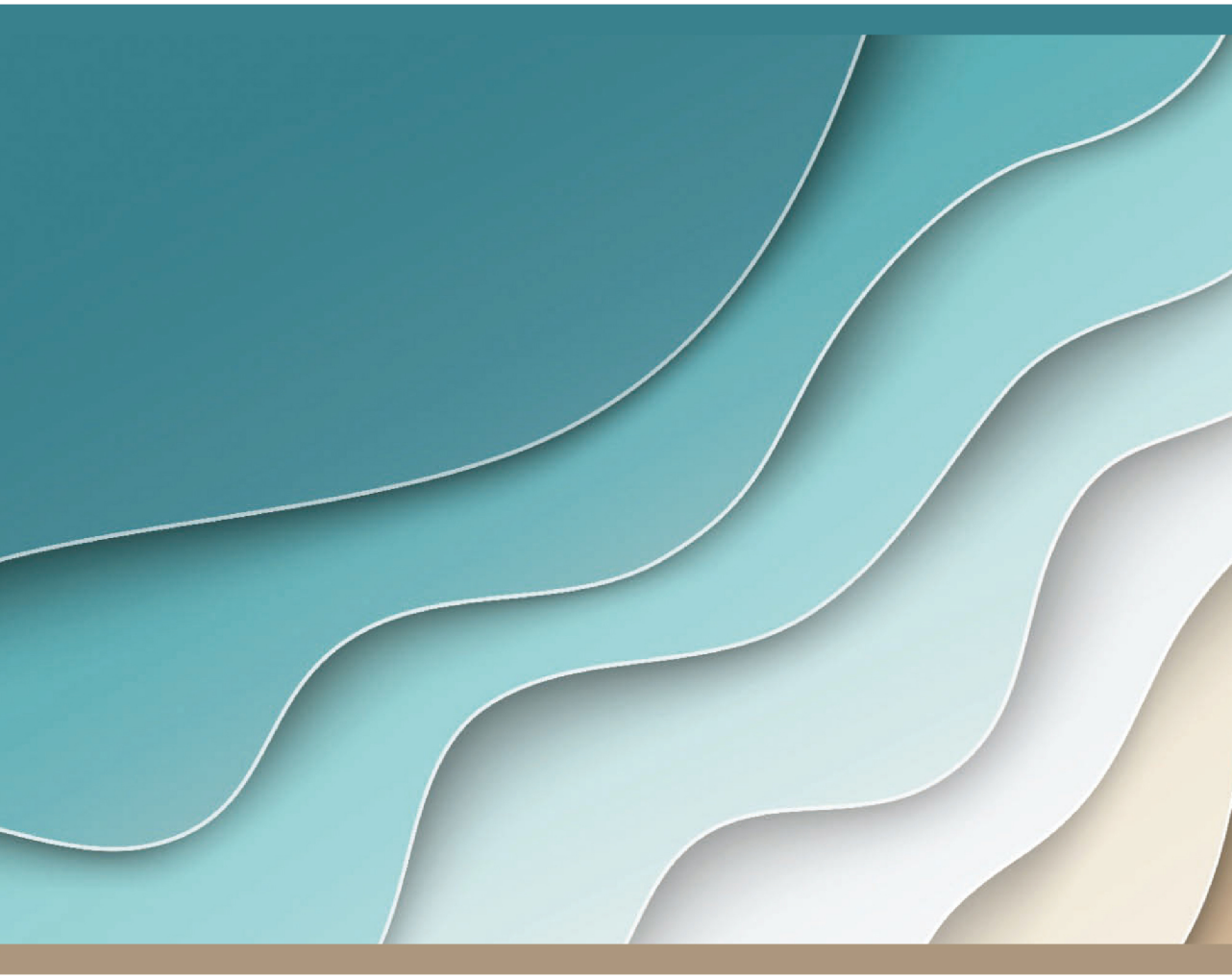
EĞİTİM yayınevi

MÜZİK SANATI VE EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR-I



Editörler
Doç. Dr. Begüm AYTEMUR
Doç. Bahadır ÇOKAMAY

MÜZİK SANATI VE EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR-I

EDİTÖRLER

Doç. Dr. Begüm AYTEMUR

Doç. Bahadır ÇOKAMAY

EĞİTİM
yayınevi

MÜZİK SANATI VE EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR-I

Doç. Dr. Begüm AYTEMUR

Doç. Bahadır ÇOKAMAY

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)
Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)
Sayfa Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi
Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı
Yayıncı Sertifika No: 47830

ISBN: 978-625-7405-51-5
1. Baskı, Eylül 2021

Baskı Cilt
Bulut Dijital Matbaa Sanayi Ticaret Limited Şirketi
Musalla Bağları Mah. İnciköy Sok. 1/A Selçuklu / KONYA
Matbaa Sertifika No: 48120

Kütüphane Kimlik Kartı
MÜZİK SANATI VE EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR-I
Doç. Dr. Begüm AYTEMUR
Doç. Bahadır ÇOKAMAY
165x240 mm
Kaynakça var, dizin yok.
ISBN: 978-625-7405-51-5

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM
yayınevi
Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Şükran mah. Rampalı No: 107, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Egitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
+90 537 512 43 00
bilgi@kitapmatik.com.tr

kitapmatik
internetteki kitapçınız
kitapmatik.com.tr

ÖNSÖZ

Müzik, yüzyıllardır bir bilim dalı olarak kabul edilip değer gören, sanat boyutunun yanında eğitimsel ve kuramsal boyutlarıyla da bilimsel tartışmalara konu olan bir olgudur.

Günümüzde müzik ve müzik alanı ile ilişkili çalışmalardaki artış ve çeşitlilik sayesinde müziğe bakış açısı değişmekte ve müzik bilimi aynı oranda güçlenmektedir. Müziğe dair sorulan her soru bir hipotezi, her hipotez bir araştırmayı ve her araştırma bir kuram ve olguyu destekleyerek önerilerle yeni çalışmalara kapılar açmaktadır.

İçinde bulunduğumuz olağanüstü pandemi sürecinde, müzik sanatı ve eğitiminde yeni arayışlara giren on iki yazar bir araya gelerek alanlarına dair çalışmalarını kitabımızda özveriyle sunmuşlardır. Kitapta müzik sanatı ve müzik eğitimine ait on bir bölüm yer almaktadır. Kitap, müzik eğitiminden müzik teorilerine, müzikolojiden orkestra şefliğine kadar oldukça geniş bir konu yelpazesine sahiptir. Çalışma, başlığı ile de ilişkili olarak müziğin farklı alanlarında araştırma yapan bilim insanlarının ilgisini çekecek çeşitlilikte olup, bilimsel anlamda konulara akademik bir bakış açısıyla yaklaşmış bölümlere yer vermektedir.

Müzik Sanatında ve Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar-I adıyla ortaya çıkan kitabımızda emeği geçen tüm yazarlara teşekkür eder, uzun soluklu bir kitap serisi halinde devam etmesi ve müzik alanına katkı sunmasını temenni ederiz.

Editörler

Doç. Dr. Begüm AYTEMUR

Doç. Bahadır ÇOKAMAY

İÇİNDEKİLER

1. LİSANS DÜZEYİ TÜRK MÜZİĞİ VİYOLONSEL EĞİTİMİNDE YARIYILLARA GÖRE ESER ANALİZLERİ VE ÖĞRETİMİ 7

Adem KILIÇ

2. TÜRKİYE'DE ORKESTRA ŞEFLİĞİ ALANINDA YAZILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ 43

Bahadır ÇOKAMAY

3. KAPSAYICI MÜZİK EĞİTİMİ VE KAMUSAL MÜZİK 61

Beril TEKELİ YİĞİT

4. MÜZİK EĞİTİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME 87

Cengizhan ŞİRİN

5. CLAUDE BOLLING'İN FLÜT VE PİYANO SÜİTİNDEN"SENTIMENTALE" BÖLÜMÜNÜN MÜZİKAL ANALİZİ 107

Ferhat ÇELİKOĞLU

6. MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN OKUL ŞARKILARINA PİYANO İLE EŞLİK YAPABİLMELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 125

Feyza SÖNMEZÖZ

7. GENEL MÜZİK EĞİTİMİ TÜRK HALK MÜZİĞİ ÖĞRETİMİNDE TÜRKÜLERİN DRAMA YÖNTEMİ İLE ÖĞRETİMİ 151

Hamza ÜSTÜN

8. KARA KARAYEV'İN "YILDIRIMLI YOLLARLA" BALESİNDE AFRİKA VE AFRO-AMERİKAN FOLKLORUNUN UNSURLARI 173

Leyla BEKENSİR

9. HALK MÜZİĞİNDE BATESİAN TAKLİDİ 191

Mahir MAK

10. ÇEŞİTLİ YÖNLERİYLE SOLFEJ ÖĞRETİMİ 215

Özgür EROĞLU

11. SOSYAL YAPILANDIRMACI PERSPEKTİFTE MÜZİK EĞİTİMİ 233

Senim ÇENBERCİ
Ayşegül GÖKLEN

SOSYAL YAPILANDIRMACI PERSPEKTİFTE MÜZİK EĞİTİMİ

Senim ÇENBERCİ[70]
Ayşegül GÖKLEN[71]

GİRİŞ

İnsan hayatındaki birçok unsur gibi eğitim de yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile şekillenmekte ve dönüşmektedir. İnsana yönelik araştırmaların hız kazanmasıyla beraber geleneksel eğitim anlayışlarının yerini çağdaş yaklaşımlara bıraktığı görülmektedir. Bunlardan biri yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşım öğreneni merkeze alan ve öğrenenin bilgiyi kendi bilişsel ve sosyal süreçleri içerisinde yapılandırmasına olanak sağlayan bir anlayıştır. Yapılandırmacı yaklaşım bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık olarak ikiye ayrılır. Bilişsel yapılandırmacılık (Şema Teorisi) bilgilerin zihin tarafından ne şekilde yapılandırıldığı ve işlendiğine ilişkin bir çerçeve sunarken; sosyal yapılandırmacılık öğrenmenin sosyal/kültürel bağlamda ne şekilde meydana geldiğine ilişkin bir çerçeve sunmaktadır (Wiggins, 2001: 3-4).

Müzik eğitimi hem bireysel hem de sosyal düzlemde yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini doğal dokusunda barındırır. Bu sayede ister genel ister bireysel bir müzik dersini yapılandırmacı yaklaşım bağlamında ele almak ve şekillendirmek mümkündür. Yapılan araştırma sonucunda, ülkemizde müzik eğitimine yönelik yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmaların olduğu fakat sosyal yapılandırmacı yaklaşım özelinde müzik eğitiminin incelenmediği görülmüştür. Müzik eğitiminin sosyal yapılandırmacı perspektifte ele alındığı bu çalışmanın, müzik eğitimcilerine ve araştırmacılarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

70 Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-5992-2595, scenberci@hotmail.com.

71 Öğretim Görevlisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-2265-2977, aysegul.goklen@comu.edu.tr.

Eğitimde Yapılandırmacılık

Eğitim psikolojisinde öğrenmeyi açıklayan temel kuram ve yaklaşımlar davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Davranışçı ve Bilişsel kuramlar nesnel anlayış çerçevesinde yer almaktadır. Bu anlayışa göre öğrenme, bireyin dışarıdaki dünyada var olan anlamı olduğu gibi keşfetmesi veya kavraması doğrultusunda gerçekleşmektedir. Yapılandırmacı kuram ise epistemolojide nesnel anlayışın tam karşısında bulunan öznel anlayış çerçevesinde yer almaktadır. Öznel anlayışa göre öğrenme, bireyin önceki deneyimleri doğrultusunda bilgiyi aktif olarak yapılandırması ile gerçekleşmektedir; yani bilgi mutlak değildir ve bilginin doğası değişkenlik gösterebilmektedir (Fer ve Cırık, 2007: 43-55).

