapılandırmacı eğitim, öğrenenlerin aktif olarak bilgiyi yapılandırmasını, yorumlamasını ve geliştirmesini teşvik eder. Geleneksel yöntemlerde öğretmenler bilgiyi

aktarırlar veya öğrenciler kitap veya diğer kaynaklardan edinirler. Ancak bilgiyi almak, bilgiyi yapılandırmak anlamına gelmez. Yeni bilgilerle karşılaşıldığında, öğrenenler önceden edinilmiş şemalarını kullanarak dünyayı tanımlar ve açıklar veya yeni kurallar oluşturarak bilgiyi açıklar ve adlandırması beklenir.

Şaşan, 2002 yılında yaptığı “Yapılandırmacı öğrenme, Yaşadıkça Eğitim,” adlı çalışmasında yapılandırmacı eğitimde, öğrenciler bilgiyi anlamlı kılmak ve uygulamak için gereken becerileri edinmelidirler şeklinde belirtmiştir.

Saban, 2000 yılında yaptığı “Öğrenme Öğretme Süreci” adlı çalışmadaki yapılandırmacılık ile ilgili görüşleri şu şekilde özetlenebilir:

1. *“Öğrenme, öznel bir anlam oluşturma sürecidir ve pasif bir şekilde bilgi alma sürecideğildir.*
2. *Öğrenme, kavramsal değişimleri içerir ve daha önceki anlayışların daha karmaşık ve geçerli hale getirilmesi için yeniden yapılandırma gerektirir.*
3. *Öğrenme, bireyin kendi sembolleri, metaforları, imgeleri, grafikleri veya modelleri kullanarak bilgileri içselleştirdiği öznelidir.*
4. *Öğrenme, durumsal ve çevresel faktörlere bağlıdır ve gerçek hayatta karşılaşılan problemleri çözerek öğrenme gerçekleşir.*
5. *Öğrenme, sosyal bir süreçtir ve diğer insanlarla etkileşim içinde olmak, bilgi paylaşımı ve işbirliği problemlerini çözmek için gereklidir.*
6. *Öğrenme, duygusal bir süreçtir ve bireyin kendi becerileri hakkındaki görüşleri, öğrenme hedefleri, kişisel beklentiler ve motivasyon gibi faktörler tarafından etkilenir.*
7. *Öğrenme, bireylerin gelişim süreçleriyle doğrudan bağlantılıdır ve sosyal, fiziksel,duygusal ve zihinsel boyutlarını etkiler.*
8. *Öğrenme, öğrencinin merkezinde olduğu bir süreçtir ve öğrencinin kendi öğrenmeyollarını keşfetmesine olanak tanır.*
9. *Öğrenme, sınırlı bir zaman diliminde gerçekleşmeyen, sürekli devam eden bir süreçtir ve hayat boyu devam eder (s. 172-173).”*

Öğrenme, bireyin mevcut bilgi ve deneyimlerini yeniden yapılandırarak yeni bilgi ve anlamlar oluşturmaktır. Bilgiye kaynaklardan ulaşmak önemlidir ancak yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sadece bilgiyi ezberlemek ya da kabul etmek değildir. Öğrenme süreci,

öğrencilerin bilgiyi sorgulamasını, analiz etmesini, yorumlamasını ve sonuçlara ulaşmasını içirmektedir. Bu süreçte öğrencilerin kendi öğrenme yollarını belirlemesi, öğrenme materyallerini kullanarak kendi bilgi yapılarını oluşturması önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu vurgular ve öğrenenlerin kendi öğrenme deneyimlerini yaratabilmesi için öğretmenin rolünü yeniden tanımlamaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin rol almalarını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu ortamda öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmelerine rehberlik eden bir konumdadır, bu sayede öğrenciler etkin bir şekilde bilgiyi işleyerek yapılandırabilirler. Bu yaklaşımın önceliği, öğrencileri pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkarıp aktif öğrenenlere dönüştürmektir. Bu nedenle, öğretim süreci öğrencilerin bilgiyi etkin bir şekilde işlemelerini sağlayacak şekilde düzenlenmektedir.

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrenen, kendi öğrenme sürecini kontrol eder ve bilgiyi anlamlandırmak için aktif bir rol üstlenmektedir. Sınıf ortamı, öğrenenlerin kişisel deneyimleri ve ilgi alanlarına dayalı olarak hazırlanmaktadır. Bu sayede öğrenenlerin günlük yaşamlarındaki problemleri çözme konusunda becerileri artar ve bilgiyi uygulama fırsatı bulur. Öğretmen ve öğrenciler, sınıf ortamının düzenlenmesi konusunda birlikte karar almaktadırlar. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme süreci pasif bir şekilde bilgi aktarımı yerine, öğrencilerin sorgulama, araştırma, düşünme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir ortamda gerçekleşmektedir.

Erdem, 2001 yılında yazdığı “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans” tezinde; öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin problem çözme ve bağımsız düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmenler, özel bir iletişim biçimi benimserler.

Bu iletişim sırasında öğrencilere “Bu konuyla ilgili ne düşünüyorsun? Niçin böyle düşünüyorsun?, Bu konuya nasıl ulaştın?” gibi açık uçlu sorular yöneltilir. Öğrencilerin sadece “evet” veya “hayır” diye cevap vermesini gerektiren sorulardan kaçınılır. Burada amaç, öğrencilerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, kendi istekleri doğrultusunda araç ve öğrenme materyalleriyle yön vermeleri için fırsat sunmaktadır şeklinde belirtmiştir.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğrenenleri pasif öğrenciler yerine aktif katılımcılar olarak yetiştirmeyi hedefler. Bu yaklaşım, öğrenenleri sadece bilgiye sahip olmaları için değil, aynı zamanda bilgiyi nasıl kullanacaklarını, yorumlayacaklarını ve üreteceklerini öğrenmeye

teşvik etmektedir. Bu amaçla, proje çalışmaları, anlamlandırarak öğrenme, modelleyerek öğrenme ve işbirlikli öğrenme gibi stratejiler kullanılmaktadır.

Oliva, 1997 yılında yaptığı “Developing The Curriculum” adlı çalışmada yapılandırmacılık, bireyin bilgiyi etkili bir şekilde kullanma becerisini geliştirmeyi amaçlar ve özel bir öğretim yöntemi veya programı dikte etmez. Yapılandırmacı yaklaşımlar arasında, özgün ve bütünsel değerlendirmeler, keşif yoluyla öğrenme ve bütünleştirilmiş programlar yer alır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif olmalarına, bilgiyi yapılandırmalarına ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır sonucuna varmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin önceki bilgilerini ve yeni öğrenmelerini birleştirmelerine izin vererek anlamlı bir bütünlük oluşturmalarına olanak tanımaktadır. Araştırma ve problem çözme süreci, yüksek düzeyde düşünme ve uygulama becerileri gerektirmektedir.

Scott, 2006 yılında yaptığı “A constructivist view of music education: Perspectives for deep learning.” adlı çalışmada müzik dersleri, öğrenmenin aktif ve uygulamalı yollarla gerçekleşmesi gereken yapılandırmacı bir anlayışı yansıtmamaktadır. Bazı yüzeysel yaklaşımlar ise yapılandırmacı gibi görünebilir fakat öğretmen merkezli ve etkinlik odaklı bir müzik öğrenme ortamı sunmaktadırlar şeklinde belirtmiştir.

Blair 2009 yılında yaptığı “Stepping aside: Teaching in a student-centered classroom.” adlı çalışmasında musiki derslerinde yapılandırmacı bir yaklaşımın uygulanabilmesi, öğrencilerin aktif olarak katılım sağlamasına ve müzikal kararlar vermesine, problemleri çözmeye yönelik etkinliklerin sunulmasına bağlıdır ve “bilinçli eylem” ve “bilinçsiz eylem” kavramlarıyla, öğrencilerin müzikal eylemlerinin anlamlandırılmasına vurgu yapar. Öğrencilerin müziği yalnızca taklit etmesi, müzikal topluluk içindeki yerini anlamlandırmaması bilinçsiz eylemörnekleridir şeklinde yer ver vermiştir.

Pflederer, 1964 yılında yaptığı “The responses of children to musical tasks embodying Piaget’s principle of conservation.” adlı çalışmasında Piaget’nin teorisinin müzikal gelişime uyarlanması müzik eğitiminde birçok yönden yararlı olabileceği varsayımından yola çıkmıştır. Pflederer’e göre, müzikal öğrenme diğer öğrenmelerden ayrılamaz ve aynı genel gelişim modelleri takip edilebilir. Pflederer, müzik eğitiminde Piaget’nin teorisine dayalı bir yaklaşımın benimsenmesinin müzikal gelişim için önemli bir adım olacağına inanır. Bu

yaklaşımın, çocukların müzikal yeteneklerini ve becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmalar, müzik eğitimi alanındaki diğer araştırmalara da ilham kaynağı olabilmektedir.

Schmitt 1971 yılında yaptığı “The thought-life of young child: Jean Piaget and the teaching of music.” adlı çalışmasında Piaget'nin teorisindeki bulguların müzik eğitimcileri için önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Çalışmasında, çocukların dil ve eylem kullanarak hareket etme, tepki verme ve sözlü ifade konusunda etkili yetenekler geliştirdiğini belirterek, "müziğin dilini" konuşmaya duyarlı hale gelip gelmediklerini sorgulamıştır.

Serafine 1980 yılında yayınladığı “Piagetian research in music. Bulletin of the Council For Research In Music Education,” adlı çalışmasında müzik eğitimi konusunda yapılan araştırmalarda, çocukların müzik yeteneklerini nasıl geliştirdiği sorusuna odaklanan çocuk gelişimi alanı ile müzikal düşüncenin doğası ve kaynağı hakkında sorulara yanıt arayan genetik epistemoloji alanı arasındaki bağlantıya dikkat çekmiştir. Serafine, bu iki alanın müzik eğitimi üzerindeki etkileri hakkında birçok değerli bilgi sağlayabileceğini vurgulamıştır. Bu nedenle, müzik eğitimi alanındaki araştırmaların, çocukların müzik yeteneklerinin gelişimine ve müzikal düşüncenin doğasına dair sorulara cevap bulmak için bu alanlarla işbirliği yapmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Zimmerman 1984 yılında yayınladığı “The relevance of piagetian theory for music education” adlı çalışmasında genel müzik eğitimi müfredatında çocukların müzikal sesleri fark etmeleri ve yaratmaları üzerine odaklanılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, müzikal öğelerin çocuğun müzik deneyimindeki işlevinin algısal bilişle doğru aşamalı olarak geliştirilmesinin önemine vurgu yapmıştır. Zimmerman'ın bu görüşleri, çocukların müzikal yeteneklerini geliştirmek için müzik eğitiminde etkili bir müfredat planlaması yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu sayede, çocuklar müzikal becerilerini ve anlayışlarını adım adım geliştirebilirler sonucuna varmıştır.

Küpers., Dijk, ve Geert, 2014 yılında yaptıkları “Look closely at what I’m doing!’ Scaffolding in individual string lessons: Two case studies.” adlı çalışmalarında öğrenme sürecinde musiki eğitimi, öğrenme desteği için etkili bir araçtır ve çalgı dersleri ile genel musiki dersleri dahil birçok farklı alanı kapsar. Özellikle erken yaşta musiki eğitimi, öğretmen veya akranların desteği ve etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Çalgı çalmayı öğrenmek, bireysel musiki derslerinde öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimle gerçekleşirken, genel musiki dersleri ise

öğrenme desteği için uygun bir ortam sağlar. Musiki öğrenimi, açık bir öğrenme sürecidir ve musiki performansı, öğrenilmiş duyuşal-motor becerilere dayandığından doğrudan değerlendirilebilir. Öğrencinin ne kadar başarılı olduğu, belirli bir noktada kolayca belirlenebilir ve gözlemlenebilir olduğunu söylemişlerdir. Aynı çalışmada Suzuki yöntemiyle yapılandırılan yaylı çalgı derslerinde öğrenme desteği modeli incelenmiştir. Veriler, iki öğretmen ve iki öğrencinin video gözlemleri sayesinde elde edilmiş ve Van Geert ve Steenbeek modeliyle uyumlu olup olmadığı analiz edilmiştir. Bulgular, öğretim türü ve aktarılan bilginin yoğunluğu arasındaki dinamik bağlantıyı gösterirken, öğrenenlerin performans düzeyleri de belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal aracılı öğrenme sürecinin, öğrenenler ve öğretmenler arasındaki eylemler arasında artan bir örtüşme biçimi aldığını ve zamanla ortak eylemin arttığını ortaya koymaktadır.

Musiki sınıfında öğrenme desteği farklı şekillerde uygulanabilir. Performansa yönelik bir ders için öğretmen, öğrencilerin çalmakta zorlanabilecekleri kısımlarda eşlik ederek öğrencileri yapabilecekleri kısımlara teşvik ederek öğrenme desteği sağlayabilir. Dinlemeye yönelik bir derste ise öğrencilerin kompozisyonun karmaşık yönlerini aşamalı olarak duyabilecekleri bir çerçeve sunarak öğrenme desteği sağlanabilir. Yaratıcı etkinliklerde ise ödevin basamakları açıklanarak öğrenme desteği sağlanabilmektedir (Wiggins, 2001).

Kondo, 2020 yılında yaptığı “Musical communication in scaffolding young learners expressive agency” adlı araştırmasında, yapılandırılmış öğrenme desteği ile verilen musiki öğreniminin, genç öğrencilerin müzikal iletişim üzerindeki etkisi en önemli bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, müzik öğreniminin sadece bireysel zihinsel süreçlerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda iletişimsel bir ortamda temellendiğini ve müzikal öğrenim desteği ile öğrencilerin kendilerini ifade etme yeteneklerinin arttığını göstermektedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu kısım, araştırmanın deseni, çalışma grubunun seçim süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve uygulama süreci hakkında bilgi vermektedir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem, nitel ve nicel verilerin birlikte veya ardışık biçimde toplanması, çözümlenmesi ve elde edilen bulgulardan belirli çıkarımlara ulaşılması amacına dayanan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, üçüncü paradigma olarak da adlandırılmaktadır ve nitel ve nicel verilerin ortak bir alanda birleştirilmesiyle ilgilidir. 2004 yılında Johnson ve Onwuegbuzie tarafından tanımlanmıştır ve 2011 yılında Creswell ve Clark 2010 yılında Nagy ve Biber , 2004 yılında Mujis ve Creswell, 2003 yılında Clark, Gutmann ve Hanson gibi diğer araştırmacılar tarafından açıklanmıştır. Bu metot, yapılandırmacı yaklaşımın Türk Musikisinde keman öğrencilerinin keman dersleri sırasındaki öğretim sürecindeki bilgi işleme, ortaya koyma ve etkili öğrenme süreçlerini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Bu çalışma, keman öğrencilerinin keman dersleri boyunca yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleriyle birlikte keman öğretim sürecinde bilgiyi işleme, ortaya koyma ve etkili öğrenme sürecini incelemek için “karma yöntem deseni”ne uygun bir şekilde nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılıp yorumlandığı bir araştırmadır.

Bu çalışmada, uzmanların görüşleri dikkate alınarak hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel bulguları açıklamak ve desteklemek için nitel veriler de kullanılmıştır. Bu nedenle, araştırma, açıklayıcı karma yöntem deseni kullanarak yürütülmüştür.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Türk Musikisi keman eğitimi yapan Konservatuvarlar, Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik bölümleri ve Eğitim Fakültelerinin Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları oluşturmakta örneklemi ise seçilmiş üniversitenin keman bölümünde eğitim gören lisans 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu 6 kişi kontrol grubu 6 kişi deney grubu olarak toplam 12 kişi rastlantısal şekilde oluşturulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

3.3.1. Nicel veri toplama araçları ve analizi

Araştırmanın nicel verileri, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen ile toplanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen, yaygın bir yöntem olup katılımcıların bağımlı değişkenler üzerindeki ölçümleri, deneysel işlemde önce ve sonra gerçekleştirilir. Bu desen, aynı kişilerin iki kez ölçüldüğü için ilişkili bir desendir. (Büyüköztürk, 2007, s. 19; Balcı, 2007, s. 213; Karasar, 2007, s. 97).

Bir testin güvenirliği, test maddelerinin ölçtüğü özelliklerin ve örneklediği davranışların benzerliği ile artmaktadır. Üç veya daha fazla seçeneğin olduğu testlerde, Cronbach'ın alpha katsayısı kullanılırken, başarı testlerinde test maddelerinin güçlük dereceleri benzerlik gösteriyorsa KR-21 formülü kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007, s.171). Cronbach Alpha katsayısı, ölçme aracının güvenirliğinin hesaplanmasında kullanılan bir korelasyon katsayısıdır ve 0 ile 1.00 arasında değerler alır. Alpha katsayısı, ölçme aracının iç tutarlılığı ile ilgili bir ölçüdür ve yüksek bir değere sahip olması, ölçme aracının güvenirliğinin yüksek olduğunu gösterir. Bu nedenle, Cronbach Alpha katsayısı genellikle ölçme aracının güvenirliğinin belirlenmesinde kullanılan bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2007, s.171; Karasar, 2007, s.150).

Araştırmada, öğrencilerin testlerden aldıkları puanlar arasındaki farklılıkları belirlemek için parametrik olmayan Man-Witney U -Testi kullanılmıştır. Ayrıca, deney-kontrol gruplarının Ön Test-Son Test ve Tutum testleri sonuçlarını karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

Türk Musikisi keman dersinde yapılan deneysel işlemde, öğrenci başarısını ölçmek ve yordamak için Akademik Başarı Testi, Tutum Ölçeği ve Performans Testi hazırlanmıştır. Ölçme araçlarının geliştirilmesi için, öncelikle bir ön deneme formu hazırlanmıştır. Bu formda, programdaki konular incelenmiş ve test maddeleri yazılmıştır. Test maddeleri, ilgili kaynaklar incelenerek ve keman dersi öğretim elemanları ve eğitim bilimleri alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilerek kapsam ve yapı geçerliği sağlanmıştır. Bu yöntemle, ölçme araçlarının güvenirliği ve geçerliliği artırılmıştır.

Bu çalışmada, testlerin güvenirliği SPSS 26.0 istatistik programında “Cronbach Alpha formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ayrıca, testler arasındaki iç tutarlılığı saptamak için Kuder Richardson-21 (KR21) ve Cronbach Alpha katsayıları kullanılmıştır. Bu hesaplamalara göre

akademik başarı iç tutarlılık testi KR-21 değeri 0.91, Tutum Ölçeği İç Tutarlık Testi 0.87, Performans Testi İç Tutarlılık testi 0.90 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.1. Araştırmanın nicel verileri için uygulanan çalışma modeli

GRUPLAR	Ön Test		Kullanılan Yöntemler	Son Test		
Deney Grubu	Başarı	Testi- Keman Dersi Tutum Ölçeği- Performans Rubriği	Yapılandırıcı Yaklaşım 7E Modeli	Başarı	Testi- Keman Dersi Performans Rubriği	Tutum Ölçeği-
Kontrol Grubu	Başarı	Testi- Keman Dersi Tutum Ölçeği- Performans Rubriği	Geleneksel Yöntemler	Başarı	Testi- Keman Dersi Performans Rubriği	Tutum Ölçeği-

3.3.2. Nitel veri toplama araçları ve analizi

Araştırmanın nitel verileri, Türk Müsikisi keman dersi kapsamında uygulama okulu olarak belirlenen Gaziantep Üniversitesi TMDK Lisans 2 keman öğrencilerine uygulanan ve uzman görüşleriyle oluşturulan Yarı Yapılandırılmış Grup Görüşmesi ile elde edilmiştir. Yarı Yapılandırılmış Grup Görüşmesi araştırmanın başında ve sonunda olmak üzere iki kez gerçekleştirilmiş Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrenci cevapları betimsel olarak uzman görüşleri doğrultusunda analiz edilmiştir.

