



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**5. SINIF MÜZİK EĞİTİMİ PROGRAMININ (2017) STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM-
GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN (CIPP) MODELİ'NE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(Mardin İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Taha ALTINSOY

BURSA

2019



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

5. SINIF MÜZİK EĞİTİMİ PROGRAMININ (2017) STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM-

GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN (CIPP) MODELİ'NE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

(Mardin İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Taha ALTINSOY

Danışman

Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

BURSA

2019

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun şekilde elde edildiğini beyan ederim.



Taha ALTINSOY

28.06.2019



**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 18/07/2019

Tez Başlığı / Konusu: 5. Sınıf müzik eğitimi programının (2017) stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (cıpp) modeli'ne göre değerlendirilmesi(Mardin İli Örneği)

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 221 sayfalık kısmına ilişkin, 18/06/2019 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (*Turnitin*)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %10 'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı: Taha Altınsoy
Öğrenci No: 801420009
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Tarih ve İmza

18.07.2019

Danışman
Doç. Dr. Rüyam Küçüksüleymanoğlu

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

**“5. SINIF MÜZİK EĞİTİMİ PROGRAMININ (2017) STUFFLEBEAM’İN
BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN(CIPP) MODELİ'NE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ”
adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım
kurallarına uygun olarak hazırlamıştır.**

Tezi Hazırlayan

Taha ALTINSOY



Danışman

Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Jale ELDELEKLİOĞLU



TEZ ONAYI

Taha ALTINSOY tarafından hazırlanan “5. SINIF MÜZİK EĞİTİMİ PROGRAMININ (2017) STUFFLEBEAM’İN BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN (CIPP) MODELİ’NE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ” adlı tez çalışması aşağıda isimleri yer alan jüri tarafından, oy birliği ile Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda **YÜKSEK LİSANS** olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU 

Jüri Üyesi: Doç Dr. Rüçhan UZ..... 

Jüri Üyesi: Doç Dr. Hasan Hakan OKAY..... 

Özet

Yazar : Taha Altınsoy

Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretim

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı : 223

Mezuniyet Tarihi :

Tez : 5. Sınıf Müzik Eğitimi Programının (2017) Stufflebeam'in Bağlam-
Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli'ne Göre Değerlendirilmesi

Danışmanı : Doç. Dr. Rüyam Küçüksüleymanoğlu

5. SINIF MÜZİK EĞİTİMİ PROGRAMININ (2017) STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM- GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN (CIPP) MODELİ'NE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırmada, 2017-2018 öğretim yılında uygulanmaya (kademeli olarak) başlayan 5. Sınıf Müzik Programı'nın, müzik öğretmenlerinin görüşleri üzerinden Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli çerçevesinde değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, eş zamanlı ve sıralı karma yöntem kullanılarak, nitel ve nicel araştırmalar yürütülerek, müzik öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Mardin ili merkez ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bünyesinde yer alan ortaokullarda görev yapmakta olan 60 müzik öğretmeninden meydana gelmektedir. Nicel veriler, Stufflebeam'in CIPP modeli temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen '5. sınıf Müzik Programı Değerlendirme Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. SPSS 23 programı ile frekans (f) ve yüzde (%) dağılımlarının hesaplanmasının ardından, veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Geliştirilmiş olan ölçeğe, ve öğretmenlerin görüşlerine göre program 5 üzerinden 3.16 puan olarak yeterli olarak değerlendirilmiştir. Ölçekten elde edilen öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, kıdem, mezun olunan program ve çalışılan okulun sosyo-ekonomik seviyesi gibi değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve mezun olunan program değişkenleri 't testi' ile sınanmış, kıdem değişkeninin sınanmasında ise 'Anova testi' kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler, öğretmen görüşlerinin, bu değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Nitel verilerin çalışma grubunu, 10 müzik öğretmeni oluşturmakta olup, nitel verilerin toplanması için yapılan görüşmelere ek olarak, bir okulun 5. Sınıf şubesinde toplam 4 saatlik bir gözlem yapılmıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılarak yorumlanan gözlem ve görüşme formlarına ek olarak, döküman analizi kapsamında; 5. sınıf müzik program dökümü, 5. sınıf ders kitabı ve ayrıca

öğrencilerin proje ödevleri incelenmiştir. Nicel ve nitel bulgular başlangıçta ayrı ayrı ele alındıktan sonra, bağlam, girdi, süreç ve ürün bakımından bir bütün olarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Ölçekten, görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen bulgular, programın bağlam boyutunda öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını kısmen karşıladığını göstermiştir. Girdi boyutunun değerlendirilmesine ilişkin bulgular ele alındığında; öğretmenlerin çoğunun ders kitabı ve özellikle materyallere ilişkin olumsuz görüşlere sahip olduğu ve benzer çok sayıda sebep yüzünden programın, amaçlarını karşılamaktan uzak olduğu anlaşılmıştır. Süreç boyutunun değerlendirilmesiyle ilgili sonuçlar; sürecin, başarıya ulaşmada beklenen düzeyde olmadığını ve en başta süre kısıtlılık olmak üzere; öğrenci seviyesi farklılıkları, materyal yetersizliği, program yoğunluğu, sınıf ortamı, gibi birçok sorun barındırdığını ortaya koymaktadır. Ürün boyutuna ilişkin analizlerin sonucunda ise, öğretmenlerin çoğunluğunun, 5. sınıf müzik programının sonuç değerlendirmeye dayalı olduğunu düşündüğü görülmüştür. Fakat, öğrencilerin ders sürecindeki gelişimleri ve bireysel çabaları, proje ve performans ödevleri ile bir arada değerlendirildiğinde, sonuç değerlendirmenin yanında, süreç değerlendirmenin de aktif biçimde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli, 5. Sınıf Müzik Öğretim Programı, Program Değerlendirme

Abstract

Author : Taha Altınoy

University : Bursa Uludağ University

Field : Educational Sciences

Branch : Education Programs and Teaching

Degree Awarded : Master Degree

Page Number : 223

Degree Date :

Thesis : Evaluation of 5th Grade Music Curriculum According to
Stufflebeam's CIPP Model

Supervisor : Doç. Dr. Rüyam Küçüksüleymanoğlu

EVALUATION OF 5th GRADE MUSIC CURRICULUM ACCORDING TO STUFFLEBEAM'S CIPP MODEL

The main purpose of this study is to evaluate the 5th grade music curriculum, which have come into force gradually from the years 2017-2018, within the framework of Stufflebeam's CIPP Model according to the opinions of the teachers who are the practitioners of this process. In this direction, sequential mixed method design was used and the views of the music teachers' were obtained through qualitative and quantitative studies. The population of study consists of 60 music teachers who have worked in secondary schools in Mardin Centra District within academic year of 2017-2018. The sample of the study was completed in two steps as quantitatively and qualitatively. For the quantitative research, 5th Grade Music Curriculum Evaluation Scale is developed by the researcher and applied to 60 music teachers. The qualitative data were collected by 5th grade curriculum evaluation questionnaires designed as a form, and frequency (f) and percentages (%) were calculated by SPSS 11.5 packet program. According to the developed scale and the teachers' opinions, program was evaluated as sufficient by taking 3.16 out of 5. The opinions of Teachers' obtained from the scale were evaluated in terms of variables such as; gender, seniority, graduated program and socio-economic status of the school they work. Gender, socio-economic status and graduated program variables were tested by T test and Anova test was applied in the seniority variable. As a result of the analyzes, it was found that the teachers' opinions are not showing a significant difference in terms of these variables. The study group of qualitative data consists of 10 music teachers. And also a 4-hour observation was conducted in one school with 5th grade students. Interviews and observation forms are analyzed through content analysis. Music textbook and project and performance works of the students are analyzed with document analysis. Qualitative and quantitative findings are examined separately in the first phase, after that, all results are

combined and given according to the four components of CIPP Model. According to the data obtained from the scale, interviews and observations, it was concluded that the program partially answers the needs of students and teachers in the evaluation of context. In accordance with the results of the input evaluation data, for the majority of teachers, it is observed that the view regarding the program, especially on textbooks and materials, are negative and for many reasons, it is far from answering the purpose. When results of the process evaluation are examined in terms of teachers, it is seen that the process did not take place at the expected level and there are significant problems such as program density, time limitation, lack of material, class environment, student level differences.

The results of the product evaluation showed that generally the 5th grade music program is based on the result evaluation but since the students were included in the evaluation with their project-performance assignments and their in-class development and efforts, the process evaluation was carried out as well as the result.

Keywords: Stufflebeam's Context-Input-Process-Product (CIPP) Model, 5th grade music education curriculum, program evaluation

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, kıymetli bilgilerini benimle paylaşan, ne zaman danışsam değerli vaktini bana ayırıp sabır ve büyük bir ilgi ile bana yardımcı olmak için elinden geleni yapan, karşılaştığım her sorunda çekinmeden kendine danışabildiğim, beni her zaman güler yüzü ve samimiyeti ile karşılayan ve gelecekteki akademik hayatımda faydalanacağım bilgilerle donatan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU'na minnet ve şükranlarımı borç bilirim. Teşekkürün az kalacağı diğer üniversite hocalarımdan başta Doç. Dr. Rüçhan UZ ve Prof. Sedat YÜKSEL'e de yüksek lisans ders yılım boyunca bana kattıkları için ve gelecekte beni söz sahibi yapabilecek bilgilerle donattıkları için teşekkür ederim.

Taha ALTINSOY

25/06/2019

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırma Sonuçları.....	8
1.3. Amaç.....	8
1.4. Önem.....	9
1.5. Varsayımlar.....	10
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar.....	10
2. BÖLÜM: LİTERATÜR.....	11
2.1. Müzik Eğitimi.....	11
2.2. Müziğin Çocuk Gelişimindeki Önemi.....	12
2.3. İlköğretimde Müzik Dersi Öğretim Programı.....	15
2.4. Program Değerlendirme.....	16
2.4.1. Program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri.....	17
2.4.2. Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	19
2.4.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli.....	20

2.4.4. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli.....	21
2.4.5. Metfessel ve Michael Modeli.....	22
2.4.6. Stake'in İhtiyaca Yanıt Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli.....	23
2.4.7. Eisner'in Eğitsel Uzmanlık/Eleştiri Modeli.....	23
2.4.8. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli.....	24
2.4.9. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli.....	24
2.5. İlgili Araştırmalar.....	29
2.5.1. Yurtiçinde müzik öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmalar.....	29
2.5.2. Yurtdışında müzik öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmalar.....	34
2.5.3. Yurtiçinde CIPP Modeli Kullanılarak Yapılan Çalışmalar.....	36
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.1.1. Araştırma Sürecinde Takip Edilen Aşamalar.....	44
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem.....	46
3.2.1. Nicel Veriler için Örneklem Seçimi.....	46
3.2.2. Nitel Veriler için Örneklem Seçimi.....	48
3.3. Veri Toplama Araçları.....	49
3.3.1. Nicel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	49
3.3.2. Ölçeğin Geçerlilik-Güvenirlilik Çalışması.....	51
3.3.3. Araştırmanın Nitel Boyutunda Yararlanılan Ölçme Araçları.....	57
3.3.3.1. Öğretmen Görüşme Formları.....	57
3.3.3.2. Gözlem Verilerinin Toplanması.....	59
3.3.3.3. Doküman Analizi.....	60
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	61
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	61

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	61
4. BÖLÜM: BULGULAR.....	65
4.1. Nicel Araştırma Bulguları.....	65
4.1.1. Nicel bulguların analizi ve yorumlanması.	65
4.1.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Müzik Öğretim Programı'nın CIPP Değerlendirme Boyutları'na ilişkin görüşlerine ait bulgular.....	65
4.1.1.2. Öğretmenlerin CIPP Değerlendirme Boyutları'na ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ait bulgular.....	67
4.1.1.3. Öğretmen CIPP Değerlendirme Boyutları'na ilişkin görüşlerinin SED değişkeni bakımında incelenmesine ait bulgular.....	67
4.1.1.4. CIPP Değerlendirme Boyutları'na ait görüşlerin kıdem değişkeni açısından incelenmesine ait bulgular.....	68
4.1.1.5. CIPP Değerlendirme Boyutları'na ilişkin görüşlerin mezun olunan program değişkeni açısından incelenmesine ait bulgular.....	70
4.2. Nitel Araştırma Bulguları.....	71
4.2.1. Öğretmenlerin bağlam boyutuna dair görüşleri.....	72
4.2.1.1. Programın güçlü ve zayıf yanları.....	74
4.2.2. Girdi değerlendirme.....	82
4.2.2.1. Öğretmen hazırbulunuşluk düzeyi.....	85
4.2.2.2. Materyal özellikleri.....	88
4.2.2.3. Materyal yeterliliği.....	92
4.2.3. Süreç değerlendirme.....	95
4.2.3.1. Programın uygulanabilirliğini etkileyen faktörler.....	96
4.2.3.2. Süreçte kullanılan yöntem ve teknikler.....	100
4.2.3.3. Süreçte karşılaşılan sorunlar.....	103

4.2.4. Ürün değerlendirme.....	107
4.2.4.1. Öğrenci değerlendirmesi.....	110
4.2.4.2 Ölçme araçlarının etkililiği.....	114
4.2.4.3.İdeal program.....	119
4.3. Sınıf İçi Gözlemlere İlişkin Bulgular.....	125
4.3.1. Gözlem yapılan okulun fiziki özellikleri.....	125
4.3.1.1. Bağlam değerlendirmeye ilişkin gözlem bulguları.....	126
4.3.1.2. Girdi: Öğrenci/Öğretmen profili.....	128
4.3.1.3. Materyal kullanımı.....	129
4.3.1.4. Program sürecinin işleyişi.....	129
4.4. Doküman Analizi Bulguları.....	133
4.4.1. 5. Sınıf Müzik Öğretim Programı'nın incelenmesi.....	133
4.4.2. 5. Sınıf Müzik Ders Kitabı'nın incelenmesi.....	135
5. Bölüm: Tartışma ve Öneriler.....	137
5.1. Tartışma.....	137
5.1.1. Bağlam değerlendirme.....	137
5.1.2. Girdi değerlendirme.....	142
5.1.3. Süreç değerlendirme.....	147
5.1.4. Ürün değerlendirme.....	150
5.2. Öneriler.....	154
5.2.1. Programın geliştirilmesine ilişkin öneriler.....	154
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	155
KAYNAKÇA.....	157
EKLER.....	171
Ek-1. Tablolar.....	171

Ek-2. Uygulama İzni.....	175
Ek-3 Öğretmen Görüşme Formu.....	177
Ek-4. Değerlendirme Ölçeği.....	180
Ek-5. Sınıf İçi Gözlem Formu.....	187
Ek-6. Kodlanmış Gözlem ve Görüşme Örnekleri.....	189
Ek-7. Kodlanmış Gözlem Formu.....	191
Ek-8. Öğrencilerin Derse İlişkin Proje ve Performans Ödevleri.....	194
Ek-9: CIPP Modeli'nin Boyutlarına İlişkin Temsili Sorular Matriksi.....	197
ÖZGEÇMİŞ.....	199

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. CIPP Değerlendirme Boyutlarına Göre Kararlar ve Soruları.....	27
2. CIPP Boyutlarının Fonksiyonları ve Kullanım Amaçları.....	28
3. Araştırma Sürecinde Takip Edilen Aşamalar.....	45
4. Örneklemenin Demografik Özellikleri.....	47
5. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Betimsel Özellikleri.....	49
6. Ölçeğin Yapı Geçerliğinin Sağlaması İçin Yapılan Faktör Analizi Sonuçları.....	53
7. Ölçeğin Alt Faktörlerinin Ortalama Ve Standart Sapma Puanları Ile Alt Faktörler Arasındaki Korelasyonlarını Belirlemek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları (N= 60).....	55
8. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	56
9. Öğretmen Örnek Ham Görüşme Formu Kodlaması.....	63
10. CIPP Ölçeği Betimsel İstatistikleri.....	65
11. 5. Sınıf Müzik Dersi Programı Ölçeği Ortalamaları.....	68
12. CIPP ve Cinsiyet.....	67
13. CIPP ve SED.....	68
14. CIPP ve Kıdem.....	69
15. CIPP ve Mezuniyet.....	70
16. Değerlendirme Boyutlarına Göre Öğretmen Görüşlerinden Çıkarılan Tema Listesi....	71
17. 5. sınıf müzik eğitimi programının amacına ilişkin tema, kategori, kod listesi.....	72
18. Programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait tema, kategori,kod listesi.....	74
19. Öğrencilerin gereksinimlerinin ne derece karşılandığı sorusuna ilişkin elde edilen tema, kategori, kod listesi.....	79

20. Öğrencilerin giriş özellikleri/hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi.....	83
21. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ve memnuniyete ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi.....	86
22. Öğretmenlerin sunulan kaynaklar/materyallere ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi.....	88
23. Öğretmenlerin materyallerin dersin genel amaçlarını gerçekleştirmek açısından önemine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi.....	93
24. Öğretmenlerin programın uygulama sürecine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi.....	96
25. Öğretmenlerin strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi.....	100
26. Öğretmenlerin uygulamada memnuniyet ve karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi.....	104
27. Öğretmenlerin programın beklenti ve ihtiyaçları ne ölçüde karşıladığına ilişkin görüşlerinden elde tema, kategori, kod listesi.....	107
28. Öğretmenlerin öğrencilerin Değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi.....	110
29. Öğretmenlerin değerlendirme türleri ve ölçme araçlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi.....	114
30. Öğretmenlerin daha etkili bir müzik öğretimine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi.....	119
31. 5. Sınıf Öğrenme Alanları ve Süreleri.....	134

Şekiller Listesi

Şekil	Sayfa No
1. CIPP Değerlendirme Modelinin Temel Kavramları.....	26
2. Gözlem Yapılan Sınıfın Fiziki Görünümü.....	132
3. Kazanım Künyesi Şematığı.....	134



Kısaltmalar

Kısaltmalar	Açıklama
MEB :	Milli Eğitim Bakanlığı
SED :	Sosyo-Ekonomik Düzey
CIPP :	Context-Input-Process-Product (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli)



1. Bölüm

Giriş

Eğitim, insanlık tarihinin başlangıcı kadar eskilere dayanan bir olgu olup, insanoğlunun bilmeye ve öğrenmeye olan arzusu ve ihtiyacı, eğitimi, hayat boyu süregiden bir döngü haline getirmektedir. Yaşamın her alanında, okulda, evde, kamusal alanda, bireyler etkileşim içerisinde olma ve öğrenme halindedir. Sürekli gelişmekte ve yenilenmekte olan eğitim olgusu, toplumların ihtiyaçlarını gidermeye, sorunlarının çözüme ulaşmasına önemli ölçüde katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Günümüzdeki toplumların, uygarlık ve gelişmişlik düzeylerinin eğitime verdikleri önemle doğru orantılı olduğunu söylemek yerinde olur. Çağdaş eğitim, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda eşit nitelikte ve adaletli bir şekilde verilen, toplumun her kesimini kapsayan, ayırım gözetmeyen bir eğitim anlamına gelmektedir. Eğitim programlarını; kültür, sosyal çevre, sağlık gibi konulardan kaynaklanan bireysel farklılıkları en aza indirgeyerek hazırlamak ve eğitimi toplumsallaştırmak, sosyal devletlerin başlıca görevleri arasındadır.

Toplumsal refahı ve toplumun mutluluk seviyesini artırmanın ardındaki temel faktörlerden biri, bireylere sunulan eğitimidir. Gelişmiş toplumlar, bilim, sanat, spor gibi çok çeşitli alanlardaki gelişimlerini, bireyin eğitime verdikleri öneme ve eğitime yönelik yatırımlarına borçludur. Eğitimin en öncelikli hedefi, çağdaş ve uygar toplumu oluşturacak, topluma katkı sağlayacak ve kendini gerçekleştirecek bireyler yetiştirmektir.

Çağdaş birey; sanat, bilim ve teknik alanlarda yeterli donanıma sahip, çağın yeniliklerini takip ederek kendini bu doğrultuda güncelleyen ve geliştiren kişidir. Çağdaş bireyler yetiştirmenin, dolayısıyla çağdaş eğitimin en önemli adımlarından biri ise sanat eğitimidir. Sanat da, tıpkı bilim gibi, yaşadığımız dünyayı özümsemek ve yorumlamak için gerekli olan, son derece önemli bir araçtır. Bir başka deyişle, sanat, insanın kendi içinden

başlayarak çıktığı, evreni anlama ve tanıma yolculuğudur. Doğru ve nitelikli bir sanat eğitimi, disiplinler arası bağları da gerektirir. Bu disiplinlerden yalnızca birini öne çıkarmak, yaratıcılık yetisine ket vurmak manasına gelebilir. Sanat eğitiminde öncelikli hedef sanatçı yetiştirmek değil, içindeki yaratıcı gücü ortaya çıkarmada bireylere yardımcı olarak, estetik görüşlerini geliştirmektir.

Müzik, çağdaş toplumun inşası ve ona katkı sağlayacak bireylerin yetiştirilmesinde, en az diğer sanat dalları kadar önemlidir. Bu nedenle, müzik eğitimine, toplumsal ölçekte önem verilmelidir. Uçal (2005), müzik eğitiminin, esasında, var olan bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme ya da bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, geliştirme süreci olduğunu belirtmiştir. Bu süreç kapsamında, öğrenim görmekte olan kişinin (çocuk, genç veya öğrenci) kendi müzikal yaşantısından yola çıkılır ve belli hedefler doğrultusunda, planlı ve yöntemli bir yol izlenir. Müzik eğitimi ile, bireyin çevresiyle daha sağlıklı ve etkin bir iletişimin kurması beklenir (2005:14).

Müzik eğitiminin hedefine başarı ile ulaşmasında, eğitim programı ve program geliştirmenin önemi yadsınamaz. Eğitim programı geliştirme; bir programın tasarlanma, geliştirme, deneme, uygulama, değerlendirme ve güncelleme adımlarını içeren dinamik bir süreçtir (Özdemir, 2009). Müzik eğitiminin, anaokulundan üniversiteye bütün öğretim kademelerinde verilmekte olduğu Türkiye’de, uygulanan programların verimliliğini ve başarısını tespit etme noktasında, program değerlendirme çalışmaları oldukça önemli bir noktada durmaktadır.

Öğrenme sürecinde büyük bir önem taşıyan 'eğitim programı' kavramının, bugüne kadar çeşitli tanımları yapılmıştır. Eğitim programı konular listesi, ders içerikleri, ders programları olarak görülmekten çıkmış, okulda ve okul dışında kazanılan beceriler, tecrübeler eğitsel bir rehber ya da ulaşılmak istenen çıktılar olarak kabul edilmiştir. Demirel'e göre (2017, s.4) eğitim programı “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme

yaşantıları düzeneği”dir. Oliva (2009) ise, eğitim programını öğrencilerin okulun yönlendirmesi sürecinde karşılaştıkları öğrenme yaşantıları için bir plan olarak kabul eder ve, eğitim programının bu yaşantıları yönlendirmek ve sıralamak için bir araç görevi gördüğünü ifade eder. İster okulda verilen dersler olarak, ister bireylerin topluma katılımı için ihtiyaç duyduğu deneyimler olara ke le alınsın, eğitim programlarının eğitimcilere, öğrencilere ve toplumun bütün kesimlerine etki ettiği açıkça ortadadır (Ornstein ve Hunkins, 2017).

Anlaşıldığı üzere eğitimcilerin bir bölümü, eğitim programının yazılı çalışmaların ve formal dokümanların tanımlanması ile ilgili olduğunu düşünmektedir. Bazılarıysa, belli öğrencilerin ve öğretmenin eylemlerine ve niyetlerine bağlı olarak açığa çıkan sınıf düzeyini tanımladığı düşüncesindedir. Bazı eğitimcilere göre ise eğitim programı, daha ziyade, öğrencilerin okulda planlı ya da plansız şekilde öğrendikleri ile tanımlanmaktadır (Garrett, 1994). 1918’de bilimsel yönetim fikrini uyarlayan ve doğrudan yetişkinlerin hayatından uyarladığı hedeflerle program geliştiren Bobbitt, eğitim programını “çocukların ve gençlerin, yetişkinlerin yaşamında oluşan eylemleri iyi yapabilmeleri için yeteneklerini geliştirmek amacıyla yapmak ve deneyim kazanmak zorunda oldukları eylemler” şeklinde tanımlamıştır (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981). Varış (1994) eğitim programını, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” ifadeleriyle tanımlamıştır. Eğitim programı; öğrenen, okulda veya okul dışında planlanmış etkinlikler ile sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2006). Farklı tanımları bulunan 'eğitim programı' kavramı, bir amaç dahilinde planlanarak hazırlanmış olan eğitim faaliyetlerinin tamamını kapsamaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesi aşamasında, ihtiyaçların tespitinin dikkatli bir biçimde yapılması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin bu doğrultuda planlanması gerekmektedir.

Eğitim programının dört temel unsuru; hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarıdır. Alanyazında, bu unsurların sınıflandırılmasına ilişkin çeşitli görüşler

bulunmaktadır. Hedefler belirlenirken içerik boyutu da belirlendiğinden bazı eğitimciler içerik ve hedefleri aynı boyut içinde görürken, bazıları her ikisini farklı boyutlar olarak değerlendirmektedir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006). Eğitim görece bireyde bulunması uygun görülen, istendik özellikler hedeflerdir (Ertürk, 1994). İçerik ise programın hedefleri doğrultusunda belirlenmiş konuların bütünüdür (Demirel, 2006). Erden'e (1998) göre; öğrencilerin hedeflere ulaşmak için geçmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayan dış koşulların düzenlenmesi, eğitim durumları kavramını tanımlar Demirel (2006), sınama durumlarını, öğrencide gözlenmeye karar verilmiş olan istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığına ilişkin bir yargıya varma işi olarak tanımlamıştır. Eğitim-öğretim faaliyetlerine yön veren ve öğretmenlere kılavuzluk eden eğitim programının tüm öğeleri birbiri ile etkileşim halindedir.

Tyler tarafından 1949 yılında ortaya atılmış olan ve program geliştirme sürecinde cevaplanması gereken sorular bu dört ögeye karşılık gelmektedir.

- (1) Okul hangi eğitsel amaçları edindirmeyi çalışmalıdır?
- (2) Bu amaçların edinilmesi için hangi eğitsel yaşantılar sağlanmalıdır?
- (3) Bu eğitsel yaşantılar etkili bir şekilde nasıl düzenlenebilir ve uygulanabilir?
- (4) Bu amaçların edinilip edinilmediği nasıl belirlenebilir?

Bunların yanında, bağlam da eğitim programının temel öğelerinden biri olarak kabul görmeye başlamıştır. Programın düşünsel temelleri, programın tasarımına ilişkin yaklaşım, program geliştirme modeli, programda dahilindeki öğrenme kuramları gibi noktalar, bağlam kapsamında değerlendirmeye alınabilir (Demirel, 2017).

1.1. Problem Durumu

Doğrudan insana yapılan bir yatırım olan eğitim, ülkelerin gelişmişlik seviyelerini belirleyen faktörler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Toplumsal gelişmişlik ve ilerleme, önemli ölçüde, eğitim, öğrenme ve bilinçlenme süreçlerine bağlıdır. Geçmişten bugüne, huzur

ve refah seviyesini yükseltmeyi başarmış tüm uygar toplumlar, bunu, iyi ve nitelikli bir eğitime borçludur (Gündüzalp, 1992:61). Yalçinkaya'ya (2002) göre de, toplumlar; sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel anlamda gelişmeyi ve bu doğrultudaki ihtiyaçlarını en nitelikli şekilde karşılamayı hedeflerken, eğitimi, söz konusu hedefleri gerçekleştirme ve kalkınabilme noktasında son derece önemli bir araç olarak kabul ederler. Toplumların kalkınma düzeyleri üzerinde doğrudan etki sahibi olan eğitim, bütün bir sistem olarak; 'girdi', 'süreç', 'çıktı' ve 'geri bildirim' bileşenlerinden meydana gelir (Yalçinkaya, 2002). Öğretmen; bu sistem içerisindeki en önemli girdi olup, eğitimi yönlendiren başlıca faktördür. Doğal olarak, toplumların kalkınmasında, öğretmenliğin bir meslek olarak rolü azımsanmayacak derecede büyüktür.

Bu noktada, sanat eğitiminin önemine vurgu yapmak gerekmektedir. Sanat eğitimi; kendine yetebilen, özgüven sahibi, problem çözebilen, üretmekten keyif alan, kendisi ve yaşadığı toplum ile barışık, yeniliklere açık, dünyada olup bitenleri takip edebilen, alanında başarılı, mutlu, paylaşmayı bilen ve sorumluluk alabilen kuşakların yetişmesinde oldukça çok büyük bir role sahiptir. Müzik eğitimi vermenin en iyi yolu, bunu uygun programlar çerçevesinde, okullarda gerçekleştirmektir. Müzikle ilgilenmenin çocukların gelişimleri üzerindeki belirleyici etkileri dikkate alındığında, örgün öğretim kapsamında öğretmenlerin vereceği müzik eğitiminin önemi açıkça görülecektir.

Bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenim-öğretim teorilerindeki gelişmeler bireyden beklentileri doğrudan etkilemiştir. Yine bu değişimler; bilgiyi üreterek işlevsel biçimde hayata entegre edebilen, eleştirel düşünme ve problem çözme kabiliyeti olan, iletişim becerileri kuvvetli, empati kurabilen, girişimci, topluma ve kültüre katkı sağlayan bireylerin yetişmesine zemin hazırlamaktadır. Bu donanıma sahip bireylerin yetişmesine aktif olarak hizmet etmesi beklenen öğretim programları; yalnızca bilgiyi

aktarmaktan ziyade kişisel farklılıkları gözeten, değer ve beceri kazandırmayı hedefleyen, yalın ve açık bir yapıya sahip olmalıdır (MEB, 2017).

Küreselleşme bağlamında dünya çapında meydana gelen değişim ve gelişmeler, yetiştirilmesi hedeflenen toplum profiline etki etmekte ve diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim sistemi ve eğitimin işlevlerine ilişkin yaklaşımlarda da yeniliklere yol açmaktadır. Bu durum, kişisel ve toplumsal ihtiyaçların karşılanması noktasında, bireyi yetiştirecek öğretim programlarının; çağın koşulları ve yeni gelişmeler karşısında güncellenebilmesi adına belirli zaman aralıklarıyla tekrar değerlendirilmesi ve geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir.

Bu noktada, müzik eğitiminde, ‘program’, ‘program geliştirme’ ve ‘program değerlendirme’ kavramları ile karşılaşilmektedir. Müzik eğitimi programı, çok genel bir ifade ile, müzik eğitime dair alt programların bir bütünüdür ve ders, kurs, eğitsel kol, etkinlik programı gibi programları kapsamaktadır. Müzik öğretim programları, müzik öğretiminin en önemli koludur. Müzik öğretimi alması, kendisi için hazırlanan çevreyle etkileşimde bulunması, bireyin davranışlarında istendik müziksel değişmelerin meydana gelmesi demektir. Uçan (1994:55), müzik öğretimi programını, müzik eğitimi için önceden tasarlanmış olan ayrıntılı bir plan ve bu planın uygulamadaki görünümü olarak tanımlamaktadır.

Tyler tarafından öne sürülen program geliştirme modelinde öğretim hedefleri belirlenirken birey, toplum ve konu alanının ihtiyaçlarından hareketle aday hedefler belirlenir. Aday hedefler, eğitim felsefesi ve eğitim (öğrenim) psikolojisi süzgeçlerinden geçirildikten sonra kesinleşmiş öğretim hedefleri olarak eğitim programında yerini alır (Oliva, 2001). Bu yaklaşımda; davranışsal hedefler önceden belirlenir ve bunu, değerlendirmenin planlanması, öğretimin düzenlenmesi, programın denemesi ve değerlendirme aşamaları takip eder. Tüm bunların sonucunda, geliştirilmiş bir eğitim programının ortaya konması hedeflenir.

Bazı öğretim programları teoride her ne kadar başarılı olsalar da, eğitim ve öğretim programının kalitesini tek başına kağıt üzerinde ölçmek mümkün değildir. Bu noktada, başarıyı

etkileyen faktörlerin sayısı da oldukça fazladır. Zira eğitim, tüm değişkenlerin kontrol edilmekte olduğu klinik bir ortamda gerçekleşmemektedir. Programın uygulanmakta olduğu ortam, programı uygulamakta olan öğretmenler, programın hedefindeki öğrenciler gibi, eğitim kalitesine etki etmesi öngörülen pek çok iç ve dış faktör söz konusudur. Yapılandırmacı anlayışa göre; bilginin öğrenen tarafından yapılandırması, süreç temelli anlayışa göre ise; öğretmenlerin işlevi ve sınıf içi uygulamalar, programın başarılı olması için önemlidir.

Bu nedenlerden, programların iyi bir şekilde planlanmış olması tek başına yeterli bulunmamaktadır. Uygulama sürecinde hedeflenen başarıya ulaşılabilmesi için, öncelikli olarak programın uygulanmasının önündeki olumsuz etmenlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu olumsuz etmenlerin ortadan kaldırılması, öncelikli olarak problemlerin tespiti ve bu problemlere yönelik çözüm yollarının aranması ile mümkün olabilir. Türkiye’de bu sürecin işleyişini, araştırmacıların yürüttüğü çeşitli çalışmalar ve Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen incelemeler sağlamaktadır.

2017 yılında kabul edilmiş ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamasına başlanmış olan ilköğretim müzik dersi programının, uygulama sürecindeki durumunun incelenmesi gerekmektedir. Literatürde yer alan, konuya dair çalışmalar tarandığında söz konusu ilköğretim müzik öğretim programına ilişkin geri bildirimleri kapsayan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. 1 yıl süre ile uygulanmış ilköğretim müzik dersi öğretim programının kazanımlarının, dersin öğretmenleri tarafından hayata geçirilebilmesi adına, programın yeterliklerine dair görüşlere ulaşılması ve bu sırada programın değerlendirilmesi için Stufflebeam’in Program Değerlendirme Yöntemi’nin kullanılması, çalışmanın temel hedefleri olup, araştırma sorusu bu doğrultuda oluşturulmuştur. Bu çerçevede, öğretmenlerin 5. sınıf müzik öğretim programına yaklaşımı temel alınarak, kapsamlı bir model etrafında değerlendirilmesi, bu çalışmanın esas sorusunu meydana getirmektedir.

1.2. Araştırma Soruları

Bu çalışma kapsamında, 2017 yılında kabul edilmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuş olan 5. sınıf müzik dersi programının, öğretmenlerin görüşlerine başvurularak, Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli'ne (CIPP) göre değerlendirilmesine yönelik 5 soru hazırlanmıştır:

1. Öğretmen ilköğretim 5. sınıf müzik öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nasıl bir dağılıma sahiptir?
2. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf müzik öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf müzik öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik seviyesi bakımından farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf müzik öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin kıdem yılı bakımından farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf müzik öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin mezun olduğu programa göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Amaç

Bu çalışmanın amacı, 2017 yılında kabul edilmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlamış olan 5. sınıf müzik öğretim programının, öğretmenlerin görüşleri aracılığıyla, Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli'ne (CIPP) göre değerlendirilmesidir. Bu bağlamda araştırma problemini belli açılardan incelemeyi amaçlayan araştırma sorularına yanıt bulunması hedeflenmiştir.

1.4. Önem

Öğrenci, müzik öğretmeniyle ilk olarak 5. sınıfta tanışır ve müzik eğitiminin temeli burada atılır. Güçlü ve nitelikli bir müzik eğitiminin, öğrencinin bundan sonra devam edeceği eğitim kurumlarındaki başarısını etkilemesi ve desteklemesi beklenir. Bu araştırma, öğretmenlerin, 2017 yılında uygulamaya konulan 5. sınıf müzik öğretim programının değerlendirilmesi doğrultusunda, ilgili programa ilişkin görüşlerini verileştirmeyi, programa ilişkin eksikliklerin veya yanlış uygulamaların tespit ederek, bu eksikliklerin veya yanlışların giderilmesine yönelik önerilerde bulunmayı hedeflemektedir.

Yapılandırmacı anlayışa göre tasarlanmış olan ve henüz 1 yıldır uygulanmakta olan ilköğretim müzik öğretim programı hakkında henüz yetersiz olan geri bildirimlere katkı sağlaması bakımından önem taşıyan bu çalışma; şimdiye dek Türkiye’de bir müzik öğretim programının kapsamlı bir model ile değerlendirildiği herhangi bir araştırmanın mevcut olmayışından dolayı, alanında ilk olma özelliği taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

1. Müzik öğretmenleri veri toplama araçlarını içtenlikle, gerçek düşünceleri doğrultusunda yanıtlamıştır.
2. Program değerlendirme veri toplama aracında yer alan sorular, programı değerlendirme adına yeterlidir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma, kapsamı bakımından;

1. 2017- 2018 eğitim öğretim yılında, Mardin Merkez ilçesi sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görevli müzik öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Program değerlendirme modelleri arasından Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Değerlendirme Modeli ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Program Değerlendirme: Bir objenin amaçlarının, tasarımının, uygulanmasının ve etkilerinin doğruluğu ve değeri hakkında, betimsel ve yargısal bilgi sağlama sürecidir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990:159).

Bağlam (Çevre) Değerlendirme: Tanımlanmış olan çevrede; ihtiyaçların, problemlerin ve fırsatların değerlendirilmesi anlamına gelir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:344).

Girdi Değerlendirme: Gerekli bulunan değişikliklerle beraber, programın tanımlanmasıdır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990:173).

Süreç Değerlendirme: Programın uygulanmasına ilişkin planın kontrolü anlamına gelir (Madaus, Scriven ve Stufflebeam, 1983:132).

Ürün Değerlendirme: Girişimlerin başarısını ölçmeyi, yorumlamayı ve kanıya varmayı amaçlayan değerlendirme türü olup (Stufflebeam, Shinkfield, 2007:344); programın devamlılığı, sürekliliği ve başka alanlarda kullanılabilirliğine ilişkin karar verme sürecidir (Madaus, Scriven ve Stufflebeam, 1983:135).

2. Bölüm

Literatür (Alanyazın)

2.1. Müzik Eğitimi

Pek çok araştırmacının çeşitli çalışmalarda alıntılacağı gibi, Ertürk (2013), eğitimin, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” olduğunu ifade etmiştir. Fidan (2012) ise, eğitimi, günümüzdeki en yaygın kullanımı ile, insanların belli amaçlar doğrultusunda yetiştirildiği süreç olarak tanımlamıştır.

Bireyin davranışlarında karşılaşılan değişimler ve gelişmeler, eğitim sürecinin bir boyutunu meydana getiren müzik sayesinde, farklı bir ifade biçimi halini alır. Müzik, bireylerin yaşamının her aşamasında yeri olan ve tarihsel süreçte, yaşayış biçimlerini yönlendirmiş bir sanat dalı olarak varlığını devam ettirmiştir (Aras, 2010: 1). Uçal’a göre (2005); bireyin ve toplumun yaşantısı üzerindeki söz konusu etkileri, müziğin önemli bir takım işlevlerinden kaynaklanmakta olup, bunlar bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitsel işlevler şeklinde sıralanmaktadır (2005: 29).

Müziğin insan hayatındaki yerine ve bir öğrenim aracı olarak önemine yüzyıllardır vurgu yapılmaktadır. Tıpkı, sanatın diğer dallarında olduğu gibi müzik de, tarih boyunca gelişim göstererek yaşamımıza önemli katkılarla dahil olmuş ve insanlara; kendilerini ve duygularını ifade etme aracı olma, iletişim kurmayı sağlama, hastalıkları iyileştirme gibi birçok farklı boyutta fayda sağlamıştır. Eğitimde de, bir sanat dalı olarak müziğin gücünden faydalanılmaktadır. Bu anlamda müzik, kapsadığı eğitsel süreçler ile beraber eğitim sistemi içerisine entegre olmuştur. Toplumu meydana getiren her bireyin bedensel ve ruhsal gelişimi için önem taşıyan müzik; kültürel, sosyolojik ve psikolojik gelişim açısından oldukça önemli bir role sahiptir.

Bilen (1995), müzik eēitiminin, nitelikli bir toplumun inŖasında en önemli araçlardan biri olduēunu belirtmektedir. Uçan (2005) müzik eēitimini  ana baŖlıēa ayırmıŖ olup, bunlar; genel müzik eēitimi, zenge müzik eēitimi ve mesleki müzik eēitimidir. Genel müzik eēitimi; yaŖ/kimlik, okul/bölüm, alan/dal/program, meslek fark etmeksizin, her seviyeden kiŖilere yönelik olup; temelde, dengeli ve huzurlu bir yaŖantı adına ihtiyaç duyulan genel müzik kültürünü kazandırmayı ve buna iliŖkin davranıŖları geliŖtirmeyi hedeflemektedir. zenge müzik eēitimi, mziēi ya da mziēin belli bir alanını, maddi getiri beklentisi olmaksızın, yalnızca kiŖisel zevkler için ērenmek ve uygulamak isteyen kiŖilere yöneliktir ve ilgisi, iŖteēi, yatkınlıēı olan kiŖiler için aktif bir katılım süreci ile birlikte, ilgili müziksel davranıŖ deēiŖikliklerini kazandırmayı ve bunları geliŖtirmeyi hedefler. Müzik veya mziēin spesifik bir alanı üzerine bir iŖi meslek ya da uzmanlık alanı olarak seçen, seçmek isteyen, ya da seçmeye meyilli kiŖilere yönelik olan mesleki müzik eēitimi ise, uzmanlıēın gerektirdiēi müziksel davranıŖların ve davranıŖ deēiŖikliklerinin kazandırılmasını hedef alır (s.107).

2.2. Mziēin ocuk GeliŖimindeki nemi

Mziēin insan yaŖamında belirli bir takım iŖlevleri vardır. Bu baēlamda müzik ve ocuk geliŖimi arasında anlamlı bir korelasyon olduēu, bugüne dek yrtlmŖ bir çok alıŖma tarafından ortaya konmuŖtur. Satis Coleman ve Carl Orff ayrı ayrı yürüttükleri araŖtırmalarla, ‘ocuklar için müzik’i tanımlamaya alıŖmıŖlardır. Her ikisi de çocukların müzik deneyimleri baŖladıēında konuŖmanın, Ŗarkı söylemenin ve hareket etmenin birbiriyle iç içe iliŖki içinde olduēuna ve söz örgüsünün ritm örgülerinin geliŖmesine, ritm örgülerinin de daha sonra melodik örgülerin geliŖimine yardımcı olduēuna inanmıŖtır. Yine her ikisi de, mziēi yaratıcı bir alan olarak grmŖ ve müzik eēitimini, ilk aēlardan günümüze ulaŖan mziēin bir yansıması olarak deēerlendirmiŖlerdir. Doēal geliŖim nesneleri birbirine vurma ihtiyaından meydana geldiēi için, bu eēitimciler çocukların vurabileceēi veya mızrapla alabilecekleri algıları tasarlamıŖlardır (Nye, 36).

Çocuklar müzik aracılığıyla duygusal ve sosyal anlamda, bedensel ve psiko-motor beceriler açısından, dil gelişimi ve bilişsel beceri bakımından kendilerini geliştirebilirler. Dolayısıyla, çocuk gelişiminde konusunda oldukça önemli bir yeri olan müzik eğitimi, dikkatle üzerinde durulması gereken bir husustur. Bu durumda öğretim programı dahilindeki müzik eğitiminin etkin ve verimli bir biçimde uygulanması, diğer alanlardaki akademik başarıyı da olumlu etkileyecektir.

Özgür iradeye sahip, kendini rahatlıkla ifade edebilen, yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi, kişilerin yaratıcı yönlerinin açığa çıkarılması ile mümkündür. Çağdaş eğitimin öncelikli hedeflerinden biri budur. Bireyin kendini ifadesinde, kişisel gelişiminde, yeteneklerini keşfetmesinde, iyiye ve güzele yönelmesinde müzik; yadsınamaz bir etkiye sahiptir (Uçan, 2003: 1).

Özeren (2002), bireyin kendini ifade edebilmesi, yeteneklerinin farkına varması ve onları geliştirebilmesi adına sanatsal faaliyetlerin büyük önem taşıdığını; özellikle okul öncesi dönemde çocuklara verilecek eğitimde müziğin çok önemli bir araç olduğunu, müzik eğitiminin çocukların gelişiminde olumlu etkilere sahip olduğunu, çünkü bu dönemde çocuklarda psiko-motor gelişiminin, zihinsel ve duygusal algılamının en yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Sun ve Seyrek (2001), müziğin çocuk gelişimine olumlu etkilerini üç ana başlıkta ele almıştır:

1. Dil gelişimi

2. Duygusal ve sosyal gelişim

- Toplu şarkı söylemenin etkileri
- Çalgı çalmanın etkileri
- Müzik dinlemenin etkiler

3. Bedensel ve Psiko-motor Gelişim

Müzik dersindeki çeşitli faaliyetler, çocukların başka alanlardaki gelişimleri üzerinde de olumlu etkilere sahiptir. Kandır'a (2003) göre çocuklar, iç dünyalarında yaşadıklarını sözcüklerle anlatmada zaman zaman güçlük çekmektedirler ve böyle zamanlarda farklı ifade yolları ararlar. Müzik yollardan birisidir. Okulda, evde, değişik ortamlarda kendi başına veya arkadaşları ile seslendirdiği şarkılar ve tekerlemeler, çocuğun sözcük dağarcığı genişletir. Böylece, çevik ve akıcı bir biçimde kendini ifade etme becerisi kazanır. Çocukların sosyalleşmelerinde ve duygusal gelişimlerinde müziksel etkinliklerin büyük önemi vardır. Müzik eğitiminde yer verilen grup çalışmaları, çocukların sosyalleşmesini olumlu yönde etkilemektedir.

Kandır'a (2003) göre, birlikte şarkı söylenirken sesleri birbirine göre kontrol edip uyum gösterme çabası içine girilir ve birlikte aynı etkinliği paylaşarak başarmanın zevkine varılır. Müzik aletlerini çalarken, enerjilerini olumlu yönde kullanıp sesleri keşfetmeleri, ritim duygularını geliştirmeleri ve çalma becerisi kazanmaları, çocuklarda başarı ve güven duygularını da besler. Müzik etkinlikleri tıpkı duygusal ve sosyal gelişimde olduğu gibi, bedensel ve psiko-motor gelişim üzerinde de önemli bir role sahiptir. Bu etkinlikler sırasında söylenen şarkılar ve oynanan oyunlarla çocukların kasları gelişir, çalgı eğitimi ile ise küçük psiko-motor kaslar gelişim gösterir. Bazı çalgılar, çocukların psiko-motor gelişimleri açısından önem taşıyan koordinasyon, güç ve tepki hızı unsurlarının gelişmesine de katkıda bulunur. Çocukların müziğe bedensel olarak tepki vererek müzikle uyumlu dans figürleri yaratmaya çalışmaları, müziğe sesi ile eşlik ederek kendi seslerini tanımları, bilişsel ve psiko-motor gelişim açısından önemli faydalara sahiptir (Pugh ve Pugh, 1998; Ersoy, vd. 2003:17-18)

2.3. İlköğretimde Müzik Dersi Öğretim Programı

Temel vatandaşlık bilgisi kazandırmayı amaçlayan ilköğretim, bir yandan, öğrenciyi bir sonraki öğrenim aşamasına hazır hale getiren kademedir. İlköğretim programlarının içeriğinde, uzun vadeli ve sonuca odaklı beklentiler ağır basmaktadır (Oktay, 1999: 288). Okul-öncesi

temel eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim ‘Çağdaş Türk Örgün Eğitim Sistemi’nin temel basamaklarıdır. Türkiye’de örgün müzik eğitimi, Çağdaş Türk Örgün Eğitim Sistemi esas alınarak dört aşamada planlanıp hayata geçirilmektedir. Bu programın ilk basamağında, ilkokul/okul öncesi 0-3 yaş grubu çocuklara yönelik bakım ve eğitim hizmeti sunan kreşler ve ardından 4-6 yaş grubundaki çocuklara eğitim veren anaokulları bulunmaktadır. Bunları, 6-8 yaş grubundaki öğrencilere zorunlu eğitim veren ilköğretim ve 8-12 yaş grubundaki öğrencilere zorunlu eğitim veren ortaöğretim okulları takip etmektedir. Türkiye’de örgün öğretim kapsamındaki müzik eğitimi, anaokulları ve ilköğretim okullarında ‘zorunlu’, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında ‘seçmeli’ dersler aracılığıyla verilmektedir.

