

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL 6. SINIF “YURDUMUZDAKİ BAŞLICA MÜZİK
TÜRLERİNİ AYIRT EDER” KAZANIMININ İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME
YAKLAŞIMI İLE ÖĞRETİLMESİNE DÖNÜK BİR ÇALIŞMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülşah KURTULDU

TRABZON
Haziran, 2019

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL 6. SINIF “YURDUMUZDAKİ BAŞLICA MÜZİK
TÜRLERİNİ AYIRT EDER” KAZANIMININ İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME
YAKLAŞIMI İLE ÖĞRETİLMESİNE DÖNÜK BİR ÇALIŞMA**

Gülşah KURTULDU

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

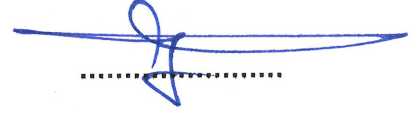
Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Cahit AKSU

TRABZON
Haziran, 2019

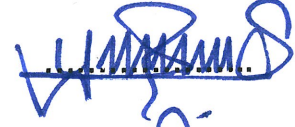
Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 11/06/2019

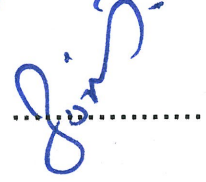
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Cahit AKSU



Üye : Doç. Dr. Yavuz ŞEN



Üye : Dr. Öğr. Üye. Zühal DİNÇ ALTUN



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Bülent GÜVEN
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Gülşah KURTULDU

11 / 06 / 2019

ÖN SÖZ

Bu çalışmada işbirlikli öğrenme kapsamında bir uygulama yapılmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Ortaokul müzik dersi müfredatında yer alan “yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder” kazanımının işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile öğretilmesine dönük bir çalışma niteliğindeki uygulamada olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma ile alana katkı sağlamış olmak ve bu alanda müzik eğitimi ve özelde ortaokul müzik öğretimi sürecine faydalı olabilecek bir uygulama takip etmiş olmak mutluluk vericidir. Çalışmada işbirlikli grupların seçilen konu içerisinde yürüttüğü uygulamadan ve uygulama sonrasında öğrencilerin olumlu görüşlerinden de anlaşılacağı üzere, bu yöntem müzik eğitiminde uygun konularda sevilen bir yöntem olabilmektedir.

Bu süreç içerisinde akademik anlamda yardımlarını esirgemeyen, konu ve bilhassa da jigsaw tekniğinin seçilmesi ve uygulanmasında önemli yol gösteren danışmanım sayın Prof. Dr. Cahit AKSU'ya teşekkürü bir borç bilirim. Tezimin uygulama ve yazım sürecinde yine akademik anlamda danıştığım ve bilgiler aldığım ve her Perşembe günü bana odasını tahsis ederek sonsuz destek veren sevgili eşim Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU'ya, yine aynı bölümde öğretim üyesi olan ve kimi zaman akademik, kimi zaman da dostça yaklaşımları ile ders ve tez döneminde faydalandığım Dr. Öğr. Üyesi Zühal DİNÇ ALTUN'a teşekkür etmek isterim. Ayrıca çalışmamı gerçekleştirdiğim okulum olan Trabzon Ortahisar Ata Ortaokulundaki çalışma grubu öğrencilerime ve çalışmanın yürütülmesinde bana izin veren ve/veya destek olan okul müdürüme ve öğretmen arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Bu zaman zarfında akademik çalışmalarına kısmen de olsa izin veren minik oğlum Berkay Batur KURTULDU'ya, canım kızım Miray İnci KURTULDU'ya, son olarak da beni hem büyüten, hem de iyi bir birey olarak yetişmemde sonsuz emekleri olan emekli öğretmen annem Nesrin ALPAYDIN'a ve emekli ilköğretim müdürü babam Kerim ALPAYDIN'a teşekkür etmeyi borç bilirim.

Haziran, 2019
Gülşah KURTULDU

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Amaç.....	5
1. 1. 1. Alt Amaçlar	5
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	5
1. 3. Sınırlılıklar	7
1. 4. Varsayımlar	7
1. 5. Tanımlar	7
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	8
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	8
2. 1. 1. Eğitim.....	8
2. 1. 2. Müzik Eğitimi.....	10
2. 1. 3. İşbirlikli Öğrenme	12
2. 1. 4. Ayrılıp Birleşme (Jigsaw) Tekniği	21
2. 1. 5. İşbirlikli Öğrenme ve Müzik Eğitimi.....	25
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	26
2. 3. Konu ile İlgili Araştırmalar	27
2. 3. 1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	27
2. 3. 2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....	37
3. YÖNTEM	41
3. 1. Araştırmanın Modeli	41
3. 2. Çalışma Grubu	42
3. 3. Verilerin Toplanması.....	43
3. 3. 1. Hazırlık Süreci ve Pilot Uygulama	43

3. 3. 2. İşbirlikli (Jigsaw) Uygulama Süreci	46
3. 4. Verilerin Çözümlemesi.....	50
4. BULGULAR.....	53
4. 1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	53
4. 2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	56
5. TARTIŞMA	64
5. 1. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin “Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder” Kazanımına Yönelik Ön ve Son Uygulama Sonuçları Arasındaki Anlamlı Farka Yönelik Tartışma	64
5. 2. Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Çalışmasına Dönük Görüşleri ile İlgili Tartışma	67
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	70
6. 1. Sonuçlar	70
6. 2. Öneriler	71
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	71
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	71
7. KAYNAKLAR	73
8. EKLER	85
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	95

ÖZET

Ortaokul 6. Sınıf “Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder” Kazanımının İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı ile Öğretilmesine Dönük Bir Çalışma

Bu çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımının müzik dersindeki kullanımına yönelik bir uygulama yapılmıştır. Çalışmanın temel amacı, örgün temel müzik eğitimi öğretim programındaki belirli bir kazanımı oluşturmada işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkinliğini test etmektir. Bu amaçtan hareketle “Ortaokul 6. Sınıf müzik öğretim programındaki ‘Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder’ kazanımı çalışmanın odağına alınmıştır.

Araştırmanın modeli; nicel veriler için “öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen” ve nitel veriler için de “içerik analizi” olarak desenlenmiştir.

Belirlenen kazanım için araştırmacı tarafından düzey belirleme testi oluşturulmuştur. Gruplar belirlendikten sonra ön test, 6 hafta çalışıldıktan sonra da son test uygulanarak süreçler kayıt altına alınmıştır. Kontrol grubu ile yürütülen çalışmalar esnasında içerik, öğretmen tarafından düz anlatım, soru-cevap, dinleme-söyleme gibi klasik öğretim yöntemleri ile sunulmuştur. Deney grubu ile yürütülen çalışmada ise içerik işbirlikli öğretim yaklaşımının tekniklerinden biri olan jigsaw 1 (ayrılıp birleşme) tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Son test tamamlandıktan sonra bir görüş alma formu ile deney grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme yaklaşımına ve yapılan uygulamaya yönelik görüşleri elde edilmiştir.

Yapılan uygulamalar ve ölçümler neticesinde ortaya çıkan sonuç, işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile çalışma yapılan deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu yönündedir. Deney grubundaki öğrencilerin başarı puanları kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek düzeyde oluşmuştur. Buna göre işbirlikli öğrenme uygulamasının, çalışma grubu ve seçilen kazanım kapsamında etkili olduğu söylenilebilir. Deney grubundaki öğrencilerin çalışma sonrasında yapılan uygulamaya yönelik görüşleri ve buna bağlı olarak müzik dersine yönelik görüşleri de büyük çapta olumlu görüşlerdir. Bu bağlamda çalışmada, işbirlikli öğrenme yaklaşımının müzik eğitiminde daha yaygın olarak kullanılabilmesine dönük bir bakış açısının oluşması yönünde öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgün Temel Müzik Eğitimi, Öğrenme Yaklaşımları, İşbirlikli Öğrenme, Jigsaw (Ayrılıp birleşme).

ABSTRACT

A Study About Teaching a Gain Named as “Distinguish Primary Music Kinds in Our Country” Stated in Secondary School Curriculum by Using Cooperative Learning

In this study, an application has been made for the use of cooperative learning approach in music course. The main objective of the study is to test the effectiveness of a cooperative learning approach in creating a specific achievement in the formal basic music education curriculum. Based on this aim, “the discovery of the main music genres in our country” which in the 6th grade music education program has been the focus of the study. The model of the study is designed as a pre-test posttest control group experimental design for quantitative data and content analysis for the qualitative data.

A level determination test was established by the researcher for the determined gain. After the groups were determined, the pre-test and after the 6-week study, the final test was applied and the processes were recorded. During the studies carried out with the control group, the content is presented by the teacher with the classical teaching methods such as lecture, question-answer and listening-singing. In the study carried out with the experimental group, the content was carried out using jigsaw 1 technique which is one of the techniques of cooperative teaching approach. After the final test was completed, the opinions of the students in the experimental group about the cooperative learning approach and the practice were obtained through an interview form.

The result of the applications and measurements is that the experimental group working with cooperative learning approach is more successful than the control group. The achievement scores of the students in the experimental group were higher than the control group students. Accordingly, it can be said that cooperative learning practice is effective within the scope of the study group and the selected acquisition. The opinions of the students in the experimental group regarding the practice after the study and the opinions related to the music lesson are also positive opinions. In this context, in the study, suggestions have been made for the formation of a cooperative learning approach to be used more widely in music education.

Keywords: Formal Basic Music Education, Learning Approaches, Cooperative Learning, Jigsaw.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Çalışma Grubu Demografik Bilgiler	43
2.	Bilişsel Alan Testine Yönelik Madde İstatistikleri	44
3.	Normallik Varsayımına İlişkin Ölçüm Sonuçları	50
4.	Ön Test Uygulamasına Yönelik t Testi Sonuçları	53
5.	Son Test Uygulamasına Yönelik t-Testi Sonuçları.....	54
6.	Ön Test Cevaplarına Yönelik Puan Dağılım Tablosu	54
7.	Son Test Cevaplarına Yönelik Puan Dağılım Tablosu.....	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Jigsaw türlerine yönelik karşılaştırma.....	24
2.	İşbirlikli (Jigsaw) uygulama süreci.....	48
3.	Ana gruplar ile alt gruplar jigsaw planı.....	49



KISALTMALAR LİSTESİ

GTSM	: Geleneksel Türk Halk Müziği
GTHM	: Geleneksel Türk Halk Müziği
TPM	: Türk Popüler Müziği
BM	: Batı Müziği
DT	: Diğer Türler
EİÖ	: Epistemolojik İnanç Ölçeği
ÖTBB	: Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
PDÖ	: Probleme Dayalı Öğrenme
ÖBT	: Ön Bilgi Testi
ABT	: Akademik Başarı Testi
FTTÖ	: Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği
URL	: Uniform Resource Loader (Tekdüzen Kaynak Bulucu)
SS	: Standart Sapma
Ort	: Ortalama
Sd	: Serbestlik Derecesi
Akt	: Aktaran

1. GİRİŞ

İnsanoğlu eğitimin en önemli konusudur. İnsanlar bir birey olarak belli bir toplum ve kültürel yapı içine doğmakta ve bu toplumda çeşitli özelliklerle donanarak birey haline gelmektedir. Dolayısıyla gelişmiş toplumlar yeni kuşakları yetiştirme ve onları toplumun bir üyesi haline dönüştürme işini rastlantıya bırakmazlar ve bu ihtiyaçlarını sağlamak için kendilerine özgü eğitim sistemlerini oluştururlar (Gül, 2004).

Eğitime yönelik planlı tüm faaliyetler, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak ve bu amaçlar çerçevesinde ortaya çıkmış belirli işlevleri gerçekleştirmek hedefine odaklanır. Dünyada geliştirilmiş olan eğitim sistemlerinin tümünün dayandığı belirli bir eğitim felsefesi vardır. Sistemin sahip olduğu felsefe, teorik olarak yetiştirilmesi tasarlanan insan tipini ve bu tipe göre oluşturulmak istenen toplum modelini gerçekleştirmeye çalışır. Birbirinden farklı bu eğitim felsefeleri, eğitim tanımları ve eğitimle ilgili metinlerde sürekli ifade edilen amaç, içerik, süreç, yöntem, ortam gibi konularda da farklı bakış açılarına sahiptirler. Sürdürülen bu tip bir eğitimin amaç ve işlevleri de söz konusu eğitim felsefesinin içindedir (Şişman, 2007).

Günümüz insanının hayatın her safhasında içinde yaşadığı çağın gerektirdiği niteliklere sahip olması değişen şartların gereğidir. Gelişimin odak noktasında insanın yer aldığı ve insanların da değişen ihtiyaç ve beklentileri karşılayabilmesi için öğrenmeye ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. Öğrenme ihtiyacını karşılayabilmek için, işbirlikli çalışma, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve teknolojik bilgi kaynaklarından yararlanma gibi beceriler insanların en önemli gereksinimleridir. Günümüz bilim dünyasında bilimsel doğrunun tek ve mutlak olmadığını, aynı zamanda üretildiği ortamdan da bağımsız olmadığını söyleyen yeni anlayışlar, bilginin tek ve bağımsız olduğunu savunan yaklaşımlardan daha çok kabul görmektedir. Bu yaklaşımlardan biri olan ve aynı zamanda bilgiye ve yapısına farklı bir bakış getiren yapılandırmacı yaklaşım, günümüzde kendisine bağlı farklı öğretim modellerini ve stratejilerini ortaya çıkartmaktadır (Çelebi, 2006).

Eğitim programlarında öğrencilere bilgiyi edinmenin yanında bilgiyi kullanmayı ve üretmeyi sağlayacak beceriler kazandırılması amaçlanır. Okullarda bu durumun gerçekleşmesi daha ziyade öğrencilerin etkili öğrenme yeterliliklerine sahip olmaları ile mümkündür (Özer, 2002). Tüm eğitim öğretim faaliyetlerinde istenilen amaçlara ulaşmak için öne çıkan kavramlar öğrencilerin etkili öğrenmesi ve öğrendiklerini yaşantılarına transfer etmeleri gibi kavramlardır. Bu yüzden eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalar aracılığı ile daha iyi ve daha etkili öğrenmelerin nasıl sağlanabileceği sorusu, sürekli sorgulanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılar ve Şimşek, 2016).

Öğrenme kavramını; bireylerin karşılaştıkları yeni bir bilgi karşısında zihinlerini çalıştırmalarına ve bilgiyi kendi yöntemleri ile işleyerek daha kalıcı hale getirmesi sürecine dayandırmak mümkündür. Bu süreç, bireyler tarafından kullanılan yöntemler, bilişsel öğrenme kapasiteleri, konuya yönelik tutumları ve kendilerine özgü öğrenme yaklaşımlarıyla doğrudan ilgilidir (Kurtuldu, 2012). Öğrenme kavramı ve öğrenmeyi geliştirici yaklaşım ve stratejilerin genel olarak ulaştığı nokta başarı kavramı ile birleşmektedir. Öğrenme süreçleri, başarıyı arttırma odaklı olarak organize edilmektedir.

Başarının farklı disiplinler için farklı tanımlarına literatürde rastlanmaktadır. Fakat genel tanım itibarıyla başarının; belirlenen bir noktaya, amaca, kazanıma ulaşma düzeyi olarak açıklanması mümkündür. Bu açıdan bakılırsa insanların başarı düzeylerinin de farklılaşması olasıdır (Buluş, Duru, Balkıs, Duru, 2011). Başarının bireyden bireye farklılaşması, bireyin başarıyı etkileyen unsurları nasıl doğru anladığı veya uyguladığı ile de doğru orantılıdır. Öğrenen bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenmesini yönetebileceği ve kendi öğrenme yaşantısını oluşturabileceği anlayışı, günümüz eğitim öğretim süreçlerinde birey adına en çok dile getirilen hususlar arasındadır.

Öğrenme sorumluluğunu kendi üstlenen, kendi öğrenme süreçlerini kendisi kontrol edebilen bireyler yetiştirmek eğitim öğretim sürecindeki en önemli hedeflerden biri olarak gösterilmektedir. Öğrenme sürecinde aktif rol alan, mevcut yeteneklerine güvenen ve bunları en iyi şekilde kullanan bireyler yetiştirmek de bu hedefin bir parçasıdır (Gömleksiz ve Demiralp, 2012). Günümüz eğitim sistemlerinin en önemli amaçlarından biri ise öğrencilere bilgiye nasıl ulaşılabilirliğinin öğretilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Gök, vd. 2009). Bu süreçte bilgilerin zihinsel süreçlerde şekillendirilmesi ve kazanılması önemlidir. Süreç içindeki önemli etken ise bireyin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu ve etkin katılımı olarak karşımıza çıkar (Hamurcu, 2002).

Öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmenin göstereceği çaba tek başına yeterli değildir. Öğrencinin öğrenme işine bizzat katılması öğrenmenin sağlıklı biçimde gerçekleşmesi için önemli olabilir. Öğrencinin öğrenme sürecinin içinde bulunması, öğrenme stratejilerini bilip bilmediği ile veya bu stratejileri ne kadar etkili kullanıp kullanmadığı ile ilişkilidir. Öğrenme stratejilerinin doğru kullanılması, öğrenmenin gerçekleşmesinde, öğretim yöntemlerinin doğru kullanılması kadar önemli bir husustur (Tay ve Yangın, 2008).

Eğitim, birey davranışlarında istenilen ve planlanan biçimde değişiklik oluşturma süreci olarak tanımlanırken (Sönmez, 2003), bu sürecin merkezinde öğrencinin olduğunun bilinmesi, davranışlarında değişiklik planlanan kişilerin bireyler yani süreçteki öğrenciler olduğu bilinmesi gereken bir husustur. Öğrencilerin davranışlarında istenilen ve planlanan bu değişiklikleri yapabilmek için birçok öğretme stratejisinin aktif olarak kullanılması

sağlanmalıdır (Tay, 2005). Bacanlı da (2003) öğrenmeyi etkileyen faktörleri üç grupta toplarken (öğrenen, öğrenme malzemesi, strateji) öğretim stratejilerinin etkisine ve önemine gönderme yapmıştır.

Öğrenme stratejilerine olan ilgi, davranışçı teorilerden bilişsel teorilere geçişin ya da yönelimin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu iki teori arasındaki belirleyici farklılık ilkinin öğretme-öğrenme sürecini uyarı ve tepki modeliyle tanımlaması, diğerinin ise bu iki eylem arasında yaşanan sürecin, ya da bilginin nasıl işlendiğinin ve hafızada yapılandırıldığıının altını çizmesidir. Dolayısıyla, davranışçı modelde ön plana çıkan öğrenmenin, uyarıcı niteliğindeki çevreyi değiştirmenin doğrudan davranışsal sonucu olduğu anlayışı bilişsel modelde yerini, öğrencinin bilişsel yetkinliğini ve donanımını artırarak değiştirme anlayışına bırakır. Bu anlamda, öğrenme stratejileri, bilişsel öğrenme modelinde sunulan bilgi işleme ve şifreleme prensiplerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştıracak ya da etkin hale getirecek araçlar ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s. 32).

Öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenmesi sırasında kullandığı ve öğrenmeyi artıran faaliyetler olarak ifade edilebilir. Bu stratejiler öğrenilen bilgiyi tekrarlama, kendine göre anlamlı gruplar halinde düzenleme ve görsel imajlar yoluyla somutlaştırma gibi etkinlikler biçiminde genellenebilir (Mayer, 1987'den akt., Taşdemir ve Tay, 2007, s.174).

Öğrenme stratejileri öğrenmede kalıcı ve kolay algılamayı sağlarken, öğrencilere başka beceriler kazandırma işlevini de yerine getirir. Bunlar sırasıyla şöyledir (Özer, 2002);

1. Öğrencileri öğrenme sürecinde daha bilinçli hale getirir
2. Öğrenme sürecindeki verimliliği artırır
3. Öğrenen bireye bağımsız öğrenmeyi aşılır
4. Öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardımcı olur
5. Okul sonrasındaki öğrenme sürecine de katkı sağlar.

Öğrenmeyi öğrenmek, bilgiyi üreten ve kendi ürettiği bilgiyi kullanan bireylerin iyi yetişmesi için olması gereken önemli bir kavramdır. Öğrenmeyi öğrenmek için öğrenme stratejilerini öğrenmek ve kullanmak gereklidir (Taşdemir ve Tay, 2007). Bu açıdan bakılırsa öğrenme ve öğretme ortamlarında öğrencilerin etkin katılımı ve başarı için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması önemlidir (Hevedanlı ve Akbayın, 2006). Günümüz modern eğitim öğretim yaklaşımları çok çeşitli yöntem ve yaklaşımlara atıfta bulunmakta ve başarı için çoklu strateji kullanımı ve yöntem kullanımına işaret etmektedir. Bilhassa öğrencinin öğrenme sürecindeki aktif rolü de göz önünde tutulduğunda bu strateji ve yöntemlerin temel dayanağı olarak karşımıza çıkan yaklaşım yapılandırmacı yaklaşımdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın aktif bir yapıya sahip olması, öğrenme ortamında öğrencilerin bilgiyi kendi zihninde kendi sahip olduğu kazanımlara göre yapılandırması ile ilgilidir. Bu nedenle günümüzde geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanımı azalmış,

bunlara göre daha aktif olan öğrenme yaklaşımları ön plana çıkmıştır. Bunların içinde en çok öne çıkan ve günümüzde de araştırmalara en çok konu olanlarından biri işbirlikli öğrenmedir (Yılar ve Şimşek, 2016).

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin görev paylaşımı yaptığı ve küçük gruplar halinde birlikte çalışarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları bir süreçtir (Açıkgöz, 2004). Bu süreçte öğrenci ve öğretmen işbirliği de öne çıkmakta ve özellikle vurgulanmaktadır. Dört ya da altı kişilik öğrenci grupları, sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmek amacı ile bir problemin çözümü, bir konuda karar verme gibi aktiviteleri güçlerini birleştirerek gerçekleştirirler (Cornacchio, 2008).

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin aktif olarak işbirliği içinde kendilerine verilen akademik görevleri tamamlamak için fikir alışverişi ve iş paylaşımı yaptığı ve süreç içinde öğrenmenin etkili olduğu inancına dayanmaktadır. Bu yapısı ile işbirlikli öğrenme hem eğitimin çeşitli düzeylerinde ve alanlarında öğrenme aracı olarak kullanılmış, hem de bir öğretim yöntemi olarak faydalanılmış bir yaklaşımdır (Zakaria ve Iksan, 2007).

İşbirlikli öğrenmede önemli olan husus çoklu bir öğrenme ortamında öğrencilerin kendi öğrenme durumlarını yapılandırmasıdır. Öğrenciler bireysel farklılıklarına karşılık bulabilirken, bu farklılıkları olumlu yönde katkıya dönüştürebilir. Bildiklerini pekiştirmek, eksik bilgilerini tamamlamak, arkadaşlarına anlatırken öğrenmek gibi faydalar da sağlarlar. Grup üyeleri konuyu tartıştıkları, mevcut probleme çözüm aradıkları, yeni çözümler buldukları ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirdikleri bir süreci yaşarlar (Ekinci, 2007).