Araştırmacılar, yarı yapılandırılmış görüşmelerin belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olduğu ve yazmaya ve doldurmaya dayalı testlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırdığı için sıklıkla tercih edildiğini belirtmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, tam yapılandırılmış görüşmelerin katılığından ve yapılandırılmamış görüşmelerin esnekliğinden uzaklaşarak, ikisi arasında bir denge sağlamaktadır. Araştırmacılar, bu esnekliği sağlamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmışlar ve elde ettikleri nitel verileri uzman görüşleri doğrultusunda analiz ederek eğitim sürecinde çekilen görsellerle desteklemişlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması için konunun uzmanlarından

görüşler alınmış ve uygulama için gerekli görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun kapsam geçerliliği, üç alan, öğrencilere ilişkin kişisel bilgilerin yanı sıra “Yapılandırıcı Yaklaşım 7E Modeli’nin ve Geleneksel Öğretim Yöntemin eksik ve fazlalıklarını ortaya çıkaran sorular yer almaktadır. Bu sorular uzmanının görüşleri doğrultusunda gözden geçirilerek, uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Formda;

1.Keman dersine başlarken ne gibi hazırlıklar yaparsınız ?

2.Yeni bir eser/etüt çalışmadan önce ne gibi etkinlikler yaparsınız?

3.Öğreneceğiniz eser/etüt hakkında arkadaşlarınızla tartışır mısınız ? Eğitmeniniz bu tartışma ortamına müdahale ediyor mu?

4.Derste Öğrendiğiniz konuları diğer derslerle ve yaşamla ilişkilendiriyor musunuz?

Nasıl ?

5.Önceden öğrendiğiniz bilgileri yeni bir bilgi öğrenirken kullanıyor musunuz? Nasıl?

6- Şimdiye kadar yaptığınız bir Türk Müziği Keman Eğitimi dersinizi anlatır mısınız ?

7- Keman dersi/ dersleri sonunda akademik başarı notunuz nasıl belirleniyor?

Ayrıca uygulanan ders saatleri içerisinde deney ve kontrol grubundan görseller toplanarak nitel veriler uzman görüşleri doğrultusunda ‘veri analizi’ yöntemiyle analiz edilmiştir.

Nitel veri analizi, veri setinin anlamlarını üretmek ve verilerin temsil ettiği şeyleri açıklamak için yapılan bir sınıflandırma ve yorumlama sürecidir. Bu süreç, rutin ve pratik uygulamalardaki yapıları, süreçleri veya alan sorunlarını keşfetmek ve tanımlamak için de kullanılır. Yorumlayıcı bir felsefeye dayanan nitel veri analizi, veri setinin genel bir analizi ile daha detaylı bir analizin birleştirilmesinden oluşur. Bu amaçla, farklı verilerin tanımlanması, detaylı betimlenmesi veya karşılaştırılması yoluyla ortak açıklamalar oluşturulmaktadır (Creswell, 2013).

Nitel araştırmalarda veri analizi, en önemli aşamalardan biridir ve olguların tanımlanması, sınıflandırılması ve kavramların betimlenmesi gibi süreçleri içerir. Bu aşamalar, birbirleriyle ve analiz süreciyle yakından ilişkilidir. Veri analizinin temel amacı, ham verilerden

anlam çıkarmaktır. Bu nedenle araştırmacı, elde edilen verileri yorumlamalı, azaltmalı ve güçlendirmelidir. Verilerin yorumlanması için araştırmacı, somut veri setleri ile soyut kavramlar arasında sürekli olarak gidip gelerek tümevarımsal ve tümdengelim yaklaşımlarını bir arada kullanması gerekmektedir (Corbin ve Strauss, 2008).

3.3.3.Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik

Bilimsel araştırmaların sonuçları, inandırıcılık açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle, araştırmacıların geçerlilik ve güvenirlik gibi ltleri dikkate almaları beklenir. Nicel araştırmalarda, veri toplama araçları ve desenlerin geerliēi ve gvenirliēi dikkatle test edilmeli ve sonuçlar okuyuculara açık bir Şekilde rapor edilmelidir. Nitel araştırmalarda ise geçerlilik ve güvenirlik, nicel çalışmalardan farklı bir Şekilde ele alınır ve araştırmacılar bu farklılıēı göz önünde bulundurarak analizlerini yapmaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik terimleri yerine inandırıcılık, sonuçların doēruluēu ve araştırmacının yetkinliēi gibi kavramlar kullanılır. Guba ve Lincoln, nitel araştırmalarda inandırıcılıēı saēlamak için dört kriter belirlemişlerdir: inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik. Bu kriterler altın standart olarak kabul edilir ve bir araştırmada en az bir stratejinin kullanılması önerilir. Bu kavramlar, araştırmanın sonuçlarının doēruluēunu kontrol etmek için kullanılır ve literatürde yaygın olarak kabul edilmektedir (Merriam, 2013).

Geçerlik araştırması, araştırma sonuçlarının doēruluēunu deēerlendirmek amacıyla kullanılır. Nitel araştırmalarda, geçerlik araştırmacının tarafsız bir Şekilde ilēilendiēi konuyu gözlemlemesiyle ilēilidir. lme aracının doēru bir Şekilde ltē olgularla iliőekli olarak nitel araştırmalarda geçerlik önemlidir. Bu nedenle, elde edilen veriler gerçekleri yansıtmalı ve araştırma sonuçlarına katkıda bulunmalıdır. Ayrıca, olgu veya konunun bütün olarak incelenmesi için bazı ek yöntemlerin (katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, uzman incelemesi vb.) kullanılması ve elde edilen verilerin doērulanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek,2008:256)

Nitel araştırmaların inanılrlıēı, araştırmacının yaptıēı hataların önlenmesiyle saēlanabilir. Bunlar arasında yetersiz sonuçları ele alma, kapalı yanıtlara dayalı temalar ve yanlış veri yorumlamaları yer almaktadır. Bu nedenle, nitel araştırmalarda konu hakkında bilgili ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman kişiler tarafından yapılan araştırmaların çeşitli boyutlarıyla incelenmesi önerilir. Bu inceleme yöntemi peer debriefing olarak adlandırılır ve

inanılrlık konusunda alınabilecek önlemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Creswell, 2003). Bu yüzden araştırmanın nitel verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için verilerin analizinde uzman incelemesine başvurulmuştur.

Elde edilen verilerin analizi, nitel araştırmanın en önemli adımlarından biridir. Bu süreç, verilerin tanımlanması, sınıflandırılması ve kavramların birbirleriyle ilişkilerinin betimlenmesini kapsar. Veri analizindeki amaç, ham veriden anlam çıkarmaktır. Bu nedenle, araştırmacı, okuduklarını, gözlemlediklerini ve katılımcılardan elde ettiği verileri yorumlamalı, azaltmalı ve sağlamlaştırmalıdır. Anlam çıkarma süreci, analitik bir süreç gerektirir ve elde edilen anlamlar, çalışmanın bulgularının özünü oluşturur. Ancak, anlam çıkarmanın ve özü bulmanın çok katı bir yöntemi yoktur. Burada önemli olan, veriden elde edilen anlamları analiz etmek ve net bir şekilde aktarmaktır (Patton, 2014).

İçerik analizi, iletişim içeriğine dair verilerin sistematik, objektif ve niceliksel bir şekilde tasvir edildiği bir araştırma yöntemidir (Berelson, 1954). İçerik analizi ve kodlama terimleri, sembolik davranışların sistematik, objektif ve niceliksel tasvirini ifade etmek için kullanılır (Cartwright, 1953). Bu terimler, iletişim mesajlarının bilimsel analizine atıfta bulunur. Bu metod bilimsel bir yöntem olarak kabul edilir ve mesajların sistematik ve özenli bir şekilde analiz edilmesini gerektirmektedir (Barcus,1959).

Sonuç olarak, içerik analizi bilimsel bir metot olarak kabul edilir ve iletişim mesajlarının sistematik ve özenli bir şekilde analiz edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yöntem, verilerin özetlenmesi veya karşılaştırılması, objektif ve kurallara uygun olarak sınıflandırma yapılmasıyla bilgi içeriğinin dönüştürülmesini sağlamaktadır. Ayrıca, betimsel analiz yöntemi kullanılarak elde edilen veriler özetlenmektedir.

3.3.3.4. Deney Süreci

Uygulama, 2021/2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarında Lisans 2 öğrencilerinden 12 kişi ile hem bireysel hem toplu şekilde uzman denetiminde dersler yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma öncesinde her iki gruba da deneysel işlemde önce öntest olarak deneklere keman dersi başarı testi, performans ölçeği Türk Müziği keman dersine yönelik tutum ölçekleri uygulanmıştır. Ön testin uygulanmasına müteakip ara vermeden deney ve kontrol gruplarına 10 haftalık deneysel işlem gerçekleştirilmiştir. Aynı test ve ölçekler deney ve kontrol gruplarına

son test olarak uygulanmıştır. Bu aşamada deney grubunda yapılandırmacı öğrenme 7E modeli dayalı öğretim uygulaması, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deneysel kısımda, yapılandırmacı 7E Modeli öğretim programına göre 10 haftalık Türk Müziği keman eğitimi uygulaması planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada günümüzde ayrı ayrı dersler olarak verilen Solfej, Türk Müziği Nazariyatı, Müzik Biçimleri dersi, ve Keman dersi öğelerini içeren ve bireyin kazanımlarını öğrenmesine yönelik nitelikte etkinlikler yer almıştır. Bireyin çalışma parçası içerisindeki bilişsel alan becerisini kullanacağı makamların tespiti, keman parçası formunun ve müzikal dönem farklılığının tespiti, duyuşsal alan becerisini kullanacağı yine çalışacağı parçanın makamsal solfej çalışmaları, devinışsel alan becerisini kullanacağı, parçanın teknik yönlerini keman üzerinde öğreten keman performansını artırıcı çalışmalar yapılarak dersler işlenmiştir.

Uygulama süresince dersler, kontrol grubunda dersin eğitmeni tarafından belirlenen programa göre belirlenmiştir. Kontrol grubunda araştırmacı ve dersin eğitmeni ile birlikte dersler işlenirken genel olarak geleneksel eğitim modeline uygun şekilde dersler işlenmiştir.(Öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu sözel anlatım ve sembollere dayalı).

Deney grubunda dersler ise araştırmacı tarafından yine uzman eğitmen (dersin hocası) eşliğinde Yapılandırmacı Yaklaşımın R. Bybee tarafından geliştirilen 7E Modeli'ne dayalı olarak işlenmiştir. Deney grubunda uygulanan 7E basamakları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2. Keman öğretiminde uygulanacak 7e modeli basamakları

Teşvik Etme	Bu yöntem, keman öğrencilerinin mevcut bilgi düzeyleri ve düşüncelerini açığa çıkarmak için kullanılır. Öğrenciler, öğrenilecek konu hakkında düşünmeye teşvik edilmektedir.
Keşfetme	Keman öğrencileri, sınırlandırılmadan serbestçe düşünerek bir problemi çözmeye çalışırlar. Ürettikleri fikirler sınıf tartışmasında ele alınarak, herkesin katılımıyla problemi çözmek için en uygun çözüm yolu aranmaktadır. Bu süreçte öğrenciler kendi fikirlerini de eleştirel bir şekilde değerlendirirler ve en uygun çözümü bulmak için aktif bir şekilde çalışmaktadırlar.
Açıklama	Keman öğrencileri, öğretmenlerinin rehberliğiyle birlikte grup çalışmaları yaparak farklı kavramları bir arada tanımlamaya ve anlamaya çalışırlar. Sonrasında, öğretmen öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığına yönelik testler yapar, örneğin hangi bilgileri öğrendiklerini ve hangilerini öğrenemediklerini açıklamalarını ister. Öğretmen, öğrencilerin doğru cevaplara ulaşmaları için yardımcı olmak üzere rehberlik yapar ve bu süreçte öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı hale getirmeye çalışmaktadır.

Genişletme	Keman öğrencilerinin kavramları, tanımlamaları ve açıklamaları kullanarak yeni soru ve çözüm yolları üretmeleri istenir. Öğrenciler, önceki bilgilerini kullanarak öğrenme sürecine katılırlar. Ancak bu süreçte öğretmenin teşvikleri ve öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve deliller de son derece önemlidir. Bu sayede öğrenciler, öğrendikleri konuları daha iyi anlayarak yeni çözüm yolları üretebilmektedirler.
Derinleştirme-Kapsamına Alma	Öğretmen, öğrencilerin mevcut kavramları diğer alanlardaki anlamlarıyla birlikte ele almalarını teşvik eder ve böylece yeni kavramlar oluşturulmasına yardımcı olur. Bu süreçte öğrencilere yeni sorular yöneltilir ve bu sorular aracılığıyla öğrenciler önceki öğrendikleri kavramlarla yeni kavramlar arasındaki ilişkileri anlamaya çalışmaktadırlar.
Değıştirme	Kavramlarla ilgili bilgi paylaşımı, öğrenciler arasındaki grup tartışmaları yoluyla gerçekleştirilir. Grup tartışmaları sayesinde öğrencilerin düşünceleri değışebilir ve fikir birliğı sağlanabilir. Fikirleri değışen öğrenciler, yeni planlar ve deneyler yaparak öğrenmelerini pekiştirebilmektedirler.
Değerlendirme	7E modelinin son aşaması olan değerlendirme aşamasında, öğretmen öğrencilerin yeni kazandıkları kavram ve becerileri değerlendirir. Bu değerlendirme sürecinde davranış değışikliklerinin sebepleri incelenir ve öğrencilerin performansı ölçülür. Öğrenciler, öğretmenin açık uçlu sorularınayanıt verirken, delillerini ve açıklamalarını kullanarak açık uçlu cevaplar vermeye çalışmaktadırlar.

Deney sürecinin ilk aşaması olarak Deney ve Kontrol grubuna eş zamanlı Akademik Başarı Testi, Tutum Ölçeğı, Performans Testi ve Görüşme Formu uygulanmıştır. Deney sürecinde Deney Grubu dersi Bybee'nin Yapılandırmacı Yaklaşım 7-E modeli formatına uygun olarak Giriş, Keşfetme, Açıklama, Genişleme, Derinleşme-Kapsama Alma, Değıştirme ve Değerlendirme evrelerine bölünmüştür. Yine eş zamanlı olarak Kontrol Grubu dersi Geleneksel Yöntemlerle yapılan TürkMüziğı keman dersi dersin öğretim elemanı gözetiminde araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Deneme sürecinde haftalık 1 saatten 10 hafta gerçekleştirilen bu araştırma bizzat araştırmacı tarafından yürütüldüğü için deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde bazı faktörler etkili olmuştur. Bunlar:

- Deneme uygulamalarının gerçekleştirildiğı ilgili müzik eğitimi anabilim dalında uygulanan öğretim programlarının araştırma değışkenleri ile uyumlu olması
- İlgili anabilim dalı ve fakülte yönetimin araştırma uygulamalarına izin vermesi

ve destek olması

- Araştırma süreçleriyle ilgili deneme modelinin gerektirdiği kontrollerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine imkan vermesi
- Daha önce ilgili anabilim dalında uygulamalı ve deneysel araştırmaların gerçekleştirilmiş olması,
- Araştırmanın ekonomik ve zaman boyutları açısından sağladığı olanaklar etkili olmuştur.(Kaleli, ve Nayır, 2020)

Araştırmanın giriş aşamasında, kontrol ve deney grupları, ders başında ısınma egzersizleri yapmışlardır. Deney grubu, dersin ana konusu olan bir eser üzerinde yoğunlaşarak, öğrenme ortamına katılımlarını sağlamak ve dikkatlerini çekmek amacıyla eser hakkında bilgi edinmiş ve ses kayıtları dinlemiştir. "Keşfetme" aşamasında, deney grubu, kendi anlayışlarına uygun olarak eseri keşfetmişlerdir. Keman öğrencileri, eserin konusu hakkında serbestçe düşünceleri sağlanmış ve daha sonra kendi aralarında tartışmalar yaparak en iyi çözümü bulmaya çalışılmıştır.

“Açıklama” aşamasında deney grubu keman öğrencileri grup çalışması ve öğretmenin rehberliğinde problem durumu üzerinde müzikal (değiştirici işaretler makam bilgisi..vb) kavramları beraber tanımlamaya çalışılmıştır. Açıklama aşamasında öğrenciler, deşifre ettikleri bölümleri sergileme fırsatı bulmuş ve performanslarını sergilemiştir. Eğitimci, öğrencilerin performanslarını değerlendirdikten sonra gerekli düzeltmeleri yaparak ilgili bilimsel açıklamaları öğrencilere aktarmıştır.

“Genişletme” aşamasında ise eseri birlikte icra etme aynı zamanda anlaşılması güç motif, cümle ve müzikal teknik açısından problem olabilecek yerleri çözebilmek için öğrenciler birlikte çalışmış, çözemedikleri bölümler için araştırmacıdan veya başka arkadaşlarından rahatça yardım istemişlerdir. Keman öğrencilerinin kavramları, tanımlamaları ve açıklamaları araştırmaları ve bunları kullanılması istenmiştir. Öğrenciler önceki bilgilerinin yardımıyla çözüm yolları üretmiştir.

“Derinleştirme- Kapsama Alma” bölümde deney grubu problem durumu olan eserin içeriğiyle diğer derse konu olacak eserler ve şimdiye kadar olan eserler ve icralar arasında bağlantı kurulmuş karşılaştırılmış ve bu yolla yeni kavramlar oluşturulmuştur.

Araştırmanın son aşaması olan "Değerlendirme" aşamasında araştırmacı, öğrencilerle birlikte değerlendirme yapmıştır. Bu aşamada yapılandırmacı değerlendirme türlerinden öz ve akran değerlendirme formu ve kontrol listesi kullanılmıştır. Böylece öğrenciler, kendi performanslarını ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirmişlerdir. 7E modelinin son aşaması olan değerlendirme aşamasında, öğrencilerin yeni kazandıkları kavram ve beceriler incelenmiş ve davranış değişikliklerinin sebepleri ölçülerek açıklanmaya çalışılmıştır.



BÖLÜM 4

4.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle Türk Müziği Keman dersine yönelik Tutum, Performans ve Akademik Başarı Ölçeklerinden alınan puanlar ve araştırmanın dayandığı hipotezler her grubun ayrı ayrı ön ve son test değerlendirmesiyle dağılım grafikleri üzerinden; nitel bulguları ise görüşme formundaki sorulan soruların cevapları analiz edilerek açıklanmıştır.