Akpınar (2009), diğer alanlarda olduğu gibi, müzik eğitiminde de çağdaş bir seviyeyi yakalayabilmenin ön koşulunun, işlevselliği ve etkinliği kanıtlanmış öğretim yöntemlerini algılamak, benimsemek ve uygulamaya geçirmek olduğunu belirtmiştir. Sanat dallarının doğası gereği, müzik öğretiminde de, öğretmenler kendilerine özgü bir yöntem izler. Bu kişisel yöntemlere, öğretmenlerin kendi eğitim tecrübeleri, mesleki hedefleri, mevcut sınıf ortamı ve öğrencilerin ihtiyaçları yön verir. Çağdaş eğitim noktasında, bugün, doğrudan bilgi alışverişinde bulunmak yerine ihtiyaç duyduğu anda bilgiye ulaşabilen, edinmiş olduğu bilgiyi ihtiyaç anında kullanabilen, öğrenme sürecinde aktif rol oynayan, öğrenmeyi ömür boyu devam eden bir süreç olarak kabul etmiş modern bireyleri yetiştirme anlayışı hakimdir. İlköğretim, bu bilgiler ışığında, iyi bir müzik eğitimi için tohumların atılacağı bir bahçe işlevi taşımaktadır (Sun ve Seyrek, 1998:31).

Müzik eğitiminin genel itibarıyla başlangıcı, ilk olarak 1939 Millî Eğitim Şurası’nda alınan kararların, 1949 Orta Öğretim Programı’na yansıtılması ile olmuştur. Ders dışında kalan zamanın, öğretmen aracılığı ile ‘serbest çalışma’ adı altında öğrencilere plaklardan ve radyodan önemli bir takım eserlerin dinletilerek ve yine öğretmen tarafından anlaşılabilir ve kısa izahatlar

verilerek değerlendirilmesi, müzik eğitiminin, ilk defa ders dışı etkinlikler arasında yerini almasını sağlamıştır (Barış ve Ece, 2009, s.114).

Cumhuriyetin başlangıcından bu yana sırasıyla 1968, 1984, 1994 ve 2006 yıllarında değiştirilen ilköğretim müzik öğretim programı, en son 2017 yılında kademeli olarak yenilenmeye başlamıştır.

2.4. Program Değerlendirme

Değerlendirmenin amacı, programın değeri hususundaki kararların başvuru verilerin başarılı bir şekilde toplanması ve analizinin yapılmasıdır (Wood, 2001). Ertük, değerlendirme, program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olan, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilme derecesini belirleme süreci olduğunu ifade etmektedir (1997, s: 111). Birey yetiştirmenin tarihi ve bugünkü yapısı incelendiğinde, konuyla ilgili bütün çalışmaların, eğitim-öğretimde en iyi programı geliştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Bu sürecin istenen şekilde ilerlemesi için programların değerlendirilmesi birincil ihtiyaç haline gelmiştir. Alanyazında yer alan diğer program değerlendirme tanımlarına, aşağıda aşağıda verilmiştir:

Eğitim kitapları, değerlendirme kavramını “Bir şeyi kabul etmek, değiştirmek ya da sonlandırmaya karar vermeye yardımcı olacak veriyi toplamak için kişilerin uyguladığı süreç ya da bir dizi süreç” olarak tanımlanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2004: 330). Morrison (1993) ise, değerlendirme kavramını, okullarda öğretmenlerin uyguladıkları ve uygulama sonucunda bekledikleri arasındaki tutarlılık seviyesini belirleme süreci olarak tanımlamaktadır. McCain’e (2005) göre, değerlendirme, uygulanan programın değerini tespit etme ve geliştirmeye yönelik, eğitime ilişkin bir karar alma sürecidir. Fink (1995) ise, değerlendirmeyi bir programa ait özelliklerin ve boyutların detaylı bir şekilde incelenmesi olarak tanımlar. Erden’e (1998: 9-10) göre eğitimde iki farklı amaca yönelik değerlendirme yapılmaktadır. Bunlar:

1. Öğrencilerin başarılarını değerlendirerek, ilgili dersi tekrar etmesi gereken öğrencilere ilişkin karara varmak,
2. Eğitim programlarının etkinliğine ilişkin kanıya varmak; aksayan yönlerin, programın hangi noktalarından kaynaklı olduğunu tespit ederek ilgili düzenlemelerin yapılmasına zemin oluşturmak.

Birinci amaç öğrencinin, ikincisi ise eğitim programının değerlendirilmesidir. Eğitim programının değerlendirilmesi, gözlem gibi farklı ölçme araçları kullanılarak eğitim programlarının etkililiğine ilişkin veri elde etme, toplanan verilerin programın etkililiğini gösteren kriterlerle karşılaştırılıp yorumlanması ve program etkinliğine dair karar verilmesi süreçlerinden oluşur. Bu bilgiler ışığında, öğretimin değerlendirilmesini içeren program değerlendirmenin, programın etkililiğine dair bir karar verme süreci olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Söz konusu süreç; amacına ne derece hizmet ettiği, aksayan yönlerinin neler olduğu, program içerisinde nelerin değiştirilmesi gerektiği gibi bir eğitim programının etkililiğini belirleyen yanlara ilişkin kanıya varmaya yönelik sistematik ve bilimsel etkinlikleri kapsamaktadır.

2.4.1. Program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri. Değerlendirme, zannedilenin aksine oldukça eski bir geçmişe sahip olup, kişilerin ve programların değerlendirilmesine ilişkin bilinen ilk örnekler M.Ö. 2000’lerde Çin’de memurların seçimi için yapılmış olan sınavlardır. Programa ilişkin bilinen değerlendirmelerin ilki, ABD’de Joseph Rice’in 1897–1898 yılları arasında, 33000 öğrenciyi dahil ederek gerçekleştirdiği okuma performansına yönelik çalışmadır. 1900’lerin başında Robert Thorndike’in ortaya koyduğu bireysel gelişimi ölçen testler ise eğitsel testlerin başlangıcı kabul edilmektedir (Bellon ve Handler, 1982; Kliebard, 1973; Worthen ve Sanders, 1973).

Sonraki yıllarda söz konusu süreç, standartlaştırılmış başarı testlerine dönüşmüş olup; okulda, eğitimde, askeri ve endüstriyel alanda, bu değerlendirme yöntemleri kullanılmaya

başlanmıştır. 1930’larda Tyler ve Smith’in yürütmüş olduğu ‘8 Yıl Çalışması’ (The Eight Year Study), bunu takip eden 30 yıl boyunca gerçekleştirilecek değerlendirme çalışmalarına etki etmiştir. Söz konusu çalışmadan, Tyler Modeli adı ile ulusal değerlendirme projelerinde halen yararlanılmaktadır (Bellon ve Handler, 1982: 3; Marsh ve Willis, 2007: 254; Worthen ve Sanders, 1973: 4).

Bir alan olarak ‘program değerlendirme’ ile birçok farklı kuramcının çalışmasında karşılaşılmaktadır. Bu çalışmaları yürüten araştırmacılar, kronolojik olarak, “Tyler (1942, 1950), Campbell and Stanley (1963), Cronbach (1963), Stufflebeam (1966), Tyler (1966), Scriven (1967), Stake (1967), Stufflebeam (1967), Suchman (1967), Alkin (1969), Guba (1969), Provas (1969), Stufflebeam et al. (1971), Parlett and Hamilton (1972), Eisner (1975), Glass (1975), Cronbach and Associates (1980), House (1980), and Patton (1980)” şeklinde sıralanabilir. Devam eden yıllarda, program değerlendirmeye ilişkin farklı yaklaşımlar ve modeller geliştirilmiştir. Bir programın hangi yaklaşıma dayalı olarak geliştirildiği, ilgili programın nasıl değerlendirileceğini belirler. Ornstein ve Hunkins (2004:340), araştırmacının düşünsel ve psikolojik tavrının, program değerlendirme yaklaşımlarını ve modellerini etkilediğini ifade etmektedir. Örnek vermek gerekirse, davranışçı yaklaşımı savunan veya betimleyici ya da sıralı yaklaşıma sahip, ya da program hakkında spesifik sonuçlara ulaşmak isteyen bir araştırmacı öğrencilerinin genel başarı durumlarına dair sonuçları incelemeyi yeğlerken; hümanist felsefeyi savunan bir araştırmacı, söz konusu öğretim ortamında öğrencilerin öz algılarının gelişip gelişmediğine odaklanabilir ve objektif testlere önem atfetmeyebilir (2004:336). Her programın değerlendirme süreci, ilgili programın temel özelliklerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Dolayısıyla, şimdiye dek ismi geçen tüm araştırmacıların değerlendirme yaklaşımları farklıdır.

Başlıca program geliştirme modelleri, şöyle özetlenebilir:

2.4.2. Tyler’ın hedefe dayalı değerlendirme modeli. Bu model, R. Tyler tarafından 1933-41 yılları arasında geliştirilmiş olup, bugün de geçerliliğini korumaktadır. Sonraki yıllarda geliştirilmiş olan birçok modelin odağında bulunan Tyler’ın X Değerlendirme Modeli, program geliştirme modeline dayanmaktadır (Erden,1995). Tyler’ın Modeli’nde; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmeler olmak üzere, programı meydana getiren 3 temel unsur mevcuttur. Bu temel unsurlar, karşılıklı etkileşim halinde olup, değerlendirme sürecinde, hem hedeflerin hem de öğrenim yaşantılarının etkililiği incelenmektedir.

Merkezinde eğitim hedeflerinin bulunduğu ve hedefe dayalı olan bu modelde, belirlenen amaçlar ve öğrenci performansı arasındaki farkın ortaya çıkması ile, programa ilişkin eksikliklerin giderilmesi ve bilgilerin program geliştirme sürecinde kullanılması amaçlanır. Ornstein ve Hunkins (1988), hedefe dayalı değerlendirme sürecinde yer verilmesi gereken aşamaları şöyle sıralar:

1. Programın amaçlarını ve hedeflerini belirleme.
2. Hedefleri, kazandırılması istenen özelliğe göre sınıflandırma.
3. Hedefleri, davranış cinsinden ifade etme.
4. Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumları saptama.
5. Ölçme tekniklerini seçme ya da geliştirme.
6. Öğrencilerin davranış yeterliliklerine ilişkin veriyi toplama.
7. Toplanan verilerle, belirlenen hedeflerin karşılaştırmasını yapma.

Programın; öğrenci, toplum ve konu gibi, tanımı açık bir biçimde yapılmış amaçlara ve ölçülebilir davranışlara bağlı olması gerektiği belirtilmiştir. Erden (1995), değerlendirme modelinde niceliksel verilerden yararlanılırken, değerlendirme sürecinde - öğretimin başında ve sonunda olmak üzere - öğrenci davranışlarının en az 2 defa ölçülmesi ve hedeflere ne derecede ulaşılmış olduğunun tayin edilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Dolayısıyla program değerlendirmenin amacı, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ölçmekte kullanılan ölçme

araçlarının geçerli ve güvenilir olmasıdır. Geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçme araçları ile hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ölçülür, ulaşılmadı ise bunun nedenleri araştırılır. Erden (1998), daha ziyade deneysel araştırma desenlerinin kullanıldığı bu model için; bilişsel davranış ölçümünde başarı testlerinin, devinsel davranış ölçü gözlem formlarının ve performans testlerinin, duyuşsal davranışların ölçülmesinde ise tutum ölçeklerinin kullanılabileceğini belirtir.

2.4.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli. Provus'un çokça popüler olan ve yaygın biçimde kullanılan bu modelinin adına 'farklar yaklaşımı' denmesindeki esas sebep, nokta performans ve standartlar arasındaki farkın değerlendirilmesidir. Provus'a (1971) göre program değerlendirme;

1. Programın standartlarının (S) belirlenmesi,
2. Program standartları ile program performansı (P) veya uygulaması arasında farkların (D; Discrepancy) bulunup bulunmadığının tespit edilmesi, ($D=S-P$),
3. Standartlar ve performans arasında belirlenmiş olan farka göre program hakkında karar verme sürecidir.

Standartlar ve performans arasında belirlenen farka bakılarak:

- a. Eğer fark yoksa ($S-P=0$ ise), programa aynen devam edilir,
- b. Eğer fark varsa ($S-P>0$ ise), programın performansında veya standartlarında değişikliğe gidilerek program geliştirilir,
- c. Eğer farklılık çok büyükse program sonlandırılır.

Standartların ve performansın karşılaştırılması sonucunda programa devam edilecek veya program sonlandırılacak ise (a ve c durumları), program üzerinde herhangi bir işlem yapılmaz. Programın geliştirilmesine karar verilirse, bu durumda ya programın standartlarında değişikliğe gidilerek amaçlar ve etkinlikler değiştirilir (genelde amaçlar sadeleştirilerek

performansa yaklaştırılır ve/veya etkinlikler zenginleştirilir) ya da programın uygulanması üzerinde sıkı bir kontrol gerçekleştirilerek performansın standartlara yaklaştırılması sağlanır.

2.4.4. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli. Genel itibariyle, Tyler'ın değerlendirme modelinin ardından geliştirilmiş olan bu modelde, girdiler (genel amaçlar, materyaller, öğrenci yetenekleri), işlemler (öğretmen ve öğrenci arasındaki sınıf etkileşimleri) ve çıktılar (formal öğrenme, tutumlar ve değerler) göz önünde bulundurulur. Her üç öge de; programın amaçlarını, istenen ve istenmeyen etkilerin gözlenmesini ve değerleri dikkate alınmalıdır (Marsh ve Willis, 2007). Stake, 1967 yılında yayınlanan *Eğitimde Değerlendirmenin Görünüşü* adlı çalışmasında, program değerlendirme sürecinde paydaş kararların önemine dikkati çeker. Paydaşların katılımının, program değerlendirme çalışmalarının vazgeçilmez bir parçası olarak kabul eden Stake'in bu modelinde, tasarlanan sonuç ile ve elde edilen çıktının uyumluluğu incelenir. Tasarlanan sonuç ile gözlenen sonuç arasında kıyaslama yapılır ve tasarlanan sonucun gerçekleşip gerçekleşmediği sorusuna yanıt aranır. Stake, değerlendirmeye dayalı verilerin; girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç boyutta düzenlenebileceğini vurgular (Demirel, 2012: 177).

Girdi: Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, doğuştan gelen yetenekleri, geçmişteki başarıları, psikolojik durumları, ders notları, disiplin ve okula devam durumları girdileri oluşturur. Ayrıca; öğretmenlerin mesleki kıdemi, eğitim durumları ve davranışları da girdiler arasında yer alır.

Süreç: Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-kaynak kişiler arasındaki etkileşimler öğrenme-öğretme sürecini oluşturur. Sınıf ortamı, öğretim materyalleri, aktif ve boş zaman etkinlikleri, ders içi etkinlikler, öğrencinin sınıf ortamındaki etkileşim hali ve iletişim sürecindeki kişilerin karşılıklı etkileşimi öğrenme-öğretme sürecine dahildir.

Çıktı (Ürün): Akademik başarı, tutum ve beceri düzeyleri değerlendirilerek; kazanımlar, yetenekler ve devinimsel davranışlar ile ilgili veri elde edilir.

Stake'in modelinde tasarlanan ve gerçekleşen çıktıların birbiri ile ne derecede örtüştüğü ve ne derecede örtüşmediği incelenir. Gözlenen durum, belirli standart ve kriterlerle değerlendirilerek istenen sonuçların ne kadar gerçekleştiğine ilişkin karar verilir (Bellon ve Handler, 1982; Demirel, 2012: 177).

2.4.5. Metfessel ve Michael Modeli. 1930'lu yıllardan itibaren Ralph Tyler'in öncülük ettiği hedefe dayalı modeller, birçok modele esin kaynağı olup, literatürde önemli bir yer teşkil etmektedir. Metfessel ve Michael'ın 1967 yılında geliştirdikleri program değerlendirme modeli de bu modellerden biridir. Metfessel-Michael Modeli'nde, değerlendirmenin sekiz aşaması bulunup, bu aşamalar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Guskey, 200: 50):

- Okulla ilişkili bütün toplulukların, değerlendirme sürecine dahil edilmesi
- Amaçlar ve spesifik hedefler arasındaki bağlantının düzenlenmesi
- Hedeflerin, ifade edilebilir ve okul ortamında öğrenmeyi kolaylaştırıcı hale getirilmesi,
- Programın ne kadar etkili olduğunu ölçmeye yönelik araçların seçilmesi veya oluşturulması
- Davranış ölçekleri ve kapsam geçerliliği testleri kullanılarak, gözlemlerin düzenli bir şekilde yürütülmesi,
- Uygun istatistiki yöntemler aracılığıyla, verilerin analizi,
- Verilerin, beklenen performans aşamalarının standartlarla yorumlanması,
- Programın geleceğe yönelik uygulamalarına ilişkin daha geniş kapsamlı amaçlar ve spesifik hedefler oluşturulmasına zemin sağlayacak önerilerin geliştirilmesi.

Bu modeli, Tyler'in modelinden farklılaştıran esas nokta, alternatif ölçme araçlarının seçimine verilen önem ve performansın amaçlar ile değil, belirlenen standartlar ile karşılaştırılmasıdır.

2.4.6. Stake'in İhtiyaca Yanıt Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli. Stake, program değerlendirmenin; programın amaçlarından çok program etkinliklerine yönelik olduğunu, ilgili tarafların gereksinimlerini karşılamaya yönelik bilgilendirmelerde bulunduğunu ve farklı değer ya da fikirlerin, programın başarısını yahut başarısızlığını yansıtmasından ötürü, ihtiyaca yanıt verici bir süreç olduğunu belirtmiştir (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981). İlgili tarafların algılanan ihtiyaçları noktasında duyarlı olunmasının, değerlendirmenin temelini oluşturduğunu düşünen Stake, değerlendirmede, paydaşların veya katılımcıların öncelikli olarak yapması gerekenin, program değerlendirmeden beklentileri belirlemek olduğunu söyler. Stake, yalnızca hedeflerin odak noktası olduğu detaylı ve sistematik bir program değerlendirilme yerine, öğrencilerin ve öğretmenlerin yanı sıra, programa ve öğretim sürecine ilişkin çeşitli unsurların da değerlendirilmesini önermektedir (McNeil, 2006).

2.4.7. Eisner'in Eğitsel Uzmanlık/Eleştiri Modeli. 1975 yılında Eisner'in geliştirmiş olduğu 'Eğitsel Eleştiri Modeli'nin, diğer modellerden ayrıldığı nokta, nitelik bakımından bir incelemenin ağırlıklı oluşudur. Eisner'in modelinde, yeni bir programın uygulanmasının ardından, söz konusu programın niteliksel sonuçlarına ilişkin veri toplanır. Eisner, program değerlendirmeyi, güzel sanatlar alanındaki değerlendirmeye benzetir. Nasıl bir tiyatro oyunu, sinema filmi veya bir tablo bu alanlarda yetkin kişilerce değerlendiriliyor ise, benzer şekilde, eğitim programlarının değerlendirilmesi de, bu alanda yeterli ve donanımlı kişiler tarafından yapılabilir (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Eisner, eğitsel eleştiride bulunabilmek için, değerlendirmecinin şu sorulara yanıt bulması gerektiğine değinir: Yeni programın sonucu olarak, öğretim yılı boyunca, okulda neler gerçekleşti? Meydana gelen önemli olaylar ya da durumlar nelerdir? Bu durumlar ve olaylar neden kaynaklanmaktadır? Katılımcılar bunlara ne şekilde tepki vermiştir? Öğrenciler yeni program uygulaması ile neler öğrenmiştir? Eisner, okullarda gerçekleştirilen öğretim amaçlı

etkinliklerin etkin ve objektif bir şekilde değerlendirilmesi için, alanında uzman bireylere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Eisner'in modeli; Betimleme, Yorumlama ve Değerlendirme olmak üzere birbirleriyle ilişkili 3 süreci kapsamaktadır (Marsh ve Willis, 2017; Orstein ve Hunkins, 2004). Diğer değerlendirme modellerinde çoğunlukla ihmal edilen sınıf içi etkinlikleri katılımcıların deneyimleri açısından tanımlamaya ve yorumlamaya imkan tanınması, bu modelin en güçlü yönünü oluşturmaktadır. Modelin bir diğer güçlü yönü, kararların, uzman olmayan kişilerce de anlaşılabilir bir dille sunulmasıdır. Modelin zayıf yönü ise, değerlendirmedeki ölçütlerin açıkça belirtilmemesi ve bu durumun, subjektif bir değerlendirmeye yol açabilmesidir (House, 1980: 235).

2.4.8. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli. Saylor, Alexander ve Lewis (1981) tarafından çeşitli program değerlendirme modellerinin sentezlenmesi ile oluşturulmuş, kapsamlı ve çok katmanlı bir değerlendirme modelidir. Hem amaçlara yönelik, hem de süre bakımından ve programa ilişkin tüm boyutlara yönelik bir değerlendirme açısından oldukça kullanışlı olan bu modelde; programın ne derece etkili olduğunu tespit etmek amacıyla, hem biçimlendirici (formative) hem de düzey belirleyici (summative) değerlendirme araçları ve metodları kullanılmaktadır. Söz konusu modelin 5 temel bileşeni vardır. Bunlar:

1. Amaçlar ve alt amaçlar,
2. Bir bütün olarak eğitim programı,
3. Eğitim programının spesifik öğeleri,
4. Öğretim,
5. Değerlendirme programı, şeklinde sıralanmaktadır.

2.4.9. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli. Amaca yönelik program değerlendirme anlayışına alternatif olarak ortaya çıkan bu modeli, Stufflebeam geliştirmiştir. Esasen Stufflebeam ve Guba'nın geliştirmiş olduğu bu model, daha sonraları, Guba'nın naturalistik değerlendirmeler ile ilgilenmesi ve Stufflebeam'in alana ilişkin

çalışmalarını etkin biçimde devam ettirmesi sonucu, ‘*Stufflebeam’in Değerlendirme Modeli*’ olarak anılmıştır (Popham,1993:34). Bu değerlendirme modelinde programın amaçlarında çok program yöneticilerinin kararları merkeze konur. 4 tür değerlendirmeyi kapsayan bu model, İngilizce Context: Bağlam, Input: Girdi, Process: Süreç, Product: Ürün kelimelerinin baş harflerinden meydana gelen bir kısaltma olan ‘CIPP’ adını almıştır. Kelimelerin Türkçelerinin baş harfleri olan ÇGSÜ de, yerli literatürde yerini almıştır. Stufflebeam'in ilk olarak 1966’da geliştirdiği *İçerik, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP)* Modeli hem eğitim hem de insan kaynaklarını geliştirmek noktasında temel alınan ve sıkça kullanılan bir modeldir. Bu model, 2002’de, bir kontrol listesi ile yeniden geliştirilmiştir. Bu kontrol listesi, aşağıda açıklanmıştır (Stufflebeam, 2002, s. 1-10):

İçerik değerlendirmesi: Ne yapılması gerekiyor? Tanımlanmış bir ortamda ihtiyaçlar, varlıklar ve problemleri değerlendirir.

Girdi değerlendirmesi: Nasıl yapılmalı? Seçilen yaklaşımın karşı stratejilerini, iş planlarını ve bütçelerini değerlendirir.

Süreç değerlendirmeleri: Yapılıyor mu? Program dökümanlar ve aktiviteler açısından takip edilip değerlendirilir.

Ürün değerlendirmesi: Başarılı mıydı? 2002 kontrol listesinde, Ürün Değerlendirme bölümü; etki, etkinlik, sürdürülebilirlik ve taşınabilirlik değerlendirmelerine ayrılmıştır.

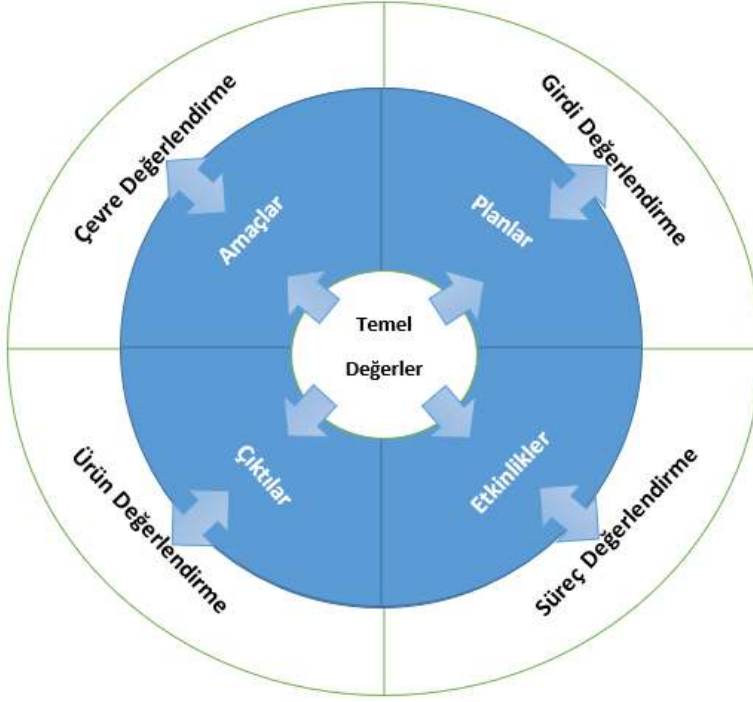
Bunlar aşağıdaki gibidir:

- A. Etki değerlendirmesi, bir programın hedef kitleye ulaşma başarısını değerlendirir.
- B. Etkinlik değerlendirmesi, sonuçların kalitesini ve önemini değerlendirir.
- C. Sürdürülebilirlik değerlendirmesi, bir programın katkılarının ne ölçüde başarılı bir şekilde kurumsallaştırıldığını ve zaman içinde nasıl devam ettiğini değerlendirir.
- D. Taşınabilirlik değerlendirmesi, bir programın başarılı bir şekilde nasıl adapte edilebileceği ve başka bir yere uygulanabileceğini değerlendirir.

CIPP modelini oluşturan değerlendirme türleri, kavramlar ve aralarındaki ilişki aşağıdaki gibi gösterilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

CIPP Değerlendirme Modelinin Temel Kavramları



(Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan 2002'den alınmıştır)

Değerlendirme kontrol listesine göre programın hedeflerine ulaşma ve etkililiği doğrulanırsa, bu modele dayanarak, devam edilecektir. Aksi takdirde, eksikliklerin gözlemlenmesi durumunda, yeniliklere ve geliştirilmeye ihtiyaç duyulacaktır.

Stufflebeam, bir eğitim ortamında bağlamın değerlendirilmesini, problemlerin, ihtiyaçların ve fırsatların belirlemesine yardımcı olan deneysel verileri toplamak anlamına geldiğini ifade etmektedir. Girdinin değerlendirilmesi ilgili programın hedeflere ulaşılabilmesi adına kaynakların nasıl kullanılabileceğinin verisini elde etmeyi gerektirmektedir. Süreç değerlendirmesinin amacı, öğretim sürecinde planlanmış ve uygulanmış etkinliklerin birbirleri ile uyumuna ilişkin bir tespitte bulunmaktır. Son olarak, ürün değerlendirme,

değerlendirmeciler tarafından, programın nihai sonuçlarının ya da çıktılarının beklentileri karşılayıp karşılamadığına ilişkin verilerin toplanmasıdır (Popham, 1988; Ornstein ve Hunkins, 2004). Modelin değerlendirme boyutlarında nasıl kararlar alındığı ve ne tür sorulara odaklanıldığına dair veriler, aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 1

CIPP değerlendirme boyutlarına göre kararlar ve soruları

<u>Değerlendirme Boyutu</u>	<u>Karar Türü</u>	<u>Cevaplanan Soruların Türü</u>
Bağlam	Planlama kararları	Ne yapılmalı?
Girdi	Yapılandırma kararları	Nasıl yapılmalı?
Süreç	Uygulama kararları	Planlandığı şekilde mi yapılıyor? Eğer planlandığı gibi yapılmıyorsa, neden?
Ürün	Geri dönüşüm kararları	Program işliyor mu?

Bu modelde tanılayıcı değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme bir arada ele alınmakta ve uygulanmaktadır. Her biri farklı fonksiyonlara sahip olan bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme aşamaları arasında ortak bir bağ söz konusu olup, her değerlendirme türü için değişik metodlar kullanılabilir. Bu dört değerlendirme türünün fonksiyonları ve kullanım amaçları aşağıdaki Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2

CIPP boyutlarının fonksiyonları ve kullanım amaçları

Değerlendirme Süreçleri				
	<u>Bağlam</u>	<u>Girdi</u>	<u>Süreç</u>	<u>Ürün</u>
Karar verme/ Biçimlendirici değerlendirme	İhtiyaçlara, problemlere ve fırsatlara dayalı amaçları seçmek ve sıralamak, öncelikleri belirlemek için rehberlik etmek.	Programın ya da program stratejisinin seçilmesinde rehberlik etmek; iş planının incelenmesinde rehberlik etmek.	Program aktivitelerini gözlemleyerek ve değerlendirerek sürece rehberlik etmek, periyodik olarak geri dönüş sağlamak.	Mevcut çabanın devamlılığını sağlamak, değiştirmek, benimsemek, uygulamak veya sonlandırmak amaçlı rehberlik etmek.
Sonuç değerlendirme	Hedefleri ve öncelikleri, belirlenen ihtiyaçlar, problemler ve fırsatlar ile karşılaştırmak ve kayıt altına almak.	Seçilen stratejiyi ve diğer alternatifler arasında seçilme nedenini kayıt altına almak.	Süreci bütün yönleriyle tanımlamak, planlanan süreç ve mevcut işleyişin karşılaştırmasını yapmak	Bağlam, girdi ve süreçteki girişimleri yorumlamak; sonuçları ve yan etkileri, belirlenmiş gereksinimlere ve olası programlara göre kıyaslamak.

(Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:329; Mathison, 2005: 63; Madaus, Scriven

ve Stufflebeam, 1983:125'ten uyarlanmıştır).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, müzik öğretmenlerinin müzik dersi programına dair görüşleri incelenmekte, bu araştırma ile ilgili yerli ve yabancı literatüre yer verilmektedir. Son yıllarda, hem yurt içinde hem de yurt dışında, çeşitli alanlarda Stufflebeam'in CIPP modeli kullanılarak yürütülen program değerlendirme çalışmaları sayıca çoğalmaktadır. Özellikle kapsamlı bir model olduğu için, CIPP Modeli, farklı çalışma alanlarında değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır. İlgili araştırmalar, yurtiçinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki bölüme ayrılmış olup; yurt içinde yapılan çalışmalar, müzik öğretim programına ilişkin çalışmalar ve CIPP Modeli kullanılarak yapılan çalışmalar olarak yine kendi içerisinde iki bölüme ayrılmıştır.

2.5.1. Yurt içinde müzik öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmalar. Bu başlık altında ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite programlarına ilişkin yurt içinde yürütülmüş çalışmalara yer verilmiştir.

Köroğlu (2007) *İlköğretim İkinci Kademe Müzik Öğretmenlerinin 2006 Müzik Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Görüşleri* isimli çalışmasında, müzik öğretmenlerinin, 2006 yılı müzik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerine ve karşılaştıkları sıkıntılara değinmiştir. Araştırmada Stufflebeam'in CIPP Modeli'ni kullanan Köroğlu, müzik öğretmenlerinin 2006-2007 yılı müzik dersi programına dair görüşlerine başvurmuştur. Nitel araştırma yöntemine ve kolayca ulaşılabilir örneklem seçme yoluna başvurulmuş çalışmaya, Antalya ilinin 5 ilçesinde MEB'e bağlı ilköğretim 2. kademe okullarında görev yapmakta olan 14 müzik öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmacının geliştirmiş olduğu görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerin analizi için, betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Veriler, müzik öğretmenlerinin programın bağlam boyutuna ilişkin düşüncelerinin; müziksel ilke, kavram ve bilgiler bakımından programın yeterli olmadığı ve kazanımların, öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmadığı yönünde olduğunu göstermiştir. Girdi boyutuna ilişkin;

programda yer verilen materyallerin öğrencilerin gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, ancak öğretmenlerin, görevli oldukları okullarda materyal bakımından sıkıntı yaşadığı anlaşılmıştır. Süreç boyutuna dair; müzik öğretmenlerinin kazanımlara yönelik etkinlikleri yeterli bulduğu, ancak ders süresinin yetersiz oluşundan ötürü sürecin verimsiz biçimde ilerlediği ortaya çıkmıştır. Ürün boyutuna ilişkin olarak ise; programda, günlük yaşamlarında öğrencilere etki edecek ve onların ilgisini çekecek bilgilerin ve şarkıların yer almadığı görülmüştür.

Süalp, 2002 yılında yürüttüğü çalışmasında, ilköğretim 3. devre (6-7-8. sınıf) okullarında müzik programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespitini amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda erişilen bulgulara göre; programın uygulanmasında yardımcı olması gereken kitaplar, ders saatleri, sınıf mevcutları, derslik, kaynak, araç ve gereçlerin öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin, programdaki konuların sayısından ve içeriğinden şikayetçi olduğu, buna karşın idarecilerin destekleyici tutumları ile problemlerin çözümü konusunda belirli oranda ilerleme sağlandığı belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, ilköğretim kurumları müzik dersi öğretim programının, hedeflenen amaçların %80'ine ulaşmadığını göstermiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın evrenini oluşturan müzik öğretmenlerinin kendilerini mesleki anlamda yeterli buldukları, fakat söz konusu programın kullanışsız, kullanışsız olduğu kadar da gerçekçilikten uzak olduğu sonucuna varılmıştır.

Albuz (2004) *Eğitim/Müzik Eğitiminde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış* adlı çalışmasında, eğitimde program değerlendirme yaklaşımları çerçevesinde, müzik eğitiminde program değerlendirme çalışmalarında göz önünde bulundurulması gereken hususlara değinmiştir. Bu çalışmada; program değerlendirme sürecindeki modeller genel çerçevede ele alınarak, bu modellerin müzik eğitimi programlarına uyarlanması sırasında dikkat edilmesi gereken ölçütler sıralanmıştır. Çalışma; hazırlanan veya hazırlanması

düşünülen müzik öğretim programının sağlamlığı, geçerliliği ve tutarlılığı hakkında verilecek kararın, önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirme yapılarak hazırlanması gerektiğini göstermiştir.

Bağrıaçık (2013), ortaöğretim 9. Sınıf müzik dersi öğretim programının amaçlarına ulaşma durumu hakkındaki öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla, Konya il merkezinde görev yapan 20 müzik öğretmenini çalışmasına dahil etmiştir. Ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan öğretim programı öğrencilere çeşitli kazanımları edindirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, bu amaçlara ne derece ulaşıldığını ölçmek adına 43 soruluk bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; öğretmenler programın amaçlarına kısmen ulaştığını düşünmektedirler. Genel olarak araştırma sonuçları incelendiğinde ortaöğretim 9. sınıf müzik dersi öğretim programının amaçlarına kısmen ulaştığı ve bu sonucun öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları öğretim programı veya hizmet yıllarına göre farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Cesur (2012), *Ortaöğretim Müzik Dersinin İşlevselliği* adlı yüksek lisans tezinde Samsun il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında 2010–2011 eğitim-öğretim yılında genel müzik eğitimi verilen 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile, bu kurumlarda görev yapan müzik öğretmenlerinin dahil edildiği bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemi, Samsun’a bağlı Atakum, İlkadım ve Canik merkez ilçelerinde bulunan 11 ortaöğretim kurumunda 10. ve 11. sınıf düzeyinde müzik dersi alan 372 öğrenci ile, bu okullarda görev yapan 11 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular, müzik dersine giren öğrencilerin, bu derse yönelik ilgilerinin orta düzeyde, akademik başarılarının ise oldukça düşük olduğunu göstermiştir. Ortaöğretim kurumlarında; müzik dersleri için gereken altyapı ve araç-gereç, ortaöğretim müzik öğretim programı, okul idarecileri ve velilerin müzik dersine yönelik yaklaşımları gibi konularda önemli sorunlarla karşılaşıldığı ve dersin müziksel davranışlar

kazandırma konusunda yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, müzik derslerinin işlevselliğinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Aksu (2007), *İlköğretim 8. Sınıf Müzik Programının Hedeflerine Ulaşma Düzeyinin Değerlendirmesi* çalışmasını, Erzurum merkez ilçelerinde bulunan 21 ilköğretim okulunda kayıtlı olan 426 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma çerçevesinde, eğitim yılı başlangıcında ve sonunda olmak üzere, tek gruba iki defa ön test-son test uygulanmıştır. Araştırmaya göre; programda öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinden, yaparak yaşayarak, soru-cevap ve araştırma gibi yöntem ve teknikler yer almasına karşılık, müzik eğitiminin daha çok öğretmen merkezli ve düz anlatım yöntemi ile gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim ilk kademedeki müzik dersi öğretmenlerinin sayıca yetersiz oluşundan dolayı müzik derslerine sınıf öğretmenlerinin girdiği ve bu nedenle eksik bilgilerle ikinci kademeye gelen öğrencilerin, programa yönelik yetersiz olduğu gözlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, programda yer alan birçok hedefin düzgün bir şekilde gerçekleşebilmesi için müzik dersi ortamının yetersiz olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamındaki okulların %86'sının, müzik sınıfı ve müzik araç-gereçleri noktasındaki donanımları yetersiz bulunmamaktadır. İlköğretim 8. sınıf müzik programında, hem programın kendisinden hem de programın uygulanma koşullarından kaynaklanan birçok sorun saptanmıştır. Aksu, 2006-2007 yılı müzik dersi öğretim programı kapsamında, tamamen nota bilgisi ve solfej okuyabilme becerisine bağlı birçok kazanımın, ilköğretim öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin, solfej bir yana, nota isimlerini bile öğrenemediği göstermiştir.

Kocabaş (1993), *1986-Lise Müzik Dersi Öğretim Programının Ege Bölgesi'nde Görevli Müzik Öğretmenlerinin Görüşlerine ve Çağdaş Program Geliştirme İlkelerine Göre Değerlendirilmesi* adlı çalışmasını 1992-93 öğretim yılında yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini; Afyon, Aydın, İzmir, Kütahya, Manisa, Muğla, Uşak illerinin genel liseleri ile Anadolu ve fen liselerinde görevli 235 müzik dersi öğretmeninden meydana gelmektedir.

Araştırma sürecinde yoluyla elde edilen verilerin analizi, istatistik programı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda, 1986 Lise Müzik Dersi Öğretim Programı'nın ortak bir genel müzik kültürü verme anlamında yetersiz kaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, programdaki hedef ile konuların içeriğinin örtüşmediğini, nota öğretiminde Türk ve Batı müziği solfejinin birlikte verilmesinin sorun teşkil ettiğini belirtmiştir. Müzik öğretmenleri, programda yer alan Batı ve Türk müziği örneklerini öğrencilere dinletmek için gerekli donanımın okullarında mevcut bulunmadığını dile getirmiştir. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin çoğu, 1986 Lise Müzik Dersi Öğretim Programı'nın ana öğelerinde bulunması gerekli olan hedeflerin, hedef davranışların, içeriğin, öğretme-öğrenme durumlarının, sinama-ölçme durumları ve değerlendirme etkinliklerinin programa sistematik bir biçimde dahil olmadığı görüşündedir.

Gürşen (2002), MEB'e bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında müzik öğretmenlerinin karşı karşıya kaldığı sorunlarla ilgili çalışmasında, toplam 140 müzik öğretmenine veri toplama aracı uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular; müzik öğretmenlerinin müzik eğitiminden beklenen verimliliği sağlayacak yeterliliğe sahip olmadığını; müzik öğretmenlerinin çalışma ortamlarının verimli çalışmaları için yetersiz olduğunu, müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerin müzik eğitimini destekleyici davranışlara sahip olmadığını, öğrencilerin müzik eğitimi almak için yeteri kadar hazır ve istekli olmadığını ortaya koymuştur. Bu eksikliklerin giderilmesi adına, müzik öğretmenlerinin lisans eğitimi programlarında birlik sağlanmasının ve programların içerik ve yöntem bakımından geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanarak, müzik öğretmenlerinin mesleki doyumlarını olumsuz yönde etkileyen öğrenci tutumları ve okul yönetiminin yetersiz desteğinden kaynaklanan sorunları ortadan kaldırmak adına, müzik dersinin önemseneceği bir eğitim yönteminin uygulamaya konması önerilmiştir.

Güçlü (2009), müzik öğretmenlerinin çocuk şarkıları hakkındaki görüşlerinin 6. sınıf müzik dersi programı çerçevesinde değerlendirilmesini konu aldığı tez çalışmasında, çocuk şarkı türlerine 6. sınıf müzik kitabında ne kadar yer verildiğini, söz konusu şarkıların öğrencilerin ses eğitimi sürecine uygunluğunu, müzik öğretmenlerinin çocuk şarkılarına dair görüşlerini, yardımcı kaynak kitaplardaki çocuk şarkılarının farklı yaş aralıklarına göre sistemli olarak sınıflandırılıp sınıflandırılmadığını, yardımcı kaynak kitaplarda ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilişsel, psiko-motor ve duygusal gelişimlerini destekleyecek yeterli sayıda çocuk şarkısının bulunup bulunmadığını, yardımcı kaynak kitaplarda belirli gün ve haftalar için 6. sınıf düzeyindeki şarkı sayısının yeterli olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ilindeki MEB'e bağlı ilköğretim kurumlarında hizmet vermekte olan 366 müzik öğretmeni oluştururken, örneklem 50 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; 6. sınıf müzik kitabında yeteri kadar düzeye uygun, yaş ve ses özelliklerini, psiko-motor ve duyuşsal gelişimi dikkate alan şarkının yer almadığı, bu yüzden müzik öğretmenlerinin %90'ının şarkı öğretimi için yardımcı kaynak kitap kullandığı tespit edilmiştir.

2.5.2. Yurtdışında müzik öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmalar. Martono, Tiyanto ve Surwati (2018) *Gazetecilik Etiğinin Öğretilmesi: Model Etkinliğinin Öğretilmesi Üzerine Değerlendirici Bir Çalışma* isimli makalelerinde; Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeline başvurmuşlardır. Çalışma, Endonezya'daki Sebelas Maret Üniversitesi'nde Toplu İletişim Programına devam etmekte olan öğrenciler ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretim modelinin, belirtilen etki düzeyine ulaştığı görülmüştür. Programın; uygulayıcı olan öğretmenlerin öğretme yaklaşımlarını geliştirmeleri, doğru öğretme teknik ve stratejilerini kullanmaları, doğru materyalleri seçmeleri ve öğrencilerin yaşantıları ile içerikler arasında bağ kurabilmeleri ile etkili olabileceği ortaya konmuştur.

Karimnia ve Kay (2015) *İran'da Lisans TEFL Programının Bir Değerlendirmesi: Bir Çoklu Durum Çalışması* adlı makalelerinde, İran'da İslam Azad Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programı'nın kalitesini değerlendirmiştir. Bunun için, küme örnekleme yoluyla beş şube seçilmiş ve seçilen her dalda, yirmi son sınıf öğrencisi araştırmaya dahil edilerek rastgele örnekleme yapılmıştır. Öğrencilerin yanı sıra, tesadüfi örnekleme ile seçilen beş profesör de bu çalışmaya katılmıştır. Stufflebeam'in (2002) CIPP modeli kullanılarak, veriler, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Bu model bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmeleri dahil olmak üzere 4 ana bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin çoğunun, öğretim materyallerinin TEFL programının kendisi ile birlikte gözden geçirilmesi gerektiği düşüncesinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin, öğrenme stratejilerine daha fazla odaklanması ve profesörlerin belirli dersleri vermeye odaklanmaları gerektiği görülmüştür. Yarı-yapı görüşmelerinin sonuçlarına dair, profesörler çoğunlukla TEFL müfredat tasarımında kayda değer bir reformun gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bunların dışında, görüşülen kişiler, son on yılda yaygın olarak kullanılan pedagojik yaklaşımların üstesinden gelinmesi gereken eksiklikler barındırdığını ifade etmiştir.

Sealer'ın 1996 yılında yürütmüş olduğu *Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Batı Virginia Müzik Eğitimi Programının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* isimli araştırması, Batı Virginia'da genel müzik eğitimi veren müzik öğretmenlerinin düşünceleri ile uygulanmakta olan müzik eğitimi programını karşılaştırmaktadır. Veri toplama aracı yöntemi ile 25 müzik öğretmenin programına ilişkin görüşleri alınmıştır. 'Delphi Tekniği' kullanılarak elde edilen öğretmen görüşleri sayesinde, uygulanan program ve öğretmenlerin idealindeki program karşılaştırılmış ve sonuca ulaşmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin belirlenen boyutlardaki düşünceleri ile analiz edilen program karşılaştırılmış olup, düşüncelerin uygulanmakta olan program ile benzer özellikler taşıdığı tespit edilmiştir.

Uygulanan veri toplama yöntemi ve araştırma metodu ile bulgular sınıflandırılarak değerlendirilmiş ve öyle sunulmuştur.

Chittiwat (1987) *1978 Thai Temel Müzik Programının Biçim ve İçerik Açısından Değerlendirilmesi* çalışmasında, Tayland devlet ilkokullarında uygulanan müzik programının zayıf ve güçlü yönlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, öğretim programı öncelikle İngilizce'ye çevrilerek tanımlanmıştır ve devamında eğitim uzmanlarının da işbirliği ile incelenerek değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecine başlanırken programa ilişkin kavramlar ve tanımlar, açık ve anlaşılır bir biçimde belirlenmiştir. Çalışma, aynı zamanda, estetik eğitimi ile ilgili kaynaklarını, Amerika ve Tayland Müzik Eğitimi ve Tayland müzik eğitimi programının içeriğini de incelemektedir. Çalışma sonucunda programın form ve içerik bakımından yeterli kapsamda olmadığı, fakat uygulama için elverişli olduğu sonucuna varılmıştır. Programda yer alan birçok şarkıya düzeyleri belirlenmeden yer verilmiştir. Çalışmada; programın daha etkili bir biçimde uygulanabilmesi için yeniden ele alınıp geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

2.5.3. Yurtiçinde CIPP Modeli kullanılarak yapılan çalışmalar. Gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda, CIPP Modeli ile değerlendirmeye yönelik araştırmaların oldukça az sayıda olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmalar şu şekildedir:

Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi (Aslan vd., 2016) adlı makalede, Stufflebeam'ın CIPP Modeli baz alınarak, okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik bir ölçme aracı geliştirmiştir. Çalışma, Van il merkezinde ve ilçelerinde görevli olan 200 okul-öncesi öğretmeninin katılımı ile gerçekleşmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde, alana ilişkin literatürün taranması yoluyla madde havuzu oluşturulmuş, uzman öğretmenlerin ve branş öğretmenlerinin görüşleri alınmış, taslak form son haline getirilmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Verilerin analizinde, SPSS paket programından yararlanılmıştır. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğinden emin olunması adına,

yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi, madde ayırt edicilikleri için bağımsız gruplar t-testi, alt ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmış, iç tutarlık katsayısının bulunması için Cronbach Alpha (Cr α) değerleri incelenmiştir. Bu analizlerin sonunda, 50 madde ve bağlam, girdi, süreç, ürün olmak üzere 4 boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

Serçek ve Oral, 2016 yılında yürüttükleri çalışmada, İKMEP kapsamında hazırlanmış olan önlisans turizm eğitim programı öğrencilerinin ve öğretim görevlilerinin görüşlerine başvurarak, CIPP Modeli'ne göre değerlendirme yapılmıştır. Araştırma kapsamında 552 öğrenci ve 27 öğretim elemanına ulaşılmış, veri toplama aracında programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin toplam 58 madde yer almıştır. Öğretim elemanlarının tüm boyutlara (bağlam, girdi, süreç ve ürün) dair görüşleri öğrencilere kıyasla daha olumlu olsa da, öğrenciler ile aralarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir

Dinçer (2017), 7. sınıf İngilizce öğretim programını, Stufflebeam'in CIPP Modeli ile, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurarak değerlendirmiştir. Nitel araştırma kapsamında; bulundukları bölge itibariyle alt, orta ve üst olmak üzere farklı sosyo-ekonomik seviyeleri temsil etmekte olan okullar arasından, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 30 İngilizce öğretmeni ve 30 7. sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler; öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, gözlem ve doküman inceleme yöntemleri ile toplanmıştır. Sonuçlar, 7. sınıf İngilizce programının, çıkış felsefesi, hazırlanış amacı ve hedeflenen kazanımlar bakımından faydalı olduğu göstermektedir. Fakat; program bileşenlerinin birbiriyle uyumsuz olduğu, amaca yönelik bir sürecin ardından değerlendirme yapılması gerekirken değerlendirme odaklı bir sürecin yaşandığı ve program amaçlarının dikkate alınmadığı, öğrencilerin başarı ölçütünün çoktan seçmeli sınavlar olarak kabul edildiği tespit edilmiştir.