Mevcut bazı araştırmalara göre, işbirlikli öğrenmede öğrencilerin etkin olarak derse katıldıkları, öğrendiği bilgileri diğer öğrencilerle paylaştıkları ve bilgilerin kalıcılığının arttığı ileri sürülmektedir. Öğrenmek kadar öğretme etkinliklerinin de yaklaşık %90 oranında öğrenme ve hatırlama sağladığı bu çalışmalarda ifade edilmektedir. Bu durum işbirlikli öğrenmenin önemini ve etkisini açıklamaktadır (Çelebi, 2006).

İşbirlikli öğrenmenin ilk farklı yapısı daha en başta sınıfların ve öğrenme ortamının görünümü ile başlamaktadır. Bu yapıda öğrenciler toplanarak gruplar halinde fikir alışverişi yaparak etkileşimde bulunurken öğretmen de aralarda gezinerek ve gereksinim duyanlara yardım ederek süreci takip eder (Açıkgöz, 2004; Çelebi, 2006).

İşbirlikli öğrenme bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmiştir. Öğrenme ve öğretme ile ilgili kuramların uygulama aracı olan yöntem ve teknikler, sadece eğitim sağlamada kullanılan araçlar değildirler. Bu bakış açısıyla işbirlikli öğrenme de içinde bulunduğu kuramsal yaklaşımın bir temsilcisidir (Koç, 2015).

Eğitimin günümüz modern toplumunda kişisel ve toplumsal gelişim için önemli olduğu gerçeği, bu kavram içerisinde hem bireyi, hem sistemi, hem öğrenme ortamlarını, hem öğreticileri, hem de öğretim yaklaşımlarını içine alarak büyümektedir. Bu büyüme

içerisinde etkili bir öğretim ve başarı için geleneksel yaklaşımlara göre daha avantajlı görünen ve bireyler üzerindeki kalıcı etkisinin daha fazla olduğu bilinen aktif öğrenme ve öğretme yaklaşımları, etkili öğretim ve başarı için vazgeçilmez olarak görülmektedir. Bu bakış açısıyla bu çalışmada temel müzik eğitimi süreçlerindeki öğrencilerin planlanan kazanımlara ulaşmalarında işbirlikli öğrenmenin etkisi ve olası katkısı araştırılmak istenmiştir.

1. 1. Amaç

Bu araştırmanın amacı; Ortaokul 6. Sınıf “Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder” kazanımının işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile öğretilmesine dönük bir çalışma yapmaktır.

1. 1. 1. Alt Amaçlar

- Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin “Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder” kazanımına yönelik ön ve son uygulama sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin “Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder” kazanımına yönelik işbirlikli öğrenme çalışmasına yönelik görüşleri nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Günümüzde öğrenmenin çok boyutlu olduğu, eğitim öğretim ortamlarının da bu çok boyutluluk içerisinde farklı ama aktif öğretim yaklaşımları ile sürece katkı sağladığına ilişkin geniş bir literatür vardır. Açıköz'e göre (2004) aktif öğrenme öğrencinin öğrenme sorumluluğunu aldığı, süreçle ilgili kararlar verebildiği, düzenlemeler yapabildiği ve zihinsel yeterliliklerini kullanabildiği bir öğrenme sürecidir. Yine Açıköz'e göre (2004) aktif öğrenmenin kullanışlı olması, ekonomik olması ve öğrenme ürünleri üzerinde etkili olması gibi avantajları da vardır.

Aktif öğrenme veya öğrenmenin aktifliği, eğitim öğretimin tüm alanlarında olduğu gibi müzik eğitimi sürecinde de etkin bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Branş olarak müziğin uygulamadaki aktif görünümü bu anlamda aktif öğrenme kavramı ile de örtüşmektedir. Bu durum çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini de müzik eğitimi sürecinde kullanılabilir kılmaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemi de diğer pek çok alan gibi doğru planlandığında müzik eğitimi süreçlerinde de etkin olarak kullanılabilir. Johnson, Johnson ve Holubec (1994) işbirlikli öğrenmenin diğer tüm sınıf düzeylerinde olduğu gibi

müzik derslerinde de başarıyı arttıracaklarını, öğrenci ve öğretmen arası ilişkilerde olumlu gelişme yaratacağını, öğrencilere daha sağlıklı sosyal ve psikolojik gelişim olanakları sunacağını ileri sürmüşlerdir (akt., Kocabaş ve Uysal, 2006, s. 2).

İşbirlikli öğrenme yöntemine yönelik müzik dersi ve örgün öğretimde yapılmış çalışmalar düzeyinde bakıldığında Cornacchio (2008) tarafından yapılan bir işbirlikli ve bireysel öğrenme karşılaştırmasında ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri ile 5 haftalık bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda her iki grubun ön test ve son test sonuçları arasında önemli ölçüde anlamlı fark bulunmuş ve işbirlikli öğrenmenin müziksel becerilerin geliştirilmesinde önemli olduğu vurgusu yapılmıştır. Harrington ise (2016) lise öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında işbirlikli öğrenme yaklaşımının müzik dersi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme ortamlarına katıldığında öğrenmeyi ilerletebileceği sonucu bulunmuştur. Güven (2011) tarafından kaynaştırma sınıflarındaki müzik derslerine yönelik diğer bir işbirlikli çalışmada ise 8. sınıf müzik müfredatından seçilmiş bir kazanım üzerinde deneme yapılmıştır. Bu çalışmada da işbirlikli öğrenmenin müzik dersi başarısı, derse yönelik tutum, ilgi ve katılım gibi değerlendirme basamaklarında başarılı olduğu gözlenmiştir.

Bu açıdan bakıldığında müzik eğitimi ve müzik öğretimi süreçlerinde işbirlikli öğrenmenin önemi ve etkisi anlaşılmaktadır. İşbirliğine dayalı bir yapı içerisinde sunulacak konuların ilgi çekmesi, öğrenmeye güdülemesi ve kalıcılığundan söz etmek mümkündür. Bilhassa örgün müzik eğitimi derslerinde öğrencilerin müzik dersine ve anlatılan konuya yönelik yaklaşımları üzerinde etkili olabilecek bir yöntem olan işbirlikli öğrenmenin, seçilecek uygun bir konu ile denemesi ve sonuçların değerlendirilmesi önemli görülmüştür. Konu edilen çalışmalarda da görüldüğü gibi işbirlikli öğrenmenin aktif katılım ve isteklilik gibi hususlardaki etkisi, müzik dersi çerçevesindeki uygulamalar ve müzik dersinin kendine özgü yapısı ile de özdeşleşmiştir.

Genel olarak bakıldığında çalışmanın müzik dersi ve işbirlikli öğrenme yöntemini bir arada değerlendiren bir desene sahip olması ve işbirlikli öğrenmenin temel müzik eğitimi alanında kullanımına ilişkin oluşturulacak bilgi birikimi araştırmayı önemli kılmaktadır.

Araştırmayı önemli kılan bir diğer unsur da; bu çalışmanın 2017 yılında yeniden geliştirilen ortaokul müzik öğretim programı sonrasında hem eski hem de yeni programda var olan ortak bir kazanımı işlemiş olması ve bu yolla yeni programa yönelik bir uygulama örneği verebilecek kapasitede olmasıdır.

1. 3.Sınırlılıklar

1. Araştırma Ortaokul 6. sınıf müzik dersi alan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma İşbirlikli Öğrenmenin temel müzik eğitiminde denenmesi ile sınırlıdır
3. Araştırma “Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder” kazanımının öğretilmesine dönük bir deneme ile sınırlıdır.

1. 4. Varsayımlar

1. Araştırmada çalışma gurubunun işbirlikli öğrenmeye dayalı etkinliklere isteyerek ve içtenlikle katıldıkları varsayılmıştır.
2. Çalışma gurubunun ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Müzik Eğitimi: “Müzik eğitimi, bireylere genel anlamda müziksel davranışları kazandırmak için, belirlenmiş müziksel davranış ya da davranışları değiştirmek, yeniden kurmak veya geliştirmek süreci olarak isimlendirilebilir” (Uçan, 1997, s. 14).

İşbirlikli Öğrenme: “Öğrencilerin küçük gruplar oluşturmak suretiyle çalışması ve birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmaları sayesinde öğrenmeyi gerçekleştirdikleri bir yöntem olarak tanımlanabilir” (Açıkgöz, 2004, s. 172).

Kazanım: “Öğrenme-öğretme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir” (MEB, 2006: s. 7).

Akademik Başarı: Eğitim ve öğretimin herhangi bir kademesinde eğitim devam ederken öğretilen dersin ya da derslerin belirlenmiş olan amaçlara ulaşp ulaşmadığının denetlenmesine dayanır. Bu kapsamda eğitimi verilen ders ya da konunun ölçülmesine (yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar) ve değerlendirmesine dayalı olup, öğrencinin o süreçten aldığı notları da kapsar (Onuk, 2007).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2. 1. 1. Eğitim

Baykul (1992) eğitimi en genel tanımı ile açıklarken insan davranışlarında değişiklik yapmak, değişiklik meydana getirmek olarak tanımlamıştır. Buna ilaveten bu davranış değişikliklerinde çevremizdeki pek çok etkenin etkili olduğu, bunların kimi zaman planlı, kimi zaman ise plansız biçimde gerçekleştiği hususunu vurgulamıştır. Fidan (2012) ise benzer biçimde eğitimi insanların davranışlarında belli amaçlar dâhilinde değişiklikler yaratmak olarak tanımlamıştır. Bu davranış değişikliği paradigmasını ise eğitim programlarının ve eğitim faaliyetlerinin sürekli bir yaşantılar bütünü olmasına bağlamıştır.

Eğitim kavramının açıklanması güç ve tartışmaya açık bir durumdur. Bu durum eğitimin farklı tanımları veya kavramları ile birlikte kullanılması daha zor bir iletişim akışına ve anlaşmazlıklara yol açabilmektedir. Fakat yine de farklı kullanım türleri (disiplin, kazanım, öğrenim, sosyal hizmet vb.) olmasına karşın eğitimi kültürlenme sürecinin kasıtlı bir aracı olarak tanımlamak mümkündür. Tüm tanımlardaki ortak payda esasen kasıtlı kültürlenmeye dayalıdır. Kasıtlı kültürlenmenin yolları, ona olanak sağlanması, ondan alınan pay ve kuramsal çerçevesi tüm tanımlardaki ana başlıklardır. Bu kapsamda ise eğitimin tanımını bireylerin davranışlarında yine bireylerin yaşantılarından yola çıkılarak kasıtlı ve planlı değişiklikler yaratma süreci olarak özetleyip toplamak mümkündür (Ertürk, 1988).

Çelikkaya (2006) ise eğitimin kelime olarak ele alındığında terbiye, yönlendirme, yetiştirme, geliştirme, şartlandırma, uygulama, alıştırma, pedagoji, eğitimbilim, eğitilmişlik ve kültürlenme gibi kavramlarla da genişletilmesi ve açıklanması gerektiğini vurgulamış ve bunları açıklamıştır. Bunlara ilaveten Çelikkaya (2006) eğitimle ilgili tanımlara yer verirken kendi tanımında belirli amaçlar doğrultusunda nesillere yön verme ve yetiştirme çalışması veya bu yetiştirme ve yönlendirme işini öğretme aktarma bilimi biçiminde bir genişletme yapmıştır.

Bu ve benzeri tanımlar dikkate alındığında esasen konunun dört ayrı odak noktası olduğu anlaşılmaktadır. Bunları kısaca açıklamak gerekirse (Ayas, 2013);

Eğitim bir süreçtir: Bir başlangıç noktasından hareketle zaman içerisinde değişim gösterebilir, dolayısıyla dinamik bir durumdur ve o eğitimi alan kişilerin durumu ileriki aşamada farklılaşabilir.

Eğitim planlı ise kasıtlıdır: Önceden belirlenmiş bir amaç söz konusu ise kasıtlı olduğu da anlaşılır ve hedeflenen şeyin gerçekleşmesi istenir.

Eğitim sonucunda bireyde davranış değişikliği meydana gelir: Eğitim sürecinin başlangıcından bu yana eğitim alan bireyin başlangıca göre bilgi, beceri ve tutumları farklılaşır.

Davranış değişimi bireyin yaşantıları ile olur: Eğitim alan bireyin doğrudan o eğitim ortamında olması gereklidir, diğer bir deyişle o eğitimi bizzat yaşamalıdır. Bizzat yaşamak, o eğitimi bizzat izlemek, katılmak, uygulamak gibi düşünülebilir.

Eğitim, insanın içinde var olan yatkınlıkları büyüme ve olgunlaşma sırasında uyarmak ve olumlu yönde desteklemektir. Bunun için yetişkinlerin çok yönlü yardımlarının yanı sıra, kişinin gelişimine uygun bir de "çevre" veya öğrenme ortamı gerekmektedir. Eğer bu çevre iyi düzenlenirse, öğrenci, fazla bir yabancı yardıma ihtiyaç duymadan kendi biyolojik ve sosyal varlığını ortaya koyabilir. Bir kişinin kendini şekillendirmesinde, kendi şahsiyetini ortaya koymasında içinde yaşadığı toplum ve kültür çok önemlidir (Ergün, 2015, s. 2).

Eğitim, bir insanın insanca yaşamasını sağlayan ve olmazsa olmaz bir koşuldur. Eğitimin insanların hem bedensel, hem de ruhsal yönden gelişimi için önemli olması, bu koşulun gerekçesidir, hatta bu koşulu sağlayan işlevi üstlenmiştir. Eğitim aracılığıyla insan, kendi yaşantısı, toplumsal ilişkileri, ulusal ve uluslararası münasebetlerine kadar karşısına çıkan hemen her ortamda kendince kişiselleştirdiği bir dünya kurar. Bu noktada eğitim tüm bunları düzene sokarken, bireyin diğer insanlarla olan ilişkilerini de düzene sokar (Bakır, 2006).

Eğitime dair planlı bütün faaliyetler, çalışmalar, işler, belirli amaçlara ulaşmak ve bu amaçlara bağlı işlevleri yerine getirmek amacına dayalıdır. Bütün eğitim sistemleri temelde dayandığı belirli bir eğitim felsefesi ile kendini gösterir. Sistemin sahip olduğu bu felsefeye uygun biçimde yetiştirilmesi tasarlanan bir insan modeli ve buna bağlı olarak bir toplum modeli vardır. Farklı eğitim felsefeleri, yapıları gereğince farklı amaçlara, farklı içeriklere, süreçlere ve yöntem, ortam gibi konulara vurgu yaparlar. Tüm bu eğitim felsefesi ve ona bağlı kavramlar, kendi eğitim sürecinde tüm amaç ve işlevleri kapsar (Şişman, 2007).

Eğitim, toplumun sosyal kurumlarından bir tanesidir. Her çocuk belirli bir aile içinde doğar, belirli bir sosyal tabakanın dilini ve görgü kurallarını öğrenir, bir köy veya şehir ortamında büyür, ilkokulda ve öğretim sisteminin diğer okullarında okur. Küçük çocukluk yaşlarından itibaren çeşitli arkadaş çevredeki içine girerek oyunlarını bu çevreler içinde oynar, sohbet eder, bu gruplarla bütünleşir. Kitap, gazete, dergi okur; sinemaya, tiyatroya gider, radyo dinler, televizyon seyrederek. Bütün bunlar insanların ve özellikle yeni yetişen nesillerin içinde yaşadıkları toplumdan etkilenme yollarından bazılarıdır (Ergün, 1994, s. 6).

2. 1. 2. Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi, eğitimin kendine özgü en özel alanlarından biridir ve bu kendine özgü durumu yine kendine özgü özellikler ile çevrelenmiştir.

Uçan (1997) müzik eğitimi için müziksel davranış kazandırma, değiştirme veya geliştirme süreci biçiminde kısa bir tanım yaparken bunu, aynı zamanda eğitimin bir kültürlenme olmasına dayandırarak bilinçli, amaçlı ve istenilen doğrultuda müziksel kültürlenme ve kültürleşme biçiminde genişletmektedir. Bunlardan hareketle genel müzik eğitimi tanımında ise Uçan (1997) bu süreci bireylere kendi yaşantıları aracılığı ile amaçlar dâhilinde belirli müziksel davranışları kazandırma, bireyin bu müziksel davranışlarını yine kendi yaşantısından hareketle ve yine amaçlı olarak değiştirmek veya değişiklikler oluşturmak biçiminde tanımlamaktadır.

Müzik eğitimi süreci bireylerde kritik düşünme, problem çözme ve buna benzer amaçlar için nasıl çalışılması gerektiğini öğretirken öğrenme gibi akademik ve kişisel becerilerin gelişmesini de destekleyen bir eğitim sürecidir. Müzik eğitimi süreci bilginin analiz edilmesi, sentezlenmesi ve değerlendirmesi gibi becerilerinin gelişimini güçlendiren bir yapı ile karşımıza çıkmaktadır (Şendurur ve Akgül-Barış, 2002).

Müzik eğitimi, estetik bir eğitim sürecidir ve bu süreçte nicelikten daha çok niteliğe önem verilir. Genel anlamda bu süreç bireylerin yaşadıkları hayata verdikleri olumlu olumsuz tüm tepkiler, yaşadıkları ya da yaşayacakları tüm güçlükler ve problemler gibi tutumları yönetmeyi ve en önemlisi bu başarıdan zevk alabilmeyi teşvik etmektedir. Bu noktada yukarıda bahsedilen estetik tutumların ne ölçüde öğrenilebileceği ve nasıl öğrenilebileceği önem kazanmaktadır (Swanwick, 1997).

Müzik eğitimi, bir toplumun eğitimle bireylerine kazandırmak istediği uzak, genel ve özel hedeflere hizmet eden özel bir eğitim disiplini. Doğası gereği müzik; bireyin entelektüel, fiziksel, ruhsal ve estetik gelişimine çabuk ve direkt olarak etki eder ve bu etkileşim, bireyde oldukça olumlu izler bırakır (Aksu, 2018, s. vii).

Toplumsal yapı içerisinde rastlana gelen müzikal yapılar ile okullardaki formal müzik eğitimi süreçleri arasındaki temel fark esasen biçimsel yapısının da bir gereği olarak değerlendirmeye, düzenlemeye ve eleştiriye odaklı bir yapıya sahip olabilmesidir. Bu anlamda özellikle sanat ile ilgili kaygı da göz önünde tutulursa derin anlamda yürütülecek doğru bir müzik eğitiminin okullardaki yeri ve önemi büyüktür (Swanwick, 1997).

Müzik eğitimi, insanın müziğin farkına vardığı ve müziğe duyarlı olduğu, işlevini ve anlamını anladığı ve ayrıntılı bir şekilde onunla ilgilenmekten hoşlandığı bir süreçtir. Bu duyguların yanı sıra müzik eğitimi bireylerin hayal gücünün gelişimini teşvik eden ve cesaretlendiren bir süreçtir. Bu kapsamı daha iyi modellemek için müzik eğitimi üç

kategoride açıklamak mümkündür. Bunlar müzik eğitimi, müzikal eğitim, eğitim süresince müzik olarak açıklanabilir (Hoskyns, 1998). Bunları şöyle açıklamak mümkündür;

a) Müzik Eğitimi: Bu üçlünün önemli bir üyesidir ve bireyin müziği edinme ve anlama şeklidir. Aynı zamanda bireyin müziğin doğasını ve mekanizmasını anlamada biçimsel, eğitime dayalı bir süreçtir ve kimi zaman resmi, kimi zaman gayri resmi biçimde gerçekleşir.

b) Müzikal Eğitim: Müzikal eğitim bireylerde yoğun ve profesyonel bir müzik anlayışı oluşturmaktadır. Bu eğitim sonucunda bir çalgı ile aktif performans sergilemek hatta besteler yapmak mümkün hale gelir. Bu tip bir eğitiminin sonucu oldukça gelişmiş bir müzikal farkındalık ve bir müzisyen olma potansiyeli olarak karşımıza çıkar.

c) Müzik Yoluyla Eğitim: Müzik yoluyla eğitim, müziğin eğitim için bir araç olarak kullanıldığı süreci ifade eder, ancak bunun sonuçları müzikal eğitim tanımındaki gibi belirgin çıktı olmayabilir. Bireyler bu tip müzik eğitimi süreci içinde iken kişisel bir refah duygusu hissedebilir veya müzik yoluyla eğitim almanın bir sonucu olarak küçük veya yerel düzeyde faaliyetlere ilgi gösterebilir. Bu tip bireyler yaşam boyu müzikle yaşamaya istekli olabilirler, ancak böyle bir eğitimin temel amacı, bireyin bir profesyonel müzisyen olarak değil, toplumun sosyalleşmiş, iyi yetişmiş bir üyesi olarak gelişmesi olacaktır (Hoskyns, 1998).

Burada verilmiş olan müzik eğitimi sınıflandırması esasen Uçan (1997) tarafından verilmiş olan müzik eğitiminin üç türü ile (genel, özengen, mesleki) ve aynı zamanda tanımları ile de örtüşmektedir. Uçan (1997) bu tanımları şöyle yapmıştır.

a) Genel Müzik Eğitimi: Bu tür müzik eğitimi işi, mesleği, okulu ne olursa olsun herkesin, her yaşta, her aşamada alabildiği ve genel asgari müzik kültürünü verebilmek amaçlı eğitimidir. Genellikle örgün öğretimde ilkokul, ortaokul, lise gibi alınmaya başlanan, kimi zaman üniversitede de devam eden ve genel bilgi ve becerileri kazandıran bir müzik eğitimi türüdür.

b) Özengen Müzik Eğitimi: Bu tip bir müzik eğitiminde ise müziğe ya da müziğin herhangi bir türüne amatörce (özengen) ilgi duyan, istekli veya yatkın olan kişilerin, müziksel anlamda doyum elde etmek, katılım sağlamak gibi düşüncelerle aldığı ve bu süreci mümkün olduğunca sürdürmek isteyen bireylerin istekli oldukları müziksel davranışları kazandıran bir süreçtir.

c) Mesleki Müzik Eğitimi: Bu müzik eğitimi türü ise müzik sanatının tümüne yönelik, bu sanatın bir türü ya da branşına yönelik isteğini bir iş veya meslek olarak seçmiş olan ya da seçmek üzere eğitim alan kişilerin aldığı bir müzik eğitimi türüdür. Bu konuda belirgin yeteneği olan kişilere mesleğin gerekleri doğrultusunda gereken müziksel davranışlar, bilgiler ve birikim kazandırmak en önemli amacdır.

Müzik eğitimi süreci geçmişten günümüze ilginç ama bir o kadar da zor bir süreç sonunda şekillenmiştir. Bu anlamda özellikle son on yılda birbirinden ilginç ve önemli çalışmalar yapılmış, fikirler de öne sürülmüştür (Swanwick, 1996). Müzik eğitimi süreci son yıllarda önemli gelişmeler ve değişimler göstermiştir. Başlangıçta daha çok pasif dinleme ve bilginin didaktik bir yapı ile aktarılmasına dayalı iken günümüzde öğrenci merkezli bir yapı ile dinleme, söyleme, besteleme, çalma gibi etkinlikler ile zenginleşmiştir (Spruce, 1998).