4.1.Nicel Verilere Ait Bulgular

4.1.1.Birinci alt probleme ait bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Deney grubunun ön test ve son test akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır? ” sorusu oluşturmaktadır. Bu bölümde, deney grubunun yapılandırmacı yaklaşımla eğitime başlamadan önceye ilişkin başarı düzeyleri ile deney grubunun yapılandırmacı yaklaşım eğitimi sonrasında ilişkin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.1. Deney grubu başarı ön test analizleri

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	1,63	1	16,7	16,7	16,7
	1,79	1	16,7	16,7	33,3
	2,00	2	33,3	33,3	66,7
	2,32	1	16,7	16,7	83,3
	2,47	1	16,7	16,7	100,0
	Toplam	6	100,0	100,0	

1: Çok Düşük, 2: Ortanın Altında, 3: orta, 4: İyi, 5: Çok İyi

Tablo 4.2. Deney grubu başarı son test analizleri

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	4,00	1	16,7	16,7	16,7
	4,05	1	16,7	16,7	33,3
	4,16	1	16,7	16,7	50,0
	4,26	1	16,7	16,7	66,7
	4,68	1	16,7	16,7	83,3
	4,89	1	16,7	16,7	100,0
	Toplam	6	100,0	100,0	

1: Çok Düşük, 2: Ortanın Altında, 3: orta, 4: İyi, 5: Çok İyi

Tablo 4.3. Deney grubu başarı ön test ve son test karşılaştırma raporu

	Deney grubu ön test ortalaması	Deney grubu son test ortalaması
Ortalama	2,0351	4,3421
Kişi Sayısı	6	6
Std. Sapma	,31520	,36426
Grup Ortalaması	2,0000	4,2105
Std. Ortalama Hatası	,12868	,14871
Toplam	12,21	26,05
Minimum	1,63	4,00

1: Çok Düşük, 2: Ortanın Altında, 3: orta, 4: İyi, 5: Çok İyi

Tablo 4.3’de yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik analizine göre verilerin -1,5 ile +1,5 arasında kabul edilebilir ölçüde normal dağılım gösterdiği (Tabachnick, ve Fidell 2013) sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunun başarı testinde grup katılımcı sayısı 6’dır. Yukarıdaki tabloda katılan kişilerin maddelere verdikleri cevaplara göre değerlendirmeleri yapılmıştır. Bu tabloda deney grubu başarı ön testi ortalaması 2,0351 iken yapılandırmacı eğitim sonrası yapılan son testte grup başarı ortalaması son testte 4,3421’e yükselmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre 7E modelinin kullanıldığı 6 deney grubu öğrencilerinin son test uygulama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.1.2.İkinci alt probleme ait bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bölümde, kontrol grubunun geleneksel yaklaşımla eğitime başlamadan önceye ilişkin başarı düzeyleri ile kontrol grubunun geleneksel yaklaşım eğitimi sonrasına ilişkin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4. 4. Kontrol Grubu başarı ön test analizleri

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	1,74	1	16,7	16,7	16,7
	2,05	1	16,7	16,7	33,3
	2,42	2	33,3	33,3	66,7
	2,47	1	16,7	16,7	83,3
	2,53	1	16,7	16,7	100,0
	Toplam	6	100,0	100,0	

1: Çok Düşük, 2: Ortanın Altında, 3: Orta, 4: İyi, 5: Çok İyi

Tablo 4.5. Kontrol grubu başarı son test analizleri

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	1,95	1	16,7	16,7	16,7
	2,21	1	16,7	16,7	33,3
	2,42	1	16,7	16,7	50,0
	2,47	1	16,7	16,7	66,7
	2,53	1	16,7	16,7	83,3
	2,79	1	16,7	16,7	100,0
	Toplam	6	100,0	100,0	100,0

1: Çok Düşük, 2: Ortanın Altında, 3: orta, 4: İyi, 5: Çok İyi

Tablo 4.6. Kontrol grubu başarı ön test ve son test karşılaştırma raporu

	Kontrol grubu ön test	Kontrol grubu son test
Ortalama	2,2719	2,3947
Kişi Sayısı	6	6
Std. Sapma	,31122	,28779
Grup Ortalaması	2,4211	2,4474
Toplam	13,63	14,37
Ranj	,79	,84
Median	2,4211	2,4474

1: Çok Düşük, 2: Ortanın Altında, 3: orta, 4: İyi, 5: Çok İyi

Kontrol grubunun geleneksel yaklaşımla eğitime başlamadan önce 6 kişilik grubun aldığı puanlar 1,74 ile 2,53 arasında dağılmıştır. Bu değerler testimize göre ‘Çok Düşük’ ile ‘Ortann Altında’ bir seviyeye denk gelmektedir. Son test sonucunda geleneksel yöntemlerle devam eden keman eğitiminde de 0.1228’lik bir gelişme olmuş standart sapma puanı düşmüş, grup ortalaması artmış toplam değerinde 0,74 puanlık bir artış olmuş, iki uç değer (ranj) arasındaki fark artmış medyan değeri yükselmiş fakat Sirminov normallik analizine göre

anlamli bir fark oluşturmamıştır.

4.1.3. Üçüncü alt probleme ait bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Deney grubunun ön test ve son test akademik başarı düzeylerin alt boyutlarında anlamli bir fark var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.7. Deney Grubu Başarı Ön Test Alt Boyut Analizleri

	Kişi Sayısı	Toplam	Ortalama	Std. Sapma
Bedensel ve ruhsal hazır bulunma	6	14	2,33	1,033
Doğru yay tekniği kazanma	6	12	2,00	,632
Seslere doğru şekilde basma	6	12	2,00	,632
Eseri Türk musikisine uygun tonda Çalma	6	13	2,17	,983
Eseri usulüne dikkat ederek çalma	6	12	2,00	1,095
Entonasyon özelliklerine dikkat etme	6	12	2,00	,632
Doğru sağ el pozisyonu	6	12	2,00	,894
Doğru sol el pozisyonu	6	12	2,00	,894
Tele doğru baskı biçimi	6	11	1,83	,408
Kaliteli ses elde etme	6	9	1,50	,548
Keman dersine tutum	6	15	2,50	1,643
Sosyal iletişim becerisi	6	10	1,67	,816
Eseri ait olduğu dönemin stil özelliklerinde seslendirme	6	8	1,33	,516
Farklı icra biçimleri	6	7	1,17	,408
Keman dersi gerekliliklerini yerine Getirme	6	16	2,67	,816
Liderlik özelliklerini yansıtırma	6	13	2,17	,753
Arkadaşlarıyla uyum içinde olma	6	18	3,00	1,265
Eseri bütünlük içinde seslendirme	6	8	1,33	,516
Derse devam durumu	6	18	3,00	1,549

1: Çok Düşük, 2: Ortanın Altında, 3: orta, 4: İyi, 5: Çok İyi

Yapılan madde analizlerine göre 19 maddeden oluşan başarı test ön test analiz tablosunda; Bedensel ve ruhsal hazır bulunma ortanın altında, *Doğru yay tekniği kazanma* ortanın altında, *Seslere doğru şekilde basma* ortanın altında, *Eseri Türk musikisine uygun tonda çalma* ortanın altında, *Eseri usulüne dikkat ederek çalma* ortanın altında, *Entonasyon özelliklerine dikkat etme* ortanın altında, *Doğru sağ el pozisyonu* ortanın altında, *Doğru sol el pozisyonu* ortanın altında, *Tele doğru baskı biçimi* çok düşük, *Kaliteli ses elde etme* çok düşük, *Keman dersine tutum* ortaya yakın, *Sosyal iletişim becerisi* çok düşük *Eseri ait olduğu dönemin stil özelliklerinde seslendirme* çok düşük, *Farklı icra biçimleri* çok düşük, *Keman dersi gerekliliklerini yerine getirme* çok düşük, *Liderlik özelliklerini yansıtırma* ortanın altında, *Arkadaşlarıyla uyum içinde olma* orta, *Eseri bütünlük içinde seslendirme* çok düşük, *Derse devam durumu* orta seviyelerinde verilerine ulaşılmıştır.

Deney grubu başarı ön test analizlerinde 6 kişilik grubun aldıkları puanlar ise; Bedensel ve ruhsal hazır bulunma 14, Doğru yay tekniği kazanma 12, Seslere doğru şekilde basma 12, Eseri Türk musikisine uygun tonda çalma 13, Eseri usulüne dikkat ederek çalma 12, Entonasyon özelliklerine dikkat etme 12, Doğru sağ el pozisyonu 12, Doğru sol el pozisyonu 12, Tele doğru baskı biçimi 11, Kaliteli ses elde etme 9, Keman dersine tutum 15, Sosyal iletişim becerisi 10, Eseri ait olduğu dönemin stil özelliklerinde seslendirme 8, Farklı icra biçimleri 7, Keman dersi gerekliliklerini yerine getirme 16, Liderlik özelliklerini yansıtmaya 13, Arkadaşlarıyla uyum içinde olma 18, Eseri bütünlük içinde seslendirme 8, Derse devam durumu 18 puan verilerine ulaşılmıştır.

Tablo 4.8. Deney Grubu Başarı Son Test Alt Boyut Analizleri

	Kişi Sayısı	Toplam	Ortalama	Std. Sapma
Bedensel ve ruhsal hazır bulunma	6	25	4,17	,753
Doğru yay tekniği kazanma	6	24	4,00	,632
Seslere doğru şekilde basma	6	25	4,17	,408
Eseri Türk musikisine uygun tonda çalma	6	26	4,33	,516
Eseri usulüne dikkat ederek çalma	6	26	4,33	,516
Entonasyon özelliklerine dikkat etme	6	27	4,50	,548
Doğru sağ el pozisyonu	6	25	4,17	,408
Doğru sol el pozisyonu	6	28	4,67	,516
Tele doğru baskı biçimi	6	25	4,17	,408
Kaliteli ses elde etme	6	27	4,50	,548
Keman dersine tutum	6	27	4,50	,548
Sosyal iletişim becerisi	6	27	4,50	,548
Eseri ait olduğu dönemin stil özelliklerinde seslendirme	6	27	4,50	,548
Farklı icra biçimleri	6	25	4,17	,753
Keman dersi gerekliliklerini yerine getirme	6	26	4,33	,816
Liderlik özelliklerini yansıtmaya	6	25	4,17	,408
Arkadaşlarıyla uyum içinde olma	6	26	4,33	,816
Eseri bütünlük içinde seslendirme	6	28	4,67	,516
Derse devam	6	26	4,33	1,033

1: Çok Düşük, 2: Ortanın Altında, 3: orta, 4: İyi, 5: Çok İyi

Yapılan madde analizlerine göre 7E Yapılandırmacı Yaklaşım eğitimi sonrası 19 maddeden oluşan başarı test son test analiz tablosunda; *Bedensel ve ruhsal hazır bulunma* iyi, *Doğru yay tekniği kazanma* iyi, *Seslere doğru şekilde basma* iyi, *Eseri Türk musikisine uygun tonda çalma* iyi, *Eseri usulüne dikkat ederek çalma* iyi, *Entonasyon özelliklerine dikkat etme* iyi, *Doğru sağ el pozisyonu* iyi, *Doğru sol el pozisyonu* iyi, *Tele doğru baskı biçimi* iyi, *Kaliteli ses elde etme* iyi, *Keman dersine tutum* iyi, *Sosyal iletişim becerisi* iyi, *Eseri ait olduğu dönemin stil özelliklerinde seslendirme* iyi, *Farklı icra biçimleri* iyi, *Keman dersi gerekliliklerini yerine*

getirme iyi, Liderlik özelliklerini yansıtma iyi, Arkadaşlarıyla uyum içinde olma iyi, Eseri bütünlük içinde seslendirme iyi, Derse devam durumu orta seviyelerinden iyi duruma yükseldiği verilerine ulaşılmıştır.

Deney grubu başarı ön test analizlerinde 6 kişilik grubun aldıkları puanlar ise; *Bedenselve ruhsal hazır bulunma* 14 puandan 25 puana, *Doğru yay tekniği kazanma* 12 puandan 24 puana, *Seslere doğru şekilde basma* 12 puandan 25 puana, *Eseri Türk musikisine uygun tonda çalma* 13 puandan 26 puana, *Eseri usulüne dikkat ederek çalma* 12 puandan 26 puana, *Entonasyon özelliklerine dikkat etme* 12 puandan 27 puana, *Doğru sağ el pozisyonu* 12 puandan 25 puana, *Doğru sol el pozisyonu* 12 puandan 28 puana, *Tele doğru baskı biçimi* 11 puandan 25 puana, *Kaliteli ses elde etme* 9 puandan 27 puana, *Keman dersine tutum* 15 puandan 27 puana, *Sosyal iletişim becerisi* 10 puandan 27 puana, *Eseri ait olduğu dönemin stil özelliklerinde seslendirme* 8 puandan 27 puana, *Farklı icra biçimleri* 7 puandan 25 puana, *Keman dersi gerekliliklerini yerine getirme* 16 puandan 26 puana, *Liderlik özelliklerini yansıtma* 13 puandan 25 puana, *Arkadaşlarıyla uyum içinde olma* 18 puandan 26 puana, *Eseri bütünlük içinde seslendirme* 8 puandan 28 puana, *Derse devam durumu* 18 puandan 26 puana yükseldiği verilerine ulaşılmıştır.

4.1.4. Dördüncü alt probleme ait bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan deney grubunun ve Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanmayan geleneksel öğretimle eğitim yapan kontrol grubu ön test başarı düzeyleri arasında manidar bir farklılık var mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.9. Karşılaştırma Raporu

	Deney grubu başarı ön test	Kontrol grubu başarı ön test
Ortalama	2,0351	2,2716
Kişi Sayısı	6	6
Std. Sapma	,31520	,31122
Ortanca	2,0000	2,4211
Toplam	12,21	13,63
Ranj	,84	,79

1: Çok Düşük, 2: Ortanın Altında, 3: orta, 4: İyi, 5: Çok İyi

Rastlantısal şekilde belirlenen Deney ve Kontrol grubunun tabloda görüldüğü üzere deney öncesinde aldığı puanların birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun aldığı puan 2,0351, Kontrol grubunun aldığı puan 2,2716 şeklinde olup arada 0.2365 puanlık bir fark olduğu ve grupların anlamlı derecede birbirinden farklı olmadığı gözlemlenmiştir. Aynı

zamanda standart sapmaları, medyan puanları ve toplam aldıkları puanlar da birbirine çok yakın değerlerde gözlemlenmiştir.

4.1.5. Beşinci alt probleme ait bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Yapılandırımcı Yaklaşım uygulanan deney grubunun ve Yapılandırımcı Yaklaşım uygulanmayan geleneksel öğretimle eğitim yapan kontrol grupları son test başarı düzeyleri arasında manidar bir farklılık var mıdır? Şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.10. Karşılaştırma raporu

	Deney grubu başarı son test	Kontrol grubu başarı son test
Ortalama	4,3421	2,3947
Kişi Sayısı	6	6
Std. Sapma	,36426	,28779
Ortanca	4,2105	2,4474
Toplam	26,05	14,37
Ranj	,89	,84

1: Çok Düşük, 2: Ortanın Altında, 3: orta, 4: İyi, 5: Çok İyi

Tabloda görüldüğü üzere Yapılandırımcı Yaklaşımın 7E modeli uygulanarak yapılan Türk Müziği keman eğitimi sürecinde Deney grubu öğrencileri ile Yapılandırımcı Yaklaşımın basamaklarına uygun şekilde ders işlendikten sonra başarı puanları 2,0351 puandan 2,307 puan artarak 4,3421 puana yükselmiştir. Kolmogorov-Smirnov normallik analizine göre verilerin -1,5 ile +1,5 arasında kabul edilebilir ölçüde Deney Grubu Öntest ve Son Test arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Deney gurubu toplam puanları ise 12,21 den 26,05 puana yükselmiştir. Kontrol grubunda ön testte alınan 2,2716 puan geleneksel yöntemlerle eğitim yapıldıktan sonra 2,3947 puana çıkmıştır. Geleneksel yöntemlerle yapılan eğitim sonrası öğrenci başarı düzeylerinde de 0,1231 puanlık bir artış gözlenmiş toplam puanları 13,63 puandan 14,37 puana çıkmış fakat bu ortaya çıkan veriler hakkında anlamlı bir fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir.

4.1.6. Altıncı alt probleme ait bulgular

Araştırmanın Altıncı Alt Problemi ‘Yapılandırımcı Yaklaşım uygulanan Deney gurubunun ve Yapılandırımcı yaklaşım uygulanmayan geleneksel öğretimle eğitim yapan kontrol grubunun performans ön testi arasında manidar bir farklılık var mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.11. Karşılaştırma raporu

	Performans Kontrol Ön Test	Performans Deney Ön Test
Ortalama	2,0500	2,3667
Kişi Sayısı	6	6
Std. Sapma	,36742	,29439
Toplam	12,30	14,20
Ranj	1,00	,70
Ortanca	2,1000	2,3500

1:Zayıf, 2: Orta, 3: İyi, 4: Çok İyi

Rastlantısal şekilde belirlenen Deney grubunun 2,3667 puan, Kontrol grubunun 2.0500 puan alarak orta seviyede performans gösterdikleri gözlemlenmiştir. Kontrol ve Deney grubunun tabloda görüldüğü üzere deney öncesi performans testinden aldığı puanların birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda standart sapmaları, medyan puanları ve toplam aldıkları puanlar da birbirine çok yakın değerlerde gözlemlenmiştir.

4.1.7. Yedinci alt probleme ait bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi ‘Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan deney grubunun ve Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanmayan geleneksel öğretimle eğitim yapan kontrol grupları son test performans başarı düzeyleri arasında manidar bir farklılık var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.12. Karşılaştırma Raporu

	Performans Kontrol G Son Test	Performans Deney G Son Test
Ortalama	2,1833	3,7500
Kişi Sayısı	6	6
Std. Sapma	,37103	,31464
Toplam	13,10	22,50
Ranj	1,00	,70
Ortanca	2,3000	3,9000

1: Zayıf, 2: Orta, 3: İyi, 4: Çok İyi

Analiz edilen Performans Testi’ne göre Kontrol Grubunun 2,0500 puandan Geleneksel Yöntemlerle eğitime devamı sonucunda 2,1833 puana yükseldiği performanslarında 0.1333 puanlık bir artış olduğu ve performanslarının orta düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Deney grubunda ise ön testten alınan puanlar Kontrol grubu ile yakın olmasına rağmen Yapılandırıcı Yaklaşım 7E modeli ile yapılan eğitim sonucu Deney gurubunda Kolmogorov-Smirnov

normallik analizine göre verilerin (-1,5 ile +1,5 arasında) kabul edilebilir ölçüde değişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Deney grubu Performans Ön test puanı 2,3667 puandan 3,7500 puana yani ‘orta’ seviyeden ‘iyi’ seviyeye ulaştıkları söylenebilir. Toplam ön testten Kontrol Grubu 12,30 puandan 13,10 puana yükseldiği, Deney Grubunda ön testten alınan puan 14,20 den 22,50 puana yükseldiği; Ranj değerlerinin her iki bağımsız testte de aynı kaldığı gözlemlenmiştir.