20.yüzyıl ortalarından itibaren davranışçılık, psikoloji alanından eğitim alanına geçmeye başlamıştır. Davranışçılara göre öğrenme, doğru uyarıcılar sağlandığında gerçekleşmektedir. Bu doğrultudaki eğitim uygulamalarında öğrenme çıktılarının öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi yoluyla ölçülebileceği öne sürülmektedir. Günümüzde, eğitim alanında uzun yıllar hâkim olan davranışçılığın karmaşık sınıf ortamında yeterli düzeyde olumlu etkilere sahip olmadığı anlaşılmıştır (Arslan, 2007: 49-50). Bilişsel kurama göre ise öğrenme algıların zihinde yeniden düzenlenmesi ile gerçekleşmektedir. Bilişsel süreçlere odaklanan bu kuramda birey ön bilgileri ile bağlantı kurarak yeni bağlantılar oluşturmaktadır. Davranışçı kuramdan tümüyle ayrılan yapılandırmacı kuram ile bilişsel kuram arasında benzerlikler bulunmaktadır. Bilişsel ve yapılandırmacı kuramlar arasındaki en önemli fark bilişsel kuramda var olan bilişsel yapıların yeniden düzenlenmesi, yapılandırmacı kuramda ise yeni bilişsel yapılar geliştirmek suretiyle anlamın oluşturulması olarak gösterilebilir (Fer ve Cırık, 2007: 55).

Özden (2021: 67) davranışçı ve yapılandırmacı kuramların karşılaştırmasını şu şekilde özetlemektedir;

- Öğrenme davranışçı kuramda pekiştirme ve tekrar gibi dıştan etkilerle gerçekleştirilirken, yapılandırmacı kuramda zihindeki eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması doğrultusunda oluşmaktadır.

- Davranışçı kuramda öğrenen uyarıcıların pasif alıcısı iken, yapılandırmacı kuramda aktif oluşturucusudur. Yapılandırmacı kuramda öğrenenler edindikleri bilgileri kendi zihninde yapılandırmakta ve anlamlandırmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaktadır.

- Davranışçı kuramda eğitim programı tümevarım yoluyla, yapılandırmacı kuramda ise tümdengelim yoluyla işlenmektedir.

- Davranışçı kuramda öğretim sürecinden ayrı tutulan değerlendirme, kesin ve tek cevaplı sorular doğrultusunda sürecin sonunda yapılmaktadır. Yapılandırmacı kuramda ise değerlendirme öğrenme sürecinden ayrı tutulmamaktadır. Öğrencilerin bireysel fikirlerini yansıtabildikleri açık uçlu sorular, öğrenme süreci içinde öğretmenin gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması doğrultusunda değerlendirme gerçekleşmektedir.

- Davranışçı kuramda öğretmen bilgiyi aktaran rolünü üstlenirken, yapılandırmacı kuramda rehber rolünü üstlenmekte ve bir "öğrenen" olarak öğrenme sürecine dahil olmaktadır.

- Davranışçı kuramda öğretim programının içeriği tümüyle önceden belirlenirken; yapılandırmacı kuramda öğrenme süreci içinde öğrencilerin bireysel istek, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilebilmektedir.

Pritchard ve Woollard (2010: 5) yapılandırmacı öğrenme kuramını, bilgi ve kavrayışın yavaş bir şekilde inşa edilmesi olarak tanımlamaktadır. Ancak bu yaklaşım bilgi ve kavrayışın inşa edilmesinden daha fazlasını öne sürmektedir. Her birey yeni bilgi ve deneyimleri ön bilgileri, bireysel anlayışı ve tecrübeleri doğrultusunda inşa etmektedir. Örneğin iki öğrenci tümüyle aynı şekilde tasarlanmış öğrenme deneyimini yaşasa da ön bilgileri, yeni bilgiyi yorumlama şekilleri ve ders esnasındaki etkinliklere katılım durumları doğrultusunda farklı öğrenme çıktıları elde edebilmektedir. Scott'a (2006: 20) göre yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilere bireysel sorularını derinlemesine irdeleme fırsatı vermektedir. Bu tür bir yaklaşım öğrencilere önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağlantı kurma ve yeni bilgileri deneyim yoluyla yapılandırma olanağı sunmaktadır.

Yapılandırmacı kuramda vurgu öğretimde değil, öğrenme süreci üzerindedir (Fer ve Cırık, 2007: 263); yani yapılandırmacı öğrenme kuramı öğretim yöntemleri üzerine geliştirilmiş bir teoriden ziyade, öğrenme ve bilgi üzerine felsefi bir bakış açısını ortaya koymaktadır (Chen, 2000; Scott, 2011; Webster, 2011). Geleneksel eğitim yaklaşımları ne öğretileceği üzerine odaklanırken; yapılandırmacı yaklaşım bireylerin nasıl öğrendiği üzerine odaklanmaktadır. Kavramsal öğrenme ön plandadır ve öğrenenler kavramsal bir anlayış doğrultusunda bilgileri yapılandırmaktadır (Wiggins, 2015: 116). Chen (2000: 18-23) yapılandırmacı yaklaşımın temel prensiplerini şu şekilde sıralamaktadır;

1. Öğrenen etkileşim içindedir, çevresi ile ilişkili olarak amaçlıdır: Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri ve tutarlı bir şekilde hedeflerine ulaşmaları için yönlendirilmektedir.

2. Kavramlar izole edilmiş bölümlerinden ziyade, bütün olarak sunulduğunda daha iyi kavranabilmektedir.

3. Öğrenme bireyin deneyimleri doğrultusunda anlamı oluşturduğu aktif bir süreçtir, bilgilerin inşasıdır: Yapılandırmacı perspektifte öğrencilerin bilgiyi nasıl anlamlandıracağı söylenmemektedir. Bilgilerin yapılandırılabilmesi için öğrenen için akla yatkın ve anlamlı olması gerekmektedir.

4. Öğrenenleri farklı bakış açılarını yansıtan deneyimler içine dahil ederek, öğrenme güçlenmektedir: Öğrenme süreci boyunca öğretmen dünyanın, çoklu bakış açılarının var olduğu ve gerçekliğin kişisel yorumlamaya göre değişkenlik gösterebildiği bir yer olduğunu paylaşması önem taşımaktadır.

Yapılandırmacı kuram kapsamında çok çeşitli ve farklı türler bulunsa da yaygın olarak kabul gören üç temel eğilim olduğu söylenebilir: Piaget'nin görüşlerinden etkiyle ortaya çıkan bilişsel yapılandırmacı kuram, Vygotsky'nin görüşlerinden etkiyle ortaya çıkan sosyal yapılandırmacı kuram ve Glaserfeld'in görüşlerinden etkiyle ortaya çıkan radikal yapılandırmacı kuram (Fer ve Cirik, 2007: 56). Bilişsel yapılandırmacılık (Şema Teorisi) bilgilerin zihin tarafından ne şekilde yapılandırıldığı ve işlendiğine ilişkin bir çerçeve sunarken; sosyal yapılandırmacılık öğrenmenin sosyal/kültürel bağlamda ne şekilde meydana geldiğine ilişkin bir çerçeve sunmaktadır (Wiggins, 2001: 3-4). Radikal yapılandırmacılık ise öznel bir anlayışla bireyin bilgiyi algılama süreci üzerine kurulmuştur. Bu anlayışa göre bilginin ve gerçekliğin mutlak ve nesnel bir değeri yoktur; bu sebeple gerçeği bilmenin kesin ve tek bir yolu bulunmamaktadır (Fer ve Cirik, 2007: 64). Öğrenmenin bilişsel doğasına odaklanan bilişsel yapılandırmacılık ile öğrenmenin sosyal ve iş birlikli bağlamına odaklanan sosyal yapılandırmacılık birbirinden ayrılsa da her iki bakış açısı da yeni bilgilerin başkalarının aktarımı ile pasif bir şekilde oluşturulmasından ziyade, birey tarafından aktif bir şekilde yapılandırıldığı konusunda ortak bir anlayışa sahiptir (Scott, 2011: 24). Bu çalışma kapsamında Webster'ın (2011) birlikte ele alınması gerekliliğini vurguladığı bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık detaylı olarak ilgili alt başlıklarda ele alınmıştır.

Bilişsel Yapılandırmacılık

Biliş, bireyin çevresini anlamasını ve öğrenmesini sağlayan zihinsel etkinlikler; bilişsel gelişim ise bireyin kendini ve dünyayı anlarken, yaşamı anlamlandırmasına yönelik düşünsel ve duygusal etkinlikler olarak tanımlanabilir (Aydın, 2016: 35-36). Bilişsel gelişimi sistematik bir şekilde inceleyen ilk psikolog Jean Piaget (1896-1980)'dir.

Günümüzün önde gelen gelişim psikologlarından biri olan Piaget, çocuk gelişiminin zihinsel ve algısal süreçleri üzerine kırk yılı aşkın çalışmalar gerçekleştirmiştir. Zihinsel gelişim kuramının Piaget'nin bu kapsamlı çalışmalarından yola çıktığı ve günümüz eğitiminde halen etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bir biyolog olarak aldığı eğitim ve epistemolojiye ilgisini biyoloji ile ilişkilen-

dirmesi, Piaget'nin 1921 yılından itibaren neredeyse tamamen gelişim psikolojisi alanında çalışmasına yol açmıştır (Larsen ve Boody, 1971: 35).

Piaget'nin çocuğun "ne" düşündüğüne değil, "nasıl" düşündüğüne yönelik olan ilgisi, standartlaşmış testlerden farklı olarak, çocuk psikolojisine ilişkin klinik bir metot geliştirmesine neden olmuştur (Larsen ve Boody, 1971: 35). Bu kapsamda, Piaget'nin kuramında önemli yere sahip olan "genetik epistemoloji" kavramını ele almak gerekir. "Genetik epistemoloji", kuramsal çerçevesini Piaget'nin oluşturduğu, bilişsel yapılanma üzerinde duran bir kavramdır. Bu kavrama göre bilişsel yapılar, zeka ve çocuk gelişiminin evreleri üzerine oluşturulmuş fiziksel ve zihinsel eylem kalıplarıdır. Genetik epistemoloji, bireyin bilgiyi yapılandırması ve bu yapılanma sürecinin ilişkisel geçerliliğini incelemektedir (Pritchard ve Wollard, 2010: 10).