Müzik eğitiminin ne olduğu ve değeri ile ilgili tartışmalar, dördüncü yüzyıla kadar uzanmaktadır. Müzik eğitimi kavramı bu süreçte izole bir yapı içinde değil, zamanın sosyal, dini ve ekonomik bağlamında gelişmiştir. Bu gelişiminin tarihsel akışını ve doğasını anlamak, müzik eğitiminin ve müzik mesleğinin şu anki pozisyonuna nasıl ulaştığını daha iyi anlamamıza yardımcı olur (Abeles, Hoffer, Klotman, 1994). Müzik eğitiminin genel yapısı, tanımı ve temel özelliklerinin şekillenmesi ve günümüze kadar kökleşerek ulaşmasının uzun zamanlar aldığı ve bu zaman zarfında gelişen durumların eğitim sürecindeki tüm unsurları da etkilediği ve şekillendirdiği açıktır. Bu bağlamda müzik eğitimin genel müzik eğitiminden mesleki müzik eğitime kadar tüm kolları, genel ve özel anlamda eğitimin ve eğitim sürecindeki tüm yöntem ve yaklaşımların da paydaşı konumundadır. Müzik eğitimi sürecinde son dönemlerde en çok irdelenen ve incelenen konular arasında müzik öğretimi sürecinde yöntem ve yaklaşım kullanımı üzerine olduğu görülmektedir.

2. 1. 3. İşbirlikli Öğrenme

Eğitim öğretim süreçlerinde bireylerin bilgiyi sadece bilişsel açıdan ele alması ve bu yolla donanımlı hale gelmesi yeterli görülmemektedir. Bu durumda kişinin bilginin altında ezileceğine inanılmaktadır. Bireylerin hem bilişsel, hem de duyuşsal açıdan donanımlı hale gelmesi bu konuda sunulacak en önemli çözümdür. Dolayısıyla sadece bilişsel özellikler ile kalmayıp duyuşsal açıdan da ele alınan bir eğitim modeli önemlidir. Bilişsel hedeflere yönelmiş bir eğitim sürecinde başarı için duyuşsal özelliklerin de önem görmesi işlevselliği artırır (Kösterelioğlu, 2014). Bu düşünce ışığında değerlendirme yapılırsa günümüz eğitim öğretim ortamlarında hem bilişsel, hem de duyuşsal unsurları en nitelikli biçimde bir arada barındıran yaklaşımlardan biri işbirlikli öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. İşbirlikli öğrenme ile eğitim öğretim ortamlarında birden fazla amaca hizmet etmek, birden fazla özelliği aktifleştirmek, birden fazla amaca ulaşmak ve buna bağlı pek çok olumlu nitelikleri öğrencilere kazandırmak mümkündür.

Merkezinde öğretmen olan ve buna uygun bir öğrenme süreci takip eden davranışçı yaklaşım, genellikle öğretmen denetimindeki öğretim stratejileri ve buna bağlı öğretim

yöntem ve tekniklerini tercih eder. Buna alternatif olan yapılandırmacı yaklaşım ise sahip olduğu felsefe gereğince öğrenciyi merkez kabul ederek hareket etmekte ve buna uyumlu yöntem ve teknikleri kullanmayı tavsiye etmektedir. Bu bağlamda karşımıza çıkan öğrenme yaklaşımlarından biri de İngilizcedeki adı ile “cooperative learning” olan işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıdır (Gümüş ve Buluç, 2007).

Günümüzde derslerde kullanılan klasik öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının pek yeterli olmadığı öne sürülmektedir. Bunun nedeni olarak da öğretmenin aktif olduğu, öğrencinin tümünün ya da bir kısmının pasif kaldığı öğretim yöntemleri gösterilmektedir. Bunların yerine öğrenciyi merkeze alan, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi uygulayan, kalıcı öğrenmeler için öğretmenin rehberlik ettiği yaklaşımlar ortaya atılmaktadır. Bu yöntemlerden biri ise işbirlikli öğrenme (diğer bir adı ile kubaşık öğrenme) yöntemidir (Aydın, 2013). İşbirlikli öğrenme kapsamında pek çok branş için uygulamalar yapılmış ve tüm bu uygulamalarda da işbirlikli öğrenmenin hem bilişsel, hem de duyuşsal öğrenme üzerindeki olumlu etkisine atıflar yapılmıştır (Güngör ve Özkan, 2011).

İşbirlikli öğrenme basit bir tanımla açıklanırsa öğrencilerin küçük gruplar oluşturmak suretiyle çalışması ve birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmaları sayesinde öğrenmeyi gerçekleştirdikleri bir yöntem olarak tanımlanabilir (Açıkgöz, 2004). İşbirlikli öğrenmenin bir başka tanımında ise Slavin (1988) bir kavram biçiminde işbirlikli öğrenmeyi tanımlarken öğrencilerin genellikle 2 veya 6 kişilik küçük gruplar halinde çalışma yaptıkları, grup yeterliliğinin farklı yollar kullanılarak ödüllendirildiği öğretim yöntemlerini içeren bir yapı olarak aktarmaktadır. (akt., Bayrakçeken, Doymuş, Doğan, 2013, s. 2). Maden ise (2011) işbirlikli öğrenmeyi öğrenme faaliyeti içinde olan bireyin yaparak ve uygulayarak çözüm önerileri sunmasına, bunları değerlendirmesine ve çeşitli etkinlikler yardımıyla somutlaştırmasına olanak sağlayan bir öğretim yöntemi biçiminde tarif etmiştir.

İşbirlikli sınıflarda konular çalışılırken bir takım toplumsal beceriler geliştirmek (grup oluşturmak, grupta söz alabilmek, görüşünü ifade edebilmek, farklı roller üstlenip gereğini yapmak, tartışmak ve karar almak, ödülü paylaşmak) mümkün hale gelir. Esasen öğrenciler doğrudan işbirliği yapmayı öğrenirler. Benzeşik olmayan (heterojen) grupların içinde çalışan öğrenciler farklılıklardan fayda elde edebilmeyi ve arkadaşlarına hoş görü göstermeyi öğrenmektedirler. Dolayısıyla hem başkalarına, hem kendilerine olan saygıları önemli ölçüde güçlenmektedir (Ekinci, 2007).

İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin birlikte çalışarak ürünler ortaya koyması esnasında onları sosyal bir kazanım içerisinde de tutar. Bu yöntem, iki öğrenci veya daha fazla öğrencinin, hem kendisi ile aynı anda arkadaşının öğrenmesine yardım etmek için birlikte öğrenmeyi öğütlemektedir (Slavin, 1995'den akt., Gürbüz, Şimşek, Berber, 2015, s. 20). Benzer biçimde Çaycı, Demir, Başaran ve Demir (2007) işbirlikli öğrenmeyi küçük

gruplar, birlikte çalışma, sınıf ortamı, ortak amaç, birbirine yardımcı olmak gibi anahtar kavramlarla anlatmış ve elde edilen başarının ödüllendirildiğine vurgu yapmıştır.

Sosyal etkileşim, öğrenme ve düşünmeyi öğrenmek için ayrıca bireylerin yeni bilgiler edinip anlamasına yardımcı olur. Sosyal etkileşimi gerektiren işbirlikli öğrenme, daha az beceriklilerin; bu işi bilenlerle birlikte öğrenmesidir. Bu insanların bir araya getirilip, birbirine yardım etmesiyle işbirlikli öğrenme gerçekleştirilir. Sınıf ortamında da öğrenciler ortak bir amaç için birlikte çalışırlar ve bunu küçük gruplar kurarak gerçekleştirirler (Uyanık, 2016, s. 122).

İşbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde öğrencilerin gelişimlerinin ve değişimlerinin izlenerek değerlendirilebileceği bir ortam oluşur. Bu ortamın öğrencilerin problem çözmeye yatkın bireyler olarak geliştirebileceği açıktır. Bilgiyi doğrudan almak yerine bilgiye nasıl ulaşabileceğini düşünen ve bunu bilen bireyler yetiştirmek işbirlikli yaklaşımın amaçlarından biridir. Bu noktada geleneksel ve/veya yarışmacı bazı yaklaşımların eğitimde istenilen başarı hususunda bu tip aktif yöntemler kadar etkin olamadığı görülmektedir (Genç ve Şahin, 2013).

İşbirliğine dayalı öğrenmeye ait uygulama düzeninde öğrenciler, birden fazla öğrenme ortamı içerisinde kendi öğrenme tecrübeleri ile öğrenmelerini şekillendirirler. Öğrenciler bu uygulama deseni ile bireysel farklılıklarına karşılık bulabilmektedirler. Eksiklerini tamamlayan öğrenciler, bildiklerini daha iyi pekiştirmekte ve süreç içinde öğretirken öğrenmektedirler. Grup üyeleri ile yaptıkları tartışmalar, problemleri çözmek ve yeni çözümler ortaya koymak için önemlidir. Bu yolla yanlışı saptayan öğrenciler, onları düzelterek üst düzey düşünme becerilerini de geliştirirler (Ekinci, 2007). İşbirlikli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme veya kubaşık öğrenme, hangi ismi ile anılırsa anlısın bu yöntem yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yöntemler içerisinde en çok rağbet gören yöntemlerden biridir. Grupça çalışma içermesi, konuyu ortaklaşa araştırmak, arkadaşlık, problem çözmeye ya da diğer pek çok keyifli ve uygulamadaki faydalı yanları bir arada düşünülürse bu yöntemin öne çıkmasındaki hususlar biraz daha anlaşılır.

İşbirlikli öğrenmenin diğer yöntemlere nazaran daha fazlaca ilgi görmesinin başlıca nedenleri şunlardır (Açıkgöz, 2004):

1. Bu yöntemin bilişsel öğrenme ürünleri ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi diğer yöntemlere göre daha olumludur.
2. Bireylerin motivasyonu, kaygıları ve tutumları gibi duyuşsal özellikler üzerinde de olumlu etkiler taşır.
3. Bireyin öğrenme çevresini olumlu bir yapıya büründürür.
4. Liderlik, paylaşma, eleştirme gibi destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasında önemli katkılar sağlar.
5. Yöntemi uygulamak için özel düzenlemeler veya harcamalara gerek olmaz.

6. Bu yöntem öğretimin bireyselleşmesini de kolay hale getirir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel amacının yapısında öğrenme için işbirliği yatmakta olduğu için, bireylerin başarıları da birbirleri için gösterdiği çabaya bağlıdır. Gruptaki bir kişinin öğrenmesi diğerlerini ilgilendirir, zira diğerlerinin öğrenmesi gruptaki o bir kişiye de katkı sağlar. Diğer bir deyişle herkesin öğrenmesi diğer öğrencileri de ilgilendirirken esasen herkes birbirinin öğrenmesi için çabalar. Grupça gösterilen çaba başarıyı arttırırken bir kişinin bireysel sorumluluğu da grup için önemlidir. Aynı şekilde o bireyin başarısının artmasının da diğer arkadaşları ile bağlantılı olduğu bilinir (Uysal, 2004).

İşbirlikli öğrenme sürecini diğer öğretim yöntem ve tekniklerine göre daha farklı bir uygulama alanı haline getiren başlıca özellikler şu şekilde listelenebilir (Erden, 1988):

1. Bu yöntemde öğrenme için 4 ya da 5 kişilik küçük takımlar kurulması gerekir.
2. Bu yöntemde öğretmenin rolü rehberliğe dayalı bir yönlendirme ve öğretim materyali hazırlama düzeyindedir.
3. Bu yöntemde öğrenme süreci esnasında öğrenciler arası etkileşim önemli bir göreve sahiptir.
4. Bu teknikte öğrenciler arasında yarışma yapmak yerine takımlar arası bir rekabet vardır.
5. Bu teknikte başarı ya da başarısızlık kavramı bireylerden çok takımlara göre şekillenir.

İşbirliğine dayalı öğretim teknikleriyle öğrenciler bir yandan eğitim programlarında yer alan bilişsel davranışları kazanırken diğer yandan akran grupları ile işbirliği yapma, kendini ifade etme, sorumluluk paylaşma gibi önemli sosyal davranışları da kazanabilmektedir. Ayrıca bu tekniklerde öğrenciler öğrenme-öğretme sürecine etkin olarak katıldıkları ve kendi akranları ile sürekli etkileşim içinde oldukları için öğrenme sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp eğlence haline dönüşmektedir (Erden, 1988, s. 60).

Öğrenciler okullarını tamamlayıp hayata atıldıktan sonra, topluma en iyi şekilde katılmaları ve uyum sağlamaları önemlidir. Bu öğrencilerin diğer insanlarla doğru, anlamlı ve bağımsız bir ilişki yolu ile iletişim kurabilmeleri ancak sağlıklı bir psikolojik düşünceye ve zihin yapısına sahip olmaya bağlıdır. İşbirlikli öğrenme dediğimiz yöntem, duyuşsal anlamda olgunluk, kişilerle iyi sosyal ilişkiler oluşturmak ve sürece uyum göstermek gibi hususlara olumlu etki yapmaktadır. Diğer yandan güçlü birer kişisel kimlik oluşturmalarında, diğer insanlara dair olumlu fikirler geliştirmelerinde öğrencilere yardımcı olacaktır. Bu anlamda yöntemin bireylerin psikolojik sağlığına ve kuracağı sosyal ilişkilere de olumlu yönde etki eder. Bu yöntem yardımıyla öğretmenler, yardım bekleyen

öğrencilerle hem kendisi ilgilenmekte, hem de bu tip öğrencilere arkadaşlarının da yardım etmesini teşvik etmektedir (Çaycı, vd. 2007).

Bu yöntemin en önemli özelliği olarak ortak bir amaç için öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışması sıkça vurgulanmaktadır. Grup üyeleri bunu birbirine öğreterek veya her biri yapılacak işin bir kısmını yardımlaşarak sağlarlar. Bu duruma "iç bağımlılığı" ya da "amaç bağımlılığı" gibi isimler verilmektedir. Dolayısıyla gruptaki bir öğrencinin öğrenme düzeyi, gruptaki diğer öğrencilerin öğrenme düzeyinden ve çabasından etkilenir (Topal ve Kırbaş, 2014). Grup içinde oluşacak olan bağımlılık, uygulanacak yöntemin başarısının, kurulacak grubun uyumunun ve sonuçta elde edilecek verimin önemli bir dayanağıdır. Dolayısıyla bağımlılık gibi diğer işbirlikli öğrenme özelliklerinin de dikkatle incelenmesi ve anlaşılması önemlidir. Bir yöntemi doğru uygulamada en önemli hususlardan biri o yöntemin yapısını ve ilkelerini iyi kavramaktır.

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının temel bazı özelliklerini ve ilkelerini çeşitli kaynaklara dayanarak (Açıkgöz, 2004; Bayrakçeken, vd. 2013; Doymuş ve Doğan, 2013; Ekinci, 2007; Senemoğlu, 2005) aşağıdaki biçimde açıklanabilir;

Olumlu Bağımlılık: Olumlu bağımlılık özelliği, grubun tüm üyelerinin öğrenme için bütün sorumlulukları yerine getirmeleri üzerine kuruludur. Verilen görevler grup üyelerini sadece konu ile ilişkili tutmakla kalmaz pratik beceriler kazanmalarına ve kendini geliştirmelerine de fırsat verir. Bu süreç grup üyelerinin ortak amaç ve ödül çerçevesinde güçlerini ve gayretlerini birleştirecekleri bir ortam sağlar. Olumlu bağımlılık sayesinde işbirlikli uygulama yapılan sınıfların çoğunda grup üyeleri ortak amaç ve ortak üretilen için çalışırlar.

Bireysel Sorumluluk/Değerlendirilebilirlik: İşbirlikli öğrenme yaklaşımında bireyin kendisinin sınavlardan aldığı puanlar, o öğrencinin kendisine ait başarının sadece bir kısmını oluşturur. Başarıda asıl kalan kısım genellikle grup etkinliklerinden elde edilir. İşbirlikli öğrenmede önem verilen hususlardan biri olan bireysel değerlendirilme, grup başarısının esasen bireylerin ferdi başarısı ile de ilgili olması durumudur. Grup çalışmasında bireysel anlamda değerlendirilmek kadar sorumluluk da önemlidir ve herkes gruptaki sorumluluğunu bilmelidir. İşbirlikli öğrenmenin bu özelliği gruptaki bireylerin birlikte güçlenmesini sağlayan bir unsurdur.

Grupların ve Grup Ruhunun Oluşturulması-Grup Süreçleri ve Değerlendirilmesi: İşbirlikli öğrenmede grup oluştururken grup ruhu kazandırmak önemli bir husustur ve bunu kazandırmak için öğrencilerin bir süre bir arada olmaları önemli bir hazırlık olabilir. Böylece üyelerin kendi gruplarına bir isim bulmaları, gruba uygun bir amblem oluşturmaları, grup rengi hatta sloganı gibi tespitleri yapabilmelerine olanak verilmiş olur. Bu işlemler kendiliğinden ve farkında olmadan gruptaki öğrenciler arasında grup ruhu yaratır. Oluşan ruh ile grup süreçlerinin belirlenmesi ve sürdürülmesi de olanaklı olur. Bu

tip bir uygulamada grup sürecini değerlendirmek de kolaylaşır. Grupta hangi işlerin yapılacağı, hangi eylemlerin yürütüleceği ya da bunların nasıl değiştirileceği gibi kararlar vermek grubun durumunu da tanımlayacaktır. Aynı zamanda öğretmenin de süreci izleyerek ve sistematik olarak gözlemleyerek grupları izlemek ve hangi öğrencilerin iyi öğrenip öğrenmediğini görmek gibi şansı olur.

Öğretmenin Rolü: Öğretmen işbirlikli öğrenmeyi uyguladığı sınıflarda liderlik, başkaları ile paylaşım, iletişim, olaylara empati ile yaklaşabilmek, uzlaşabilmek gibi önemli kişisel beceri ve özellikleri de öğrencilerine öğretebilecek sorumluluğa sahip olmalıdır. Öğretmen doğrudan sürece hükmetmek yerine öğrencilere yol gösterici olmalı ve çalışmalarını kolaylaştırıcı, hızlandırıcı bir rol üstlenmelidir. Gruplardaki bireylerin arasındaki sosyal iletişimin de iyi olması için faaliyetler göstermesi gereken öğretmenin rolü, sürece katkı sağlayan önemli bir husustur.

Sosyal Beceriler: Sınıfların hemen hemen hepsinde öğrencilere fikirlere eleştirel yaklaşma, özgüven, empati kurmak, arkadaşlarına güven, diğer arkadaşları ile iyi ilişkiler kurabilme gibi sosyal beceriler kazandırmaya çalışılır. Bu süreçte öğrencilere bu becerileri nasıl kurabileceği öğretilmelidir. Öğretmenlerin bu sosyal ilişkileri sürdürmesinde göstereceği hassasiyet önemlidir. Kişiler arası ve grup içi sosyal becerileri teşkil etmek, karşılıklı amaçları da gerçekleştirecektir. Öğrencilerin birbirini dinlemesi ve aktif dinleme becerileri kazandırmak da bir diğer sosyal beceridir.

Yüz Yüze Etkileşim: Yüz yüze etkileşim birlikte çalışılan konunun daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenilmesi için grup üyelerinin birbirine cesaret vermesi, birbirini desteklemesi ve bunun için birbirine yardım etmesini içerir. Kısaca grup üyelerinin karşılıklı olarak çabalarını özendirilmesi ve kolaylaştırması olarak ifade edilebilir. Bu süreçten en çok fayda sağlayanlar akademik başarısı düşük olan öğrencilerdir ve bu öğrenciler diğer grup üyelerinden bu konuda yardım alırlar. Bu süreçte yardımlaşma sürecinin ardından öğrenme gerçekleşir ve edinilen bilgiler kalıcı olur. Olumlu bağımlılık gibi bu basamakta da öğrenilecek konuya katkı sağlamak amaçlanırken, aynı zamanda psikolojik uyum ve sosyal yetenekler de gelişir. Etkileşim kapsamındaki en önemli vurgu bilgiyi daha etkili işleyen ve performansını geliştirmek suretiyle birbirine dönüt sağlayan grup üyelerinin var olmasıdır.

Ödüller: Ödüller, grup kendilerine verilen konuyu öğrendiği, işi başardığı zaman veya bir kazanımı gerçekleştirdiği durumda devreye girer. Ödül, grup elemanlarını konuyu kavramak veya grubun ortak amacını başarmak için teşvik eden bir unsurdur. Her bir bireyin hem kendi konusu, hem de diğer grup üyelerinin konularını daha iyi öğrenmeleri ve araştırmaları için birbirlerine yardım etmelerini destekleyen önemli bir husustur.

Eşit Başarı Fırsatı: Bağımsız bir puanlama ile değerlendirme yapılması ile bireysel değerlendirilebilirlik mümkündür ama burada esasen öğrencilerin kendi edinimleri ile gruplarına katkı vermesi önemlidir. Başarı için eşit şansa sahip olmayı da öngören bu ilkede aslında öğrencilerin kendi bireysel performanslarını geliştirmesi ve gruba eşit oranda katkı vererek başarıyı eşitlemeleri yatmaktadır. Herkes gruptaki sürece aynı katkıyı vererek başarıya katkı verme şansı bulursa, tüm öğrenciler elinden gelenin en iyisini yapmak için motive olurlar. Bu süreçte her öğrencinin katkısının eşit düzeyde değerlendirilmesi de önemlidir.

İşbirliği yapmak ve bu süreci en iyi şekilde yönetebilmek öğretmenlerin en önemle dikkat etmesi gereken hususların arasındadır. Gerek grup başarısı, gerek bireysel sorumluluklar, gerekse diğer ilkeler düzeyinde yapılacak doğru uygulamalar ile istenilen başarıya ve grup içinde arzulanan olumlu kazanımlara ulaşılması kolaylaşır. Bu noktada etkili kullanım için dikkat ve özen göstermek önem kazanır.

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkili olarak kullanılabilmesi için şunlara dikkat edilmelidir (Tok, 2008).

1. Yöntemin etkili olabilmesi için iyi bir şekilde planlanması gerekir.
2. Yöntem öğrencilere iyi bir biçimde öğretilmelidir.
3. Yöntemin uygulanması öncesinde öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi için bazı ön çalışmalar yapılmalıdır.
4. Öğretmen yaş, cinsiyet, akademik başarı gibi hususları düşünerek heterojen gruplar oluşturmmalıdır.
5. Öğretmen yöntemin uygulanması esnasında öğrenciler arasında işbirliğinin ne düzeyde seyrettiği, gelişip gelişmediğini gibi hususları sürekli kontrol etmelidir ve bu süreç yürürken onları birlikte çalışmaya teşvik etmelidir.
6. Öğrencilere konularına uygun ve işbirliğine dayalı biçimde çalışmaya yardımcı materyaller hazırlamalıdır.
7. Yöntemin öğrencilere sıkıcı gelmemesi için çok kullanılmaması uygun olur.

İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin farklı yeteneklerini, ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını dikkate alan ve farklı öğrenme yaklaşıma sahip öğrencilere göre gruplar oluşturulabilmesi gibi bir özelliğe sahiptir. Öğrencilerin bu tip gruplarda çalışma imkânı elde edebilmesi gibi önemli bir hususiyeti de bulunan işbirlikli öğrenme tüm bu unsurlara da imkân tanıdığından, öğrenciler için oldukça önemli bir yöntemdir (Akçöltekin, 2013). Yukarıda da çokça dile getirilen özellikleri ile işbirlikli yaklaşımın önemli faydaları olduğu, bu faydaları ile alanda farklılık yarattığı bilinmektedir. Öğrenme hızı ve kalitesinden sosyalleşmeye kadar çok basamak üzerinde faydası dile getirilen bu yöntemin günümüz eğitim öğretim ortamlarında da işlerliği artmaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin bazı faydaları ise Senemoğlu (2005) tarafından şu şekilde sıralanarak açıklanmıştır.

1. İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir.
2. Öğrenciler, başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı ve tartışmayı öğrenmektedirler. Kısaca demokratik yaşama alışkanlığı kazanmaktadırlar.
3. İşbirliğine dayalı öğrenme gruptaki her bireyin katkısını gerektirdiğinden, öğrencilerin öz saygı ve öz yeterlik duygularını geliştirmelerine yardım etmektedir.
4. Öğrencilerin hata yapma korkusu ve kaygı düzeyini en aza indirerek öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımlarını sağlamaktadır.
5. Öğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmektedir.

İşbirlikli öğrenmenin gerek uygulanması sürecine yönelik, gerek denetimine yönelik, gerek hazırlığına yönelik, gerekse içerik ve değerlendirme ölçütlerine yönelik bazı hususlar da dikkat çekmektedir. Yukarıda da bahsi geçtiği üzere yalnızca bu yöntemin değil diğer tüm yöntemlerin uygulanmasının eksiksiz olması iyi anlaşılması ve ilkelere dikkat edilmesi ile doğru orantılıdır. Bu kapsamda Yıldız (1999), yöntemin uygulanması, değerlendirilmesi ve planlanması süreçlerine ilişkin farklılıklar ve önemli bilgileri sırasıyla şu şekilde paylaşmıştır;

1. Yöntem uygulanmaya başlamadan evvel akademik ve sosyal becerilerin kazandırılmasına dönük amaçların belirlenmesi gereklidir. Yapılacak olan iş ve kazandırılacak sosyal davranışın ne olacağı, bunlar için araç gereç hazırlamak ve sosyal beceriler için ön hazırlıklar yaparak öğrencilerin pratik yapmalarını sağlamak önemlidir.
2. Bu süreçte işbirliği uygulanırken 8 aşama dikkati çeker. Bunlar sırasıyla grupların teşkili, görevin seçilerek analiz edilmesi, akış şeması yapılması, sürece katılım, konu ile ilgili bilgilerin elde edilmesi ve analizi, sürece ve bilgiye yönelik geliştirme çalışmaları, planın uygulamaya geçirilmesi, varsa son düzeltmelerin tamamlanması biçiminde sıralanabilir.
3. Bu yöntem esasen tek bir tekniği içermediğinden, dersin amacına, konunun özelliğine, öğrencilerin düzeyine ve yeteneğine göre uygun teknik ya da teknikler seçilir. Devamında bu tekniklerin dersin hangi aşamasında nasıl kullanılacağı not edilir.
4. Yöntemin uygulanacağı ortamın ya da sınıfın öğrenci konsantrasyonu da göz önünde tutularak seçilmesi ve düzenlenmesi gereklidir. Bu süreçte öğrenciler

birbirini görecek şekilde otururlar ve gerektiğinde konuyla ya da grupla ilgili bazı görsel şekiller çıkartmalar kullanılmasına izin verilir.

5. Oluşturulacak heterojen gruplar esnasında eğer öğrenciler belli bir olgunluk düzeyinde değilse bazı hususları da dikkate alarak seçim ve atama öğretmen tarafında doğrudan yapılmalıdır. Seçim esnasında benzer kıyafet, aynı kurayı çeken öğrenciler, oturduğu yer, yaş gibi hususlar dikkate alınabilir.
6. Oluşturulacak grupların büyüklüğü mevcut araç gereçler, yapılacak işin niteliği, ayrılacak zaman, öğrencilerin sosyal özellikleri gibi konular dikkate alınarak belirlenmelidir. Bu koşullar olgunlaşınca kadar gerektiğinde 2 ya da 3 kişilik gruplar da oluşturulabilir.
7. İlkeler arasında önemli bir yeri olan olumlu bağımlılık ilkesini tam anlamıyla sağlamak için öğrencilere yazıcı, malzeme tedarikçisi, sözcü, gözcü, özet çıkarıcı, süreç sonunda toparlayan gibi roller verilebilir. Bu atamalar yapılırken öğrencilerin ilgisini çekecek yollar seçilebilir. En uzun boylu olan gözcü, en düzgün yazan yazıcı gibi hususlar dağıtımını da adaletli kılar.
8. Öğrenme ortamında olası bir dağınıklığı ya da gürültüyü engellemek için farklı yaklaşımlar, işaretler veya uyarılar tercih edilebilir. Sessizlik için ayrı, az sesle konuşma izni vermek için ayrı işaretler gibi görseller ya da el işaretleri iyi olabilir.
9. Uygulamaya başlamadan evvel yapılacak iş, varılacak akademik başarı seviye, amaç, görev ve sorumluluklar, kavramlar ve kullanılacak teknikleri, sürecin işleyişi ve grup çalışmasının amacının ne olduğu gibi konularda öğrenciler bilgilendirilmelidir.
10. Uygulama süreci devam ederken öğretmenlerin fikirleri paylaşma, grup üyelerinin eşit güç ile katılım sağlaması, düşüncelerini ve bulduklarının birbirileri ile karşılaştırıp eşleştirmeleri ve grup raporunun hazırlanması konularında yapacağı rehberlik önemlidir. Bu noktada sadece rehberlik yetmez, öğretmenler geri bildirimler vererek, öğrencilerin unuttuğu bazı noktaları hatırlatarak, işin doğru ilerleyip ilerlemediğini ve konunun grupça iyi anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol ederek ve ulaşılan noktada bilişsel ve duyuşsal anlamdaki kazanımları gözleyerek destek olmalı ve süreç içinde kalmalıdır.
11. Gruplardan birinin ya da bir kaçının diğer gruplardan evvel görevlerini veya süreci tamamlaması durumunda onlara ek görevler zamanlamaya da dikkat edilerek verilebilir. Bunun yanında bu grupların işini henüz bitirmemiş olan diğer gruplara yardım etmek üzere görevlendirilmesi de yapılabilir.
12. Çalışmalar sonuçlandığında rapor haline getirilir ve sunulur. Gerektiğinde değerlendirme işlemine öğrenciler de katılır ve tecrübeler paylaşılır.

Gerektiğinde diğere başka işbirlikli uygulama gruplarında kullanmak üzere bazı başka materyaller (fotoğraf, rapor, görsel resim vb.) hazırlanabilir.

Eğitim öğretim sürecinde zaman ilerledikçe öğretmenler işbirlikli öğrenmenin ne olduğunu daha iyi kavramaya başlamışlardır. Hemen hemen pek çok öğretmen kendi derslerinde bu yöntemi aktif bir şekilde kullanarak geliştirmektedir. Bu yaygın kullanım eğitim öğretimde büyük bir devrim olmasa da kullanışlı bir öğretim aracı olarak önemli ilgi görmektedir. Bu ilgi ve akademik başarı üzerindeki etkisi gelecekte de yapılacak araştırmalar yardımıyla artacaktır. Bu artış da işbirlikli öğrenme yaklaşımına ait teknikleri ve onların önemini öne çıkartmaktadır (Watson, 1992).

İşbirlikli öğrenme yaklaşımında kullanılan bazı öğretim teknikleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Doymuş ve Doğan, 2013; Senemoğlu, 2005).

1. Birlikte öğrenme
2. Öğrenme takımları – başarı bölümleri
3. Takım oyun turnuva
4. Takım destekli bireyselleştirme
5. İşbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon
6. Grup araştırması
7. İşbirliği – işbirliği
8. Birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim (Karşılıklı sorgulama)
9. Jigsaw (birleştirme) tekniği

2. 1. 4. Ayrılıp Birleşme (Jigsaw) Tekniği

İşbirlikli öğrenme kapsamında konu edinilen tekniklerden biri olan “Birleştirme I” tekniğinin, bilhassa kendi içinde bölümlere ayrılabilen ünitelere uygulanmasında oldukça başarılı sonuçlar elde edilebildiği ve başarılı bir şekilde kullanılabildiğine yönelik görüşler vardır (Kuş ve Karatekin, 2009). Bu teknikte öğrencilerin birbirlerine duyacağı güven önemlidir. Küçük gruplar oluşturmak suretiyle birlikte çalışan öğrencilerin her biri bir konuda uzmanlaşır ve bu uzmanlığı ile hem grup arkadaşlarına, hem de sınıf arkadaşlarına katkı verecek bilgilere sahip olur. Bu teknikte akademik başarıyı teşkil için işbirliği ve karşılıklı güven en önemli, değerli ve gerekli olan kavramlardır (Tok, 2008).

İşbirlikli öğrenme sürecinde odaklanılması gereken husus, yöntemin çalışıp çalışmadığı değildir. Bu süreçte amaçlanan etkiye sahip olmak için sürecin özenle tasarlanmış ve titizlikle yapılandırılmış olması önemlidir. Bu noktada öne çıkan ve otuz yıllık bir geçmişe sahip önemli bir yaklaşım birleşip ayrılma (jigsaw) yaklaşımıdır. Jigsaw yaklaşımı her öğrencinin bireysel anlamda hedeflerine ulaşmak için arkadaşlarıyla işbirliği içinde olmasını gerektiren bir grup öğrenme deneyimidir. Bir yapbozda olduğu gibi jigsaw

sürecinde de her bir parça, her öğrencinin kendi ödevi ve bölümü, istenilen bilginin üretimi ve tam olarak anlaşılması için önemlidir. Her öğrencinin kendi çalıştığı bölümü gereklidir, dolayısıyla her öğrenci önemlidir ve bu durum jigsaw yaklaşımını bu kadar etkili hale getiren unsurdur. Jigsaw yöntemi işler bir sistemdir ve en önemlisi diğer öğretim yöntemleriyle de uyumlu bir yapıdadır (Aronson, 2002).

Jigsaw yaklaşımının uygulandığı ortamlar her şeyin rastgele uygulanabileceği ortamlar da değildir, yapılandırılmış süreçlerdir. Grup üyelerinde karşılıklı bağımlılık önem arz etmektedir. Bu yaklaşımı önemli kılan bir başka unsur da öğrencileri öğrenmelerinde aktif rol almaya teşvik eden "zorunlu" bağımlılık unsurudur. Bir öğretmen gibi her öğrenci diğerleri için değerli bir kaynak haline gelir. Öğrenciler birbirinden öğrendiği ve böylece öğrencilerin performansını da arttırdığı için birbirini destekleme de artar. Bu işbirlikçi değerler dizisi içerisinde öğretmen, kolaylaştırıcı bir kaynak kişi olmayı öğrenir ve tek bir kaynak olmak yerine, öğrencilerle öğrenme ve öğretme sürecini paylaşır. Öğretmen, öğrencilere ders vermek yerine, karşılıklı öğrenmelerini kolaylaştırır, çünkü her öğrencinin aktif bir katılımcı olması ve öğrendiklerinden sorumlu olması gerekir (Aronson, URL1).

Jigsaw öğrenme yaklaşımı çalışılan konuyu öğrenmek için oldukça etkili bir yoldur. Ancak daha da önemlisi bu süreç, grubun her üyesine akademik aktivitede oynamak için önemli bir rol vermek suretiyle dinlemeyi, katılım ve empati gibi unsurları teşvik eder. Grup üyeleri ortak bir hedefe ulaşmak için ekip olarak birlikte çalışır. Bu yaklaşımda herkes bir takımın üyesi gibi çalışırsa tüm öğrenciler başarılı olur. Bu durum o sınıftaki tüm öğrencilerin iletişimini ve etkileşimini kolaylaştırır. Öğrenciler ortak hedeflerine katkı veren bireyler olarak birbirlerine değer vermeye başlar (Aronson, URL1).

Bu kapsamda Jigsaw tekniğinin yaratıcısı olan Elliot Aronson (URL1), tekniğin uygulanması sürecinde 10 tane basamak belirlemiştir Bunlar;

1. Öğrencilerin 5-6 kişilik gruplara ayrılması
2. Her gruptan bir öğrencinin grup lideri olarak belirlenmesi
3. Anlatılacak konuyu en az 5 ya da 6 alt başlığa ayırmak
4. Gruptaki her öğrenciyi bir konuya göre atamak
5. Öğrencilerin kendi konularını birkaç kez okumalarını sağlamak
6. Her gruptan aynı konuya atanmış olan öğrencilerden bir "uzman grubu" oluşturmak
7. Öğrencileri tekrar kendi jigsaw grubuna geri çağırmak
8. Her öğrencinin kendi konusunu gruba sunmasını sağlamak
9. Sürece dikkat ederek gerektiğinde gruplar arası kaydırma yapmak
10. Süreç sonunda konuya ilişkin bir değerlendirme, sınav yapmak.

Jigsaw yaklaşımının kurucusu olan Elliot Aronson'nun yukarıda sıralamış olduğu ilkeleri Doymuş ve Doğan (2013) ile Açıkgöz (2004) daha genişleterek açıklamaya çalışmış, işbirliğini ilerletmek için iki farklı uygulama içeren bir teknik ve grup dinamiği ile sosyal etkileşime odaklı saf bir işbirlikli teknik biçiminde de tanımlar yapmışlardır. Doymuş ve Doğan (2013) ile Açıkgöz (2004) tarafından yapılan açıklamalar şöyle şekillenmiştir;

Giriş ve Grup ile Malzeme Oluşturma Aşaması: Öğretmen ilk olarak heterojen bir grup yapısı ile temel grupları oluşturur. Daha sonra öğrencilerin çalışacakları materyali hazırlayıp tanıtır ve o materyalin nasıl kullanılacağını açıklar. Bunları takiben temel gruplardaki öğrencilere üzerinde çalışılacak materyal verilir ya da seçim yaptırılır. Böylece her gruptaki öğrencinin üzerinde çalışacağı bir konusu olur. Seçim sonrasında ortalama 5 ile 6 kişi sınır olarak da 3 ile 7 kişiye kadar büyüklüğü değişen gruplar oluşturulur ve bu grupların koşullara göre çok küçük ya da büyük olmamasına dikkat edilir.

Uzman Araştırması-Uzman Grupları: Tekniğin bu aşamasında öğretmen temel gruplarda seçilen konunun aynı bölümünü çalışan öğrencileri farklı bir alt gruba toplar ve böylece uzman grupları adı verilen yeni gruplar meydana gelmiş olur. Bu uzman grup öğrencileri daha sonra kendi temel gruplarına geri döndüklerinde kendi çalıştığı konuyu diğer arkadaşlarına anlatır ve asıl konunun parçaları birleştirilir. Birbirlerine öğretecekleri konuların başlıklarını beraberce araştırıp çalışır, bunu diğer arkadaşlarına nasıl anlatacağını pratik yaparlar hazırlarlar. Bu aşamada öğretmenin çocuklara yol göstermesi ve cesaret vermesi gerekir.

Grup içi Öğretim ve Rapor Hazırlama: Yeniden kendi temel grubunda bir araya gelen üyeler hazırladıkları konuları birbirlerine öğretirler. Bunun için belli bir süre tanınması gerekir ve bu süre bitince bireysel anlamda değerlendirilebilecekleri söylenir. Bu teknik kapsamında konunun tümünün öğrenilebilmesi için grup üyeleri birbirine gereksinim duyar ki bu durum da olumlu bağımlılık ilkesini çağrıştırmaktadır. Bu zaman zarfında her öğrenci hem öğreten hem de öğrenen durumundadır. Dolayısıyla bazı öğrencilerin baskın olması yerine herkesin katkısı öne çıkar. Öğrenciler birbirinden öğreneceği için öne geçmek ya da herkesten üstün olmak gibi bir hisse kapılmaları zayıf bir ihtimaldir. Kendi gruplarına dönerek konularını anlatan öğrenciler, etraflıca konularını tartıştıktan sonra bir rapor hazırlayarak paylaşımlarını tamamlarlar.

Tamamlama ve Değerlendirme: Bu son aşamada öğretmen, gruplara verilen konuların öğrenilip öğrenilmediğini sınamak için ve bu kapsamda öğrencilerin öğrendiği tüm bilgileri sınıf içinde bütünleştirmek için bireysel, küçük gruplu ya da tüm sınıfa uygulanabilecek etkinlikler gerçekleştirebilir. Öğrencilerin değerlendirilmesine sıra geldiğinde ise işbirlikli öğrenme yöntemi için uygun görülen değerlendirme uygulamaları yapılarak çalışma tamamlanır.

İşbirlikli öğrenmenin bu çalışmaya da konu olan tekniği jigsaw'ın ilerleyen zamanlarda başka bazı türleri de geliştirilmiştir. Bunlar sırasıyla jigsaw II, jigsaw III, jigsaw IV, ters jigsaw ve konu jigsawı olarak ifade edilebilir. Bunlardan jigsaw II Slavin tarafından 1970'li yılların sonlarında geliştirilirken, jigsaw III Stahl tarafından 1990'lı yılların başında geliştirilmiştir. 1990'lı yılların diğer yarısında ise jigsaw IV Holliday tarafından ortaya atılmıştır. Diğer iki tür olan ters jigsaw 2000'li yılların başında Heeden tarafından, konu jigsawı ise ülkemizde 2007 yılında Doymuş tarafından literatüre kazandırılmıştır.

Aronson'dan etkilenecek jigsaw II tekniğini öne süren Slavin, bu teknikte iki önemli farklılık ortaya koymuştur. Bu farklar olumlu bağımlılık ve sürece yönelik çıktılarda kendini göstermektedir. İlk farklılık konunun daha iyi anlaşılması için grupça özetlenmesi ile ilgilidir. Diğer fark ise grupların yanında bireysel ödüllendirmeye de yer vermesidir. Belirlenen heterojen gruplarda öğrencilerin başarı gruplarına ayrılması ve buna göre bireysel de değerlendirilmesi sağlanır (Şimşek, 2007).

Bu kapsamda Şimşek (2007) birbirlerine benzerlikler de içeren jigsaw II, jigsaw III ve jigsaw IV tekniklerini karşılaştıran bir şekil de yapmıştır. Şekil aşağıdaki gibidir.

Aşama	Jigsaw II	Jigsaw III	Jigsaw IV
1			Giriş
2	Uzman gruplara çalışma ünitelerini verme	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
3	Uzman gruplar asıl gruplarına dönmeden önce uzmanlık ünitelerini araştırırlar.	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
4			Uzman grupların öğrenmelerinin doğruluğunu kontrol etmek için quiz yapılır.
5	Uzman gruplardaki öğrenciler öğrenmelerini paylaşmak için asıl gruplara dönerler.	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
6			Asıl gruplardaki öğrenmelerinin doğruluğunu kontrol etmek için ikinci bir quiz yapılır.
7		Bütün grupların süreçleri yeniden incelemek için formlar kullanılır.	Jigsaw III ile aynı
8	Bireysel değerlendirme ve puanlama	Jigsaw II ile aynı	Jigsaw II ile aynı
9			Ünitenin eksik kalan kısımlarının tekrar öğretilmesi.

Şekil 1. Jigsaw türlerine yönelik karşılaştırma (Şimşek, 2007).

Bu türlerin yanında öne sürülmüş bir diğer tür olan ters jigsawı ise üç aşamada özetlemek mümkündür. İlk aşamada 4 kişilik karşılıklı gruplar oluşturulur, her öğrenciye sorular sorulara karşılaştırma yaptırılır, bu tartışmadan çıkan sonuçlar not edilir. İkinci aşamada konu başlıklarını alan öğrencilerden başlık grupları oluşturulur, ortak rapor hazırlanır, sunulur, tartışmalar sonucunda rapor yazılır. Üçüncü aşamada ekip yeniden gruplandırılır, her bir konu başlığından sözcü seçilir, konu başlıklarında hazırlanan raporlar paylaşılır ve incelenir, öğretmen tarafından bu sonuçlar üzerinden değerlendirme yapılır (Şimşek, 2007).

Konu Jigsaw'ı ise yapısı gereğince diğer Jigsaw tekniklerine nazaran farklıdır. Tekniğin uygulanmasında öğrenciler konu başlıklarına odaklı gruplara dağıtılır ve sonrasında her grup farklı bir konu başlığı hazırlamak amacıyla kendi gruplarında bir arada çalışma yapar. Asıl gruplara yerleşen öğrenciler öğretmen tarafından seçkisiz biçimde gruplara atanır. Bu asıl gruplara giden öğrencilerin her biri kendi konusundan farklı bir konu başlığını alır ve onu araştırır, öğrenir ve sunar. Asıl grup sunumları bitince bu gruplardan grubun büyüklüğüne göre birer veya ikişer öğrenci alınarak yeni bir grup oluşturulur. Bu grup bütün konu başlıklarını bir arada kapsayan yeni Jigsaw grupları oluşturulur. Yeni oluşturulan Jigsaw grupları kendi konusunu kapsayan çalışmalarını yeniden düzenler ve sunum hazırlarlar. Tüm bu hazırlıklar bittikten sonra ilgili grup konusunu içeren özet sunumlar ile sunuş yapar ve konunun tamamı üzerinde tartışmalar yürütülür. Çalışmalar sonuçlandığında öğrenciler bireysel olarak değerlendirmeye alınır ve performansları sonucunda başarıları belirlenir (Doymuş ve Şimşek, 2007'den akt., Özdilek, Erkol, Doğan, Doymuş, Karaçöp, 2010, s. 213).

2. 1. 5. İşbirlikli Öğrenme ve Müzik Eğitimi

Çok çeşitli yönleri ile aktif bir öğretim yöntemi olan işbirlikli öğrenme, yine aktif bir uygulama alanı olan müzik eğitimi ve öğretimi süreçleri ile de eşleştirilebilmektedir. Yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi de içinde barındıran bir branş olan müzik eğitiminde kimi konular, işbirlikli öğrenmenin doğası ve yapısı ile de uygulama açısından uyumlu olduğu için işbirlikli öğrenme müzik eğitimi alanında da ilgi görmektedir.

İşbirlikli öğrenmenin farklı tekniklere açık olması, müzik eğitimi alanının alandaki kazanımların/performansların çeşitliliği açısından zengin olması ve farklı yaşlardaki ve öğretim basamaklarındaki öğrencilere dönük uygulamalara duyulan ihtiyaç, işbirlikli öğrenmenin müzik eğitimi alanında da uygulanması kavramını öne çıkartmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin müzik eğitiminde ve çalgı eğitiminde kullanılması ve uygulamaların hayata geçirilmesi yönündeki uygulamalar ve araştırmalar, bu konudaki sonuçlarının

anlaşılabilirliği ve ileriki araştırmaların niteliklerinin geliştirilebilmesi açısından önemli görülmektedir (Deniz, 2015).