4.1.8. Sekizinci alt probleme ait bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi ‘Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan Deney Grubunun Performans Ön testi ve Son Testi alt boyutları arasında manidar bir farklılık var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.13. Performans değerlendirme ölçeği

PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	1	2	3	4	Ort.	s.s.
	(%)	(%)	(%)	(%)		
DENEY GRUBU ÖN TEST					2,37	0,29
Öğreneceği eser/teknik hakkında ön bilgiye sahiptir	0,0	66,7	16,7	16,7	2,50	0,84
Öğreneceği eser/teknik hakkında fikir sunar	0,0	50,0	33,3	16,7	2,67	0,82
Öğreneceği eser/teknik hakkında grup çalışması yapar	16,7	66,7	16,7	0,0	2,00	0,63
Öğreneceği eser/teknik hakkında kavramları açıklar	0,0	83,3	0,0	16,7	2,33	0,82
Yeni öğrendiği bilgilerle eskileri karşılaştırır	0,0	83,3	16,7	0,0	2,17	0,41
Öğrendiği yeni bilgilerle eser/teknik hakkında fikirlerini değiştirir	0,0	50,0	50,0	0,0	2,50	0,55
Öğrendiği eser/teknik sonrasında davranış değişikliği Oluşturur	0,0	50,0	50,0	0,0	2,50	0,55
Öğrendiği eser/teknik ile keman teman teknik bilgilerini kullanır	0,0	66,7	33,3	0,0	2,33	0,52
Öğrendiği eser/teknik hakkında nota bilgisini kullanır	16,7	50,0	16,7	16,7	2,33	1,03
Öğrendiği eser/teknik hakkında sorulan sorulara cevap Verir	0,0	66,7	33,3	0,0	2,33	0,52

1: Zayıf, 2: Orta, 3: İyi, 4: Çok İyi

Tablo 4.14. Performans değerlendirme ölçeği

PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	1	2	3	4	Ort.	s.s.
	(%)	(%)	(%)	(%)		
DENEY GRUBU SON TEST					3,75	0,31
Öğreneceği eser/teknik hakkında ön bilgiye sahiptir	0,0	0,0	33,3	66,7	3,67	0,52
Öğreneceği eser/teknik hakkında fikir sunar	0,0	0,0	0,0	100,0	4,00	0,00
Öğreneceği eser/teknik hakkında grup çalışması yapar	0,0	0,0	50,0	50,0	3,50	0,55
Öğreneceği eser/teknik hakkında kavramları açıklar	0,0	0,0	33,3	66,7	3,67	0,52
Yeni öğrendiği bilgilerle eskileri karşılaştırır	0,0	0,0	33,3	66,7	3,67	0,52
Öğrendiği yeni bilgilerle eser/teknik hakkında fikirlerini değiştirir	0,0	0,0	0,0	100,0	4,00	0,00
Öğrendiği eser/teknik sonrasında davranış değişikliği Oluşturur	0,0	0,0	16,7	83,3	3,83	0,41

Öğrendiği eser/teknik ile keman teman teknik bilgilerini Kullanır	0,0	0,0	16,7	83,3	3,83	0,41
Öğrendiği eser/teknik hakkında nota bilgisini kullanır	0,0	0,0	33,3	66,7	3,67	0,52
Öğrendiği eser/teknik hakkında sorulan sorulara cevap verir	0,0	0,0	33,3	66,7	3,67	0,52

1: Zayıf, 2: Orta, 3: İyi, 4: Çok İyi

BAĞIMLI İKİ ÖRNEK MANN-WHITNEY U TESTİ				
		Ortalama	N	s.s.
PERFORMANS DEĞERLENDİRME GRUBU ÖN TEST	DENEY	2,37	6	0,29
PERFORMANS DEĞERLENDİRME GRUBU SON TEST	DENEY	3,75	6	0,31

Tablo 4.15. Bağımlı iki örnek Mann-Whitney U testi

Deney Grubu Performans Ön Test puanlarına göre; öğrencilerin ortalama aldıkları puan 2,37 (Orta) düzeyindedir. Alt boyutlar incelendiğinde ise Öğreneceği eser/teknik hakkında ön bilgiye sahiptir 2,50 (Orta), öğreneceği eser/teknik hakkında fikir sunar 2,67 (Orta), öğreneceği eser/teknik hakkında grup çalışması yapar 2,00 (Orta), öğreneceği eser/teknik hakkında kavramları açıklar 2,33 (orta) yeni öğrendiği bilgilerle eskileri karşılaştırır 2,17 (orta), öğrendiği yeni bilgilerle eser/teknik hakkında fikirlerini değiştirmektedir. 2,50 (Orta) öğrendiği eser/teknik sonrasında davranış değişikliği oluşturur 2,50 (Orta), öğrendiği eser/teknik ile keman teman teknik bilgilerini kullanır 2,33 (Orta), öğrendiği eser/teknik hakkında nota bilgisini kullanır 2,33 (Orta), öğrendiği eser/teknik hakkında sorulan sorulara cevap verir 2,33 (Orta) olarak bulunmuştur.

Deney Grubu Performans Son Test puanları ise; öğreneceği eser/teknik hakkında ön bilgiye sahiptir 3,67 (iyi), öğreneceği eser/teknik hakkında fikir sunar 4,00 (çok iyi), öğreneceği eser/teknik hakkında grup çalışması yapar 3,50 (iyi) öğreneceği eser/teknik hakkında kavramları açıklar 3,67 (iyi), yeni öğrendiği bilgilerle eskileri karşılaştırır 3,67 öğrendiği yeni bilgilerle eser/teknik hakkında fikirlerini değiştirir 4,00 öğrendiği eser/teknik sonrasında davranış değişikliği oluşturur 3,83 öğrendiği eser/teknik ile keman teman teknik bilgilerini kullanır 3,83 (iyi), öğrendiği eser/teknik hakkında nota bilgisini kullanır 3,67 (iyi) öğrendiği eser/teknik hakkında sorulan sorulara cevap verir 3,67 (iyi) olarak bulunmuştur.

4.1.9. Dokuzuncu alt probleme ait bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi ‘Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan Kontrol grubunun Performans ön testi ve son testi alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.16. Performans değerlendirme ölçeği

PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	1	2	3	4	Ort.	s.s.
	(%)	(%)	(%)	(%)		
KONTROL GRUBU ÖN TEST					2,05	0,37
Öğreneceği eser/teknik hakkında ön bilgiye sahiptir	33,3	50,0	16,7	0,0	1,83	0,75
Öğreneceği eser/teknik hakkında fikir sunar	16,7	66,7	16,7	0,0	2,00	0,63
Öğreneceği eser/teknik hakkında grup çalışması yapar	16,7	33,3	50,0	0,0	2,33	0,82
Öğreneceği eser/teknik hakkında kavramları açıklar	33,3	66,7	0,0	0,0	1,67	0,52
Yeni öğrendiği bilgilerle eskileri karşılaştırır	0,0	66,7	33,3	0,0	2,33	0,52
Öğrendiği yeni bilgilerle eser/teknik hakkında fikirlerini Değiştirir	0,0	83,3	16,7	0,0	2,17	0,41
Öğrendiği eser/teknik sonrasında davranış değişikliği Oluşturur	0,0	83,3	16,7	0,0	2,17	0,41
Öğrendiği eser/teknik ile keman teman teknik bilgilerini Kullanır	0,0	100,0	0,0	0,0	2,00	0,00
Öğrendiği eser/teknik hakkında nota bilgisini kullanır	16,7	66,7	16,7	0,0	2,00	0,63
Öğrendiği eser/teknik hakkında sorulan sorulara cevap verir	16,7	66,7	16,7	0,0	2,00	0,63

1: Zayıf, 2: Orta, 3: İyi, 4: Çok İyi

Kontrol Grubu Performans Ön Test Puanlarına göre öğrencilerin ortalama aldıkları puan 2,05 (orta)’tır. Öğreneceği eser/teknik hakkında ön bilgiye sahiptir 16,7 (zayıf) öğreneceği eser/teknik hakkında fikir sunar 2,00 (orta), öğreneceği eser/teknik hakkında grup çalışması yapar 2,33 (orta), öğreneceği eser/teknik hakkında kavramları açıklar 1,67 (zayıf), yeni öğrendiği bilgilerle eskileri karşılaştırır 2,33 (orta) öğrendiği yeni bilgilerle eser/teknik hakkında fikirlerini değiştirir 2,17 (orta) öğrendiği eser/teknik sonrasında davranış değişikliği oluşturur 2,17 (orta), öğrendiği eser/teknik ile keman teman teknik bilgilerini kullanır 2,00 (orta), öğrendiği eser/teknik hakkında nota bilgisini kullanır 2,00 (orta), öğrendiği eser/teknik hakkında sorulan sorulara cevap verir 2,00 (orta) şeklinde tespit edilmiştir.

Tablo 4.17. Performans değerlendirme ölçeği

PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	1	2	3	4	Ort.	s.s.
	(%)	(%)	(%)	(%)		
KONTROL GRUBU SON TEST					2,18	0,37
Öğreneceği eser/teknik hakkında ön bilgiye sahiptir	16,7	50,0	33,3	0,0	2,17	0,75
Öğreneceği eser/teknik hakkında fikir sunar	16,7	66,7	16,7	0,0	2,00	0,63
Öğreneceği eser/teknik hakkında grup çalışması yapar	0,0	66,7	33,3	0,0	2,33	0,52
Öğreneceği eser/teknik hakkında kavramları açıklar	0,0	66,7	33,3	0,0	2,33	0,52
Yeni öğrendiği bilgilerle eskileri karşılaştırır	0,0	83,3	16,7	0,0	2,17	0,41
Öğrendiği yeni bilgilerle eser/teknik hakkında fikirlerini Değiştirir	16,7	50,0	33,3	0,0	2,33	0,82
Öğrendiği eser/teknik sonrasında davranış değişikliği oluşturur	0,0	83,3	16,7	0,0	2,17	0,41
Öğrendiği eser/teknik ile keman teman teknik bilgilerini kullanır	0,0	66,7	33,3	0,0	2,33	0,52
Öğrendiği eser/teknik hakkında nota bilgisini kullanır	33,3	33,3	33,3	0,0	2,00	0,89
Öğrendiği eser/teknik hakkında sorulan sorulara cevap verir	16,7	66,7	16,7	0,0	2,00	0,63

1: Zayıf, 2: Orta, 3: İyi, 4: Çok İyi

Geleneksel eğitim ve öğretim metotları ile eğitim yapan Kontrol Grubu öğrencilerinin Performans Son Test puan ortalaması 2,18 (orta) olarak tespit edilmiştir. Performans Son Test alt boyutları puanları ise; öğreneceği eser/teknik hakkında ön bilgiye sahiptir 2,17 (orta) öğreneceği eser/teknik hakkında fikir sunar 2,00 (orta) öğreneceği eser/teknik hakkında grup çalışması yapar 2,33 (orta) öğreneceği eser/teknik hakkında kavramları açıklar 2,33 (orta) yeni öğrendiği bilgilerle eskileri karşılaştırır 2,17 (orta) öğrendiği yeni bilgilerle eser/teknik hakkında fikirlerini değiştirir 2,33 (orta) öğrendiği eser/teknik sonrasında davranış değişikliği oluşturur 2,17 (orta) şeklinde tespit edilmiştir.

Tablo 4.18. Bağımlı iki örnek Mann-Whitney U Testi

BAĞIMLI İKİ ÖRNEK MANN-WHITNEY U TESTİ		Ortalama	N	s.s.
Pair 1				
	PERFORMANS DEĞERLENDİRME KONTROL GRUBU ÖN TEST	2,05	6	0,37
	PERFORMANS DEĞERLENDİRME KONTROL GRUBU SON TEST	2,18	6	0,37

Performans Değerlendirme Kontrol Grubu Ön Test ortalaması 2,05; standart sapması ise 0,37 olarak bulunmuştur. Performans Değerlendirme Kontrol Grubu Son Test ortalaması ise

2,18 olarak bulunmuş; standart sapması ise 0,37 aynı değer olarak bulunmuştur.

Tablo 4.19. Bağımlı iki örnek korelasyon

BAĞIMLI İKİ ÖRNEK KORELASYON		Kişi Sayısı	Korelasyon	Anlamlılık
Pair 1	PERFORMANS DEĞERLENDİRME KONTROL GRUBU ÖN TEST & PERFORMANS DEĞERLENDİRME KONTROL GRUBU SON TEST	6	0,858	0,029

Bağımlı İki Örnek Korelasyon Performans Değerlendirme Kontrol Grubu Ön Test ve Performans Değerlendirme Kontrol Grubu Son Test arasında 0,858 değerli yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. P değeri ise 0,029 bulunarak istatistiksel anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($0.01 \leq p < 0.05$).

4.1.10. Onuncu alt probleme ait bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi ‘Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan Deney Grubunun Tutum Ölçek Ön Test ve Son Test ortalama puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.20. Bağımlı iki örnek Mann-Whitney U testi

BAĞIMLI İKİ ÖRNEK MANN-WHITNEY U TESTİ		Ortalama	Kişi Sayısı	s.s.
Pair 1	TUTUM DENEY GRUBU ÖN TEST	2,42	6	0,27
	TUTUM DENEY GRUBU SON TEST	3,12	6	0,18

1: Asla Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Genellikle Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum

Tutum Deney Grubu Ön Test Puanı 2.42 olarak hesaplanmış, Son Test Puanı ortalaması ise 3,12 olarak bulunmuştur. Tutum Deney Grubu Ön Test standart sapması 0,27; Tutum Deney Grubu Son Test standart sapması 0,18 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.21. Bağımlı iki örnek korelasyon

BAĞIMLI İKİ ÖRNEK KORELASYON		Kişi Sayısı	Korelasyon	Anlamlılık
Pair 1	TUTUM DENEY GRUBU ÖN TEST & TUTUM DENEY GRUBU SON TEST	6	0,881	0,020

Bağımlı iki örnek korelasyon verilerine göre Tutum Deney Grubu Ön Test ve Tutum Deney Grubu Son Test korelasyon değeri 0,881 olarak yüksek korelasyon tespit edilmiştir.

P değerinin (Anlamlılık) ise yapılan testler arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. ($0.001 \leq p < 0.01$)

4.1.11. On Birinci alt probleme ait bulgular

Araştırmanın bu alt problemi ‘Geleneksel Yaklaşım uygulanan Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Tutum ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.22. Bağımlı iki örnek Mann-Whitney U testi

BAĞIMLI İKİ ÖRNEK MANN-WHITNEY U TESTİ		Ortalama	Kişi Sayısı	Std. Sapma
Pair 1	TUTUM KONTROL GRUBU ÖN TEST	2,68	6	0,19
	TUTUM KONTROL GRUBU SON TEST	2,68	6	0,15

1: Asla Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Genellikle Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum

Bağımlı İki Örnek Mann-Whitney U Testine göre iki testin ortalaması 2,68 olarak bulunmuş; Kontrol Grubu Tutum Ön Test standart sapması 0,19; Kontrol Grubu Tutum Son Test standart sapması ise 0,15 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.23. Bağımlı iki örnek korelasyon

BAĞIMLI İKİ ÖRNEK KORELASYON		Kişi Sayısı	Korelasyon	Anlamlılık (p)
Pair 1	TUTUM KONTROL GRUBU ÖN TEST & TUTUM KONTROL GRUBU SON TEST	6	-0,501	0,312

Tutum Kontrol Grubu Ön Test ile Tutum Kontrol Grubu Son Test korelasyonunun -0,501 aralarında ters yönlü doğrusal bir ilişki olduğunu gösterirken, p değeri 0,312 olarak bulunmuş ve anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir. ($p > 0.10$).

4.1.12. On İkinci alt probleme ait bulgular

Araştırmanın On İkinci Alt Problemi ‘Yapılandırmacı Yaklaşım uygulanan Deney Grubunun Tutum Ön Testi ve Son Testi Alt Boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.24. Keman dersi tutum ölçeği

KEMAN DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	1	2	3	4	5	Ort.	s.s.
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
DENEY GRUBU ÖN TEST						2,42	0,27
Keman dersi ilgimi çekmez	0,0	50,0	16,7	33,3	0,0	2,83	0,98
Boş zamanlarda keman çalışmaktan zevk alırım	0,0	83,3	16,7	0,0	0,0	2,17	0,41
Keman dersi ile ilgili etkinliklere katılmaktan mutluluk duyarım	0,0	50,0	33,3	16,7	0,0	2,67	0,82
Keman dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım	0,0	66,7	16,7	16,7	0,0	2,50	0,84
Keman dersinde kendimi rahat hissedirim	0,0	33,3	33,3	33,3	0,0	3,00	0,89
Keman dersinde canım sıkılır	0,0	16,7	50,0	33,3	0,0	3,17	0,75
Keman dersinde arkadaşlık ilişkilerimiz gelişir	16,7	33,3	50,0	0,0	0,0	2,33	0,82
Keman dersinin olduğu günü sabırsızlıkla beklerim	16,7	33,3	50,0	0,0	0,0	2,33	0,82
Mümkün olsa keman dersi yerine başka ders alırım	0,0	16,7	50,0	16,7	16,7	3,33	1,03
Keman dersinde farklı eserler çalmak hoşuma gider	16,7	33,3	50,0	0,0	0,0	2,33	0,82
Elimde olsa keman derslerini kaldırırım	16,7	66,7	16,7	0,0	0,0	2,00	0,63
Keman dersinin saatlerinin artırılmasını isterim	16,7	66,7	16,7	0,0	0,0	2,00	0,63
Keman dersine çalışmak hiç içimden gelmez	16,7	16,7	50,0	16,7	0,0	2,67	1,03
Keman dersi öğrenciler arası iş birliğini artırır	50,0	33,3	16,7	0,0	0,0	1,67	0,82
Keman dersi sosyalleşmemizi sağlar	83,3	16,7	0,0	0,0	0,0	1,33	0,82

1: Asla Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Genellikle Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum

Deney Grubu Ön Test ortalaması 2,42 olarak bulunmuştur. Keman dersi ilgimi çekmez 2,83; Boş zamanlarda keman çalışmaktan zevk alırım 2,17; Keman dersi ile ilgili etkinliklere katılmaktan mutluluk duyarım 2,67; Keman dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım 2,50 Keman dersinde kendimi rahat hissedirim 3.00; Keman dersinde canım sıkılır 3,17; Keman dersinde arkadaşlık ilişkilerimiz gelişir 2,33; Keman dersinin olduğu günü sabırsızlıkla beklerim 2,33; Mümkün olsa keman dersi yerine başka ders alırım 3,33; Keman dersinde farklı eserler çalmak hoşuma gider 2,33; Elimde olsa keman derslerini kaldırırım 2,00; Keman dersinin saatlerinin artırılmasını isterim 2,00; Keman dersine çalışmak hiç içimden gelmez 2,67; Keman dersi öğrenciler arası iş birliğini artırır 1,67; Keman dersi sosyalleşmemizi sağlar 1,33 ortalama değerinde verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.25. Keman dersi tutum ölçeği

KEMAN DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	1	2	3	4	5	Ort.	s.s.
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
DENEY GRUBU SON TEST						3,12	0,18
Keman dersi ilgimi çekmez	66,7	33,3	0,0	0,0	0,0	1,33	0,52
Boş zamanlarda keman çalışmaktan zevk alırım	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7	4,67	0,52
Keman dersi ile ilgili etkinliklere katılmaktan mutluluk duyarım	0,0	16,7	0,0	16,7	66,7	4,33	1,21
Keman dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım	66,7	16,7	0,0	16,7	0,0	1,67	1,21
Keman dersinde kendimi rahat hissedirim	0,0	33,3	0,0	33,3	33,3	3,67	1,37
Keman dersinde canım sıkılır	33,3	66,7	0,0	0,0	0,0	1,67	0,52
Keman dersinde arkadaşlık ilişkilerimiz gelişir	0,0	16,7	0,0	66,7	16,7	3,83	0,98

Keman dersinin olduğu günü sabırsızlıkla beklerim	0,0	16,7	0,0	66,7	16,7	3,83	0,98
Mümkün olsa keman dersi yerine başka ders alırım	66,7	16,7	0,0	16,7	0,0	1,67	1,21
Keman dersinde farklı eserler çalmak hoşuma gider	16,7	0,0	0,0	33,3	50,0	4,00	1,55
Elimde olsa keman derslerini kaldırırım	66,7	16,7	0,0	0,0	16,7	1,83	1,60
Keman dersinin saatlerinin artırılmasını isterim	16,7	0,0	33,3	16,7	33,3	3,50	1,52
Keman dersine çalışmak hiç içimden gelmez	66,7	33,3	0,0	0,0	0,0	1,33	0,52
Keman dersi öğrenciler arası iş birliğini artırır	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7	4,67	0,52
Keman dersi sosyalleşmemizi sağlar	0,0	0,0	0,0	16,7	83,3	4,83	0,41

1: Asla Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Genellikle Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum

Deney Grubu Tutum Ölçeği Son Test ortalaması ise 3,12 puana yükselmiştir. Keman dersi ilgimi çekmez 1,33; Boş zamanlarda keman çalışmaktan zevk alırım 4,67; Keman dersi ile ilgili etkinliklere katılmaktan mutluluk duyarım 4,33; Keman dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım 1,67; Keman dersinde kendimi rahat hissedirim 3,67; Keman dersinde canım sıkılır 1,67; Keman dersinde arkadaşlık ilişkilerimiz gelişir 3,83; Keman dersinin olduğu günü sabırsızlıkla beklerim 3,83; Mümkün olsa keman dersi yerine başka ders alırım 1,67; Keman dersinde farklı eserler çalmak hoşuma gider 4,00; Elimde olsa keman derslerini kaldırırım 1,83; Keman dersinin saatlerinin artırılmasını isterim 3,50; Keman dersine çalışmak hiç içimden gelmez 1,33; Keman dersi öğrenciler arası iş birliğini artırır 4,67; Keman dersi sosyalleşmemizi sağlar 4,83 olarak bulunmuştur.