Piaget'ye göre gelişime yön veren temel kavramlar; şema, özümleme, uyma, örgütleme ve dengeleme dönemleridir (Aydın, 2016; Bacanlı, 2021; Dilekmen, 2019; Santrock, 2018). Şema, bilgiyi organize eden, uyaranları anlamlı kılmak için kullanılan zihinsel ve davranışsal referans çerçevesi olarak tanımlanabilir (Aydın, 2016; Santrock, 2018). Özümleme ve uyma kavramları çocukların şemalarını nasıl kullandıkları ve adapte ettiklerini açıklamak için oluşturmuştur. Çocuğun yeni bir bilgiyi var olan şemasına alması özümleme; kendi şemasını yeni bilgiye uyumlu hale getirmesi ya da bir uyarana düzenli ve tutarlı tepkiler geliştirmesi uyma olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2016; Santrock, 2018). Örgütleme, çocuğun parçalar halindeki bilgileri tutarlı sistemler haline getirme amacıyla ilişkilendirme, birleştirme, bütünleştirme ve bir düzen içinde gruplamaya yönelik zihinsel işleyişine denilmektedir (Bacanlı, 2021; Dilekmen, 2019; Santrock, 2018). Dengeleme, çocuğun yeni karşılaştığı bir durum ile önceden kendisinde var olan bilgi ve deneyim ile düşüncenin bir evresinden bir diğer evresine geçişi, bütünlüğün tutarlı ve dengeli olması durumudur. Dengeleme, çocuğun yeni karşılaştığı bir durum ile önceden edindiği bilgi ve deneyimleri arasında denge kurarak, düşüncenin bir evresinden bir başka evresine geçiş sürecinde uyguladığı zihinsel işlemler bütünü olarak tanımlanabilir (Dilekmen, 2019; Santrock, 2018).

Piaget'nin genetik epistemoloji teorisi, insanın doğumdan ileri yaşlara değin zihinsel gelişim süreçlerini farklı düşünme yolları bağlamında; duyusal motor dönem (doğumdan iki yaşa kadar), işlem öncesi dönem (iki yaştan yedi yaşa kadar), somut işlem dönemi (yedi ile on iki yaş arası) ve soyut işlem dönemi (on bir yaş ve sonrası) olarak açıklamaktadır (Bacanlı, 2021; Dilekmen, 2019; Santrock, 2018; Aydın, 2016).

Bu aşamalar (dönemler) dizisi, 1950 ve 1960'lı yıllarda eğitim uygulamaları üzerinde büyük bir etki yaratmıştır. Ancak zaman içinde bu araştırmalar, Pia-

get'nin çalışmaları içinde arka planda kalmıştır. Son yıllarda yapılan araştırmalar ise, gelişim evrelerinin keskin hatlarla tanımlanamayacağı ve Piaget'nin katı çerçevesi içinde şekillenmediğini ortaya koymuştur.

1980'li yıllar ile Piaget'nin kuramına alternatif kuramlar geliştiren ve "Yeni Piagetciler" olarak adlandırılan araştırmacılar, zihinsel gelişimle ilgili gerçekleştirdikleri çalışmalarda Piaget'nin kuramında haklı olduğu noktaların önemini göz ardı etmeyerek, geliştirilmesi ya da düzeltilmesi gereken konular olduğunu ileri sürmüşlerdir. Dikkat, bellek ve stratejileri içeren bilgi işlemeye vurgu yaparak, bilişsel değişiklikler üzerine çalışmışlardır (Dilekmen, 2019: 83).

Bilgi, Piaget (1964) tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

> "Bilgi, gerçeğin bir kopyası değildir. Bir nesneyi ya da olayı bilmek, ona bakmak ve zihinsel bir kopyasını ya da görüntüsünü oluşturmak kadar basit değildir. Bir nesneyi bilmek, ona göre hareket etmektir (eylem oluşturmaktır). Bilmek; değiştirmek, bir nesneyi dönüştürmektir, bu dönüşüm sürecini ve sonucunda nesnenin nasıl yapılandığını anlamaktır" (s. 176).

Bilişsel yapılandırmacı kuram bağlamında müzik eğitimi uygulamalarının ele alındığı çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde gelişim psikolojisi, genetik epistemoloji, bilişsel ve zihinsel gelişim konuları ile müzik üzerine yapılan bazı çalışmalar ele alınmıştır. İncelenen çalışmalar doğrultusunda bilişsel yapılandırmacı kuram ve Piaget'nin gelişim evreleri çerçevesinde müzikal gelişimi ele alan araştırmaların, müzik eğitimi alanındaki birçok araştırmaya katkı sağlayan nitelikte olduğu görülmüştür.

Pflederer (1964), bir çocuğun müzikal öğreniminin diğer öğrenmelerden ayrılamayacağı ve aynı genel gelişim modellerinin takip edilebileceği varsayımından yola çıkarak, Piaget'nin teorisinin müzikal gelişime uyarlanmasının, müzik eğitimine birçok yönden yararlı olacağını belirtmiştir.

Schmitt (1971), Piaget'nin teorisinde çocuğun zihinsel gelişimine ilişkin bulguların, müzik eğitimcileri için önemli olduğunu belirtmiştir. Çalışmasında, "Piaget'nin belirttiği gibi çocuklar, iletişim biçimleri olarak dili ve eylemi kullanarak hareket etme, tepki verme ve sözlü ifade konusunda oldukça etkili yetenekler geliştirirken, 'müziğin dilini' konuşmaya duyarlı hale gelmezler mi?" sorusuna yanıt aramıştır.

Serafine (1980) çalışmasında konuya yönelik olarak, çocuk gelişimi alanının, "Çocuklar müzik yeteneklerini nasıl geliştirir?" sorusuna yanıt ararken; genetik epistemoloji alanının, "*Müzikal düşüncenin doğası ve kaynağı nedir?"* sorularına yanıt aradığını ileri sürmüştür.

Zimmerman (1984), genel müzik eğitimi müfredatında, çocuğun müzikal seslerin farkına varması ve yaratması üzerine odaklanılması ve bu öğelerin çocuğun müzik deneyimindeki işlevinin algısaldan bilişsele doğru aşamalı olarak geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Warner (1985) araştırmasında müzikal gelişimi Piaget'nin gelişim evrelerine göre değerlendirmiştir. Bu bağlamda çoğu müzik eğitimcisinin, bebeğin ilk iki yılındaki müzikal yeteneği görmezden geldiğini fakat aslında bu dönemin, müzikal yeteneğin köklerinin yerleşmeye başladığı zaman olduğunu; çocuğun bu dönemde sesleri işlemeyi, ritmik olarak hareket etmeyi öğrendiğini ve sonunda şarkı sesini kullanmaya başladığını belirtmiştir. Araştırmacı, somut işlem öncesi dönemde çocukların dikkatlerini, dinledikleri müziğin baskın yönüne odaklayabildiklerini belirtmiş ve bu durumu ritmik ve ilginç bir eşliği olan bir şarkıda, çocuğun dikkatini ana melodiye değil, eşliğe odaklaması şeklinde örneklemiştir. Bu dönemde çocuğun şarkı söyleme yeteneğinde belirgin bir değişim meydana geldiğini; çocuğun melodik gelişimi, basit aralıklarla şarkı söylemekten müzikal cümleleri yeniden üretmeye doğru ilerlediğini ve altı yaşından sekiz yaşına doğru çocuğun tonal yeteneğinin hızla geliştiğini tespit etmiştir. Somut işlem öncesi dönemde çocuğun müzikal yeteneğinin hızla gelişmeye başladığı; duyduğu seslerin yalnızca melodik ve ritmik yönlerine konsantre olmaktan, müzikal sesleri yorumlama ve analiz etmeye doğru algısal bir ilerleme kaydettiğini; seslerin ve enstrümanların özgün ve karakteristik özelliklere sahip olduğunu fark ettiğini belirtmiştir. Bu algısal becerilere ek olarak, çocuk bu aşamada güçlü bir melodi duygusu oluşturur; ezginin armonik ve ritmik değişimlere rağmen aynı kalıp kalmadığını algılayabilir. Araştırmacıya göre, somut işlem döneminde temel ritim ve tonalite kavramları olgunlaşır ve dinleme algısı başlar. Bu aşama, çocuğun müzikal potansiyelini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için önemlidir. Araştırmacı soyut işlem dönemi için ise, ortaokul ve lisedeki müzik öğretmeninin çocuklarda meydana gelen değişimlerin farkında olmasının önemini vurgulamıştır. Etkili bir öğretmenin, öğrencilerini etkileyen psikolojik ve sosyolojik etkenlerin yanı sıra soyut işlem dönemindeki gençlerin yeni bilişsel potansiyelinin farkında olmalarının gerekliliğini belirtmiştir.

Bilişsel yapılandırmacı kuramda önemli yere sahip olan gelişim psikolojisi teorileri, müzik eğitiminde, öğrenenlerin müzikal algı, ifade ve yaratım süreçleri için yeni bir çerçeve yaratılmasının mümkün olduğu fikrini ortaya koymuştur. Piaget'nin çocuk gelişimi ve öğrenme üzerine olan araştırmaları, sosyal yapılandırmacı yaklaşımın da temelini oluşturmakta ve bu alandaki çalışmalara yol göstermektedir.

Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık bilginin kültürel ve sosyal olarak yapılandırıldığını temel alarak, bilmenin ne olduğuna ve bireylerin ne yolla bilgilerini yapılandırdığına açıklık getirmektedir (Fosnot, 1996; akt. Fer, 2011: 2). Bu görüş öğrenmenin sosyal bağlamını, bilginin karşılıklı etkileşimlere dayalı olarak yapılandırıldığını ve anlamlandırıldığını vurgulamaktadır (Santrock, 2018: 333). Bireyler, sosyal etkileşimin mümkün olduğu ortamlarda kendi öğrenmelerinin yanı sıra, diğerlerinin de öğrenme süreci içinde aktif rol almakta ve diğer bireylerin öğrenimine yardımcı olmaktadır. Toplumların ortak anlayışlar çerçevesinde yaşamlarını sürdürdüğü ve yönlendirdiği göz önüne alındığında, sosyal bağlamda kolektif bir şekilde yapılandırılan bilgilerin daha yüksek bir geçerliliğe sahip olduğu düşünülmektedir (Fer ve Cırık, 2007: 76). Wiggins (2015) sosyal bir varlık olan insanın bilgi ve deneyimlerinin sosyal bağlamda ne şekilde yapılandırıldığını şu sözleri ile ifade etmektedir:

> "Hem başkalarıyla kurduğumuz kişisel etkileşimler yoluyla, hem başkalarının fikirleriyle olan etkileşimlerimiz yoluyla (örneğin: okuma, dinleme, sanatsal faaliyetler gibi), hem de bu etkileşimler doğrultusunda önceden elde ettiğimiz bilgiler ve fikirler yoluyla, başka insanlardan öğreniyoruz. Bu nedenle insanın anlayışı ve bilgisi kültürel olarak yerleşiktir; öyle ki sosyokültürel bağlamlar deneyimlerimize ilişkin yorumumuza aracılık etmekte, çoklu bakış açısı kavramını geliştirmekte ve farklı bakış açılarına saygı duymaya teşvik etmektedir"(s. 116).

Sosyal yapılandırmacı yaklaşımın üç önemli unsuru; gerçeklik, bilgi ve öğrenmedir. Gerçeklik, paylaşıma ve sosyal eylemlere dayalı olarak oluşturulmaktadır. Aynı şekilde bilgi de sosyal ve kültürel araçlarla bireyler tarafından yapılandırılmaktadır. Gerçeklik bireyden bireye farklılık gösterdiği gibi, bilgi de bireyler tarafından farklı şekillerde anlamlandırılabilmektedir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşıma göre ise öğrenme pasif veya bireysel değil, sosyal bir süreçtir. Etkili ve kalıcı bir öğrenme sosyal aktiviteler doğrultusunda, başkaları ile etkileşimli bir ortamda ve yeni bilgiler önceden var olan bilgi ve anlamlarla(şemalarla) ilişkilendirilebildiğinde gerçekleşmektedir (Pritchard ve Woollard, 2010: 7).