Karabacak (2015) FATİH Projesi uygulamalarında görevli öğretmenlerin ve yöneticilerin oluşturduğu 200 kişilik bir katılım grubuyla, söz konusu projeyi CIPP Modeli'ne göre değerlendirerek Türkiye şartlarına uygun olup olmadığının anlamayı hedeflemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012, 2012-2013 öğretim yıllarının her iki döneminde, MEB'e bağlı Rize Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü'nde "FATİH Projesi" seminerlerine katılmış olan, okul yöneticileri, şube müdürleri, il eğitim müdür yardımcıları, il maarif müfettişleri ve çeşitli alanlardaki öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, projenin 'çevre' ve 'girdi' boyutlarındaki olumsuz yanlara dikkat çekmektedir. 'Çevre' boyutunda yazılım bileşeni, öğretim programlarında BİT kullanımı, eğitsel e-çerik, hizmetiçi eğitim ve bilinçli BİT kullanımı noktalarında sorunların mevcut olduğu, 'Girdi' boyutunda; e-çerikte yararlanılacak öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve projenin ülke genelinde uygulanabilirliği planlamanın yapılması ile ilgili eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygur ve Tanrısever (2017) *Kamu Çalışanlarının Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitim Programına İlişkin Görüşlerinin Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli'ne Göre İncelenmesi* makalesinde 'Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi' programının öğretmen görüşlerine bakımından incelenmeyi ve programa ilişkin tavsiyelerde bulunmayı amaçlamıştır. Çalışma grubuna, MEB bünyesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 213 öğretmen dahildir. Öğretmenlerin seçilmesi için, amaçlı örneklem tekniklerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya, İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) eğitimini tamamlamış ve araştırmacının aynı zamanda eğitimci olduğu İSG eğitimine katılan öğretmenlerin tamamı dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin "Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi" programına dair görüşlerinin büyük oranda olumlu yönde olduğunu göstermiştir. Olumsuz görüşlere ise eğitim süresinin kısalığı, materyal ve uygulama eksikliği gibi faktörlerin sebebiyet verdiği tespit edilmiştir.

Tunç (2012), çalışmasında, Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın etkililik seviyesinin, öğretim görevlileri ve öğrencilerin görüşleri aracılığıyla değerlendirilmesini hedeflemiştir. Bu doğrultuda, CIPP Değerlendirme Modeli'nden yardım alınmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 akademik yılında Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu'nda kaydı bulunan 406 öğrenci ve 12 okutman meydana getirmektedir. Bulgular, Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın, amacına kısmen ulaştığını ortaya koymaktadır. Okula ulaşım olanaklarının kısıtlı oluşu, programın amaçlarının net biçimde tanımlanmamış olması, detaylı bir programa olan ihtiyacı göz önüne sermiştir. Bunun yanında, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri bakımından kendilerini yetersiz buldukları, sınavların zorluk derecelerinin öğrenci ve öğretmenler açısından tutarlılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu noktada, programın fiziksel koşullar, içerik, kaynak ve değerlendirme boyutlarında geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Akdoğan ve Uşun (2017), makalelerinde, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nı, CIPP Modeli'ne başvurarak değerlendirmiştir. Araştırmaya 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında, Bülent Ecevit Üniversitesi, Marmara ve Kırıkkale Üniversitelerinin Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfta öğrenim görmekte olan 354 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Veriler, araştırmacıların geliştirmiş olduğu 'Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Ölçeği (SÖLPDÖ)' kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Ölçeği kullanılarak elde edilen ortalamalar, programın aldığı puanın 7 üzerinden 3,88 olduğunu göstermiştir. Buna bakılarak, öğretmen adaylarının, programın yeterliliğini orta derecede bulduğu söylenebilir. Öğretmen adayları, özellikle programı geliştiricilerin, programın girdileri üzerinde çalışmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Sınıf öğretmenliği lisans programına dair görüşlerin, cinsiyet faktöründen etkilenip etkilenmediğine bakıldığında, farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Öte yandan, sınıf

öğretmeni adaylarının, programa ilişkin düşünceleri, öğrenim gördükleri üniversitelere göre analiz edildiğinde, bu noktada da istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmıştır. Özetle, sınıf öğretmeni adayları programın bütün boyutlarının geliştirilmesi gerektiği düşüncesindedir.

Aslan ve İzci (2017) Ortaokul İngilizce Öğretim Programını, CIPP Modeli ile ve öğretmen görüşlerine başvurarak değerlendirilmiştir. Betimsel modelin kullanıldığı araştırmanın evrenini, Elazığ il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Elazığ il merkezindeki 5 ayrı eğitim bölgesinde çalışmakta olan 60 İngilizce öğretmeni meydana getirmektedir. Bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında, öğretmenlerin görüşleri aritmetik ortalamalar ile açıklanarak sonuca varılmıştır. Sonuçta, öğretmenlerin mesleki deneyimleri bakımından, bağlam boyutunda, anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Diğer boyutlar için de herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmenlerin, mezun olunan program değişkeni öğretmenlerin, programa dair görüşlerinin söz konusu değişkenden büyük oranda etkilenmediğini göstermiştir.

Karataş ve Fer (2009), çalışmalarında, Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce 2. öğretim programını CIPP Modeli'ne başvurarak değerlendirmiştir. Araştırmanın evreni, 35 öğretmen, 415 öğrenciden meydana gelmektedir. Veriler, öğretmen ve öğrenciye yönelik 46 maddelik tek tip bir veri toplama aracı ve iki formül ile elde edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin öğretim programı boyutlarını temsil eden ölçeklere verdikleri yanıtlar, genel itibariyle programın dört boyutunu da destekleme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Fakat araştırmanın sonuçları, öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına dair kimi maddelerde, öğretmen ve öğrencilere ait görüşlerin ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar söz konusu olduğunu göstermiştir. Bu da, öğrencilerin öğretim programının boyutlarına dair algılarının, öğretmenlerin ise beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak, görsel-işitsel materyalin çeşitlendirilmesi ve etkinlikler esnasında uygun şekilde

kullanılmasının gerekliliği anlaşılmaktadır. Görüşmeler, öğrencilerin kendi alanları ve profesyonel yaşamlarında ihtiyaç duydukları İngilizce dil bilgisinin ölçülmesinin gerekliliğini ortaya konmuştur.

Dinçer (2013), çalışmasında, 2007-2008 öğretim yılından itibaren (kademeli olarak) uygulamaya konulmuş olan 7.sınıf İngilizce Programı'nı Stufflebeam'in Modeli'ni kullanarak, öğretmen ve öğrenci görüşleri aracılığıyla değerlendirmiştir. Bu çerçevede, eş zamanlı-sıralı karma yöntem desenlenerek, programın uygulayıcıları olan İngilizce öğretmenlerinin ve bu süreçte aktif katılımında bulunan öğrencilerin görüşleri, nitel ve nicel çalışmalarla verileştirilmiştir. Araştırmanın iki tür evreni bulunmakta olup, birincisini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Aydın ili merkez ilçelerinde bulunan MEB bünyesindeki bazı ilkokul ve ortaokullarda görevli 130 İngilizce öğretmeni, ikincisini ise Aydın merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan 3739 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel araştırmanın örneklem grubunu, 125 İngilizce öğretmeni ve okulların sosyo-ekonomik düzeyleri baz alınarak küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 850 7. sınıf öğrencisi, CIPP Modeli çerçevesinde, ayrı formlarda oluşturulan 7. sınıf öğrenci ve öğretmen değerlendirme veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Görüşmeler, alt-orta-üst olmak üzere 3 farklı sosyo-ekonomik seviyeyi temsil eden okullardan seçilmiş toplam 30 öğretmen ve 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Tüm bunlara ek olarak, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulların önceden belirlenmiş 7. sınıf şubelerinde, toplam 24 saatlik gözlem gerçekleştirilmiştir. Görüşme ve gözlem formlarının yorumlanması, içerik analizi yöntemine başvurulmuş yapılmıştır. Doküman analizi çerçevesinde, 7. sınıf İngilizce programı kitapçığı, 7 ders kitabı ve öğrencilerin proje ve performans ödevleri incelenmiştir. Bağlam değerlendirmenin sonuçları; 7. sınıf programının öğrenci ihtiyacını karşılama durumunun amaca göre değiştiğini, dilbilgisi ihtiyaçlarını karşıladığı fakat konuşmaya ve dinlemeye ilişkin becerileri geliştirmede yetersiz olduğunu göstermiştir. Bundan dolayı, programın, öğrenciler ve öğretmenlerin

gereksinimlerini kısmen karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, programın uygulandığı fiziksel ortamın, programı her okulda aynı derecede uygulanması için yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Bunlara ek olarak, çalışmakta olunan okulun SED değişkeni bakımından, tüm boyutlar ve birçok madde için üst-SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlerle diğerleri arasında anlamlı farklılıkların mevcut olduğu anlaşılmıştır. Girdi değerlendirme sonuçları, öğretmen ve öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun programın girdileri, özellikle de ders kitapları ve materyaller hakkındaki görüşlerinin negatif yönde olduğunu ortaya koymuştur. Programın, pek çok farklı nedenden dolayı, amaçlarını karşılamaktan uzak olduğu anlaşılmıştır. Süreç değerlendirme sonuçları, öğrenci ve öğretmenler için sürecin beklenen başarıya ulaşmadığını ve program yoğunluğu, süre kısıtlılığı, materyal yetersizliği, sınıf ortamı, öğrenci seviyesi farklılıkları gibi, sürece dair birçok sorunların söz konusu olduğunu ifade etmiştir. Ürün değerlendirme sonuçları, 7. sınıf İngilizce programının genel itibarıyla sonuç değerlendirmeye dayalı olduğunu fakat öğrencilerin proje ve performans ödevleri ile beraber ders içi gelişim ve çabaları da değerlendirmeye dahil edildiğinde sonucun yanında süreç değerlendirmenin de aktif olarak yapıldığını göstermiştir. Bununla beraber, programın amaçlarından farklı olarak, öğrencilerin sene sonundaki dilbilgisi becerilerinin iletişim becerilerine kıyasla çok daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Araştırmanın nitel ve nicel sonuçlarının birbirini desteklediği, 7.sınıf İngilizce programının; felsefesi, hazırlanış amacı ve kazanımlar bakımından yararlı bir program olduğu söylenebilir. Fakat program bir bütün olarak değerlendirildiğinde boyutların birbiriyle örtüşmediği anlaşılmaktadır. Amaca uygun bir sürecin ardından değerlendirme yapılması gerekirken, değerlendirmeye uygun bir sürecin söz konusu olduğu ve programın amaçlarının göz ardı edildiği, öğrenci başarısı ölçütünün test sınavları olarak kabul edildiği söylenebilir. Bu nedenlerle, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda, programın ufak değişikliklerle güncellenmesi önerilmektedir.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde, seçilen araştırma modeli, evren ve örneklem seçimi, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem; sosyal bilim araştırmalarında nicel ve nitel araştırma yöntem, yaklaşım ve kavramlarını tek çalışmayla birleştiren bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Başka bir ifadeyle karma yöntem araştırması, tek bir araştırma projesinde nitel ve nicel verilerin kullanılmasını içermekte olup (Halcomb ve Hickman, 2015) yöntemin temel varsayımı, niteliksel ve niceliksel yaklaşımların bir arada kullanılmasının bir araştırma problemini her iki yaklaşımın tek başına kullanılmasından daha kapsamlı açıklaması olarak ifade edilebilir (Creswell, 2014). Bu araştırmada uygulanan açıklayıcı sıralı desende araştırma problemi ile ilgili olarak öncelikle nicel veriler, toplanmakta ardından nitel veriler toplanmaktadır (Creswell ve Clark, 2015). Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel veri toplama ve analiz tekniklerinin eş zamanlı/paralel olarak veya farklı zamanlarda bütünüleyici olarak kullanıldığı çalışmalardır (Tashakkori ve Teddlie, 2003:11).

Cresswell (2011), karma yöntemin uygulanması için 4 temel adımdan bahsetmektedir:

1. Nitel ve nicel araştırma yöntemleri, araştırma soruları ayrı ayrı hazırlanır, veriler buna uygun biçime toplanır.
2. Nicel araştırmanın sonuçları, betimsel analiz ya da içerik analizi ile analiz edilir.
3. Nitel ve nicel araştırmaların sonuçları bir arada ele alınarak karşılaştırılır, farklı ve benzer bulgular sentezlenir.

4. Elde edilen sonuçlar ayrı ayrı yorumlanır ve özetlenir. Araştırma bulgularının hangi yönlerden benzerlik veya farklılık gösterdiğine dair yorumlama yapılır.

Bu araştırmada; ölçek, görüşme, gözlem ve doküman analizi yapıldığından karma araştırma desenlerinden çeşitleme (triangulation) kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013, s.356) birleşik desen olarak da adlandırılan bu desende, nitel ve nicel yöntemlerin eşit ağırlıkla birlikte kullanıldığını, ve nitel ve nicel verilerin birlikte çözümlenip yorumlanabileceği gibi ayrı ayrı da çözümlenip yorumlanabileceğini belirtmişlerdir. Çalışmada, sırasıyla nicel ve nitel yöntemler, eşit ağırlıklı bir şekilde kullanılmış ve elde edilen veriler ayrı ayrı çözümlenip yorumlanmıştır.

Nitel ve nitel tekniklerin aynı çerçevede kullanılması ile karma yöntem araştırmaları, her iki tekniğin avantajlı yanlarını güçlendirmekte, daha da önemlisi, karma yöntemleri kullanan araştırmacıların, belirledikleri sorulara dair yöntem ve yaklaşımları seçme şansları daha yüksek görülmektedir. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının opsiyonlarını kısıtlamaktan ziyade, araştırma sorularına yanıt aranırken çoklu yaklaşımların kullanmasına çalışır.

Greene (2007:21), karma yöntem ile, araştırma bulgularında daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılabileceğine, araştırmaya ilişkin daha derinlemesine ve ayrıntılı bilgiye erişilebileceğine vurgu yapmıştır.

3.1.1. Araştırma sürecinde takip edilen aşamalar. Program değerlendirme planı hazırlanırken öncelikli olarak, konuya dair literatür taraması yapılarak program uygulaması incelenmiş, Stufflebeam'in modele ilişkin çalışmalara örnek olması maksadıyla amaç, yöntem ve kullanılabilecek teknikler üzerine hazırladığı matris incelenerek, bu araştırmada kullanılacak nitel ve nicel ölçme araçları geliştirilmiştir.

Tablo 3

Araştırma sürecinde takip edilen aşamalar

<u>Nitel Araştırma</u>	<u>Nitel Araştırma</u> (Görüşme ve Gözlem)	<u>Nitel Araştırma</u> (Doküman Analizi)
1.Öğretmen veri toplama aracının taslak formunun hazırlanması	1.Taslak görüşme formlarının hazırlanması	1. Öğretim programı, ders kitabı ve öğrenci ödevleri dokümanlarına ulaşma.
2.Uzman görüşlerinin alınması	2.Uzman görüşlerinin alınması	2. Orijinalliğin kontrol edilmesi
3.Pilot uygulamalarının yapılması	3.Görüşme için pilot uygulamanın yapılması,	3. Dokümanların anlaşılması
4.Aracın öğretmenlere uygulanması	4.Gözlem yapılacak okulların seçimi ve deneme uygulamasının yapılması.	4. Verinin analiz edilmesi.
5.Verilerin girişi	5.Görüşme ve gözlemlerin gerçekleştirilmesi	5. Verilerin yorumlanması ve raporlaştırılması.
6.Verilerin analizi	6.Görüşme ve gözlemlerin kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarılması	
7.Yorumlama ve raporlaştırma	7.Görüşme ve gözlemlerin analizinin yapılması	
	8.Verilerin yorumlanması ve raporlaştırılması	

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem

Karasar (2009, 109), çalışma evrenini, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği birimlerin bütünü olarak tanımlamıştır. Bir çalışmada, evrenin tamamı üzerinde değil de söz

konusu araştırma evrenini temsil etmekte yeterli bir örneklem üzerinde çalışmak, maliyet, zaman ve enerji bakımından araştırmacılara kolaylık sağlar (Ural ve Kılıç, 2006: 34). Bu araştırmada, Mardin il MEB’den edinilen bilgiler doğrultusunda, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Mardin ili merkez ve ilçelerindeki ortaokullar bünyesinde görev yapmakta olan 102 müzik öğretmeninden oluşan evren üzerinde çalışılmış, örneklem olarak ise 60 öğretmene ulaşılmıştır.

3.2.1. Nicel veriler için örneklem seçimi. Verilerin toplanması esnasında formların uygulanması için 5. sınıf müzik derslerine giren öğretmenlerin tamamına ulaşamamış olmasından dolayı, belirtilen evren üzerinden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Öğretmenlere uygulanmak üzere hazırlanmış olan 5. sınıf müzik öğretim programı değerlendirme veri toplama araçları, veri kaybını önlemek maksadıyla araştırmacının kendisi tarafından birkaç defa gidilmek suretiyle okullara ulaştırılmış, görev yerlerinden ayrılmış veya yer değişikliği yapmış olan öğretmenler tespit edilmiş ve örneklemden çıkarılmıştır. Bazı öğretmenler, son senelerde 5. sınıf derslerine girmediği ve programı yeterince tanımadığı için, bazı öğretmenler ise liseden ortaokula yeni tayin olunduğu ve 5. sınıf derslerine daha önce hiç girmedikleri için veri toplama aracını yanıtlamamıştır. Buna ek olarak, çalışma evrenindeki öğretmenlerin önemli bir bölümü, gönüllülük esasına dayalı olan bu anketi yanıtlamak istememiş ve araştırma için işbirliğinde bulunmamayı seçmiştir. Bu nedenlerle, nicel araştırmanın öğretmen örneklemine 2018–2019 eğitim öğretim yılında 5. sınıf derslerine girmiş ve hal-i hazırda girmekte olan 102 müzik öğretmeninden 60’ı meydana getirmektedir. Tablo 4, örnekleme meydana getiren müzik öğretmenlerinin demografik özelliklerini göstermektedir.

Tablo 4

Örneklemin demografik özellikleri

<u>Değişken</u>		<u>f</u>	<u>%</u>
Cinsiyet	Kadın	28	46,7
	Erkek	32	53,3
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	40	66,7
	Formasyon	20	33,3
Yaş	25-30	41	73
	31-35	12	21
	36-40	7	16
Kıdem	1-5 yıl	50	83,3
	6- 10 yıl	7	11,7
	11-15 yıl	1	1,7
	16+ yıl	2	3,3
Çalıştıkları Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi (SED)	Düşük	31	48,3
	Orta	29	46,7
	Yüksek	3	5

Örneklemin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, 60 öğretmenden 28'inin (%46.7) kadın, 32'sinin (%53.3)'erkek olduğu görülmektedir. 40 öğretmen (%66.7) Eğitim Fakültesi mezunu iken, 20 öğretmen, (%33,3) diğer fakültelerden mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin yaşları 25 ile 40 arasında olup, çoğunluğu oluşturan 25-30 yaş grubunda toplam 41 öğretmen (%73), 30-35 yaş grubunda 12 öğretmen (%21), 35-40 yaş grubunda ise 7 öğretmenin (%16) bulunduğu görülmektedir. Araştırmada, kıdem yılı 1-5 arasında olan 37 öğretmen (%59.7), 6-10 yıl arasında olan 15 (%24.2), 11-15 yıl arasında olan 8 öğretmen (%12.9) bulunmaktadır. 29 öğretmen (%48.3) alt SED düzeyine sahip okullarda, 28 öğretmen (%46.7) orta SED ve 3

öğretmende (%5) üst SED düzeyindeki okullarda çalışmaktadırlar. Hizmetiçi eğitim alma durumu incelendiğinde, öğretmenlerin 36'sının (%60) hizmetiçi eğitim almak istediğini, 24'ünün (%40) ise program uygulandığından bu yana herhangi bir hizmetiçi eğitime ihtiyaç duymadığını belirttiği görülmektedir.

3.2.2. Nitel veriler için örneklem seçimi. Nitel araştırmalar için örneklem büyüklüğüne karar vermek, niceliksel araştırmalara kıyasla daha zor olup bu noktada önemli olan, araştırmanın amacına uygun olarak neyin bilinmek istendiği ve mevcut zaman ve kaynak itibarıyla nelerin yapılabileceğidir (Büyüköztürk vd., 2010:93). Bu araştırmanın örneklemini, sosyo-ekonomik seviyeleri farklı bölgelerdeki okullardan seçilerek örneklemde çeşitlilik sağlanması amaçlanmış, bu doğrultuda, nitel verilerin çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede hedef; göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme odaklanılan probleme maruz kalma ihtimali olan bireylerin çeşitliliğini azami derecede yansıtmaktır (Yıldırım,Şimşek, 2006: 108). Nitel araştırmanın örneklemini; alt, orta ve üst olmak üzere 3 farklı sosyo-ekonomik gruptaki okullardan, gönüllülük esasına dayalı olarak ve eşit sayıda seçilen 10 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen seçiminde cinsiyet, mezun olunan üniversite, kıdem yılı gibi değişkenlerin temsiline dikkat edilmiştir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin betimsel özellikleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 5

Görüşme yapılan öğretmenlerin betimsel özellikleri

	<u>Cinsiyet</u>	<u>Yaş</u>	<u>Okuldaki Öğrenci Sayısı</u>	<u>Müzik Dersliği</u>	<u>Fakülte</u>	<u>SED</u>	<u>Kıdem Yılı</u>
Ö1	Erkek	33	1400	yok	Eğitim Fakültesi	Düşük	7
Ö2	Kadın	54	480	var	Eğitim Fakültesi	Orta	32
Ö3	Kadın	25	350	yok	Eğitim Fakültesi	Düşük	3
Ö4	Kadın	27	850	var	Eğitim Fakültesi	Yüksek	5
Ö5	Erkek	28	1670	yok	Eğitim Fakültesi	Düşük	5
Ö6	Kadın	28	300	var	Eğitim Fakültesi	Orta	3
Ö7	Kadın	33	350	yok	Eğitim Fakültesi	Düşük	5
Ö8	Erkek	32	4200	yok	Eğitim Fakültesi	Düşük	5
Ö9	Erkek	31	900	var	Formasyon	Orta	4
Ö1	Erkek	26	800	yok	Eğitim Fakültesi	Düşük	3

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmanın veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.3.1. Nicel araştırmada kullanılan veri toplama araçları. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, araştırmada 5. sınıf müzik derslerine giren öğretmenlerden veri toplamak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “5. Sınıf Müzik Programı Değerlendirme Ölçeği” ve

“Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. 5. Sınıf Müzik Programı Değerlendirme Ölçeği, toplam 36 maddeden oluşmakta olup, “5SMPDÖ “Bağlam Değerlendirme, Girdi Değerlendirme, Süreç Değerlendirme, Ürün değerlendirme” olmak üzere 4 alt boyutu ölçmekte olup, beşli likert tipinde hazırlanmıştır.

Öğretmen için ölçme aracı geliştirme süreci 4 aşamadan meydana gelmektedir:

<u>1. Aşama</u>	<u>2. Aşama</u>	<u>3. Aşama</u>	<u>4. Aşama</u>
Problemin tanımlanması	Maddelerin yazılması	Uzman görüşünün alınması ve ön uygulama formunun oluşturulması	Ön uygulamaya, analizlere ve ankete son şeklinin verilmesi
Amaç ve soruların belirlenmesi	Taslak formun oluşturulması		

(Büyüköztürk vd., 2010: 128’den alınmıştır).

Birinci aşamada, teorik çerçeve ve problem tanımlanmış olup, ilgili değişkenler ve alt amaçlar belirlenmiş, bu doğrultuda, veri toplama aracının 4 özelliği ölçmesi gerektiğine karar verilmiştir. *Bağlam* boyutunda 5. sınıf müzik öğretim programının amacı, güçlü ve zayıf yönleri, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı, dil becerilerinin gelişimine uygunluğu, programın içerik ve süre uyumuna; *girdi* boyutunda öğrenci, öğretmen, materyal ve sınıf özelliklerine, *süreç* boyutunda sürecin işleyişinde karşılaşılan güçlükler ve ders sırasında yapılan etkinlik, kullanılan yöntem ve tekniklere, *ürün* değerlendirme boyutunda ise öğretmenlerin programın başarısından memnun olma durumu gibi unsurların değerlendirilmesine odaklanılması kararlaştırılmıştır.

İkinci aşamada, veri toplama aracı formları CIPP Modeli’nin boyutlarını temsilen aşağıda verilen temel sorular ve CIPP Değerlendirme Modeli’nin temel aşamaları olan bağlam, girdi, süreç, ürün çerçevesinde; 5.sınıf müzik öğretim programının amaçları, ilgili literatürün taraması sonucunda Stufflebeam’in (2003, 2007) CIPP modeline ilişkin kontrol listesinden, benzer araştırmaların ölçme araçlarından (Karataş, 2007; Yaman, 2007; Büyükduman, 2005),

5. sınıf program kitapçığında yer alan açıklamalardan ve öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerden elde edilen veriler ile ulaşılan sonuçlardan uyarlanarak geliştirilmiştir. CIPP modelinin boyutlarına ilişkin temsili sorular Ek-9’ da yer almaktadır.

Üçüncü aşamada, eğitim bilimlerinde uzman Bursa Uludağ Üniversitesi’nden Ölçme Değerlendirme, Müzik Eğitimi, Eğitim Bilimleri’nde öğretim görevlisi 5 kişinin görüşleri alınarak ölçme aracının ön uygulama formu oluşturulmuştur. Müzik öğretmenlerinin yanıtlaması için oluşturulmuş olan formda, 5 seçenekli 63 soru bulunmaktadır.

Ön uygulamaya geçilmeden önce, dördüncü aşamada, ölçme araçları 3 müzik öğretmenine verilerek formda yer alan maddelerde anlaşılamayan kelime ya da ifade bozukluklarının bulunup bulunmadığı teyit edilmiş, ön uygulamaya geçilmeden önce, gerekli bulunan bazı noktalarda yazınsal değişikliklere gidilmiştir (güdülenme-motivasyon, vs. gibi). Bunun ardından, ölçme araçları, Mardin ilçelerinde görev yapmakta olan ve 30 kişilik örneklem grubunun dışında kalan öğretmenlere uygulanması ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı inceleyen öğretmenlerin ve uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda, yine gerekli bulunan düzenlemeler yapılmış ve böylece sonra veri toplama aracı son şeklini almıştır.

3.3.2. Ölçeğin geçerlilik-güvenirlilik çalışması. Yapısal geçerliğe ilişkin temel kuramsal kriter, içeriğin geçerliliği olup; içerik geçerliliğinde ölçme aracının öngörülen hususları ölçmekteki başarısı, soruların ölçülen kavramın anahtar yönlerini kapsayıp kapsamadığı araştırılır (Baş, 2006:190). Öğretmenlere uygulanmak üzere hazırlanmış olan ölçme aracının geçerlik çalışmaları uzman görüşü alınarak yürütülmüştür. Ölçme aracının ön uygulama formu oluşturulurken, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD’den 2 Dr. Öğretim üyesi ve Müzik Öğretmenliği ABD’den 2 öğretim görevlisi olmak üzere toplam 4 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur.

Ölçeğin geçerli ve güvenilir olmasını sağlama noktasında; yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi, madde ayırt edicilik güçlerini belirleme noktasında alt %27 ve üst %27 arasında

fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-Testi, alt ölçekler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson çarpım moment korelasyon analizi, ölçeğin tamamı ve alt ölçeklerin iç tutarlık katsayılarını belirlemek için Cronbach Alpha ($C\alpha$) değerlerine başvurulmuştur.

Cronbach Alpha yöntemi, ölçek dahilindeki tüm maddelerin homojen yapıdaki bir bütünü temsil etmekte yeterli olup olmadığını araştırmak için kullanılır. Ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır ve bir ölçekteki soruların varyansları toplamalarının genel varyansa oranlanması ile hesaplanır. 0 ile 1 arasında bir değere tekabül eden bu katsayıya, Cronbach Alpha katsayısı denir ve ölçeğin güvenilirliği bu katsayıya bağlı olarak şu şekilde yorumlanır (Kalaycı, 2012: 405):

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür,
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir,
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Pilot uygulamada, veri toplama aracı formlarındaki 63 maddeye verilen yanıtların puan olarak karşılıkları arasında tutarlılığın mevcut olup olmadığını tespit etmek için, Cronbach-Alpha güvenirlik hesabı yapılmıştır.

- Veri toplama aracının iç tutarlılık hesabına göre, öğretmen veri toplama aracının toplam $\alpha=.91,50$ 'dir.

- Asıl uygulama sonuçlarına göre ise öğretmen veri toplama aracı $\alpha=.95,38$ (63 madde için)

- Bağlam boyutu için (17 madde) alpha güvenirlik: $\alpha=.90$
- Girdi boyutu için (14 madde): $\alpha=.79$
- Süreç boyutu için (13 madde): $\alpha=.80$
- Ürün boyutu için (19 madde) $\alpha=.91$

Ölçeğin toplamı ve alt boyutları için gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonuçlarından da anlaşılacağı gibi, ölçeğin toplamı için alfa katsayısı 0,953'e eşittir. Bu değer, ölçeğin tamamının iç tutarlılığına işaret etmektedir. Ancak silinmesi halinde alfa sayısını yükseltecek maddeler bulunduğundan bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir ve en yüksek alfa sayısına ulaşana kadar bu güvenirlik analizi tekrarlanmıştır. Bu işlemlerin sonucunda 4, 7, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 26, 27, 29, 30, 31, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 48, 54, 56, 61, 62 numaralı maddeler çıkarılmış ve 36 maddelik ölçek oluşturulmuştur.

Tablo 6

Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlaması için yapılan faktör analizi sonuçları

1. Faktör (Ürün)		2. Faktör (Süreç)		3. Faktör (Girdi)		4. Faktör (Bağlam)	
<u>Madde</u>	<u>Faktör</u> <u>Yükü</u>	<u>Madde</u>	<u>Faktör</u> <u>Yükü</u>	<u>Madde</u>	<u>Faktör</u> <u>Yükü</u>	<u>Madde</u>	<u>Faktör</u> <u>Yükü</u>
53	.815	13	.847	21	.898	11	-.767
58	.777	50	.747	20	.877	10	-.643
47	.747	37	.741	23	.756	9	-.581
28	.746	2	.720	24	.659	8	-.558
25	.677	6	.689	32	.476	1	-.421
57	.631	3	.662	33	.330	60	-.405
40	.621	5	.529				
46	.606	34	.497				

49	.570	12	.487	
52	.543	63	.433	
55	.495			
42	.485			
51	.485			
59	.482			
Açıklanan toplam varyans	39.738	8.722	6.146	5.522
Açıklanan birikimli varyans yüzdesi	39.738	48.460	54.607	60.129

Faktör analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 6’da, faktör analizi işleminden önce maddelerin faktör analizi için uygunluğunu tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine ve Bartlett Testi sonucuna bakılmıştır. KMO değeri ,740 olarak tespit edilmiş ve Bartlett testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı ($p=,000$) olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, faktör analizi yapılmasının uygun olacağını göstermiş ve bunun devamında işlem gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizi çalışması için Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yöntemi uygulanmıştır. Scree Plot Eğrisi’nden ölçeğin kuramsal temeline uygun olarak 4 faktörlü bir yapıda olduğu tespit edilmiş, bunun neticesinde faktör sayısı 4 olarak sabitlenerek Oblimin döndürme tekniğiyle faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizinin sonucunda, gerekli maddelerin ölçekten çıkarılması ile kalan 36 maddenin,

maddeler yazılırken dikkate alınmış Stufflebeam'ın CIPP Modeli'ne uygun olarak bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında toplandığı görülmüştür. Ortaya çıkan dört faktörlü yapı, toplam varyansın %60,130'unu açıklamaktadır. Ürün boyutunu oluşturan 14 maddenin faktör yükleri ,815-,482 arasında; süreç boyutunu oluşturan 10 maddenin faktör yükleri ,847-,433 arasında; girdi boyutunu oluşturan 6 maddenin faktör yükleri ,847-,330 arasında ve bağlam boyutunu oluşturan 6 maddenin faktör yükleri ise -,767 ile -,405 aralığındadır.

Tablo 7

ölçeğin alt faktörlerinin ortalama ve standart sapma puanları ile alt faktörler arasındaki korelasyonlarını belirlemek için yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları (N= 60)

Alt Ölçekler	$\bar{x}$	Ss	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün
Bağlam	3.23	0.66		.571**	.570**	.680**
Girdi	3.03	0.80			.570**	.629**
Süreç	3.10	0.66				.600**
Ürün	3.58	0.70				

Ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine ve Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilen Tablo 7, ölçeğin alt faktör puanları arasındaki korelasyonların ,570-,680 aralığında değiştiğini göstermektedir. Alt ölçekler arasında pozitif yönlü, orta seviye bir korelasyon vardır.

Ölçek puanlarının yorumlanmasında dikkat edilen ölçütler:

<u>Ölçek Puanları</u>	<u>Maddenin İfadesi</u>	<u>Programın Değerlendirilmesi</u>
0 - 0,99	Hiç Katılmıyorum	Yetersiz
1,00 – 1,99	Katılmıyorum	
2,00 – 2,99	Kısmen	Orta Derecede Yeterli
3,00 – 3,99	Katılıyorum	Yeterli
4,00 – 5,00	Tamamen Katılıyorum	

Tablo 8

Çarpıklık ve basıklık değerleri

		<u>İstatistik</u>	<u>Std. Hata</u>
Bağlam Değerlendirme	Çarpıklık	-.073	.311
	Basıklık	-.395	.613
Girdi Değerlendirme	Çarpıklık	-.169	.309
	Basıklık	-.672	.608
Süreç Değerlendirme	Çarpıklık	-.177	.311
	Basıklık	-.260	.613
Ürün Değerlendirme	Çarpıklık	-.344	.319
	Basıklık	-.435	.628

Hesaplanan z istatistiği sonucunda alt boyutların tümünde ve ölçeğin tamamında normal dağılımdan söz edilebilir. Bu durumda grupların karşılaştırılması için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

3.3.3. Araştırmanın nitel boyutunda yararlanılan ölçme araçları. İlköğretim 5.

sınıf müzik dersi öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin saptaması amacıyla; yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur.

3.3.3.1. Öğretmen görüşme formları. Görüşme sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğine verilen addır (Karasar, 2009:165). Bu teknik için, sohbet tarzında (informal) görüşme, görüşme kılavuzu yaklaşımı, kapalı ve kesin cevapların bulunduğu görüşme ve standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme olmak üzere dört farklı görüşme yöntemi mevcuttur (Fraenkel ve Wallen, 2006:457; Büyüköztürk, 2010: 164). Araştırmada; soruların tüm deneklere aynı şekilde sorulması ile görüşmeci etkisinin ve öznel yargıların minimum düzeye indirildiği, dolayısıyla elde edilen verileri karşılaştırmanın ve analizinin daha kolay olduğu bir yöntem olması sebebiyle, standartlaştırılmış açık-uçlu görüşmenin uygulanmasına karar verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:123). Bundan dolayı, sorulacak soruların tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenmiş, temel sorular, görüşme gerçekleştirilen kişilere aynı sıra ile açık uçlu bir formatta yöneltilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken, değerlendirme türlerine yanıt aranacak sorular düşünülerek, mantıklı bir sıralamayla görüşmecilere sunulmuş ve tüm soruların yalnızca bir özelliği ölçmesine dikkat edilmiştir. Görüşme öncesi hazırlık aşamaları (genel ve özel amaçlı araştırma sorularına karar vermek, görüşme sorularını tasarlamak, soruları sıralamak, giriş ve kapanışları hazırlamak, görüşülen kişilerin kayıtları için hazırlanmak, görüşme formu için pilot test yapmak) ve görüşme sürecinde yapılması gerekenler (görüşmeye hazırlama, konuyu tanımlama, görüşmeyi zamanında sonlandırma, not tutma vs.) titizlikle yerine getirilmiştir. Görüşme formunda yer alması planlanan sorular, öncelikle Stufflebeam'in CIPP Modeli'nin temel boyutları ve bu boyutlarda sorulabilecek sorulardan ve

benzer araştırma bulgularından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan taslak görüşme formu, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümünde nitel araştırma alanlarında çalışan 2 öğretim üyesine sunularak görüşlerine başvurulmuştur. Alınan geri bildirimlerin neticesinde, görüşme formu biçimlendirilmiş ve örneklem veya araştırma kapsamı dışında kalan 3 müzik öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Bu şekilde, sorularla ilgili anlaşılmayan yanların bulunup bulunmadığı ve soruların işlerliği test edilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda verilmiştir.

Bağlam Değerlendirme:

1. Sizce, 5. sınıf programının amacı nedir?
2. Programla ilgili genel görüşleriniz nelerdir? Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Programın öğrencilerin gereksinimlerini/ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını düşünüyorsunuz?

Girdi Değerlendirme:

4. Öğrencilerin giriş özellikleri/hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Programla ilgili sizin hazırbulunuşluk düzeyiniz (hizmetiçi eğitim alma durumu- programa aşinalık -sisteme adaptasyon vb.-) nasıldır?
6. Programı uygulamak için size sunulan kaynaklar/materyaller (ders kitabı, kaynak kitap, CD vb.) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
7. Bu materyallerin dersin genel amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?

Süreç Değerlendirme:

8. Programı uygulama süreciniz nasıl işliyor?

9. Derslerde kullanılması öngörülen strateji, yöntem ve teknikler nelerdir? Bunlardan hangilerini derslerde aktif olarak kullanabiliyorsunuz? hangilerini kullanamıyorsunuz?

10. Uygulama sürecinden ne kadar memnunsunuz? Uygulama sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

Ürün Değerlendirme:

11. Program sizin/öğrencilerinizin beklenti ve ihtiyaçlarınızı ne ölçüde karşılıyor?

12. Öğrencilerin değerlendirilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

13. Dönem içi uygulanan sınavları, (performans ödevleri, SBS) öğrencilerin başarısını ölçmede ne kadar yeterli buluyorsunuz?

14. 5.sınıflarda uygulanmak üzere daha etkili bir müzik öğretimi için programla ilgili önerileriniz nelerdir? (Programla ilgili değiştirmek, eklemek, çıkarmak istediğiniz yönler nelerdir?)

Önceki bölümlerde tanımları yapılmış olan ‘görüşme’ ve ‘veri toplama aracı’lerin hazırlanmasının ardından, araştırma önerisi ile beraber Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurulmuş ve uygulanmak üzere ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır.

3.3.3.2. Gözlem verilerinin toplanması. Nitel araştırmanın ikinci bir boyutu olan öğrenme-öğretme sürecinin işlerliğini test etmek amacıyla gözlem yapılmıştır. Gözlem, belirli bir ortam ya da kurumda meydana gelen davranışları detaylı biçimde araştırmak için tercih edilebilecek bir veri toplama tekniğidir (Balcı, 2001: 210). Genel olarak duyu organlarının (görme-işitme-hissetme-koklama) etkin biçimde kullandığı gözlem, günlük hayatta sıkça gerçekleştirilen ve nitel araştırma için sistematize edilmiş bir araştırma yöntemidir (Flick,2009:222). Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Ancak gözlem, basit anlamda, sadece normal durumlarda sık olarak görülmeyen davranışları ortaya çıkarmak için kullanılmaz. Eğer

bir araştırmacı herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa gözlem yöntemini kullanabilir (Bailey 1982). Sınıf ortamındaki gözlemini, herhangi bir faaliyette ve müdahalede bulunmaksızın gerçekleştirmiş olan araştırmacının, bu açıdan, çalışmada gözlemci katılımcı olarak yer aldığı söylenebilir.

Erişilebilen ilkokullar arasından bir okul, gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiş ve gözlem çalışmaları bu okulda yürütülmüştür. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, 4 hafta süreyle, haftada 1 ders saati olmak kaydıyla toplam 4 saat gözlem yapılmıştır. Gözlem esnasında dersliklerde video kaydına müsaade edilmediğinden, araştırmacı tarafından yazılı biçimde kayıt tutulmuştur. İlgili kayıtlar, fotoğraf çekimi yapılarak, görsel imajlarla ile desteklenmiştir. Gözlemin sonucunda, not alma tekniği ile elde edilen ham gözlem verileri, toplam 8 sayfalık bir yazılı metni oluşturmaktadır.

Gözlem sırasında, araştırmacı, sınıfın arka sırasında tek başına oturarak dersleri doğal akışı içerisinde, herhangi bir müdahalede bulunmadan izlemiştir. Bu süreçte, yanıtı aranmakta olan araştırma sorularına dair notlar almış ve gözlemin sonunda, ilgili kayıtlar yeniden gözden geçirilerek gerekli bulunan düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır. Veri kaybının önüne geçmek için, kayıtlar aynı gün içerisinde dijital ortama aktarılmış ve son şeklini almıştır.

2018-2019 eğitim öğretim yılının 1.dönemi/güz yarıyılı boyunca devam edilen öğretmen görüşmeleri ve sınıf içi gözlemler, pilot uygulamanın ardından, öğretmenlerin çalışma programlarına uygun biçimde takvim belirlenerek, verilerin birbirini tamamlayıcı nitelikte olması adına eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir.

3.3.3.3. Doküman analizi. Nitel araştırmanın üçüncü boyutu olarak, verilerin desteklenmesi amacıyla doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analizi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Araştırmada, bağlam değerlendirme çerçevesinde gerçekleştirilen doküman incelemesine, konu ve içerik bakımından 5. sınıf

programını irdelemek, ders kitaplarının zümrelerde görüşülen konuların ve ilgili sorunların tanımlanması amacıyla başvurulmuştur. Doküman incelemesi, görüşme ve gözlem metotları ile bir arada kullanılarak, verilerin desteklenmesi ve çeşitliliğin sağlanması hedeflenmiştir. Doküman incelemesi kapsamında; 5.sınıf program kitapçığı, 5. sınıf müzik ders kitabı, öğrencilerin proje ve performans ödevleri, öğrencilere verilen çalışma yaprakları kazanımların karşılanması, öğrencilerin seviyelerine uygunlukları, öğrencilerin giriş özelliklerine uygunluğu yönünden incelenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

3.4.1. Nicel verilerin analizi. Örneklem dahilindeki öğretmenlerin demografik özellikleri üzerinden betimsel analiz yapılarak f (f), yüzde (%) ile hesaplanmıştır. Veri toplama araçlarında mevcut olan her boyut için toplam puanlar, toplam puanlara göre standart sapma (ss) ve aritmetik ortalama hesaplanmış ve tablolastırılmıştır.

Veri toplama aracı sayesinde elde edilen veriler ilk önce dijital ortama aktarılmış, daha sonra SPSS 11.5 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet, SED ve mezun olunan program değişkenleri açısından karşılaştırılması T testi, kıdem değişkeni açısından analiz edilmesi ise anova testi ile yapılmıştır. Bütün analizler ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin 36 maddelik son halinden elde edilebilecek en düşük puan 36 en yüksek 180 olarak belirlenmiştir.

3.4.2. Nitel verilerin analizi. Bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmelerin bir bölümünün kaydı ses kayıt cihazıyla, bir bölümünün kaydı ise not alma tekniği alınmıştır. Görüşmeler, Word belgesi olarak dijital ortama aktarılmış ve düzenlenmiştir.

Çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak elde edilmiş verilerin, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türü olan betimsel analizde, görüşme ya da gözlemin yapıldığı grubun görüşlerini gerçekçi bir biçimde yansıtabilmek maksadıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Betimsel analizin temel amacı, elde

edilmiş bulguların özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Özetlenmiş ve yorumlanmış olan veriler, içerik analizi kapsamında daha derin bir işleme tabi tutulur. Bu şekilde, betimsel bir yaklaşımla tespit edilememiş olan noktalar içerik analizinde ortaya çıkarılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:227). Bilgin’e (2006:1) göre, içerik analizi, mesajda bireyi görünmeden etkileyen unsurların tespit edilmesine yönelik “ikinci bir okuma” niteliğinde olup, iletileni algılama sanatı olarak tanımlanabilir. İçerik analizi, veriyi azaltarak/işkilendirerek ve birbiriyle ilişki kurarak temel (Core) tutarlılık ve anlamlar keşfetmeyi sağlamaktadır (Patton, 2002:452). Bundan dolayı, araştırmada nitel verilerin analizi, içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Veri analizi, üç sütun halinde yazıya aktarılmış olan görüşme formunun, araştırmacı tarafından birkaç defa okunması ve metnin bütününden çıkarımlar yapılmaya çalışılması ile başlamıştır. Sütunun en solunda araştırma soruları, orta bölümünde görüşme verileri, sağında ise kodlar ve kategoriler yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmen örnek ham görüşme formu kodlaması

Bağlam / Çevre		
1. Sizce 5. sınıf müzik programının amacı nedir?	Benim anladığım belirlenmiş bir amacı yok. Bu okula geldiğim günden beri düzenli olarak 5. Sınıflara giriyorum ve bir şeylerin değiştiğini görmedim. Bu sene yeni 5. sınıf kitabını okutuyoruz ve belirlenmiş bir amacını şahsen göremedim sadece kitaplar değişiyor.	Amacın belirsizliği <i>Sistemde yenilik görememe</i>
2. Programla ilgili genel görüşleriniz nelerdir?		Zayıf yönlerin
Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz ?	Zayıf yönleri, çok fazla konunun üst üste olması ve şey...öğrencilere gereğinden fazla yükleme yapılması. Ayrıca verilen zamanın kazanımları gerçekleştirmede yetersiz kalması.	fazlalığı <i>Konuların yoğunluğu</i> <i>Zamanın yetmemesi</i>

Not alma yöntemiyle yazıya aktarılmış olan cümleler, kelime kelime çözümlenmiş, anahtar kavramlar kodlanarak renkli kalemlerle işaretlenmiştir. Kodlardan yola çıkılarak, verileri genel bir çerçevede açıklayabilen kategorilere ulaşılmış ve kodları belli kategoriler altında toplayan temalar şemsiye kavram olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan temalar, Stufflebeam Değerlendirme Modeli'nin 4 aşaması bağlamında yorumlanmıştır. Veri analizinde, İngilizcede kısaca 3C olarak da bahsedilen, "Kod (Codes)-Kategori (Categories) –Tema (Concepts)" sırasına uyulmuştur (Lichtman, 2010:198).