İşbirlikli öğrenme yaklaşımı kapsamında tasarlanan bir müzik eğitimi sürecinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme aşamasında öğrencilerin süreç başı incelemelerinin doğru yapılması önemlidir. Bu yolla süreç sonunda yapılan değerlendirme sonuçları ile süreç sonunda yapılacak karşılaştırmalarda müzik öğretimi sürecinde oluşan eksikler tespit edilebilir. Diğer yandan işbirlikli öğrenme yaklaşımı için yeni uygulama sonuçları da elde edilecektir. Tüm bu veriler öğretmen ve öğrencilere belirgin avantajlar sağlamakla kalmaz. Bu veriler aynı zamanda örgün temel müzik eğitimi uygulamalarının ve alanın bilgi birikiminin ciddi katkıları elde etmesini sağlar (Aksu, 2018).

Müziksel aktiviteler ile işbirlikli öğrenme uygulamalarının birbirine olan yakınlığı, müzik öğretim modeli düzeyinde sıkça ele alınan ve üzerinde düşünülen konulardan biridir. İşbirlikli öğrenme ortamlarının tümünde olduğu gibi oda orkestrası ya da çeşitli grup çalışmaları gibi müzikal birliktelikler de öğrencilere kendi müziksel öğrenmelerinin sorumluluğunu alma şansını sunar. Diğer yandan bu tip işbirlikli çalışmalar öğrencilere sosyal beceriler kazandırabileceği gibi dayanışmayı da öğretmektedir. Bu nedenle işbirlikli uygulamaya dönük modelleri müziksel ortamlar ya da performans uygulamaları ile birlikte düşünmenin birden çok faydası olduğu açıktır (Di Natale ve Russell, 1995).

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Gerek eğitim ile ilgili, gerek müzik eğitimi ile ilgili literatüre bakıldığında bireyin davranışlarına ve bu davranışları belirli amaçlar için şekillendirmeye yönelik atıflar göze çarpmaktadır. Müzik eğitimi sürecinde de durum bu şekildedir. Müziksel bazı davranışlara odaklanıldığı, bu davranışları geliştirmek amaçlı çalışıldığı ve bu davranışları şekillendirirken nasıl bir yol izlenmesi gerektiği literatürde vurgulanmaktadır. Bu hali ile gerek eğitim tanımları ve açıklamaları, gerekse müzik eğitimi tanım ve açıklamaları aktif süreçlere yakınlık göstermektedir. Dinamizmi, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi odağına alan kavramlara literatürde sıkça rastlayabiliriz.

Diğer yandan bu uygulamaların önemli bir temsilcisi olan işbirlikli öğrenme yönteminde ise genel ve özel tanımlar, gruplara, gruplar arası ve gruplar içi iletişime ve sosyalliğe göndermeler yapmaktadır. Küçük gruplar halinde çalışmak tanımlarıyla başlayan yöntemde, genel uygulama basamakları, ilkeleri birer rehber gibi sunulmuştur. Bu durum da işbirlikli öğrenmeyi keyifli hale getiren ve ona ilgi duyulmasını sağlayan hususlardan biridir. Benzer durum müzik eğitiminde işbirlikli öğrenmeyi uygulamaya sıra geldiğinde de karşımıza çıkmaktadır. Her iki alanda da aktif bir öğrenme süreci var olduğu için müzik eğitimi ve işbirlikli öğrenmenin uyumlu olduğu dile getirilmektedir.

2. 3. Konu ile İlgili Araştırmalar

2. 3. 1.Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Demirtaş (2008), İlkokul 5. sınıf öğrencileriyle Fen ve Teknoloji dersi kapsamında yaptığı “Dünya Güneş ve Ay Ünitesini, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Birleştirme 1 Tekniği ile İşlenmesinin Öğrenci Tutumuna Etkisi” adlı çalışmasında, İzmir ili Foça ilçesinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan toplam 39 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırma, ön test son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Uygulama 10 hafta sürmüştür ve araştırmanın sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan fark uygulama sonucunda tutumlar üzerinde olumlu etki oluşturduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre 18 öğrenciden 17’si fen ve teknolojiye ilgi duyduğunu; ancak ders saatlerinin yetersiz olduğunu ve laboratuvar ortamında ders işlemek istediklerini ifade etmişlerdir.

Yüksel (2017), Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi Scratch ünitesinin öğretiminde ayrılıp birleşme tekniği kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumuna, başarısına ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Çalışmayı 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 30 öğrenci deney grubunda ve 30 öğrenci de kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ayrılıp birleşme tekniği ile yapılan öğretimin, bilişim teknolojileri ve yazılım ders başarısını, derse yönelik tutumu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz (2017), işbirlikli öğrenme jigsaw yöntemi ile yapılan laboratuvar etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmayı bir devlet ortaokulunun iki tane 7. sınıftan 50 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırma deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu desene göre yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, jigsaw yönteminin fen bilimleri dersinin işlenen değişik konularında uzun süreli uygulamalarının yapılarak öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte duyuşsal özelliklerinin gelişimine de katkı sağlanabileceği önerilmiştir.

Yavuz (2016), Fizik dersinde 10. sınıf öğrencilerine optik ünitesinin öğretilmesinde jigsaw tekniğinin akademik başarıya etkisini inceleme adlı çalışmasını Ankara Mamak’da bir Meslek Teknik Lisesinin 10. sınıflarından toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Bu çalışmayı öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeli ile gerçekleştirmiştir. Araştırma toplam 6 hafta sürmüştür. Yapılan araştırmanın sonucunda optik ünitesinde, Jigsaw tekniğinin öğretmen merkezli anlatım tekniğine göre akademik başarıyı artırmada

daha etkili olduğu, öğrencilerin bu teknikle ilgili olumlu görüşler belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Baydar (2015), Jigsaw ve öğrenci takımları başarı bölümlerinin karşılaştırdığı çalışmasında, bu iki yöntemin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ve akademik başarılarına etkisini ölçmüştür. Çalışmasını Artvin Çoruh üniversitesi 2. sınıf öğrencilerinden toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birlikte kullanmıştır. Nicel bölüm için veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının akademik başarılarını ölçmek de araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Başarı Testi ve epistemolojik inançlarını ölçmek için Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ); nitel bölümde de yarı yapılandırılmış sorulardan bir araya getirilmiş görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaların sonucunda elde edilen nicel veriler bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış, nitel verilerde de tematik kodlama ile ayrıştırılıp tablolaştırılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, ÖTBB'nin öğretmen adaylarının akademik başarıları üstünde jigsaw tekniğine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Uçar (2014), Fen ve Teknoloji Dersi, Yer Kabuğu Nelerden Oluşur ünitesinin öğretiminde, Jigsaw tekniğinin öğrencinin başarısı üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmayı Konya'nın Kulu ilçesinde bir ortaokuldaki 6. sınıflardan 34 kız ve 36 erkek öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışma 5 hafta sürmüştür. Öğrenciler yansız atama yöntemiyle deney ve kontrol gurubu olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada (ABT) ve Jigsaw görüş ölçeği kullanılmıştır. Çalışmalar sonucunda deney gurubunun akademik başarısının daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan öğrencilerin bu çalışmayla ilgili olumlu görüşlerinin olduğu da tespit edilmiştir.

Kılınç (2014), Jigsaw tekniğinin 8. sınıf Fen dersi Asitler ve Bazlar konusunun Öğrenci başarısındaki etkisini ve öğrenci görüşlerini incelemiştir. Çalışmasında Açıklayıcı Karma Yöntem Deseni kullanmıştır. Araştırmasını Ankara Keçiören'de bir ortaokulun 8.sınıflarından 55 öğrenci ile yapmıştır ve çalışma 4 hafta sürmüştür. Çalışmada öntest-sontest ve Jigsaw Görüş Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Jigsaw tekniğinin akademik başarıyı arttırdığını tespit etmişlerdir.

Kılıç (2013), Jigsaw tekniğinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısı ve bilginin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Çalışma Konya Kulu da bir ortaokulda 6. sınıflardan 34 kız ve 36 erkek öğrenci ile yapılmış olup çalışma 5 hafta sürmüştür. Öğrenciler belirlenirken seçkisiz (random) atama yöntemiyle deney ve kontrol gurubu olarak oluşturulmuştur. Deney gurubunda jigsaw tekniği, kontrol gurubunda da geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda jigsaw tekniğinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili ve kalıcı

olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Jigsaw yöntemiyle öğrenme ile ilgili görüşlerinin genellikle olumlu olduğu belirlenmiştir.

Yazman (2013), Fen ve teknoloji dersinin Yayaları Tanıyalım ile İş ve Enerji konusunda Jigsaw tekniğinin akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmasını Kars ilinde yatılı bir ortaokuldaki 7. sınıflardan oluşmuş toplam 55 öğrenci ile yapmıştır. Çalışmasında kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanmıştır. Yapılan istatistiksel veriler sonucunda deney ve kontrol gruplarının arasında öntest-sontest başarıları arasında önemli fark görülmemiştir ve ayrıca öğrenilenlerin kalıcılığı açısından da iki gurup arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Akçöltekin (2013), Biyoloji dersi insanların çevreye zararları konusunun jigsaw tekniği ile öğretimini incelemiştir. Araştırmasını Ardahan'da bir lisenin 9. sınıflarından toplam 103 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmasını deneysel modellerden olan yarı deneysel modeli kullanarak uygulamıştır. Araştırmalarının analizinde Anova ve t testi kullanmıştır. Veri sonucunda deney gurubunun akademik, başarı ve çevresel son testlerinde anlamlı fark görülürken biyoloji tutum son testinde anlamlı bir sonuç görülemediği görülmüştür.

Bektaş (2012), Fen ve teknoloji dersinde maddenin tanecikli yapısı ünitesi Öğretmen merkezli, Birlikte Öğrenme ve Jigsaw yöntemiyle öğrenmenin öğrencilerin başarıları üzerine etkisini incelemiştir. İncelemesini Erzurum'un iki farklı ilköğretim okulundan 6.sınıflardan 80 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmasını ÖBT, ABT, FTTÖ kısaltmalı ölçek ve araçlar kullanarak yapmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre Maddenin tanecikli yapısı ünitesi öğretmen merkezli öğretimin jigsaw tekniğine göre daha etkili olduğu buna karşın Anova analizlerine göre Jigsaw tekniğinin birlikte öğrenme ve geleneksel öğrenmeye göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Dellalbaş (2012), Matematik dersi Üçgenler Ünitesi konusunun Gurup Araştırması ile Jigsaw tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarıları üzerine etkisini incelemiştir. İncelemesini Erzurum'da bir ortaokulda 8. sınıflardan oluşan toplam 48 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmasını öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modelini kullanmıştır. Grup araştırması görüş anketi, üçgenler akademik başarı testi ile Jigsaw görüş anketini de kullanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre jigsaw tekniği ve gurup araştırmasının geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu aynı zamanda jigsaw tekniğin grup araştırmasına göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım Doğru (2012), Matematik dersi Kesirler Her yerde ve Sayılardan Olasılığa Yansımalar Ünitesinde Kesirler ve Ondalık Kesirler konusunu Jigsaw yönteminin kullanılarak işlenmesinin öğrencilerin kaygı, kalıcılık ve öz yeterlilik üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmasını Antalya Konyaaltı'nda bir ilköğretim okulunun 6.sınıflarından

toplam 64 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışma 7 hafta sürmüştür ve çalışmada Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Sınıflardan birine jigsaw 4 diğerine geleneksel öğretim yöntemini uygulamıştır. Araştırmasının sonucunda Jigsaw yönteminin Geleneksel öğretim yöntemine göre daha olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Demiral (2012), Soyut Matematik dersi Önermeler ve Kümeler konusunu Jigsaw yöntemi ile geleneksel öğretimin etkisini tespit etmiştir. Çalışmasını Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinden toplam 116 öğrenci ile yapmıştır. Çalışmasında eşit olmayan kontrol grubu deseni modelini kullanmıştır. Araştırma sonucunda Jigsaw tekniğinin geleneksel yöntemle göre başarıyı artırma ve öğrenilenleri hatırlamada daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Jigsaw görüş ölçeğinde de öğrencilerden olumlu sonuç elde edilmiştir.

Sancı (2011), 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde işbirlikli öğrenmenin tekniklerinden ikisi olan Jigsaw ve grup araştırması yöntemleri ile geleneksel öğretimin etkisini ve bununla ilgili öğrenci görüşlerini incelemiştir. Çalışmasını bir ilköğretim okulundaki 4. sınıf öğrencilerinden toplam 45 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmasında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel deseni kullanana araştırmacı, konu ile ilgili başarı testlerinin yanı sıra görüş anketleri de kullanmıştır. İki farklı deney grubu ile bir kontrol grubunun kullanıldığı çalışmada çeşitli istatistiksel testler de uygulanmış ve sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonucunda jigsaw ile grup araştırmasının geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu, grup araştırmasının ise jigsaw tekniğine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakoyun (2010), 5. sınıf Türkçe dersinde jigsaw tekniğini kullanarak noktalama işaretlerinin öğretiminde yöntemin etkisini incelemiştir. Çalışmasını Erzurum'da bir ilköğretim okulunda 5. sınıf öğrencilerinden toplam 48 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmasını deneysel modellerden öntest-sontest kontrol gruplu desen ile gerçekleştirmiş, veri toplamak için ayrıca Jigsaw görüş ölçeği de uygulamıştır. Araştırma sonucunda jigsaw uygulamasının noktalama işaretlerini öğretiminde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Buzludağ'ın (2010) yaptığı çalışmada, Fen ve Teknoloji dersinde jigsaw yönteminin geleneksel yöntemle göre etkisi incelenmiştir. Bunun için kontrol gruplu ön test-son test deney deseni ile çalışılmıştır. Şanlıurfa'nın Siverek ilçesinde bir ilköğretim okulunun 6.sınıf öğrencilerinden toplam 72 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma toplam 8 hafta sürmüştür. Çalışmanın sonunda jigsaw yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu ve ayrıca kalıcı öğrenmede de etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ayna (2009), Fen ve teknoloji dersinde maddenin tanecikli yapısı ünitesinin jigsaw 2 yöntemini kullanarak işlenmesini ele almış ve bu yöntemin öğrencilerdeki tutum, akademik

başarı ve motivasyon düzeyi gibi değişkenlere yönelik etkisi incelenmiştir. Çalışmasını Aydın ilinde yer alan farklı ilköğretim okullarında öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden toplam 144 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden faydalanmıştır. Çalışmanın sonucunda Maddenin Tanecikli Yapısı konusunun jigsaw yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu, yaklaşımın başarı, motivasyon ve tutum gibi değişkenlere de etki ettiği tespit edilmiştir.

Kızılkaya (2017), Fen bilimleri dersi maddenin tanecikli yapısı ünitesini PDÖ (Probleme Dayalı Öğrenme) ve Jigsaw 1 tekniği ile işlemiş ve bu sürecin Bloom taksonomisinin bilişsel alanın tüm basamaklarına yönelik akademik ve kalıcılık etkisini ile ilişkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmasında yarı deneysel desen kullanmıştır. Çalışmasını iç Anadolu'da bir ortaokula ait üç farklı 6. Sınıf öğrencilerinden rastgele seçilmiş toplam 82 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Gruplardan birinde PDÖ uygulanmış, diğerinde jigsaw yöntemi uygulanmış, diğer kontrol grubunda ise müfredata göre klasik eğitim yürütülmüştür. Çalışma 5 hafta sürmüştür ve çalışmada uygulama yapılan öğrencilere mülakat da uygulanmıştır. Çalışma sonucunda her üç grupta da başarının yükseldiği, bilginin kalıcılığı açısından Bloom taksonomisindeki analiz basamağı hariç kalıcılığın gerçekleştiği, diğer basamaklardan uygulama, sentez, değerlendirme basamaklarında jigsaw grubunun başarılı olduğu, kontrol grubuna göre diğer grupların daha başarılı bir grafik sergilediği ve bu iki grubun ilgi ve motivasyonlarının daha iyi düzeyde sonuçlandığı gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Seyhan (2017), Tarih dersi 11-13 yüzyıllar ünitesini Jigsaw yöntemiyle öğretiminin etkisi incelemiştir. Ayrıca deney grubunun jigsaw yönteminin uygulanmasıyla ilgili görüşleri de alınmıştır. Araştırmasında karma yöntem kullanmıştır. Araştırmasını Trabzon'un Of ilçesinde bir lisede 9. sınıf öğrencilerinden toplam 88 kişiyle gerçekleştirmiştir. Veri toplama araçları olarak akademik başarı testi ile tarih dersi için geliştirilmiş bir tutum ölçeği tercih edilmiştir. Çalışma sonucunda jigsaw yönteminin tarih dersi 11-13 yy ile ilgili üniteyi öğrenmede etkisinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan deney grubundaki öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumları da çalışma sonucunda diğer grubuna göre farklılık göstermiştir.

Sönmez (2005), bilgisayar okuryazarlığı öğretiminde işbirliğine dayalı öğretimin akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmayı bir ilköğretim okulunun 6. sınıflarından 33 tanesi deney grubu diğerleri kontrol grubu olmak üzere toplam 55 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubunun akademik başarı düzeyinde kontrol grubuna göre daha etkili olduğu, bunun yanı sıra öğrenilenlerin kalıcılığı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı vurgulanmaktadır.

Karaçöp (2010), Kimya dersi elektrokimya ve kimyasal bağlar ünitesinin öğretimine Jigsaw tekniği ile bilgisayar animasyonları tekniği ve geleneksel yöntemin etkisini incelemiştir. Çalışmasını Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 1.sınıf öğrencilerinden toplam 230 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda jigsaw tekniği ile bilgisayar animasyonları tekniğinin, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Şimşek (2007), Genel kimya dersi çözeltiler ve kimyasal denge ünitelerinin işlenmesinde Jigsaw tekniği ve birlikte öğrenme tekniklerinin başarıya etkisini incelemiştir. Çalışmalarını Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 1. Sınıf öğrencilerinden toplam 182 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Ölçme aracı olarak konuya ilişkin birden fazla başarı testinin yanı sıra, düşünme testi ve birlikte öğrenme görüş ölçeği de kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin geleneksel öğretime göre daha etkili oldu tespit edilmiştir.

Yılar (2015), Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin yöntemleri olan Jigsaw, grup araştırması ve oyun yöntemlerinin başarı tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Ayrıca yöntemle ilgili öğrenci görüşleri de alınmıştır. Çalışmasını yaparken kontrol grubu tercih etmeyen araştırmacı, öntest-sontest deneysel desenini uygulamıştır. Üç farklı deney grubu teşkil edilen çalışmada grupların birinde jigsaw, birinde grup araştırması, diğerinde ise oyun yöntemi denenmiştir. Çalışmayı Erzurum'un Yakutiye ilçesindeki bir ortaokulda 6. sınıflardan 92 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda akademik başarı ve kalıcılık düzeyinde oyun gruplarının etkili olduğu, demokratik tutum düzeyinde ise jigsaw yöntemi ile çalışma yapan grubun daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Çalhan (2012), Sözlü anlatım dersinde jigsaw 2 yöntemi ve geleneksel yöntemin öğrencilerin başarıları ve tutumları ile ilişkisini incelenmiştir. Çalışma Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği anabilim dalındaki 1.sınıf öğrencilerinden toplam 70 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kullanıldığı çalışmada deney grubu ile jigsaw yöntemi, kontrol grubu ile klasik öğretim uygulanmıştır. Öğrenme stilleri ölçeği, başarı testleri, tutum ölçeği gibi ölçme araçlarının kullanıldığı çalışmada öğrenciler ile mülakat da yapılmıştır. Araştırma sonucunda jigsaw yönteminin öğrencilerin sözlü anlatım dersindeki başarısını, konuşma becerilerini ve tutumlarını olumlu yönde ve deney grubu lehinde etkilediği tespit edilmiştir.

Arslan (2008), işbirliğine dayalı yöntemlerden jigsaw 4 ve jigsaw 2 ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin erişine, kalıcılık, öz yeterlilik ve öz düzen gibi unsurlara yönelik etkisi incelenmiştir. Çalışmasını Ankara Etimesgut'ta bir ilköğretim okulunda 7.sınıf

öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. 10 hafta süren bu çalışmada denk olmayan kontrol gruplu model kullanılmıştır. Üç deney grubu ve bir kontrol grubu olan çalışmada ilk grupla jigsaw 2, ikinci grupla jigsaw 4, üçüncü grupla takım oyunları, son grupla ise kontrol grubu gibi klasik yöntem kullanılmıştır. Çalışma sonunda jigsaw 4 tekniğinin erişim düzeyi etkisinin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu, bunun yanı sıra jigsaw 2 yönteminin etkili olmadığı gözlemlenirken, öz yeterliliklerin tespitinde ise jigsaw yöntemlerinin daha etkili olduğu ancak öz düzenleme düzeyinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Sözen (2012), toplu bağlama öğretiminde jigsaw 1 yönteminin bağlama çalmaya yönelik tutum ve performansa etkisini incelemiştir. Çalışmasını Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2. sınıfta öğrenim gören toplam 22 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Ön test ve son test deneysel desenin kullanıldığı bu çalışma, 5 hafta sürmüştür. Çalışma sonunda jigsaw yöntemi ile yapılan toplu bağlama öğretimin başarı düzeyi açısından anlamlı fark oluşturmadığı, bunun yanı sıra deney grubunda ders tutumuna yönelik anlamlı fark tespit edildiği görülmüştür.

Arslan (2012), Sözcük türleri öğretimine yönelik çalışmasında dilbilgisi zarf, zamir, sıfat ve isim örnekleme konularına yönelik jigsaw tekniğinin etkisini incelemiştir. Çalışmayı Ağrı ilinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirmiştir. Araştırmasında deneysel çalışma olan ön test-son test kontrol gruplu model kullanmıştır. Yapılan deneysel uygulama sürecinde verileri toplamak için sözcük türleri öğretiminde jigsaw tekniğinin etkisini belirlemeye yönelik bir ölçekten faydalanmıştır. Çeşitli istatistik işlemlerden de faydalanan araştırmacı çalışması sonucunda öğretmen merkezli anlatım ile jigsaw tekniği arasında belirgin bir fark tespit etmemiştir. Diğer bir deyişle hem jigsaw tekniği kullanan grubun başarısı, hem de öğretmen merkezli eğitim gören grubun başarıları birbiri ile denk düzeyde gerçekleşmiştir.

Doğru ve Ünlü (2012) ise fen dersinde ders kaygısı, başarı ve motivasyon düzeylerini Jigsaw 4 tekniği ile incelemiştir. Çalışma Antalya Konyaaltı ilçesinde bir ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrencilerinden toplam 64 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 4 hafta süren çalışmada kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmış ve fen dersi kapsamında yaşamımızdaki elektrik ünitesinden faydalanılmıştır. Çalışma için veriler kaygı ölçeği, motivasyon ölçeği ve başarı testleri gibi ölçme araçları ile toplanmış ve çeşitli istatistik işlemler ile karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda jigsaw tekniği ile öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ve kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise sadece akademik başarıda bir artış görülmüştür.