Bu anlayışa göre Adams (2006) öğrenmenin başlıca ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Performans yerine öğrenme sürecine odaklanılması.
2. Öğrenenlerin, anlam ve bilgilerin ortak-yapılandırıcıları olarak görülmesi.
3. Öğretmenin öğrencileri ile olan ilişkisini öğretim üzerinde değil, rehberlik etme düşüncesi üzerine şekillendirilmesi.

4. Öğrencilerin içselleştirebilecekleri ve örtük değerlere sahip olan görevlere yönlendirilmesi.

5. Ortak şekilde yapılandırılan anlayışın ortaya çıkması ve kabulü için uygun değerlendirme yöntemlerinin sağlanması (s. 247).

20.yüzyılın en önemli psikologlarından biri olan Lev Vygotsky'nin (1896-1934) sosyal gelişim teorisi ve özellikle sosyal ortamda öğrenme üzerine yaptığı çalışmaları, eğitim alanındaki güncel düşünce ve uygulamalarda etkinliğini sürdürmektedir (Pritchard ve Woollard, 2010: 14). Bilgilerin iş birliğine dayalı olarak inşa edildiğini öne süren Vygotsky'nin görüşleri, sosyal yapılandırmacı yaklaşımın teorik alt yapısının oluşumuna rehberlik etmiştir (Scott, 2011b, s. 191). Birden çok teorinin etkisi ile oluşumunu sağlayan sosyal yapılandırmacı yaklaşımın temeli Vygotsky'nin görüşlerine dayanmaktadır.

Vygotsky'ye (1978: 57) göre, "Çocukların kültürel gelişiminde bütün fonksiyonlar iki kere meydana gelmektedir: önce sosyal düzeyde, ardından bireysel düzeyde; önce bireyler arasında (interpsikolojik), daha sonra çocuğun içinde (intrapsikolojik)".

İnterpsikolojik düzeyde daha bilgili ve yetkin kişilerle kurulan etkileşimler doğrultusunda öğrenme gerçekleşmektedir. Birey belli bir ölçüde yeterlilik kazandıktan sonra, diğer insanlarla etkileşimleri doğrultusunda öğrendiği araçlar ve geliştirdiği anlayışlarla bağımsız olarak çalışma becerisini geliştirebilmektedir. İntrapsikolojik düzeyde ise birey, diğer insanlardan öğrendiklerini içselleştirme ve bağısız şekilde kullanabilme yeterliliğini tümüyle kazanmaktadır (Wiggins, 2001: 12).

Vygotsky bilişsel ve entelektüel becerilerin gelişiminde sosyal etkileşimlerin kritik bir rol oynadığını savunmaktadır (Pritchard ve Woollard, 2010: 14). Sosyal etkileşimlerin yanı sıra öğrenme sürecinde kültür, dil ve yakınsak gelişim alanını da büyük bir öneme sahiptir. Bilgiler bireyin içinde yaşadığı toplumun ve kültürün etkisinde anlamlandırılmakta ve oluşturulmaktadır. Kültür, dil ve sosyal çevre (daha bilgili akranlar veya yetişkinler) önemli bilişsel gelişim araçlarıdır (Özden, 2021: 60). Vygotsky'nin kuramında çok önemli bir yere sahip olan yakınsak gelişim alanı ise çocukların kendi başına başaramayacağı; ancak bir yetişkinin veya daha bilgili bir akranın yardımı ile başarabileceği görevleri ifade eden bir kavramdır (Santrock, 2018: 50).



ÜST SINIR

Çocuğun bir eğitmen veya daha yetenekli/bilgili bir akranının yardımı ile başarabileceği davranışlar ve çözebileceği problemler.

Yakınsak Gelişim Alanı

ALT SINIR

Çocuğun tek başına gerçekleştirebileceği davranışlar ve problem çözme düzeyi.



Şekil 1. Yakınsak Gelişim Alanı (Santrock, 2018: 52).

Vygotsky (1978: 86) yakınsak gelişim alanını; "*Bağımsız olarak problem çözme ile belirlenen mevcut gelişim düzeyi ile, bir yetişkin rehberliğinde veya daha kabiliyetli bir akranının iş birliğinde problem çözme ile belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafe*" olarak tanımlamaktadır. Çocuğun daha yüksek zihinsel işlevleri yerine getirebilmesi için yakınsak gelişim alanında öğrenme desteğinin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Vygotsky'nin görüşleri doğrultusunda sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken hususlar şu şekilde özetlenebilir;

- Öğrenme ve gelişim, doğrudan öğretim teknikleri ile sağlanamayacak sosyal ve iş birlikli bir etkinliktir.

- Eğitmenin yakınsak gelişim alanı ve her öğrencinin gelişim alanının farklı olduğu ile ilgili olarak farkındalığa sahip olması, öğrenme ortamının tasarımında büyük önem taşımaktadır.

- Öğrenme görevleri ve aktiviteler anlamlı bağlamlara yerleştirilmeli ve sunulmalıdır.

- Okul içindeki öğrenme ortamı mümkün olduğunca, okul dışındaki öğrenme ve gerçek deneyimlerle ilişkili olmalıdır.

- Özellikle dil, çocukların düşünce ve tümüyle bilişsel gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Pritchard ve Woollard, 2010: 37).

Sosyal yapılandırmacı kuramın oluşumda Vygotsky'nin yanı sıra Piaget, Bruner ve Bandura gibi psikologların görüşlerinden de yararlanılmıştır (Pritchard ve Woollard, 2010: 9). Piaget'nin şema kavramı öğrenenin önceden elde etmiş ol-

duğu bilgileri ve kavramsal anlayışı temsil etmektedir. Bu kavram bütün yapılandırmacı görüşler tarafından desteklenmektedir (Pritchard ve Woollard, 2010: 47). Vygotsky, Piaget'nin görüşlerine büyük ölçüde katılmakla birlikte iki psikoloğun görüşlerinin ayrıldığı noktalar bulunmaktadır. Kuramını bilişsel gelişim evreleri üzerine temellendiren Piaget, öğrenmenin bireysel olarak gerçekleştiğini öne sürerken; sosyal etkileşim ve öğrenme arasındaki ilişkiye vurgu yapan Vygotsky, öğrenmenin sadece bireysel olmadığını, kolektif bir şekilde gerçekleştiğini öne sürmektedir (Fer ve Cırık, 2007: 80). Yani Vygotsky, Piaget'ye göre dış etkilere daha açık bir zihinsel gelişim süreci üzerinde durmaktadır (Bacanlı, 2019: 104).

Bruner'in teorisine göre öğrenme, aktif ve sosyal bir süreçtir. Yeni fikir ve kavramlar mevcut öğrenmeler üzerinde yapılandırılmaktadır. Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi ise öğrenmenin sosyal doğasını vurgulamaktadır. Öğrenme yapılandırmacı görüşler doğrultusunda aktif bir süreçtir (Pritchard ve Woollard, 2010: 16). Vygotsky'nin öncülü Dewey'in ise "yaparak öğrenme" ifadesi, sosyal yapılandırmacı öğrenme içinde önemli bir yer tutan "aktif öğrenme" metodunun oluşumunu sağlamıştır (Fer, 2011: 2). Fer ve Cırık (2007: 98-99)'a göre aktif öğrenme öğrencilerin zihinsel yeteneklerini kullanarak, düşünerek, bilgileri yorumlayarak, kararlar alarak kendi öğrenmesini yönlendirdiği ve aktif olduğu bir öğrenme durumudur; bu bağlamda sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarının aktif öğrenme temelli olarak oluşturulması kritik önem taşımaktadır.

Bilginin ortaklaşa yapılandırıldığı sosyal yapılandırmacı yaklaşım sadece öğretmen ve öğrenen etkileşimine dayanmamaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen merkezli bir öğrenme ortamından kaçınmak için öğrenenler arası etkileşiminin gerekliliği vurgulanmaktadır. Akran öğreniminin mümkün olduğu yaklaşımlar, öğrencilere kendi öğrenme süreçleri üzerinde gittikçe kontrol sahibi olma imkânını sağlamaktadır (Adams, 2006: 249). Öğrenmenin hem öğretmenin hem de akranların ortak katkısı ile gerçekleştiği sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarında; öğrenme desteği, bilişsel çıraklık, birebir ders ve iş birlikli öğrenme gibi öğrenme araçlarından faydalanılmaktadır (Santrock, 2018: 336).

Öğrenme desteği, öğrenme ve problem çözme sürecinde daha yetenekli akranlar veya bir yetişkin tarafından sağlanan yardımı ifade etmektedir. Öğrenme desteği özellikle öğrenme sürecinin başında yoğun olarak sağlanmaktadır. Çocuk bağımsız problem çözebilme becerisini geliştirdikçe destek azaltılmakta ve çocukların kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk üstlenmesi beklenmektedir (Slavin, 2019: 42). Wiggins (2001: 14), etkili bir öğrenme desteğinin öğretmenin gerekli olduğunda sağladığı, gerek kalmadığında ise geri çekildiği zaman mümkün olduğunu ifade etmektedir. Bilişsel çıraklık acemi birinin belli becerileri elde edebilmesi için uzman biri tarafından desteklenmesini ifade etmekte-

dir. Bu öğrenme aracı aktif öğrenmenin önemine ve öğrenmenin doğal ortamda gerçekleşmesi üzerine vurgu yapmaktadır. İş birlikli öğrenme ise öğrenenlerin büyüklük açısından çeşitlilik gösteren gruplarda yardımlaşmaya dayalı olarak öğrenme etkinliğini sürdürdüğü zaman ortaya çıkmaktadır (Santrock, 2018: 336-341). Çocuklar, yakınsak gelişim alanları içinde çalışmalarını gerçekleştirerek iş birlikli öğrenme sürecinde birbirlerine model olmakta ve bireysel düşünme sürecini yansıtan içsel konuşmalarını birbirleri ile paylaşma olanağı bulmaktadır. Bu yolla çocukların birbirlerinin düşünme süreci hakkında iç görü kazanabilmesi mümkün olmaktadır (Slavin, 2019: 42). Bu öğrenme araçları "sosyal yapılandırmacı müzik öğrenme ortamının tasarlanması" başlığı altında detaylı olarak ele alınacaktır.

Müzik Eğitiminde Yapılandırmacılık

Müzik eğitiminde yapılandırmacılık nasıl bir rol oynar? Yapılandırmacılık öğrenenlerin sorularına başkalarıyla iş birliği içinde çözüm yolları aramaya teşvik edildikleri ortamlarda, öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu ve yaratıcılıklarının geliştiğini hatırlatır. Bu görüş, öğrenme sürecinin geliştirilmesi için yeni yollar keşfedilmesine olanak sağlar.

Hem epistemolojik bir görüş hem de bir öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacılık, müzik öğrenme ortamlarında öğrenme ve öğretme üzerine yaratıcı fikirler geliştirmek için kapı aralar (Shively, 2015: 129). Kişinin deneyimlerini nasıl anlamlandırdığı ve dünyayı nasıl tanıdığının öğrenme sürecine çeşitlilik ve renk kattığı yapılandırmacı yaklaşım ile müzik eğitimcilerinin uygulamalarını yeni bir bakış açısı ile değerlendirmeleri mümkündür.