4.1.13. On Üçüncü alt probleme ait bulgular

Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemi ‘Geleneksel Yaklaşımla eğitim yapan Kontrol Grubunun Tutum Ön Testi ve Son Testi Alt Boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.26. Keman dersi tutum ölçeği

KEMAN DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	1	2	3	4	5	Ort.	s.s.
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
KONTROL GRUBU ÖN TEST						2,68	0,19
Keman dersi ilgimi çekmez	0,0	33,3	66,7	0,0	0,0	2,67	0,52
Boş zamanlarda keman çalışmaktan zevk alırım	0,0	83,3	16,7	0,0	0,0	2,17	0,41
Keman dersi ile ilgili etkinliklere katılmaktan mutluluk duyarım	16,7	33,3	50,0	0,0	0,0	2,33	0,82
Keman dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	3,67	0,52
Keman dersinde kendimi rahat hissedirim	0,0	16,7	66,7	16,7	0,0	3,00	0,63
Keman dersinde canım sıkılır	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	3,50	0,55
Keman dersinde arkadaşlık ilişkilerimiz gelişir	0,0	33,3	33,3	33,3	0,0	3,00	0,89
Keman dersinin olduğu günü sabırsızlıkla beklerim	0,0	66,7	33,3	0,0	0,0	2,33	0,52
Mümkün olsa keman dersi yerine başka ders alırım	0,0	16,7	33,3	16,7	33,3	3,67	1,21
Keman dersinde farklı eserler çalmak hoşuma gider	0,0	16,7	66,7	16,7	0,0	3,00	0,63
Elimde olsa keman derslerini kaldırırım	16,7	50,0	33,3	0,0	0,0	2,17	0,75
Keman dersinin saatlerinin artırılmasını isterim	33,3	50,0	16,7	0,0	0,0	1,83	0,75
Keman dersine çalışmak hiç içimden gelmez	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0	3,33	0,52
Keman dersi öğrenciler arası iş birliğini artırır	33,3	50,0	16,7	0,0	0,0	1,83	0,75

Keman dersi sosyalleşmemizi sağlar	50,0	33,3	16,7	0,0	0,0	1,67	0,82
------------------------------------	------	------	------	-----	-----	------	------

1: Asla Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Genellikle Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum

Kontrol Grubu Ön Test ortalama puanı 2,68; Keman dersi ilgimi çekmez 2,67; Boş zamanlarda keman çalışmaktan zevk alırım 2,17; Keman dersi ile ilgili etkinliklere katılmaktan mutluluk duyarım 2,33; Keman dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım 3,67; Keman dersinde kendimi rahat hissedirim 3,00; Keman dersinde canım sıkılır 3,50; Keman dersinde arkadaşlık ilişkilerimiz gelişir 3,00; Keman dersinin olduğu günü sabırsızlıkla beklerim 2,33; Mümkün olsa keman dersi yerine başka ders alırım 3,67; Keman dersinde farklı eserler çalmak hoşuma gider 3,00; Elimde olsa keman derslerini kaldırıyorum 2,17; Keman dersinin saatlerinin artırılmasını isterim 1,83; Keman dersine çalışmak hiç içimden gelmez 3,33; Keman dersi öğrenciler arası iş birliğini artırır 1,83; Keman dersi sosyalleşmemizi sağlar 1,67 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.27. Keman dersi tutum ölçeği

KEMAN DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	1	2	3	4	5	Ort.	s.s.
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
KONTROL GRUBU SON TEST						2,68	0,15
Keman dersi ilgimi çekmez	16,7	50,0	16,7	16,7	0,0	2,33	1,03
Boş zamanlarda keman çalışmaktan zevk alırım	0,0	33,3	33,3	33,3	0,0	3,00	0,89
Keman dersi ile ilgili etkinliklere katılmaktan mutluluk duyarım	0,0	50,0	33,3	16,7	0,0	2,67	0,82
Keman dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım	0,0	16,7	16,7	66,7	0,0	3,50	0,84
Keman dersinde kendimi rahat hissedirim	0,0	50,0	33,3	16,7	0,0	2,67	0,82
Keman dersinde canım sıkılır	0,0	33,3		66,7	0,0	3,33	1,03
Keman dersinde arkadaşlık ilişkilerimiz gelişir	16,7	33,3	50,0	0,0	0,0	2,33	0,82
Keman dersinin olduğu günü sabırsızlıkla beklerim	0,0	50,0	33,3	16,7	0,0	2,67	0,82
Mümkün olsa keman dersi yerine başka ders alırım	16,7	16,7	33,3	33,3	0,0	2,83	1,17
Keman dersinde farklı eserler çalmak hoşuma gider	0,0	33,3	50,0	16,7	0,0	2,83	0,75
Elimde olsa keman derslerini kaldırıyorum	16,7	66,7	16,7	0,0	0,0	2,00	0,63
Keman dersinin saatlerinin artırılmasını isterim	16,7	33,3	50,0	0,0	0,0	2,33	0,82
Keman dersine çalışmak hiç içimden gelmez	0,0	16,7	16,7	66,7	0,0	3,50	0,84
Keman dersi öğrenciler arası iş birliğini artırır	33,3	33,3	16,7	16,7	0,0	2,17	1,17
Keman dersi sosyalleşmemizi sağlar	50,0	33,3	0,0	0,0	16,7	2,00	1,55

1: Asla Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Genellikle Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum

Kontrol Grubu Son Test puan ortalaması 2,68 olarak bulunmuştur. Keman dersi ilgimi çekmez 2,33; Boş zamanlarda keman çalışmaktan zevk alırım 3,00; Keman dersi ile ilgili etkinliklere katılmaktan mutluluk duyarım 2,67; Keman dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım 3,50; Keman dersinde kendimi rahat hissedirim 2,67; Keman dersinde canım sıkılır 3,33; Keman dersinde arkadaşlık ilişkilerimiz gelişir 2,33; Keman dersinin olduğu günü sabırsızlıkla beklerim 2,67; Mümkün olsa keman dersi yerine başka ders alırım 2,83; Keman dersinde farklı eserler çalmak hoşuma gider 2,83; Elimde olsa keman derslerini kaldırıyorum 2,00;

Keman dersinin saatlerinin artırılmasını isterim 2,33; Keman dersine çalışmak hiç içimden gelmez 3,50; Keman dersi öğrenciler arası iş birliğini artırır 2,17; Keman dersi sosyalleşmemizi sağlar 2,00 puan aralığında verilere ulaşılmıştır.

4.2. Nitel Verilere Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel bulgularına yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış grup görüşmesi betimsel analizleri bu başlık altında yer almaktadır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencileri ile yapılan dersin kapsamında dersin işlenişini belirlemek ve yapılandırmacı yaklaşım basamaklarının ders içeriğinde kullanımıyla ilgili toplam 12 kişi, Gaziantep Türk Musikisi Devlet Konservatuarı 2. Sınıf keman öğrencileri ile Yarı Yapılandırılmış Grup Görüşmesi yapılmış, bu görüşme kapsamında katılımcıların ön bilgilerine, şimdiye kadar yaptıkları dersin işlenişine ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun keman eğitimine ilişkin sorular sorulmuştur. Aşağıda, Yarı Yapılandırılmış Grup Görüşmesi kapsamında öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların betimsel analizleri yer almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım 7E Modelinde ilk basamak olan ‘Teşvik Etme’ basamağında merak uyandırmak, ön bilgileri belirlemek ve öğrenciye bu bilgileri fark ettirmek için uzmanların görüşleri doğrultusunda birinci soru hazırlanmış ve analiz edilmiştir.

Deney Öncesi Görüşme Soru 1: Keman dersine başlarken ne gibi hazırlıklar yaparsınız ?

D-K1: ‘Kemanın akorduna bakarım’

D-K2: ‘Yayıma reçine sürer notalarımı hazırlarım’

D-K3: ‘Notalarımı kemanımı hazırlarım’

D-K4: ‘Önceki derse çalışıp gelirim’

D-K5: ‘Bir hazırlık yapmam’

D-K6: ‘Kemanımı hazırlarım’

K-K7: ‘Kemanımı, yastığımı, nota sehparamı hazırlarım’

K-K8: ‘Gam çalışması yaparım’

K-K9: ‘Keman ve notalarımı hazırlarım’

K-K10: *'Kendimi hazırlarım motive olurum'*

K-K11: *'Notalarımı hazırlarım'*

K-K12: *'Yay çalışması yaparım'*

Öğrencilerin verdiği cevaplara göre öğrencilerin derse gelirken kemanlarını hazırladıkları, önceki haftanın dersine çalışıp geldiklerini ve gam ve yay çalışması yaptıklarını söylemişlerdir.

Deney Sonrası Görüşme Soru 1: *Keman dersine başlarken ne gibi hazırlıklar yaparsınız ?*

D-K1: *'Eser/etüt hakkında bilgi toplarım, hocama sorular sorarım'*

D-K2: *'Kemanla ilgili çalışmalar yaparım çalışacağım eser üzerinde düşünürüm nereler banazor gelebilir nereler kolay gelebilir bakarım'*

D-K3: *'Çalışacağım eseri dinlerim deşifre çalışması yaparım'*

D-K4: *'Dersten önce hocalarım arkadaşlarıma sorular sorarım çalışacağım eser hakkında bilgiler edinirim'*

D-K5: *'Notalarımı hazırlarım derse vaktinde gelirim'*

D-K6: *'Kemanımı ve notalarımı hazırlarım'*

K-K7: *'Kemanımı, yastığımı, nota sehparamı hazırlarım'*

K-K8: *'Gam çalışması yaparım'*

K-K9: *'Keman ve notalarımı hazırlarım'*

K-K10: *'Kendimi hazırlarım motive olurum'*

K-K11: *'Youtube dan çalışacağım eserin videolarını izlerim'*

K-K12: *'Yay çalışması yaparım deşifre çalışması yaparım'*

Elde edilen bulgular bu aşamada öğretmenin öğrencilerin zihinlerinde soru işaretleri oluşturduğu, öğrencileri düşünmeye ve öğrencilerin var olan bilgilerini açığa çıkartmaya

çalıştığı gözlemlenmiş her öğrencinin verdiği cevaptan ön bilgileri tespit edilmiştir.

Teşvik Etme basamağında öğretmen öğrencilerin ön bilgilerindeki eksikleri tamamlamayı değil, sadece öğrencilerin ne bildiklerini görmelerini amaçlar (Bybee, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşım 7E Modelinde ikinci basamak olan ‘Keşfetme’ basamağında öğrenci yeni karşılaştığı problem için sorgulama yöntemini kullanarak fikirler üretir. Arkadaşları ile tartışarak gözlem ve düşüncelerini kaydedebilme için fırsat sunar. (Bybee, 2003).

Bu aşama öğrenciye özgürce düşünme, tahminler oluşturma, alternatifler oluşturma ve bunları Keşfetme (explore), ön bilgileri kullanarak yeni kazanımlar edinmesi için uzman görüşleri doğrultusunda ikinci soru hazırlanmış ve bulgular analiz edilmiştir.

Deney Öncesi Soru 2 : *Yeni bir eser/etüt çalışmadan önce ne gibi etkinlikler yaparsınız?*

D-K1: *‘Esere bakarım’*

D-K2: *‘Etkinlik yapmam’*

D-K3: *‘Video izlerim’*

D-K4: *‘Yay çalışması yaparım’*

D-K5: *‘Nota çalışması yaparım’*

D-K6: *‘Eserin solfejini yaparım’*

K-K7: *‘ Etkinlik yapmam’*

K-K8: *‘Parmak çalışması yaparım’*

K-K9: *‘Keman ve notalarını okurum’*

K-K10: *‘Etkinlik yapmam’*

K-K11: *‘Notasını incelerim’*

K-K12: *‘Nota sehpamı ve kemanımı hazırlarım’*

Öğrenciler bu soruya verdikleri cevap doğrultusunda bazıları etkinlik yapmadıklarını bazıları ise nota, yay, gam, deşife çalışması, parmak çalışması yaptıklarını söylemişlerdir.

Deney Sonrası Soru 2 : *Yeni bir eser/etüt çalışmadan önce ne gibi etkinlikler yaparsınız?*

D-K1: *'Hocama eser/etütü hakkında sorular sorarım ve arkadaşlarımla bunu tartışırım.'*

D-K2: *'Eserin/etütün dönemine bakarım, bestekarına bakarım'*

D-K3: *'Eserin makamının özelliklerini araştırır öğrenirim, dönem özelliklerini öğrenirim'*

D-K4: *'Yeni çalışacağım etüt veya eser için farklı teknikler üretirim, eseri incelerim anlamadığım yerleri hocama sorarım'*

D-K5: *'Nota çalışma ve icra sırasında arkadaşlarımdan fikirler alırım bestekarın özelliklerini ve eserin yazıldığı dönemi öğrenmeye çalışırım'*

D-K6: *'Eserin makamını öğrenirim ve o makamı dinler izlerim'*

K-K7: *'Etkinlik olarak notasını okurum'*

K-K8: *'Yay çalışması yaparım'*

K-K9: *'Kemanımı hazır hale getiririm'*

K-K10: *'Önceki öğrendiğim bilgileri derste kullanırım'*

K-K11: *'Notasını incelerim'*

K-K12: *'Nota sehpa ve kemanımı hazırlarım'*

Öğrenci etkinliğinin en yoğun olduğu bu basamakta öğretmen pasif bir rol üstlenmiştir. Öğrencilerin birlikte çalışmak için istekli oldukları, kemanlarını ve materyallerini hazırladıkları, önceki bilgilerle yeni fikirler arasında bağ kurmaya çalıştıkları, öğretmeni bir rehber olarak gördükleri, problemi betimlemeye ve çözme yolunda fikirler ürettikleri gözlemlenmiştir.

Bir diğer basamak olan 'Açıklama' basamağında; öğretmen, öğrencilerin sürece dair edindikleri bilgileri açıklamalarını sağlar. Öğrenciler açıklamalarını kendi cümleleri ile

yaparlar öğretmende bunu teşvik eder. Bu aşama diğer aşamalara nazaran daha öğretmen merkezlidir. Öğretmen yaptığı açıklamalarda öğrencilere direkt olarak doğru cevabı vermez sadece yönlendirmede bulunur. Yani öğretmen öğrencilerin açıklamalarını dikkatli bir şekilde dinler ve öğrencilerin tereddüt ettikleri konularda öğrencilere bilimsel bir açıklama sunar.(Bybee, 2006).

Grup tartışmaları ve öğretmen rehberliğinde, seçilen kavramların açıklama ve tanımlarını ortaya koymak için uzman görüşleri doğrultusunda üçüncü soru hazırlanmış ve bulgular analiz edilmiştir.

Deney Öncesi Soru 3: *Öğreneceğiniz eser/etüt hakkında arkadaşlarınızla tartışır mısınız? Eğitimciniz bu tartışma ortamına müdahale ediyor mu?*

D-K1: *'Evet tartışırım etmiyorum'*

D-K2: *'Evet tartışırım hayır etmiyorum'*

D-K3: *'Hayır tartışmam hayır etmiyorum'*

D-K4: *'Evet tartışırım hayır etmiyorum derste tartışmam'*

D-K5: *'Hayır tartışmam hocamız anlatıyor'*

D-K6: *'Hayır tartışmam hayır etmiyorum'*

K-K7: *'Hayır tartışmam hayır etmiyorum'*

K-K8: *'Evet fikir alışverişinde bulunuruz çözemediğimiz yerde hocamıza sorarız'*

K-K9: *'Hayır tartışmam'*

K-K10: *'Hayır tartışmam takıldığım yer olursa sorarım'*

K-K11: *'Hayır tartışmam hocamız müdahale etmez'*

K-K12: *'Hayır tartışmam'*

Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre genellikle öğrenecekleri konu hakkında tartışmaya girmediklerini eğitmenin de tartışmaya katılmadığını nispeten konuya açıklık getirdiğini söylemişlerdir.

Deney Sonrası Soru 3: *Öğreneceğiniz eser/etüt hakkında arkadaşlarınızla tartışır mısınız? Eğitimciniz bu tartışma ortamına müdahale ediyor mu?*

D-K1: *'Evet tartışırım evet ediyor gerekli açıklamayı yapıyor eser/etüt bilgilerini veriyor'*

D-K2: *'Evet tartışırım kesinlikle ediyor konuyu açıklıyor Türk Musikisi makamlarından örnekler veriyor'*

D-K3: *'Evet tartışırım, evet ediyor anlatıyor '*

D-K4: *'Evet tartışırım evet ediyor açıklıyor, çalıyor'*

D-K5: *'Evet tartışırım hocamız anlatıyor'*

D-K6: *'Evet tartışmam hocamız müdahale ediyor açıklıyor'*

K-K7: *'Hayır tartışmam hayır etmiyor'*

K-K8: *'Evet fikir alışverişinde bulunuruz'*

K-K9: *'Hayır tartışmam'*

K-K10: *'Evet tartışırım arkadaşlarıma sorarım '*

K-K11: *'Hayır tartışmam hocamız müdahale etmez'*

K-K12: *'Hayır tartışmam'*

Öğrenciler deney sonrası bu soruda deney grubu konu üzerinde tartıştıklarını ve eğitmenin müdahalede bulunduğunu, kontrol grubundaki öğrenciler ise ilk aşamada da sorulan bu soruya ilk verdikleri cevaplara benzer cevaplar verip tartışmaya katılmadıklarını; nispeten gerektiğinde arkadaşlarına sorduklarını söylemişlerdir.

Diğer bir aşama olan 'Derinleştirme' aşamasında öğrencilere öğrendikleri bilgileri gerçek hayatta nasıl kullanacakları konusunda fırsat verir. Bu nedenle seçilen konular gerçek hayatta uygulanabilir olmalıdır. Öğrenciler gerçek hayattan koparılmamalı, konularla ilgili alıştırmalar ve etkinlikler düzenlenmeli ve konular belli aralıklarla tekrar edilmelidir. Bu

süreçte öğrencilerin gerçek hayatta kullanabilecekleri bilgi ve becerileri kazanmaları hedeflenmektedir (Sünbül,2010).

Araştırma projeleri, problem çözme, karar alma, tartışma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerileri gerektiren yöntemleri kullanmak için uzman görüşleri doğrultusunda dördüncü soru hazırlanmış ve bulgular analiz edilmiştir.

Deney Öncesi Soru 4: *Derste Öğrendiğiniz konuları diğer derslerle ve yaşamla ilişkilendiriyor musunuz? Nasıl?*

D-K1: *'Hayır ilişkilendirmiyorum'*

D-K2: *'Hayır, nasıl ilişkilendireceğimi bilmiyorum'*

D-K3: *'Evet ilişkilendiriyorum bu derste öğrendiğim diğer derslerde yardımcı oluyor'*

D-K4: *'Hayır yaşamla ilişkilendirmiyorum ama diğer derslerime yardımcı oluyor'*

D-K5: *'Hayır ilişkilendirmiyorum ders notu için çalışıyorum'*

D-K6: *'Evet ilişkilendiriyorum solfej dersimde yardımcı oluyor'*

K-K7: *'Evet ilişkilendiriyorum hayatımda bana inatçı olmayı öğretiyor'*

K-K8: *'Evet ilişkilendiriyorum'*

K-K9: *'Hayır ilişkilendirmiyorum ama bu derste öğrendiklerim diğer derslerimde de kullanıyorum'*

K-K10: *'Hayır'*

K-K11: *'Evet ilişkilendiririm'*

K-K12: *'Evet ilişkilendiririm solfej dersine yardımcı oluyor'*

Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre deney grubundaki öğrencilerin 4'ü aldıkları keman dersini yaşamla ilişkilendirmemekte 2'si ilişkilendirmekte derste uyguladıkları bilgileri yaşamlarında kullanmakta; nispeten diğer derslerine yardımcı olduğunu söylemektedir. Kontrol Grubundaki öğrencilerin 4'ü derisi gerçek yaşamıyla ilişkilendirmekte 2 si ilişkilendirmemektedir. Nispeten bu derste öğrenilen bilgilerin diğer derslerine yardımcı

olduğunu söylemişlerdir.