Maden (2011), Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatımdaki başarısı ve hatırd tutmaya yönelik araştırmasını jigsaw 1 tekniği ile incelemiştir. Çalışmasını Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretmenliğinden 70 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada eşit

olmayan ön öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmada Kolb öğrenme stili envanteri, Yazılı anlatım başarı testi ve jigsaw öğrenci görüş formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda jigsaw 1 yönteminin yazılı anlatım becerilerini kullanmada olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Bölükbaş (2014), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, temel zamanları öğrenme sürecinde Jigsaw 4 tekniğinin etkisi incelenmiştir. 16 hafta süren bu çalışmayı İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen toplam 32 yabancı öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın verisi için kendi geliştirdiği Başarı testleri de kullanmıştır. Araştırmanın sonunda jigsaw 4 tekniğinin uygulandığı deney grubunun ortalamalarının daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Dönmez ve Gündoğdu (2018), Türkçe dersinde öğrencilerin erişiş, öz düzenleme becerisi, derse tutum ve kalıcılığı incelemek için Jigsaw tekniğini kullanmıştır. Çalışma Aydın ilinde bir ortaokulda 36 öğrenci ile yapmıştır. 6 hafta süren çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma sürecinde başarı testleri, beceri ölçeği, t testleri, Anova gibi ölçüm ve ölçeklerden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda jigsaw (Ayrılıp Birleştirme) tekniğinin erişiş, tutum, öz düzen becerisi ve kalıcılığa önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Avcı ve Fer (2004), jigsaw (birleştirme 2) tekniğinin öğrencilerdeki etkisini ölçmek için bir sağlık eğitim programının kanamalı ilkyardım kursundaki öğrencilerle çalışma yapılmıştır. 34 öğrenci ile doğal ortamda gerçekleştirilen bu çalışmada nicel ve nitel (örnek olay teori testi) araştırma tekniği kullanılmıştır. Nitel kısmı görüşme ve gözlem çalışmasıyla alınan veriler, yapılandırılmış raporlama yöntemiyle yorumlanmıştır. Nicel veriler toplanırken ön test-son test çalışması bağımlı gruplar t testi ile yorumlanmıştır. Bu çalışmaların sonucunda jigsaw tekniğinin öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Kuş ve Karatekin (2009), Sosyal Bilgiler dersi “Türk Dünyası” konusunun jigsaw 1 (Birleştirme1) tekniği ile öğretiminin başarıya etkisi incelenmiştir. Çalışmayı Ankara ili Mamak ilçesinde bir ilköğretim okulunda 6. sınıflardan öğrencilerle gerçekleştirmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılan bu çalışma 7 hafta sürmüştür. Çalışma da bilgi kavrama ve uygulama ile ilgili başarı testleri uygulanmıştır. Bunların sonucunda “Türk Dünyası” konusunun öğretiminde Jigsaw tekniğinin bilgi, kavrama, uygulama ve genel başarı açısından deney grubu yönünde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tekdal ve Sönmez (2018), Bilgisayar okuryazarlığı dersinin öğretiminde jigsaw (birleştirme) tekniği ile ders yapmanın öğrenci başarısına etki edip etmediğini incelemiştir. Bu çalışma için bir ortaokulun 6. sınıf öğrencileri deney ve kontrol grubu öğrencisi olarak

seçilmiştir. Yarı deneysel ön test–son test desenli bu çalışmada 55 öğrenci kullanılmıştır. Çalışmanın analizleri için t testi, öntest-sontest ve kalıcılık testi için kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş, jigsaw yöntemi ile ders yapılan ortamlarda deney grubu lehinde eğilim gerçekleştiği saptanmıştır. Kalıcılık için yapılan testlerde ise gruplar arasında fark bulunmamış olduğu ifade edilmektedir.

Aksoy ve Gürbüz (2012), Fen ve Teknoloji dersi yaşamımızdaki Elektrik ünitesini işlerken, iki farklı işbirlikli öğrenme tekniğini uygulayarak deneme yapmak istemiş, bu kapsamda da öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği ve jigsaw tekniğinin başarıdaki etkisi incelenmiştir. Araştırma Erzurum ilinde faaliyet veren bir ilköğretim okulundaki 7. sınıf öğrencilerinden 62 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Kullanılan başarı testinden elde edilmiş verilerin t testi, eşleştirilmiş gruplar testi, etki boyutları ve puan ortalamaları ile analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrenci takımları başarı tekniğinin Jigsaw tekniğine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Türkmen ve Atasayar Yamık (2015), 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde Jigsaw 2 tekniğinin başarıya etkisini incelenmiştir. Araştırmacılar çalışmayı İzmir Bornova’da bir ortaokulun 5. sınıflarından toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Nicel ve nitel analiz yöntemi ve 12 soruluk akademik başarı testi uygulanmıştır. Gruplardan elde edilmiş olan deneysel veriler t testi ile analiz edilmiş, buna ilaveten dersin işlenişi hakkında bilgi edinmek için 3 tane açık uçlu soru da sorulmuştur. Bu çalışmanın sonucunda fen dersinde jigsaw 2 yönteminin etkili olduğu, deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.

Yılar ve Şimşek (2016), Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli yöntemlerinin öğrenci üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma odak grup görüşme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Çalışma Erzurum ilinde bir ortaokulun 6. sınıflarından toplam 30 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. 5 hafta süren çalışmada grup araştırması, jigsaw ve okuma yazma uygulama yöntemleri ile çalışılmıştır. Odak görüşme formuyla öğrencilerin görüşleri belirlenmiş, ayrıca veriler için içerik analizi kullanılmıştır. Ödül almak için gruplar arası rekabetin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyebilme durumu dışında, diğer tüm yönlerden jigsaw uygulamasının öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı tespit edilmiştir.

Çaycı, vd. (2007), Sosyal Bilgiler dersi “Adım Adım Türkiye” ünitesinin öğretiminde işbirlikli yöntemin etkisini jigsaw deseni ile incelemiştir. Çalışmada ön test- son test kontrol gruplu model ile çalışılmıştır. Araştırma bir ilköğretim okulunda 5. sınıf öğrencilerinden toplam 62 öğrenci ile yapılmıştır. 15 hafta süren çalışmada deney grubu ile jigsaw uygulaması yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kavram başarı testi, istatistik analiz için t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda işbirlikli çalışma (jigsaw) uygulanan sınıfın kavram başarıları kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Meral ve Şimşek (2014), Jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada ön test – sontest kontrol gruplu deneysel desen ile çalışılmıştır. Çalışma Erzurum ilinin bir ilçesinde faaliyet gösteren bir ortaokulda 6. sınıflardan toplam 61 öğrenci ile ve 2013-2014 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. 5 hafta süren çalışmada akademik başarı testi, ön test-son test sürecinde veri toplamak için uygulanmıştır. Çalışma için iki tane deney grubu, bir tane de kontrol grubu tespiti yapılmıştır. Araştırma sonucunda jigsaw ve grup araştırması yöntemlerinin uygulandığı gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı, ancak kontrol grubu ile diğer 2 deney grubu arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Gürbüz, vd. (2015), Jigsaw, grup araştırması ve okuma-yazma-sunma tekniklerinin sosyal bilgiler dersinde ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma kontrol gruplu deneysel desen ile yapılmıştır. 6 hafta süren araştırmada Ağrı ilinde bir ortaokulun 6. Sınıf öğrencilerinden toplam 88 öğrenci ile çalışılmıştır. Gruplardan verilerin toplanmasında akademik başarı testi, istatistik süreç için Anova testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grubunda uygulanan jigsaw, grup araştırması ve okuma-yazma-sunma grupları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Uyanık (2016) tarafından yapılan çalışmada, fen dersinde Jigsaw (birleştirme) yönteminin öğrencilerdeki başarı tutum ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Araştırma yarı deneysel desen öntest ve sontest kontrol gruplu desen ile uygulanmıştır. Gruplardan veri toplamak için başarı testi ile tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışma Kastamonu ili merkezinde bir ilkokulda 4. sınıf öğrencilerinden toplam 62 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda fen bilimleri dersine yönelik tutum değerlendirildiğinde deney grubunun lehine anlamlı bir fark çıktığı tespit edilmiştir. Çalışmadan 6 hafta sonra yapılan kalıcılık denemesinde de deney grubu daha başarılı olmuştur.

Yabancı dil olarak İngilizce'nin öğrenilmesinde mühendislik öğrencilerinin işbirlikli öğrenme ve jigsaw tekniği kapsamındaki başarısını inceleyen Gömleksiz (2007), jigsaw II tekniği ile çalışırken konu olarak aktif pasif cümleler konusunu tercih etmiştir. Toplam 66 mühendislik öğrencisi ile ön test son test kontrol gruplu bir desen ile çalışma yapmıştır. Kontrol grubunun klasik çalışma, deney grubunun ise jigsaw II tekniği ile ayrılıp birleşerek konuyu birbirleri ile paylaştıkları uygulamalar biçiminde yürütülen çalışmada veri toplamak için başarı testi uygulanmıştır. Çalışmada ayrıca bir tutum ölçeği de uygulanmış ve sonuç olarak deney grubunun hem tutumlar, hem de aktif pasif konusunu öğrenmede daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Edebi türlerin öğrenilmesine yönelik çalışmasında Göçer (2010) jigsaw tekniği ile çalışma yapmıştır. Toplam 60 öğrenci ile yürütülen çalışmada hem nitel, hem de nicel veriler elde edilmiştir. Nicel bölümde deneysel çalışma ile elde edilen veriler, nitel bölümde

görüşme formları ile toplanmıştır. 30'ar kişilik deney ve kontrol grupları Kayseri'de bir lisenin öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışma sonunda ve başlangıcında çeşitli kavramları yordayan (seyahat yazıları, şiirler, hikâyeler, oyunlar ve mülakatlar) bir edebi türler testi her grupta da uygulanmıştır. Çalışma sonucunda edebi türlere yönelik başarı ve görüşler düzeyinde deney grubunun daha başarılı olduğu, jigsaw tekniğinin bu konuda etkili olabileceği ifade edilmiştir.

Kocabaş (2013) ise işbirlikli öğrenme ile müzik öğretiminde kaygı ve başarının değişimini incelediği çalışmasında bir grupta işbirlikli öğrenme yürütürken diğer grupta öğretmen merkezli bir anlatım izlenmiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında kontrol gruplu deneysel desen uygulamıştır. Toplam 104 öğrenci ile yapılan uygulamada başarı testi yanı sıra Spielberger tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Öner ve Le Comte tarafından uyarlanmış durumluluk kaygı ölçeği tercih edilmiştir. İstatistiksel ölçümlerde t testinin tercih edildiği karşılaştırma sonuçlarına göre kontrol grubunun kaygı durumu yüksek çıkarken deney grubunun kaygı düzeyi daha düşük bulunmuştur.

Orff-Schulwerk uygulamalarının müzik öğretmeni adayları tarafından uygulanmasında işbirlikli öğrenmenin etkisi Bilin (2010) tarafından incelenmiştir. Çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği programında öğrenim gören 26 öğrenci ile kontrol gruplu deneysel bir desen çerçevesinde çalışma yapılmıştır. Son sınıfta öğrenim gören müzik öğretmeni adayları ile 4 hafta boyunca uygulanan çalışmada hem jigsaw tekniğinden, hem de birlikte öğrenme yaklaşımından faydalanılmıştır. Orff yöntemi etkinlikleri için gözlem formu yardımıyla toplanan veriler Mann Whitney U testi ile sınımlanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin Orff uygulamalarını başarmada kontrol grubuna göre daha iyi olduğu saptanmıştır.

2. 3. 2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Cangro (2013), işbirlikli öğrenme yaklaşımının çalgıya yeni başlayan öğrencilerin başarılarındaki etkisini incelendiği çalışmasında deneysel bir çalışma ile öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimi gözlemiştir. 20 hafta süren çalışmada çeşitli düzeylerdeki öğrenciler ile çalışılmıştır. Çalışmalarda kontrol grubu ile normal ders içi yönlendirmeler ile çalışılırken deney grubu ile işbirlikli öğrenme kapsamındaki yönlendirmeler kullanılmıştır. Üç farklı etüt ile üç farklı performans üzerinden puanlama yapılan çalışmada sadece bir etüt ile ilişkili bir başarı değişimi olduğu gözlenmiştir.

Fisher (2006) ise işbirlikli öğrenme yöntemini grupta piyano öğretimi kapsamında ele almıştır. Çalışmasında Slavin'in öğrenci başarı takımları ile takım oyun turnuva

yaklaşımlarını ele almış ve deneysel bir uygulama yürütmüştür. İşbirlikli uygulamanın öğrencilerin deşifre becerilerini arttırma, müziği anlama becerilerini geliştirme ve armonizasyon bilgilerini arttırma amacıyla denemeye alındığı uygulamada Ohio Üniversitesi müzik okulunda çalışma yürütülmüştür. Sınıf mevcutları 6 ile 12 arasında değişen grup piyano derslerinde yapılan uygulamalar sonucunda, öğrencilerin piyano performansları açısından gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Çalışmada elde edilen önemli bir sonuç ise işbirlikli çalışma esnasında akran desteğinin başarısı düşük öğrenciler üzerinde etkili olduğu sonucudur.

Holloway (2004), aktif işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile müzik öğrencilerinin dinleme ve tanılama becerilerini arttırmaya yönelik bir çalışma yürütmüştür. Toplam 88 iyi düzeydeki müzik öğrencisi ile yapılan uygulamada 3 öğretmenden de destek alınmış, bu 88 öğrenci iki gruba ayrılarak deney ve kontrol grupları teşkil edilmiştir. İlk olarak 88 öğrenciye ön test düzeyinde bir müzikal bilgi anketi uygulanmıştır. Müzik literatüründen seçilmiş bazı eserler doku, sözler, ritim, tını, ton, armonik yapı özellikleri bakımından gruplara incelenmiştir. İşbirlikli gruplarda ise ilaveten benzer yapılarda ve özelliklerde birer beste yapmaları ve birlikte icra etmeleri de istenmiştir. Çalışma sonucunda bilhassa ölçü sayısı, ölçüm basamağı olmak üzere deney grubunun daha başarılı olduğu, verilen dinleme özelliklerinde daha doğru bir farkındalık içinde oldukları anlaşılmıştır.

İyi seçilmiş müzik öğrencilerinin olduğu müzik sınıflarında dinleme becerilerine yönelik bir başka işbirlikli çalışmada ise Simialek ve Boburka (2006), deneysel bir çalışma yapmışlardır. Batı müziği eğitimi alan birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan gruplar ile yapılan deneysel uygulamada kontrol grubu klasik biçimde müzik dinleme etkinliği yaparken deney grubu 50 dakikalık işbirlikli dinleme çalışmaları yapmıştır. Deney grubunda seçilen parçalar grup analizi uygulamaları ve bilinen ve bilinmeyen tarzların karşılaştırılması biçiminde yürütülmüştür. Çalışma sonucunda değerlendirme okulun final sınavlarında ilgili ders kapsamında yapılmış ve deney grubunun belirgin biçimde anlamlı fark oluşturduğu, grubun ilgili eserlerdeki dokuyu, kompozisyon yapısını ve eserlerin tarzını algılamada daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cornacchio (2008) tarafından yapılan bir başka müzik temalı uygulamada ise ilkokul öğrencilerinin müziği benimsemeleri çerçevesinde müziksel besteleme ve müziksel etkileşimlerinin gelişimi için işbirlikli öğrenmenin etkisi incelenmiştir. Çalışmada klasik bir desen olan ön test son test kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. İşbirlikli öğrenme yapılan deney grubu 26 öğrenciden oluşurken, klasik öğretim yapılan kontrol grubu 27 öğrenciden oluşmuştur. Toplam 7 uygulama ile 5 hafta kadar süren çalışmada araştırmacının geliştirdiği bir kompozisyon testi ve Yager, Johnson, Johnson ve Snider (1985) tarafından geliştirilmiş bir benimseme ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda gruplar arasında

müziği benimseme açısından fark bulunmazken diğer beceriler açısından deney grubu lehinde fark bulunmuştur.

Mengduo ve Xiaoling (2010), işbirlikli öğrenme kapsamında jigsaw tekniği ile yürüttükleri ve dil öğrenme becerilerini refere eden çalışmalarında bir kolejdaki yabancı dil derslerini denemeye almışlardır. Çalışmada dil öğrenme becerileri ders kapsamında toplamda 95 öğrenci ile 8 farklı sınıf oluşturularak ve 10 hafta boyunca çalışılmıştır. Kendilerine verilen metni ayırdıkları gruplara göre okuyup çalışan, inceleyen, tekrar yazan ve yenileyen öğrenciler ile süreç sonunda bir anket uygulanmış ve durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin heveslerinin ve derse katılım isteklerinin arttığı ve başarılarının yükseldiği gözlenmiştir.

Farklı bir eğitim alanında yapılmış bir başka jigsaw uygulaması ise Mbacho (2013) tarafından ortaokul öğrencilerinin matematik başarıları üzerine yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin üslü sayılar ve logaritma konularındaki başarılarının jigsaw tekniği ile sınındığı uygulamada iki deney, iki kontrol grubu belirlenmiş, gruplar toplam 160 kişilik bir geniş çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler ilgili konulara yönelik matematik başarı testi ile toplanmıştır. Güven düzeyi olarak 0,70 düzeyinde güvenilir bulunan testten elde edilen veriler t testi ile karşılaştırılmıştır. Ölçümler sonucunda deney grubu yönünde daha başarılı bir sonuç gerçekleşirken ilgili konulara yönelik öğrenmenin daha iyi olduğu vurgulanmıştır.

Gambari ve Yusuf (2017) tarafından yapılan ve ortaokul öğrencilerinin fizik dersi başarıları, tutumları ve kalıcılıkları kapsamında işbirlikli öğrenmenin çeşitli türlerinin uygulandığı çalışmada, Niyerya Minner şehrindeki bir ortaokuldan 167 öğrenci ile deneme yapılmıştır. Dört farklı gruba ayrılan öğrenciler ile bireysel bilgisayar uygulaması, öğrenci takımları başarı grupları, takım destekli bireysel çalışma ve jigsaw II teknikleri ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada veri toplamak için bilgisayar destekli öğrenme paketinden, fizik dersine yönelik bir başarı testinden ve fizik dersi tutum ölçeğinden faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda bilgisayar desteği ile yürütülen tüm işbirlikli uygulamaların özellikle düşük başarılı öğrenciler üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Souvignier ve Kronenberger (2007), jigsaw gruplu bir işbirlikli uygulamayı matematik ve fen derslerinde sorgulayıcı olan ve olmayan eğitim kapsamında denemişlerdir. Üç farklı ortaokuldan dokuz farklı şubenin belirlendiği çalışmada toplam 208 öğrenci yer almıştır. İlgili öğrenciler ile matematik dersi kapsamında geometri başlığı altından üç kazanım, fen dersi kapsamında ise astronomi başlığı altından bir kazanım denemeye alınmıştır. Her ana ünite başlığı için altı haftalık bir uygulamanın yapıldığı çalışmada başarı testi yoluyla veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda matematik dersi kapsamında anlamlı bir fark

oluşmazken fen dersinde işlenen astronomi konusunda deney grubu yönünde farklılık gerçekleşmiştir.

Eğitim bilimleri kapsamındaki Eğitim Bilimine Giriş dersi için uygulanan bir çalışmada ise Stockdale ve Williams (2004), Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ile Jigsaw II (Ayrılıp Birlesme II) tekniğinin etkisini ölçmüştür. Araştırmacılar işbirliği kapsamındaki bu uygulamaların öğrencilerin tercihlerine bağlı olarak uygulanmasını denemiş, bu uygulamaların öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Toplam 378 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde başarı düzeyi açısından düşük veya orta düzeyde olan öğrencilerin, çalışma tamamlandığında önemli ölçüde bir öğrenme düzeyi artışı yaşadığı, fakat buna mukabil başarılı öğrenciler olarak gruplandırılan öğrenci grubunun öğrenme düzeyinde çalışmanın başlangıcına göre az oranda bir düşüş gerçekleştiği gözlenmiştir.

İngilizce okuma becerilerine yönelik Meng (2010) tarafından yapılan bir çalışmada da işbirlikli öğrenme kapsamında jigsaw tekniğinden faydalanılmıştır. Qingdao üniversitesinde sanat eğitimi alan 146 birinci sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmada öğrenciler yaklaşık 6 ila 7 yıllık bir İngilizce geçmişine sahip olanlar arasından seçilmiştir. Ön test sürecinde her iki gruba da bir okuma testi verilmiş, son test sürecinde de benzer biçimde 40 soruluk bir okuduğunu anlama testi tercih edilmiştir. Örnek okuma parçalarının aynı ve farklı bölümlerine göre gruplara ayrılarak tekrar geri birleşen deney grubunun çalışması 2010 yılının bahar yarıyılında tamamlanmıştır. Kontrol grubunun klasik eğitim aldığı bu çalışmanın sonucunda jigsaw yaklaşımının okuduğunu anlama becerileri açısından etkili olduğu gözlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesi esnasında tercih edilen araştırma modelleri açıklanmış ve anlatılmaya çalışılmıştır. Araştırma için kullanılan çalışma grubu ve özellikleri ile verilerin toplanması sürecinde yapılan uygulamalar (konu belirleme, test hazırlama, uygulama süreci vb.) ve verilerin çözümlenmesi sürecinde tercih edilen yöntemler (madde istatistikleri, çalışma sonuçlarının analizi, karşılaştırmalar vb.) açıklanmaya çalışılmıştır.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada hem nitel, hem de nicel araştırma yaklaşımları bir arada kullanılmıştır. Araştırmalardaki bu nicel ve nitel ayrımı daha çok araştırmada elde edilen verilerin özelliklerinden kaynaklanan bir sınıflandırma biçimidir. Yani araştırma; miktar, tutar, derece, vb. gibi sayısal verilere dayalı ise bu araştırmalara nicel, deneyim, öznellik, katılımcılık, yorumlama gibi özelliklere odaklı ise bu araştırmalara da nitel araştırmalar denmektedir.

Bu çalışmada veri toplamak için geliştirilen düzey belirleme testinin geliştirilmesi aşaması, testin uygulanması aşaması ve bu uygulama öncesindeki deneysel işbirlikli öğrenme uygulaması çalışmanın nicel bölümünü temsil etmektedir.

Araştırmanın nicel özelliklerine odaklı bölümü ile ilgili süreçte, öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desenden faydalanılmıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu modelde modelin ilk aşamasında deney ve kontrol gruplarındaki elemanlar birbirlerine eşit olacak şekilde yansız olarak oluşturulur. Daha sonra her iki grup ta öntest işlemine tabi tutulur ve uygulama öncesi başlangıç durumları belirlenir. Bir sonraki aşamada ise deney grubuna uygulama yapılırken, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmaz. Deney ve kontrol grubu için bütün değişkenler aynı tutulup sadece iki grup arasında uygulama farkı yaratılır. Son aşama olarak ta her iki gruptan bağımsız değişken ile ilgili (sontest) ölçümler elde edilir (Baştürk, 2009, s. 38-39).