> İster keman çalmayı, ister beste yapmayı veya Samba müziğinin gelenekleri ni öğrenin; yaratıcılık, bir dizi davranışı kopyalamak ile bu süreçteki bilgileri içselleştirmek arasındaki farkı temsil eder. Müzik yapma ve müzikal düşünmeyi bir araya getiren bir keşif halidir. Geliştirilen bilginin yeni bir duruma uygulanması ve böylece yeni bir anlayışa dönüştürüldüğü araçtır. Bir müzik müfredatındaki içeriğin önemli bir unsuru olmaktan ayrı olarak, eğer yapılandırmacı bir pedagojiden yararlanılacaksa, yaratıcılık herhangi bir müzik müfredatının öğretilme şeklinin ayrılmaz bir parçası olacaktır (Garnett, 2013: 172).

Geleneksel öğretim yöntemleriyle, yapılandırmacı müzik öğrenim yaklaşımı birbirini tamamlayacak bir bütün oluşturabilir. Yapılandırmacı öğrenmenin idealleri, öğrenenlerin sorgulayıcı ve problem çözücü olarak hareket ettikleri öğrenen merkezli öğrenmeye, yeni müzik bilgilerini önceki bilgileriyle bütünleştirmek için rehberlik etmektir (Scott, 2011: 25).

Yapılandırmacı yaklaşım, müzik öğrenim sürecinin doğal dokusuna oldukça uygun bir yapıdadır. Örneğin, öğrenenler bir araya gelerek bir müzik topluluğu oluşturur, iş birliği içinde çalışıp performanslarını geliştirmeye yönelik fikirleri tartışırlar, sonrasında hazırladıkları performans üzerine düşünür ve tüm bu süreç içerisinde yoğun bir müzikal etkileşim içinde bulunurlar. Başka bir örnek ise, bir müzik topluluğunu yöneten öğretmenin, bu topluluğu nasıl daha iyi yönetebileceği üzerine öğrenenler arasında tartışma ortamı yaratması şeklindedir. Bu yolla öğrenenler müzikal karar alma sürecine dâhil olurlar.

Şekil 2'deki durum örneğinde yapılandırmacı bakış açısına sahip öğretmen, öğrenenlere doğrudan geribildirim vermek yerine sorular sorarak öğrenenleri birlikte düşünmeye ve problemi çözmeye davet etmiştir. Performansa dayalı olan benzeri etkinliklerde çocukların aktif öğrenme içinde rol alması sadece şarkıyı seslendirmesi ile mümkün olmamaktadır. Bilginin aktif olarak yapılandırılabilmesi için öğrenenlerin performans üzerine düşünme ve değerlendirme sürecine de dahil edilmesi gerekmektedir.

DURUM ÖRNEĞİ

İlköğretim 6. sınıf müzik dersinde koro olarak şarkı seslendirildikten sonra öğretmen, öğrenenleri performansları üzerine düşünmeye ve değerlendirmeye yönlendirir;

Öğretmen: *Sizce performansımız esnasında neleri iyi yaptık?*

Öğrenci 1: *Ezgiyi doğru bir şekilde seslendirdik.*

Öğrenci 2: *Ve doğru ritimlerle seslendirdik.*

Öğretmen: *Bunlar güzel fikirler. Performansımızı değerlendirirken ezgi ve ritmi nasıl seslendirdiğimize de bakmalıyız. Mesela ritimlerimiz her zaman doğru muydu?*

Öğrenci 3: *Her zaman değil. Bazen iki vuruş içindeki noktalı notaları değerinde tutmadık.*

Öğretmen: *Peki bu performansımızı nasıl etkiledi?*

Öğrenci 4: *Her zaman birlikteliği sağlayamadık. Birliktelik bir koro için en önemli şeylerden biri. Herkesin noktalı notaları değerinde tutması gerekiyor ki müzikal cümleleri aynı anda bitirebilelim.*

Öğrenci 5: *Kesinlikle, bunun için herkesin birlikte çalışması gerekiyor.*

Şekil 2.Müzikal Problem Çözmeye Yönelik Durum Örneği. Bu durum örneği, Scott'un (2011: 193) makalesinden uyarlanmıştır.

Öğrenenlerin kendi müzikal problemlerini belirleme, bunların çözümü için müzisyenliğin hangi niteliklerine ihtiyaç duyulacağına karar verme ve müzikal anlam arayışlarında hangi prosedürleri uygulayacaklarını seçme özgürlüğüne ihtiyaçları vardır. Bunu yaparken, öğrenenler müzikal düşünme eyleminde bulunur ve sonucunda edindikleri müzik bilgisinden kişisel anlamlarını inşa ederler (Scott, 2006: 19). Öğrenmenin yalnızca müzikal becerilerin kazanımı ile değil, bu becerilerin arkasındaki bilişsel süreçler üzerine temellenmesi daha verimli ve kalıcı olmasını sağlar.

Sosyal Yapılandırmacı Perspektifte Müzik Eğitimi

Müziğin insanları bir araya getiren ve kolektif bir şekilde anlamı yapılandırmaya yönlendiren çok güçlü bir kültürel araç olduğu öne sürülmektedir (St. John, 2006: 252). Bu bağlamda, müzik eğitimi ve uygulamalarının Vygotsky'nin öne sürdüğü sosyo-kültürel perspektifte ele alınması, müzik öğrenme sürecini etkili kılan ve zenginleştiren fırsatları beraberinde getirmektedir.

Wiggins'e (2016: 59) göre, *"Sosyal yapılandırmacı bir müzik öğrenme ve öğretme perspektifi, bireylerin müzik öğrenme çabalarını doğuran, teşvik eden ve destekleyen etkileşimli bir müzik öğrenme topluluğu oluşturmak anlamına gelmektedir"*. Bu perspektifte müzik eğitimi belirli öğretim stratejilerinden ziyade, öğretmeninin ve öğrenenlerin, öğrenme sürecinde ne şekilde yer aldıklarına odaklanmaktadır ve müzik öğretimi bireylerin öğrenme yolları ile bağlantılı şekilde gerçekleştirilmektedir.

Birlikte şarkı söylerken, grup halinde performans sergilerken veya toplu olarak doğaçlama etkinliği içindeyken ortaya çıkan dinamik etkileşim, müzik sınıfının ideal bir sosyal öğrenme ortamı sunabileceğini öne sürmektedir (St. John, 2006: 239). Bu sosyal öğrenme ortamı, müzikal bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde önemli fırsatlar sunmaktadır; ancak tek başına müzik eğitiminin sosyal yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturduğunu söylemek mümkün değildir. Müziğin doğal olarak sunduğu sosyal öğrenme fırsatlarını, yapılandırmacı bir perspektifte çok etkin bir müzik öğrenimi yaklaşımına dönüştürmek mümkün olabilmektedir.

Ebeveynler ve yetişkinler erken müzik öğreniminde çocuklara en yakın sosyal kaynaklar olarak kabul edilmekte ve önemli bir rol üstlenmektedir. Erken yaştaki müzik öğrenimi öncelikle çocuğa yakın olan ebeveyn veya yetişkin ile kurduğu etkileşim doğrultusunda müzikal işaretlerin (sesler, aralıklar, entonasyon gibi) enformel yollarla iletimiyle gerçekleşmektedir. Yetişkin, bu dönemde çocuğun uygulama partneri olmaktadır, müzikal işaretleri keşfetmesine ve özümsemesine aracılık etmektedir; yani Vygotsky'nin vurguladığı gibi, kültürel ve sosyal süreçler aracılığıyla çocukların müzikal işaretleri içselleştirmesi sağlanmaktadır (Adachi, 1994: 33).

Bilgilerin zihin tarafından ne şekilde yapılandırıldığı ve işlendiğine ilişkin bir çerçeve sunan Piaget'nin şema teorisi, müzikal biliş üzerine çalışan uzmanlar tarafından da kabul görmüştür. Müzik eğitiminde şema teorisi müzikal seslerin zihinde ne şekilde şemalar oluşturduğuna açıklık getirmektedir. Sosyal yapılandırmacı görüşe göre ise müzikal şemalar büyük ölçüde bireyin içinde yaşadığı kültür ve toplumun etkisi ile sosyal bağlamda yapılandırılmaktadır; bunun yanı sıra öğrenenlerin, öğretmen ile kurduğu etkileşim ve eğitim aracılığı ile de müzikal şemalar oluşmaktadır (Wiggins, 2001: 24, 25). Örneğin batı ülkelerinde yetişmiş birinin müzikal şemaları majör, minör gibi tonlardan, kültürü içinde var olan çeşitli kilise modlarından ve ritmik yapılardan oluşurken; Türk kültürü içinde büyümüş bir bireyin müzikal şemaları öncelikli olarak makamsal müziğe, aksak ritimlere dayalı olarak oluşmakta ve gelişmektedir. Bu durum müzik öğreniminin temelinde sosyo-kültürel bağlamın büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

Genel müzik eğitimi sınıflarında yer alan birçok etkinlik yaparak öğrenmeye dayalıdır ve öğrenenler etkinliklere aktif bir şekilde dâhil olmaktadır; ancak bu etkinlikler her zaman müzik üzerine düşünmeye yönlendirmemektedir. Öğrenenleri müzikal düşünmeye ve problem çözmeye teşvik eden, müzikal kararları iş birliğinde vermeye yönlendiren etkinliklerle, sadece "yaparak" öğrenmenin sağlandığı ve öğretmenin tüm müzikal kararları vererek öğrenenleri doğrudan yönlendirdiği etkinlikler arasında önemli farklar bulunmaktadır (Blair, 2009: 42). Sosyal yapılandırmacı perspektifte müzik eğitimi müziğin uygulamaya dayalı olarak çalınması veya söylenmesinin ötesinde, bu aktiviteler doğrultusunda müzikal anlamın yapılandırılması üzerinde durmaktadır. Ancak anlam birey tarafından yapılandırıldığında anlamlı ve kalıcı bir öğrenme gerçekleşmektedir.

Sosyal yapılandırmacı öğrenme prensiplerinin herhangi bir genel müzik eğitimi yaklaşımına uyarlanması ve eklektik bir anlayış geliştirilmesi mümkündür (Wiggins, 2016: 67). Örneğin Orff veya Kodaly etkinlikleri sosyal yapılandırmacı bir perspektifte uygulanabilir. Müzik eğitimi, sosyal doğası gereği öğrenenin aktif bir şekilde katılım sağladığı, grup çalışmalarına ve bireyler arası etkileşime elverişli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu öğrenme ortamının öğreneni düşünmeye yönlendiren müzikal problemlerle ve iş birlikli görevlerle desteklenmesi önem taşımaktadır. Şekil 3b'deki sosyal yapılandırmacı perspektifte hazırlanmış müzik dersi etkinliği, iş birlikli gruplarla problem çözmeye yönelik bir örnek oluşturmaktadır.

Şekil 3b'de yer alan etkinlik örneğinde, eğitim müziğinin ritmik yapısı nota yazısı ile doğrudan verilmemiştir. Nota değerleri uzun ve kısa çizgiler ile temsil edilmektedir. Böyle bir yaklaşımla öğrenciler doğrudan problem çözmeye yönlendirilmiştir. Nota değerleri çizgilerle ilişkilendirildikten sonra, yeni bir problem

sunulmaktadır. Tahtadaki çizgilerin yalnızca müziğin ritmik boyutunu temsil ettiği ve inici-çıkıcı hareketlerden oluşan seslerin temsil edilmediği fark edilmiştir. Öğrenciler seslerin inici-çıkıcı hareketlerini temsil eden grafiği (melodik konturu) iş birlikli gruplarda oluşturmaya yönlendirilmiştir.