Doküman ve gözlem verilerinin analizinde ise toplanan verilerin azaltılması yoluna gidilmiştir. Veri azaltma aşaması, araştırma raporunun tamamlanmasına kadar devam eden uzun bir süreci kapsadığından, araştırmanın amacına göre araştırmanın dışında bırakılacak verilere, kullanılacak verilere ve veri setinin nasıl sınıflandırılacağına karar verilmiştir. Ardından azaltılan veriler kodlanarak görsel hale getirildikten sonra sonuca ulaşma ve teyit etme aşamasına geçilmiştir.



4. Bölüm

Bulgular

4.1. Nicel Araştırma Bulguları

4.1.1. Nicel bulguların analizi ve yorumlanması.

4.1.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Müzik Öğretim Programı'nın CIPP

Değerlendirme Boyutları'na ilişkin görüşlerine ait bulgular. Araştırmanın nicel boyutunda, Stufflebeam'in CIPP Modeli bağlamında '5. Sınıf Müzik Öğretim Programının Stufflebeam'in CIPP Yöntemi'ne Göre Değerlendirilmesi Ölçeği'nin analizi ve ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 10

CIPP ölçeği betimsel istatistikleri

<u>Alt Boyutlar</u>	<u>n</u>	<u>$\bar{x}$</u>	<u>Ss</u>	<u>Min.</u>	<u>Max.</u>
Bağlam	60	3.22	0.66	1.83	4.83
Girdi	60	3.01	0.80	1.50	5.00
Süreç	60	3.10	0.66	1.60	4.90
Ürün	60	3.34	0.70	1.64	5.00

Öğretmenlerin bağlam alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarının 2.9-3.38 aralığında olduğu görülmüş olup, tüm maddelerin aritmetik ortalaması 3.22 olarak hesaplanmıştır. Her maddeye ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımlarına madde çerçevesinde yaklaşıldığında, yanıtların *kısmen katılıyorum* ve *Katılıyorum* seçeneğinde toplandığı görülmüştür. Bu hususta öğretmenlerin programın bağlam boyutuna yönelik kısmen kararsız ve olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu boyutta en düşük

aritmetik ortalamaya sahip olan “Program öğrencilerin müzik eğitimi ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.” maddesi olumsuz görüşlerin ağırlık kazandığı tek madde olmuştur. Buna ilişkin olarak öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin düşünceleri her ne kadar olumlu yönde olsa da öğrencilerin müzik eğitimi ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanmadığını düşündükleri söylenebilir.

Girdi alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamalarının 2.41-3.4 aralığında olduğu, genel ortalamanın ise 3.01 olarak hesaplanmıştır. Bütün boyutlar arasında en düşük ortalamaya sahip boyutun girdi boyutu olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin, girdi boyutuna genel olarak verdikleri yanıtların *katılıyorum* seçeneğinde birleştikleri görülmektedir. Bu boyutun en düşük puanlarını alan “Ders kitabı öğrencilere müziği öğrenmeye özendirecek niteliktedir” ve “Kitaplar sadece öğretmenlerin değil, öğretmenlerin de gelişimine katkı sağlayacak niteliktedir” maddeleri olmuştur. Diğer boyutlar arasından en düşük ortalamaya sahip olan bu boyut genel anlamda incelendiğinde öğretmenlerin materyaller ve etkinliklerle ilgili sıkıntılara sahip olduğu söylenebilir. Bu durum yapılan görüşmelerde de tespit edilip kaydedilmiştir.

Süreç alt boyutuna ilişkin maddelerin aritmetik ortalamalarının 2.70-3.35 aralığında olduğu ve genele bakıldığında, aritmetik ortalama değerinin 3.10 olduğu görülmektedir. Bu boyutta en düşük puanlara sahip olan maddeler incelendiğinde, öğretmenlerin programın öğrencilerin giriş özelliklerini dikkate almadığını ve programın içeriği ile süresinin tutarlı olmadığını düşündükleri görülmektedir.

Değerlendirme alt boyutu aritmetik ortalamaları 3.2-4.15 aralığındadır. Diğer boyutlarla karşılaştırma yapıldığında, aritmetik ortalamanın en yüksek olduğu boyutun 3.34 ortalama ile ürün değerlendirme olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.1.2. Öğretmenlerin CIPP Değerlendirme Boyutları'na ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ait bulgular. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf müzik öğretim programının bağlam ($t = -1.4269$, $p = 0.15$), girdi ($t = -1.1566$, $p = 0.25$), süreç ($t = -1.6572$, $p = 0.10$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark barındırmazken , ürün değerlendirme ($t = -1.9615$, $p = 0.05$) boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tablo 12, t-testinin 'cinsiyet' değişkenine göre sonuçlarına yer vermektedir.

Tablo 12

CIPP ve cinsiyet

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Bağlam	Erkek	32	3.1208	0.6764	-1.4269	0.15
	Kadın	28	3.3630	0.6318		
Girdi	Erkek	32	2.9270	0.6916	-1.1566	0.25
	Kadın	28	3.1666	0.9094		
Süreç	Erkek	32	2.9736	0.6452	-1.6572	0.10
	Kadın	28	3.2535	0.6613		
Ürün	Erkek	32	3.4179	0.7194	-1.9615	0.05
	Kadın	28	3.7692	0.6590		

4.1.1.3. CIPP Değerlendirme Boyutları'na ilişkin öğretmen görüşlerinin SED değişkeni bakımında incelenmesine ait bulgular. Bu alt amaçta, görüşülen öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf müzik öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin puanlarının, çalışmakta oldukları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yüksek SED okulunda çalışan yalnızca 3 öğretmen vardır. Analizlerde kolaylık sağlayabilmek için bu okullara orta SED dahil edilmiştir.

Tablo 13

CIPP ve SED

<u>Boyut</u>	<u>Cinsiyet</u>	<u>N</u>	<u>$\bar{x}$</u>	<u>Ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Bağlam	Düşük	31	3.2107	0.7327	-0.2777	0.78
	Orta	29	3.2586	0.5885		
Girdi	Düşük	31	2.9408	0.7987	-0.9776	0.33
	Orta	29	3.1436	0.8076		
Süreç	Düşük	31	3.0566	0.7472	-0.5725	0.56
	Orta	29	3.1551	0.5666		
Ürün	Düşük	31	3.6173	0.8315	0.4033	0.68
	Orta	29	3.5439	0.5604		

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf müzik öğretim programının bağlam ($t=-0.2777$, $p=0.78$), girdi ($t=-0.9776$, $p=0.33$), süreç ($t=-0.5725$ -, $p=0.56$) ve ürün ($t=0.4033$, $p=0.68$) alt boyutlarında okul SED değişkenine göre anlamlı fark göstermemiştir. Ancak bağlam ($n=3.2586$), girdi ($n=3.1436$) ve süreç ($n=3.1551$) alt boyutlarında orta SED, ürün ($n=3.6173$) alt boyutunda ise düşük SED okulullarında çalışan öğretmenler daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

4.1.1.4. CIPP Değerlendirme Boyutları'na ait görüşlerin kıdem değişkeni açısından incelenmesine ait bulgular. Bu alt amaçta, öğretmenlerin ilköğretim 5.sınıf müzik öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutları hakkındaki görüş puanlarının sahip olunan kıdem yılına göre farklılık gösterip göstermediği anova testi uygulanarak araştırılmıştır.

Tablo 14

CIPP ve kıdem

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Bağlam	Gruplar Arası	.281	2	.140	.313	.733
	Gruplar İçi	25.561	57	.448		
	Toplam	25.841	59			
Girdi	Gruplar Arası	.232	2	.116	.175	.840
	Gruplar İçi	37.789	57	.663		
	Toplam	38.020	59			
Süreç	Gruplar Arası	.959	2	.480	1.097	.341
	Gruplar İçi	24.927	57	.437		
	Toplam	25.886	59			
Ürün	Gruplar Arası	1.474	2	.737	1.493	.233
	Gruplar İçi	28.142	57	.494		
	Toplam	29.616	59			

Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf müzik öğretim programının bağlam ($F=0.313$, $p=0.733$), girdi ($F=0.175$, $p=0.840$), süreç ($F=1.097$, $p=0.341$) ve ürün ($F=1.493$, $p=0.233$) alt boyutlarına ilişkin görüşleri kıdem değişkeni bakımından karşılaştırıldığında, anlamlı farkın söz konusu olmadığı anlaşılrken, kıdem ortalamaları karşılaştırıldığında, 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenlerin kendilerinden daha düşük kıdem yılına sahip olan öğretmenlere kıyasla daha olumlu yanıtlar verdiği saptanmıştır.

4.1.1.5. CIPP Değerlendirme Boyutları'na ilişkin görüşlerin mezun olunan program değişkeni açısından incelenmesine ait bulgular. Bu alt amaçta öğretmenlerin 5. Sınıf müzik programına ilişkin görüşlerinin mezun oldukları programa göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 15 mezun olunan program değişkenine göre t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 15

CIPP ve mezuniyet

<u>Boyut</u>	<u>Cinsiyet</u>	<u>N</u>	<u>$\bar{x}$</u>	<u>Ss</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Bağlam	Eğitim Fak.	38	3.1798	0.7043	0.5848	0.41
	Formasyon	22	3.3272	0.5848		
Girdi	Eğitim Fak.	38	2.9166	0.8876	-1.5690	0.08
	Formasyon	22	3.2500	0.5903		
Süreç	Eğitim Fak.	38	3.0973	0.6855	-0.1050	0.91
	Formasyon	22	3.1161	0.6359		
Ürün	Eğitim Fak.	38	3.5743	0.7927	-0.1078	0.90
	Formasyon	22	3.5949	0.5503		

Müzik öğretmenlerinin 5. sınıf müzik programının bağlam ($t=0.5848$, $p=0.41$), girdi($t=-1.5690$, $p=0.08$), süreç($t= -0.1050$, $p=0.91$), ve ürün($t= -0.1078$, $p=0.90$), değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri, mezun oldukları program değişkeni bakımından karşılaştırıldığında, belirtilen alt boyutlarda, eğitim fakültesinden veya formasyon olarak mezun olan müzik öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülürken

($p>0,05$), bütün boyutların ortalaması incelendiğinde, formasyon alan öğretmenlerin daha olumlu cevaplar verdiği saptanmıştır.

4.2. Nitel Araştırma Bulguları

Öğretmenlerle yapılan kişisel görüşmelerden edinilen bilgilerin, içerik analizi sonuçları, 14 ana başlıkta toplanmıştır. Bu başlıklar Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16

Değerlendirme boyutlarına göre öğretmen görüşlerinden çıkarılan tema listesi

Temalar
Bağlam Değerlendirme
Programın Amacı
Programın Güçlü Yönleri
Programın Zayıf Yönleri
Öğrenci İhtiyaçları
Girdi Değerlendirme
Öğrenci Giriş Özellikleri
Öğretmen Hazırbulunuşluk Düzeyi
Materyal Yeterliliği
Süreç Değerlendirme
Uygulama Sürecinin İşleyişi
Kullanılan Yöntem ve Teknikler
Yaşanılan Güçlükler
Ürün Değerlendirme
Programın Beklentileri Karşılama Düzeyi
Öğrencilerin Değerlendirilmesi
Ölçme Araçlarının Yeterliliği
İdeal Müzik Dersi

4.2.1. Öğretmenlerin bağlam boyutuna dair görüşleri. Bağlam boyutuna dair, öğretmenlere 3 soru yöneltilmiş olup, bu boyuta ilişkin tema, kod, kategori listesi Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

5. sınıf müzik eğitimi programının amacına ilişkin tema, kategori, kod listesi

<u>Tema</u>	<u>Kategori</u>	<u>Kod</u>
Programın Amacı	Müziğin aktif kullanılması	Öğrencinin müzikle tanışması Müziğin etkin bir biçimde kullanımı Kendini müzikle ifade edebilme Temel müzik becerilerinin kazandırılması
	Teori-uygulama farklılığı	Teoride müziği öğretmek Nota öğretimi Ortaokula hazırlık ve giriş
	Müzik becerilerinin geliştirilmesi	Dinleme ve söyleme becerilerini geliştirmek Müzik kültürü edindirmek Enstrüman ile tanıştırmak
	Amacın belirsizliği	Amacın gerçeği yansıtmaması Programın gerçeklerle örtüşmemesi

Bağlam boyutuna ilişkin, öğretmenler, programın genel bağlamdaki amaçlarının, ortaokula geçen bir öğrencinin müzik dersi ile tanışması, müzik algısının aktif gelişimi, ortaokulun diğer kademelerine öğrenciyi hazırlamak ve temel müzikal becerilerinin gelişmesini sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Programın amacının, müziğin işlevsel olarak kullanımı ve müziğin etkin öğretimi olduğunu belirten öğretmenlerin yanıtları, aşağıdaki gibidir:

Ö1: Bence 5. sınıf programının amacı, diğer sınıflara akademik olarak öğrencileri hazırlamak, bilgi vermek. Biraz daha temel müzik öğelerini anlatarak, notaların değerlerini vererek onların seslerini tanıtarak 6, 7, 8'e hazırlamak gibi görünüyor.

Ö2: Tüm derslerde olduğu gibi 5. sınıflar genellikle ilkokul ve sonrası olduğu için, ortaokula ve 6. sınıfa hazırlamak olduğunu düşünüyorum 5. Sınıfın amacının.

Ö3: Ortaokul seviyesine yeni başlamış öğrenciler için temel müzik eğitimini almalarını sağlamak.

Ö4: Şu anki programa baktığımızda 4. sınıfta çocuklar eğitim almış gibi bakılıp müfredat ona göre belirlenmiş. Amaç 4. sınıfta öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve ses aralıklarıyla beraber eski bilgilere yeni bilgiler katmak.

Ö5: 5. sınıf programının bence asıl amacı ilkokulda çeşitli nedenlerle müzik dersi ile tam anlamda buluşmayan öğrencilere müzik dersi ile beraber sosyal beceri ve estetik duygusunu kazandırmak.

Ö6: Müzik eğitiminin amacı, müziği sevdirmek, öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek, bu alandaki çalışmalarla çocukların müziğe olan ilgisini artırmaktır. Tabii, programların birbirine uyumlu bir şekilde ilerlemesi gerektiğini düşünüyorum. Beşten altıya geçerken uyumlu bir şekilde geçilmeli, ya da altıdan yediye geçerken.

Ö7: 5. sınıf müzik programının amacı sanırım çocukları biraz da olsa müzikle tanıştırmak, müzik dersi ile tanıştırmak.

Ö8: Bana kalırsa, müzik sanatı evvela çocuk için önemi çok önemli. Bunun idrakinde olmalı hem kılavuz kitabı hazırlayanlar hem programı hazırlayanlar ve çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini ön görmeleri gerekiyor. Ne yazık ki benim bulunduğum okulda çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri çok çok düşük, bu yüzden de ben programı uygulamakta zorluk çekiyorum, uygulayamıyorum.

Ö9: 5. Sınıf müzik programı, 4. Sınıf programının bir uzantısı gibi düşünülerek buna hizmet etmesi amacıyla hazırlanmış bir programdır. Ancak olması gereken program, müzikle hiç tanışmamış çocukların müzikle ve müzik öğretmeniyle buluşturulması, müziği anlamaları ve enstrümanla tanışmaları için bir rehber olmalıdır.

Ö10: İlkokul ve ortaokul müzik dersi arasında bir köprü oluşturmak, öğrenciyi ikinci kademe müzik derslerine hazırlamak ve adapte etmek ve müziği aktif olarak kullanmak.

Görüşme yapılan öğretmenlerin, söz konusu programın amaçlarından haberdar oldukları görülmektedir. Fakat, öğretmenlerin bir kısmı, teorideki ve uygulamadaki farklılıklar dolayısıyla, amacını biliyor olsalar dahi, programı uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Bundan ötürü, öğretmenlerin bir bölümü, programın amacından ziyade, öğrencilere kazandıklarına ilişkin yorum yapmayı tercih etmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, programın iki kademeyi birleştirmesindeki öneme vurgu yapmıştır.

4.2.1.1. Programın güçlü ve zayıf yönleri. Bağlamın değerlendirilmesine yönelik ikinci olarak, “Sizce, 5. sınıf programının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Tablo 18, öğretmenlerin bu sorulara vermiş olduğu yanıtlara ait tema, kategori, kod, listesini göstermektedir.

Tablo 18

2. soru: Programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait tema, kategori, kod listesi

<u>Tema</u>	<u>Kategori</u>	<u>Kod</u>
Programın güçlü yönleri	Programın hazırlanış amacı	Teorideki amacı Kitapların hazırlanış felsefesi Etkinlik temelli Sanatçıların yaşamlarına yer vermesi

Programın zayıf yönleri	Olumlu yönü olmaması Gerçekçi ve uygulanabilir olmaması	Tamamiyle yetersiz bir program Uygulamanın güçlü yönünün bulunmayışı Öngörülen sürelerin gerçekçi olmaması Öğrencilerin giriş özelliklerini dikkate almaması
	Teori-uygulama uyumsuzluğu	Program ve sistemin örtüşmemesi Seviye olarak ağır olması Daha temel müzik becerilerinin gelişmemesi Programın amacına ulaşamaması Ezbere ve çok fazla teoriye dayalı olması Sürelerin yetersiz oluşu Makamlar gibi kazanımların ağır oluşu
	İçeriğin ağır, ders saatinin az ise oluşu	Ders saatlerinin az oluşu İçeriğin ağır oluşu Konunun fazla, ders saati az oluşu Programın yetiştirelememesi Kazanımların fazla oluşu Müzik ve sanat sevgisinin önemsenmemesi Şarkıların öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması
	Program-materyal uyumsuzluğu	Sıkıcı ve yorucu Yetersiz materyal Kitaplar programın amacına uygun değil Kitaplarda yeterli ve yaş aralığının ses düzeyine uygun şarkı olmayışı/Kitapların özensizce hazırlanmış olması
	Standart program anlayışı	Bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurulmayışı Okullardaki fiziki imkanların eşitsizliği Zayıf öğrencilerin derslerde zorlaması Kazanımların öğrencilerin seviyelerinin üstünde olması

Programın güçlü yönlerine dair yanıtlarında, öğretmenler, genel itibariyle programın hazırlanış felsefesini beğenmediklerini, programın hazırlanış amacını ise zayıf bulduklarını

belirtmişlerdir. Öğretmen, programın güçlü taraflarına dair görüşlerinin çok az olduğu, dolayısıyla, programın teorik amacını gerçekleştiremediği söylenebilir. Programın yetersiz bulunması ile ilgili, öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Ö1: Programla ilgili, şimdi geçen programa göre biraz daha güçlü olduğunu düşünüyorum notaların tanıtımı. Bununla birlikte, sadece 5. sınıf için değil diğer sınıflarla da beraber, yani 5'i katarak, konular arasında sanki bir şey var gibi, üniteler arasında kopukluk var gibi geliyor. Bu da ister istemez bir şey yaratabiliyor yani, zayıflık yaratıyor diye düşünüyorum. Güçlü yan olarak, bir önceki programa göre daha iyi olduğunu düşünüyorum ama zayıf yönü de dediğim gibi, konular arasında bir şey var. Bir de haftada 1 saat olmasının da bunda etkili olduğunu düşünüyorum.

Ö2: Müzik programını üniversite hocalarının yaptığını öğrendikten sonra biraz farklı bakmaya başladım ben bu olaya. Bizler öğretmen olarak 40 dakikalık bir ders saati içerisinde hem teori hem bilgi hem şarkı öğretmeye çalışıyoruz. Program çok yüklü. Kitaplarda okutulmayan, zor olan birçok şarkı var. Gerçi bunları seçin diyorlar bize ama çocuk ille istiyor, öğrenmek istiyor. Bunların ayıklanması lazım bence. Bunların gereksiz olduğunu düşünüyorum. Kulaktan öğretim için şarkıların çok olduğunu, nota, çokça teorik bilgi ve enstrüman çalmaya yönelik olması gerektiğini düşünüyorum. Yani program aslında değişti ama değişmesine rağmen tekrardan bir gözden geçirilmesine gerek olduğunu düşünüyorum.

Ö3: Program aslında öğrencilerin seviyesine göre değil. Çünkü uyguladığım kadarı ile bunu görebiliyorum ve program genel anlamda çocukların seviyesine uygun değil. Öğrenciler tamamen bazı şeyleri bilmeden geliyorlar ki, bunu sadece ben söylemiyorum, başka arkadaşlarımdan da duydum. İlkokuldan bu yana bizim karşımıza çıkıncaya kadar, en fazla bir şarkı söyleyerek geçmiştir. Bu durumda karşımıza çıkarlarken de pek de bir bilgi sahibi olmadan geliyorlar. Bu durumda programın, yani her ne kadar güçlü olsa da, yerinde kullanılmadığını düşünüyorum. Programın güçlü yönleri şu açıdan iyi: Temel müzik eğitimi

alabilmeleri açısından güzel. Mesela bir öğretmeni anlatırken zorlamayacak konular. Ama öğrencinin tamamen hazır bulunuşluk düzeyi düşük gelmesinden kaynaklı sıkıntılar oluşuyor.

Ö4: Maalesef ülkemizdeki sınıf öğretmenleri fakültede müzik dersi alsa da çocuklara öğretme konusunda cesaretli davranamıyorlar. Bu yüzden her şeyi ortaokula bırakıyorlar. Durum böyle olunca 5. sınıf programı ve kitabı çocuklara zor geliyor. Tıkaniyorlar, zorlanıyorlar çünkü kitaplar da direkt 4. sınıfta eğitim almış çocuklar için düzenlenmiş oluyor. Bunlar zayıf yönleri oluyor. Şunu da belirteyim, geçen yıla göre kitaplar ve müfredat biraz daha iyi ama hala çok yetersizler.

Ö5: Programın yüzde yüz uygulanabilirliği pek gerçekli gözüküyor aslında. Örneğin ilkokulda çeşitli nedenlerle tam anlamıyla müzik eğitimi almamış öğrencilerin 5. sınıfta programa adapte olmadığını düşünüyorum. Programın artıları, yaparak-yaşayarak öğrenme anlamında çeşitli etkinliklere yer veriyor olması. Örneğin; beden perküsyonu, drama, müzikli oyun vs. her kademedede buna benzer etkinliklere yer verilmiş. Eksiklikleri programın amalarını bir ders saatinin karşılayamaması.

Ö6: Programda aslında teorik bilgiler çok fazla bulunmakta ama biraz ağır olduğunu düşünüyorum özellikle 5. sınıflar için. 5. sınıflarda mesela tartım çalışmaları var veya 5/8'lik aksak tartım çalışmaları. Onlar gerçekten çocukların öğrenmeleri için çok zor. Güçlü tarafları evet, nota okumaya alışıyorlar, teorik bilgi öğrenmeye başlıyorlar. Zayıf tarafı da çocukların gerçekten materyal sıkıntıları var. Saat yeterli değil. Bir saat boyunca gerçekten bu dersi tam, güzel bir şekilde öğretemiyoruz. Aktivite yapamıyoruz, zaman kalmıyor yani. Zayıf tarafı da bu diyeyim.

Ö7: Programı yetersiz buluyorum, genel görüşüm bu. Bir kere zayıf yönü, çok fazla kazanımı bir anda yüklemeye çalışıyor. Haftada 1 saat dersimiz var ancak kazanımlar daha fazla sürede edinilebilecek kazanımlar. Bu söyleyebileceğim en zayıf yönlerinden birisi. Güçlü yan olarak gördüğüm ne var? Hiçbir şey yok.

Ö8: Çocuk müzik dersini boş ders olarak görüyor hocam. Bundan kurtarabilmek için çocuğun bir şeyler yapıyormuş hissini yaşamasını istiyorum, başarı hissini yaşamasını istiyorum. Bu yüzden ben bol bol etkinliğe yer veriyorum. Nota okutmaya özen gösteriyorum ve enstrüman çaldırıyorum, blok flüt olarak. Sınıfım çok kalabalık olduğu için, istesem de, ders saati içinde etkinliğimi tamamlamakta zorluk çekiyorum. Çocukların eğitim düzeyi ve kültür yapısı müzik dersini kaldırmakta zorlanıyor. Kitabı bir süs olarak kullanıyorlar.

Ö9: Öncelikle program 4'ten 5'e geçenler için ağır. İçinde gerçekten ağır konular var, makamlar gibi... Bu, çocukların giriş bilgilerinin göz önüne alınmadığı anlamına geliyor. Ayrıca haftada 1 ders saati için programda öngörülen kazanım süreleri yetersiz. Programdan çalma-öğrenme alanının çıkarılması da üzücü oldu. Güçlü yön olarak ise önemli müzikal şahsiyetlerin hayatlarına yer verilmiş ve bu iyi olmuş.

Ö10: Çocuklar öğretmenlerinin elinde müzik aletleri görüyor ve çalmak istiyor haliyle. Ancak program buna müsaade etmiyor. Evet haftada bir saatlik bir derste çalmaya ayrılan süre belki çok çok az oluyordu, ama programdan çalma boyutunun çıkarılmasını bir gerileme olarak değerlendiriyorum, bu zayıf yönlerinden biri. Ayrıca kazanımların hedefe ulaşması için ayrılan süreler, dersimizin 1 saat oluşu, materyallerin bu konuda eksik olması ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin göz ardı edilmesi olumsuz yanlarından bazıları. Konuları kazanım bazında ele aldığımızda makamlar gibi uygun olmayan kısımlar var.

Eğitim verdikleri okulların sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki farka bakılmaksızın görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının programın zayıf yönleri ile ilgili yanıtları, programın amacının ve işleme biçiminin birbiriyle örtüşmediğini, bundan dolayı da programın zayıf yönlerinin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Kazanımlar için başta öngörülen sürenin yetersiz oluşu, materyal noktasındaki imkansızlıklar ve 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan süreçteki müzik eğitiminin, 5. sınıf programının uygulanmasını zorlaştırıyor olması, programa ilişkin başlıca güçlükler olarak dile getirilmiştir. Bu nedenle, programın amacı değiştirilse dahi, önceki

sistemin uygulanmasının sürdürüldüğünü ifade etmişlerdir. Ders kitaplarının, etkinlik odaklı hazırlanmış olmasını olumlu bir gelişme olduğuna vurgu yapmışlardır ancak yine de kazanımları başarıya ulaştırmakta programın yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Ek olarak, konuların yoğunluğu, kitapların yalnızca okumaya ve etkinliğe odaklı olması, enstrüman çalmanın müfredattan çıkarılması, haftalık ders saatinin yetersiz oluşu gibi noktalara vurgu yapan öğretmenler, hedefe ulaşamadığı gibi, bir de gerilemenin söz konusu olduğunu düşünmektedir. Özetle, müzik eğitim sistemine yönelik hazırlanan materyallerin, programın amacına hizmet etmediğinden ve sistemin kendi içerisinde tutarlı olmamasından ötürü programın zayıf yönlerinin ön plana çıktığına değinilmiştir. Yalnızca amacın değil, programı oluşturan tüm diğer unsurların bir bütün olarak ele alınması ve düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 19

Öğrencilerin gereksinimlerinin ne derece karşılandığı sorusuna ilişkin elde edilen tema, kategori, kod listesi

<u>Tema</u>	<u>Kategori</u>	<u>Kod</u>
Öğrencilerin ihtiyaçları	İhtiyacı karşılamasına ilişkin olumlu görüşler	Teorik olarak iyi hazırlanması Türk müziğine yer verilmesi
	İhtiyacı karşılamamasına ilişkin görüşler ve sebepleri	Karşılamıyor Çok yoğun Hazırbulunuşluk göz ardı edilmiş Konu fazla süre az Parça seçimlerinin çocuklara uygun olmaması Sürenin ve materyalin az olması Gerçek anlamda müziği yansıtmaması Müziği sevdirmemesi

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin %90'ının programın öğrenci ihtiyacını karşılamadığını, %10'unun ise orta düzeyde karşıladığını düşündüğü saptanmıştır.

Öğretmenler genel itibariyle öğrencilerin farkındalık düzeylerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemede oldukça önemli bir rolü olduğuna vurgu yaparak, ilk adımın müziğin sevdirmesi olduğuna vurgu yapmış ve programın bu yönden elverişsizliğine vurgu yapmıştır.

Programın kısmen de olsa olumlu yanları olduğunu belirten öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmektedir:

Ö4: Programda artık Türk müziğine yer veriliyor. Bu çocuklar için iyi bir şey oluyor. Çocuklar dersi daha eğlenceli bir şekilde işlemiş oluyorlar. Onların ilgisini çekiyor. Flüt ve melodika anlamında ihtiyaçlarını karşılamıyor çünkü ders saatleri az olduğu için çok fazla zaman ayıramıyor maalesef.

Ö5: Programın aslında amaçları özenle hazırlanmış. 5. Sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte fakat uygulanabilirliği konusunda ciddi eksiklikleri olduğunu düşünüyorum.

Öğrenci ihtiyacının farkındalık düzeyine göre değiştiğini düşünen bir öğretmenin ise, verdiği yanıt şu şekildedir:

Ö3: Biraz önce zaten söyledim öğrenciler kendi seviyelerinin farkında değiller. Müzik dersini sadece bir şarkı söyleyelim, eğlenelim olarak gördükleri için, programdaki konular öğrencinin seviyesine uygun değilse ilerleme kaydedemiyorlar. Öğrenciler mesela daha çok şey istiyorlar, çalalım kafamıza göre, söyleyelim... Ama programda bunlar pek yok.

Programın genel olarak öğrenci ihtiyaçlarının karşılamadığını belirten öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: Bu kopukluk olduğu için aslında istediğim gibi karşılayacağını söyleyemiyorum. Yani şimdi çocuğa ben ses anlatıyorum ya da işte nota anlatıyorum kaç vuruş olduğunu

anlatıyorum, bunları yapmaya çalışıyoruz ama kopukluk olduğu için ve de bir ders saatine sığmadığı için, çok şey olduğu için karşılayacağını çok düşünmüyorum. Yani az oranda karşıladığını düşünüyorum.

Ö2: Gerçek anlamda zaten yoğun olan bu kitaplarla, bu öğretim programıyla, öğrencilerin zevk alacakları bölümü kaçırmış oluyorlar gibi geliyor bana. Yani zevk olarak değil, ders olarak, bir çalışma zorunluluğu olarak bakıyor. Onun için de maalesef o zevk bölümünü geçiriyorlar.

Ö6: Çocukların ihtiyaçlarını karşılaması için müzik ders saatinin daha fazla olması gerekir ve kullanılabilir materyallerin daha zengin olması gerekir. Mesela ben derslerimi orff yöntemi ile işliyorum ama işte bu orff çalgılarını gerçekten almak çok zor. Bu materyallerin sağlanması lazım ve iki saat olabilse bizim için daha yararlı olabilir.

Ö7: Bence yeterli değil bu konuda. Mesela kitaba baktığımızda, içeriği incelediğimizde, öğrenciye müziği çok sevdireceğini düşünmüyorum. Bir kere parça seçimleri bile çok uygun değil. Hele ki 5. Sınıf öğrencisine...

Ö8: Kitap öğrenciler için ağır. Yani kitaptaki notaları öğrencilerin anlayabilmeleri için ilköğretimin birinci kademesinde bu konuya yönelik çalışmalar yapılması gerekiyor. Kitabı da, bu konuda ilk basamak olarak ayarlamak lazım.

Ö9: İlkokulda 4 yıl boyunca bazı sınıf öğretmenlerinden alınan müzik eğitiminin yetersizliğini hepimiz deneyimliyoruz. E hal böyle olunca çocuk daha çok gereksinim ve ihtiyaçla geliyor. Programdaki kazanımlara kötü demiyorum zaten ama öncelikle daha temel ihtiyaçlara cevap verebilmeli. Çocukların müzik dersi ile ilgili ilk gereksinimleri müziği sevmeleri. Müziğin ve sanatın neden eğlenceli, neden güzel ve gerekli olduğunu kavramalı. Bu da, oyun ve müzik yoluyla belletilmeli. Ancak program bu konuda çok ağır ve katı. Yani aslında birçok şey yapılabilir çocuğa müziği sevdirmeye ve sanat eğitimi belletme adına, ama ilk

kademeden yığılarak gelen yetersizlikler, sürenin az oluşu, çocukların müzik dersine bakış açısı bunu zor kılıyor. Daha çok ihtiyaca cevap verebilelim isterdim.

Ö10: Bu konuda yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çocukların gerçek anlamda müzik sanatı ile tanışabilmeleri için program ve eğitim sistemi elverişli değil. Bu konudaki politikalar ve alınan kararlar da moral bozucu. Dünya ve çağ bu konuda bizden çok ileride. Bizim program anlayışımız sadece sıkıştırılmış bazı kazanımların kağıt üzerinde yazılması ve hedefe ulaşmış gibi gösterilmesi. Sanat bundan çok daha öte bir konu. Haftada 1 saatlik bir sürede gerçekçi bir sanat eğitiminden uzak, “olduğu kadar”cı bir program anlayışıyla öğretmenlere öğrenilmiş çaresizlik yaşatan bir program bu. Bundan öncekilerden beri program namına hiç yol alınamadı bence. Esas problemin bu konudaki eğitim politikaları olduğunu düşünüyorum.

Bağlam değerlendirmeye ilişkin son olarak, programın öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık verip vermediği sorulmuştur. Öğretmenler çoğunlukla, ihtiyaçların öğrencilerin seviyesine göre değiştiğini, bu sebeple de öğrencinin ihtiyaçlarının ise belirlenen amaca göre değişiklik gösterdiğini ancak genel olarak karşılamadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler programın temel ihtiyacı karşılamıyor olsa da da yüzeysel yöndeki ihtiyaçları karşıladığını düşünmektedir. Genel anlamda ise programın öğrencilerin seviyesi için uygun olmayışı ile öğrencilerin farkındalık ve hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük oluşuna değinmişlerdir. Görüşmeler, öğretmenlerin programla ilgili memnuniyetsiz olduğu ve olumsuz görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Girdi değerlendirme. Öğretmenlere, girdi boyutuna ilişkin 3 soru yöneltilmiş olup, bu bağlamda yorumlanan temalar *öğrenci giriş özellikleri, öğretmen hazır bulunuşluk düzeyi, materyal özellikleri ve materyal yeterlilikleri* olarak sıralanmaktadır. Girdi değerlendirme boyutuna dair, ilk olarak, “Öğrencilerin giriş özellikleri/hazırbulunuşluk

düzeyleri hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 20, öğrenci giriş özellikleri teması kapsamında yorumlanan kod ve kategorileri göstermektedir.

Tablo 20

Öğrencilerin giriş özellikleri/hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi

<u>Tema</u>	<u>Kategori</u>	<u>Kod</u>
Öğrenci giriş özellikleri	Düşük hazırbulunuşluk	Genelde düşük hazırbulunuşluk Ön öğrenmelerin düşüklüğü İhtiyaç olarak görmeme Anlayamama, seviye üstü konular Seviyesinden üstte kitap Yetersiz ama istekli
	Giriş özelliklerini etkileyen dış-ıç faktörler	Öğrenciye göre değişmesi Sınıftan sınıfa değişmesi Sosyal yaşam, ailenin olumlu etkisi ihtiyaçlarının farkında olmama Müzik öğretmeni ile geç tanışma

Görüşme yapılan 10 öğretmenin tamamı, öğrencilerin giriş özelliklerinin çoğunlukla çok düşük olduğunu , müzik sanatını öğrenmenin öneminin farkında olmadıklarını ve bundan ötürü memnuniyetsizliğini ifade etmiştir. Öğretmenler, ayrıca, öğrencilerin giriş özelliklerine etki eden iç ve dış faktörler üzerinde durmuşlardır.

Ö3: Hazırbulunuşluk olarak ben pek bir düzeylerinin olduğunu düşünmüyorum.

Ö4: Çoğu bir şey bilmeden geliyor maalesef.

Ö6: Öğrenciler gerçekten müzik hakkında bir şey bilmeden geliyorlar.

Ö8: Genel itibariyle çok zayıflar bu konuda.

Giriş özelliklerini etkileyen iç-dış faktörler ile ilgili öğretmen görüşleri, müzik öğretmeni ile geç tanışılması ve ilkokulda sınıf öğretmenlerinden alınan müzik eğitiminin yetersiz olması noktalarında toplanmaktadır. Bu görüşlerle ilgili bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: Çünkü program öğrencinin alt yapısının olduğunu düşünerek hazırlanmış bir program. Çünkü çocuklar ilkokul sonrasında hazırlıklı gelmiyorlar ki. Hiçbir şey bilmeden geliyor çocuk. İlkokul öğretmenlerinin bir çoğu müzik dersi yapmıyor. Onun yerine başka dersler yapıyorlar. Öğrenciler sınıfta sanki müzik dersi, 4,3,2 görülmüş gibi hazırlanmış bir program bu, onun için bence başarılı olunmuyor.

Ö3: Çünkü en basitinden İstiklal Marşı'nı okuturken bile hala, bu ihmal edilmiş ki, yanlış kelimeler, yanlış sözler, işte hani üst seviyede güzel söylemelerini istemem ama sürekli aynı hatalarla karşımıza çıkmış olmaları pek de bir hazırbulunuşluk düzeylerinin olduğunu göstermiyor.

Ö4: Bazı sınıf öğretmenlerinin de hakkını yiyemem. Benden önce okutan öğretmen bir dönemde bütün sınıfa flüt öğretmiş. Notaları öğreterek ilerlemiş. E öyle olunca o çocuklar şu an 8. sınıf, onlarla bağlama çalışabiliyorum, farklı enstrümana geçebiliyorum ve bilgi anlamında çok iyiler. Ama diğer sınıflara genel olarak baktığımda, çocukların çoğu bir şey bilmeden geliyorlar.

Ö5: Ön öğrenme yeterli düzeyde olmadığı için, ilkokul seviyesindeki müzik dersleri örneğin, programa uyum sürecinde bütün öğrencilerin zorluk çektiğini düşünüyorum bu konuda.

Ö6: Öğrencilere ilkokulda verilen müzik eğitiminin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Donanımlı gelmiyorlar ve bu gerçekten çok yorucu oluyor. İlk başta müziği sevdirmeye çalışıyorum. Hazırbulunuşluk düzeyleri birbirlerinden çok farklı.

Ö7: İlkokulda müzik dersini görmedikleri için, yani müzik öğretmeni ile işlemedikleri için, ben bu anlamda öğrencilerin hazırbulunuşluklarını yetersiz buluyorum ve bu bence önemli bir sorun.

Ö9: İlk kademedan beri müzikten çok uzakta kalıyor çocuklar. Hazırbulunuşluk anlamında çok zayıflar. Müzik öğretmeni olarak daha milli marşımızı bilmeyen çocuklarla karşılaşmak hayret verici. Bu da hiç müzik dersi işlenmediğini gösteriyor. Buradaki temel problem sınıf öğretmenlerinin müzikal anlamda donanımsız oluşu veya müziği çocuklara aşılama konusundaki misyon ve vizyonlarının dar oluşu bence.

Ö10: Çok düşük. 4 sene müzik eğitimi alan bir çocuğun ikinci kademeye en ufak müzikal bir bilgiyle geçemeyişi, program ve uygulayıcılarının bir hatası olduğu gibi, ikinci kademeye geçen öğrenci ve öğretmeni açısından savaşılmaması zor güçtür.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, hepsinin öğrencilerin giriş özellikleri ile ilgili olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür.

4.2.2.1. Öğretmen hazırbulunuşluk düzeyi. Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin ikinci soru, öğretmenlerin programı uygulamaya için hazırbulunuşluk düzeyleri ile program hakkında herhangi bir hizmetiçi eğitim alıp almadıkları ve aldılarsa bundan ne kadar memnun kaldıkları hakkındadır. Öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeyleri teması altında yorumlanmış olan kodlar ve kategoriler Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Hizmetiçi eğitim ve memnuniyete ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen

tema, kategori, kod listesi

<u>Tema</u>	<u>Kategori</u>	<u>Kod</u>
Öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeyi	Hizmetiçi eğitime hakkında olumlu düşünceler	Hizmetiçi eğitimin yeni bir bilgi vermemesi Hizmetiçi eğitimden hoşnut olunması/fayda görülmesi/fikir alınması/motivasyon Yeni bilgiler öğrenmeye istekli olma
	Yüksek derecede hazır bulunuşluk	Eski bilgileri kullanma,aşinalık, Kendini hazır hissetme
	Hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyma	Eğitim almama Sisteme adapte olmakta sıkıntı Unutulan bilgiler

Öğretmenlerin büyük bir bölümü, programın uygulanmasına ilişkin hazırbulunuşluk durumlarının üst seviyelerde olduğunu belirtmiş, bazıları ise soruyu hizmetiçi eğitim alıp almamalarına göre yorumlamışlardır. 3 öğretmen hariç hiçbir öğretmenin, sistem sorunu yaşadığı, bazı yeni konular için gerekli bilgileri hatırlamakta zorluk çektiği yönünde görüş belirtmediği görülmektedir. Bundan ötürü öğretmenlerin, hizmetiçi eğitim alıp almadıklarına bakılmaksızın, programı uygulama noktasında hazır oldukları söylenebilir.

Programlar ilgili hiçbir hizmetiçi eğitimde bulunmamış öğretmenlerden bazıları, eski bilgileri kullanmada sıkıntı yaşamadıklarını, ayrıca yenilenen programla yaptıklarının üniversitede gördüklerinden farksız olduğunu ifade etmiştir. Buna örnek teşkil eden öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: Çok uzun yıllar bu mesleğin içinde olduğum için, hizmetiçi eğitimler de alıyoruz tabii. Hazırbulunuşluk ile ilgili bir problem yaşamıyorum ben. Ne ise programda o devam ediliyor. Belki 32 senenin vermiş olduğu bir rahatlık var bende ama. Zorlandığım bir şey yok yani.

Ö3: Programla alakalı benim bir sıkıntım yok. Aslında programı konu olarak, geçen seneden konuların yerleri farklıydı aynı kitapta, ama benim programa adaptasyonla ilgili bir sıkıntım yok. Hizmetiçi eğitim durumunda da, buna gerek yok ama en azından kitapların biraz daha öğrenciler için hafif tutulmasını isterdim. Benden kaynaklı bir sıkıntı yok, sonuçta her kademedede derse giriyorsun öğretmeye çalışıyorsun.

Ö6: Ben güzel sanatlar lisesinden mezunum... Hazırbulunuşluk düzeyimin iyi olduğunu düşünüyorum kendimce.

Ö10: İyi olduğumu düşünüyorum.

“Eski bilgilerimi kullanıyorum, zaten ben bu yapılanlara aşinayım.” şeklinde yanıt veren öğretmenlerin kıdem durumlarına bakıldığında, örneklem grubunda 3 senelik öğretmenin de 32 yıllık öğretmenin de bulunmakta olduğu görülmektedir.

Bazı öğretmenler ise hizmetiçi eğitime karşı olumlu görüş bildirip çeşitli konularda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Hizmetiçi eğitime ihtiyacı olduğunu belirten 4 öğretmenden biri programda kazanımlara ayrılan ders süreleri ile ilgili görüş bildirmiştir. Diğer 3 öğretmen, ise programa yeni eklenen ‘makamlar’ gibi konularda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Ö5:Aslında programı iyi araştıran ve inceleyen biri olsam da kazanımlar konusunda programda tavsiye edilen kazanım süresinin nasıl kullanılması gerektiğini görmek için, hizmetiçi eğitim almam gerektiğini düşünüyorum.

Ö1:7 sene oldu mezun olalı gerçi ama hemen hemen baktığımda aynı şeylerle mezun olduğumu düşünüyorum. Bununla beraber hizmetiçi eğitim almak elbette belki son bir iki şey için düşünüyorum.

Ö8: Eğitim fakültesinde batı müziği enstrümanlarından gitar ana branşımdı. Ne yazık ki makamsal müziğe çok ağırlık veremedim. Bağlama ve ud çalmama rağmen makamsal müziğe karşı ister istemez zaman ayıramadığım için mezun olduktan sonra, köreliyor. İhtiyacım var yani.

Ö9: Genel olarak sıkıntı çekmiyorum ancak makamlarla ilgili bazı hatırlatmalar yapmalıyım kendime.

Sonuç olarak hizmetiçi eğitimle ilgili bu soruyu ele aldığımızda, öğretmenlerden hiç birinin programla ilgili hizmetiçi eğitim almadığı, genel olarak buna ihtiyaç duymasalar da bazı yeni eklenen konularda hatırlatmalara ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır.

4.2.2.2. Materyal özellikleri. “Materyaller hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” öğretmenlere yöneltilmiş olan girdi değerlendirme boyutunun üçüncü sorusudur. Materyal özellikleri temasındaki kategoriler ve kodlar Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22

Sunulan kaynaklar/materyallere ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi

<u>Tema</u>	<u>Kategori</u>	<u>Kod</u>
-------------	-----------------	------------

Materyal Özellikleri	Görsel-işitsel materyal yetersizliği	İşitsel-görsel materyal sıkıntısı Kaynak kitap gerekliliği Materyal yetersizliği Kendi olanaklarıyla destekleme Ek kaynak gerekliliği Ek kaynaklarla ders kitabını destekleme Teknik altyapı eksikliği nedeniyle kullanılamaması Müzik aletleri Müzik aleti-hoşlarına gitmesi Çalgılar-okullara gönderilmemesi
	Ders kitabının işlevsizliği	Öğretmeni Sınırlandırması Seviyeye uygun olmaması/metinlerin ağır gelmesi - Yeterli görsellik olmaması Öğrencinin ilgisini çekmemesi İşlevsizlik Ağır şarkılar Standart ders kitabının sıkıntısı Konu yoğunluğu Ders kitabı yetersizliği Güncel popüler müziğe yeterince yer vermemesi Öğrencinin kafasını karıştırması Kitaptaki etkinliklerin materyalsiz yapılamaması Öğretmene rehber olmayışı Kılavuz kitabın bulunmayışı Düzgün bir şarkı dağarcığı olmayışı Öğrencinin ses aralığı özelliklerine uygun olmayışı

Materyal özellikleri teması altında; öğretmenlerin, görsel-işitsel materyal yetersizliğine ilişkin olarak, okullardaki teknik altyapı eksikliğinden dolayı, materyallerin kullanılamıyor oluşu üzerinde durduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrenciler için kapsamlı bir

şarkı dağarcığı bulunmadığını, akıllı tahta, okul çalgıları gibi dersin başarısını doğrudan etkileyecek materyallere erişimin olmadığını, ellerindeki tek materyalin ders kitabı olduğunu belirtmişlerdir.

Ders kitabı ile ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ö1: Ders kitabı öğrenciye göre biraz iyi gibi görünüyor, ama tek ders kitabı da olmuyor. Bir de dersin şeyiyle de alakalı. Bir de bizim kılavuz kitabımız yok bu çok büyük bir eksiklik. Kaynak kitap zaten öneremiyoruz

Ö2: Şöyle söyleyeyim: Ders kitaplarından başka bir şey gönderilmiyor bize dersimiz için.

Ö3: Elimizde sadece bir ders kitabı var programı uygulamak için. Bu konu hakkında kitabın bir yetersizliğini görmüyorum. Ama öğrencinin seviyesine baktığım zaman ders kitabının çok da yararlı olduğunu göremiyorum. Yeterli değil daha doğrusu.

Ö4: Kitaplar ile ilgili görüşlerimi söylemiştim. Ben genelde ek kitaplara başvuruyorum. Bu ek kitaplar özel, öğretmenlerin kendi çıkardıkları, egzersizlerden oluşan kitaplar oluyor.