Deney Sonrası Soru 4: *Derste Öğrendiğiniz konuları diğer derslerle ve yaşamla ilişkilendiriyor musunuz? Nasıl ?*

D-K1: *‘Evet ilişkilendiriyorum diğer derslerime yardımcı oluyor ’*

D-K2: *‘Evet ilişkilendiriyorum, solfej dersime ve Türk Musikisi Nazariyatı dersime yardımcı oluyor’*

D-K3: *‘Evet ilişkilendiriyorum bu derste öğrendiğim diğer derslerde yardımcı oluyor bu derste öğrendiğim bilgileri Müzik Kültürü ve Türk Musikisi Nazariyatı dersimde kullanmaya başladım’*

D-K4: *‘Evet yaşamla ilişkilendiriyorum diğer derslerime yardımcı oluyor ve canlı müzik yapılan yerlerde işime yarıyor’*

D-K5: *‘Evet ilişkilendiriyorum diğer derslerde karşılaştığım problemleri bu derste öğrendiğim şeylerle çözebiliyorum’*

D-K6: *‘Evet ilişkilendiriyorum solfej dersimde yardımcı oluyor’*

K-K7: *‘Evet ilişkilendiriyorum hayatımda bazı yerlerde kullanıyorum sınavlarda mesela’*

K-K8: *‘Evet ilişkilendiriyorum’*

K-K9: *‘Hayır ilişkilendirmiyorum ama bu derste öğrendiklerim diğer derslerimde de kullanıyorum’*

K-K10: *‘Hayır’*

K-K11: *‘Evet ilişkilendiririm’*

K-K12: *‘Evet ilişkilendiririm diğer makamları öğreniyorum yardımcı oluyor’*

Deney sonrası yapılan görüşmede Deney Grubundaki katılımcıların tamamına yakını dersi diğer disiplinlerde kullanmakta ve yaşamına adapte etmektedir. Deney sonrası Kontrol Grubu ile yapılan görüşmede katılımcıların 4’ü bu derste öğrendiği bilgileri yaşamıyla ilişkilendirmekte nispeten sınavlarda ve makamları öğrenmede kullandıklarını söylemektedirler.

Beşinci aşama olan ‘Kapsamına Alma’ aşamasında öğrenci eski bilgi ve yeni bilgiyi karşılaştırır ve yeni bilgiye anlam kazandırmaya çalışır. Böylelikle yeni kavramlar oluşturur. Öğretmen de bu kapsamda öğrenciye yeni bilgi kazanması için yardımcı olur.

Öğrencilerin yeni kazanımlarını diğer alanlardaki ve gerçek yaşamla ilgili mevcut kavram ya da konularla ilişkisini ortaya çıkarmak için uzman görüşleri doğrultusunda beşinci soru hazırlanmış ve bulgular doğrultusunda analiz edilmiştir.

Deney Öncesi Soru 5: *Önceden öğrendiğiniz bilgileri yeni bir bilgi öğrenirken kullanıyor musunuz ? Nasıl ?*

D-K1: *‘Evet kullanıyorum’*

D-K2: *‘Evet kullanıyorum’*

D-K3: *‘Evet kullanıyorum. Önceden öğrendiğim bir usulü bu derste kullanıyorum’*

D-K4: *‘Evet kullanıyorum burada öğrendiğim bilgileri Türk Musikisi Nazaiyat dersinde kullanıyorum’*

D-K5: *‘Kullanıyorum bu derste öğrendiğim makam bilgimi yeni bir makam öğrenirken kullanıyorum’*

D-K6: *‘Evet kullanıyorum solfej dersimde yardımcı oluyor’*

K-K7: *‘Evet kullanıyorum bu derste öğrendiğim bilgileri iyi öğrenince bir sonraki derste bilgileri daha iyi anlıyorum’*

K-K8: *‘Evet kullanıyorum’*

K-K9: *‘Evet kullanıyorum’*

K-K10: *‘Hayır’*

K-K11: *‘Evet kullanıyorum’*

K-K12: *‘Evet kullanıyorum solfej dersine yardımcı oluyor’*

Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre hem deney grubunda hem de kontrol grubundaki

öğrencilerin 11'i eski öğrendikleri bilgileri yeni öğrendikleri bilgileri öğrenirken kullandıklarını kontrol grubundaki bir öğrencinin ise yeni bir bilgi öğrenirken önceden öğrendiği bilgileri kullanmadığını söylemiştir.

Deney Sonrası Soru 5: *Önceden öğrendiğiniz bilgileri yeni bir bilgi öğrenirken kullanıyor musunuz ? Nasıl ?*

D-K1: *'Evet kullanıyorum yeni öğreneceğim bilgiye temel oluşturuyor'*

D-K2: *'Evet kullanıyorum eski öğrendiklerim temel oluyor'*

D-K3: *'Evet kullanıyorum. Önceden öğrendiğim her bilgiyi kullanıyorum'*

D-K4: *'Evet kullanıyorum burada öğrendiğim bilgileri diğer derslerimde kullanıyorum'*

D-K5: *'Kullanıyorum bu derste öğrendiğim bilgileri yeni bir bilgi öğrenirken kullanıyorum'*

D-K6: *'Evet kullanıyorum keman dersimde yeni bir şey öğrenirken eski öğrendiklerim yardımcı oluyor'*

K-K7: *'Evet kullanıyorum önceki derste öğrendiğim bilgileri öğrenince bir sonraki derste ki bilgileri daha iyi anlıyorum'*

K-K8: *'Evet kullanıyorum solfej dersinde'*

K-K9: *'Evet kullanıyorum Nazariyat dersinde kullanıyorum'*

K-K10: *'Evet kullanıyorum'*

K-K11: *'Evet kullanıyorum'*

K-K12: *'Evet kullanıyorum solfej dersinde.'*

Deneye katılan hem kontrol grubundaki öğrenciler hem de deney grubundaki öğrenciler önceden öğrendikleri bilgileri yeni bir bilgi öğrenirken kullandıklarını, farklı disiplinlerde disiplinler arası geçişlerde birbirini destekler nitelikte olduğuna yönelik cevaplar vermişlerdir.

7E Modelinin diğer bir aşaması olan 'Exchange' (Paylaşma/ Değişim) aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin etkileşimli bir süreçte birbirleriyle karmaşık bir şekilde öğrenmeleri amaçlanır. Bu şekilde öğrenciler birlikte bir problemi çözmek için farklı yolları keşfederler.

Öğrenciler birlikte kararlar alırlar ve bu kararları uygularlar (Köksal, 2013).

Grup tartışması yoluyla kavramlar hakkında bilgi tartışması yapılır. Öğrenci kendi grubu ya da diğer gruplarla iş birliği yapar. Bu tartışmalar sayesinde öğrenci yeni planlar yaparak değişen fikirler doğrultusunda yeni deneyler yapar.(Bybee,2003).

Tartışma ortamına katılarak öğrenciler sürekli olarak fikirlerini yenileme süreci yaşarlar ve bu sayede fikirler arasında etkileşim sağlanmaktadır (Bybee,2003).

Bu bilgiler doğrultusunda problemi çözmeye yönelik bu aşamada öğrencilerin eğitim durumlarını tespit etmek amacıyla uzman görüşleri doğrultusunda altıncı soru hazırlanıp deney öncesi ve sonrası uygulanıp bulgular analiz edilmiştir.

Deney Öncesi Soru 6: *Şimdiye kadar yaptığınız bir Türk Müziği Keman Eğitimi dersinizi anlatır mısınız ?*

D-K1: *'Hocamızın verdiği esere çalışıp geliyorum derste çalışıyorum'*

D-K2: *'Hocamız anlatıyor çaldırıyor'*

D-K3: *'Kemanda etütler yapıyoruz'*

D-K4: *'Keman dersinde hocamızı dinliyoruz çalmaya çalışıyoruz'*

D-K5: *'Önceden verilmiş şarkıyı çalıp geliyoruz olup olmadığını hocamız söylüyor'*

D-K6: *'Derste öğreniyoruz eve gidip çalışıyoruz'*

K-K7: *'Kemanda çalışmalar yapıyoruz'*

K-K8: *'Hocamız geliyor çalıştığımız eserleri dinliyor'*

K-K9: *'Derste çalışmalar yapıyoruz'*

K-K10: *'Hocamız kendisi çalışıyor çalamadığımız yerleri biz de sonra çalışıyoruz'*

K-K11: *'Evde çalışıp geliyoruz'*

K-K12: *'Derste daha önceki hafta verilen esere devam ediyoruz o şekilde bitiriyoruz'*

Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre; dersin hocasının dersi anlattığını, derste çalışmalar yaptıklarını, çalamadıkları yerleri hocanın çaldığını, öğrencilerin evlerinde çalışıp geldiğini vederste etüt ve eserleri çaldıklarını söylemişlerdir.

Deney Sonrası Soru 6: *Şimdiye kadar yaptığınız bir Türk Müziği Keman Eğitimi dersinizi anlatır mısınız ?*

D-K1: *'Hocamız bizi gruplara ayırdı öyle eğitim yaptık'*

D-K2: *'Hocamız bir eseri seçiyor bizi gruplara ayırıyor ve eseri çözmemiz için tartışmamızı bekliyor sonra hep birlikte çalışıyoruz'*

D-K3: *'Hocamız bizi 2. Şerli 3 gruba ayırdı biz kendimiz çaldık sonra birleştik'*

D-K4: *'Keman dersinde hocamız bizi hep gruplara ayırdı'*

D-K5: *'Önceden verilmiş şarkıyı çalışmak için gruplara böldü hocamız sonra hep birlikte çaldık olmayan yerleri hep birlikte belirliyorduk'*

D-K6: *'Hocamız dersi iki bölüme ayırıyordu bizi gruplaştıırıp ayrı ayrı çaldırdı'*

K-K7: *'Keman dersinde ilk önce etütler yapıyoruz sonra eseri çalışıyoruz'*

K-K8: *'Hocamız geliyor çalıştığımız eserleri dinliyor çalamadığımız yerleri tekrar çalışıyor çaldırıyor'*

K-K9: *'Derste etüt ve eserler çalışıyoruz'*

K-K10: *'Hocamız kendisi anlatıyor sonra bizden çalıştığımız yerleri çalmamızı istiyor.'*

K-K11: *'Evde çalışıp geliyoruz'*

K-K12: *'Derste daha önceki hafta verilen esere devam ediyoruz o şekilde bitiriyoruz'*

Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre kontrol grubunda geleneksel öğretimle eğitim yapan öğrenciler alışık oldukları şekilde etütler yapıldığını, gösterip yaptırma yöntemi kullanıldığını, sunum şeklinde anlatımlarda bulunulduğunu, ödevlendirme şeklinde çalışmalar verildiğini ve derslerin daha önceki çalışmaların devamı niteliğinde olduğunu söylemişlerdir. Deney grubunda ise öğrencilerin kendi aralarında gruplara ayrıldığını problemi belirleyip öğrenciler arasında fikir alış verişi yaptıklarını bilgileri ortak belirlenen daha uygun fikirlerle

değiştirdiklerini söylemişlerdir.

7E Modelinin son aşaması olan değerlendirme aşaması öğrenmenin bu aşamada da devam eden bir süreç olduğunu vurgular. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin değişen davranışlarını gözlemler ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki performansını değerlendirir. Bu değerlendirme sürecinde, öğrencilerin öğrendikleri konuları ne kadar iyi anladıklarından ziyade, nasıl öğrendikleri ve öğrendiklerini arkadaşlarıyla ne kadar paylaştıkları önemlidir. Bu nedenle, portfolyo ve performans değerlendirme gibi sürece odaklanan yöntemler kullanılmaktadır. Ayrıca, akran öğrenmesi de bu aşamada önem kazanmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda değerlendirme aşamasındaki bulguları ortaya koymak için uzman görüşleri doğrultusunda yedinci soru hazırlanmıştır ve bulgular uzman görüşleri doğrultusunda analiz edilmiştir.

Deney Öncesi Soru 7: *Keman dersi/ dersleri sonunda akademik başarı notunuz nasıl belirleniyor?*

D-K1: *'Vize ve final notları geçerli oluyor'*

D-K2: *'Sınavlar sonrası belirleniyor'*

D-K3: *'Sınav oluyoruz'*

D-K4: *'Sınavlardan aldığımız notların ortalamasını alıyoruz'*

D-K5: *'Vize, final ve bütünleme notlarıyla alıyoruz'*

D-K6: *'Vize final notlarıyla ve ek etkinliklere katıldıkça hocamız puan veriyor'*

K-K7: *'Vize ve Final notlarıyla'*

K-K8: *'Vize ve finalden not alıyoruz öyle değerlendirme oluyor'*

K-K9: *'Vize ve final notlarıyla'*

K-K10: *'Hocamız kendi değerlendiriyor'*

K-K11: *'Vizelere ve finallere giriyoruz not alıyoruz'*

K-K12: *'Vizelere girdik o şekilde not aldık'*

Deneye katılan öğrencilerin verdikleri cevaplara göre değerlendirmelerin vize ve final notlarıyla değerlendirdikleri ve etkinliklere katılmanın da değerlendirme aşamasında puanlamayı etkilediğini söylemişlerdir.

Deney Sonrası Soru 7: *Keman dersi/ dersleri sonunda akademik başarı notunuz nasıl belirleniyor?*

D-K1: *'Hocamız her ders sonrası değerlendirme yapıyor nasıl yaptınız nasıl çözdünüz gibi sorular soruyor derse katılıma da puan veriyor'*

D-K2: *'Hocamız her ders sonrası not veriyor nasıl düşündün diye sorular soruyor derste söz alana tartışana da ek puan veriyor'*

D-K3: *'Her derste sınav oluyoruz neden böyle düşündün gibi hep sorular soruyor tartışıyoruz öyle not alıyoruz.'*

D-K4: *'Her hafta hocamız tek tek hepimizi değerlendiriyor nasıl çaldığımızı neden böyle çaldığımızı inceliyor bize soruyor zor yerleri bize göre belirliyor gelişmemize göre bize puan veriyor'*

D-K5: *'Her dersin içinde hocamız değerlendirme yapıyor bir not çizelgesi var ona göre yaptığımız şeylere göre not alıyoruz'*

D-K6: *'Her dersin içinde hocamız bize sorular soruyor verdiğimiz cevaplara ve performansımıza göre her hafta değerlendiriyor.'*

K-K7: *'Vize ve Final den aldığımız notlar veriliyor'*

K-K8: *'Vize ve finalden not alıyoruz öyle not alıyoruz oluyor'*

K-K9: *'Vize ve final notlarıyla not alıyoruz'*

K-K10: *'Hocamız kendi vize ve final notlarının ortalamasını veriyor'*

K-K11: *'Vizelere ve finallere giriyoruz not alıyoruz '*

K-K12: *'Vizelere girdik o şekilde not aldık'*

Deney grubunda kavramsal gelişim ve yeni becerilerle ilgili olarak öğrencinin kendisini gözden geçirme fırsatı bulduğunu öğretmenin ise süreç içinde izlemeye ve düzey belirlemeye yönelik bir ölçme ve değerlendirme yaptığını, değerlendirme aşamasında da öğrenmenin devam ettiğini, derste diğerlerine göre daha aktif olan öğrencilere olumlu pekiştirme yaptığını, farklı

açılardan düşünmelerine yardımcı olduğunu, öğrenmenin devamı, düşünce ve fikirleri ortaya çıkarmak için sorular sorduğunu öğrencilerin değişimlerini takip ederek bir ölçme ve değerlendirme yaptıklarını söylemişlerdir.

Kontrol grubundaki öğrenciler kendi sınav performanslarına göre değerlendirme yaptıklarını Vize ve Final notlarından oluşan bir ölçme ve değerlendirme yapıldığını belirtmişlerdir.



BÖLÜM 5

5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Yapılandırmacı Yaklaşım 7E öğretim modelinde keman eğitiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin, mevcut programa göre etkinliklerle ve geleneksel yöntemlerle derslerin yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının bu şekilde olmasının; öğrencinin bireysel gelişimlerinin bir süreç içinde izlenerek her adımda dönütlere ve çıktılarına göre eğitim durumunun düzenlenmesine, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin grup hâlinde çalışmalarına, edindikleri bilgileri diğer akranlarıyla paylaşmalarına, bilgilerinin doğru olup olmadığını test etmelerine, değerlendirme sürecinde öğretimin devam etmesine bağlı olduğu düşünülebilir.

Deney grubunda öğretim yapılırken öğrencilerin dersleri kontrol grubundaki öğrencilere göre daha etkin bir şekilde işledikleri, beraber çalışmaktan ve etkinliklere katılmaktan zevk aldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin beraber çalışarak iş birliği içinde olması öğrenme durumlarında her birine ayrı ayrı katkı sağlamıştır. 7E Modeline göre öğretmen yapacağı dersi öğrencilerin durumlarına ve kişisel gelişimlerine göre planlamakta ayrıca ders saati, ortamın yapısı ders içeriği gibi değişkenleri göz önünde bulundurarak derse hazırlık yapmaktadır.

Olumlu yönlerinin yanında uygulama sırasında bazı güçlüklerle karşılaşmıştır. Geleneksel yaklaşımda öğrenciler geleneksel yaklaşımla yapılan eğitime alışık oldukları için bilgiyi kendilerinin yapılandırıdığı, öğretmenin uygun materyalleri ve etkinlikleri organize ederek bilgiye ulaşma yolunda rehberlik ettiği öğrenme ortamına adapte olmakta güçlük çekmişlerdir.

Öğrencilerin ön planda olduğu bir öğrenme ortamı oluşturulduğu için özellikle iş birliği çalışmaları yapıldığı zaman sınıfta bazen ders saati süresi yetmemiş zaman problemleri yaşanmıştır. Bazı konuların öğretimi için ayrılan süre bazı etkinliklerin uygulanması için yeterli olmamıştır. Ayrıca grup içerisindeki kişilerin derse devam konusunda bazen tam katılım sağlamamaları deney sürecini aksatmış ek zamanlar konularak tam katılım sağlanarak deney süreci tamamlanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, yapılandırmacı öğrenme modeline dayalı 7E öğrenme

kuramının uygulanmasının öğrenci başarısına etkisinin incelendiği (Kaleli,2018; Çepni, Şan, Gökdere ve Küçük, 2001; Eisenkraft, 2003; Kanlı, 2007; Avcıoğlu, 2008; Kanlı ve Yağbasan,

2008; Gönen ve Kocakaya, 2010; Özbek, Çelik, Ulukök ve Sarı, 2012; Çelik ve Özbek, 2013; Turgut, Gürbüz ve Salar, 2013; Köksal, 2014) birçok çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Geleneksel keman öğretiminde dersler genellikle birebir olarak, sözel veri aktarımı yoluyla yapılan keman dersidir. Bu dersin içeriğinde öğretmen problem konusu olan konuya ait bilgileri öğrenciye anlatır, konuyla ilgili örnekler verir. Dersin sonunda o konuya ilişkin etütler ve eserler ödev olarak verilerek ders tamamlanır bir sonraki derse öğrenci bir haftalık çalışmalarını öğretmene dinletir. Öğretmen öğrencinin verilen çalışmayı yapıp yapmadığına bakarak bir değerlendirme yapar ve bir sonraki konuyu anlatır ve örnekler, ödev verir. Literatür incelendiğinde geleneksel yolla işlenen keman derslerinin öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmasını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Hallam, 1998).

7E modeli ile desteklenen keman dersleri, müzikal kazanımlar anlamında öğrencilerinin bilişsel ve psikomotor gelişimlerinin yanında akranları ile olan iletişim ve bilgi alış veriş kanallarını içermektedir. Bu da keman öğrencilerinde sosyal bağları güçlendirip bir çok örtük öğrenme zemini sunmaktadır.