Şekil 3a.Müzikal Problem Çözmeye Yönelik Etkinlik Örneği ile İlişkili Eğitim Müziği.

ETKİNLİK ÖRNEĞİ

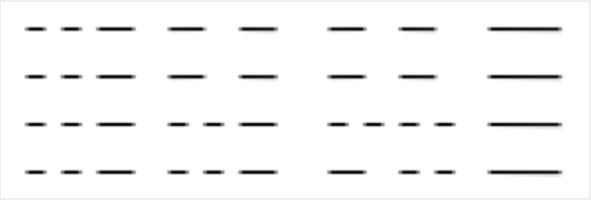
Düzey: 5-6. sınıf

Öğrenme Alanı: Dinleme ve Performans

Eğitim Müziği: Hayvanlar Ne İster-Yalçın Tura

-Sınıfın dikkati tahtada çizili olan farklı uzunluklardaki çizgilere çekilir ve bu çizgilerin yeni öğrenilecek olan eğitim müziği ile bağlantılı olduğu ifade edilir.

-Eğitim müziği seslendirildikten sonra şarkı ile çizgiler arasındaki ilişki sorularak öğrenciler müzikal problem çözme süreci içine dahil edilir.



-Nota değerlerinin ikonik temsil ile gösterildiğini kavrayan öğrenciler uzun çizgilerin, uzun sürelerle, kısa çizgilerin ise kısa sürelerle eşleştiğini ifade eder. Şarkı tekrar tekrar seslendirilir. Öğrenciler çizgileri takip ederek öğretmenin seslendirdiği şarkı ile bağlantı kurmaya yönlendirilir.

-Sonraki aşamada öğrenciler şarkının sadece uzun ve kısa seslerden oluşmadığını; aynı zamanda şarkı içinde inici ve çıkıcı hareketlerin de bulunduğunu fark etmeye yönlendirilir. Sınıf küçük gruplara ayrılır ve iş birliği içinde şarkının melodik konturunun çizilmesi istenir.

-Gruplar uzun bir dinleme etkinliği içinde melodik konturu oluşturduktan, artık tanıdık olan şarkının performansı üzerinde çalışmaya başlanır.

Şekil 3b. Müzikal Problem Çözmeye Yönelik Etkinlik Örneği. Bu etkinlik fikri, Wiggins (2001) *Teaching for Musical Understanding* **kaynağındaki etkinlik örnekleri temel alınarak oluşturulmuştur.**

Sosyal Yapılandırmacı Müzik Öğrenme Ortamının Tasarlanması

Sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı uygulamalar, geleneksel öğretim yöntemlerinden oldukça farklıdır. Bu sebeple öğrenmenin gerçekleşeceği ortam da buna uygun olarak geleneksel sınıf ortamından farklılaşmaktadır. Sosyal yapılandırmacı öğrenme etkinliği hem sınıf içinde hem de sınıf dışında gerçekleştirildiği için "sınıf" kelimesi yerine "öğrenme ortamı" kavramı yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğrenenin, öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı ve öğrenmeyi yapılandırdığı bir ortamda öğretmenin rolünün de farklılaştığına dikkat çekmek gerekir. Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin rolü, öğrenen odaklı etkinlikler düzenleyerek öğrenenin, öğrenme sürecini desteklemek ve bilgiyi oluşturmasına rehberlik etmektir. Öğretmen, iş birlikli ve aktif öğrenme ortamında beyin fırtınası, tartışma, keşfetme ve sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamı oluşturur.

DURUM ÖRNEĞİ

5. sınıf öğrencileri L.v. Beethoven 9. Senfonisinden uyarlanan Neşeye Şarkı'yı staccatto ve legato olmak üzere iki farklı karakterde seslendirir. Ardından müzikal bilgilerini kullanarak bu iki versiyondan hangisinin ifade anlamında daha uygun olduğunu tartışarak, sınıfça fikir yürütürler.

Şekil 4. Müzikal Fikir Yürütmeye Yönelik Durum Örneği. Bu durum örneği, Scott (2009: 9) kaynağından uyarlanmıştır.

Değerlendirme aşamasında ise öğrenenin ürünü değil, öğrenme süreci değerlendirilir. Bu noktada öğretmenin etkileşimli ve iletişime açık olması; öğrenme sürecini öğrenen ile beraber yapılandırması, öğretmenlerin bilgi aktarıcı rolünden çok öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yol gösterici rehberler olarak öğrenme sürecini yönetmeleri ve öğreneni anlamaya özen göstermeleri önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğretmenlerin hesap vermekten kaçınmasının bir yolu değildir, aksine öğrenenleri daha sorumlu ve düşünme odaklı öğretme-öğrenme ortakları olmaya davet eden ve öğrenmeyi güdüleyen bir iklim yaratmak için fırsattır. (Milbrandt vd., 2004: 33).

Yaratılan merak ortamı öğreneni anlamaya, araştırmaya ve bu yolla öğrenmeye motive eder. Bu sayede öğrenen tartışmalara katılmaya ve araştırmaya daha istekli olur, konu hakkında daha fazla bilişsel enerji harcar. Bu durum hem bireysel hem de grupça yapılan çalışmaların verimini arttırır. Peki sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı nasıl olmalıdır? Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamında fiziksel çevre öğrenenlerin arka arkaya oturdukları bir sınıf ortamından çok, yüz yüze etkileşim kurabilecekleri, iletişime açık ve iş birlikli öğrenmeyi destekleyen çember şeklinde bir oturma düzeni olabilir. Wiggins (2001: 17), sosyal yapılan-

dırmacılığa dayalı sağlıklı ve üretken bir öğrenme ortamının öğrenen için bazı fırsatlar içermesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar öğrenenin; daha bilgili kişilerle (hem öğretmen hem de akranlar) etkileşim kurarak onlardan destek almasına, bağımsız çalışmaya teşvik edilmesine, bilgiyi yapılandırmasına ve gerçek hayat ile ilişkilendirmesine olanak sağlayan bir öğrenim ortamı yaratılması şeklindedir. Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı, öğrenenlerin rahat hissettikleri ve birbirleriyle etkileşime girebilecekleri samimi ve etkileşimli bir ortam sağlamayı ve sürdürmeyi amaçlamaktadır. Bu ortamda öğrenenler arasında rekabet değil, öğretmen ve diğer akranları ile iş birlikli öğrenmeler gerçekleştirmeleri ve öğrenmeye isteyerek dâhil olmaları gözetilmelidir. Bu öğrenme ortamının temel prensiplerini şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrenenler, gerçek hayattaki öğrenme durumları ile ilişkili bütünsel ve bağlamsal öğrenme deneyimleri içine dâhil edilmelidir,
- Öğrenenlere bireysel fikirlerini ve öğrenme süreçlerini anlamaları için fırsatlar yaratılmalıdır,
- Öğrenenlerin, dâhil oldukları aktivitelerin ve öğrenme süreçlerinin altında yatan fikirleri anlayabilecekleri bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır,
- Öğrenmenin aktif bir süreç olduğu dikkate alınmalıdır,
- Öğrenmenin risk almayı gerektirdiği ve bu nedenle öğrenenlerin kolaylıkla olumsuz yönde etkilenebilir olduğu göz önünde bulundurulmalıdır,
- Öğrenenlerin öğrenme hedefleri ve bu hedeflere ne kadar yaklaştıkları konusunda bilgilendirilme gerekliliği dikkate alınmalıdır,
- Öğrenenler arası etkileşime dayalı ve iş birlikli düşünmeye yönelik geniş fırsatlar sağlanmalıdır,
- Öğrenenleri destekleyen ve öğrenme sürecini daha etkin hale getiren, güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır,
- Öğrenenlerin bireysel anlayışlarını yapılandırmaları için gereken öğrenme desteğinin nasıl sağlanacağı üzerinde dikkatle durulmalıdır,
- Öğrenenlerin düşünme ve kavrama süreçlerini açık hale getirmenin yolları planlanmalıdır. Rehber, öğrenenlerle birlikte düşünme sürecine dâhil olmalıdır. Bu yolla rehber, öğrenenlere ihtiyaç duydukları anda öğrenme desteğini sağlayabilir ve ne zaman ve ne yolla başarılı olduklarını anlayabilir (Wiggins, 2016: 59).

Öğrenmenin sosyal bir eylem olarak görüldüğü yapılandırmacı perspektifte, müzik sınıfı bireylerin ortak hedefleri doğrultusunda iş birlikli olarak çalıştığı

bir öğrenme ortamı haline gelmektedir. Müzik eğitimi sürecinde öğrenenler bir besteci, icracı ve dinleyici olarak aktif ve etkileşimli bir şekilde yer almaktadır; ancak bu özellikleri ile müzik eğitiminin tek başına yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunduğunu söylemek mümkün değildir. Örneğin öğretmenin hâkim olduğu ve problem çözme aşamasında öğrenenleri doğrudan yönlendirdiği bir grup çalışmasının, sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamını yansıtmamaktadır. Sosyal yapılandırmacı bir öğrenme ortamında öğrenenler ile öğretmen, öğrenme sürecine birlikte dahil olmaktadır; müzikal bilgi ve beceriler etkileşimlerle ve müzikal problemler üzerine birlikte düşünerek iş birlikli bir şekilde geliştirilmektedir; bu öğrenme ortamında öğretmenin bir otorite figürü olmak ve öğrenimi kolaylaştırıcı bir figür olmak arasındaki dengeyi kurması büyük önem taşımaktadır (Scott, 2006: 18).

Genel müzik eğitimi kapsamında da yer alan koro, orkestra veya bando gibi okul müzik toplulukları, sosyal yapılandırmacı perspektifte öğrenimin gerçekleşmesi için önemli fırsatlar sunabilmektedir. Birlikte müzik yapmaya dayalı bu topluluklarda öğretmen/şef-merkezli bir anlayıştan ziyade, öğrenen-merkezli bir anlayış doğrultusunda öğrenme ortamının oluşturulması, öğrenenlere sosyal bağlamda müzikal bilgi ve becerilerini yapılandırma fırsatını vermektedir. Shively (2015: 131) müzikal bir topluluğu geleneksel anlayış doğrultusunda yöneten bir şef olmak ve yapılandırmacı anlayışa sahip bir şef olmak arasında önemli bir ayrım bulunduğunu öne sürmektedir. Geleneksel anlayışa sahip olan şef, müzikal karar verme ve problem çözme sürecinde kontrolü elinde bulundurmaktadır ve topluluğu bu anlayış doğrultusunda yönetmektedir. Sosyal yapılandırmacı bir şef ise topluluğu müzikal düşünmeye teşvik etme görevini üstlenmektedir. Bu müzikal topluluklarda bireyler iş birliği içinde düşünerek, ortak bir anlayışla birlikte söyleme/çalma etkinliğine dahil olmaktadır. Sosyal yapılandırmacı şef, bu tür toplu müzikal etkinlikleri, öğrenenlerin daha derin bir müzikal anlayış geliştirmeleri için bir araç olarak kullanmaktadır.