Ö5: Programın en büyük eksikliğinin ders kitapları olduğunu düşünüyorum

Ö7: Kitaplar var.

Ö10: Materyal sunulmuyor. Program çok talepkar öğretmenlere karşı, ama bu konuda hiç destekleyici değil.

Bu görüşler doğrultusunda öğretmenlerin, okullara ders materyali olarak yalnızca ders kitabının gönderiliyor olduğuna, bundan ötürü de tek bir ders kitabının amaçları gerçekleştirmede yetersiz oluşuna vurgu yaptığı görülmüştür.

Öğretmenlerin kitaptaki parça seçimleri ve bazı diğer materyallerle ilgili görüşlerinden alıntılar ise şu şekildedir;

Ö5: . Şarkı, marş veya türkü dağarcığının çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Şarkı konusunda seçim şansı neredeyse yok gibi.

Ö7: Kitapların içinde çok fazla 5. sınıf çocuğuna, o yaşta çocuğa uygun olmayan konu ve parça var. Bir kere mesela seçilen parçaların sözlerinde bile sıkıntı var. Seçilen parçaların o çocuklara uygun olmadığını düşünüyorum, sözlerin de, anlamların da. Parça seçimleri yanlış. Müzikal olarak da yine hem kulağa hoş gelmesi gerekiyor hem de onların ses seviyelerine uygun olması gerekiyor bu da yetersiz

Ö1: Bulunduğum okulda akıllı tahta yok, onun da eksikliğini çekiyorum. Akıllı tahta olmadığı için karatahtada iş yapıyoruz. Ama o da, matematik anlatır gibi ders işlemek oluyor biraz. O yüzden biraz sıkıntı yaşıyorum.

Ö4: En kötüsü de şu; EBA diye bir uygulama var ama içinde çok az video var, hatta bazı konularla ilgili hiç yok. Böyle olunca EBA'dan yararlanamıyor müzik öğretmenleri. Cd falan olduğunda ben gayet internetten indirip akıllı tahtada izletiyorum. Çalıştığım ilde de akıllı tahta var. En büyük desteğim akıllı tahta, olumlu anlamda akıllı tahta çok iyi bir materyal. Kitaplarla bunu bağdaştıramadığınız zaman tam öğrenme sağlanamıyor.

Ö5: Şöyle, düşündüğümüzde kitapta çok fazla materyalden bahsediyor. Çok güzel etkinlikler var ama bunları uygulamak için gerekli materyaller yok. Yani bağdaşmıyor, gerçekten bağdaşmıyor. O etkinliği yapmak için bir kere zaman yetmiyor. O etkinliği yapmaya başlasam, tamam güzel bir etkinlik var kitapta belki ama yapacak zamanımız olmuyor. Gerekli materyallerimiz yok. Çocuklara mesela ben, burda doğuda öğretmenlik yaptığım için enstrüman aldirmakta çok zorluk yaşıyoruz. Bazıları flüt bile alamıyor. Gerçekten çok zorluğu var.

Ö8: Müzik sınıfım kapatıldıktan sonra, perdesi bile olmayan sınıflarda kaloriferleri yanmayan sınıflarda ders yapıyorum. Koşullar çok olumsuz. Yani çok lüks kaçıyor bir projeksiyon, ders kitabı materyalleri. Çocuklara fotokopi çeksem 60 tane öğrencim var ve 25 sınıfa giriyorum. 25x60. Akıllı tahtam yok, dizeğimi kendim çiziyorum tebeşirle.

Ö9: Programla ilgili bana bir materyal sunulmadı. Kazanımlar ve kitapta yer alan etkinlikler materyallerle hedefe ulaşabilecek türden. Bu yüzden bir çok meslektaşım ve ben kendi çabamızla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Ülkemizde artık materyal konusunda bir standart yakalanmalı her okulda. Akıllı tahta, kaynak kitaplar, okul çalgıları bu ders için çok önemli. Ya da en azından bir müzik sınıfı...

Öğretmenlerin materyaller ile ilgili görüşleri incelendiğinde, programın ders kitabı dışında bir materyal sunmadığı, ders kitabının ise kazanımların başarıya ulaşmasında yetersiz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Akıllı tahta, geniş bir şarkı dağarcığı ve okul çalgıları materyallerine vurgu yapan öğretmenlerden bazıları bu materyallerin ders süresinin kısalığından dolayı yaşanan kriz için çözüm olabileceğinin altını çizmiştir.

Öğretmenlerin hemen hemen hepsi, ders kitapları ile ilgili olumsuz görüş bildirmektedir. Ders kitaplarının işlevsiz oluşu, içerisinde seviyeye uygun konuların ve şarkıların, öğrencinin ilgisini çekecek etkinliklerin bulunmaması, yani, standart bir kitabın öğrencilerin bu anlamda ihtiyaçlarını karşılamak adına yetersiz olduğu, bu olumsuz görüşlerin sebepleri olarak sıralanmaktadır. Müzik öğretiminde, ders kitapları, enstrümandan sonra öğrenci ve öğretmenlerin dersle bağ kurmasını sağlayan başlıca öge olup, ders kitapları öğrenciler için, öğretmenin ardından en büyük motivasyon kaynağıdır.

4.2.2.3. Materyal yeterliliği. Girdi değerlendirmeye ilişkin son olarak, öğretmenlere, “Derste kullanılan materyallerin programın amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 23’de, materyal yeterliliği teması altında yorumlanmış olan kod, kategori listesi yer almaktadır.

Tablo 23

Materyallerin dersin genel amaçlarını gerçekleştirmek açısından önemine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi

<u>Tema</u>	<u>Kategori</u>	<u>Kod</u>
Materyal yeterliliği	Memnuniyetsizlik	Tek kitabın hedefleri gerçekleştirmedeki yetersizliği Görsel işitsel-test materyal desteği gerekliliği Genel amaç için yeterli olması Özel amaç için yetersiz olması Müzikal beceriyi geliştirmek için yetersiz Dinleme ve söyleme becerileri için yetersiz olması Kötünün iyisi-umut Fiziki şartların olanaksızlığı

Öğrencilerin neredeyse tamamı, materyallerin amaçları karşılayıp karşılamadığı noktasında olumsuz görüş belirtmiştir. Materyalin yetersiz oluşuna ilişkin, araştırma dahilinde ki 10 öğretmenden 9'u, doğrudan, tek kitabın programın amaçlarını gerçekleştirmediğini ifade ederken; yanı sıra okulların fiziki şartlarının yetersizliğine ve enstruman konusunda yaşadıkları sıkıntılar da vurgu yapmışlardır. Bu anlamda örnek verilebilecek öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö4:Kitapların yetersizliğinin yanı sıra bir de enstruman mevzusu var tabi... Ben blok flüt öğretiyorum, bazı okullar da melodika öğretiyor. Dersin genel amaçları gerçekleşiyor ama tek sıkıntı, zaman alıyor. Bununla beraber, kitap eksiklikleri de giderilse bu sefer tam öğrenmenin sağlanacağını düşünüyorum.

Ö6:Kaynak ve materyallerin hedeflerin altında kaldığını düşünüyorum.

Ö5: Yani aslında işte bu materyallerin olması güzel bir şey. Keşke olsa ve gerçekleştirebilsek, dersin amacını uygulayabilsek ama gerçekten çocukların bir; hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması ve iki; en önemli sorun bence ders saatlerinin yetersiz olması. Ve ondan dolayı da çok fazla gerçekleştiğini düşünmüyorum.

Ö7: Yetersiz buluyorum.

Materyalin aktif biçimde kullanımı bakımından, fiziki koşullar ve teknolojik yetersizliklerden dolayı meydana gelen problemlere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö1: Bana sunulan materyalleri söyledim 6. soruda, yani çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Materyal olsaydı daha iyi olacağını düşünebilirdim. Mesela bir akıllı tahtada göstermek, duyurmak... Ben tamam melodikayla da çalışıyorum da çocuk bunu duysa bile bir ders olduğu için unutabiliyor. Kalıcı olmayabiliyor ya da yani olmuyor. Birçok şey var aslında konuşacak da vakit yok yani o yüzden.

Ö2: Ben okulumda 7. senemi çalışıyorum. Geldiğim günden beri akıllı tahta var dediler. Akıllı tahta olmadığı gibi zaten artık akıllı tahtalar da kaldırılıyor. Şanslı okulların müzik odaları olduğu, müzik öğretmenlerinin kendi çabalarıyla bir şeyler oluşturabildiği kadar... Yoksa herhangi bir ekipmanımız yok sadece bize bir ders kitabı veriliyor, buna uy deniliyor. Ne bir çalgı, ne bir başka alet... Aslında bunları tedarik edip ondan sonra derse başlamamız lazım. Öğretmenlerin bireysel çabaları olarak alıyorlar bir şeyler öğretmeye çalışıyorlar diye düşünüyorum.

Ö8: Şu anda teknoloji kullanmazsak gerçekten çok zorlanıyoruz. Bir nebze daha iyi olurdu, programlar var, makamları oraya yazıp çocuklara daha iyi duyurabilirdik. Bu yolla ben de zamanı daha iyi kullanabilirdim. Ama buna rağmen gerçekten de İngiltere'nin kraliyet okulunun seviye kitapları var, birçok ülkede var bu, İngiltere'de var Amerika'da var. Bence Türkiye'de de bizden çıkmalı seviye kitapları. Müzik için konuşuyorum yani.

Ö9: Çok mühim bir konu. Zaten 1 saat olan bu dersin kazanımlarının başarıya ulaşması için materyal çok elzem bir konu. Doğrudan öğrenmeyi etkiliyor ve kalıcı hale getiriyor. Her okulun bir müzik sınıfı olabilse, içinde müzik gibi, sanat gibi soyut bir konuyu çocukların idrak etmesini kolaylaştıracak donanımlar olsa. Dinleyerek, görerek, yaparak, yaşayarak, çalarak ders işleseler müzikal olarak çok farklı bir noktada olurlardı. Bu da eminim hepsinin ufkunu genişletirdi.

Ö10: Programda yaşadığımız bazı zorluklar materyallerle hafifletilebilir aslında. Ancak daha müzik sınıfı olan, tanıdığım meslektaşım yok. Özellikle doğuda. Program bu konuda sizce ne kadar gerçekçi? Özellikle haftada bir saatlik bir sürede, çalma boyutu olmadan, hazırbulunuşluğu olmayan, materyallere ulaşımı olmayan ve müzik sınıfı dahi olmayan bir öğrenciye “hüseyni” makamını öğretmek ne kadar gerçekçi ise artık...

Hizmet vermekte oldukları okulun sosyo-ekonomik seviyesine bakılmaksızın, öğretmenlerin hemen hemen hepsinin aynı düşüncüyü paylaştığı söylenebilir. Yardımcı kaynak kitaplara izin verilmeyişi, çalma boyutunun dersten çıkarılmış olmaması, her öğrenciye enstrüman aldırmanın söz konusu olmayışı ve buna benzer durumlardan dolayı sıkıntılar yaşandığı; programın amaçlarına bakılarak, materyalin yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu noktadaki sıkıntıları, kişisel çabaları ile devre dışı bırakmaya çalıştıkları, ancak birçok durum için, bunun da yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ders materyallerine ilişkin görüşlerinden, programın amaçları ve mevcut materyalin uyumsuz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bağlamda, mevcut materyallerin, programın hem genel hem de özel amaçlarını gerçekleştirmek adına yetersiz olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

4.2.3. Süreç değerlendirme. Süreç değerlendirme boyutuna dair öğretmenlere toplamda 3 soru yöneltilmiş olup, bunlardan birincisi “Programı uygulama süreciniz nasıl işliyor? Programın uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? olmuştur.

Tablo 24, öğretmenlerin verdiği yanıtlar doğrultusunda oluşturulmuş olan tema-kategori-kod listesini göstermektedir:

Tablo 24

Programın uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi

<u>Tema</u>	<u>Kategori</u>	<u>Kod</u>
Uygulama sürecinin işleyişi	Programın uygulanabilirliği	Teori-uygulama farklılığı
	etkileyen faktörler	Fiziki koşulların yetersizliği
		Öğrencinin düşük hazırbulunuşluğu
		Teknolojik olanaksızlıklar
		Süre problemi
		Ağır konular
		Öğrenci seviyesi düştükçe öğretmen merkezli anlayışa yönelme
Yeni program-eski sistem uygulaması - Öğretmen merkezli öğretim	Yeni program-eski sistem uygulaması - Öğretmen merkezli öğretim	Yoğun teorik bilgi
		Ders kitabındaki metinler ve alıştırma
		Bilgisayardan görsel sunumlar
		Buluş yönteminin uygulanamaması
		Tahtada konu anlatımı-düz anlatım
		Sınırlı sayıda etkinlik

Programın uygulama süreci temasında, öğretmenler çoğunlukla, kendi okullarında amaca uygun bir sürecin mevcut olmadığını ifade ederek, teori ile uygulama arasındaki farklılığın nedenlerine değinmişlerdir. Programın hazırlanış amacından ziyade uygulamadaki işlerliğin önemine vurgu yaparak, uygulanmayacak olduktan sonra en iyi programın bile işe yaramayacağından söz etmişlerdir.

Ö1: Ben programı işliyorum, süreç olarak sıkıntı yok ama geri dönüşte, sorduğumda çok da amaca ulaşamadığı için ben de çok haz almıyorum açıkçası. Tamam uygulamada bir sıkıntı yok ama geri dönüş olmadığı için, yani sağlam olmadığı için. Çok da haz almadığımı söyleyeyim.

Ö2: Müzik dersinin bir defa öğretmen odaklı olduğunu düşünüyorum, öğrenci odaklı olamaz. Çocuk bilmediği bir şarkıyı söyleyemez. Önce bunu kabul etmemiz lazım.

Ö8: Kazanımları yazıyorum, özellikle müzik sanatının kültürel olarak ifade edilmesinde türküyü dinletiyorum, hikayesini anlatıyorum, sonra parçayı bazen yazdırıyorum. Onun dışında daha çok nota yazıyorum tahtaya, bona ve solfej çalışması yaptırıyorum. Çocuklarım hakikaten de temel müzik yazı ve öğelerine odaklanıyorum.

Ö9: Kazanımları deftere yazıyorum ancak işleyemiyorum. Çünkü çok daha temel konulara ve öncelikle müziği sevmeye, tanımaya ağırlık vermem gerekiyor.

Ö10: Programı kağıt üzerinde uyguluyoruz.

Yeni program-eski sistem uygulaması kategorisine ilişkin, öğretmenlerin büyük bölümü, öğretimin notaya dayalı olduğunu, mevcut programın eskisinden çok da farklı olmadığını belirtmiş; programın, kitap ve istemeyerek de olsa, sistemin bir uyumsuzluğu sonucu, amaçlarına uygun bir öğretim süreci geçirdiklerini belirtmiştir. Bunun neticesinde de, derslerin öğrenci merkezli değil öğretmen merkezli bir hale geldiğine değinmişlerdir.

Bu görüşler doğrultusunda, programın uygulanması sırasındaki sürecin, genel itibariyle öğretmen merkezli olduğu, yoğunluklu olarak nota ve teori öğretimi üzerinde durulduğu, derslerin kitap odaklı işlendiği sonuçlarına ulaşılmaktadır.

4.2.3.1. Programın uygulanabilirliğini etkileyen faktörler. Programın uygulanabilirliğini etki eden unsurlara ilişkin, öğretmenler, öğrenci seviyelerinin ve hazırbulunuşluk düzeyinin düşük oluşu, ders süresinin kısıtlı fakat içeriğin yoğun oluşu, fiziki koşullar ve teknolojik imkanların yetersiz oluşu üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin, öğrenci seviyelerinin konusundaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Ö3: Programı uygularken şöyle söyleyeyim çocuklar da zaten çoğunda bir hazırbulunuşluk yok. Bunu elde etmeye çalışıyorsun, bu da zaman kaybına sebep oluyor. 30 kişilik bir sınıfta ya da 20 kişilik bir sınıfta 10 kişi beni dinleyebiliyorsa, gerisi hiç konu ile alakalı bilgi sahibi değil.

Ö4: Türk müziği makamlarının 5. sınıf öğrencilerine ağır geldiğini düşünüyorum.

Ö5: Çocuklarla ben daha çok ritim çalışmaya ve nota okutmaya yönelik çalışıyorum. Onlar ilk başta çünkü nota bilmeden geliyorlar ve gerçekten ilk önce nota bilmeleri gerekiyor

Ö7: O yaş grubuna yönelik kazanımlarda da yani sıkıntı var. O yaş grubuna veremeyeceğiniz şeyleri vermeye çalışırsanız zaten bir yere varamazsınız.

Konuların miktarına göre ders süresinin az oluşuna dair 5 öğretmen fikir belirtmiştir:

Ö2: Zaman ders saati olarak yetersiz. Çünkü 1 saatte programı mı uygulayacağız, ders mi yapacağız, sınav mı yapacağız, nota mı, bilgi mi? İnsan ne öğreteceğini şaşırtıyor. Bunun bir düzenlemesi yok anlatabiliyor muyum?

Ö3: Tabii ki de benim dersimin saati bu konuları işlemeye yetmiyor. Ders saatimizin 1 saat olmasından kaynaklı ve çocukların bu konularla ilgili çok azının bilgi sahibi olması dersi işlemeye engel gibi diyebilirim. Programı uygularken süre sıkıntısı yaşıyorum. Tam olarak yapmak istediklerimi 40 dakikanın içine sığdıramıyorum. Sadece 40 dakikada da girer girmez

tabii ki başlamıyorsun, hani defter doldurmudur, çocukların dikkatini toplamadır, konuşanlarla yaramazlarla uğraşalım derken süre yetmiyor. Süre yetmezken çocukların bunu umursamadığını görüyorum. Dersimizin 1 saat olması çocukların bu dersi önemsiz gibi görmelerine sebep oluyor. Araştırmalar ve ödevler yapılmıyor bu da apaçık ortada.

Ö5: Kazanım süreleri konusunda hatalar olduğunu düşünüyorum. Haftada 1 ders saatinin az olduğunu düşünüyorum mesela.

Ö7: Tabii ki zaman konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Her kazanımı detaylı veremiyoruz, bazen çocuk da alamıyor.

Ö9: Kısıtlı sürede çok daha temel konulara ve öncelikle müziği sevmeye, tanımaya ağırlık vermem gerekiyor.

Yüksek SED düzeyine sahip bir okulda görev yapan bir öğretmen ise diğerlerinden farklı olarak ders sürecini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö4: Ben girdiğim zaman derse bir analog saat aldım. Çocuklar görüyor bunu, diyorum ki işte “Çocuklar şimdi 2 dakika, geçen hafta ile ilgili neler öğrendik?” Bunları bir tekrar ediyorum. Daha sonra kitaptaki konuya bakıyorum ne varsa. Onu işledikten sonra tahtaya yazılacak şey varsa ben mutlaka deftere yazdırıyorum, fotokopi dağıtmıyorum. Zamandan şikayet ediyoruz ama yazmadan da öğrenme kalıcı olmuyor. Yazma bittikten sonra ben öğrettiğim şarkının notalarını yazıyorum. Onlar şarkıyı yazarken ben piyanonun başına geçip piyanoda şarkının kaydını yapıyorum. Daha sonra ses açıp hemen hemen onu söyletiyorum. Ama burada ekstra olan şu oluyor, bir hafta bir şarkıyı yazdırıp diğer hafta çaldırabiliyorum. Yani o an hemen baksa olmuyor.

Bu tema ile ilgili bütün görüşler bir bütün olarak ele alındığında öğretmenlerin; başta programda kazanımlar için öngörülen sürenin uygulama sürecinde gerçeklikten uzak oluşu ve programın öğrencilerin giriş özelliklerini dikkate almadığını belirttiği saptanmıştır.

4.2.3.2. Süreçte kullanılan yöntem ve teknikler. Öğretmenlere, süreç değerlendirme boyutuna ilişkin ikinci olarak, “Derslerde kullanılması öngörülen strateji, yöntem ve teknikler nelerdir? Bunlardan hangilerini derslerde aktif olarak kullanabiliyorsunuz? hangilerini kullanamıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 25, kullanılan yöntemler temasında kod ve kategori listesine yer vermektedir.

Tablo 25

Strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi

<u>Tema</u>	<u>Kategori</u>	<u>Kod</u>
Süreçte Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Aktif olarak kullanılabilen yöntemler	Gösterme-yapma Sunum Eşli ve grup çalışması Soru cevap Okul enstrümanları çalma Okuma Beyin fırtınası Orff
	Aktif olarak kullanılamayan yöntemler ve sebepleri	Kodaly Orff Suzuki Dalcroze Material eksikliği Programın amacına ulaşmaması Sınırlı etkinlik Öğrenci merkezli etkinlik-zaman kısıtlılığı Öğrenci merkezli yaklaşımları kullanmada sınırlılık

Süreçte kullanılan yöntem ve teknikler teması altında, süreçte aktif olarak kullanılan ve aktif olarak kullanılmayan yöntem ve teknikler olmak üzere iki kategori mevcuttur. Süreçte

başvurulan yöntemlere bakıldığında; sunum, soru-cevap, gösterme-yaptırma ve çaldırma ön plana çıkmaktadır. Aktif olarak kullanılamayan yöntemler incelendiğinde ise öğrenci merkezli yaklaşımların kullanımında sınırlılıklara yol açan noktalara değinildiği fark edilmektedir.

Görüşülen öğretmenlerin hepsi, dersi işlerken o sırada anlatmakta oldukları konuya göre farklı yöntemler ve teknikler kullanmak istediklerine; ancak öğrenci merkezli yöntemlerinin kullanımının sınırlı olduğuna vurgu yapmıştır. Bunun, sürecin kitaba bağlı şekilde ilerlemesi, zamanın kısıtlı oluşu, fiziksel koşulların (müzik sınıfı ve donanımı) yetersizliği ve öğrenci seviyelerinin düşüklüğü gibi unsurlardan kaynaklandığından söz etmişlerdir. Sürecin amaca yönelik ilerlemediğini ve her şeyin öğretmenin bireysel çabalarına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu aktif bir şekilde en sık başvurdukları öğretmen merkezli yöntemler veya tekniklerin, sunum ve gösterip yaptırma olduğu söylemiştir. Bunları, kulaktan şarkı öğretimi, soru-cevap gibi yöntem ve teknikler izlemektedir. Bu konudaki öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Mesela akıllı tahta ile ilgili güzel materyaller izlenebilir, ondan sonra elimde materyal eksikliği olmasaydı işte çeşitli çalgılar kullanılarak mesela Orff çalgıları kullanılarak anlatılabilirdi. Ya da atıyorum çeşitli küçük okul enstrümanları kullanılsa daha iyi olabilir ama bunlar benim elimde olmadığı için maalesef hiç birini kullanamıyorum diyebilirim. Bir de benim okulumun durumu da çok kötü. Onunla da alakalı bir durum.

Ö2: O şarkının ya da öğreteceğimiz konunun özelliklerine göre o yöntemi zaten kullanıyoruz. Okuma-anlama, gösteri, demonstrasyon çok önemli bu derste. Önce sen okuyorsun işte sonra çocuk okuyor. Yani hepsini kullanıyoruz diye düşünüyorum.

Ö3: Derslerimde kullandığım yöntemler, anlatım yöntem, sunum yöntemi. Ondan sonrasında, gösterip yaptırma yöntemini kullanıyorum çok sık. Zaten bizim alana yönelik daha çok gösterip yaptırma yöntemi müzik öğretmenlerinin sık kullandığı bir yöntem. Bu yöntemler

dışında aynı zamanda neler yapılabilir? Orff u kullanmaya çalışıyorum, Kodaly kullanmaya çalışıyorum ama o da çeşitli sorunlara sebep olabiliyor.

Ö4: Aslında çok fazla yöntem var ama benim kullandığım, balık kılçığı, beyin fırtınası, istasyon tekniklerini kullanıyorum. Derslerde yöntem ve stratejiler kullanılıyor ancak zamandan çok gidiyor. Birini yapsam bu sefer diğerinde vakit çalıyorum. O yüzden kullanamazsam diğerlerini yapıyorum, kullanırsam da bu sefer diğerlerinden eksik kalıyorum. 6 şapka tekniğini kullanamıyorum pek fazla, çocuklara desem ki şu konu hakkında biri duygusal şeyler, biri olumsuz şeyler desem bu sefer benim zamanım çok azalıyor. Daha çok beyin fırtınası kullanıyorum, klasik yöntem ve teknikler kullanıyorum. Özel öğretim yöntemlerinden Kodaly yöntemini kullanıyorum. Dalcroze’da yine zaman sıkıntı oluyor. Ses açmada genelde ben Kodaly yöntemini kullanıyorum.

Ö5: Benim kullandıklarım mesela, yaparak yaşayarak öğrenme, kulaktan şarkı yöntemi, Orff yöntemi gibi metodlar kullanıyorum, fakat örneğin Suzuki metodunu kullanamıyorum.

Ö6: Ben daha çok aktif, aktiviteye yönelik ders işlemeye çalışıyorum. Genellikle çocuklara bir etkinlik yaptırmaya çalışıyorum. Orff çalgılarını kullanmaya çalışıyorum. Orff kitaplarım var, Orff kitaplarında da gerçekten çok güzel etkinlikler oluyor. Çocukların hem dans edip, hem şarkıyı öğrenip hem de ritimle eşlik etmeleri onların derse daha çok bağlanmalarını sağlıyor. Bu şekilde bir yöntem işliyorum.

Ö7: Soru cevap, çalgı için gösterip yaptırma, aynı şekilde şarkı için. Aklıma gelenler bunlar. Kullanamadıklarımı materyal, süre ve hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olmasından dolayı, evet.

Ö8: Müzik sınıfımı kaybettikten sonra soru – cevap üzerine yol alıyorum. Bir de blok flüt çaldırdığım zaman göster-yap, taklit olayından yol alıyorum.

Ö9: Ders süremin ve materyallere erişimimin kısıtlı oluşundan dolayı geleneksel yollarla eğitim veriyorum. Müzik programında dünyaca kabul gören bazı özel öğretim

yöntemlerinin adları geçiyor; Orff, Dalcroze, Suzuki, Kodaly gibi... Ancak bunları kullanabilmek için ne materyal ne de yeterli süre var.

Ö10: Dersin amaçlarını hedefe taşımak için çok fazla yöntem var aslında. Ama okullardaki olumsuz şartlar bunlara engel teşkil etmekte. Program da bu konuda bir kolaylık sağlamıyor. Süreyi uzatmak yerine öğrenme alanlarından birini çıkarmayı daha doğru buluyor programı hazırlayanlar. Ben ve meslektaşlarım sadece çaresizce kazanımları olduğu kadar gerçekleştirmeye çalışıyoruz.

Öretmenlerin müzik dersini geleneksel yöntemlerle işledikleri, öğretmenin süreçte öğretici olarak konumlanması durumunun hala devam ediyor olduğu ve öğretimin sunuş yöntemiyle gerçekleştirildiği sonucuna varılmaktadır. Bunun sebeplerinin altında sürenin azlığı ve materyal eksikliğinin de yattığını anlaşılmaktadır. Programlarda kullanılması öngörülen özel eğitim yöntemlerinden bazıları olan Dalcroze, Suzuki, Kodaly gibi yöntemlerin bu programda uygulanmadığı, ancak öğretmenlerin bir bölümün Orff yöntemini kullandığı görülmektedir.

4.2.3.3. Süreçte karşılaşılan sorunlar. Öğretmenlere, süreç değerlendirmeye ilişkin, son olarak “Süreçte yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 26’da, süreçte karşılaşılan güçlükler/yaşanan sıkıntılar temasına ait kategori ve kod listesi yer almaktadır.

Tablo 26

Uygulamada memnuniyet ve karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi

<u>Tema</u>	<u>Kategori</u>	<u>Kod</u>
Süreçte karşılaşılan sorunlar	Sınıfın fiziki koşulları,	Sınıf özellikleri/Fiziki ortamın uygunsuzluğu
	Teknolojik altyapı eksikliği	Okul bölgesinin özellikleri Kalabalık sınıflar/öğrenci sayısının fazlalığı Teknolojik imkansızlıklar Teknolojiye ayak uydurma gerekliliği Programı uygulamak için gerekli altyapının eksikliği
	Öğrencilerin seviyeleri arasındaki farklılıklar	Öğrenci niteliğinin düşük olması Öğrenci ihtiyacı olmaması Sınıftan sınıfa değişmesi
	Program-sistem sorunu	Programı uygulama zorunluluğu Ders saatlerinin azlığı
	Materyal yetersizliği	Ders kitabının ağır gelmesi Görsel-işitsel materyal sıkıntısı

Süreçte yaşanan sorunlar teması adı altında; kalabalık sınıf, materyal yetersizliği, teknolojik olanaksızlık, sınıfın fiziki şartları/ortam, öğrenci seviyesi farklılıkları ve program-sistem sorunu olmak üzere 5 kategoriye odaklanılmıştır. Öğretmenlerin hemen hemen hepsi benzer sorunlar üzerinde durmuştur. Bunların, başında zaman problemi gelmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir:

Ö1: Burada güçlükler olarak işte kaynak, ders saatinin az olması, müzik dersliğinin bulunmaması, çocukların hazırbulunuşlukları. Zaten daha önce belirttim, çocukların şeyleri

de, tamam yetenekli öğrenci var ama genele yaydığımızda sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması... Birçok etkileyen faktör olabilir. Ben yine de elimden geldiği kadar çocuklara bir şey yapmaya çalışıyorum ama programa baktığımda, programla kıyasladığımda bunun da çok tutmadığını görüyorum açıkçası.

Ö2: Valla uygulama sürecinden anlattığım kıstaslar yüzünden çok memnun değilim. Ders saatlerimizin yetersiz olmasından kaynaklanıyor büyük bir yoğunluğu zaten. Hepsini bir araya sıkıştırmaya çalışıyoruz o yüzden de ne yapacağımızı çok bilemiyoruz diye düşünüyorum.

Ö3: Uygulama sürecinden kesinlikle memnun değilim. Yani dedim ya bizim ders saatimizin 40 dakika olması çocukların en başından bir kere o dersi önemsiz görmesine sebep oluyor ve buna göre davranıyorlar. Hangi dersten daha fazla ders saati varsa o benim için önemlidir gibi bir bakış açısı var. Bizim dersimizde ya da güzel sanatlarla alakalı resim derslerinde bu dersler fazla önemsenmiyor bu da öğretmeni memnun etmiyor. Uygulama sürecinde karşılaştığım güçlükler işte bunlardan biri sürenin yetmemesi, öğrencinin o konuyu algılayamaması ya da belki hızlı hızlı anlatmaya çalışıyorsun anlamasalar bile söylemeye çekiniyorlar, bir yandan da 40 dakika olunca söz hakkı versem diyorsun ama bu süreç içerisinde onun nereye hangi konuya gideceğini bilemediğinden bazen söz hakkı veremiyorsun. Verdiğin zaman da tabii ki ben mümkün olduğunca söz hakkı vermeye çalışıyorum. Verdiğim zaman zaten konuya olumsuz bir şekilde yansıyor. Konular birbirlerini açmaya başlıyor, çocuklar ayrı bir hayal dünyasına gitmeye başlıyor bu sebepten dolayı ders süresi yeterli kalmıyor ve istenilen başarı elde edilemiyor. Ya da yapılması gereken şeyler o hafta için planlanan şeyler yarım kalıyor.

Ö4: Aslına bakarsanız 40 dakika boyunca çok yoruluyorum. Koştura koştura anlatıyorum gibi geliyor. Bu beni yorduğu kadar çocukları da yoruyor. Hem enerjik olayım derken kendimden çok yiyorum. Ama maalesef ders saatleri yavaş olmamıza müsaade etmiyor. O yüzden pek memnun kalamıyorum. En büyük sıkıntım zaman oluyor.

Ö5: Uygulama sürecinde dönütler çok geç olabiliyor. Belki 4 veya 6 ders saatinde kazanılması gereken kazanım 1 ders saatine sıkışıyor. Bazı etkinlerin pekişmesi gereken kazanımları süreçte yapamıyoruz. Uygulama sürecinde karşılaştığım en büyük zorluklardan biri zaman bence.

Ö6: Tabiki de çok fazla sorun yaşıyoruz müzik öğretmenleri olarak. Yani en çok gerçekten, verilen yöntem güzel, kitaplardaki etkinliklerimiz çok güzel ama bizim herhalde en büyük yaşadığımız sıkıntılardan biri zaman sıkıntısı. Gerçekten 2 saat olabilse ya da ne bileyim daha çok artırılabilse bu sıkıntıların azalabileceğini düşünüyorum. Ya da daha çok materyallerin ve, ne bileyim olanakların artırılması diyeyim yani.

Ö8: Öğrencilerimin enstrümanla bağları yeni filizlendiği için 60 kişi içinden 40 kişi dersek, 15 tane çocuğum bu konuda enstrüman getirmeyen çocuklarım derste boş kalmalarından dolayı canları sıkılıyor, bu yüzden de bir karışıklık oluyor. Ben de sert bir öğretmen olmak zorunda kalıyorum ama enstrüman çalan çocuklar daha çok çalmak istiyorlar, daha çok bir şey yapmak istiyorlar. Çalma boyutunun programdan çıkarıldığını ilk defa sizden duyuyorum.

Ö9: Memnun değilim. Öncelikle dediğim gibi süre sıkıntımız var. Materyal, hazırbulunuşluk düzeyi vs bunları saymıyorum artık. Uygulama süreci programın öngördüğü gibi gerçekleşmiyor. Çok daha temel ihtiyaçlara cevap vermemiz gerekiyor öncelikle.

Ö10: Çok sorunlu geçiyor. Bence öğrenciler de memnun değildir. Karşılaştığım güçlüklerin başında zaman geliyor.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, zamanın konusunun dersin başarıya ulaşması önündeki en büyük engel olduğu, buna, seviyesi düşük öğrencilerle derslerin istenilen düzeyde yürümüyor oluşu ve sınıflardaki seviye farklılıklarından gibi sıkıntılar da eklendiğinde, sürecin başarıyla ilerlemesinin daha da güçleştiği sonucuna varılmaktadır.

4.2.4. Ürün değerlendirme. Öğretmenlere, ürün değerlendirme boyutuna ilişkin toplam 4 soru sorulmuştur. Birincisi, “Program sizin/öğrencilerinizin beklenti ve ihtiyaçlarınızı ne ölçüde karşılıyor?” sorusudur. *Programın beklenti ve ihtiyaçları karşılama* teması altındaki kodlar *memnuniyetsizlik, kısmen memnuniyet, (istenilenin yapılamaması) pratik ihtiyacı karşılamaması* şeklindedir. Ürün değerlendirmenin ilk sorusuna ait kod ve kategori listesi, Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Programın beklenti ve ihtiyaçları ne ölçüde karşıladığına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde tema, kategori, kod listesi

<u>Tema</u>	<u>Kategori</u>	<u>Kod</u>
Programın beklentileri karşılama durumu	Memnuniyetsizlik sebepleri	Hoşnut olmama Beklentiye karşılamaması, Olanak kısıtlılığı Süre azlığı İstenilenin yapılamaması Daha önceki programla uygulamada bir farkı olmayışı Hazırbulunuşluğu dikkate almaması Bilgi-uygulama uyumsuzluğu Zevk eğitimi yapılamaması
	İhtiyacı karşılamaması	Sınırlı derse katılım Teori-uygulama farklılığı Okulun şartlarına göre değişmesi Öğrenci seviyesinin düşüklüğü Öğrenci farkındalığı düşüklüğü Öğrencide zorunlu ihtiyaç oluşturma çabası Öğrencinin ilgisini çekmemesi Kısmen yeterli Müziği pratik anlamda kullanmayı karşılamıyor

Görüşme yapılan öğretmenlerden 9'u, farklı sebeplerden ötürü (zamanın ve materyalin kısıtlılığı, öğrencilerin farkındalık seviyelerinin düşük olması, katılımın sınırlı olması, istenilenin yapılamaması, pratik ihtiyacı karşılamaması vb.) programdan hiç memnun olmadığını ifade ederken, 1 öğretmen, programdan kısmen memnun olduğunu belirtmiştir :

Ö5: Program kazanımlarının birçoğu öğrencilerin seviyesine uygun fakat bazı kazanımların 5. sınıf seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum. Uygulanabilirliği olan, fakat içerikte zayıf bir program olduğunu düşünüyorum.

Memnuniyetsizliklerini dile getiren öğretmenler; bunun sebepleri arasında zevk eğitiminin geri planda oluşu, müziği pratik anlamda kullanamama ve istenilenlerin yapılamaması gibi noktalara değinmiş; bunlara, öğrencilerin bilinçsiz ve ön bilgi bakımından eksik oluşu da eklendiğinde programın beklentileri karşılamada yetersiz olduğunu ve dolayısıyla, amacına ulaşamadığını belirtmişlerdir.

Ö2: Öğrenciler eğlenerek öğrenmek istiyor. Onlara öğretirken eğlendirirseniz unutmaları çok zor oluyor. Bu yüzden de amacımız farkında olmadan eğlendirerek, güzel zaman geçirerek öğretmek olmalı. Ben bu şekilde ders işliyorum, başarılı olduğuma da bu konuda inanıyorum

Ö7: Benimkini hiç karşılamadığı aşikar da, öğrencilerinkini de karşılamıyor bence. Müzik onlar için bambaşka bir dünya ama karşılaştıkları ders onlara daha soğuk bir dünya sunuyor. Onların kafalarında daha sıcak, çiçekli böcekli bir dünya varken biz onlara daha kurallı, donuk ve soğuk bir dünya sunuyoruz.

Aynı zamanda bazı öğretmenler öğrencilerin seviyeler arası bilgi aktarımının yetersizliğinden, programın ve sistemin sorumlu olduğundan bahsetmiştir. Bu noktadaki görüşler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Ö1: Çok karşıladığını söyleyemeyeceğim. Biraz karşıladığını söyleyebilirim. En azından ben şunu istiyorum. 5. sınıf bir öğrencinin 6. sınıfa geçtiğinde, sınıf atladığında ben sadece şunu istiyorum, artık o kadar düşük ki programla kıyasladığımda bir notanın yerini öğreysin benim için yeterli. Ya da şu notaya göre ince şu notaya göre kalın, işte duyduğunda 2/4'lük, 4/4'lük hani bunları bulması gerekir yani programa baktığımız zaman. Ama ben bundan vazgeçtim bir notayı bile bilmesi yeter diyorum. Bazen bu bile zor geliyor. Bu yüzden az ölçüde karşıladığını söyleyebilirim.

Ö4 :Öğrenciler ilkokuldan ortaokula gelip teori ile karşılaşınca önce bir yıkım oluyor. Çünkü dersi sadece şarkı söylemek olarak görüyorlar. 5. sınıf bunu tanımakla geçiyor bence. Asıl zevki 6. sınıftan itibaren almaya başlıyorlar. Çünkü çocuklar yetersiz olunca bu sefer ben daha çok vakit ayırıyorum, daha çok eksik tamamlıyoruz, derste müzik yapmaktan çok eksik tamamlamakla geçiriyoruz. Bu yüzden ilk başta onların beklentisi karşılanmıyor. Bir de anladıkları zaman zevk almaya başlıyorlar. Bunun da 6. sınıftan itibaren olduğunu düşünüyorum.

Ö9: Ben müzik eğitiminde 5. yılını bitiren bir öğrencinin gerek teorik gerek uygulama, gerek kültürlenme anlamında müziği tanınmasını, bilmesini beklerim. Ancak manzara pek öyle değil.

Ö10: 4. sınıfı bitiren bir öğrencinin tek bir nota bilmemesi büyük bir zaman ve potansiyel kaybıdır. 5. sınıfta ise biz bu açığı kapatmakla uğraşıyoruz. Programın öngördüğü süre ve kazanımlarla boğuşurken bir de bakıyorsunuz 8. sınıftan mezun olan öğrencilerimizin yarısı, hala tek bir nota bilmiyor. Karşıladı mı beklentilerimizi bu? Hayır... Bence müzik dersinin ihmali ile ilgili ilkokul 1. sınıftan başlayan ve kar topu gibi yığılarak büyüyen bir problem var. Diğer dersleri anlarım da, müzikal anlamda bir bina yapacaksa, temelini o dersin uzmanı vermelidir.

Sistemin hatalı bir biçimde işlediğine vurgu yapan öğretmenler, değerlendirme yapılmadığı gibi değerlendirmeye yönelik bir uygulama sürecinin söz konusu olduğuna değinmişlerdir. Amaç ile değerlendirmenin tutarsızlığının bir kanıtı olarak, ikinci kademeye geçen çocukların programa adaptasyonu için gerekli donanımın gelmiyor olmasını göstermişlerdir. Yenilenen programla bir önceki program arasında uygulama bakımında bir fark bulunmadığını ve öğrencilere fazladan teorik yüklemesi yapıldığını, pratik anlamda müziğin kullanımı üzerinde durulmadığını ve öğrencinin müzikten zevk almasının ikinci planda olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, her bölge ve okul için aynı şartların aynı söz konusu olmadığına, yapılması hedeflenenlerin imkanların kısıtlılığından ötürü yapılamadığına değinerek, pratik anlamda amacın gerçekleştirilemediğini vurgulamışlardır.

4.2.4.1. Öğrenci değerlendirmesi. Ürün değerlendirme hakkında, ikinci olarak “Öğrencilerin değerlendirilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusunun yöneltildiği öğretmenlerin, konuya ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori ve kodlar Tablo 28’de görülmektedir.

Tablo 28

Öğrencilerin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori, Kod Listesi

<u>Tema</u>	<u>Kategori</u>	<u>Kod</u>
Öğrenci değerlendirme	Ölçme araçlarının çeşitliliği	Klasik yazılı, test, Sözlü, dönem içi performans notları, Proje ve performans ödevleri
	Sistem –değerlendirme uyumsuzluğu	Sonuç değerlendirme Değerlendirme-amaç zıtlığı Alternatif ölçme araçlarının işlevsizliği, Ölçme araçlarının müzik dersine entegre edilememesi.

Öğrenci değerlendirme temasındaki kodlar; öğretmenlerin bireysel görüşleri ölçme araçlarının çeşitliliği, sonuç değerlendirme, proje-performans ödevleri, alternatif ölçme-değerlendirme araçları, programın amacı- değerlendirme zıtlığı olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşü şöyledir:

Ö1: Şimdi biz uygulamalı sınavlar yapıyoruz. Yazılı sınavlar yapamıyoruz. Uygulamalı sınavlarda, çocuklara notaların yerlerini soruyorum ama yine onlara uygun sormaya çalışıyorum. Fakat bu bile, bunu uyguladıktan sonra bile unutuluyor. Yani o yüzden değerlendirmenin, hani diğer sınıflar için de böyle, çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. Yani değerlendiriyoruz ama, çocuk çalışıyor sınav var dediğimiz için, sınavdan 1 hafta sonra unutuyor. Nota değerleri mesela unutuluyor. Çok da tatminkar değilim yani.

Ö4: Aslında öğretmenlik tamamen bir vicdan işi, değerlendirmeyi de maalesef vicdana bırakıyoruz. Genel bir algı var müzikten yazılı olmaz uygulama olur diye. Ben bir yazılı sınav bir de uygulama yapıyorum. Daha önce iki ortaokulda görev aldım, ikisinde de karşılaştığım en büyük zorluk sınav. Sınav yaptığımda çocuklarda bir şey oluyor, hani müzikte sınav olmaz diye. Ama çocuk nota yazamıyorsa bence notayı okuyamıyor da. Öğrenmelerini, maalesef uygulama kriterlerini de çok iyi ölçemiyoruz hiçbir zaman. Hani yazılı somut bir şey. Hadi çocuk hafif şaşırdı diyelim tam puan veriyoruz. Diğeri mükemmel çaldı tam puan veriyoruz. Evet önemli olan çaba, ama bu bence bir vicdan işine kalmamalı. Biraz daha netlik olmalı.

Ö2: Ben dersimin özelliklerine göre farklı bölümlere ayırıyorum. Okuma, çalma, kulaktan eğitim için farklı değerlendirmeler kullanıyorum. Bunların sonunda elime bir not geliyor ve o nota göre biraz da sınıf içerisindeki davranışları, derse olan tutumlarından, araç gereç getirmelerinden çocuklara notlarını veriyorum.

Ö3: Öğrencileri ben tamamen sınav yaptığım an için değerlendirmiyorum. Öğrencileri o süreç içinde yani dersin dönemin başladığı zamandan itibaren değerlendiriyorum. Gerek derse karşı tutumu, araç gereç getirmesi, ödevlerini yapması, araştırma ödevlerini yapabilmesi, yapması, bir arkadaşı ile beraber işbirliği içinde bir şeyler yapabiliyor mu? Tüm bu özellikleri dikkate alarak derse katılımı da dahil bu şekilde değerlendiriyorum. Yani sürecin sonunda sınav yaparken yalnız o an o dakika o çocuğu değerlendirmiyorum. Tüm süreci kapsayacak şekilde ve o anda yapmış olduğu şeyi de katarak ben çocuğu değerlendirmiş oluyorum.

Ö8: En son öğrencilerimi değerlendirirken yazılı üzerinden yol aldım. Notaları sordum, değerlerini sordum, dizek üzerindeki yerlerini sordum. Ölçü çizgisi, ölçü nedir bunun üzerine yoğunlaştım. Bir de tahtada 4 ölçülük bir çalışma verdim onların bonasını yaptırdım.

Ö5: Doğru melodide şarkı söyleyebilme, ritim kabiliyetini değerlendirme, söz ve nüansların uygulanması gibi kriterleri değerlendiriyoruz. Tabi öğrencilerin hepsinde zorlayıcı performans istemiyoruz.

Teorik bilgilerin ölçülmesinden önce müzik sevgisinin ön plana konması gerektiğini düşünen öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

Ö7: Kesinlikle müzik dersi notla değerlendirilmemeli. Bu konuda çok netim.

Ö9: Müzik dersini salt olarak ölçmeyiz bence. Ölçtüğünüz şey öğrencinin sizi dinleyip dinlemediği olur. Ancak ölçüt müzik dersini sevdirmek olsa, öğrenciye kendinizi her türlü dinletirsiniz zaten. O ölçme konusunda ilk adım öğrenciye müziği sevdirmek olmalı.

Ö10: Bence uygulanan ölçme biçimleri bu işin doğasına uygun değil. Sınıfı bir orkestra gibi düşünüyorum ve herkese yeteneği ölçüsünde bir görev veriyorum. Flüt çalabilenler çalarken, şarkı ile eşlik etmek isteyenler bunu yapıyor. İkisini de yapamayan veya istemeyenler ise ritim tutarak eşlik ediyor. Çocuklara müzik ile nasıl daha büyük bir şeyin parçası

olabildiğimizi hissettirmek gerekiyor. O zaman göreceksiniz ki bu derste başarısızlık diye bir şey yok.

Öğretmenlerden 1'i ise öğrenciyi ölçme boyutunda, zaman bakımından yaşadığı sıkıntıları şu şekilde ifade etmiştir:

Ö6: En büyük yaşadığım sorun şu, öğrencileri değerlendirirken tek tek değerlendirmeye çalışıyorum, müzikte yetenek önemli olan. Yani hepsini bir anda dinleyemezsiniz. Ya da kim yetenekli ya da kim daha az yetenekli bunu bilemezsiniz. Teker teker dinlemek gerekiyor hepsini. Valla hepsini tek tek dinlemeye çalışıyorum zaman yettiği sürece. Bir şekilde elimden geleni yapıyorum. Onlara küçük sınavlar yapıyorum, tartım çalışmalar, işte öğrendiği notalarla ilgili bilgilerini aktarıyorlar ama genellikle değerlendirmelerimi sınav yöntemi, yazılı yöntemi değil de, uygulama yöntemini kullanarak yapıyorum teker teker.