Balcı (1997) öntest – sontest kontrol gruplu deneysel deseni şöyle tanımlamaktadır:

Deney grubu için öntest ve sontest arasında, kontrol grubu için de aynı şekilde öntest ve sontest ortalaması arasında t testi yapılması... Bu desende tercih edilen istatistiki ölçü kovaryans analizi olmalıdır. Kovaryans analizi ile öntest puanları birlikte değişen (covariate) olarak kullanılarak sontest puan ortalaması karşılaştırılır. Kovaryans analizinin sayıltıları karşılanamıyorsa sontest ortalamalarının varyans analizi düşünülebilir. Bu özde t-testine eşittir (Balcı, 1997, s. 265).

Araştırmanın nitel boyutu ise çalışma sonrasında deney grubu öğrencileri ile yapılan ve yarı yapılandırılmış görüş alma formuna dayalı bilgi toplama çalışmasıdır.

“Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniği; üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarını, anlam dünyalarını ortaya koyma, dünyayı onların gözünden görme amacına hizmet edecek şekilde kullanılmaktadır” (Cemaloğlu, 2009, s.152).

Görüşme formu ile toplanan bilgiler üzerinde içerik analizleri yapılmıştır. İçerik Analizi; “yazılı ve sözlü materyallerin sistemli bir şekilde analiz edilerek, sözel olmayan dokümanı nicel verilere dönüştürmektir” (Balci, 1997, s. 230).

Buradan hareketle görüşme formundaki maddelere verilen cevaplar analiz edilmiş, üzerinde tipik yığılmalar olan görüşler üzerinden bazı yorumlar yapılarak öğrencilerin işbirlikli öğrenme yaklaşımına dönük fikirleri analiz edilmiştir.

3. 2. Çalışma Grubu

Yürütülen araştırma için tercih edilen çalışma grubu Trabzon ili Ortahisar ilçesinde faaliyet gösteren bir ortaokulda öğrenimlerini sürdüren altıncı sınıf öğrencileri içerisinden seçilmiştir. Araştırmacının görev yaptığı okul olan ilgili okulda altıncı sınıf öğrencileri iki farklı şubeden seçilmiş, şubelerin biri kontrol grubu, diğeri ise deney grubu olarak atanmıştır. Grupların atamasında ve hangi şubelerin çalışmaya dâhil edileceğinin belirlenmesinde öğrencilerin müzik dersi başarı puanları dikkate alınmıştır. Müzik dersi başarı puanlarına göre denk oldukları belirlenen iki farklı altıncı sınıf şubesine ayrıca bir öntest uygulaması da yapılmıştır. Uygulamalar sonrasında denk oldukları belirlenen iki şube ile uygulamalar yapılmaya başlanmıştır.

Çalışma için altıncı sınıfların seçilmesinde ise 2017 tarihli yeni ilkokul-ortaokul müzik öğretim programı ve çalışma grubuna seçilen sınıfların düzenli öğrenim görmüş olmaları gibi hususlar dikkate alınmıştır. Çalışma için işbirlikli uygulamanın ve görüş alma uygulamasının yapıldığı dönem olan 2017-2018 döneminde beşinci sınıflardan itibaren yeni öğretim programına geçilmiş olması, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise daha önce kısmen eksik, kısmen ise başka öğretmen ile müzik dersi yapılmış olması sebebiyle altıncı sınıflar seçilmiştir. Çalışmanın yapıldığı altıncı sınıflar ortaokula başladıkları dönemden itibaren araştırmacı ile ders yapmış ve bu süre zarfında araştırmacı, ilgili müzik dersi öğretim programının aksatılmadan uygulanmasına dikkat etmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak seçilen altıncı sınıflardaki iki şubenin sınıf mevcutları deney grubu için 20 kişi, kontrol grubu için 21 kişi biçimindedir. Çalışma sonrasında deney grubu öğrencileri ile yapılan nitel görüş alma uygulamasında ise bir öğrenci ilgili günlerde devamsızlık yaptığı için 19 kişiden görüş alınmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubu Demografik Bilgiler

Deney Grubu			Kontrol Grubu		
Cinsiyet	f	%	Cinsiyet	f	%
Kız	11	55	Kız	10	47
Erkek	9	45	Erkek	11	53

3. 3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerin toplanması için yapılan kapsamlı çalışmalar; sürecin hazırlanması ve pilot uygulamanın yapılması ve ardından da öğrenme yaklaşımının uygulanması ekseninde gelişmiştir. Aşağıda bu aşamalar hakkında öz bilgiler verilmiştir.

3. 3. 1. Hazırlık Süreci ve Pilot Uygulama

Veri toplama süreci öncesinde ilk olarak işbirlikli öğrenme, işbirlikli öğrenmenin bir türü olan ayrılıp birleşme (jigsaw) tekniği ve müzik eğitimi konuları üzerine literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda işbirlikli öğrenme uygulamasında izlenecek yol ve uygulanması planlanan araştırma deseni üzerinde genel değerlendirme yapılarak uygulama yapılacak sınıf düzeyi belirlenmiştir. Sınıf düzeyinin belirlenmesinde yukarıda belirtilen hususlar dikkate alınmış, belirlenen kriterlere göre altıncı sınıflardan iki farklı şube seçilmiştir. Çalışma yapılacak şubeler seçildikten sonra altıncı sınıf müzik dersi öğretim programından, seçilen araştırma desenine ve işbirlikli uygulama yaklaşımına uygun bir kazanım olarak öğretim programının; “müzik kültürü” öğrenme alanında yer alan “Yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder” kazanımı seçilmiş ve buna yönelik düzey belirleme testi oluşturulmuştur. Bu kapsamda ülkemiz sınırları içerisinde gelişmiş ya da dış kaynaklı olup ülkemizde de icra edilmekte olan müzik türlerine ve bu müzik türlerini icra eden, besteleyen kişilere, bu müzik türlerine ait bazı temel kavramlara ve bu müzik türlerinin temel özellikleri ya da tanımlarına atıfta bulunan sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu ve buna yönelik düzey belirleme testinin formunda her soru için beş adet cevap seçeneği yazılmış, son soru açık uçlu olmak kaydı ile toplamda 21 soru oluşturulmuştur. Oluşturulan testin *kapsam geçerliği* için, 21 soruluk ilk düzey belirleme testi formu biri dil, diğeri ölçme, bir diğeri ise müzik eğitimi alanında uzman üç kişiye incelemesi için verilmiştir.

Kan (2007) *kapsam geçerliğini*; bir bütün olarak ölçme aracının ve ölçme aracında yer alan her bir maddenin testin amacına hizmet etme derecesi olarak tanımlamakta ve başarı testlerinde kapsam geçerliğinin, hazırlanan testin bir alana dönük programı ya da kapsamı ne derece temsil ettiğini değerlendirmek için belirlendiğini söylemektedir.

Kapsam geçerliğinin tespiti için uzmanlardan alınan dönütler neticesinde formun ilk halinin uygun olduğu ve ilgili düzey belirleme testi için kapsam geçerliği mevcut olduğu kanaatine varılmıştır.

Düzye belirleme testinin *güvenirlik* çalışmaları için ise aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir. Balcı (1997) güvenilirliği şöyle açıklamaktadır:

Güvenirlik geçerlik için önkoşul niteliğindedir. Güvenirlik bir ölçeğin tutarlılığını gösterir, onun her zaman aynı sonuçları vereceğini belirtir. Bir araç güvenilirse ölçmek istediği özellik (leri) tutarlı biçimde ölçer. Güvenirlik bir ölçü aracının devamlılık ölçüsüdür. Yani bir ölçü aracının her ölçmede birbirine yakın sonuçlar verebilme niteliğidir (Balcı, 1997, s.118-119).

Oluşturulan 21 soruluk düzey belirleme testi daha önceden bu kazanımı altıncı sınıfta iken derslerinde işlemiş olan yedinci sınıf öğrencilerinden toplam 70 kişiye uygulanmış ve pilot uygulama yapılarak ilgili sorulara yönelik madde istatistikleri yapılmıştır. Ölçümler sonucunda bir maddenin ifade olarak düzeltilmesi, bir maddenin ise çıkarılmasına karar verilmiş, test son hali ile 20 maddeden ibaret hale gelmiştir.

Veri çözümleme sürecinde ilk olarak ele alınan husus, uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanan düzey belirleme testinin pilot uygulaması ile elde edilen ilk verilerinin analiz edilmesi olmuştur. Bu kapsamda pilot uygulama için toplanan test evrakları değerlendirilip puanlanmış ve bilgisayara aktarıldıktan sonra madde analizlerine tabi tutulmuştur. Yapılan madde analizleri ve ayrıntılı bilgileri ile Tablo 2'de açıklanmaktadır.

Tablo 2. Bilişsel Alan Testine Yönelik Madde İstatistikleri

Madde No	D _{üst}	D _{alt}	P (Güçlük)	D Ayırt Ed.)	p	α
1	11	5	0,44	0,33	,046	0,89
2	11	0	0,30	0,61	,000	0,88
3	15	3	0,50	0,66	,000	0,88
4	10	4	0,38	0,33	,041	0,89
5	12	1	0,36	0,61	,000	0,88
6	15	3	0,50	0,66	,000	0,88
7	15	6	0,58	0,50	,002	0,88
8	10	2	0,33	0,44	,004	0,89
9	12	1	0,36	0,61	,000	0,88
10	9	3	0,33	0,33	,034	0,89
11	18	8	0,72	0,55	,000	0,88
12	8	3	0,30	0,27	,074	0,89
13	4	1	0,13	0,16	,157	0,89
14	11	5	0,44	0,33	,046	0,89
15	11	3	0,38	0,44	,005	0,89

Tablo 2'nin devamı

Madde No	D _{üst}	D _{alt}	P (Güçlük)	D Ayırt Ed.)	p	α
16	12	2	0,38	0,55	,000	0,88
17	16	2	0,50	0,77	,000	0,88
18	16	7	0,63	0,50	,001	0,89
19	11	1	0,33	0,55	,000	0,88
20	18	3	0,58	0,83	,000	0,88
P(Ort.)				0,42		
D(Ort.)				0,50		
α (Tüm Test)				0,89		

Tablo 2'de uygulama için geliştirilmiş olan bilişsel alan testine ilişkin madde analizleri yer almaktadır. Tabloda ilk testte yer alan 20 maddenin analizleri verilmiştir. 21 ve son madde açık uçlu bir görüş alma sorusu olduğu için ayırt edicilik ve güçlük ölçümüne tabi tutulmamıştır. Madde analizlerinde ilk olarak pilot uygulamada testi cevaplayan 70 öğrenci %27'lik alt ve üst gruplara ayrılarak başarı sırasına göre sıralanmış ve bu iki gruba yönelik madde güçlüğü (P) ve madde ayırt ediciliği (D) ölçümü yapılmıştır. Diğer yandan alt ve üst gruplar arasındaki farkın ölçümünde bağımsız örneklem t testi de uygulanmış (p) ve maddelere yönelik Alpha (α) güvenilirlik katsayısı ölçümü gerçekleştirilmiştir. Madde güçlüğü ve ayırt ediciliği için literatürde çeşitli kaynaklarda (Akbulut ve Çepni, 2013; Ayvacı ve Durmuş; Demir, Kızılay, Bektaş, 2016; Ülper, Çetinkaya, Bayat, 2017) sınırlar şu şekilde sunulmaktadır; madde güçlük indeksi ilgili değer 0'a yaklaştıkça artmakta, 1'e yaklaştıkça güçlük azalmaktadır. Değer 1'e yaklaştıkça maddenin kolay bir madde olduğu 0'a yaklaştıkça zor bir madde olduğu, 0,50 düzeylerinde ise orta güçlükte olduğu anlaşılmaktadır. Ayırt edicilik indeksinde ise değer 0,40 ve üzerinde olması o maddenin ayırt edicilik gücünün oldukça iyi olduğuna, 0,30 ile 0,39 arasında ise ayırt ediciliğin iyi düzeyde olduğuna, 0,20 ile 0,29 arasında ise ayırt ediciliğin orta olduğuna ve gerekirse düzeltme gerektirdiğine 0,19 ve altında olması durumunda ise ayırt ediciliğin zayıf olduğuna ve düzeltilemiyorsa maddenin çıkartılması gerektiğine işaret etmektedir. Diğer yandan güvenilirlik katsayısının (Alpha) 1'e yakın olması güvenirliliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Alpha iç tutarlılık katsayısı 0 ile 0,40 arasında ise ölçek güvenilir değil, 0,40 ile 0,59 arasında ise güvenilir, 0,60 ile 0,79 arasında ise oldukça güvenilir, 0,80 ile 1,00 arasında ise yüksek derecede güvenilir olarak ifade edilmektedir (Özdamar, 2004'den akt., Gürdoğan ve Alpar, 2014, s. 235; Kayış, 2009).

Bu açıklamalar çerçevesinde ilgili değerler incelendiğinde genel olarak tüm maddelerin iyi düzeyde ve kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu yalnızca iki madde ile ilgili sorun olduğu görülmektedir. Testin ortalama güçlüğü 0,42 olarak bulunmuştur ve testin

genel olarak orta güçlükte bir test olduğunu öne sürmektedir. Testin ortalama ayırt edicilik düzeyi ise 0,50 olarak gerçekleşmiş ve buna göre genel anlamda iyi düzeyde ayırıcı özellikli bir test olduğu ortaya çıkmıştır. Testte yer alan 12. madde ayırt edicilik açısından kabul edilebilir sınırlarda gerçekleşmiş olmasına karşın alt ve üst gruplar arası fark ölçümünde $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sebeple ilgili madde gözden geçirilmiş ve cevap seçeneklerinde düzeltmeler yapılmıştır. Testte yer alan 13. madde ise hem güçlük açısından zor düzeyli bulunmuş (0,13), hem de ayırt edicilik açısından oldukça zayıf olarak (0,16) gözlenmiştir. Alt üst grup lehinde de $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olmaması da göz önünde tutularak ilgili maddenin geliştirilmesi düşünülmemiş ve testten atılmıştır. İlgili maddenin atılması sonrasında test yeniden numaralandırılarak nihai hali elde edilmiştir. Alt ve üst grupların ayırt ediciliğine ilişkin farkın incelendiği bağımsız örneklem t testinde ise bu iki madde haricinde diğer tüm maddeler $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç da anlamlı bulunan maddelerin alt ve üst başarı grupları arasında ayırt ediciliğini desteklemektedir.

3. 3. 2. İşbirlikli (Jigsaw) Uygulama Süreci

Çalışma deseninin ve planının belirlenmesi, çalışma grubunun tespit edilmesi ve öntest ile sontest süreçlerinde kullanılacak düzey belirleme testinin nihai halinin pilot uygulama sonucunda ortaya çıkmış olması sonrasında gruplar ile işbirlikli öğrenme çalışmasına başlanmıştır. Deney ve kontrol grupları ile uygulamalar yapılmaya başlamadan evvel geliştirilen ilgili düzey belirleme testi her iki gruba da uygulanarak öntest için veri toplama aşaması gerçekleştirilmiştir.

Kontrol grubu ile yürütülen süreçte kontrol grubunu oluşturan ilgili 6. sınıf şubesinde konu öğretmen tarafından 4 hafta boyunca anlatılmıştır. Geleneksel, klasik öğretim yöntemi ile yürütülen derslerde öğretmen, kimi zaman öğrencilere konu ile ilgili sorular sormuş, kimi zaman ise örnek bazı eserler dinletmiş ve kazanıma ilişkin süreci tamamlamıştır. İlgili kazanım dört haftalık zaman dilimi içerisinde yayılarak anlatılmış ve deney grubu ile aynı süre kadar kazanımı işlemiş olmaları sağlanmıştır. Ders anlatımı sürecinde akıllı tahtadan da örnek eser dinletme ve ilgili müzik türüne yönelik bazı çalgıları tanıtmaya amacıyla faydalanılmıştır. Dört haftalık zaman zarfının tamamlanması ile birlikte pilot uygulaması yapılarak madde analizleri ile geçerliği tamamlanmış nihai başarı testi, gruba uygulanmıştır. Uygulama sonrasında kontrol grubundan elde edilmiş olan veriler ilgili yazılı kâğıtları (başarı testi) okunarak puana dönüştürülmüş ve bilgisayara aktarılmıştır. Düzey belirleme testinin öntest ve sontest süreçlerindeki uygulamaları da ilgili 4 haftanın öncesi ve sonrasına ilave edildiğinde kontrol grubu için toplamda 6 haftalık bir zaman dilimi ortaya çıkmaktadır.

Deney grubu ile yürütülen çalışmada ise konu işbirlikli öğretim yaklaşımının tekniklerinden biri olan jigsaw 1 (ayrılıp birleşme) tekniği kullanılarak yapılmıştır. Bu uygulamaya başlamadan evvel hangi konunun ne kadar süre ile işleneceği ve nasıl bir yaklaşımla anlatılacağı hakkında ilgili şube (sınıf) bilgilendirilmiştir. Bilgilendirme sonrası deney grubunu oluşturan 6. sınıftaki ilgili şube, işbirlikli öğrenmenin ilgili aktivitesi için gruplara ayrılmıştır. 20 kişilik sınıf mevcudu 4'er kişiden oluşan 5 farklı gruba ayrılmıştır. Konunun açıklanması, grupların oluşturulması ve herkese konularının verilerek ödevlendirilmesi süreci bir ders saatinde tamamlanmıştır. Gruplardaki kişi sayılarının 4 kişi olması gerekliliği sebebiyle 20 kişilik sınıfta 5 grup oluşmuştur. Gruplarda 4 kişilik ekiplerin oluşması gerekliliği ise ilgili kazanım olan "Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder" kazanımının 4 alt başlığa ayrılarak işlenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Yurdumuzdaki başlıca müzik türleri konusunda aşağıdaki gibi 4 alt başlık belirlenmiş ve hem gruplardaki uygulamalar, hem de başarı testi bu kapsam dâhilinde planlanarak uygulanmıştır. İlgili alt başlıklar şu şekilde belirlenmiştir;

1. Geleneksel Türk Halk Müziği
2. Geleneksel Türk Sanat Müziği
3. Türk Popüler Müziği
4. Batı Müziği ve Diğer Türleri

Belirlenen bu dört alt başlık gruplarda da 4'er kişinin olmasını ve toplamda deney grubunda 5 grubun oluşmasını sağlamıştır. Her gruptaki 4 öğrencinin her birine bir alt başlıktaki müzik türü konu olarak verilmiştir. Ayrılıp birleşme, diğer adıyla jigsaw tekniğinin uygun biçimde gerçekleşmesi için gruplardaki öğrenciler ve grup oluşumu da alt başlıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Gruplar oluşturulduktan sonra her 5 grup kendi içerisinde bir lider seçmiş ve bu lider aynı zamanda grup adına sürecin sonunda sunum yapmak üzere de görevlendirilmiştir. Jigsaw uygulama süreci için gruplardaki her dört öğrenci yukarıdaki konu başlıklarını ödev olarak almış ve araştırmaya başlamıştır. Her gruptaki dört öğrenci alt başlıklara göre konusunu aldıktan sonra kendi grubu içerisinde yaptığı araştırmayı arkadaşları ile paylaşmaktadır. Diğer yandan jigsaw uygulaması kapsamında her grupta konu başlığını alan öğrenci, diğer grupta kendisi ile aynı konu başlığını almış olan öğrenciler ile birlikte de bir araya gelerek, asıl grubundan ayrı olarak aynı konu başlığı altında çalışma yapmaktadır. Uygulamada hem asıl gruplar, hem de konu başlığına göre oluşan gruplar meydana gelmiş, bu uygulama ise birleşip ayrılma (jigsaw) deseni kapsamında planlanmıştır.

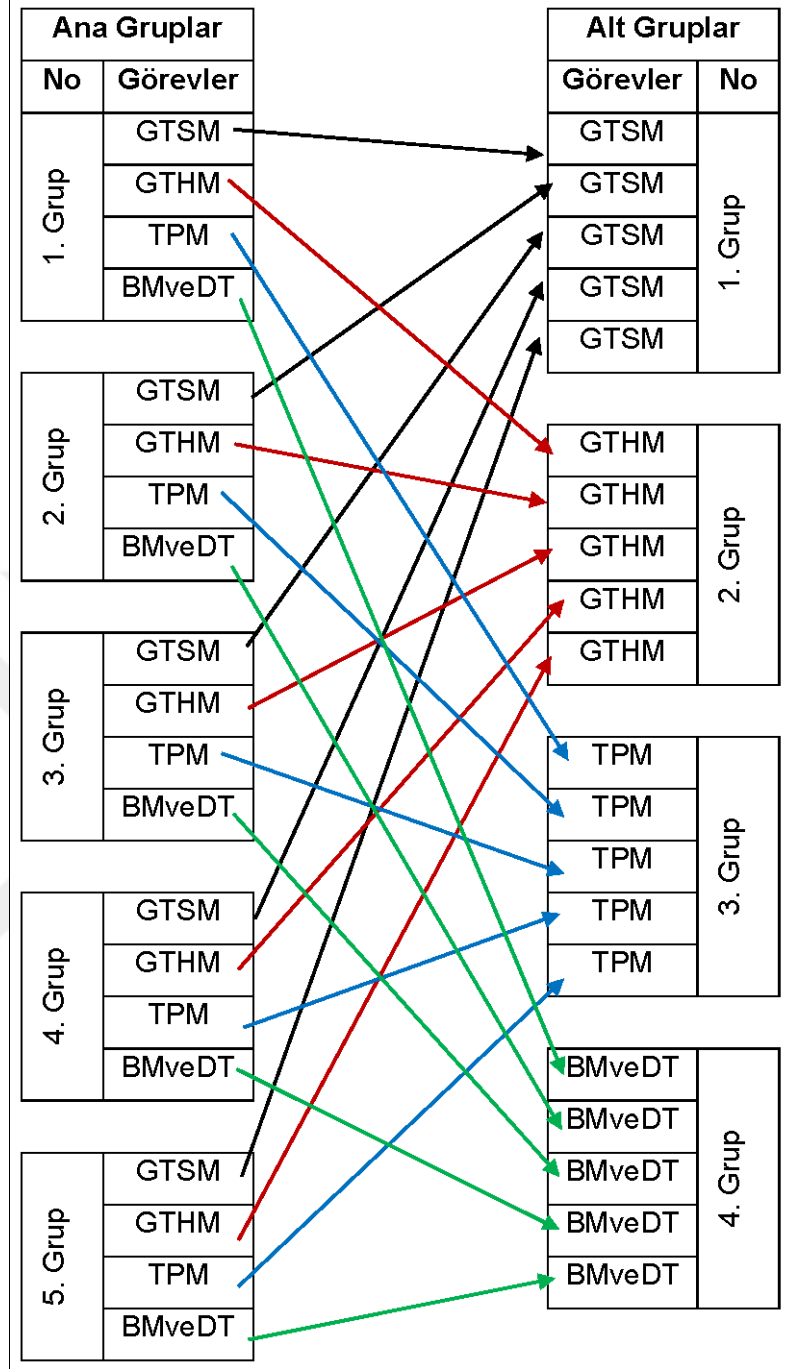
Aynı konu başlığını ödev olarak alan öğrencilerin bir araya geldikleri diğer alt gruplarda ise öğrenciler, elde ettikleri bilgileri ve buldukları önemli ayrıntıları birbirleri ile paylaşmışlardır. Böylece birbirlerinin öğrenmelerine, muhtemel eksiklerine ve

motivasyonlarına da katkı yapmış olan öğrenciler, daha sonra kendi gruplarına geri dönerek kendilerine ait konuları sırayla birbirine anlatmaktadır. Dört hafta boyunca süren uygulamada (öntest ve sontest de ilave edildiğinde deney grubu için kontrol grubundaki gibi toplam 6 hafta) ilk hafta yukarıda da bahsedildiği gibi gruplar belirlenmiş, kazanım hakkında bilgiler verilmiş ve gruplardaki öğrencilere konuları ile ödevleri verilerek, aynı zamanda işbirlikli öğrenme sürecinde grup içi sorumlulukları da hatırlatılarak ders tamamlanmıştır. İkinci hafta tüm öğrenciler kendisi ile aynı müzik türünü ödev alan arkadaşları ile alt gruplara ayrılarak çalışmış, bir önceki dersten bu yana, elde ettikleri bilgileri paylaşmışlardır. Aynı öğrenciler bir sonraki hafta kendi gruplarına geri dönerek elde ettikleri bilgileri diğer müzik türlerini araştıran arkadaşlarına anlatmış, herkes konusu ile alt grupta çalıştığı bilgileri arkadaşları ile değerlendirmiştir. Takip eden hafta daha önceden seçilmiş olan grup liderleri grupları adına sunumlarını yapmış ve bu haftada ders tamamlanmıştır. Devam eden son haftada ise (6. Hafta) öntest sürecinde uygulanmış olan düzey belirleme testi sontest başlığı altında tekrar uygulanarak 6 haftalık uygulama tamamlanmıştır.