Öğrenmenin aktif ve uygulamalı yollarla gerçekleştiği her müzik dersi, yapılandırmacı bir anlayışı yansıtmamaktadır. Yapılandırmacı görünümlü olan yüzeysel anlayışlar, öğretmen merkezli ve etkinlik temelli bir müzik öğrenme ortamı sunmaktadır (Scott, 2006: 21). Blair (2009: 43), öğrenenlerin aktif olarak katılım sağlamasının yanında müzikal kararlar verme ve müzikal problemleri çözme fırsatlarının sunulduğu etkinlikleri "bilinçli eylem"; öğrenenlerin eylemlerini anlamlandırmadan yalnızca katılım sağladığı etkinlikleri ise "bilinçsiz eylem" olarak tanımlamaktadır. Örneğin bir öğrenci müziği yalnızca taklit yoluyla çaldığında, söylediğinde veya müzikal topluluk içinde seslendirdiği partinin bütün içindeki yerinin farkında olmadığında bilinçsiz eylem içinde bulunmaktadır.

ETKİNLİK ÖRNEĞİ

Düzey: İlkokul 1-4. Sınıf.

Öğrenme Alanı: Dinleme, Yaratıcılık ve Performans.

Yaratıcı bir şekilde problem çözmeye dayalı bu etkinlik ile çocukların müziğe ve müziği oluşturan unsurlara karşı duyarlılık geliştirmesi amaçlanmaktadır.

- Çocukları bir akranı ile eşleştirerek sınıfı küçük gruplara ayırın.
- Çocukların öğrenmiş oldukları bir şarkıyı, kendi yarattıkları nota yazısı ile kâğıda dökmelerini isteyin.
- Bu nota yazısı çocuğun müziği özgün bir şekilde anlamlandırdığı doğrultuda çeşitli resimler, şekiller veya sembollerden oluşabilir.
- Özgün nota yazımında çok çeşitli çizim araçları ve çeşitli faaliyet materyalleri kullanılabilir.
- Nota yazımı tamamlandıktan sonra eşleşmiş olan çocukların birbirlerinin nota yazısını yorumlamasını ve özgün nota yazıları üzerinden seçtikleri şarkıyı birbirlerine öğretmelerini isteyin.

Şekil 5. Yaratıcı Müzikal Problem Çözmeye Yönelik Etkinlik Örneği. Bu etkinlik örneği, Caroll (2006: 215) doktora tezindeki sosyal yapılandırmacı perspektifte müzik dersi etkinlik önerisi temel alınarak oluşturulmuştur.

Çocuklar fikirleri, yaratıcılığı ve eğlenceyi desteklemek için akranlarını bir kaynak olarak kullanmaktadır. Akran etkileşimleri, öğrenme deneyiminin temelini oluşturmaktadır. Kolektif deneyimleri ve iş birlikli çabaları teşvik eden müzik etkinlikleri, öğrenenlerin müzikal gelişimine ve yaratıcılığına önemli katkılar sağlamaktadır (St.John, 2006: 256). Şekil 5b'deki etkinlik akran etkileşimine dayalı olarak yaratıcı müzikal problem çözmeyi örneklemektedir.

Müzik Eğitiminde Öğrenme Desteği

Vygotsky, öğrenme desteğini yakınsak gelişim alanı ile bağlantılı olarak açıklamıştır. Vygotsky, çocuğun kendi başına gerçekleştirebildiği davranışlar olduğu gibi, bir yetişkin ya da daha becerikli bir akran desteği ile gerçekleştirebildiği davranışlar da olduğunu ifade etmiş ve bu davranışları yakınsak gelişim alanı olarak tanımlamıştır (Bacanlı, 2021: 109).

Yetişkin veya gelişmiş akran, daha yüksek bir anlayış düzeyine geçmesi için rahat olduğu bir ortamda çocuğa yeni (tanıdık olmayan) içerik sunar; böylece öğrenme yakınsak gelişim alanında gerçekleşmeye başlar. Öğrenenin konuya hakimiyeti arttıkça yetişkin/akran desteği kademeli olarak geri çekilir ve ortak bir problem çözme işlemi gerçekleşmiş olur (Vries, 2005: 308).

Öğrenme desteği sürecinde öğrenenler, bir sonraki aşamaya geçmeleri için etkileşimli köprüler görevi gören öğrenme etkinlikleri aracılığıyla yönlendirilir ve desteklenir. Böylece öğrenen, yetişkin ya da daha becerikli bir akran tarafından sağlanan destek yoluyla önceki bilgilerini detaylandırarak yeni anlayışlar geliştirir ve yapılandırır. Günümüzde öğrenim desteği, etkili bir öğrenme aracı olarak bilinmektedir.

Öğrenme desteği ile öğrenen, sunulan bilgiyi pasif bir şekilde dinleyen konumunda değildir; yeni bilgiyi önceki bilgileri ile ilişkilendirerek yapılandıran aktif bir süreç içerisindedir. Öğrenme desteği doğru bir uygulama ile öğrenenin motivasyonunu arttırarak öğrenmeye açık ve istekli hale getirir. Öğretmenin, geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak öğrenene doğru düşünme şekillerine yönelik model oluşturması, öğreneni gözlemleyerek uygun yönlendirmeler ile destek vermesi ve olumlu geri dönüşler ile öğrenenin kendine güveninin gelişmesine katkı sağlayan bir anlayış oluşturması önemlidir. Sürecin sonunda öğrenenler kendi düşünme yollarını keşfedecek ve geliştirebilecektir.

Öğrenme desteği, müziksel kazanımların öğrenilmesi ve öğretilmesi sürecinde hem genel müzik derslerinde hem de çalgı derslerinde kullanılabilecek etkili bir araçtır. Çalgı dersleri, öğrenme desteği ile yapılandırılmaya oldukça uygun derslerdir. Özellikle erken yaş müzik eğitimi bir yetişkinin/öğretmenin desteği ve etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Çalgı çalmayı öğrenmek bireysel müzik derslerinde, profesyonel bir müzisyen ve bir çocuk arasındaki etkileşimle gerçekleşir. Öte yandan genel müzik dersleri de öğrenme desteğinin uygulanması için uygun ortama sahiptir. Müzik öğrenimi çok açık bir öğrenme şeklidir. Müzik performansı temel olarak öğrenilmiş duyusal motor becerilere dayanır ve bu nedenle doğrudan değerlendirilebilir. Dersin herhangi bir noktasında çocuğun belirli bir beceride ne kadar ustalaştığı görülebilir ve duyulabilir (Küpers vd., 2014: 378).

Öğrenme desteği, müzik sınıfında farklı biçimlerde kullanılabilir. Örneğin, performansa yönelik bir derste, öğretmen çalınan parçanın öğrenenler için zor olan kısımlarını eşlik ederek, öğrenenleri yapabilecekleri kısımları çalmaya teşvik ettiğinde öğrenme desteği sağlamış olur. Öğrenme desteği dinlemeye yönelik bir derste, öğrenenlerin kompozisyonun daha karmaşık yönlerini aşama aşama duyabilecekleri bir çerçeve oluşturma biçimini alır. Yaratıcı etkinliklerde ise bir ödevin basamaklarının açıklığa kavuşturulması şeklindedir (Wiggins, 2001: 40).

Müzik derslerinin öğrenme desteği ile yapılandırılma sürecine yönelik ilgi çekici çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bölümün devamında, müzik derslerinde öğrenme desteğinin kullanıldığı örnekler yer almaktadır.

Abdullah vd. (2021) çalışmalarında, piyanoya yeni başlayan öğrencilerde melodik doğaçlamada problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde öğrenme des-

teğinin rolünü araştırmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin müzikal doğaçlamaya yönelik problem çözme becerilerinde olumlu bir gelişme yaşandığı gözlenmiş ve müzik öğretmenlerinin müzik doğaçlamalarını aşamalı olarak planlama ve öğretme konusundaki bilgi eksikliğinin giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Kondo (2020), öğrenme desteği ile yapılandırılan müzik öğrenimi sırasında müzikal iletişimin doğasına ilişkin gerçekleştirdiği nitel çalışmada ortaya çıkan en önemli temanın, müzikal iletişimin genç öğrenciler üzerindeki etkisi olduğunu belirtmiştir. Bulgular, çocukların müzik öğreniminin yalnızca bireysel olarak gerçekleşen zihinsel süreçler olmadığını, aynı zamanda iletişimsel bir ortamda temellendiğini ve müzikal öğrenim desteği ile öğrencilerin, kendilerini ifade etme güçlerinin etkinleştiği yönünde olmuştur.

Küpers vd. (2014), çalışmalarında Van Geert ve Steenbeek'in (2005) öğrenme desteği modeline dayalı olarak Suzuki yöntemiyle yapılandırılan yaylı çalgı derslerindeki süreci ele almıştır. İki öğretmen ve iki öğrencinin video gözlemlerinden elde edilen veriler, bu verilerin Van Geert ve Steenbeek modeline ne kadar uyduğunu görmek için analiz edilmiştir. Sonuçlar, bir yandan aktarılan bilginin yoğunluğu ve öğretim türü arasındaki dinamik bağlantıyı, diğer yandan öğrenenin performans düzeyini göstermektedir. Sonuçlar ayrıca, sosyal aracılı öğrenme sürecinin, öğrenen ve öğretmen eylemleri arasında artan bir örtüşme biçimi aldığını, zamanla ortak eylemin arttığını göstermektedir.

Vries (2005) çalışmasında oğlu Jack'in 24-36 ay arasında yakınsak gelişim alanı çerçevesinde vokal doğaçlaması ve şarkı öğreniminin nasıl geliştiğini incelemiş ve bu alanda yetişkin-çocuk etkileşimlerinde öğrenme desteği uygulamalarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma, bu alanlarda müzikal gelişim sağlamayı amaçlayan ebeveynler ve erken çocukluk eğitimcileri tarafından kullanılabilecek belirli öğrenme desteği basamaklarını özetlemektedir.

Müzik Eğitiminde Bilişsel Çıraklık

Sosyal yapılandırmacı öğrenme araçlarından bir diğeri de öğrenenin bir uzman, daha bilgili bir akran veya bir ustanın desteği ile adım adım uzmanlığını geliştirdiği süreci ifade eden bilişsel çıraklık kavramıdır (Slavin, 2019: 219). Çıraklık terimi öğrenmenin doğal ortamda aktif bir şekilde gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Santrock, 2018: 336).

Bilişsel çıraklık kavramı usta ve çırak arasındaki ilişkiye dayalı olarak gerçekleşen öğrenmeye benzer bir öğrenme durumunu öne sürmektedir. Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamında benzer bir usta-çırak ilişkisi öğretmen ve öğrenen arasında da kurulabilmektedir. Öğretmen problem çözme durumlarında öğrenenlerle yan yana çalışarak düşünme süreçlerine rehberlik edebilir (Wiggins, 2001: 19).

Bütüncül, gerçek yaşantılarla ilişkili ve problem çözmeye dayalı müzikal deneyimler, rehberli katılım yoluyla öğrenenlerin müzikal anlayışlarını ve müzikal anlamda bağımsız olmalarını sağlayacak becerilerini geliştirmeye olanak sağlamaktadır. Müzikal bir bilişsel çıraklığa dahil olan öğrenenler, zamanla yeni müzikal problemleri bağımsız şekilde çözebilecekleri anlayışı ve becerileri geliştirebilmektedir (Wiggins, 2001: 46).

Müzik Eğitiminde İş Birlikli Öğrenme

Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamında iş birlikli öğrenme, öğrenenlerin heterojen (karışık yetenekteki öğrenenlerden oluşan) küçük gruplarda çalışmaya yönlendirildiği önemli bir öğrenme aracıdır (Slavin, 2019: 229). İş birlikli öğrenmenin üç temel prensibi; bilginin sosyal bağlamda akranlardan oluşan bir topluluğun fikir birliği doğrultusunda inşa edilmesi, bilginin yetkisinin grup üyeleri arasında paylaşılması ve birbirine bağlı kişisel ilişkilerin bilgili akranlardan oluşan bir topluluğu şekillendirmesi olarak sıralanabilir (Bruffee, 1999; akt. Luce, 2001: 21).