Öğretmen görüşleri genel anlamda incelendiğinde büyük çoğunluğun sürece yayılan uygulamalı sınavlar uyguladığı, bunları uygularken belli başlı kriterlere dikkat ettiği görülmüştür. Müzik dersinde başarının ölçülebilir bir şey olmadığını savunan diğer bir öğretmen grubu da, başta müziğin sevdinilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmenler kişisel düşünceleri ölçme araçlarının çeşitliliği kategorisi altında öğrencilerin 1 yıl boyunca yeterince değerlendirildiklerini, bu değerlendirmeye yönelik sınavların klasik yazılı, test, sözlü, dönem içi performans notları, proje ve performans ödevleri olarak geniş bir yelpazeye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Sınav çeşitliliği hakkında 10 öğretmen görüş bildirmiş olsa da, bu sorunun yanıtında, daha ziyade nasıl not verildiği açıklanmıştır. Görüşler incelendiğinde yanıtların teorik bilgiye verilen önem ve müzik sevgisine verilen önem olmak üzere iki kutba ayrıldığı görülmüştür

4.2.4.2 Ölçme araçlarının etkililiği. Ürün değerlendirmeye ilişkin öğretmenlere yöneltilmiş olan üçüncü soru “Programda uygulanan değerlendirme türleri, ölçme araçlarının etkililiği ve kullanışlılığı hakkında neler düşünüyorsunuz?” olmuştur. Tablo 29, *ölçme araçlarının etkililiğin* teması altında kategori ve kod listesine yer vermektedir.

Tablo 29

Değerlendirme türleri ve ölçme araçlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi

<u>Tema</u>	<u>Kategori</u>	<u>Kod</u>
Ölçme araçlarının etkililiği	Sınavın olumlu ve olumsuz getirileri	İstenen amaca ulaşmaması Teorik bilgiyi ölçmesi Sınavların programda belirtilmemesi-örtüşmemesi Ekstra test yükü,sınav stresi-başarısızlık bilgiyi ölçmemesi, sınava dönük sistem ezbere yöneltmesi, Sistemin kendi içinde çelişmesi Müziği sevdirmemesi
	Değerlendirme sistemi	Müziğin kullanımına ilişkin değerlendirme yapılmaması Yanıltıcı değerlendirme Hatalı Değerlendirme sistemi Sisteme uyum zorunluluğu Değerlendirmeye uygun eğitim verilmesi Teorik bilgi ölçümüne dayalı sınav sistemi Dinleme-Söyleme ve çalmanın ölçülmemesi Program/amaç-değerlendirme zıtlığı Sınavların öğrenciyi çalışmaya zorlaması

Öğretmenlerin ölçme araçlarının etkililiğine ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde bu araçların kullanışsız olduğunu düşündükleri söylenebilir. Genelde, bu konuda olumsuz görüş bildiren öğretmenler kitaplardaki bazı ölçeklerin kısmen iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Ö1: Kullanışlılık aslında görünürde güzel, ölçme araçları, notaların gösterimi falan çok güzel ama değerlendirme türlerine bakınca “Tamam yaptım.” diyor çocuk. Ama yine geri döndüğünde unutulduğu için çok da amaca ulaşmıyor. O yüzden çok da kullanışlı olduğunu düşünmüyorum. Güzel hazırlanmış, niyet çok güzel ama dönüte baktığımızda ürün değerlendirmede amaca ulaşamıyoruz maalesef. Hep aynı şeyden şikayet ediyoruz.

Ö2: Mutlaka iyidir, ama ben o ölçme araçlarını kullanmıyorum. Her şarkı için bir ölçme yaptım, okuma çalma, kulaktan söyleme diye. Ben buna göre not veriyorum. Ya akran değerlendirme falan yaptığımız zaman çocuklar ya kızdıkları çocuklara daha az not veriyorlar ya da çok sevdikleri arkadaşlara, kankalara yüksek not veriyorlar. O yüzden bu akran değerlendirmelerin falan objektif olduğunu da düşünmüyorum.

Ö3:Programda kullanılan değerlendirme türleri yani bana biraz daha şey gibi geldi; daha çok bu kitaptaki konuların hazırlanması bilişsel yeterliliği kapsayacak şekilde hazırlanmış ama pek de doğru gelmiyor bana. Yani aslında tamamen doğru değil demiyorum ama biz çocuğu sadece o anki yapmış olduğuyula bilişsel olarak değerlendirirsek düzgün bir değerlendirme yapmış olamayız. Bunların hepsini düşünerek baktığımda bile ben o çocuğu doğrudan ölçmem. Bu yüzden programda kullanılan ölçme türleri bana daha çok dolaylı gibi geldi ve ben çocukların değerlendirilmesi şu şekilde uygun buluyorum, çocuklar öğrenmiş olduğu şeyleri o an uygulayarak değerlendirilerek ve çocuğun bir sınavı varsa o sınavla alakalı öğrendiği şeyleri o an uygulayarak yapmasını daha uygun buluyorum.

Ö4: Mesela bu yıl şey vardı 5. sınıflarda, kendi öz değerlendirmesini yapması anlamında bir şey vardı. Güzel. Çocuk kendini eleştirebiliyor. Ben onu bazen gruplar halinde

yaptırıyorum. O anlamda iyi ama şu anda ben şey görüyorum, çok fazla bilgileri ölçecek şey yok. Ben biraz da teoriciyim yani.

Ö8: Zayıf, yeterli bulmuyorum.

Ö5: Kullanılışlıgından bahsedecek olursak ölçüt yetenek tespiti açısından yeterli olduğunu düşünüyorum.

Zaman, sınıf mevcudu, hazırbulunuşluk gibi etkenler yüzünden olumsuz görüş bildiren ve müzikte ölçmenin daha derinlemesine yapılması gerektiğini savunan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

Ö6: Valla dediğim gibi hep aynı şeyleri söylüyorum ama, çok fazla etkili olmuyor. Yani 40 dakikada ne yapabiliriz bilmiyorum. Bunu herkes herhalde söylemiştir, tüm müzik öğretmenlerinin en çok yakındığı şey bu ama...Güzel bir yöntem var kitapta bakıyorsunuz, uygulamaya çalışıyorsunuz ama cidden çocuğun hazırbulunuşluk seviyesi buna uygun değil. Elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz, sevdirmeye çalışıyoruz ama çocuk gerçekten buna hazır bir şekilde gelmiyor, çünkü hayatında hiçbir şekilde müzik dersi görmemiş ya da ona uygun bir eğitim almamış.

Ö9: Programda İstikal Marşı'nın doğru söylenişi ile ilgili bir ölçek var mesela. Telaffuz 10 puan, sesi doğru kullanma 10 puan vs gibi. Ancak bunu kullanmak zor. 60 kişilik sınıflar var.

Ö7: Ben zaten not vermeye son derece karşı olduğum için müzik gibi bir ders için, dolayısıyla araçları da son derece uygunsuz buluyorum.

Bir öğretmenin bunlara ek olarak bu sene programdan çıkarılan çalma öğrenme alanı ve ölçme hakkındaki görüşü ise şu şekildedir:

Ö10: Daha önce de dediğim gibi ölçme araçların müziğin doğasına ve öğrencinin doğasına uygun olması gerekiyor. Programda bununla örtüşen bir ölçme aracı yok. Biz kendimiz bulmak zorundayız bunu. Şunu da eklemeliyim; çalma boyutunun varlığı ölçme ve not

verme aşamasında ayırt edici bir özelliği. Çalma, akranlar arasında da tetikleyici ve başarıya ulaştırıcı bir boyuttu.

Öğretmenlerden bazıları kişisel görüşünde, performans ödevlerinin amacına uygun biçimde uygulanmadığına ve takibinin sıkı biçimde yapılmadığına değinmiştir. Mevcut koşullarda ve mevcut sistemde, öğretmenler proje ve performans ödevlerinin olumlu herhangi bir katkısının söz konusu olmadığından, kendilerine ekstra yükten başka bir şey ifade etmediğinden söz etmiştir. Bu noktadaki görüşlerini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

Ö3: Bizim sınavlarımızla alakalı performans ödevlerinin tamamen başarısını ölçtüğünü düşünmüyorum. Çünkü çocuğa bir performans ödevi verirsın araştırma olarak, çocuk gidip internette bulduğu şeyi kağıda aktarıp gelir, belki güzel de yazar bu şekilde verebilir yani.

Ö4: Performans ödevleri kopyala yapıştır oluyor. Emek veriliyor ama... Benim burada anlatmam gerekiyor çocuğa, kendine vakit ayırması gerekiyor gerçekten. Bence çocuk daha çok yaparak yaşayarak öğrenmeli. Öyle ödevleri daha çok yararlı buluyorum. Sistem biraz ezbere dayalı. Ezberi kötüyse kötü alıyor çocuk şu an girdikleri sınavlar gibi. Bunun için daha çok fırsat verilmeli çocuklara daha çok değerlendirme yapılmalı.

Ö5: Ölçüt yetenek olduğu için her öğrenciden aynı performansı zaten beklemiyorum. Fakat müziğe veya sanata yeteneği olan öğrencilerin bu ödevlerle ortaya çıkabildiğini gözlemledim.

Dönem içinde yapılan diğer sınavların öğrenci başarısını ölçmede ne kadar yeterli olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

Ö1: Yüzde ellinin altında diyebilirim daha önce de dediğim gibi. Çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum.

Ö2: Ya sadece bir kaç sınavda başarı ölçmek çok zor oluyor. Birinci dönem dediğim gibi her öğrettiğim şarkı için, her öğrettiğim teorik bilgi için ben bir değerlendirme yapıyorum. Daha sonra bunları toplayıp, çarpıp, bölüp bir tek nota dönüştürmeye çalışıyorum. Mesela 2-

3 notu birleştirip bir not veriyorum, 2-3 notu birleştirip bir not veriyorum. Böylelikle 4 not veriyoruz zaten, iki sınav notu iki ders notu. Bu şekilde yapıyorum.

Ö6: Yani çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Hani ben elimden geldiğince onları teker teker dinleyip gelişimlerinin olup olmadığını gözlemlemeye çalışıyorum ama gerçekten bunu yeterli yapıyor muyum? Yapamıyorum bence. Çünkü gerçekten kısıtlı bir zamanda, bir tane öğrenciye bir soru sorduğumda 5 dakika geçiyor. E benim sınıfımda 30 tane öğrenci var, yani o 30 öğrenciyi teker teker dinlemeye çalışıyorsun. Artık sonlara doğru hızlandırıyorum yani mecburen. Zaman yetiştiremiyorum çünkü.

Ö8: En son ben sınav yaptığımda amacım ne kadarına bilginin ulaştığını ölçmekti, yüzde ellisine ulaşmış, yüzde ellisine ulaşmamış. Bu da değerlendirmeden daha ziyade çocuğun severek, isteyerek, yaparak ve yaşayarak çalmasına yönlendirmek. Sınavlar bu konuda çok başarı değil bence. Motive etmiyor.

Bu alt başlıkta öğretmen görüşleri genel olarak ele alındığında öğretmenlerin soruya dair olumsuz görüşler bildirdikleri söylenebilir. Çeşitli değişkenler yüzünden yaşadıkları zorlukları dile getiren öğretmenlerin müzik dersinde ölçme konusunda tam bir standardı yakalayamadıkları söylenebilir, ancak alıntılar genel olarak incelendiğinde zamana ve sürece yayılan ölçme biçimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Müzik dersi ve ölçme-değerlendirme ile ilgili farklı görüşler bildiren bazı öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir:

Ö7: Yeterli bulmuyorum. Karşıyım ya. Çocuk müzikle ilgili sınav denen bir şeyle karşılaşmamalı yani. Bunu uygun bulmuyorum. Tamam yani bu onun belki çalışmasını başarı olarak değerlendirip ölçüyor olabilir, ama acaba gerçekten bu müzikal anlamda bir ilerleme midir? Biz bunu ölçmüş mü oluyoruz? Veya ölçmeye değer bir durum mu bu?

Ö9: İlk dönem sınav yapmıyorum. Herkese tam puan veriyorum. Ancak ikinci dönem sınav yapacağımı daha sene başından söylüyorum. Böylelikle çocuk ilk dönem müzik dersine ısınmış ve onu sevmiş oluyor. Not kaygısı gütmüyor. İkinci dönem ise öğrendiklerimizi

hatırlatarak zaman içine yayılan değerlendirmeler yapıyorum. Ara ara yaptığım sözlülerle de bilgileri ne kadar hatırladıklarını ölçüyorum. Neticede yine sene sonunda hepsine tam not veriyorum. Yani burada esas sınavı veren öğretmen oluyor.

Ö10: Süreç içerisinde değerlendirme yapıyorum. Yeni kitaplarda her ünitenin sonunda değerlendirme kısımları var. Hatta bazıları öz değerlendirme. Bunu güzel buluyorum. Özellikle klasik bir sınav ya da yazılı, test gibi şeyler yapmıyorum. Sınıfı toplu olarak değerlendiriyorum.

4.2.4.3. İdeal program. Ürün değerlendirmeye ilişkin son soru; ”5. sınıflarda uygulanmak üzere daha etkili bir müzik öğretimi için programla ilgili önerileriniz nelerdir? (Programla ilgili değiştirmek, eklemek, çıkarmak istediğiniz yönler nelerdir? Programın geliştirilmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?)” olmuştur. İlgili, tema, kategori, kod listesi Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30

Daha etkili bir müzik öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi

<u>Tema</u>	<u>Kategori</u>	<u>Kod</u>
Etkili müzik öğretim programı	Materyal Özelliği	Görsel ve işitsel materyal desteği sağlanması Enstrüman sağlanması Ders kitaplarıyla ilgili düzenleme yapılması Ders kitaplarının öğretmen seçimine bırakılması Öğrencinin ilgisini çekici kitap hazırlanması. Seviye gruplarına ve okula göre kitap seçimi Ders kitaplarının işlevsel olması İnteraktif materyal gerekliliği Öğrenci hevesini arttırma gayreti/farkındalık oluşturmak

Fiziksel Ortam		Tüm imkânlarıyla müzik sınıfları oluşturulması Öğrenciyi heveslendirecek bir ortam yaratılması Alt yapı-uygulama dengesinin kurulması- teknolojik donanımı güçlendirme Teknolojik alt yapının zenginleştirilmesi Sınıf mevcudunun azaltılması, Seviye sınıfı yapılması
Bölgesel Farklılıklar		Her okulun kendine göre bir program geliştirmesi Sınıf, seviye, bölgesel uygulama farkının göz önüne alınması, Gerçek okul şartlarına uygun bir program Bireysel farklılıkları göz önüne alması
Değerlendirme		Değerlendirme sisteminin isteği ölçmesi gerekliliği Eğitimin sınav odaklı olmaması Süreç değerlendirme yapılması Sınavlar kalkmalı-sınav kaygısını ortadan kaldırmak Sistemin test çocuğu yetiştirmesi
Etkili müzik öğretim programı	Sistemde köklü değişim	Sanat eğitimi politikası edinmek, Öğretimdeki mantalite hatası Kur sistemi, Sistem ve programın ayrı olması sorunu Becerilere yönelik esnek program Sisteme bütüncül yaklaşım- <i>köklü değişim</i> İdealistlik-gerçekçilik dengesinin kurulması Yönetici tutumu-zihniyet değişimi Eğitici, sınıfta uygulamalı seminerlerin gerekliliği

Programın daha etkili bir müzik eğitimi açısından düzenlenmesi ile ilgili görüşlerin neredeyse hepsi aynı başlıklarda toplanmaktadır. Bunlar zaman düzenlemesi başta olmak üzere, materyal, özellikle ders kitaplarıyla ilgili düzenlemeler yapılması, teknolojik destek, bölgesel

düzenlemeler, programın enstrüman çalmaya yönelik düzenlenmesi, ders kitaplarının profesyonel bir yaklaşımla hazırlanması, ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte ve fonksiyonel olması, kitaplardaki şarkı seçiminin öğretmenlerin kararına bırakılması, bu konuda şarkı dağarcığı oluşturulması, gibi birçok noktada ortak görüş belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu bağlamdaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Programdan ziyade... Tamam program da önemli de, öncelikle şartlarımızın iyileştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir de bizim ülkemizde tek bir program uygulanıyor ama, tabii bu biraz maliyetli olur ama mesela biz zorunlu çalışma yükümlülüğü olan okullarda çalışıyoruz. Belki de şöyle bir şey olabilir: zorunlu hizmet yükümlülerine ayrı bir program hazırlanabilir, onların ihtiyaçlarına göre. Yani hepsi aynı olmasından ziyade ona ayrı bir program hazırlanabilir, işte diğer okullara ayrı bir program hazırlanabilir. Ondan sonra haftada 2 saate çıkarılabilir. Ondan sonra bu sayede çocuklarla notalar ve seslerle ilgili daha güzel şeyler yapılabilir. 2 saate çıkarıldıktan sonra vakit bol bol yeteceği için bu olabilir. Dediğim gibi yani böyle matematik anlatır gibi ders anlatmak hani sağlıklı olmadığı için. Ya da bu programda çok, hatta hiç çalmaya yönelik bir şey yok. Vakit de olsa o eklenebilir.

Ö2: Ben ilkokulda dediğim gibi öğrencilerin müzik eğitimi aldığını düşünerek yapıyorlar programı, bu yüzden ortaokula başlarken hiç müzik dersi almayan öğrenciler var ve bunlar çoğunlukta dediğim gibi. Program onların derse girip 5, 6, 7, 8, üstlerine ilave etmeleri için düzenlenmiş bir program. Aslında 5'ten başlayıp 'müzik nedir'den başlayıp daha sonra sınıf sınıf bunların üstüne ilave edilen bir program olarak yapılması gerekir diye düşünüyorum. Yani nasıl düzenlenir bilmiyorum ama gerçekten müzik öğretmeni olup bu işi yapan öğretmenlerin bu programı yapması lazım. İşte üniversitedeki öğretim görevlilerin bu programı yapması gerekmiyor, zorlukları yaşayan kişilerin programı düzeltmesi gerekiyor. Ha üniversitedekiler de katılabilir, onların dersi çok, zamanı çok. Onlar öyle bir program yapmışlar ki bizim programa uymamız zaten mümkün değil. Çok vakit alıyor.

Ö3: Daha etkili bir müzik öğretimi için ilk konularla bir sonraki konuların yer değişikliği yapılabilir. Mesela çocuklara müzik dersinin daha güzel olduğunu gösterebilmek için, onun dikkatini toplayabilmek için, öndeki ünitenin daha çok ezber konular değil de öğrencinin de aktif katılımını sağlayacak konular olması gerekiyor. Çünkü şu anda bizi ilk üniteler çocuğun aktif değilde öğretmenin aktif olduğu üniteler. Sürekli öğretmenin anlattığı, öğretmenin bilgiyi sunduğu, çocuğun dinleyici olduğu bir ünite var yani. Ama ünitelerimiz şöyle olsa; biraz daha çocuğun aktif katılımını sağlayacak üniteler olsa, şarkılar olsa, şarkılarla beraber kendi ritim kalıbını kendi oluştursa bunlar görsel olarak mesela birkaç tane verilse çok daha dikkat çekici olacağını düşünüyorum. Çünkü ben geçen senelerde şöyle bir şey yapmıştım, herkesin bir ritim aleti oluşturmalarını istemiştım atıklardan, bando aletleri gibi, boru, marakas gibi çok da güzel aletler çıkarmışlardı 5. sınıflarım. Biz şarkılarımızı söylerken bir sonraki aşamada da kendi ritim aletlerimizi yaptık, bunlarla beraber şarkılarımızı söyledik. Öğrenci bundan daha çok zevk almaya başladı ve derse daha aktif katılmaya başladı. Konular bu şekilde olsa, çok faydalı olacağını düşünüyorum. Yani söyleme ve çalma konuları ünitelerin başında olsa, bilişsel seviyelerini ölçecek konularında anlatıldığı, öğretmenin aktif olduğu konuların da ortalarında, sonlarında olması daha mantıklı olur gibi geldi bana. Eklemek çıkarmak istediklerim de; daha çok şarkılar eklenebilir. Onların bilebileceği şarkılar yani onların seviyelerini aşmış değil ama seviyelerindeki şarkılar biraz daha onları mutlu edebilir.

Ö4 :Eskiden bir çalışma kitabı, bir ders kitabı vardı. Tekrardan böyle bir şey basılabilir. Öyle olursa çocuklar daha az yazma üzerine, daha bizim zamanımızdan, madem ders 40 dakika, buradan tasarruf edilebilir. CD'ler olabilir. Bazı okullar akıllı tahta kullanabiliyor, imkanı olmayan okullar CD kullanabilir. Kitapların arkasında CD olabilir. Gerçi bazı çocukların onu dinleyecek imkanı olmayabilir ama en azından öğretmene böyle bir CD verilebilir. Çalgılar devletten karşılanabilir. Çünkü bunda çok sıkıntı yaşıyoruz. Bir de

EBA'da daha fazla içerik olabilir dersle alakalı. Materyal, zaman, kitapların içeriklerinin daha fazla olması çalışma kitabının veya enstrüman yardımı gibi

Ö5: Programın tam anlamıyla uygulanması için öncelikle ders saatlerinde düzenlemenin şart olduğunu düşünüyorum. Programın tam anlamında uygulanabilmesi için de alanında uzman kişilerden hizmetiçi eğitim ile programın kapsamlı bir uygulaması yapılmalı. Bir de program için daha detaylı ya da şarkı repertuarı yönünden zengin bir ders kitabı çok iyi olurdu.

Ö6: 5. sınıflarda daha çok bence ritim çalışmalarına yer verilmeli. Ben kendim de tecrübe ettim. İlk başlarda onlara nota okutmaya çalışıyordum ya da teorik bilgileri daha çok veriyordum ama gerçekten çocukların ilk önce müziği sevmesi gerekiyor ve ritim, yani çocuk bence dans etmeli. Hem dans etmeli hem şarkıyı duymalı. Dans ve müzik gerçekten birbirleriyle bir bütün. Ben bu yöntemi uyguluyorum. İlk önce bence ritim ve dansla çocukları müziğe alıştırmamız gerekir. Daha sonra küçük küçük teorik bilgileri eklemek gerektiğini düşünüyorum. Orff yöntemi gerçekten bu konuda çok etkili benim için, ben Orff yöntemini çok fazla uyguluyorum 5. sınıflarda.

Ö7: En kesin önerim notla değerlendirmemek. Müzik dersinde not söz konusu olamaz yani. Örneğin matematik dersi evet önemsenmeli ama sevilme zorunda değildir, müzik dersi ise sevilmeden zaten önemsenemez. Müzik dersi önemsenmekten önce sevilmeli zaten. O sevgi ile zaten her türlü o elde etmek istediğiniz başarıyı elde edeceğinizi düşünüyorum. Müzik dersi ölçülebilir bir şey değil bana kalırsa, müzik bütün öğrencilerin, yetenekli, yeteneksiz sevebileceği bir ders olabilir ama bunu not gibi ya da diğer değişkenlerle ortadan kaldırıyoruz. Bence daha fazla müzik odaklı olmalı diye düşünüyorum.

Ö8: Enstrüman ve çalma boyutunun tekrar eklenmesi. Kesinlikle ders süresi. Bir tane müzik sınıfı ve materyal olmazsa olmaz. Programda öğrenci sayısı dikkate alınmalı, makul düzeyde tutulması lazım. Programı geliştirirken, şu konuda farkına varırlar umarım programı

düzenleyiciler. Seviye ile alakalı müzik eğitimi, bu seviyeyi oluştururken 8. sınıf çocuğunun yaşının özelliği, ergenliği, ses aralığı. İkincisi çocuğun anlayabileceği ölçü sayısı ve ritimler çocuğa uygun olmalı. Enstrümana daha çok ağırlık verilmeli. Popüler parçalardan motive edici bir şarkı dağarcığı oluşturulmalı. Dördüncüsü, program için şunu söyleyebilirim; bu hoşuma gitti, programın olumlu yanlarından biri, sanatçıların hayat hikayeleri verilmiş. Bunun geliştirilmesi lazım.

Ö9: Türkiye'nin eğitim gerçeklerine uygun olmasını isterim. Sürenin, kazanımların, giriş özelliklerinin, materyallerin hesaba katılmasını isterim. Öğrencinin giriş özellikleri daha çok dikkate alınmalı. Ağır konular çıkarılmalı ve süre uzatılmalı. Uzatılamıyorsa bu açık materyaller ve teknoloji ile giderilmeli. Okullarda müzik sınıfları oluşturulmalı ve çocuklar çalgı çalma ile tanıştırılmalı. Temel hedefin öncelikle müziği ve sanatı sevmek olduğu ortaya konması lazım. Ve öğrencilerin bu yönde güdülenmesi lazım.

Ö10: Çalma boyutunun eklenmesi ve ders süresinin artırılması daha etkili bir sanat eğitimi için olmazsa olmaz. Dahası bu programın teknoloji ve materyallerle desteklenmesi, başarı için bir ön koşuldur. Bence ilk kademedен itibaren bu dersi uzmanına bırakmalılar. Bu sonrasında doğan birçok sorunun önüne geçilmesini sağlar. Öğretmenlere daha rahat uygulayacakları, gerçekçi bir program hazırlanmalı. Süreler bu konuda iyi ayarlanmalı. Şu anki durum yumurtasız omlet yapmaya benzemektedir. Daha güzel bir şarkı dağarcığı ile kitaplar ve materyaller düzenlenmeli, programda müzik, çalma-dinleme-söyleme-kültürlenme bütün olarak ele alınmalı.

Özetlenmesi gerekirse, öğretmenler, ideal bir müzik dersi programına dair güçlü ve etkin bir sanat politikası geliştirilirse pek çok olumsuz yönün iyileştirilebileceğine, iyi bir eğitimin bu sayede verilebileceğine vurgu yapmaktadır. Haftalık ders saatlerinin az, müfredatın ise ağır oluşundan kaynaklı sıkıntılara değinen öğretmenler, ders saatlerinin artırılması ve içeriğin sadeleştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, etkili bir

müzik programı için birinci kademedeki öğrencileri örnek göstererek, bu sınıflara alan öğretmenlerinin girmesi gerektiğini ve derslerin yoğun olarak söyleme, dinleme, çalma, kültürlenme becerilerine ayrılarak verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, ayrıca, öğrencilerin müziğin kullanımı ve enstrümanlara ulaşma imkanlarının kısıtlı oluşundan ötürü, müzik sınıflarına önem verilmesi ve öğrencilerin müziği kullanmaları için olanak tanıyacak ortamların yaratılması gerektiğine değinmişlerdir. Bu sayede, müzik, sınıf ortamından dışarı taşınarak, günlük yaşama entegre edilebilecek bir beceri haline gelecek ve öğrencileri güdüleyecek bir ortam yaratılmış olacaktır.

Öncelikle öğrencilerin ve velilerinin, sanat eğitiminin önemine dair farkındalığının artırılması, müzik öğrenimi için heves uyandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Özellikle üst sosyo-ekonomik seviyedeki okullarda hizmet vermekte olan müzik öğretmenleri, bu noktaya vurgu yapmış; öğrencilerin istek ve bilinç sahibi olduğunu, müzik dersine önem verdiklerini, ailelerinin desteği ile daha da başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Birçok öğretmen, öğrencilerin kendilerini özel hissedecekleri, yeterli donanıma sahip bir müzik sınıfının oluşturulmasını, ve, görsel-işitsel materyaller ve enstrümanlarla bu sınıfın altyapısını sağlamlaştırılarak öğrencilerin motivasyonunun artırılmasını gerekli bulduklarını belirtmiştir. Sistemi kapsamlı bir biçimde ele alan öğretmenler, kısaca, sistem anlayışından programın özelliklerine, sınıf ortamından materyallere kadar aksaklığa yol açtığı düşünülen tüm unsurlara vurgu yapmış; ideal ders ortamının oluşturulmasına ve programın öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri daha çok göz önünde bulundurularak hazırlanması yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

4.3. Sınıf İçi Gözlemlere İlişkin Bulgular

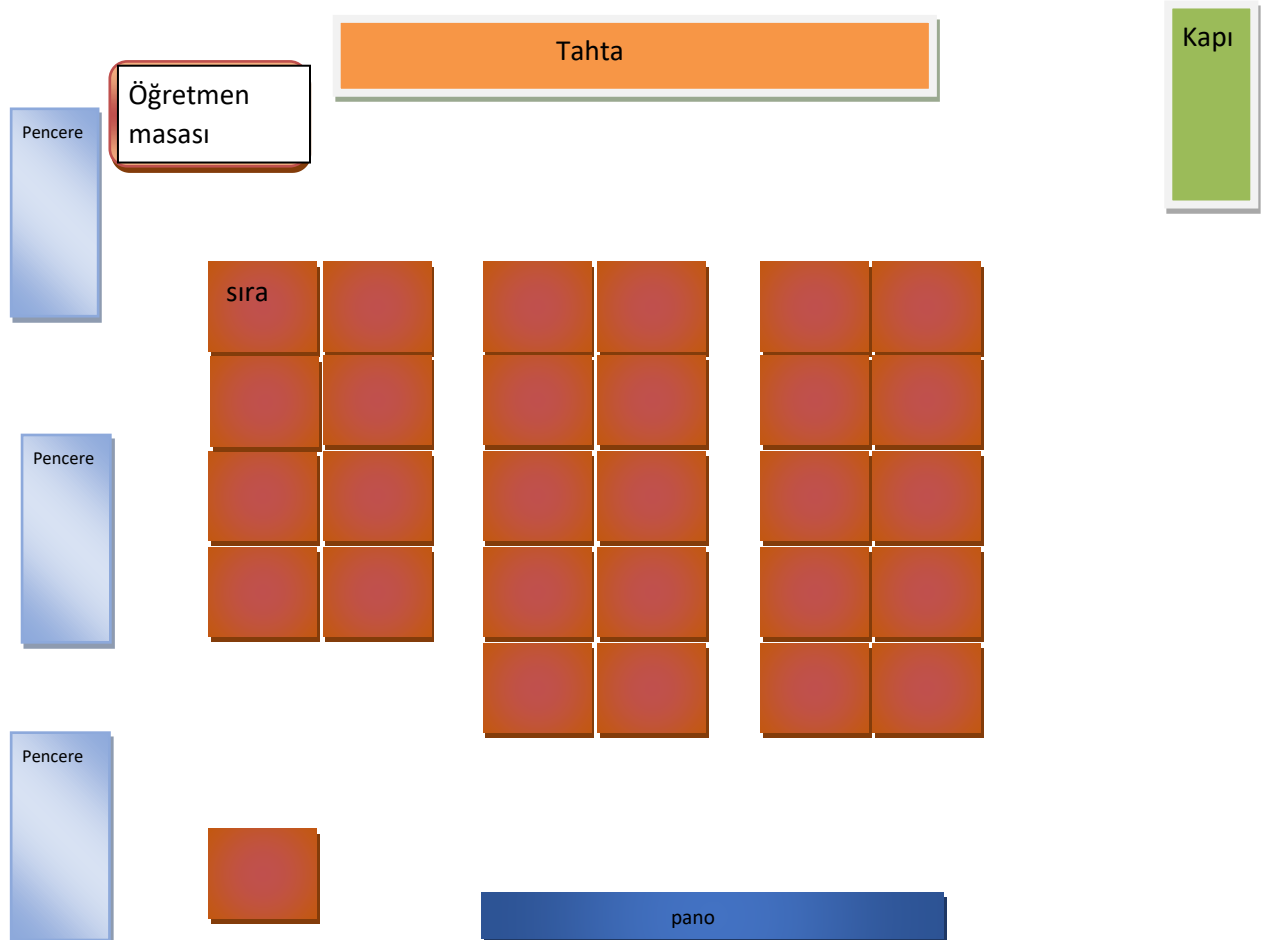
5. sınıf müzik programına ilişkin bağlam, girdi ve süreç değerlendirmesine yönelik, gözlem çalışması yürütülmüştür.

4.3.1. Gözlem yapılan okulun fiziki özellikleri. 4860 metrekaresel bir alana sahip olan 3 katlı okul binasında, 8 derslik ve 4 idare bölümü mevcuttur. Mardin ili Nusaybin ilçesi merkezindeki eski okullardan biri olan O1, yalnızca ortaokul öğrencilerinin birlikte kullandığı 3 katlı bir binaya ve çok geniş bir bahçeye sahiptir. Okulda tekli öğretim sürdürülmekte olup, bölgenin ekonomik özellikleri gereği, öğrenciler genelde alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarıdır. Öğrenci kapasitesi 655 olan okulda, toplam 29 öğretmen hizmet vermektedir. Okulun binası oldukça küçüktür. Giriş kat duvarlarında resimler, üst katların panolarında İngilizce kelimelerin bulunduğu tablolar ve afişler bulunmaktadır.

4.3.1.1. Bağlam değerlendirmeye ilişkin gözlem bulguları. Program çevresini değerlendirmek amacıyla, ilk önce, gözlem yapılan sınıf ortamı incelenmiş ve betimlenmiştir. Şekil 2’de, gözlemin gerçekleştirildiği sınıfın fiziki ortamını betimlenmektedir.

Şekil 2

Gözlem Yapılan Sınıfın Fiziki Görünümü



Gözlemin gerçekleştirildiği sınıfta 30 adet sıra mevcut olup, bunlar 5'erli ve arka arkaya, 2'şerli ve yan yana olmak üzere tek sıraların ikişerli birleşimi şeklinde dizilmiştir. Öğrenciler, alışılmış sınıf düzeninde, arka arkaya oturmaktadırlar. Sıralar, öğretmen masasının bulunduğu sol pencere tarafına sıkışmış olup, sınıfın duvar tarafı ve sıralar arasında dar ve ufak bir boşluk söz konusudur. Pencere kenarındaki ilk sıra ve öğretmen masası birbirine bitişiktir. Pencerelerde beyaz perdeler bulunmaktadır. Yazı tahtası ile öğrenci sıraları arasında çok küçük bir boşluk bulunmaktadır, bu nedenle sınıf geniş bir alanda olsa da, dar ve basık görünmektedir. Sınıf mevcudu 30 kişidir.

Sınıfta, duvar kenarında ve en arkada olmak üzere 4 adet pano mevcuttur; fakat burada diğer dersler için yapılmış olan ödevler ve yazılar sergilenmektedir. Bu panolarda, müzik dersi için hazırlanmış herhangi bir ödev ya da afiş bulunmamaktadır. Sınıfta, projeksiyon cihazı, bilgisayar, hoparlör gibi herhangi bir teknik ekipman yoktur. En arka pencerenin yanında kilitli bir sınıf dolabı bulunmakla birlikte, bu dolapta müzik dersi kapsamında faydalanılabilecek herhangi bir materyal veya araç-gereç bulunmamaktadır.

Eğitimin kalitesine etki eden en önemli unsurlardan biri, sınıftaki öğrenci sayısı ya da başka bir deyişle sınıf mevcududur. Öğrencilerle birebir etkileşimde geçilemediğinden, kalabalık sınıflarda ders işlemek, özellikle müzik dersinde öğretimi güçleştirmektedir. Bu bakımdan, sınıflardaki öğrenci sayısında ilişkin bir standart belirlenmelidir.

Sınıf mevcudunun yüksek oluşundan ötürü yer yer disiplin problemleri ile karşılaşmakta olduğu ve öğretmenlerin öğrencileri sözlü ifadeyle uyardığı gözlemlenmiştir.

Özetle; okulun bulunduğu bölgenin demografik özellikleri ve okulun imkanları hangi düzeyde olursa olsun, gerekli şartlar sağlandığında her öğrencinin bir şekilde müzik öğrenebileceği ve öğrenciyi motive edecek bir ortam söz konusu olduğunda başarının artacağı öngörülmektedir. Bağlam boyutu hakkında, sınıf özelliklerinin programın uygulanması

açısından elverişli olmadığı, bireysel ya da grup içi aktiviteler için sınıfta yeterli alanın mevcut olmadığı ve bu noktada yetersiz bulunduğu söylenebilir.

4.3.1.2. Girdi: Öğrenci/Öğretmen profili. Girdi değerlendirme boyutunda öğretmen, öğrenci ve materyal özellikleri incelenmiştir.

Gözlem sınıfında öğrencilerin çoğunlukla müzik dersini sevdikleri ve öğrenmeye hevesli oldukları görülmüştür.

Gözlem yapılan sınıfta; ders başlangıcında öğrencilerin büyük bölümün derse katılmakta iken, ders sonuna yaklaşıldığında kopmalar artmakta ve öğretmeni gerçekten dinleyen öğrenci sayısı oldukça azalmaktadır. Öğrenciler anlamadıkları bir konu olduğunda dersten sıkılmakta ve öğretmenlerini dinlemeyi sonlandırmaktadır. Sınıfta, problemli olduğu anlaşılan 2-3 öğrenci, dersin öğretmeninden çekindiklerinden dolayı arkadaşlarını rahatsız edememektedir. Fakat herhangi bir boşluk olduğunda bunu değerlendirmeye çalıştıkları görülmüştür.

Gözlemin yürütüldüğü okuldaki öğretmen, bu okuldaki tek müzik öğretmeni olup, derse sivil kıyafetleriyle gelmeyi tercih etmektedir. Öğretmen, Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Anabilimdalı mezunudur.

Yapılandırmacı anlayışa göre, öğretmenin öğrencilerine ve onların sorularına önem verdiği, öğrencilerin yanıt vermesini sabırla beklediği, dersi sırasında sorduğu sorularla öğrencilerin konuyu anladığından emin olmaya çalıştığı, gerekli gördüğü yerlerde sınıf içi tartışma ortamına zemin hazırladığı, ve hepsinden önemlisi, öğrencilere müzik dersini sevdirdiği görülmektedir. Seviye farkı gözetmeksizin, derse katılımın tam olması adına sözlü yolla ve vücut dilini kullanarak öğrencilerin motivasyonunu yükseltmeye uğraşmaktadır. Örneğin, katılımın yalnızca birkaç öğrenciyle sınırlı olduğu derslerde, tüm öğrenciler parmak kaldırmakta ve soruları yanıtlamaya çalışmaktadır.

4.3.1.3. Materyal kullanımı. Müzik dersinde, yalnızca hazır materyallerden değil, öğretmenlerin tasarlayıp hazırladığı araç-gereçlerden de yararlanılmaktadır. Derste kullanılan materyallerin, müzik dersi öğretim programına uygunluğu ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığı da, dikkate alınması gereken başka bir noktadır.

Gözlem okulundaki görsel-işitsel materyal sayısı azdır. Müzik sınıfları olmadığı için öğrenme ortamında öğretmenin ya da öğrencilerin yapmış olduğu flashcard çalışmaları, öğrencilerin yapmış oldukları pano çalışmaları gibi çalışmalar yoktur. Öğretmen ders esnasında bu materyalleri aktif biçimde kullanamadığı ve öğrencilerin dikkatini çekemediği için, geleneksel yollarla ders işlemektedir. Öğretmenin en sık kullandığı materyal ders kitabı ve yazı tahtasıdır. Öğrenciler, ders kitapları ve kısmen flütleri dışında, ekstra bir materyal kullanmamaktadır. Teknoloji kullanımı ile ilgili, gözlem sınıfında, öğretmenin kendi imkanlarıyla aldığı mini projeksiyon cihazı ile öğrencilere, notaların tarihçesini anlatan bir belgesel izlettiği görülmüştür. Bu etkinlik öğrencilerin ilgisini oldukça çekmekle beraber, cihazın kurulumu, ortamın karartılması ve öncesinde yoklama alınması sırasında geçen zaman nedeniyle, belgeselin sadece 15 dakikası izlenmiş ve etkinlik tam anlamıyla başarıya ulaşamamıştır. Bu duruma zemin oluşturan etkenlerin başında dersin 40 dakika oluşu, sınıfların kalabalık oluşu ve müzik sınıfının mevcut olmayışı gelmektedir. Başka bir ders saatinde de öğretmenin sınıfa gitarını getirdiği ve kulaktan şarkı öğrettiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derse daha büyük oranda katıldıkları gözlemlenmiştir.

4.3.1.4. Program sürecinin işleyişi. Program sürecinin işleyişinde başvuru yöntemler ve teknikler, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin gözlem yapılmıştır.

Derslerin işlenişine yönelik yapılan gözlemler ışığında, müzik öğretmenin geleneksel yöntemlerle ders işlediği ve yapılandırmacı anlayışı derslerine entegre edemediği görülmüştür. Dersler öğretmenin aktarıcı rolünde, öğrencilerin ise alıcı olduğu bir formatta işlenmekte ve

öğrenciler derse yeterince güdülenememektedir. Bu bulgu, yapılan görüşmelerle de desteklenmiştir. Dersin süresi, öğrencilerin seviyelerinin yetersizliği, materyal eksikliği ve sınıfların etkili bir müzik eğitimi için olması gerekenden kalabalık olması, bu duruma yol açan sebeplerin başlıcalarıdır.

Kulaktan şarkı öğretimi: Öğretmen derse girince yoklama alıp, kazanımı deftere işlemektedir. Bu işlem yaklaşık 5 dakika sürmektedir. Ardından bir önceki haftanın öğrenmelerini kontrol eden öğretmen çocuklara sorular yöneltir. Öğretmen şarkı öğreteceğinde tahtaya ilgili şarkıyı yazarken, öğrenciler de defterlerine yazmaktadır. Dizekli müzik defterine nasıl yazı yazılacağını ilk defa bu sene öğrenen çocuklarda hala bunun oturmadığı gözlenmiştir. Birkaç öğrenci her seferinde öğretmene defterlerini nasıl kullanacaklarını sormaktadır. Çocukların defterlerine şarkıyı veya türküyü yazmaları ortalama 10 dakika sürmektedir. Çocuklar yazma işlemini bitirene kadar öğretmen şarkıyı seslendirip çocuklara dinletir. Yazma işlemlerini bitiren çocuklar hazır olduklarında öğretmen önce kendi tekrarladığı müzikal cümleyi çocuklara tekrarlatarak bunu belletir. Bu yöntem tıpkı bir papağanı eğitmeye benzese de, sınıf mevcudu ve şartlar göz önünde bulundurulduğunda, uygulanabilecek en ekonomik ve hızlı yöntem gibi gözükmektedir. Bütün cümleler öğrenilince şarkı toplu olarak söylenmekte, daha sonra da sınıf gruplara ayrılarak şarkıyı seslendiriş biçimleri çeşitlendirilmektedir. Ders sırasında göze çarpan bir diğer unsur ise öğrencilerin kitabı anlamakta güçlük çektiği ve öğretmenlerin, yapılması gerekeni öğrencilere sürekli açıklamak durumunda kalmalarıdır. Öğrencilerin özellikle kitapta yer alan okuma ve dinleme parçalarına ilişkin soruları anlamakta sıkıntı yaşadığı gözlemlenmiştir. Bundan dolayı, öğretmenler devamlı olarak öğrencilerin seviyesine uygun ve daha basit sorularla, metinlerin anlaşılmasını sağlamaya çalıştıkları görülmüştür.

Gözlemin gerçekleştirildiği sınıflarda, öğrencilerin çok az bir kısmının dersin tamamında motive olmadığı görülmüştür.

Süreç dahilinde en sık başvurulanan yöntem kulaktan şarkı öğretimi olmuştur. Dört beceriden ise en çok ders kitaplarında sık sık yer verildiği için şarkı söyleme üzerinde durulmaktadır. Yetenekli birkaç öğrenci hariç, öğrencilerin hemen hemen hepsinin, şarkı söylerken veya notaların yerlerini dizeler üzerinde gösterirken bocaladıkları görülmüştür. Öğretmenler yazma bölümlerine vakit kalmadığında, kalan kısmı ödev olarak vermekte ve bir sonraki derste ödevi öğrencilere okutmaktadır. Öğretmenlerin sıkça başvurduğu yöntemlerin soru-cevap, eşli-grup çalışmaları, sunuş yolu ile öğretim, düz anlatım olduğu tespit edilmiştir.

Soru-cevap yöntemi, hemen hemen tüm aktivitelerde kullanıldığı, en çok da okuma parçalarının işlenmesi sırasında bu yönteme başvurulduğu gözlemlenmiştir.

Gözlemin yapıldığı okulda soru-cevap yönteminin uygulanma örneği:

Öğretmen, öğrencilerin okuma parçası ile ilgili görsellere bakmalarını istiyor. Resimler üzerine konuşarak, öğrencilere basit sorular soruyor: “Resimdeki müzik aletleri nasıl çalınır, çalınış biçimleri nasıldır?, Hangileri vurmalıdır?...”

Bir diğer soru-cevap uygulama örneği;

Öğretmen kitaptaki resimlere ve türküye bakarak, öğrencilere türkünün hikayesini soruyor. Öğrencilerden hiç ses çıkmıyor. “Anlayamadık öğretmenim.” diyorlar. Öğretmen tekrar, “Resimde neler var çocuklar? Türkünün sözlerinde ne anlatılmakta? Kaç kişi görüyorsunuz? Nerede olabilirler? Ne giymişler?” şeklinde sorular soruyor.

Bir diğer uygulama örneği:

Öğretmen tahtaya dizeler çizip bazı notalar göstererek bunların ismini soruyor. Öğrencilerin neredeyse hepsi parmak kaldırıyor ancak doğru cevabı veren yok. Bunun üzerine öğretmen dönem başında defterlerine yazdıkları notaları açmalarını istiyor ve çocuklar notaların yerlerini hatırlıyorlar.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara destekler biçimde, öğretmenlerin, derslerde başvurdukları yöntemlere kendilerinin karar vermediği ve etkinlik-alıştırmalar anlamında

kitapta olanlarla sınırlandırıldıkları gözlemlenmiştir. Derse giriş anından teneffüse kadar olan süre zarfında her dakikayı en verimli şekilde geçirmek için çabaladığı anlaşılan öğretmenler, kitabı tam anlamıyla takip etmeye çalıştıklarında sürecin olumlu yönde ilerlemediğini belirtmiştir. Öğrenciler söyleme ve dinleme parçalarını anlama noktasında güçlük yaşadığından, derste tamamlanamayan kısımlar öğrencilere ev ödevi olarak verilmektedir. Etkinliklere ve dinleme-söylemeye dayalı aktiviteler çok vakit aldığından ötürü de, bunlar öğrencilerin bir bölümüne yaptırılarak konu tamamlanmaktadır. Bu aşamada zamanın darlığı yüzünden şarkı söylenilmeyen öğrencilerin, öğretmenlerine ve derse küskün bir tavır takındıkları görülmüştür.

Gözlemin yapıldığı okulda proje ve performans ödevleri sunumu uygulanma örneği:

“Öğretmen öğrencilere “Kimler proje ödevlerini getirdi?” diye soruyor, sonra, “Yapan öğrenciler masasının üzerine çıkarsın, bir bakayım.” diyor. Öğrenciler, renkli kartonların üzerine yaptıkları ödevlerin üzerinde düzeltmeler yapıyorlar, eksik yerleri renkli kalemle tamamlamaya çalışıyorlar. Öğretmen, öğrencilerden, yaptıkları ödevleri tahtada sunmalarını istiyor. Birkaç öğrenci “Tahtaya çıkmasak olmaz mı?” diyerek, ödevi yalnızca teslim etmek istediğini söylüyor, Öğretmen öğrencilerden birini yüreklendirerek tahtaya çıkartıyor. “Anlat ki anlayalım bakalım, neler yazdın?” diyor. Öğrenci tahtaya çıkıyor, yaptığı kartonu herkese göstererek okuyor yazdıklarını. Birkaç hatasını öğretmen düzeltiyor ve “İyi olmuş.” diyerek ödevi masasının üzerine bırakmasını istiyor. Bu sunum, dersin yaklaşık 10 dakikasını alıyor.”