Türk Musikisi keman eğitimi psikolojik olarak da öğrencinin bu musikiyi kemanda icra etmeye hazır olmasını gerektirir. Keman öğrenmenin her aşamasında öğrencileri, çözülmesi gereken yeni teknik ve müzikal sorunlar beklemektedir. Bu kadar zor bir süreci başarı ile geçirip iyi keman çalabilecek seviyeye ulaşmak için öğrencinin sabırlı, azimli ve iyi keman çalabileceğine inanmış olması gerekmektedir. Bu etkenler keman çalmanın psikolojik süreçlerini kapsamaktadır.

7E modeli ile desteklenen keman eğitiminde öğrencilerin kendi kendilerini rakip görmeleri, öğrencilerin öğretmenler tarafından derse hazır hale getirilmeleri, sorumluluk almaları, desteklenmeleri, ile sorumluluk bilincinin kazanılması, öğrencilerin kendilerine olan öz güvenlerinin yükselmesine yardım edip öğrenciyi daha etkili bir eğitimin içine çekmektedir.

Derslerin öğrencilerin özelliklerine göre tasarlanmış olması öğrencilerin dersi anlayarak dersten en yüksek verimi elde etmeleri de öz güvenlerini yükselten nedenler arasında sayılabilmektedir. Araştırma, Kirchener (2002)'nin bulgularıyla örtüşmektedir. 100 piyanist

üzerinde yapılan araştırmada kendi yeteneklerinden şüphe duyan piyanistlerin yetenekleri hakkında şüphe duymayan piyanistlere göre daha fazla beceri kaygısı taşıdığını belirtmiştir. Araştırmada düşük öz güven sahibi piyanistlerin müzik yaparken daha güvensiz olduğu ve kendi yeteneklerini sorgulamaya daha eğilimli oldukları belirtilmiştir.

Öğretmenin dersi 7E modeline göre planlarken eğitim durumları öğrenciler tarafından çok benimsenmiş ve Türk Musikisi gibi icrası oldukça zor bir müziğin kemanda icrasında hem istatistiksel veriler, hem de uzmanların görüşleri doğrultusunda oldukça faydalı ve etkili olduğu görülmüştür.

5.2. Sonuç

Bilim ve teknolojiadaki ilerlemeler, bilgiye erişme, kullanma ve üretme becerilerini edinmenin önemini artırmaktadır. Bu değişim, geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığına işaret ederken, çağdaş bir eğitim modeline geçişi zorunlu kılmaktadır. Bilim ve teknolojinin etkisi tüm eğitim alanlarını kapsarken, yapılandırmacı ve çoklu zeka yaklaşımları öne çıkmaktadır. Bu durum, eğitim yaklaşımlarında köklü değişikliklerin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Deney grubunda kullanılan 7E öğretim modeline uygun ders etkinlikleri ile kontrol grubunda mevcut programa göre dersler yürütüldüğünde, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucu araştırma sonuçlarında görülmüştür. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin grup hâlinde çalışmalarına, bilgi paylaşımı yapmalarına ve bilgilerini test etmelerine olanak sağlayarak bu sonuçların elde edilmesinde etkili olmuştur.

Türk Musikisi Keman dersi için yapılan araştırmada, deney grubuna yapılandırmacı öğrenme yöntemlerinin uygulanması, kontrol grubuna ise geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulanması sonucunda iki grup arasında tutum testi puanları açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu sonuç, Yapılandırmacı Yaklaşım 7E modelinin, geleneksel öğrenme yaklaşımına göre öğrencilerin keman dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Yapılandırmacı öğrenme yöntemleriyle öğrencilerin daha aktif bir rol alması, öğrenme isteklerini arttırması ve keman dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesi, Türk Musikisi Keman öğretiminde başarılı sonuçlar elde edilmesi açısından önemli bir unsurdur.

Yapılandırmacı Öğretim 7E Modeline dayalı öğretim yöntemi, Türk Müziği Keman dersine yönelik tutumlarla öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiyi incelenmek üzere deney grubu ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna yapılandırmacı öğretim yöntemi uygulanırken kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Elde edilen veriler, yapılandırmacı öğretim yöntemi uygulanan deney grubundaki öğrencilerin keman dersine yönelik tutumları ile başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, yapılandırmacı öğretim yöntemi uygulanan öğrencilerin, keman dersine yönelik tutumlarının artmasıyla Türk Müziği keman dersinde de başarılarının da arttığını göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri ile keman dersi tutumları arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Araştırma sonuçları, yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin keman dersine yönelik öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin öz-yeterlik algısının öğrenme sürecinde önemli bir faktör olduğunu gösterir.

Deney grubunda yapılandırmacı yaklaşımın 7E Modelinin uygulandığı, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı Lisans-2 öğrencilerinin ön testte başarı puan düzeyleri arasında manidar bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar, deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla 7E modeline dayalı olarak uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi alt boyutları karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, yapılandırmacı öğretim yaklaşımının öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Uygulanan öğrenme yaşantıları sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığı son test sonuçları ile tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluştuğu görülmüştür. Ayrıca 7E öğrenme modelinde yapılan etkinliklerin öğrencilerde merak uyandırdığı, öğrencileri öğrendikleri kavramları günlük hayatta karşılaştıkları olaylarla ilişkilendirmeleri için teşvik ettiği ve öğrenciler tarafından çok eğlenceli bulunduğu için öğrencilerin başarılarını arttırmada etkili olduğu

düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre kontrol grubundaki öğrenciler derslere gelirken hazırlıklar yaptıkları, derslere çalışarak geldikleri, gam ve yay çalışması yaptıkları; yeni bir eser çalışmadan önce eserle ilgili nispeten çalışma yaptıklarını videolar izlediklerini; eser ve etüt hakkında arkadaşlarıyla tartışmadıklarını; derste öğrendikleri konuları nispeten diğer derslerle ve yaşamla ilişkilendirdiklerini; önceden öğrendikleri bilgileri yeni bir bilgi öğrenirken kullandıklarını; derslerinde sunum tekniği ve anlatma yöntemi kullanıldığını bazı dersler gösterip yaptırma tekniğini kullandıkları ve akademik başarı notlarının vize ve final notlarına göre belirledikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre deney grubundaki öğrenciler aynı şekilde derse gelirken hazırlıklar yaptıkları, derslere çalışarak geldikleri, gam ve yay çalışması yaptıkları, teşvik etme basamağı etkin kullanılıp öğrencilerde merak uyandırdığı bilgilerin açığa çıkarıldığı; keşfetme basamağında karşılaştığı eser veya etüt hakkında yeni fikirler ürettiği; öğrencilerin birlikte çalışmak için istekli oldukları; önceki fikirler ile yeni fikirler arasında bağ kurdukları; 7E modelinin açıklama basamağında eser veya etüt hakkında tartıştığı ve eğitmenin tartışmaya müdahalede bulunduğu; derste öğrendiklerini yaşamla ilişkilendirdikleri ve diğer disiplinlerde kullandıklarını; öğrencilerin problemi çözmek için gruplara ayrıldığı ve problemi çözmek için fikir alış verişi yaptıkları ve düşüncelerini ortak belirlenen daha uygun fikirlerle değiştirdikleri; değerlendirme aşamasında bir süreç değerlendirme yapıldığı ve değerlendirme aşamasında öğrenmenin devam ettiği, öğrencilerin değişimleri göz önüne alınarak değerlendirme yapıldığı sonucuna varılmıştır

5.3.Öneriler

5.3.1.Araştırmaya yönelik öneriler

1. 7E modeli kullanılarak öğrencilerin tutum, performans ve akademik başarıları üzerinde çalışmalar yapılabilir. Bunun dışında bu model sadece Türk Musikisi Keman eğitiminde değil, disiplinler arası ilişkileri ortaya koyan araştırmalarda da kullanılabilir.
2. Araştırma sonuçlarına göre Türk Müziği keman öğretimindeki bilgi ve beceriler, sadece yüzeysel bir yaklaşımla öğrenenlere aktarılmamalıdır. Türk Müziği keman eğitiminde etkinliklerin, müzikal problem çözmeye dayalı olarak planlanmasına

yönelik araştırmalar yapılabilir.

3. 7E modelinin araştırmadaki bulgularına göre Türk Müziği keman eğitiminde, öğrencinin aktif olduğu bir süreç planlanmalı öğrencilere birlikte etkinlikler egzersizler yaptırılabilir.
4. Araştırmada kullanılan 7E modeli anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine imkan tanımaktadır. Bu şekilde, öğrenciler müzik eserlerindeki farklı unsurların bir arada nasıl işlediğini daha iyi anlayabilir ve keman üzerinde icra edebilirler.
5. Araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında Türk Müziği keman öğreniminde sosyal etkileşimin önemi hakkında çalışmalar yapılabilir.
6. 7E öğrenme modelinin uygulamasından önce 3E, 5E ve Yapılandırıcı Öğrenme hakkında bilgi edinip bu model daha etkin şekilde kullanılabilir.
7. Etkili bir Türk Musikisi Keman eğitimi verecek 7E modeline uygun öğrenme ortamları ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları stratejiler ve bireysel farklılıklar üzerinde çalışabilir.

5.3.2.Uygulamaya yönelik öneriler

1. Geleneksel Türk Müziği keman öğretim yöntemleri ve yapılandırıcı Türk Müziği keman öğretimleri birbirini tamamlayarak Türk Müziği keman eğitiminde daha başarılı sonuçlar elde edilebilir.

2. Araştırmanın sonuçlarına göre Türk Müziği alanında çalışan keman eğitimcileri, öğrencilerinin duyuşsal davranış değişikliklerine (ilgi, tutum, duyarlılık inanç, dünya görüşü (vb) de odaklanarak, derslerinde daha etkin bir öğretim stratejisi geliştirebilirler.

3. Öğrencilerin dikkatini, motivasyonunu ve kendilerine olan güvenini arttırmak için farklı etkinlikler ve yöntemler kullanabilirler.

4. Öğrencilerin “Türk Müziği Keman Eğitimi” konusunda Yapılandırıcı Yaklaşımın 7E Modeline dayalı öğrenme yöntemi ile yapılan eğitimin sonucunda başarılarının geleneksel yöntemlere göre daha yüksek olduğu görölmektedir. Bu nedenle Türk Müziği Keman Öğretiminde 7E Modeline dayalı öğrenme yönteminin öğretim basamaklarının her kademesinde uygulamalarına yer verilebilir.

5. Yapılandırıcı Yaklaşım 7E modeline dayalı öğretim yöntemleri ve modele dayalı etkinlikler yaş farkı gözetilmeksizin farklı yaşlarda Türk Müziği Keman eğitiminde

etkili ve yoğun bir şekilde kullanılabilir.

6. Etkinliklerde aktif rol almaktan ve fikirlerini paylaşmaktan çekinen öğrencilerin sürece dâhil edilmesi hususunda, öğretmenler öğrenme süreci üzerine yoğunlaşan adımlar atabilirler.

7. Araştırmanın sonuçlarına göre Türk Müziği keman öğreniminde, öğrenenlerin müzikal anlayışlarını derinleştirmeleri için fırsatlar yaratılmalıdır. Bu nedenle, öğrenme sürecinde müziğin sosyal bağlamı dikkate alınarak, öğrenenlerin keman teknik bilgi ve becerilerini geliştirme, müzik yapabilme, yeni müzikal bilgileri öncekiler üzerine anlamlandırma ve müzik hakkında düşünebilme becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmelidir.



KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2002). Aktif öğrenme [Active learning]. İzmir: Kanyılmaz matbaası.
- Açıkgöz, K.(2005) İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet İle İlişkileri, Yıl 2005, Cilt 43, Sayı 43, 355 - 378, 01.04.2005
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü [Elektronik sürüm]. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Dergisi*, 6(16), 16-20.
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni öğretim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları [Elektronik sürüm]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Akpınar, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal becerilerinin incelenmesi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Aktüze, İ. (2003). Müziği Anlamak, Ansiklopedik Müzik Sözlüğü, İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Alkan, Cevat. Eğitim Teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık, 1997.
- Altun, S., Açıslı, S. ve Turgut, Ü. (2010). 5E öğretim modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel işlem becerilerine ve fizik laboratuvarlarına karşı tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 147-158.
- Altun, M. (2016). İlkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeni öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi: Kırşehir ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 327-347.
- Ataizi, M. (2002). Çevirimci (Online) Eğitimde durumlu öğrenme yaklaşımlarının uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4).
- Aydın, A. (2016). Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim. Ankara: Pegem Akademi.

Bacanlı, H. (2021). Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi.

Bağcı Kılıç, G. (2001). "Oluşturmacı Fen Öğretimi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1, 7-22

Bakır, K. (2011). Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bailey, G., & Colley, H. (2015). 'Learner-centred' assessment policies in further education: putting teachers' time under pressure. Journal of Vocational Education & Training, 67(2), 153–168.

Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Balım, A.G., Türkoğuz, S., Aydın, G., ve Evrekli, E. (2012). Fen ve teknoloji dersinin “madde ve ısı” konularında yapılandırmacı yaklaşımın 7E modeline dayalı etkinlik planları. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 128-139.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman. Behar, C. 18.

Yüzyılda Türk Müziği. İstanbul: Pan Yayıncılık, 1987.

Behar, C. (2003). Aşk Olmayınca Meşk Olmaz. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Behar, Cem. Aşk Olmayınca Meşk Olmaz, İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, 2006.

Benediktsdottir, J. (2017). Creating schools that emphasize democracy and citizenship. Delta Kappa Gamma Bulletin, 84(1), 25-29.

Barcus, F.E. (1959). Communications Content: Analysis of the Research, 1900-1958, Unpublished doctoral dissertation, Urbana, IL: University of Illinois.

Blair, D. V. (2009). Stepping aside: Teaching in a student-centered classroom. Music Educators

Büyükkayıkçı, G. E. (2004). Türkiye'deki eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dalları yaylı çalgı öğrencilerinin günlük bireysel çalışma yöntemleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık
Bybee, R.W. (2003). Why the seven E's ?

Bybee, J. 2006. "From usage to grammar: The mind's response to repetition." Language 82:711-733.

Bodner, M.C (1986a). Constructivism: A Theory of Knowledge Journal of Chemical Education
Cartwright, Donald Prentice. 1953. «Analysis of Qualitative Material.» Research Methods in Behavioral Sciences

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.

Coşkun, V., & Çetin, D. (2007). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğretmen-kılavuz kitap ilişkisi. Eğitimde Yeni Yönelimler Sempozyumu IV, "Yapılandırmacılık ve Öğretmen, 139-141.

Coşkuner, S. (2007). Türkiye'de Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri (yaylı çalgılar) bireysel çalgı eğitimi dersinde piyano eşlikli çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Chen, C. D. (2000). Constructivism in general music education: A music teacher's lived experience.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook*

of mixed methods in social and behavioral research (pp. 209-240). California: Sage Publications Inc.

Çakır, Özlem (2001). İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler. Ankara: Seçkin Kitabevi.

Çelik, H., Ulukök, Ş. ve Sarı, U. (2012). 5E ve 7E öğretim modellerinin fen okur-yazarlığı üzerine etkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3): 183-194
ISSN:2146-9199.

Çepni, S., Şan, H. M., Gökdere, M. ve Küçük, M. (2001). Fen bilgisi öğretiminde zihinde yapılandırma kuramına uygun 7E modeline göre örnek etkinlik geliştirme. Yeni

Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, 7-8 Eylül , Maltepe Üniversitesi: İstanbul.

Çetinkaya, T., “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5.sınıf örneği).” Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, 2008.

Demirel, Ö. (1999). Kurumdan Uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: PegemA

Demirel, Ö., Taş, A. M., Tüfekçi, S., Yazçayır, N., & Yurdakul, B. (2000). Yapılandırmacılık yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, I, 27-29.

Demirel, Özcan. Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı. PEGEMA yayıncılık,(2004).

Demirel, Ö. (2006). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. PegemA Yayıncılık.
Ankara.

Deryakulu, D. (2001). Yapıcı Öğrenme. Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Dilekmen, M. (2019). Zihinsel gelişim dil gelişimi. C. Şahin (Ed.) Eğitim Psikolojisi (Gelişim-

Öğrenme). (s.69-95). Ankara: Nobel.

Doctoral Dissertation, University of Illinois, Illinois.

Doğanay, M. (2011). Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki bireysel çalgı (keman) eğitiminde etüt ve eser seçimine ilişkin öğretim elemanı görüşleri. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dunn K. ve R. Dunn (1986). The Look of Learning Styles. Early Years 8: 46 - 52

Dunn, R. (1996). How to implement and supervise a learning-style program. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, p. 61.

education. British Journal of Music Education, 30(2), 161–175.

Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E Model: A proposed 7E model emphasizes “transfer of learning” and the importance of eliciting prior understanding.

The Science Teacher. 70(6), 56-59. Published by the National Science Teachers Association, 1840 Wilson Blvd., Arlington, VA 22201-3000.

Ekiz. D., (2001) “ İlköğretimde Fen Bilim Öğretimi ve Öğrenimi”, Derya Kitapevi, Trabzon Elhankızı, Aynur (2008), Müziğin Temel Kuramları, Eğitim Akademi Yayınları, Ankara.

Erdal, B. A. Y., Kaya, H. İ., & Gundogdu, K. (2010). Demokratik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Geliştirilmesi. Education Sciences, 5(2), 646-664.

Erdem, Eda. (2001). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23).

Erdoğan, S. (2002). Orta öğretimde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri. Eğitim ve Bilim, 27(124).

- Erginer, E. (1994). Öğrenmeyi öğretme disiplini geliştirme. Eğitim ve Bilim, 18(94).
- Ertem, Ş. (1997). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümündeki Piyanoda Eğitiminde Müzikalite Kavramının Önemi ve Oluşumunun İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1982). Eğitimde “Program” Geliştirme. Ankara: Meteksan.
- Felder, R.M. ve Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. Engineering Education, 78 (7), 674- 681.
- Fer, S. & Cırık, İ. (2007). Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya. İstanbul: Morpa.
- Fer, S. (2011). The effects of social constructivist learning environment design on academic achievement of learners. Paper presented at The VI Balkan Congress for Education and Science,
- Ferguson, J. M. (1980). Length of online course and student satisfaction, perceived learning, and academic performance. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 11(2)73-84.
- Garnett, J. (2013). Beyond a constructivist curriculum: A critique of competing paradigms in music
- Gazimihal, M.R. (1955). Türk Askeri Müzikleri Tarihi. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Güven, M. & Kürüm, D. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki .
- Hallam, S. (1998). Instrumental Teaching. A Practical Guide to Better Teaching and Learning (Oxford, Heinemann).
- Hanley, S., “On constructivism, Maryland Collaborative for Teacher Preparation, The University of Maryland at College Park.” www.inform.umd.edu/UMS+State/UMD, Aralık 2005.
- Hirumi, A. (2002). The design and sequencing of E-learning interactions A grounded

approach.

International Journal on E-learning, 1, 19-27.

İter, B. G. (2002). Oluşturmacı yaklaşımla İngilizce yazma becerisini geliştirmenin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İlke ve Yöntemleri, Konya: Eğitim Yayınevi.

Jacobsen, D.I. (2002) Vad, hur och varfor: Om metodval i företagsekonomi och andra samhällsvetenskapliga ämnen.

Jean Piaget. Journal of Research in Music Education, 19(1), 35-

50. Journal, 95(3), 42-45.

<https://doi.org/10.1177/0027432108330760>

Kaleli, Y. S. ve Nayır, E. N. (2020). Piyano eğitiminde öğrenme stilleri ve 5e modeline yönelik etkinliklerin başarı ve kalıcılığa etkisi OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16(30), 2595-2615. DOI: 10.26466/opus.728457

Kanlı, U. (2007). 7E modeli merkezli laboratuvar ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisinin karşılaştırılması, Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Karakaya, S. (2004). Program Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar . Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kaya, Zeynep. (2011). Koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın tutum, özyeterlik algısı ve akademik başarıya etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı*. Anı Yayıncılık.

Kincal R. Y., & Isik H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler [Democratic education and democratic values]. Eğitim Araştırmaları, 3(11), 54–58.