Öğrenenler bu toplulukta bireysel fikirlerini birbirinin üzerine inşa ederek anlamı oluşturmaktadır. Kolektif çabalar doğrultusunda grup üyeleri aidiyet duygusunu keşfetmekte, birbirlerinin öğrenme sürecinde aktif rol olmakta ve bilgiyi birlikte yapılandırırken gelişim göstermektedir (St. John, 2006: 238); bunun yanı sıra farklılıkları ve farklı fikirleri kabul etme bilincini kazanmakta, anlaşmazlıkları müzakere ederek çözmeyi ve fikir birliği sağlamayı öğrenmektedir (Luce, 2001: 21).

Öğrenenler iş birlikli gruplarda problem çözerken başkalarının perspektifinden yararlanmaktadır. Başkaları ile kurulan etkileşim ile farklı alternatiflerin ve ihtimallerin farkına varabilmektedir. Öğrenenlerin müzikal problemlere bireysel olarak düşünemedikleri açıdan bakabilmelerine olanak sağlamaktadır; bu doğrultuda iş birlikli problem çözmeye dayalı olarak oluşturulan öğrenme ortamları, öğrenimin bireysel olarak problem çözmeye dayalı olduğu öğrenme ortamlarına göre daha büyük fayda sağlayabilmektedir (Wiggins, 2001: 49). Şekil 6a'daki etkinlik iş birlikli öğrenme ortamında problem çözmeye dayalı bir örnek oluşturmaktadır.

Şekil 6a'da örneklenen dinleme ve performans temelli etkinlikte, küçük grupların problemi çözerken birbirleri arasında kurdukları diyalog ve etkileşim doğrultusunda müzik üzerine düşünme ve müziği kavrama süreçlerini birbirlerine yansıtmaları beklenmektedir. Öğrenenlerin dinleme ve ikonik temsilleri sıralama etkinliği ardından, eğitim müziğini bütünüyle duyuşsal olarak kavramış olmaları amaçlanmaktadır. Bu aşamadan sonra eğitim müziğinin ikonik temsillerde yer alan küçük parçaları(motifleri) üzerinde çalışılabilir ve en sonunda bütünüyle seslendirme çalışmaları yapılabilir. Bütün-parça-bütün anlayışıyla eğitim müziğinin öğrenimi gerçekleştirilebilir.

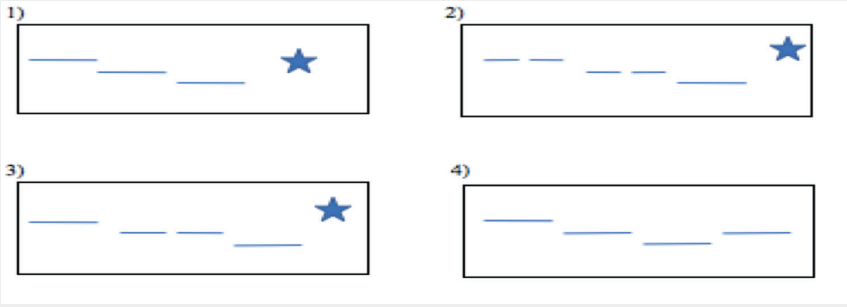
ETKİNLİK ÖRNEĞİ

Düzey: 5. sınıf

Öğrenme Alanı: Dinleme ve Performans

Eğitim Müziği: Rüzgar-Muammer Sun

-Sınıfı küçük gruplar halinde ayırın. Her bir gruba bu 4 grafiği (ikonik temsili) dağıtın. Eğitim müziğini seslendirirken grupların melodik kontur ile en iyi uyum sağlayan grafikleri sıralamalarını isteyin. Eğitim müziğini tüm gruplar sıralamayı tamamlayana dek mümkün olduğunca fazla seslendirin.



Şekil 6a. İş Birlikli Müzikal Problem Çözmeye Yönelik Etkinlik Örneği. Bu etkinlik fikri, Wiggins (2001), *Teaching for Musical Understanding* **kaynağındaki etkinlik örnekleri temel alınarak oluşturulmuştur.**



Şekil 6b. İş Birlikli Müzikal Problem Çözmeye Yönelik Etkinlik Örneğinde Yer Alan Eğitim Müziği.

SONUÇ VE ÖNERİLER

21. yüzyıl eğitim uygulamalarına hâkim olan yapılandırmacı anlayış, bireylerin nasıl öğrendiğine dair felsefi bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Bu bakış açısına göre öğrenme aktif bir süreçtir. Pasif yollarla bilginin aktarıldığı davranışçı anlayışın aksine, bilgi öğrenen tarafından geçmiş bilgi birikimi ve deneyimleri üzerine yapılandırılmaktadır. Yapılandırmacı kuramın bir alt türü olan, Vygotsky'nin öne sürdüğü sosyal yapılandırmacılık ise, bireyin bilgileri sosyal ve kültürel bağlamlarda ne şekilde yapılandırdığına ilişkin önemli bir bakış açısı geliştirmiştir.

Sosyal yapılandırmacı bakış açısının müzik eğitimine ve uygulamalarına yansımaları ve bu doğrultuda müzik öğrenme ortamlarının tasarlanmasına ilişkin öneriler şöyledir:

- Müzikal bilgi ve beceriler öğrenenlere doğrudan veya uygulamaya dayalı yüzeysel yaklaşımlar olarak aktarılmamalıdır. Müzik eğitiminde yer alan çalma, söyleme, besteleme, doğaçlama ve dinleme gibi etkinliklerin müzikal problem çözmeye dayalı olarak planlanması önem taşımaktadır. Problem çözme doğrultusunda öğrenen, müzik üzerine düşünme ve kendi anlamını yapılandırma olanağına sahip olmaktadır.
- Müzikal içerikler holistik (bütüncül) bir anlayışla sunulmalıdır. Müzikal kavramların bütünü oluşturan müzik eserleri ile ilişkilendirilerek sunulması anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır.
- Müzik öğretiminin sosyal doğasına uygun olarak iş birliğine dayalı bir müzik öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Yalnızca öğretmen-öğrenci değil, akran etkileşiminin de mümkün olduğu fırsatlar yaratılmalıdır; bu bağlamda çalmaya söylemeye dayalı grup müzik etkinlikleri, iş birlikli grupların oluşturulduğu besteleme ve doğaçlama etkinlikleri müzikal problemlere dayalı olarak öğretmenler tarafından tasarlanmalıdır.
- Öğrenenlerin müzikal anlayışlarını yapılandırmaları için ihtiyaç duyduğunda öğrenme desteğinin veya bilişsel çıraklığın sağlanabileceği bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
- Müzikal kavramlar teorik veya müzikal işaretlerle sunulmadan önce öğrenenlerin serbest bir şekilde müziği işitsel yollarla keşfetmelerine olanak sağlanmalıdır. Müziğin derin bir kavrayış ile öğrenimi ön planda tutulmalıdır. Öğrenme sürecinin nihai amacı öğrenenin sosyal bağlamda müzikal bilgilerini yapılandırdıktan ve becerilerini geliştirdikten sonra, bağımsız şekilde müzik üzerine düşünebilme, müzik yapabilme ve yeni müzikal bilgileri öncekiler üzerine anlamlandırabilme yetisinin kazandırılabilmesi olmalıdır.

Sosyal yapılandırmacı perspektifte tasarlanacak uygulamaların, müzik eğitiminin her alanına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Abdullah, F. P. Y., Wing, C. K., Alizadeh, F., & Hwa, P. C. (2021). The role of instructional scaffolding to facilitate problem solving skills in music improvisation. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices, 11*(1), 103-117. https://doi.org/10.52634/mier/2021/v11/i1/1763

Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *International Journal Of Primary, Elementary And Early Years Education, 34(*3), 243-257. https://doi.org/10.1080/03004270600898893

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40(*1), 41-61.

Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

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

Blair, D. V. (2009). Stepping aside: Teaching in a student-centered classroom. *Music Educators Journal, 95*(3), 42-45. https://doi.org/10.1177/0027432108330760

Chen, C. D. (2000). *Constructivism in general music education: A music teacher's lived experience.* Doctoral Dissertation, University of Illinois, Illinois.

Dilekmen, M. (2019). Zihinsel gelişim dil gelişimi. C. Şahin (Ed.) *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme).* (s.69-95). Ankara: Nobel.

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, Ohrid.

Fer, S. & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa.

Garnett, J. (2013). Beyond a constructivist curriculum: A critique of competing paradigms in music education. *British Journal of Music Education*, *30*(2), 161–175. https://doi.org/10.1017/S0265051712000575

Kondo, S. (2020). Musical communication in scaffolding young learners' expressive agency. *Research Studies in Music Education*, *42*(3), 293–309. https://doi.org/10.1177/1321103X18821198

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), 375–391. https://doi.org/10.1177/0255761413516064

Larsen, R. L., & Boody, C. G. (1971). Some implications for music education in the work of Jean Piaget. *Journal of Research in Music Education*, *19*(1), 35-50.

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

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.

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

approach to shared responsibility. *Art Education, 57*(5), 19-33. https://doi.org/10.1080/00043125.2004.11653563

Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Pegem Akademi.

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.

Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching. 2*(3), 176-186.

Pritchard, A. & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning.* New York: Routledge.

Santrock, J. W. (2018). *Eğitim psikolojisi*. (D. M. Siyez, Çev.). Ankara: Nobel.

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

Scott, S. (2006). A constructivist view of music education: Perspectives for deep learning. *General Music Today, 19*(2), 17-21. https://doi.org/10.1177/10483713060190020105

Scott, S. J. (2011). Constructivist perspectives for developing and implementing lesson plans in general music. *General Music Today, 25*(2), 24–30. https://doi.org/10.1177/1048371311398285

Scott, S. (2011b). Contemplating a constructivist stance for active learning within music education. *Arts Education Policy Review*, *112*(4), 191-198. https://doi.org/10.1080/10632913.2011.592469

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

Shively, J. (2015). Constructivism in music education. *Arts Education Policy Review*, *116*(3), 128–136. https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1011815

Slavin, R. E. (2019). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

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

Vries, P. D. (2005). Lessons from home: Scaffolding vocal improvisation and song acquisition with a 2-year-old. *Early Childhood Education Journal*, *32*(5), 307- 312. https://doi.org/10.1007/s10643-004-0962-2

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. USA: Harvard University Press.

Warrener, J. J. (1985). Applying learning theory to musical development: Piaget and beyond. *Music Educators Journal*, *72*(3), 22-27.

Webster, P. R. (2011). Construction of music learning. In R. Colwell & P. R. Webster (Eds.), *MENC Handbook of Research on Music Learning* (pp. 1-92). New York: Oxford.

Wiggins, J. (2001). *Teaching for musical understanding*. New York: McGraw-Hill.

Wiggins, J. (2015). Constructivism, policy and arts education. *Arts Education Policy Review*, *116*(3), 115-117. https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1038673

Wiggins, J. (2016). Teaching music with a social constructivist vision of learning. In C. R. Abril & B. M. Gault. (Eds.), *Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints* (pp. 49-72). New York: Oxford.

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