Ders sürecinde öğretmen tek otorite gibi konumlanmıyor olsa da, çoğu yerde öğretici, kimi yerde ise rehber pozisyonundadır. Derse aktif olarak katılsalar dahi, programda belirtildiği gibi, öğrencilerin müzikal becerilerinin gelişmesine odaklı bir sürecin söz konusu olmadığı görülmektedir. Teorik bilgiler ve karmaşık ritimler, sezdirilme yolu ile bir noktaya kadar

verilebilmekte, öğrenciler, tüm çabalara rağmen tahtada görerek somutlaştırmadan, kuralı anlayamamaktadırlar. Ders esnasında öğrenciler, öğretmenin söylediklerini dinlerken, yapılmasını istedikleri diğer aktivitelere ilişkin bir takım taleplerde de bulunmaktadır. Bazı öğrenciler “Bugün ders işlemeyelim şarkı söyleyelim.” şeklindeki isteklerini dile getirmektedir.

4.4. Doküman Analizi Bulguları

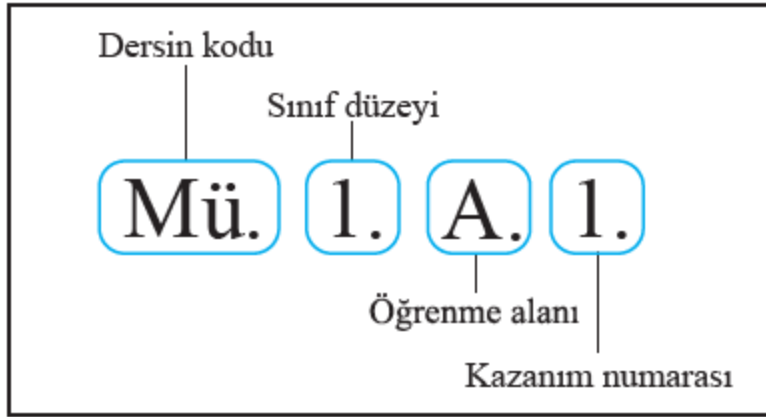
Doküman incelemesi, bu çalışma kapsamında, bağlam değerlendirmeye yönelik olarak 5. sınıf müzik eğitim programı ve ders kitaplarını, hedef, içerik, ölçme-değerlendirme bakımından ele almak maksadıyla gerçekleştirilmiştir.

Doküman incelemesi çerçevesinde; 5. sınıf müzik eğitimi program kitapçığı ve ders kitabı, öğrencilerin proje ve performans ödevleri, öğrenci çalışma yapraklarından örnekler incelenmiştir.

4.4.1. 5. Sınıf Müzik Öğretim Programı'nın incelenmesi. Müzik Dersi Öğretim Programı'nın yapısı incelendiğinde öğrenme alanı temelli yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Programda her sınıf düzeyinde ‘Dinleme-Söyleme’, ‘Müziksel Algı ve Bilgilenme’, ‘Müziksel Yaratıcılık’, ‘Müzik Kültürü’ olmak üzere 4 öğrenme alanı bulunmaktadır.

Müzik Dersi Öğretim Programı'na dahil edilen kazanımlara, öğrenme alanlarına göre numara verilmiştir.

Şekil 3. Kazanım Künyesi Şeması



Öğretim programında sınıflar bazında öğrenme alanları ve süreleri tablolar halinde verilmiştir. Burada en çok dikkat çeken eskiden “Dinleme-Söyleme-Çalma” olan öğrenme alanının yeni programda sadece “Dinleme-Söyleme” olarak ele alınmasıdır. 5. sınıf öğrenme alanları ve süreleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 31

5. Sınıf Öğrenme Alanları ve Süreleri

5. Sınıf					
	<u>Dinleme- Söyleme</u>	<u>Müziksel Algı ve Bilgilenme</u>	<u>Müziksel Yaratıcılık</u>	<u>Müzik Kültürü</u>	<u>Toplam</u>
Kazanım Sayısı	6	7	6	4	23
Önerilen Süre	17	7	7	5	36
Önerilen Sürenin Oranı	%47	%19	%19	%14	%100

Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin kağıt üzerinde yüksek olduğu, mevcut müzik eğitimi programının; ölçme-değerlendirmenin sınavla yapılmasının zorunlu

bulunmadığı koşullarda bu dört becerinin de geliştirilmesine yönelik, yapılandırmacı anlayışa uygun ve hem öğrenci merkezli hem de etkinlik odaklı, yararlı bir program olduğu söylenebilir.

4.4.2. 5. Sınıf Müzik Ders Kitabı'nın incelenmesi. Öğrencilerin müzikal anlamdaki yeterliliği müzik dersi kitapları aracılığıyla sağlanmaktadır. Ders kitaplarının, müziksel eğitici yaklaşım özelliklerine sahip olup olmadığını incelemek, bu noktada önem taşımaktadır.

İlk baskısı 2018 yılı olan kitabın içeriği bakımından, kitabın toplamında 4 ünite yer almaktadır. Her ünite; dinleme ve söyleme, müziksel algı ve bilgilenme, müzikal yaratıcılık, müzik kültürü olmak üzere dört beceriye odaklanmıştır. Bunun yanında, her ünitenin en sonunda, “Neler Öğrendik” başlıklı bir bölüm bulunmakta ve öğrenciden, söz konusu üniteye öğrenilenleri uygulamaları istenmektedir. Ünite sonlarındaki ölçme soruları kazanımlar bazında incelendiğinde, hepsinin işlenen kazanımları doğrudan ölçtüğü görülmektedir.

Birinci ünite yaklaşık olarak 18 sayfadır. Her üniteye olduğu gibi üniteye girişte birleşik iki sayfanın oluşturduğu perde-sayfa mevcuttur. Bu perde sayfada konular, neler öğrenileceği ve anahtar kelimeler yer almaktadır. 1. ünite İstiklal Marşı ile ilgili bir bilgi kutucuğu ile başlamakta ve; bilgilenme, dinleme ve yazma alıştırmaları ile devam etmekte, bunları da yazma ve söyleme alıştırmaları takip etmekte. Ardından sesin oluşumu ve temel müzik yazı ve öğelerinin öğretimi ve pekişmesine yönelik alıştırmalar ile bölüm sona ermektedir. Bir ünite okuma parçası ile, bir başkası bulmaca etkinliği ile başlamaktadır. Kimi ünitelerde bulmacalar, kimilerinde ise bilgi kutucukları ve bilgi veren “Biliyor musun?” bölümleri bulunmaktadır. Beceri esaslı hazırlanmış olan kitapta çalma konusu dışındaki diğer becerilere yönelik etkinlik ve aktivitelere fazlasıyla yer verilmektedir. Bu açıdan bakıldığında kitabın programa uygun olduğu söylenebilir. Kaynakça bölümü hariç, toplam 78 sayfadan oluşan kitapta, bilinmeyen müzikal terimler için sözlük ve zevk eğitimi için ekstradan eklenmiş şarkılardan ve türkülerden oluşan bir dağarcık bölümü bulunmaktadır. Kitapta Barış Manço gibi türk müziğinin önemli isimlerinin eserlerine yer verilmiş ve konuların başında yer alan “Bu Konuda Neler Biliyorum”

bölümleri ile öğrenciler derse güdülenmiştir. Kitap, kazanımlar bazında incelendiğinde, 5. sınıfın bütün kazanımlarını karşıladığı görülmektedir. Kitapta her ünite teması için ayrı bir renk seçilmiş ve etkinlik künyeleri dahil olmak üzere tüm üniteye o renk hakim olmuştur. Kitapta kullanılan etkinliklerin künyeleri “etkinliğin adı, etkinliğin amacı, araç ve öğeleri büyükçe ve anlaşılırdır. Nota ile ilk kez tanışan öğrencinin rahatça okuyabileceği gibidir. Fiziksel açıdan kitap ve sayfaları kalitelidir ve anlatım birçok görsel ile desteklenmiştir. Özetle kitabın çocukların giriş özelliklerini ve başarıya ulaştırılması beklenen kazanımları göz önüne alarak özenle işlediği ve özenle hazırlandığı tespit edilmiştir.



5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Bu bölüm, nicel ve nitel araştırmalar sonucunda elde edilmiş olan bulgular alanyazın çerçevesinde tartışmaktadır.

5.1. Tartışma

Müzik eğitiminde program geliştirme, temelde; programı hazırlama, deneme/uygulama, değerlendirme ve düzeltme evrelerinden oluşan aşamalı, çok yönlü, kapsamlı ve sürekli bir araştırma sürecidir. 2017 ilköğretim müzik dersi öğretim programı da, 1968, 1984, 1994 ve 2006 müzik programlarının gözden geçirilmesi ve bugüne dek süregelen birikimin, deneyimin ve 21. yüzyıla ilişkin güncel program geliştirme yönelimlerinin hesaba katılması ile hazırlanmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerin 2017 müzik dersi programı ile ilgili görüşleri Stufflebeam'in CIPP modeli ile değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre programın 5 üzerinden 3 aldığı ve yeterli bulunduğu sonucuna ulaşılsa da yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin programla ilgili bildirdikleri görüşlerin olumsuz yönde toplandığı görülmüştür.

5.1.1. Bağlam değerlendirme. Bağlam değerlendirme çerçevesinde, program altyapısı, programın hazırlanış amacı, programın zayıf ve güçlü yanları ve programın uygulanmakta olduğu ortamın fiziki koşulları değerlendirilmiştir. Çalışmaya dahil olan müzik öğretmenlerinin, 2017'de uygulamaya konmuş olan 5. sınıf müzik eğitim programının amaçlarını net olarak biliyor olmaları, öğrencilerin giriş özelliklerine uygun olmaları ve amaçların ölçülebilir olması noktasında cevapların farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin

yarısından fazlası, programın bağlam olarak değerlendirilmesinde çok net bir görüşe sahip değildirler.

Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak düzenlenmiş olan programın, öğrencilerin temel müzik becerilerini geliştirmeye yönelik olması, bu becerileri geliştirebilecek nitelikte olması, öğrencilerin müzikal anlamdaki ihtiyaçlarını karşılaması gibi noktalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin programın hazırlanış amacı olan 4 temel öğrenme alanı becerisini geliştirebilecek niteliği taşıyıp taşımadığı noktasında büyük oranda belirsiz olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu Kocabaş ve Selçioğlu'nun (2003) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü programın amaçlarından haberdar olduklarını belirtmiş, aynı zamanda, programın zayıf yönleriyle ilgili 'amaçlar' ve 'süreç'in farklı işleyişine değinmiş ve programın, amacına ulaşamadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, programın iki kademeyi birleştirmesindeki öneme vurgu yapmış ve bu bağlamda gerçekleşen geçişin öğrenci, öğretmen ve müzik dersi amaçları açısından zorluklarına değinmiştir. Bu bulgular Göğüş (2008), Köroğlu (2007) ve Önder ve Yıldız'ın (2017); müzik öğretmenlerinin müziksel ilkeler-kavramlar-bilgiler bakımından programı yetersiz bulduğunu, kazanımlarda yer alan konuları öğrencilerin seviyelerine uygun bulmadığını ortaya koyan araştırmalarının sonuçları ile paralellik taşımaktadır.

2012-2013 eğitim-öğretim yılı içerisinde, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile, müzik derslerine ilkokullarda sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda (yani 5. sınıftan itibaren), alan (müzik) öğretmenleri girmeye başlamıştır. İlkokul boyunca müzik derslerini sınıf öğretmenleri işlediğinden ötürü, öğrenciler müzik dersi programı kapsamındaki kazanımları tam anlamıyla edinmeden ortaokul 5. sınıfa devam etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin 5. sınıf müzik dersi programındaki bir takım kazanımları edinmelerinde problemlerle karşılaşmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 4. sınıf müzik dersi programı

kazanımlarını edindirme noktasında yetersiz kalabildikleri, müzik öğretmenlerinin ise 5. sınıf müzik dersi kazanımlarını gerçekleştirmede sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Uçan (1989), Türkiye’deki ortaöğretim kurumlarında müzik öğretiminin barındırdığı temel sorunlara ek olarak, ilköğretimden aktarılan sorunlarla da karşı karşıya olunduğuna değinmiştir. İlköğretimin bilhassa 1. kademesinde verilen müzik eğitimi uygulamalarının son derece yetersiz, hatta birçok yönüyle yok denilecek kadar sınırlı oluşu, ilköğretim 2. kademedeki müzik derslerinin bu süreçten kaynaklı sorunların giderilmesi çabası ile işlenmesine yol açmaktadır. Bu ve bunun beraberinde getirdiği problemler, artarak büyümekte ve müzik öğretimine ilişkin söz konusu açık ortaöğretim kurumlarına aktarılmaktadır.

'Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri' temasında programın felsefesine, teori-uygulama uyumsuzluğuna, program-materyal uyumsuzluğuna odaklanılırken; programın güçlü yönlerine ilişkin duyuşsal özellikleri ağır basan öğretmenler çeşitli aktivitelerin etkisine değinmişlerdir. Programın zayıf yönleri ile ilgili ise öğrenciler; ders kitabının yetersizliği, materyal eksikliği ve söyleme-işitme becerisinin gelişmemesi konularına odaklanmıştır.

Aynı zamanda öğretmenlerin, şarkı seçimlerine ilişkin sıkıntılar yaşadıkları saptanmıştır. Bu sıkıntılar gerek var olan şarkıların öğrencilerin ses aralıklarını aşmasından, gerekse öğrencilerin ilgisini çekmiyor olmasından kaynaklıdır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler programla ilgili geniş bir şarkı dağarcığına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Yiğit ve Helvacı (2016) nın 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarında seslendirilmesi istenen şarkılar için, ses değişimi dönemi içinde olan öğrencilerin ses sağlığını koruma ve sağlıklı seslendirme yapabilmelerine yönelik düzenlemelerin olmadığını tespit ettikleri araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma, öğretmenlerin çoğunun, kazanımların öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak niteliği taşımadığı, programın müzik eğitime yönelik ihtiyaçlara cevap vermediği görüşünde olduğunu ortaya koymuştur ve sonuçları bakımından

Kırcıoğlu'nun (2011) bulguları ile tutarlık göstermektedir. Bu araştırma, söz konusu programın, ihtiyaç duyulandan fazlasını veren, kapsamlı, teorik açıdan fazlalıkları pratik açısından ise eksiklikleri bir program olduğunu, gereksinimlere cevap vermediğini, öğrencilerin ilgisini çekicek konuları barındırmadığını, öğrencilerin müzik dersini sevmelerine yardımcı olmadığını ve bu nedenle tam anlamıyla kullanılamadığını göstermiştir. Bu bulgu, Topalak ve Yazıcı (2014) tarafından yürütülmüş, öğretim programının uygulanabilirlik yönünden yeterli bulunmadığını ve öğretmenlerin büyük bölümünün öğretim programını uygulayamadığını ortaya koyan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda sadece teorik bilgiler verilerek çocuklarda müziğe karşı olumsuz tutum ve inaçların geliştirmesi, öğrencilerin ders konularını anlamakta güçlük çektiği ve öğretmenlerin dersi sağlıklı bir şekilde işleyemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Akkuzu ve Şen (2017)'in sonuçları ile benzerdir. Müzik dersi çocuklar için zevkli ve eğlenceli hale getirilmelidir. Ayrıca, ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrenciler, ortaöğretim (lise) yerleştirme sınavına hazırlandığından müzik dersleri çoğunlukla bu çalışmalar için feda edilmektedir. İlköğretimde yeterli müzik eğitimi alamadan ortaöğretime gelen öğrenciler, ortaöğretimde de üniversite sınavına çalıştıkları ve sınavda müzik dersi ile ilgili soru bulunmadığı için, bu dersin kendilerine fayda sağlamayacağını düşünmekteledir. Bu nedenle de, 12. sınıftaki öğrencilere müzik dersini dinletmek neredeyse imkansız hale gelmektedir.

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin önemli bir bölümü 5. sınıf programının fiziksel çevresine dair olumsuz görüşlere sahip olduğu ve fiziksel çevresinin programın uygulanması için yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Bölgesel farklılıklara ek olarak, okulların, sosyal ve ekonomik bakımdan da seviye farklılıkları barındırması programın her okulda aynı derecede uygulanabilmesinin mümkün olmadığını kanıtlamaktadır. Elde edilen bulgular Hotoman'ın (2018) araştırmasının, okullarda mevcut olan fiziksel donanım eksikliğinin,

programa ilişkin kazanımların etkin biçimde hayata geçirilmesine olumsuz yönde etki ettiği kaldığı yönündeki sonuçları ve Gök ve Tufan (2015) ve Önen vd.'nin (2011), bölgesel farklılıklara ve okullardaki koşullara bazı yönlerden uygun olmadığı sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmen görüşmeleri, alt sosyo-ekonomik seviyedeki okulların seviyeleri arasında ciddi uçurumların bulunduğunu ortaya koymuştur. Bazı okullar bu durumu seviye sınıfları yaparak aşmaya çalışsa da, okulların hepsinde bu yöntemin uygulanması mümkün olmamaktadır. Sosyo-ekonomik bakımdan yüksek seviyeli okullar arasında başta gelen bir okulda, A ve F şubeleri arasında dahi başarı noktasında ciddi farklılıklar mevcuttur. Okulun fiziki imkanları ile öğrenci performansları arasındaki ilişkinin önemine vurgu yapan birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar, öğrencilerin başarı düzeylerinin, eğitim yapılarının fiziksel olanaklarından doğrudan ya da dolaylı olarak etkilendiğini ortaya koymuştur (Lackney, 1999; Lyons 2001; Edward, 2006; Vandier 2011). Programın, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılama durumunun amaca göre değiştiği; teorik müzik bilgisi ihtiyaçlarını karşılamaktayken, söyleme- dinleme ve çalma becerilerinin gelişimini beklenen derecede karşılamadığı söylenebilir.

Süreç, bu noktada, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından oldukça yorucu olabilmektedir. Yenilenen programlar uygulamaya başlanmadan, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan okullarda, farklı seviye gruplarındaki öğrencileri kapsayan pilot uygulamalar gerçekleştirilmelidir. Bu sayede, programa ilişkin aksaklıkların ya da iyi işleyen yönlerin karşılaştırması daha kolay bir şekilde yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre müzik öğretmenleri yapılandırmacı öğretme yaklaşımına yönelik öğretim materyallerinde de sıkıntı duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, program kapsamındaki konuların öğrencilerin seviyeleri için zaman zaman fazla kolay, zaman zaman fazla zor olduğunu, programın şarkı dağarcığının yetersiz olduğunu, müzik ders kitabının yeterli olmadığını, bunların programın sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesini

zorlaştırdığını ve farklı yöntem ve tekniklere başvurularak programın desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Sosyo-ekonomik seviye farklılıkları dikkate alınmaksızın öğretmenler, sistem ve materyal uyumsuzluğuna vurgu yapmaktadır. Dersin temel materyali olan ders kitabının iyi bir şekilde hazırlanmış olduğuna ve bir önceki kitaba göre daha nitelikli olduğuna, ancak öğrencilerin yönergeleri anlamakta güçlük çektiğine ve ‘makamlar’ gibi ağır konu başlıklarından kaynaklanan sıkıntıların söz konusu olduğuna değinmişlerdir. Gerçekleştirilen doküman incelemesi, ders kitabı hakkında benzer bulgulara ulaşılamamış olsa da, kitabının geliştirilebileceği söylenebilir.

Programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına değinilmiş, bu durumun amaca ve öğrenciye göre değişiklik gösterdiği ifade edilmiştir. Görüşülen 10 öğretmenden 9’u, programın ihtiyaçları karşılamadığını, 1 öğretmen ise programın ihtiyaçları kısmen karşıladığını belirtmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin programa ilişkin olumsuz bir yaklaşıma sahip olduğunun ve programdan beklenen performansın alınamadığının bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Gözlem sonuçlarından yola çıkılarak, program çevresinin amaçları gerçekleştirebilme anlamındaki yeterliliği ile ilgili olarak, programın amaçları ile çevresinin uyumluluk göstermediği söylenebilir. Sınıf içi gözlemler ve veri toplama aracı uygulamaları esnasındaki okul ziyaretleri, birçok okuldaki sınıf ortamının programın amaçlarını karşılayacak nitelikte olmadığını; öğrenciyi güdüleyici, söyleme-dinleme-çalma veya diğer müzikal çalışmalara elverişli bir ortamın mevcut olmadığını göstermektedir.

5.1.2. Girdi değerlendirme. Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenler kendilerini, birbirlerini ve ders materyallerini değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin, girdi boyutunun değerlendirilmesi noktasındaki görüşleri, gözlem ve doküman analizi sonuçları özetlenerek yorumlanmıştır.

Program kılavuzunda öğretmenlerin sınıf içerisindeki rolleri; öğretmen ve öğrencilerden beklenen davranışlar açıklanmış, öğrencilerin müzikal beceri edinimine ilişkin 4. sınıftaki tüm yeterlilikleri gerçekleştirdikleri ve 5. sınıf için hazır oldukları varsayılmıştır. Öğrencilerin farkındalık ya da başarı seviyeleri arasındaki farklılıklara bakılmaksızın, 23 standart kazanım belirlenerek bunların yıl sonuna kadar uygulanması talep edilmiştir.

Öğretmenlerin programın girdilerine dair görüşleri bütünü olumsuz olmasa dahi, olumsuza yakındır.

Sanat eğitiminde standart bir eğitim-öğretim sürecinden söz edilemez. Çünkü her öğrencinin yeteneği, sanatı ve ona ilişkin kavramları içselleştirmesi ve bunu hayatına entegre etmesi kendine özgüdür. Bundan dolayı, kazanımların hayata geçirilebilmesi için, öğrencilerin giriş özelliklerinin benzer seviyelerde olması gereklidir. Ancak araştırma sonuçları, mevcut durumun bunun aksi yönünde olduğunu göstermektedir. Sınıflardaki ve okullardaki seviye farklılıkları öğretmenlerin en sık sözünü ettiği olumsuzluktur. Öğretmenler, öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyinin genel olarak düşük olduğunu, ancak hazırbulunuşluğun her öğrenciye, her sınıfa göre değişiklik gösterdiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmenler bu seviye düşüklüğünün sebebine ilişkin, 4. sınıfta alınan müzik eğitiminin yetersiz oluşuna ve çocukların bu dersi alanın uzmanları ile işlemleri gerektiğine de vurgu yapmışlardır.

Öğretmenler, öğrencilerinin bir önceki yılın bilgilerini unuttuklarını ya da hiç görmediklerini, ön bilgi eksikliğinden ötürü konuları anlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bu durum yapılan gözlemlerde de tespit edilmiştir.

Materyal özellikleri ile, programın zayıf yönlerine dair değerlendirmelere paralel biçimde, ders kitabının yetersiz olması, görsel işitsel materyal özelliği/CD olarak değerlendirilmiştir. Yine öğretmenlerin yarısı, öğrencilerini, düşük hazırbulunuşluk kategorisinde değerlendirirken; diğer yarısı yüksek hazırbulunuşluk, bireysel farklılıklar ve

giriş özelliklerine etki eden faktörlere değinerek ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ön bilgi eksikliği ve duyuşsal özelliklerin öğrenci giriş özelliklerini etkilediğinden söz etmiştir.

Müzik derslerini amaca yönelik yürütme ya da bu doğrultudaki müzikal etkinlikleri gerçekleştirebilme açısından sınıf ortamının uygunluğu, derste kullanılacak materyalin yeterliliği ve işlevselliği, genel müzik öğretiminde oldukça önemlidir. Kılıç'a (2009:1) göre, genel müzik eğitimi için ayrılan kaynaklar ve araç-gereçler müzik derslerinin kalitesini yükseltmektedir.

Yapılandırmacı anlayışı benimseyen eğitimciler, hazır bilgiyi aktarmaktansa, çeşitli aktivitelere ve yönlendirmelere başvurarak, bilgiyi öğrencinin kendisinin keşfetmesini bekleyerek gerek gördükleri noktalarda rehberlik ederler. Öğrencinin sınıftaki rolü, yapılandırmacı yaklaşıma göre, aktarılan bilgileri olduğu gibi kabul etmekten ziyade, yeni bilgileri eski bilgilerle birleştirerek yorumlamak ve kendi ulaşamadığı bilgiyi zihinde yapılandırabilmektir (Güven, 2008: 224). Bu noktada örnek vermek gerekirse; öğretmenlerin, öğrenci özerkliğine önem vermesi, okula öğrencilerin ilgisini çekebilecek interaktif materyaller ve enstrümanlar getirmesi, kavramlarla alakalı kendi düşüncelerine değinmeden önce öğrencilerin fikirlerini dinlemesi, soru sorduktan sonra yanıtlamaları için öğrencileri bir müddet beklemesi, sınıf içi diyalog kurmaları öğrencileri teşvik etmeleri beklenir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin sorumluluk almaları, problem çözücü olmaları, teknolojiyi kullanabilmeleri, başka derslerin öğretmenleriyle ve diğer öğrenenlerle iletişim kurabilmeleri, soru soran, araştıran, öğrenimi yaşam boyu devam eden bir süreç olan gören bireyler olmaları hedeflenmelidir (Brooks ve Brooks, 1993, MEB, 2004).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, sistemin ilköğretimden üniversiteye dek kendi içerisinde bir bütün olması gerektiği ve ilkokuldan itibaren müzik dersine bu branşın öğretmenlerinin girmesinin gerekliliği vurgulanmakta olup, çokça pratik yapılarak başlıkların

iyi bir şekilde pekiştirilmesi ve yeni konulara bu koşulla geçilmesi, böylece sistemde gerçek anlamda kademeli bir geçişin sürdürülmesi gerektiği saptanmıştır.

Araştırma sonuçları bağlamında sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik hizmet içi eğitim almaları gerektiği, üniversite müzik eğitimi kapsamında flütten başka bir müzik enstrümanının çalınmasının öğretilmesi gerektiği ve ilkokulda müzik dersine müzik öğretmenlerinin girmesi gerektiği sunulan öneriler arasındadır. Altun ve Uzuner'in (2018) bulguları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Materyal özellikleri teması altında, materyal yetersizliğine ve ders kitaplarının programa ilişkin ihtiyaçları karşılamamasına, kitabın öğrencilere ağır gelmesine, ikinci bir kaynağın gerekliliğine vurgu yapılarak, bu noktalarda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu açıdan öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun programın girdilerine dair olumsuz fikirlere sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çeşitli sebeplerden ötürü dersin öneminin kavranmasında başarılı olamadığı, öğrencilerin motive olamadığı ve dersi takip edemediği, tahtaya yazmanın çok vakit aldığı, teorik bilgilerin soyutluğu ve öğretmenlerin dersi öğretmen-merkezli bir şekilde işlemek zorunda kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Fatih Projesi ile, okullara akıllı tahta ve bilişim destekli eğitim imkanı sağlanması, müzik dersi için müzik öğretmenlerini umutlandırmıştır. Ancak EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'da da müzik dersine ilişkin yeterli içerik ve alıştırmaya mevcut olmadığından, müzik derslerinde bilişim destekli bir eğitim gerçekleştirilememektedir. Müzik öğretiminde, öğrencilerin ilgisini çekmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlama konusunda materyallerin önemi yadsınamaz. Müzik öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, program materyallerinin çocukları olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Özellikle öğretmenler, programda yer alan Orff çalgılarını (ksilofon, üçgen, davul vb.) derste kullanarak olumlu sonuçlara ulaşabilmektedir. Orff yöntemi; hareket barındıran oyunlar, şarkı söyleme ve Orff çalgılarını kullanarak öğrencilerin müzikal becerilerini geliştirmelerine ve kendilerini müzik yoluyla ifade edebilmelerine olanak

tanımaktadır (Çevik, 2007: 97). Fakat programda yer alan bazı görsel materyallerin çocukların seviyeleri dikkate alınmadan hazırlanmış olduğu görülmektedir. Araştırma sürecinde görüşlerine başvurulmuş müzik öğretmenlerinin büyük bir çoğunun sınıfında yeterli donanımın mevcut olmadığı anlaşılmıştır. Araştırma yapılan birçok okulda müzik dersi için ayrı bir dersliğin bulunmaması, öğretmenlerin dersi işleyişleri ve hedeflerini gerçekleştirmeleri önünde engel teşkil etmektedir. Okulların fiziksel olanakları ve araç-gereç yetersizlikleri, ünite programını belirlenen süre içinde gerektiği gibi işlemede büyük sorunlara yol açmaktadır. Bu durum, Canbay'ın (2007) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Bu noktada, okullarda ortak materyal paylaşım alanlarının yaratılması önerilebilir. Maddi olanaksızlıklardan ötürü her okula gönderilemese dahi, belirli bölge okullarına flashcardlar, resim, Orff çalgıları ve diğer müzik aletleri gönderilerek, bu materyallerden diğer okulların da yararlanması sağlanabilir. Teknolojik görsel materyaller için, öğretmenlerin çevrimiçi ortamda kullanımına yönelik EBA modülünde, müzik programlarının kazanımlarını başarıya ve hedefe ulaştıracak elektronik tabanlı bir arşiv veya yasal paylaşım havuzu yaratılabilir. Bu konuda görüşmelere katılan öğretmenlerin eksikliğine en çok vurgu yaptığı materyal akıllı tahta olup, bu eksikliğin, öğretmenleri düz bir anlatıma ittiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Gürgeç'in (2009), müzik derslerinde, yaygın olarak, 'aktarmacı' ya da 'edilgen' öğretme adı verilen geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması tespitini güçlendirmektedir. Diğer yandan sınıfların kalabalık oluşu, müzik ders saatinin yetersizliği gibi bir takım olumsuzluklar, öğrencilerin derse aktif katılımına engel teşkil edebilmektedir. Teknolojik gelişmeleri takip ederek çağdaş bir müzik öğretim yöntemi kullanmanın, öğrencinin dersi daha verimli ve aktif olarak geçirmesine imkan sağlayacağı ve bunun akademik başarıyı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda materyal eksikliklerinin giderilmesi oldukça önemlidir. Şen (2011) de, çalışmasında, müzik öğretiminde teknoloji destekli materyallerin kullanımının öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteğini artırdığını, müzik öğretim

programında yer verilen teorik bilgilerin öğretimini kolaylaştırdığını ve öğretmenin zamanı etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu veriler araştırmamızı destekler niteliktedir.

Yine Köroğlu'nun (2007) araştırması, 2007 müzik dersi öğretim programının girdi boyutuna ilişkin, programda yer verilen materyallerin öğrencileri olumlu yönde etkilediğini, fakat öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda donanım bakımından eksikliklerin söz konusu olduğunu göstermiştir.

5.1.3. Süreç değerlendirme. Programın amaçlarının ölçülebilir olup olmadığına ilişkin, öğretmenlerin en olumlu görüş bildirdikleri sorunun %38 oranında olduğu, programın öğrencileri müziği öğrenmeye karşı olumlu güdülediğine yönelik oranın %43.5, %38,8 oranında ise programın öğrenilenleri uygulamaya dönüştürecek etkinliklere yer vermesine yönelik olduğu yönündedir. Sürecin amaca uygun şekilde ilerlemesine ilişkin sorulara verilen yanıtları *kısmen katılıyorum* ve olumlu seçeneklerde yoğunlaşmıştır. Bu boyuttaki en düşük ortalama programın içeriği ve süresinin tutarlı olduğuna yönelik olan maddedir. Bu madde ölçekte olumsuz yığılma anlamında ikinci sıradadır. Bu madde için yapılan görüşmeler ve ölçekten elde edilen verilerin tutarlı olduğu saptanmıştır.

Teori ve pratik farkına işaret ederek, sürecin amaca uygun bir şekilde gerçekleşmediğinin, konuların eski sisteme göre işlendiğinin, sınavlar, ders kitabı, fiziksel olanakların sınırlılığı, sürenin kısıtlı oluşu, ders içeriğin yoğunluğu vb. birçok unsurun, süreci verimsizleştirdiğinin altını çizmişlerdir.

Program 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmakta olup, öğretmenler, sürece ilişkin eksikliklerin sorgulanmadığını ve bundan dolayı memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerden biri, kendilerine ders kitapları dışında herhangi bir kaynak gönderilmediğini, müzik derslerine önem verilmediğini, program hazırlanırken öğretmen görüşlerinin alınmadığını, alınsa dahi uygulamaya konulmadığını belirtmiştir.

Kullanılan yöntemler, derslerde aktif biçimde başvurulmuş yöntemlere ilişkin bir temadır. *Öğrenci merkezli yöntemler* kategorisinde eşli grup çalışması, beyin fırtınası, drama yapma; *öğretmen merkezli yöntem ve teknikler* kategorisinde konu anlatımı (düz anlatım), kitap etkinliği, şarkı söyleme, soru-cevap, göstererek yaptırma en fazla karşılaşılan yöntemler olmuştur. Sürecin öğrenciler ve öğretmenler açısından beklendiği gibi gerçekleşmediği ve yoğunluklu bir şekilde öğretmen merkezli olduğu görülmüştür.

Süreçte karşılaşılan güçlükler temasında; teknolojik imkanların kısıtlılığı, ders içeriğinin yoğun, ders saatlerinin yetersiz oluşu, sınıf mevcutlarının yüksek oluşu, velilerin yeterince ilgili olmayışı, öğrenci seviye farklılıkları, sistem sorunu ve “Girdi değerlendirme” boyutunda da değinildiği gibi materyal eksikliği, kategorilerinde birleşmektedir. Araştırmaya dahil olan öğretmenlere göre, program çerçevesindeki kazanımlara ayrılan süre yeterli değildir. Sınıfların kalabalıklığı, teorik konuların ağırlıklı olması ve müzik dersinin uygulamalı bir ders olması bu durumua yol açan sebepler arasındadır.

Nacakçı (2010) programın uygulanmasında öğretmenlerin alt yapılarının yetersiz oluşuna, müzik dersi programı için bir ders kitabının bulunmayışına, öğretmenlerin yeni yaklaşımlara dayalı aktif öğrenme yöntemlerine yeterince başvurmadıklarına, programın öğretmen-merkezli geleneksel yöntemlerle uygulandığına ve öğretmenler tarafından yeterince anlaşılamamış olduğuna dikkat çekmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile oluşturulmuş müzik dersi öğretim programının etkinlik temelli olduğu bilinmektedir. Görüşleri alınan müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, 2017 yılı müzik öğretim programının okullarda etkin bir şekilde uygulanamamasına ilişkin, sınıf mevcutlarının fazlalığını, dersliklerin müzik dersi için uygun olmayışını ve müzik derslerinin haftada 1 saat ile sınırlı oluşunu üzerinde durulması gereken olumsuz etmenler olarak sıralamıştır. Müzikal etkinliklerin amacına uygun şekilde yürütülebilmesi için sınıf mevcudunun yüksek olmaması, müzik dersinin işlendiği sınıfların ders için uygun olması ve programda yer alan etkinliklerin

gerçekleştirilebilmesi için haftalık müzik ders saatinin yeterli olması gerekmektedir. Araştırmanın sonuçları, bu bakımdan, Umuzdaş ve Levent'in (2012) ilköğretim müzik dersi süresinin ve müzik dersliklerinin fiziki koşullarının müzik öğretmenleri tarafından yetersiz bulunduğu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Ortaöğretim müzik dersi öğretim programında, bu programın ortaöğretim 9-10-11-12. sınıflarda haftada ikişer saat uygulanmak üzere hazırlanmış olduğu her ne kadar vurgulansa da (OÖMP, 2009: 45), ilköğretim kurumlarında müzik dersi programına hala haftada 1 saat ayrılmaktadır. Araştırma sonucunda müzik öğretmenlerinin, programda yer alan kazanımları, müziği öğrenmek ve anlamak adına yetersiz bulduğu anlaşılmıştır. Bu durumun başlıca sebepleri; programın çok detaylı olması, müfredatın uygulamadan ziyade teorik bilgiye dayandırılması, program kapsamında başta makamlar olmak üzere oldukça ağır konuların yer alıyor olması ve temel konulara yeterince ağırlık verilmiyor olmasıdır. Cesur (2012:95) da, araştırmasının sonucunda; müzik dersi öğretim programının içeriğinin fazla kuramsal olduğu, müfredattaki konuların anlatılmasının öğrencileri dersten uzaklaştırdığı ve müzik dersini seçen öğrencilerin sayısında azalma olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bakımdan Cesur'un çalışması, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Akkuzu ve Şen (2017) tarafından, 12. Sınıf müzik programı üzerine yürütülmüş araştırmanın sonuçları da, süreç boyutuna dair, öğretmenlerin programda yer verilen müzikal bilgilerin öğrencilerin seviyesine göre olmadığı düşüncesinde olduğunu göstermiştir. Konuların üst bilgi seviyesinde dayalı olması, öğrencilerin ilkokuldan yetersiz birikimle gelmesi, okulun fiziki koşulları ve öğrenci profilinin söz konusu kazanımlar için uygun olmayışı Aksu'nun (2007) elde ettiği sonuçlarla da paralellik olarak, bu durumun sebepleri arasındadır. Araştırmanın sonuçları, solfej bilgisi bir yana, öğrencilerin notaların isimlerini dahi öğrenemediğini ortaya koymaktadır.

Köroğlu'nun (2007) yürüttüğü araştırmanın sonucuna ise, 2006 yılı müzik programının süreç boyutuyla ilgili olarak, müzik öğretmenlerinin kazanımlara yönelik etkinlikleri yeterli gördüğü, ancak ders saatlerinin az oluşundan ötürü derslerin verimli bir biçimde işlenemediği anlaşılmıştır.

Müzik öğretiminde öğrencinin istek duymasını sağlamak mühim bir gerekliliktir. Programdan çıkarılan “Çalma” boyutu bu açıdan önem taşımaktadır. Yapılan görüşme ve gözlemlerin sonucunda, program için ayrılan sürede enstrüman çalmaya yönelik etkili bir eğitim verilemeyeceği aşıkarsa da, öğrencilerin en çok istek duydukları konunun enstrüman çalmak ve müziğe aktif katılımı bu yolla gerçekleştirmek olduğu görülmüştür. Öğretmenler bugün artık öğretmenlerin inisiyatifine kalmış olan enstrüman eğitimi konusunda, programdaki makamlar gibi, ağır, 5. sınıf çocuğuna bir şey ifade etmeyen konular yerine çalma eğitiminin verilmesinin daha önemli ve derse güdüleyici olduğunda hem fikirlerdir. Programa dahil olan makam öğretileri, öğrencilerin seviyeleri göz ardı edilmeden incelenmeli ve sadeleştirilmelidir.

Kısaca, sürecin hem öğrenci hem de öğretmenler için beklendiği şekilde gerçekleşmediği; programın ağırlığı, sürenin kısıtlılığı, materyal eksikliği, mevcut sınıf olanakları, öğrencilerin seviye farkları gibi. birçok sorunun söz konusu olduğu anlaşılmıştır.

5.1.4. Ürün değerlendirme. Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin sonucun tanımlanması kapsamlı bir değerlendirme yapılmasını, bu süreçte tüm boyutların birbirleriyle ilişkilerinin değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle de, ulaşılmış bütün boyutlara dair nicel ve nitel değerlendirmeler, ürün değerlendirme çerçevesinde ele alınmış bulunmaktadır.

Tüm boyutlar içerisinde aritmetik ortalaması en yüksek olan ürün değerlendirme boyutu olup, öğretmenler, sonuç değerlendirmenin yanı sıra süreç değerlendirmeyle ilgili sorulara da yoğunluklu olarak, *katılıyorum* ve *tamamen katılıyorum* yanıtını vermiştir. Eğitim dönemi içindeki sınavlara dair yanıtların oranları birbirine çok yakındır ve *kısmen katılmıyorum* ile

katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin dönem sonunda amaca uygun olarak müzik yoluyla kendilerini ifade edebilmeleri ve ders sürecindeki müzikal becerilerine yeterince güdülendikleri noktasında olumlu görüş bildiren öğretmenler, %40'lık bir oranla *kısmen katılıyorum* yanıtını vermişlerdir. Buradan, programın amaçları ile ortaya çıkan ürünün kısmen tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Veri toplama aracı yanıtlarına göre, en olumlu ve en olumsuz görüş puanlarının söz konusu olduğu boyutlar aynıdır. Öğretmenlerin, programla ilgili en yüksek görüş puan ortalamasının ürün değerlendirme olduğu görülmektedir ve programın değerlendirme boyutunun programın diğer boyutlara kıyasla süreci daha olumlu geçirdiği söylenebilir. Diğer öğretmenlerin görüş puanı ortalamasının en düşük olduğu boyut girdi boyutu olup; değerlendirme sisteminin genel itibariyle süreç değerlendirmeye dayalı olduğu, değerlendirme sürecinde öğrencilerin dersteki performanslarının, proje ve performans ödevlerinin aktif kullanıldığı, öğrencilerin gelişimlerinin ve çabalarının da değerlendirme kapsamına alındığı, yıl sonu notu verilirken sonucun yanında sürecin de değerlendirildiği saptanmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde amaca uygun bir süreç geçirilip değerlendirme yapıldığı saptanmıştır. Mümkün olduğunca girdilere uygun bir sürecin mevcut olduğu ve sürece uygun bir değerlendirmenin yapıldığı anlaşılmaktadır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler öğrencilerinin giriş özellikleri ve programın bu özellikleri dikkate alması ile ilgili olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Bu duruma yol açan etkenler; konuların üst seviyede bilgilere dayanması, öğrencinin ilkokuldan eksik bilgi ile gelmiş olması, okulun sahip olduğu fiziki koşullar ve öğrencilerin profilinin söz konusu kazanımlar için uygun olmayışıdır. Bu sonuçlar da, yine Aksu'nun (2007) araştırmasında ortaya çıkardığı sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Öğretmenler *ölçme araçlarının etkinliği* teması altında performans ödevleri ve uygulamalı sınavların olumlu-olumsuz getirilerine dair görüşlerini bildirmiş, buna ek olarak değerlendirme sisteminin kendi içindeki çelişkiler barındırdığını ifade etmişlerdir. Söyleme ve

dinleme becerilerine yeterince odaklanılamadığından dolayı, sürece uygun bir değerlendirme yapıldığını, dolayısıyla derslerde anlatılanların değerlendirildiğini belirtmişlerdir.

İdeal program teması altında materyale ilişkin düzenlemeler, programa ilişkin düzenlemeler, teknoloji, iletişim, sistem değişimi, öğretmen özellikleri/yetiştirme, mevcut fiziki koşullar kategorileri altında ideal programın geliştirilmesine yönelik düşüncelerini bildiren müzik öğretmenleri, mevcut sistemden farklı olarak, programın tüm boyutlarının kendi içinde bir bütün oluşturmasının, iyi bir sanat politikasının ortaya konmasının, mevcut olanaklar da değerlendirilerek programa ilişkin ihtiyaç duyulan düzenlemelerin yapılmasının gerekli olduğuna vurgu yapmışlardır.

CIPP Modeli'nin ürün değerlendirme boyutunda, programın tüm boyutlarının birbirleriyle ilişkisinin değerlendirilmesi, programın devamına dair kararların verilmesi önem taşımaktadır. Çünkü ürün değerlendirme, programın sürdürülmesi, sona erdirilmesi veya yeniden gözden geçirilmesi noktasında kararın alındığı boyuttur.

Stufflebeam (2007) CIPP modelinde boyutların nasıl değerlendirileceğine dair hazırlamış olduğu kontrol listesinde, sonuç değerlendirmeye ilişkin bulgularını raporlanması sırasında, meydana gelen ürünün etkililiği, sürdürülebilirliği ve diğer araştırmalara adaptasyonu hakkında kararın verilmiş olup olmadığını sormaktadır. Bu noktada, nitel ve nicel araştırma sonuçları, 5. sınıf müzik eğitim programının amaç bakımından etkili olduğu, ancak amaç ve sürecin işleyişlerinin farklı olmasından dolayı tam olarak beklenen etkililik seviyesinde olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Ardındaki felsefe, amaç ve kazandırılması hedeflenen beceriler açısından, 5.sınıf müzik eğitim programının faydalı bir program olduğu ifade edilebilir. Fakat, bütün olarak değerlendirildiğinde, programın boyutlarının birbiri ile örtüşmediği görülmektedir. Değerlendirmenin amaca yönelik bir sürecin ardından yapılması gerekirken, değerlendirmeye yönelik bir süreç geçirilmekte olup programın amaçları göz ardı edilmekte ve sınavlar,

öğrencilerin başarısındaki tek ölçüt olarak kabul edilmektedir. Programın amaçları dışındaki diğer boyutların birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Girdilere uygun bir sürecin ve sürece uygun bir değerlendirmenin söz konusu olduğu söylenebilir.

Değerlendirmenin sonuç raporuna ilişkin, Stufflebeam (2001), küçük ya da büyük ölçekli eğitsel programları değerlendirmek üzere 4 tür karardan bahsetmektedir. Bunlar:

- durumun devamlılığına ilişkin, ya da *homeostatic* kararlar,
- gelişimsel aktivitelerle ilgili, ya da *incremental* kararlar,
- temel yenilikçi değişikliklerle ilgili, ya da *neomobilistic* kararlar,
- tamamen bir değişikliği içeren, ya da *metamorphic* kararlardır.

Stufflebeam (2002), *değerlendirmenin kanıtlamak değil geliştirmek için yapıldığına* vurgu yapmakta, bir programın tamamıyla değerlendirilmesinden önce mevcut olanaklar çerçevesinde geliştirilmesinin daha önemli olduğunu savunmaktadır. Buradan yola çıkılarak, öğretmen ve öğrencilerin ideal müzik dersi ile ilgili beklentilerinin karşılanması adına, öncelikle mevcut programla ve imkanlarla küçük değişikliklere gidilip, kayda değer farklar yaratılabilir. Bu şekilde herhangi bir ilerleme sağlanamadığı takdirde, temel değişiklikler yapılarak programın baştan düzenlenmesi ve sistemin bir bütün olarak değiştirilmesi gerekebilir. Bu aşamaya ise, programın uygulanmakta olduğu bağlam ve girdilerin düzenlenmesi adımı ile başlanabilir.

İyi düzenlenmiş bir program kadar, uygun ve öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalin kullanımı, nitelikli değerlendirme, öğretmen-öğrenci ilişkisi, veli-yönetici desteği, fiziksel ortam, teknolojinin aktif kullanılması gibi çok sayıda farklı unsur sürece etki etmektedir. Fakat programlarda konusunda bu hususlarda sınırlı bir gelişme gözlenmiştir.

5.2. Öneriler

Program geliştirmeye dair öneriler; gözlemin gerçekleştirildiği okullara ilişkin ve öğretmen görüşleri aracılığıyla edinilen bilgiler, günümüzün mevcut okul ortamı şartları gözeticiler, somut ve gerçekçi bir biçimde ortaya konmaya çalışılmıştır.

5.2.1. Programın geliştirilmesine ilişkin öneriler.

1. Programın işleyişine dair öğretmen görüşlerine belli aralıklarla başvurulmalı, programın iyi işleyen ve aksayan yönleri saptanmalıdır.

2. Araştırmaya dahil olan müzik öğretmenlerinin, 1 saat olan haftalık ders süresinin yetersiz oluşuna yönelik görüşleri dikkate alınarak, ders saatleri artırılabilir.

3. Okullara kitap dışında da müzik dersi materyalleri (Orff çalgıları, Flashcardlar vb.) gönderilebilir. MEB, bünyesindeki müzik öğretmenlerinin gereksinim duyduğu müzik dersliği ve bu derslik için ihtiyaç duyulan piyano, projeksiyon, bilgisayar gibi materyallerin eksikliğini gidermeli ve bu konuda gerekli desteği sağlamalıdır.

4. Teorik olarak doğru fakat uygulanması ve ortama aktarılması bakımından zor olduğu düşünülen hizmet içi eğitimlerin, gerçek sınıf ortamında ve gerçek ders süresinde, öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmesi veya öğrencilerle birlikte yapılan uygulamaların video kaydı alınarak öğretmenler ile paylaşılması, kaydı tutulan örnek ders anlatımları ve uygulamalar üzerinden tartışılarak ve yorumlanarak ortama aktarılması önerilebilir.