- Kirchner, J. M. (2002). *Performance anxiety in solo piano playing*. The University of Oklahoma.
- Koç, M. (2002). Gelişim Psikolojisi Açısından Yaşlılık Döneminde Ruhsal Gelişim . Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
- Koç, G. E. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma [Elektronik sürüm]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ,Dergisi*, 27,174-180.
- Koç, G. E. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi [Elektronik sürüm]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Kolb, David A. (1988). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kondo, S. (2020). Musical communication in scaffolding young learners' expressive agency. *Research Studies in Music Education*, 42(3), 293–309.
- Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-14.
- Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Köksal, O. (2014). 7E modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin 6. Sınıf öğrencilerinin ingilizce dersindeki başarılarına, tutumlarına ve kalıcı öğrenmelerine olan etkisinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Kurtaslan, Z. (2002). Türk Keman Okulunun Oluşum Süreci ve Temsilcileri, *TürkiyatAraştırmaları Dergisi*, s. 409-429
- Kurtaslan, Z. (2009). Türk keman okulunun oluşum süreci ve temsilcileri. *Selçuk üniversitesi Türkiyat araştırmaları dergisi*, (26), 409-429.
- Küpers, E., Dijk, M. V., & Geert, P. V. (2014). Look closely at what I'm doing!'

Scaffolding in individual string lessons: Two case studies. International Journal of Music Education, 32(3),

L, D. W. (2001). Collaborative learnig in music education: A review of the literature. Update Applications of Research in Music Education, 19(2), 20-25.
<https://doi.org/10.1177/87551233010190020105>

Larsen, R. L., & Boody, C. G. (1971). Some implications for music education in the work of MacDonald, R. A. R., & Dorothy, M. (2000). Creativity and music education: The impact of social variables. International Journal of Music Education, (36)1, 58-68.

MEB (2006) İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı

Meriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber (birinci baskı). (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Milbrandt, M. K., Felts, J., Richards, B. & Abghari, N. (2004). Teaching-to-learn: A constructivist

Moate, R. M., & Cox, J. A. (2015). Learner-centered pedagogy: Considerations for application in a didactic course. The Professional Counselor, 5(3), 379–389.

Morrison, G. S. (1998). Jean Piaget: a new way of thinking about thinking. Early Childhood Education Today. Charles R. Merrill Publishing Company

Nagy, S. & Biber, H. (2010). *Mixed methods research: merging theory with practice*. New York: The Guilford Press.

Oğuz, A. (2004). Yükseköğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamları.

Oliva, P. F. (1997). Developing the curriculum. (4th Ed.). USA: Longman.

Öz, N. B. (2001). İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 101-106.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özden, Y. ve Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmacılığa: Öğrenme paradigmasının

dönüşümü ve Türk eğitimi [Elektronik sürüm]. *Bilgi ve Toplum Dergisi*, 1, 71-82.

Özden, Y. (2003) “Öğrenme ve Öğretme.” Ankara: Pegem Yayıncılık

Özgüngör, S., & Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 47-60.

Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin Mesleki Önceliklerinde Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.

Özsoy, C. (2009). Türkiye’de eğitim ve iktisadi büyüme arasındaki ilişkinin VAR modeli ile analizi. *The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management*, 4(1), 71- 83.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. USA: Sage Publication.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational leadership*, 57(3), 6-11.

Piaget, J. (1993). Eğitim nereye gidiyor. Anlamak Keşfetmektir.

Pintrich, PR., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H. Schunk ve J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Pflederer, M. (1964). The responses of children to musical tasks embodying Piaget’s principle of conservation. *Journal of Research in Music Education*, 12(4), 251-268.

Saban, A.(2000). Öğrenme ve Öğretme Süreci, Ankara: Nobel Yayın Evi

Sabancı, A. (2009). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Çelikten, M. (Editör). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*. (İkinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık (s.27–56)

Sağiroğlu, A. Z. (2002). Yapıcı öğrenme modelinin (Constructivist teaching model) sosyal bilgiler dersindeki tarih ünitelerine uygulanması. *Yayımlanmamış Yüksek*

Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Salman, M., "Ülkemizde Biyoloji Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımla İlgili Çalışmaların Kısa Bir Değerlendirilmesi." Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2006.

Savaş, B. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme. Kaya, A. (Editör). Eğitim Psikolojisi. (Beşinci Baskı) Ankara: Pegem Akademi (s. 411–435)

Serafine, M. L. (1980). Piagetian research in music. Bulletin of the Council For Research In Music Education, 62, 1-21

Sert, N. (2008). Constructivism in the elementary school curricula. Journal of Theory and Practice in Education, 4 (2), 291-316

Silverman, D. (1998), "Analysing conversation", In Researching Society and Culture (Clive Seale, ed.), London, Sage, pp. 261–274.

Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: A perspective. American Journal of Educational Research, 2(12A), 37-40.

Sünbül, A.M. (2010). Öğretimde yeni yönelim ve yaklaşımlar. (Edt. Sünbül, A.M.) Öğretim

Scott, S. (2006). A constructivist view of music education: Perspectives for deep

learning. General Music Today, 19(2), 17-21

Schmitt, C. (1971). The thought-life of young child: Jean Piaget and the teaching of music. Music Educators Journal, 58(4), 22-26.

St. John, P. A. (2006). Finding and making meaning: Young children as musical collaborators. Psychology of Music, 34(2), 238-261. <https://doi.org/10.1177/0305735606061854>

Stevens, J. (1996). Applied multivariate statistics for social sciences. (Third Edition). NJ:Lawrence Erlbaum Publishers.

Swanwick, K. (1984). Music, mind and education. Routledge.

Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. Yaşadıkça Eğitim, 74(75), 49-52.

- Şen, E. U. (2009). Yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programı kılavuzluğunda gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri sonrası yaz tatili öğrenme kayıpları (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(12), 45-65.
- Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın kuramsal temelleri [Elektronik sürüm]. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 196-205.
- Taşpınar, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri (Gazi Üniversitesi Örneği) . *Education Sciences* , 11 (2) , 61-81 .
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70.
- TUTUŞ, Y., & TÜRKMEN, U. (2011). NOTA MUSİKİ MECMUASININ TANITIMI VE BU DERGİDE YER ALAN ALATURKA KEMAN DERSLERİ MAKALELER DİZİSİNİN İNCELENMESİ. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2).
- Uçan, A., Sun, M., Artan, İ., Yıldız, G., & Öztürk, A. (1997). Music education. Basic Concepts- Principles-Approaches (2nd Edition) Music Encyclopedia Publications.
- Uçan, A., (2005). Müzik eğitimi. Evrensel Müzikevi, Ankara
- Ülgen, G. (1994). Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler. kuramlar ve uygulamalar. Ankara: Lazer Ofset.
- Ünver, G., & Demirel, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlamabecerilerini geliştirme üzerine bir araştırma.
- Variş, F. (1986). Ergenin Gelişimine Etki Yapan Kültürel Faktörler, Ankara: A. Ü Eğitim Fakültesi.
- Wiggins, J. (2001). Teaching for musical understanding. New York: McGraw-Hill.
- Yaşar, N., Çelik, M., Şendağ, B. A. (2012). M. Akpınar (Ed.), İlköğretim Müzik 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabı içinde (s.9-27). Ankara: MEB.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6.Basım).

Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı).

Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zimmerman, M. P. (1984) The relevance of piagetian theory for music education.
International Journal Of Music Education, 3(1), 31-34.



EKLER

Ek 1: Akademik Başarı Ölçeği

Dersin

Kodu:

	ÖLÇÜTLER	Çok İyi	İyi	ORTA	ORTANIN ALTINDA	ÇOK DÜŞÜK	PUAN
		5	4	3	2	1	
1	Bendensel ve ruhsal hazır bulunma						
2	Doğru yay tekniği kazanma						
3	Seslere doğru bir şekilde basma						
4	Eseri Türk Musikisi tonlarına uygun çalma						
5	Eseri usulüne (ritmine) dikkat ederek çalma						
6	Entonasyon özelliklerine dikkat etme						
7	Doğru sağ el pozisyonu						
8	Doğru sol el pozisyonu						
9	Tele doğru baskı biçimi						
11	Kaliteli ses elde etme						
12	Keman dersine tutumu						
13	Sosyal iletişim becerisi, sorumluluk alma, takım ruhunu taşıma, liderlik özellikleri yansıtmama						
14	Eseri ait olduğu dönemin stil özelliklerine göre seslendirme						
15	Eserde farklı icra biçimlerini uygulama (süslemeler , legato, staccato vb..)						
16	Keman dersinin gereklerini yerine getirme						
17	Sosyal iletişim becerisi, sorumluluk alma, takım ruhunu taşıma, liderlik özellikleri yansıtmama						
18	Arkadaşlarıyla uyum içinde olma						
19	Eseri bütünlük içinde seslendirme						
20	Derse devam durumu						

Adı

Soyadı:

Ek 2: Gaziantep Üniversitesi Tmdk Yarı Yapılandırılmış Grup Görüşmesi Soruları

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ TMDK YARI YAPILANDIRILMIŞ GRUP GÖRÜŞMESİ SORULARI	
Ad:	Eğitim/Alan:
Soy ad:	Meslek/İş/Uğraş:
Cinsiyet:	Medeni Durum:
Doğum Yeri:	Telefon:
Doğum Tarihi:	Adres:
Yaş:	Tarih:

1. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? (Müzik eğitimi geçmişiniz, keman eğitimi geçmişiniz nerede keman eğitimi yaptığınız vb....)
2. Keman çalgısını neden alan çalgısı/bölüm olarak seçtiniz?
3. Keman dersine gelirken ne gibi hazırlıklar yaparsınız ?
4. Şimdiğe kadar nasıl bir keman eğitimi aldınız?(Genel-Özengen-Mesleki)
5. Öğretim sürecinde öğrencilere etkinliklerle ilgili görev ve sorumluluk verirken (ip ucu, dönüt,düzeltilme..gibi) geri bildirimler aldınız mı? Nasıl?
6. İşlenen konuyu diğer ders konularıyla ve yaşantılarınızla ilişkilendirir misiniz? Nasıl?
7. Öğretim sürecinde konuya uygun araç-gereç ve materyal kullanıyor musunuz? Nasıl?
8. Bir keman dersi işlenişi size göre nasıl olmalıdır?
- 9.Keman eğitimi dersinde görsel araç ve gereç kullanıyor musunuz?
10. Şu an nasıl bir keman eğitimi görüyorsunuz? Bir dersinizi anlatır mısınız ?

Ek 3: Keman Dersi Tutum Ölçeği

KEMAN DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ		1	2	3	4	5
1	Keman dersi hiç ilgimi çekmez.					
2	Boş zamanlarımda keman çalışmaktan zevk alırım.					
3	Keman dersi ile ilgili etkinliklere katılmaktan mutluluk duyarım.					
4	Keman dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
5	Keman dersinde kendimi rahat hissederim.					
6	Keman dersinde canım sıkılır.					
7	Keman dersinde arkadaşlık ilişkilerimiz gelişir.					
8	Keman dersinin olduğu günü sabırsızlıkla beklerim.					
9	Mümkün olsa keman dersinin yerine başka bir ders alırdım.					
10	Keman dersinde farklı eserler çalmak hoşuma gider.					
11	Elimde olsa keman derslerini kaldırırım.					
12	Keman dersinin saatlerinin arttırılmasını isterim.					
13	Keman dersine çalışmak hiç içimden gelmez .					
14	Keman dersi öğrenciler arası işbirliğini arttırır.					
15	Keman dersi sosyalleşmemizi sağlar.					

1-Tamamen katılıyorum.

2-Genellikle katılıyorum.

3.Kararsızım.

4.Katılmıyorum.

5. Asla katılmıyorum.

Ek 4: Performans Değerlendirme Puanlama Rubriği (Ön test- Son Test İzlenesi)

Öğrencinin Adı-Soy Adı:		Tarih:			
ÖLÇÜTLER	DERECELER				
	Çok İyi (4)	İyi (3)	Orta (2)	Zayıf (1)	
1.Öğreneceği eser/teknik hakkında ön bilgiye sahiptir.					
2.Öğreneceği eser /teknik hakkında fikirlerini sunar.					
3.Öğreneceği eser ve teknik hakkında eğitmen rehberliğinde grup çalışması yapar.					
4.Öğreneceği eser/ teknik hakkında kavramları açıklar.					
5. Yeni öğrendiği bilgilerle eski bilgileri karşılaştırır.					
6.Öğrendiği yeni bilgilerle eser /teknik hakkında fikirlerini değiştirir.					
7.Öğrendiği eser/teknik sonrasında davranış değişikliği oluşturur.					
8.Öğrendiği eser/teknik ile keman teknik bilgilerini kullanır.					
9.Öğrendiği eser/teknik ile nota bilgisini kullanır.					
10. Öğrendiği eser/teknik hakkında sorulan sorulara cevap verir.					

Ek 5:Uzman Görüş Alma Formu

	Ölçme Aracına Ait Geçerlilik Ölçütleri	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
1	Ölçme aracı 1 TMDK Keman Eğitiminde Lisans 2 düzeyinde dersin içeriğini kapsayıp ölçmesi bakımından geçerlidir.					
2	Ölçme aracı 1 objektif özellikler taşıması bakımından geçerlidir.					
3	Ölçme aracı 1 uygulanabilirlik bakımından geçerlidir.					
4	Ölçme aracı 1 anlaşılabilirlik bakımından geçerlidir.					
5	Ölçme aracı 1 Öğrencilerin derse yönelik öz yeterlilik algılarını ölçmek için uygundur					
6	Ölçme aracı 1 puanlama bakımından geçerlidir.					
7	Ölçme aracı 2 objektif özellikler taşıması bakımından geçerlidir.					
8	Ölçme aracı 2 uygulanabilirlik bakımından geçerlidir.					
9	Ölçme aracı 2 anlaşılabilirlik bakımından geçerlidir					
10	Ölçme aracı 1 puanlama bakımından geçerlidir					

Ek 6: Araştırma İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.04.2022-169810



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-87841438-300-169810
Konu : Araştırma İzni (Ali NÜNÜKOĞLU)

04.04.2022

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Nişantaşı Mah. Dr. Hulusi Baybal Cad. No:12 Kat:25 Posta Kodu:42060 Selçuklu / KONYA

İlgi : 30.03.2022 tarihli, E-48178250-300-174388 sayılı ve "Araştırma İzni (Ali NÜNÜKOĞLU)"
konulu yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Doktora Programı öğrenciniz Ali NÜNÜKOĞLU'nun Üniversitemiz Türk Musikisi Devlet Konservatuarı Türk Müziği Bölümü Türk Sanat Müziği Anasanat dalında "Türk Musikisi Keman Öğretiminde 7E Modelinin Uygulanması ve Öğretme Öğrenme Süreçlerine Etkisi" isimli doktora tezi kapsamında araştırma yapma isteği Üniversitemizce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Arif ÖZAYDIN
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSLKP1E7AU* Pin Kodu : 29172

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/gaziantep-universitesi-ebys>

Adres : Üniversite Bulvarı P.K. 27310 Şehitkamil / Gaziantep, TÜRKİYE

Telefon : 0 (342) 360 12 00 Faks:0 (342) 360 10 13

e-Posta : bilgi@gantep.edu.tr Web : www.gantep.edu.tr

Kep Adresi : gaun@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ayhan KILINÇ

Unvanı : Bilgisayar İşletmeni





31.03.2022 - 169176

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-48178250-300-174388
Konu : Araştırma İzni (Ali NÜNÜKOĞLU)

30.03.2022

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ali NÜNÜKOĞLU'nun "Türk Musikisi Keman Öğretiminde 7E Modelinin Uygulanması ve Öğretme Öğrenme Süreçlerine Etkisi" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ekte gönderilmiştir.
Konu ile ilgili görüşlerinizin Rektörlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:
1- Resmi Yazı (1 Sayfa)
2- Araştırma İzni Formu (23 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Belge Doğrulama Kodu : 0E5G-OPT0-08Z1 Belge Doğrulama Adresi : <https://ebyssorgu.erbakan.edu.tr>

Adres: Yaka Mah. Kasım Halife Sok. No: 11/1 (A Blok) No: 11 (B Blok)
Posta Kodu: 42090 Meram / KONYA
Telefon No : 0332 221 06 01
e-Posta :

Bilgi İçin : Ayşe AĞIRBAŞ
Bilgisayar İşletmeni
Fax No : 0332 236 21 85
İnternet Adresi : <http://www.erbakan.edu.tr> Telefon No: 0332 221 06 01





T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı Müdürlüğü

Sayı : E-97908739-104.01.03-161730
Konu : Doktora Çalışma İzni

11.03.2022

SAYIN ÖĞR.GÖR. ALİ NÜNÜKOĞLU
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Güzel Sanatlar Bölümü

- İlgi : a) 09.03.2022 tarihli, sayılı ve "Öğr.Gör.Ali NÜNÜKOĞLU (Doktora Tezi)" konulu yazı
b) 10.03.2022 tarihli, 161188 sayılı ve "Doktora Çalışması (Öğr.Gör. Ali NÜNÜKOĞLU)"
konulu yazı
c) 10.03.2022 tarihli, 160689 sayılı ve "Doktora Tezi Çalışma İzni (Öğr.Gör. Ali
NÜNÜKOĞLU)" konulu yazı

İlgi (a) dilekçenize istinaden, "Türk Musikisi Keman Öğretiminde 7E Modelinin Uygulanması ve Öğretme Öğrenme Sürecine Etkisi" isimli doktora çalışmanız için Konservatuvarımız Türk Müziği Bölümü Türk Sanat Müziği Anasanat Dalı Öğretim elemanlarından San. Öğr. Elm. M.Emin BEYAZÇİÇEK' in nezaretinde Meslek Çalgısı Keman Olan Lisans-2 öğrencileriyle 10 hafta boyunca çalışma talebiniz, ilgili öğretim elemanı ve Bölüm Başkanlığınca uygun görülmüştür.
Bilgilerinize rica ederim.

Doç.Dr. Zinnur GEREK
Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSLKM91NCE* Pin Kodu : 90662

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/gaziantep-universitesi-cbys>

Adres : Üniversite Bulvarı P.K. 27310 Şehitkamil / Gaziantep, TÜRKİYE
Telefon : 0 (342) 360 12 00 Faks:0 (342) 360 10 13
e-Posta : bilgi@gantep.edu.tr Web : www.gantep.edu.tr
Kep Adresi : gaun@hs01.kep.tr

Bilgi için : Banu UĞUR
Unvanı : Memur
Tel No : 03423171631





T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı Müdürlüğü

Sayı : E-97908739-900-160689
Konu : Doktora Tezi Çalışma İzni (Öğr.Gör. Ali
NÜNÜKOĞLU)

10.03.2022

TÜRK MUSİKİSİ DEVLET KONSERVATUVARI MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 09.03.2022 tarihli, sayılı ve "Öğr.Gör.Ali NÜNÜKOĞLU (Doktora Tezi)" konulu yazı
b) 10.03.2022 tarihli, 161188 sayılı ve "Doktora Çalışması (Öğr.Gör. Ali NÜNÜKOĞLU)"
konulu yazı

Müzik bilimlerine sağlayacağı katkı göz önünde bulundurularak yapılmak istenen çalışmanın San.
Öğr. Elm. Mehmet Emin BEYAZÇİÇEK nezaretinde yapılması Bölümümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Neslihan ERTURAL
Türk Müziği Bölüm Başkanı

Belge Doğrulama Kodu : *BSLKMM0VPE* Pin Kodu : 36982
Adres : Üniversite Bulvarı P.K. 27310 Şehitkamil / Gaziantep, TÜRKİYE
Telefon : 0 (342) 360 12 00 Faks:0 (342) 360 10 13
e-Posta : bilgi@gantep.edu.tr Web : www.gantep.edu.tr
Kep Adresi : gaun@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/gaziantep-universitesi-cbys>

Bilgi için : Banu UĞUR
Unvanı : Memur
Tel No : 03423171631