5. Alınan görüşlerinden yola çıkarak, öğretmenlere belli bir çerçeve dahilinde kendi programlarını hazırlamaları ve programların esnekliği noktasında daha fazla özgürlük tanınabilir. Bunun yanında, öğretmenlerin ders kitabı veya kaynak kitap seçimini kendi öğrencilerinin seviyelerine göre seçmesine müsaade edilebilir. Böylece, başarı seviyesi düşük okullarda, durum biraz da olsa iyileştirilebilecek; seviyesi yüksek öğrencilerin diğer

becerilerinin gelişimine yönelik daha fazla zaman ayrılabilir. Okul seviyeleri, olanaklar ve öğrenciler arasındaki farklar göz önünde bulundurularak yapılan düzenlemelerle, program; uygulanabilirlik sürdürülebilirlik ve kullanışlılık gibi kriterleri sağlayabilir.

6. Programda mevcut olan şarkılar yenilebilir, değişen toplumsal koşullara uygun ve çocukların da ilgisini çekecek güncel, öğrencilerin söylemekten zevk alacağı yeni şarkılar, program kapsamına alınabilir. Bu doğrultuda, hazırlanacak bir form aracılığıyla bilgi toplanıp, ihtiyaçlar doğrultusunda yeni şarkılar yapılabilir.

7. Programda yer alan makamsal veriler, öğrencilerin başarı seviyeleri göz önünde tutularak yeniden değerlendirilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler

1. Değerlendirme amacına göre, CIPP Modeli, zaman ve maliyet tasarrufu bakımından bir veya birden fazla boyutun değerlendirilmesi amacıyla uygulanabilir. Örneğin, değerlendirme kapsamına, programın yalnızca bağlam, girdi, süreç veya ürün boyutları dahil edilebilir.

2. Bu çalışmada CIPP Modeli değerlendirme boyutları gözlem, görüşme, veri toplama aracı ve doküman analizi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Çeşitli amaçlara yönelik boyutların değerlendirilmesi noktasında, deneysel çalışmalara ve ölçeklere başvurulabilir.

3. Bu çalışmada, 5. sınıf müzik programının değerlendirmesi, öğretmen görüşleri baz alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ve program paydaşlarının görüşleri de sürece dahil edilerek, araştırmanın ölçeği genişletilebilir.

4. Bu araştırma bir tez çalışması olduğu için, dış değerlendirmeci olarak araştırmacının sadece kendisi görev almıştır. Başka dış değerlendirmecilerin de sürece dahil edilmesi ile meta değerlendirme gerçekleştirilerek daha geniş kapsamlı bir çalışma ortaya konabilir.

Kaynakça

- Abbott, M. L. (2011). Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS. United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Akarsu, S. (2007). *İlköğretim 6. sınıf müzik dersi, türkiye'deki başlıca müzik türleri ve genel özellikleri ünitesinde materyal kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Aksu, C. (2007). *İlköğretim 8. sınıf müzik programının hedeflerine ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Albuz A., Demirci B. (2010). 2006 İlköğretim müzik dersi öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının uygulamadaki görünümüne yönelik bir değerlendirme *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 247-266.
- Albuz, A. (2004). Eğitim/Müzik eğitiminde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 13-18.
- Aras, T. (2010). *2006 İlköğretim müzik dersi 6. sınıf öğretim programı içerisinde yer alan müziksel algı ve bilgilenme ile müziksel yaratıcılık öğrenme alanları arasındaki ilişkisel durumun değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Bağrıaçık B. (2013). *Ortaöğretim 9. sınıf müzik dersi öğretim programının amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği, Konya.
- Barış, D. ve Ece, A. (2007). “Cumhuriyet’ten günümüze toplumsal kültürel değişim sürecinde müzik ve müzik eğitimi”, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, 10-15 Eylül 2007, Ankara/Türkiye.
- Baş, T. (2006) *Anket, anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir? (4.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bellon, J., ve Handler, R. (1982). *Curriculum development and evaluation*. USA: Kendall.
- Bellon, J.J. & Handler, J.R. (1982). *Curriculum development and evaluation*. Dubuque: Kendal/Hunt Publishing.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Brooks, G. J., & Brooks, M. G. (1999) *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Büyükduman, F.İ. (2005). İlköğretim okulları ingilizce öğretmenlerinin birinci kademe ingilizce öğretim programına ilişkin görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28): 55-64.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi

Cesur, D. (2012). *Ortaöğretim müzik dersinin işlevselliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İzmir.

Chittiwatt, N.S. (1987).. *An evaluative analysis form and content of the 1978 Thai elementary music curriculum* (Ph.D thesis), Indiana University Retrieved from <<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=1581987>> (2007 March 12)

Colwell. R., & Webster., P. (Eds.). (2011) *MENC handbook of research on music learning, Volume 1: Strategies*. New York, New York: Oxford University.

Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative and mixed method approaches research design*. Singapore: Sage Publications.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Aydın, E., Bukova Güzel, E., Bursal, M., Çorlu, S., Dede, Y., Delice,

A., Demir, S. B., Güngör, F., Köksal, M. S., Kula, S., Peker ve M., Yaman). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. & Clark, P. L.V. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods* (İkinci Basım), Sage Publications: California.

Demirci, B. (2009). *2006 İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı, Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Uygulamadaki Görünümüne Yönelik Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge Publications.

Dinçer B. (2013) *7. Sınıf İngilizce Programını Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli'ne Göre Değerlendirilmesi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.

Doğan H. (1979) *Analiz ve program hazırlama*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları

Doğan, R, Alkan, C., Sezgin S. İlhan., *Mesleki ve teknik eğitim prensipleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,

Erden M. A. (1995) *Eğitimde program değerlendirme (İkinci baskı)* Ankara: Pegem Personel Eğitim Merkezi Yayın, 12.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme (Üçüncü baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk S. (1978) Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Ertürk, S (2013). Eğitimde program geliştirme. İstanbul: EDGE Akademik Yayıncılık.

Ertürk, S. (1998) Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan A.Ş. Eserleri Yayınları.

Fidan, N (2012). Okulda öğrenme ve öğretme.

pegem.net 'den alınmıştır

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll) (Third edition)*. London: SAGE Publications Ltd.

Fink, A. (1995). How to design surveys: The survey kit. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing

Gottler-Sopko, S. (1990) “*The Effect of Class Size in Reading Achievement*”, Illinois:Eric Clearinghouse ED325826.

Greene, J. (2007). Mixed methods in social inquiry. San Francisco: Jossey-Bass Publishing.

Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. Kademe Müzik Eğitiminde Öğretmenin Etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (2), 2008, 369-382*

Güçlü N. (2009). *Müzik öğretmenlerinin çocuk şarkılarına yönelik görüşlerinin ilköğretim 6. sınıf müzik öğretim programı kapsamında değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürşen, S. (2002). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin müzik dersi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R., L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis (Fifth edition)*. United States: Prentice-Hall, Inc.

Halcomb, E., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Nursing Standard: Promoting Excellence in Nursing Care*, 29(32), 41-47.

House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing

Howitt, D. & Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier (Fifth edition)*. London: Pearson Education Limited.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Kalaycı, Ş. (2010). Faktör Analizi. Ş. Kalaycı (Ed). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (Beşinci Basım)*. Ankara: Asil Yay.

Kandır, A., ve diğerleri. (2003). Müziğin okul öncesi dönemde kullanılması.
Ankara: Kök Yayıncılık.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri (19.Basım)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (20. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Karataş, H. (2007) *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kılıç, I. (2009). “İlköğretim okullarındaki müzik derslerinde karşılaşılan araç-gereç sorunları”,
Sekizinci Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Samsun/Türkiye.

Kirk, R. E. (2008). *Statistics an introduction (Fifth edition)*. United States: Thomson Higher Education.

Kocabaş, A. (1993). *1986 Lise müzik dersi öğretim programının Ege Bölgesi'nde görevli müzik öğretmenlerinin görüşlerine ve çağdaş program geliştirme ilkelerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kocabaş, A, Selçioğlu, E. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 19 , Sayı 19 , Oca 2006 , Sayfalar 59 - 69*

Köroğlu, G. N. (2013). *İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan müzik dersi öğretmenlerinin 2006 müzik dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Krzanowski, W. J. (2007). Statistical principles and techniques in scientific and social investigations. United States: Oxford University Press.

Külah, İ. K., (2007). *İlköğretim ikinci kademe müzik dersi yaklaşımlarının analizi* (Yüksek Lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

Lackney, J. A. (1994). “Educational facilities: The impact and role of the physical environment of the school on teaching, learning and educational outcomes”, Johnson Controls Monograph Series Report R94-4. University of Wisconsin. Milwaukee: Center for Architecture and Urban Planning Research, School of Architecture and Urban Planning.

Lackney, J. A. (1999). Why optimal learning environment matter. Mississippi: Mississippi State University, Mississippi State Educational Design Institute.

- Lichtman, M. (2010) *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage Publishing.
- Lind, D. A., Marchal, W. G., & Wathen, S. A. (2006). *Basic statistics for business and economics (Fifth edition)*. United States: McGraw-Hill Companies.
- Madaus, G. F., Stufflebeam, D., & Scriven, M. S. (1983). *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (1st eds.) Kluwer-Nijhoff.
http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-6669-7_1 adresinden alınmıştır.
- Marsh, C.J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Matthews, M. (2000). Constructivism in science and mathematics education. In C. Phillips (Ed.), *Constructivism in Education, 99th yearbook of the national society for the study of education*, Part 1 (pp.159-192). Chicago: University of Chicago Press.
- McCain, D.V. (2005). *Evaluation basics*. Alexandria: American Society for Training & Development.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: an introductory guide for life scientists* (Second edition). United States: Cambridge University Press
- McNeil, J.D. (2006). *Contemporary curriculum*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

MEB (2018). *İlköğretim müzik dersi öğretim programı (1. - 8. Sınıflar)*.

04.05.2018 tarihinde ttkb.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir

Morrison, G.S. (1993). *Contemporary curriculum K-8*. Boston.

Massachusetts: Allyn and Bacon.

Morse, J. M. (2010) Simultaneous and sequential qualitative mixed method designs. *Qualitative Inquiry*, 16(6),483-491.

Nye, R.E. (1967). Music, child development and learning. *Music for elementary school children*. New York: The Center For Applied Research In Education, Inc.

Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Okatan İ. (2012). *Müziğin sözel dili (1. Basım)*. İstanbul: Cinius Yayınevi.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları okul öncesi dönem (Birinci Basım)*.

İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.

Oral, B. & Seçek, S. (2016). Önlisans turizm eğitim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi. *Journal of Tourism Theory and Research*, 2(1), 1-25.

Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin, F., Kadir, A., & Turla, A. (2003). Müziğin okul öncesi eğitiminde kullanılması. Ankara: Kök Yayıncılık.

Önder, C. G., Yıldız, E. (2017). İlkokul 4. Sınıf ve Ortaokul 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleşme Durumuna İlişkin Ders Öğretmenlerinin Görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 98-113.

Ornstein C. A. & P.F. Hunkins (1988) Curriculum: Foundations, principles, and issues. New Jersey: Prentice Hall.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F.P. (2004) Curriculum foundations: principles and theory. Boston: Allyn and Bacon.

Özeren, E. (2002). “21. Yüzyıl’da müzik eğitiminde yaklaşım ve anlayış ne olmalıdır: Çocuk müzik eğitiminin sorunları”, Uluslararası “Avrupa’da ve Türk Cumhuriyetlerinde Müzik Kültürü ve Eğitimi” Kongresi, (s.160-163), Gazi Üniv. Gazi Eğt. Fak. Ankara/Türkiye.

Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods (Third edition.)* Thousand Oaks, California: Sage Publishing

Popham, W.J. (1993). Educational evaluation. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Posner, G.J. (2004). Analyzing the curriculum. New York: McGraw-Hill.

Provus, M.M.(1971). Discrepancy evaluation for educational program improvement and assessment. Barkeley, CA: McCutchan Publishing Corp.

Saeler, P. (1996). Consensus in West Virginia music education: A comparison of teacher ideals and state curriculum (PhD thesis), West Virginia University, Morgantown

Say, A. (2010). *Müzik nedir? Nasıl bir sanattır? (İkinci Basım)*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus (Dördüncü basım)*, California: Sage Publishing

Şen, Ü. S. (2011). *Müzik öğretiminde bilgisayar destekli programlı öğretim yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Stake, R. E. (1967) The vountenance of education evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. New Delhi: SAGE Publications.

Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1990) *Systematic evaluation (Dördüncü basım)*, Boston: Kluwer Nijhoff Publishing

Stufflebeam, D.L., & Shinkfield, A.J. (2007) *Evaluation theory, models and applications*, San Francisco: Jossey Bass.

Stufflebeam, D.L. (2002). CIPP evaluation model checklist. Retrieved from www.wmich.edu/evalctr/checklists.

Süalp, B.G. (2002). *İlköğretim okulları üçüncü devre müzik programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sun, M. ve Seyrek, H. (1998). *Okul öncesi eğitiminde müzik eğitimi*. İzmir: Müzik

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.

Toksoy, A. C., & Beşiroğlu, Ş. (2010). Orff Yaklaşımı çerçevesinde ilköğretim I. kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi. *itiüdergisi/b*, 3(2), 23-34.

Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tseng, K-H., Diez, C.R, Lou, S-J., Tsai, H-L. & Tsai, T-S. (2010) “Using the Context, Input, Process and Product Model to Assess an Engineering Curriculum”, *World Transactions on Engineering and Technology Education Wiete*, 8(3), 256-265.

Turgut, M.F. (1983). Program değerlendirme: Cumhuriyet döneminde eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Tunç, F. (2010) *Evaluation of English Language Teaching Program At a Public University Using CIPP Model* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Uçal, E. (2003). Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler

Uçan, A. (2005). Müzik eğitimi (Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Ural, A. & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi (İkinci baskı)*. Ankara: Detay.

Uşun, S. (2012) *Eğitimde program değerlendirme, süreçler yaklaşımlar ve modeller (Birinci baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık

Vandier, B. (2011). *The impact of school facilities on the learning environment* (Doctoral dissertation). Capella University, America.

Webster, P. (Ed.) (2011). *Constructivism and music learning*. In R. Colwell and P. Webster

Wilcox, R. R. (2012). Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction. United States: Chapman & Hall/CRC Press.

Wood, B. B. (2001). Stake's Countenance Model: Evaluation an environmental education professional development course. *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 18-27.

Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1973). *Educational evaluation: Theory and practice*. Ohio: Charles A. Jones Publishing.

Yalçinkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.

Yıldırım, A. & Şimşek, H (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Beşinci baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ekler

Ek-1. Tablolar

Tablo 1

Ölçekte Yer Alan Her Maddenin Diğerleri ile Toplam Korelasyonu ve α Değeri

<u>Maddeler</u>	<u>Düzeltilmiş</u> <u>Madde</u> <u>Toplam</u> <u>Korelasyonu</u>	<u>Madde</u> <u>Silindiğinde</u> <u>Cronbach's</u> <u>Alpha</u>	<u>Maddeler</u>	<u>Düzeltilmiş</u> <u>Madde</u> <u>Toplam</u> <u>Korelasyonu</u>	<u>Madde</u> <u>Silindiğinde</u> <u>Cronbach's</u> <u>Alpha</u>
1	.678	.952	33	.715	.952
2	.573	.952	34	.610	.952
3	.658	.952	35	.410	.953
4	.456	.953	36	.241	.954
5	.594	.952	37	.628	.952
6	.601	.952	38	.256	.954
7	.577	.952	39	.141	.954
8	.678	.952	40	.691	.952
9	.556	.953	41	-.089	.955
10	.602	.952	42	.670	.952
11	.512	.953	43	.431	.953
12	.608	.952	44	.699	.952
13	.586	.952	45	.624	.952

14	.436	.953	46	.584	.952
15.	.145	.954	47	.638	.952
16	.032	.954	48	.272	.954
17	.595	.952	49	.771	.952
18	.175	.954	50	.620	.952
19	.344	.953	51	.603	.952
20	.479	.953	52	.542	.952
21	.503	.953	53	.694	.952
22	.438	.953	54	.252	.954
23	.541	.952	55	.724	.952
24	.512	.953	56	.771	.952
25.	.588	.952	57	.473	.953
26	.144	.954	58	.655	.952
27	.333	.953	59	.589	.952
28	.503	.953	60	.375	.953
29	.397	.953	61	.294	.953
30	.447	.953	62	.577	.952
31	.259	.954	63	.501	.953
32	.744	.952			
Toplam					
Madde Sayısı	63		Alfa	953	

Tablo 2

Desen Yapısı

	<u>Component</u>			
	1	2	3	4
53	.815			
58	.777			
47	.747			
28	.746			
25	.677			
57	.631			
40	.621			
46	.606			
49	.570			
52	.543			
55	.495			
42	.485			
51	.485			
59	.482			
13		.847		
50		.747		
37		.741		
2		.720		
6		.689		

3	.662	
5	.529	
34	.497	
12	.487	
63	.433	
21		.898
20		.877
23		.756
24		.659
32		.476
33		.330
11		-.767
10		-.643
9		-.581
8		-.558
1		-.421
60		-.405

Ek 2: Uygulama İzni



T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63050228/604.01.01/12888170
Konu: Taha ALTINSOY'un Uygulama İzni

05.07.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü'nün 19.06.2018 tarihli 26468960-044/22479 sayılı yazısı

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Taha ALTINSOY, Müdürlüğümüze bağlı ortaokullar da "5.Sınıf Müzik Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi: Mardin İli Örneği" konulu anket çalışmasını yapmak için izin istemektedir. İlgili yazı ve ekleri Müdürlüğümüz ARGE birimince incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitim genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlarına aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili Okul, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen anketin kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilecek raporun, basılı ve dijital ortamda Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın yürütülmesi hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

Abdurrahman ŞAHİN
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
05.07.2018
Murat DOĞAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

(Ek-2 Devamı)



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı: 26468960-044/22479

19/06/2018

Konu: Taha ALTINSOY'un Uygulama İzni

MARDİN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Taha ALTINSOY "5. Sınıf Müzik Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi: Mardin İli Örneği" konulu tez çalışması kapsamında Müdürlüğünüze bağlı ortaokullarda uygulama yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini rica ederim.

imza

Prof. Dr. Eray ALPER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek :

Yazı örneği (17 sayfa)

GELEN EVRAK	
Tarih	25.06.2018
Numarası	122.017.09
Proje No	



Bu belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.

U.Ü. Rektörlüğü Görükle Kampüsü 16059 Nilüfer/BURSA

Tel : 0224 294 00 86 Faks: 0224 294 00 37

e-posta : uugs@uludag.edu.tr Elektronik Ağı: www.uludag.edu.tr

Bilgi İçin: Çiğdem ŞENOL

Şef

Tel : 0224 294 00 38

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. Teyit için: https://udos.uludag.edu.tr/teyit/7hAVJeiKV-0G7SmDXUF_9ew

Ek-3: Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Öğretmenler,

Bu görüşme formu, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programı'nda yürütülen yüksek lisans tez çalışmasına veri toplaması amacıyla düzenlenmiştir.

Çalışma, 5.sınıf müzik öğretim programının Stufflebeam Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak öğretmen görüşleri açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için de, programın uygulayıcıları olan 5.sınıf derslerine giren müzik öğretmenlerinin programla ilgili görüşlerinin alınması gerekmektedir. Bu görüşme formu bu sebeple düzenlenmiştir.

Cevaplarınız gizli kalacaktır ve sadece bu çalışma için değerlendirilecektir. Kişisel olarak bir değerlendirilme yapılmayacağı için adınız ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Formun ilk bölümünde sizinle ilgili sorular, ikinci bölümünde ise 5. sınıf programıyla ilgili sorular yer almaktadır.

Katılımınız, ilgi ve işbirliğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme No:

Tarih&Saat:

A-Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: _____

Bitirdiğiniz

Fakülte/Bölüm: _____

Yaş: _____

Kıdem

Yılı: _____

Toplam Öğrenci Sayısı: ☐ Var ☐ Yok _____

Toplam Müzik Öğretmeni

Sayısı: _____

Müzik Dersliği:

Çalıştığınız Okulun Sosyo-ekonomik statüsü: _____

(Ek-3 Devamı)

B- Programa İlişkin Sorular

BAĞLAM DEĞERLENDİRME

1. Sizce, 5. sınıf müzik eğitimi programının amacı nedir?
2. Programla ilişkin genel görüşleriniz nelerdir? Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Sizce bu program, öğrencilerin gereksinimlerini ne derecede karşılıyor?

GİRDİ DEĞERLENDİRME

4. Öğrencilerin giriş özellikleri/hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Programla ilgili sizin hazırbulunuşluk düzeyiniz (hizmetiçi eğitim alma durumu-programa aşinalık -sisteme adaptasyon vb.-) nasıldır?
6. Programı uygulamak için size sunulan kaynaklar/materyaller (ders kitabı, kaynak kitap, CD vb.) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
7. Bu materyallerin dersin genel amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?

SÜREÇ DEĞERLENDİRME

8. Programın uygulama süreci nasıl işliyor?
9. Derslerde kullanılması öngörülen strateji, yöntem ve teknikler nelerdir? Bunlardan aktif şekilde kullanabildikleriniz ya da kullanamadıklarınız hangileridir?
10. Uygulama sürecinden ne kadar memnunsunuz? Bu süreçte karşınıza çıkan zorluklar nelerdir?

ÜRÜN DEĞERLENDİRME

11. Program sizin/öğrencilerinizin beklentilerini ve ihtiyaçlarınızı ne ölçüde karşılıyor?

(Ek-3 Devamı)

12. Öğrencilerin değerlendirilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

13. Dönem içerisinde uygulanan sınavların, (performans ödevleri, sözlüler, vb.)

öğrencilerin başarı durumlarını ölçmede ne derece yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?

14. 5. sınıflarda uygulanmak üzere daha etkili bir müzik öğretimi için programa ilişkin önerileriniz nelerdir? (Programla ilgili değişmesi, eklenmesi veya çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz yönler nelerdir?)



Ek-4: Değerlendirme Ölçeği

5. SINIF MÜZİK DERSİ PROGRAMI STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN MODELİNE DAYALI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler,

Bu ölçek, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programı'nda yürütülen yüksek lisans tez çalışması kapsamında veri toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma, 5. sınıf müzik programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak öğretmen görüşleri üzerinden değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Ölçeğin ilk bölümünde sizinle ilgili, ikinci bölümünde ise 5. sınıf programına ilişkin 4 temel boyuta (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) dair sorular yer almaktadır. Yanıtlar olumsuzdan-olumluya doğru şu şekilde sıralanmıştır:

1:Hiç/Tamamen Katılmıyorum

2:Katılmıyorum

3:Kısmen Katılıyorum

4:Katılıyorum

5:Tamamen Katılıyorum

Cevaplarınız gizli kalacak, yalnızca bu çalışma için değerlendirmeye alınacaktır.

Kişisel bir değerlendirilme yapılmayacağından, ad-soyadınızı yazmanıza gerek bulunmamaktadır.

Katılımınız, ilgi ve işbirliğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Taha Altınsoy

Uludağ Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

A-Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyet: 1()Kadın 2()Erkek

2.Bitirdiğiniz Fakülte/Bölüm:-----

3.Yaş: -----

4.Kıdem Yılı: 1 () 0-5 2 () 6-10 3 () 11-15 4 (16-+)

5.Ders verdiğiniz sınıfların mevcudu:1()0-15 2() 16-20 3() 21-30 4() 31- 40 5 ()

40-50

6.Programla ilgili hizmetiçi eğitim alma durumunuz: 1 () Evet 2 () Hayır

B- 5. Sınıf Müzik Programı Değerlendirme Ölçeği

Aşağıda 5. Sınıf Müzik dersi öğretim programının bağlam-girdi-süreç ve ürün boyutlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Yanıtlar olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır. Size en uygun olan seçeneğin yanına X koyarak işaretleyiniz.

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Bağlam Değerlendirme					
1	Programın amaçları açık bir şekilde ortaya konulmuştur.					
2	Program, öğrencilerin müzik eğitimi ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliğe sahiptir.					
3	Program teknoloji kullanımını teşvik etmektedir.					
4	Program; öğrencilerin duygu, düşünce ve deneyimleri müzik yoluyla ifade etmelerine imkan sağlamaktadır.					

5	Program yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıtarak farklı kültürlerle ait müzikal öğelerin zenginlik olarak algılamasını sağlamaktadır.					
6	Çocukların müziksel biliş düzeyleri 5. Sınıf Müzik Eğitimi Programının uygulanabilmesi için yeterlidir.					
	Girdi Değerlendirme					
7	Ders kitabı öğrencileri müziği öğrenmeye teşvik edecek niteliktedir.					
8	Ders kitabında yer verilen temalar öğrencilerin ilgisini çekme noktasında başarılıdır.					
9	Kitaplar yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir.					
10	Ders kitaplarında güncel şarkı, bilmece, bulmaca gibi öğrencilerin ilgisini çekecek değişik aktiviteler yer almaktadır.					
11	Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmaktadır.					
12	Programda, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecek etkinliklere yer verilmektedir					

	Süreç Değerlendirme					
13	Programda belirtilen amaçlar, öğrencilerin giriş özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir.					
14	Programın amaçları ölçülebilir niteliktedir.					
15	Program, öğrencilerin müzikal becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.					
16	Program; tüm öğrenme alanlarının (dinleme,söyleme, müziksel algı yaratıcılık, bilgilenme,, müzik kültürü) eşit oranda ve dengeli bir şekilde geliştirilmesini sağlayabilecek niteliktedir.					
17	Bu program sayesinde, öğrencilere müzik öğrenimine karşı olumlu bir tutum kazandırılabilir.					
18	Program, içerik ve süre bakımından tutarlıdır.					
19	Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebileceği etkinliklere yer verir.					
20	Uygulama süreci programın amaçlarına paralel bir şekilde gerçekleşmektedir.					

21	Dönem içerisinde yapılan sınavlar, programın kapsadığı öğrenme alanlarındaki becerileri eşit oranda ölçmektedir.					
22	5. Sınıf Müzik Eğitimi Programı, çocukların ihtiyaçlarına karşılık verebilmektedir.					
	Ürün Değerlendirme					
23	Derste kullanılan materyaller (CD, video, flashcards) öğrencileri derse güdülemekte başarılıdır.					
24	Programa ilişkin adaptasyon sorunu çekmiyorum.					
25	Öğretmen ve öğrenciler arasında, iletişim ve etkileşim seviyesi yüksek .					
26	Öğrenciler derslerde müzikal becerilerine (dinleme ve söyleme) yeterince güdülenmektedir.					
27	Değerlendirme süreci sorunsuz işlemektedir.					
28	Değerlendirme yapılırken, öğrencilerin süreçteki gelişimleri ve çabaları dikkate alınmaktadır.					
29	Program, ölçme ve değerlendirme sürecinde, azami düzeyde çeşitlilik ve esneklik açısından yol göstericidir.					

30	Sınavlar amaçlanan kazanımların gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini ölçmekte başarılıdır.					
31	Alternatif değerlendirme araçlarına (portfolyo, proje-performans ödevleri), değerlendirme sürecinde aktif olarak başvurulmaktadır.					
32	Değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapılmaktadır.					
33	Programın sonunda, öğrencilerin müzik aracılığıyla kendilerini ifade etme becerilerinde gelişme gözlemlenmektedir.					
34	Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleşmektedir.					
35	İlgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri tek bir zamanda ölçülmek yerine öğrencilerin süreç içerisindeki değişimlerini değerlendiren ölçümlere başvurulmaktadır.					
36	5. Sınıf Müzik Eğitimi Programının uygulanabilmesi için çocukların fiziksel gelişimi yeterli düzeydedir.					

EK-5. Sınıf İçi Gözlem Formu**SINIF İÇİ GÖZLEM FORMU**

Tarih:..... Saat:..... Sınıf:.....

Ders:..... Ders Öğretmeni:..... Gözlemci:.....

Gözlem Süresi:..... Konu:.....

AMAÇ: Bu gözlemin amacı, 5. sınıf Müzik dersi programının süreç içerisinde öğretmen ve öğrenci bakımından nasıl işlediğini ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Soruları:

1. Program nasıl bir ortamda uygulanmaktadır?
2. Program süreci nasıl işlemektedir?
3. Süreçte karşılaşılan sorunlar nelerdir?
4. Bu sorunlarla nasıl başa çıkılmaktadır?

Veri Toplama:**A-Ortamin Tanımı:****B-Sürecin Kaydedilmesi (Ortamdaki etkinliklerin gözlemlenmesi):**

- a) kullanılan yöntem ve teknikler
- b) öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi
- c) materyalin kullanımı
- d) değerlendirme araçları

EK-6: Kodlanmış Görüşme Formu**Görüşme No: 1****Tarih/Saat: 24 Kasım/11.11****A-Kişisel Bilgiler****Cinsiyet: Erkek****Bitirdiğiniz Fakülte/Bölüm: Müzik Öğretmenliği****Yaş: 32****Okuldaki Öğrenci Sayısı: Yaklaşık 1400****Müzik Dersliği: Yok****Kıdem Yılı:7****Okulun Sosyo-Ekonomik Satüsü: Düşük****B- Programa Dair Sorular**

1. Sizce, 5. sınıf müzik programının amacı nedir?	<i>Akademik olarak öğrencileri hazırlamak bilgi vermek. Biraz daha temel müzik öğelerini anlatarak, notaların değerlerini vererek onların seslerini tanıtarak bunları 6, 7, 8'e hazırlamak.</i>	Öğrencileri hazırlamak Müziğin öğeleri ile tanıştırmak
2. Programa dair genel düşünceleriniz nelerdir? Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?	<i>Güçlü yan olarak bir önceki programa göre daha iyi olduğunu düşünüyorum ama zayıf yönü de, konular arasında bir kopukluk var gibi. Bir de haftada 1 saat olmasında bunda etkili olduğunu düşünüyorum.</i>	Eskisine göre daha iyi bir program Konular arası kopukluk Sürelerde tutarsızlık

3. Programın öğrencilerin gereksinimlerine ne derecede karşılık verdiğini düşünüyorsunuz?	<i>Kopukluk olduğu için aslında istediğim gibi karşılayacağını söyleyemiyorum. Yani şimdi çocuğa ben ses anlatıyorum ya da işte nota anlatıyorum kaç vuruş olduğunu anlatıyorum, bunları yapmaya çalışıyoruz ama kopukluk olduğun için ve de bir saate sığmadığı için az oranda karşıladığını düşünüyorum.</i>	Ünitelerin bir ders saatine sığmaması Ünitelerin birbirlerinden kopuk oluşu
4. Öğrencilere ait giriş özellikleri/hazırbulunuşluk düzeyleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	<i>Hazırbulunuşluk bakımından belki şu anlamda ikiye ayırabilirim: Belki nota anlatımı olarak biraz hazırbulunuşlukları iyi diyebilirim, Bununla birlikte işin müzikal kısmını anlatırken çok fazla hazır bulunmadıklarını düşünüyorum. Düşük olduğunu düşünüyorum yani. Sesleri anlatırken, müzikal bir şey yaparken hazırbulunuşluklarının düşük olduğunu düşünüyorum.</i>	Düşük hazırbulunuşluk düzeyi Müzikal öğelere yabancılık Müzikte pratik anlamda yetersizlik

Ek-7: Kodlanmış Gözlem Formu

Öğrenme Ortamı: Sınıfta öğretmenle birlikte 29 kişi var. Sıralar birbirinden bağımsız tekli masa ve sandalyeler halinde. Kaba ve sabit olmayan sıralardan dolayı öğrenciler rahat hareket edememektedir. Ayrıca öğrenciler sıralarını ve ya sandalyelerini hizalamaya çalıştıklarında çıkan sürtünme sesi çok rahatsız edici ve ders için olumsuz unsur teşkil edicidir. Sıraların arasındaki boşluklar çöp atmaya kalkan öğrenciler için veya öğretmenin gezmesi için yeterlidir. Sınıf panoları çocukların çalışmaları ile donatılmış. Okulda ikili eğitim verildiğinden sınıfı ortak kullanan ilkokul öğrencilerinin çalışmaları da panolarda bulunmakta. Duvarlar iki renge boyalı ve tavan yüksek. Pencere demir örgülü ve sınıfın içine doğru açılabilen cinsten. Perdeler ise yeryer lekeli ve tozlu. Tahta beyaz ve göz hizasında. Görünürde bir teknolojik bir alet, projeksiyon veya bilgisayar yok. Öğretmen sınıfa girince çocuklar ayağa kalkıyor. Öğretmen gür bir sesle “günaydın” diyerek sınıfı selamlıyor. Çocuklar “sağol” diye yanıtladıktan sonra öğretmen “oturabilirsiniz” diyip öğrencileri oturtuyor. Öğretmen çok hızlı bir şekilde yoklamayı kontrol edip deftere işliyor ve vakit kaybetmeden derse başlıyor. Öğrencilerin müzik dersi malzemeleri çoktan masalarında. Bu malzemeler defter, kitap ve blok flüt olarak gözlenmiştir. Bazı öğrenciler fısıldaşarak konuşuyor. Öğrencilerin yüzde doksanı serbest kıyafet giymiş. Öğretmen bir hafta önceki dersin kısa bir tekrarını yapmak için sorular sorarak çocukların anılarını canlandırmaya çalışıyor. Geçen hafta işlenmiş olan bazı müzik öğelerini hatırlatmayı hedefleyen öğretmen tahtaya dizek yapıp birlik sus ve ikilik sus çiziyor. Öğretmen, öğrencilerine önce bunların ne olduklarını, daha sonra ise birbirlerinden ne farkları olduklarını soruyor. Öğretmen istediği cevapları alamayan öğretmen “Örneğin şarkı söylerken bazı yerlerde	Fiziki Koşullar Öğrenci mevcudu Oturma düzeni Perde, Pencere Materyal eksikliği Tavan Sınıf içi panolar Panolarda karmaşa Teknoloji eksikliği Selamlaşma Müzik dersi materyalleri İyi sınıf yönetimi Sessiz sınıf ortamı Hatırlatma Geri dönüş alma, konu tekrarı Cevap alamama Bilgi eksikliği
---	---

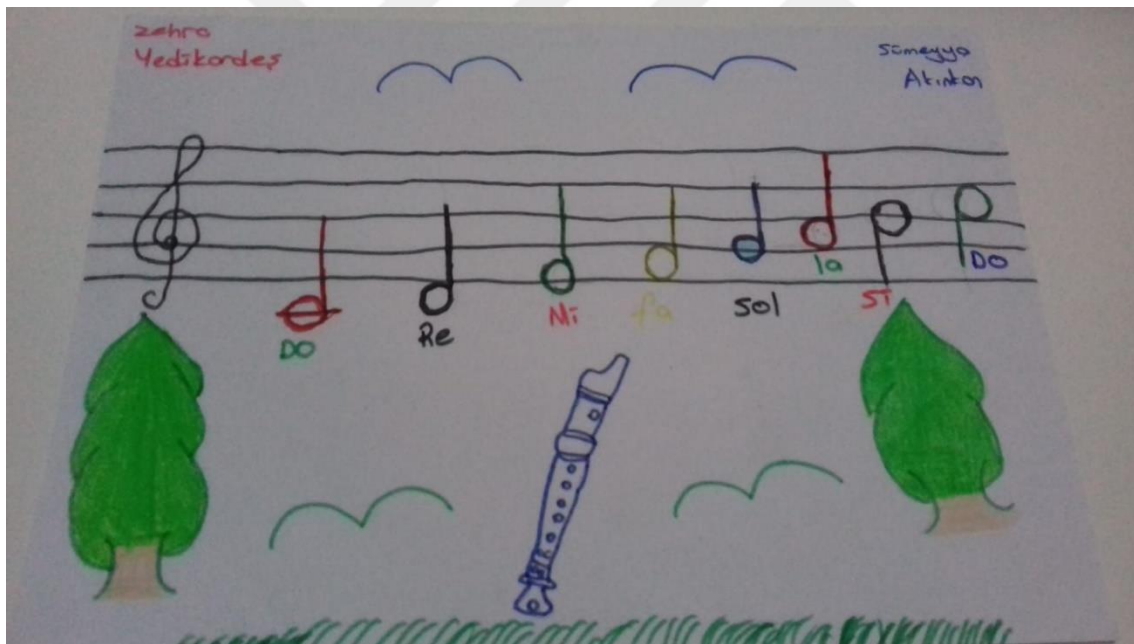
susar ve bekleriz. Biz bunlara sus deriz. Peki bunların değerleri nelerdir? Kitabınızdan bakıp söyleyebilirsiniz” diyor. Aralarındaki farkı anlayamayan öğreniler için de şunu ekliyor; “Çocuklar bakın bir tanesi dizeğin 4. Çizgisine yapışık, diğeri ise 3. Çizgiye”. Bu farkın ayırımına varan bazı öğrenciler kitaplarına bakarak susların değerlerini söylüyor. Öğretmen saatine baktıktan sonra kitapta sayfa 24’ten devam edeceklerini duyuruyor. Kitabı eline alıp öğrencilere dönük tutan öğretmen “bu sayfada verilmiş olan müzik sembollerini isimleri ile eşleştirelim çocuklar” dedikten sonra sıralar arasında dolaşmaya başladı. Arada “birincisinin cevabını kim söylemek ister?” gibi sorular sorarak öğrencileri derse güdüleyen öğretmen elinden geldiğince herkese söz hakkı vermeye çalışmaktadır. Öğrenciler hevesle parmak kaldırsa da çoğu doğru cevabı veremektedir. Öğretmen ise sabırla açıklamakta ancak, süresinin yetmemesinden endişe ettiği için bazen çabuk çabuk geçiştirmekte. Tek tek öğrencilerin neler yaptıklarına bakan öğretmen “bu yanlış olmuş, düşün bakalım” şeklinde dönütler verip öğrencilerin doğruya kendi başlarına ulaşması için çaba göstermektedir. Bu sırada bazı öğrencilerin etkinliği tükenmez kalemle yaptığını farkedenden öğretmen çocukları güzel bir dille uyararak bu kalemi silmeyeceklerini bu yüzden kullanışsız olduğunu hatırlattı. Etkinliği bitirdiği anlaşılan bazı öğrenciler sabırsızlıkla öğretmenin yanına koşarak kitaplarını gösterdi. Öğretmen “Siz gelmeyin çocuklar. Arkanıza yaslanırsanız bitirdiğinizi anlar ve gelirim” dedi. Etkinlik için ayrılan süre bittiğinde öğretmen tahtaya bazı müzik yazı öğeleri çizip “şimdi bunların isimlerini altlarına yazalım” dedi ve birinciye kimin yapmak istediğini sorarak tahta kalemını çocuklara uzattı. Arka sıralardaki bir grup çocuğun derse yeterince katılmadığını farkedenden öğretmen onları da derse katmaya çalışarak “merak etmeyin ben yardım edeceğim” dedi. Bunun üzerine arka sıradan kendi kaldırdığı bir öğrenciyi tahtaya aldı ve az önce yapılan etkinliği pekiştirerek	Örneklerle açıklama Farklara dikkat çekme Doğru yanıtların artması Kitaptan etkinlik yapma Hevesli öğrenciler Derse güdüleme Parmak kaldıran öğrenci sayısında artış Adil öğretmen Öğrencilere eşit söz hakkı verme Zaman sıkıntısı Yapılandırmacı eğitim anlayışı Sınıfı yönetme Öğrenciye buldurma Sözlü uyarı Tahtaya kalkma
--	--

sağlamasını yapmaya başladı. Öğretmen “Evet sıradakini kim yapacak?” diyerek parmak kaldıran öğrencileri zil çalıncaya kadar tahtaya kaldırmaya devam ediyor.	Derse katılım Zamanı etkili kullanma
--	---

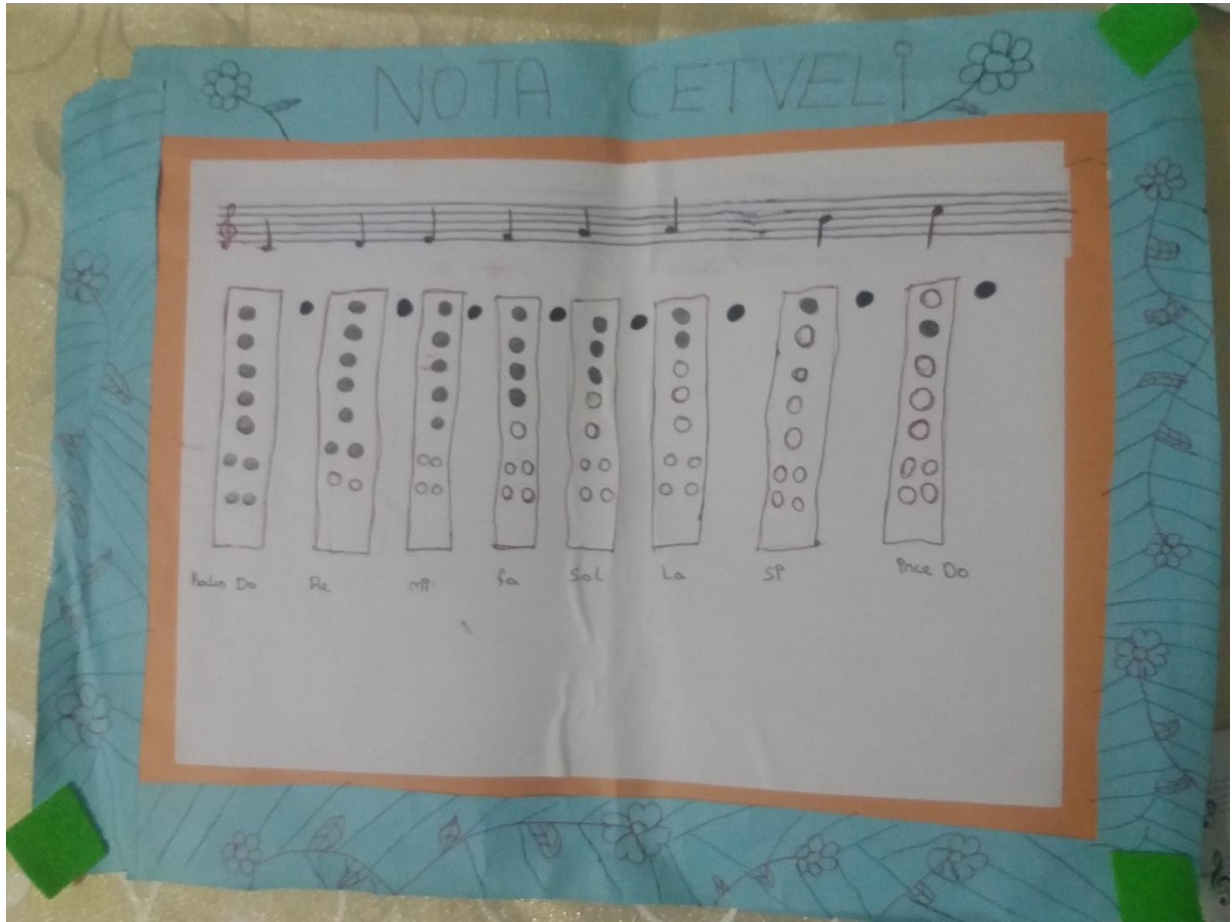
EK-8: Öğrencilerin Derse İlişkin Proje ve Performans Ödevleri



(Ek-8 Devamı)



(Ek-8 Devamı)



EK-9: CIPP Modeli'nin Boyutlarına İlişkin Temsili Sorular Matrisi

<u>CIPP</u>	<u>Temsili Sorular</u>
Bağlam / Çevre	Program teklif edilebilir özellikler taşımakta mıdır?
Değerlendirme	Program içeriği nasıldır/nasıl olmalıdır? Programın amaçları nelerdir/nasıl olmalıdır? Program hangi hedefleri gerçekleştirmeye yöneliktir? Derslerin içeriği ihtiyaçlarla örtüşmekte midir? Kritik açıdan önem taşıyan dış etkenler (bakanlık, ağ vs.) mevcut mu?
Girdi	Eğitim ortamında faydalanılmakta olan program
Değerlendirme	materyallerinden hangileri daha kullanışlıdır? Öğretmen ve öğrenciler hangi materyallerin uygulanabilir nitelikte olduğunu düşünmektedir? Bireysel eğitimin en iyi şekilde uygulanmasının yolları nelerdir? Farklı materyallerinin kullanımının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri nasıldır? Hangi öğretme stratejilerine başvurulmalıdır? Programa ilişkin sürecin tamamı içerisinde, mevcut öğretme aktivitelerinin kaç ünitesi uygulamaya konulmalıdır? Öğrencilerin giriş özellikleri nelerdir?

Süreç	Öğrenciler nasıl öğrenmektedir?
Değerlendirme	Öğretim kalitesi hangi seviyededir? Öğrenciler, öğretim sürecine dair memnuniyetleri ne derecedir? Yönetim /devlet tarafından öğretim için ayrılmış ödenek/bütçe yeterli midir? Hangi program bileşeni/bileşenleri eksiktir/? Programın uygulanma sürecinde karşı karşıya kalınan güçlükler nelerdir?
Ürün	Program öğrencilerin belirtilen hedeflere erişmesini sağlar
Değerlendirme	nitelikte midir? Sene sonunda veya sene içerisinde herhangi bir final sınavı gerçekleştiriliyor mu? İnformel değerlendirme gerçekleştiriliyor mu? Öğrenciler, öğrendiklerinden nasıl faydalaniyor? Söz konusu program, öğrencilerin müzikal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlıyor mu? Öğretmenler, öğrencilerin gelişiminden ne derecede memnunar? Öğrencilerin başarı notları nasıldır? Öğrencilerin seviyelerinde herhangi bir ilerleme gözlemlenmekte midir?

(Tseng K.H, vd., 2010)’den uyarlanmıştır.

Özgeçmiş

1. Adı Soyadı: Taha ALTINSOY

2. Doğum Tarihi: 14/02/1988

3. Uyruğu: T.C.

4. İletişim Bilgileri : altinsoy.taha@gmail.com

5. Eğitim Bilgileri:

a. İlkokul Adı ve Mezuniyet Tarihi : Zahit Eroğlu İlköğretim Okulu/Altınoluk 1999

b. Ortaokul Adı ve Mezuniyet Tarihi : Akşemsettin Ortaokulu/Bursa 2003

c. Lise Adı ve Mezuniyet Tarihi: Görükle Çok Programlı Lisesi/Bursa 2005

d. Lisans Programının Üniversite ve Bölüm Olarak Adı ve Mezuniyet: Uludağ Üniversitesi , Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı 2013

6. Mesleki Deneyim:

Eylül 2015 – Devam: M.E.B. Misak-ı Milli Ortaokulu/Mardin/Nusaybin – Müzik Öğretmeni

Ocak 2013–Haziran 2015 : Rekor Sanat Merkezi – Müzik Öğretmeni

7. Yaptığı Çalışmalar ve Yayınları:

2011-2012 yılları arası Erasmus programı dahilinde eğitim gördüğüm Szeged Üniversitesi (Macaristan)’nde Türk müziğinin tanıtımına yönelik koro çalışması.

Eylül 2017- Devam: 3. Sınıf müzik ders kitabı yazım komisyonu yazarlığı.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Taha Altınsoy
Tez Adı	5. SINIF MÜZİK EĞİTİMİ PROGRAMININ (2017) STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN (CIPP) MODELİ'NE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Dr. Rüyam Küçüksüleymanoğlu
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	☐ Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum ☐ Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum ☒ Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	☐ Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum ☒ Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl ☒ 2 yıl ☐ 3 yıl ☐ ☐ Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih: 18.07.2019
İmza: 