Bu zaman zarfında deney ve kontrol grupları arasında konu odaklı olası iletişim ihtimali, deney grubundaki öğrencilerin hafta içinde devamsızlık yapabilmeleri, hastalık gibi durumlar önceden öngörülerek engellenemeyeceği için kontrol edilemeyen değişkenler olarak ifade edilebilir.

HAFTALAR	DENEY	KONTROL
1	BİLİŞSEL ALAN TESTİ İLE ÖN TEST	BİLİŞSEL ALAN TESTİ İLE ÖN TEST
2	GRUPLARIN BELİRLENMESİ, SÜRECİN ANLATILMASI VE KONULARIN DAĞITILMASI	KAZANIM HAKKINDA BİLGİLER VERİLEREK KLASİK ANLATIMA BAŞLANMASI
3	JİGSAW UYGULAMASI (AYNI KONUYU ALAN ALT GRUPLARIN ÇALIŞMASI)	KLASİK ANLATIM İLE DERS İŞLENMESİ
4	JİGSAW UYGULAMASI (KONULARIN ANA GRUPLARDA ÇALIŞILMASI)	KLASİK ANLATIM İLE DERS İŞLENMESİ
5	JİGSAW UYGULAMASI (GRUP SÖZCÜLERİ TARAFINDAN SUNULARIN YAPILMASI)	KLASİK ANLATIM İLE DERS İŞLENMESİ
6	BİLİŞSEL ALAN TESTİ İLE SON TEST	BİLİŞSEL ALAN TESTİ İLE SON TEST

Şekil 2. İşbirlikli (Jigsaw) uygulama süreci



Şekil 3. Ana gruplar ile alt gruplar jigsaw planı

- GTSM : Geleneksel Türk Halk Müziği
 GTHM : Geleneksel Türk Sanat Müziği
 TPM : Türk Popüler Müziği
 BM ve DT : Batı Müziği ve Diğer Türleri

3. 4. Verilerin Çözümlemesi

Yürütülen araştırmanın nicel verilerinin çözümü ve işlenmesinde bilinen bir istatistik paket programından faydalanılmıştır.

Düzeyle belirleme testi için yapılan madde analizleri sonrasında nicel verilerin işlenmesi ve çözümü sürecinde yapılan diğere uygulamalar ise ortalama ve frekans dağılımları ile karşılaştırmalı ölçümler olmuştur. Çalışma grubunun demografik bilgileri ile deney ve kontrol gruplarından düzeyle belirleme testi yoluyla elde edilmiş olan puanların ortalamaları ile sapma değerlerinin belirlenmesinde betimleyici istatistik işlemler olan frekans ve yüzde dağılımları ile ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest süreçlerinde aldıkları puanların gruplar arasındaki karşılaştırılmasında ise karşılaştırmalı ölçümlere başvurulmuştur. Karşılaştırmalı ölçümlerin gruplar arasındaki uygulamasında bağımsız örneklem t testi tercih edilmiştir. Yapılan t testi için manidarlık kabul sınırı $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

“Farklı iki grup üzerinden aynı ölçme aracıyla ölçüm alındığında ve grup ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığı karşılaştırılmak istendiğinde kullanılabilecek istatistiksel analizlerden biri bağımsız gruplar için t testidir” (Turgut, 2009, s. 210).

Bağımsız örneklem t testinin tercih edilmesinde verilerin normal dağılım varsayımını karşılamış olması etkili olmuştur. Ölçümlerde t testi gibi parametrik bir ölçümün tercih edilmesi öncesinde öntest ve sontest verileri için normallik ölçümleri yapılmıştır. Bu kapsamda ilgili veriler için hem basıklık çarpıklık katsayıları incelenmiş, hem de Kolmogorov-Smirnov testinden faydalanılmıştır.

Tablo 3. Normallik Varsayımına İlişkin Ölçüm Sonuçları

Ölçümler	Basıklık		Çarpıklık		Kolmogorov Smirnov	
	Ölçüm	SS	Ölçüm	SS	Z	p
Ön test	,022	,365	-,379	,717	1,03	,232
Son test	-,694	,365	-,199	,717	1,01	,257

Normallik varsayımına yönelik inceleme yaparken betimsel yöntemlerin diğere yöntemlerle birlikte kullanılması ve elde edilen sonuçların birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir (Abbott, 2011; Gnanadesikan, 1997; McKillup, 2012’den akt., Demir, Saatçi ve İmrol, 2016, s. 133). Bu sebeple araştırma için elde edilen deneysel verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı hususunda birden fazla ölçüm kullanılması uygun görülmüştür.

Kolmogorov-Smirnov testi genelde oranlama ya da eşit aralık düzeyinde ölçülen değişkenler için geliştirilmiş uyum iyiliği testlerinden biridir (Yıldırım, 2013). Tek değişkenli

normal dağılımın testinde genel olarak Kolmogorov-Smirnov testi kullanılsa da bu test ancak ve ancak örneklemden tahmin edilmesi gereken bilinmeyen parametreler olmadığı durumlarda geçerlilik taşımaktadır (Conover, 1980'den akt., Türkoğlu, 2009, s. 4). Demir, vd. (2016)'a göre Kolmogorov-Smirnov testinin katılımcı sayısının genellikle 35 kişi ve yukarısı durumlarda kullanılabileceğini ve bu ölçümde hesaplanan p değerinin $\alpha=0.05$ 'den büyük çıkması, puanların normal dağılımdan geldiğinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir. Çokluk vd. (2014) ise bu durumu test sonucunun manidar çıkmasının, dağılımın normal dağılımdan manidar şekilde farklı olacağı, yani dağılımın normal dağılıma uygun olacağı hipotezinin geçerli olmayacağı yönünde açıklamışlardır.

Belirli bir dağılıma sahip veriler için normallikten sapma ölçümlerinde en sık kullanılan ölçütlerden ikisi, basıklık ve çarpıklık katsayılarıdır ve bu ölçütler bir rasgele değişkenin momentlerinin özel durumlarıdır (Larsen ve Marx, 2001; Sokal ve Rolf, 2003'den akt., Türkoğlu, 2009, s. 2). Bu katsayıların referans sınırları için çeşitli kullanımlara literatürde rastlanmaktadır. Basıklık ve çarpıklık katsayıları için referans sınırlarının çeşitli çalışmalarda (Arslan, 2015; Vural, 2013; Yıldız ve Çevik, 2016) +1 ile -1 arasında, bazı çalışmalarda (Sağır, vd. 2013; Serinkan ve Bardakçı, 2007; Ünal ve Gürsoy, 2014; Vural, 2013) +2 ile -2 arasında olması gerektiği vurgulanmış, Albayrak (2009) ise basıklık değerinin +3 ile -3 aralığında olabileceğini belirtmiştir. Bunlara ilaveten Tabachnick ve Fidell'in (2013) de çarpıklık ve basıklık değerleri için +1,5 ve -1,5 değerleri arasında bir aralık önerdiği (akt., Sevin ve Küçük, 2016, s. 20) gözlenmiştir.

Ölçüm sonuçlarında ortaya çıkan veriler incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testinde $p<0,05$ düzeyine göre anlamlı bir fark oluşmadığı gözlenmiştir. Bu durum verilerin normal dağılımdan geldiğine yönelik bir bulgu olarak görülebilir. Diğer yandan basıklık-çarpıklık katsayılarının da yukarıda belirtilen muhtelif referans sınırları içerisinde olduğu, bu kapsamda sunulan en dar referans aralığı ile de uyumlu olduğu ve sınırlar içinde kaldığı gözlenmiştir. Basıklık çarpıklık değerleri de verilerin normal dağılım varsayımını karşılayabileceğine işaret etmektedir. Ortaya çıkan bu durum deneysel çalışma verilerinin analizinde parametrik ölçümlerin yapılması gerektiğini öne sürmektedir. Bu sebeple değerlendirmeler için, veri analizinde açıklanan ve karşılaştırmalı ölçümler sınıfında tercih edilen bağımsız örneklem t testi tercih edilmiştir.

Nicel verilerin analizi işlemlerinin tamamlanması sonrasında deney grubu öğrencilerinden elde edilmiş olan görüşlerin analizi için nitel veri analizi işlemleri başlatılmıştır. Deneysel sürecin tamamlanması sonrasında ilgili gruptaki öğrencilerin, yapılan uygulamaya yönelik görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan görüş alma formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilere yönelik içerik analizleri yapılmıştır. İçerik analizinin temel amacı sözel olmayan dokümanı nicel verilere dönüştürmektir (Balci,

1997). Yapılan içerik analizleri formdaki madde başlıklarına yönelik cevapların listelendiği bir bütün biçiminde planlanmıştır. İçerik analizi işlemlerinde zaruri bir durum olmadıkça düzeltme ya da gruptama yolu ile genel ifadeler kullanılmamış, görüşler olduğu gibi yazılmaya çalışılmıştır. Yalnızca her görüşme sorusunun cevapları listelendikten sonra devamında kısa bir değerlendirme yapılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Diğer yandan çalışma sonrasında deney grubu öğrencileri ile yapılan mülakata yönelik bilgiler de ön test ve son test bulgularından sonra açıklanmaya çalışılmıştır. Mülakat bilgilerinde ilk olarak öğrencilerin verdikleri cevaplar maddeler halinde ve olduğu gibi yansıtılmış, sonra yorumlanarak toparlanmıştır. Verilerin analizi sonrasında elde edilen sonuçların sunulmasında ilk olarak, ön test ve son test uygulamasından elde edilen sonuçlara yönelik karşılaştırmalı ölçüm sonuçları (t testi) tabloleştirilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin ön test ve son test sürecinden elde ettikleri başarı puanlarının ortalaması, soru düzeyinde belirlenerek tablo haline getirilmiş ve hangi sorularda ne gibi farklılıkların olduğu, diğer bir deyişle oluşan veya oluşmayan manidar farklılığın yönünün nasıl gerçekleştiği açıklanmaya çalışılmıştır.

4. 1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı; “Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin “Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder” kazanımına yönelik ön ve son uygulama sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi” şeklinde oluşturulmuştur. Buna göre sonuçlar aşağıdaki gibi açıklanmaya çalışılmıştır

Tablo 4. Ön Test Uygulamasına Yönelik t Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ort.	SS	sd	t	p
Deney	22	5,22	3,10	40	-,532	,598
Kontrol	20	5,65	1,81			

Tablo incelendiğinde her iki grup arasında ön test uygulamasında $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Gruplar arasındaki ortalama puan dağılımının da birbirine yakın düzeyde gerçekleştiği gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre ön test uygulamasında her iki grup arasında fark olmadığı ve grupların çalışma için seçilen kazanım düzeyinde birbirine denk olduğu söylenilebilir.

Tablo 5. Son Test Uygulamasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ort.	SS	sd	t	p
Deney	22	10,95	2,60	40	2,86	,007
Kontrol	20	8,15	3,68			

Son test verilerine yönelik t testi sonuçlarına göre her iki grup düzeyinde $p < ,05$ düzeyine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ortalama değerleri göz önünde tutulduğunda oluşan anlamlı farkın deney grubu yönünde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Ön test uygulamasının aksine son test uygulamasında puanlar deney grubu lehinde değişmiştir. Bu durum da yapılan deneysel uygulamanın son test uygulaması bölümünde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu söylenilebilir. Ön test uygulamasına göre üç soruda az miktarda puan artışı gösteren kontrol grubunun elde ettiği puanlara göre, deney grubundaki artış daha büyük oranda ve daha etkili görülmektedir. Bu durum oluşan anlamlı farkı yaratan unsur olarak adlandırılabilir.

Tablo 6. Ön Test Cevaplarına Yönelik Puan Dağılım Tablosu

Sorular	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ort.	SS	Ort.	SS
SORU1	0,31	0,47	0,25	0,44
SORU2	0,13	0,35	0,15	0,36
SORU3	0,50	0,51	0,35	0,48
SORU4	0,18	0,39	0,10	0,30
SORU5	0,18	0,39	0,10	0,30
SORU6	0,13	0,35	0,40	0,50
SORU7	0,40	0,50	0,45	0,51
SORU8	0,09	0,29	0,05	0,22
SORU9	0,36	0,49	0,20	0,41
SORU10	0,27	0,45	0,15	0,36
SORU11	0,68	0,47	0,70	0,47
SORU12	0,04	0,21	0,20	0,41
SORU13	0,13	0,35	0,15	0,36
SORU14	0,18	0,39	0,45	0,51
SORU15	0,31	0,47	0,25	0,44
SORU16	0,13	0,35	0,25	0,44
SORU17	0,36	0,49	0,55	0,51
SORU18	0,22	0,42	0,25	0,44
SORU19	0,54	0,50	0,65	0,48

Çalışma grubuna deneysel uygulama öncesindeki ön test verileri için sorulan sorular ve bu sorulara yönelik grupların ortalama puanları tablo 6'da karşılaştırılmıştır. Genel olarak bakıldığında her iki gruptaki öğrencilerin ön test sürecinde her sorudan aldığı

ortalama puanlar birbirine yakın görünmektedir. Ön test sürecinde gruplar arasında oluşan yakın puan dağılımı, üzerinde çalışılan kazanım ve bu kazanıma yönelik başarı testi çerçevesinde öğrencilerin aldıkları puanların da yakın olduğunu ve tablo 4'deki (ön test tablosu) gibi bir denklik durumunun oluştuğunu göstermektedir.

Elde edilen puanlar ayrıntılı olarak incelendiğinde ilk soruda iki grup arasında deney grubu için 0,06 puanlık bir farklılık oluştuğu, ikinci soruda ise kontrol grubu yönünde 0,02 puanlık bir fark oluştuğu gözlenmiştir. Diğer tüm sorular kapsamında da kimi zaman çok yakın, kimi zaman ise manidar olmayacak biçimde kısa puan açıklıkları meydana geldiği gözlenmiştir. Soru dağılımında üçüncü soruda 0,15 puanlık bir açıklık ve altıncı soruda 0,27 puanlık bir açıklık gözlenmiştir. Benzer biçimde 0,27 puanlık ve 0,16 puanlık açıklıklar on ikinci ve on dördüncü sorularda da gözlenmiştir. Fakat bu sorularda görülen kısmi farklılık diğer sorulardaki yakın dağılım sebebiyle genel anlamda manidar bir değişim gerçekleştirilmemiştir. Zira bu farklılaşmalar kimi zaman deney, kimi zaman kontrol grubu yönünde oluşmuş, diğer puan dağılımlarındaki yakınlık dengelyi sağlamıştır. Tüm ölçümlerde gerçekleşen standart sapma değerleri de 1'in altında ve düşük düzeyli gerçekleşmiş olup, dağılımın homojenliği açısından önemlidir.

Tablo 7. Son Test Cevaplarına Yönelik Puan Dağılım Tablosu

Sorular	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ort.	SS	Ort.	SS
SORU1	0,68	0,47	0,30	0,47
SORU2	0,81	0,39	0,25	0,44
SORU3	0,59	0,50	0,40	0,50
SORU4	0,54	0,50	0,45	0,51
SORU5	0,31	0,47	0,35	0,48
SORU6	0,72	0,45	0,50	0,51
SORU7	0,90	0,29	0,70	0,47
SORU8	0,50	0,51	0,25	0,44
SORU9	0,22	0,42	0,20	0,41
SORU10	0,22	0,42	0,40	0,50
SORU11	0,77	0,42	0,65	0,48
SORU12	0,72	0,45	0,40	0,50
SORU13	0,50	0,51	0,30	0,47
SORU14	0,54	0,50	0,30	0,47
SORU15	0,59	0,50	0,20	0,41
SORU16	0,54	0,50	0,35	0,48
SORU17	0,80	0,41	0,63	0,49
SORU18	0,36	0,49	0,60	0,50
SORU19	0,72	0,45	0,75	0,44

Tablo 7 incelendiğinde deneysel uygulama süreci sonrasında uygulanan sorulardan elde edilen puanların deney grubu yönünde artış gösterdiği gözlenmiştir. Ön test ölçümünde birbirine oldukça yakın gerçekleşen ve en fazla 0,07 puanlık bir açıklık gösteren puan dağılımları, bu ölçümde büyük ölçüde deney grubu yönünde daha farklı bir açıklık ile göstermiştir. Toplamda dört soru haricinde büyük oranda deney grubu lehinde gerçekleşen puan artışları, uygulanan yöntemin sorulan sorular çerçevesinde olumlu sonuç verebildiğine işaret etmektedir. Bu kapsamda deney grubu önemli ölçüde kontrol grubuna göre seçilen kazanımı kavramada daha başarılı olmuştur.

Sonuçlar ayrıntılı olarak incelendiğinde toplamda dört soruda kontrol grubundaki öğrencilerin kısmen daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Beşinci soruda 0,04 puanlık çok düşük bir açıklık ile on dokuzuncu soruda ise 0,03 puanlık düşük bir fark ile kontrol grubunun fark gösterdiği gözlenmiştir. Kontrol grubu yönündeki en büyük puan açıklıkları onuncu soruda 0,18 ve on sekizinci soruda 0,24 puan ile gerçekleşmiştir. Fakat bu puan farkları sadece dört soruda gerçekleşmiş, bunlardan ikisinde çok az fark varken ikisinde net fark oluşmuş, bu farklar da diğer sorulardaki önemli puan farkları içinde etkili olamamıştır.

Deney grubunun manidar biçimde ve önemli ölçüde farklılaştığı sorularda ise ikinci soru çok büyük oranda puan açıklığı göstermiş, bu soruda deney grubu lehinde 0,56 puan fark oluşmuştur. Dikkat çeken bir diğer soru ise ilk sorudur. Bu soruda da deney grubu lehinde 0,38 puanlık bir fark gerçekleşirken, bu soruyu takiben önemli bir puan farkı açıklığı ise 0,39 puan farkla on beşinci soruda kendini göstermektedir. Bunları takiben on ikinci ve on üçüncü sorularda 0,32 ve 0,20 puanlık farklar tümüyle deney grubu yönünde gerçekleşmiştir. Deney grubunun puan farkı açıklığı açısından en zayıf fark oluşturduğu soru ise 0,02 puan farkla dokuzuncu soru olmuştur.

Tüm bu puanlar son test sürecine yönelik t testi tablosu olan tablo 5 de göz önünde tutulduğunda, deney grubunun önemli ölçüde başarılı olduğu sonucuna işaret etmektedir. Yapılan uygulama sonucunda deney grubunun seçilen kazanıma ve bu kazanıma ilişkin teste yönelik gösterdiği başarı, gerek istatistiksel, gerekse ortalama puanlar açısından kendini göstermektedir. Tüm ölçümler içi gerçekleşen standart sapma değerlerinin de 1'in altında ve düşük düzeyli gerçekleşmiş olması, dağılımın homojenliği açısından önemli görülmektedir.

4. 2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt amacı; “Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin “Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder” kazanımına yönelik işbirlikli öğrenme çalışmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi” şeklinde oluşturulmuştur. Burada deney grubu öğrencilerine

uygulamaya dönük bazı sorular sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar yorumlanmıştır. Buna göre öğrencilerin cevapları aşağıdaki gibi listelenerek sunulmuştur.

1. Okuldaki dersleriniz içinde müzik dersi sizin için ne ifade ediyor, müzik dersini seviyor musunuz?
 - a. Evet, seviyorum, çünkü müzik dersinde notaları öğreniyoruz, eğleniyoruz, flüt çalışıyoruz o yüzden çok seviyorum.
 - b. Evet, müzik dersi duygularımızı ifade ediyor.
 - c. Evet, seviyorum çünkü müzik yapıyoruz, söylüyoruz, müzik dersi bana mutluluğu ifade eder.
 - d. Müzik dersi benim için hayatı ifade ediyor, bazen de sevmiyorum, bana göre bir şey değil.
 - e. Evet seviyorum.
 - f. Müzik dersini seviyorum.
 - g. Müzik dersini seviyorum.
 - h. Benim için müzik dersi hiçbir şey ifade etmiyor, dersi sevmiyorum.
 - i. Müzik dersi benim için hiçbir şey ifade etmiyor, dersi sevmiyorum.
 - j. Müzik dersini çok seviyorum.
 - k. Müzik dersini seviyorum, müzik dersi şarkıların huzur ritmi seviyorum.
 - l. Evet, seviyorum ama arkadaşlarım konuşunca güzel olmuyor.
 - m. Evet.
 - n. Evet, hem de ne kadar.
 - o. Evet.
 - p. Müzik dersini çok seviyorum.
 - q. Müzik dersini seviyorum. Müzik dersi benim için eğlence ifade ediyor.
 - r. Müzik dersini seviyorum.
 - s. Müzik dersini seviyorum. Müzik dersi benim için sadece ses ile değil nota veya çalgıları çalmaktır.

Dersi sevip sevmedikleri ya da dersin kendileri için ne ifade ettiği gibi bir soruya 19 öğrenciden sadece 2 tanesi olumsuz cevap verirken diğer 16 öğrencinin olumlu bir eğilim içinde oldukları gözlenmiştir. Bir öğrenci ise olumlu ve olumsuz yaklaşımı bir arada barındıran bir ifade yazmıştır. Olumsuz görüş belirtenler kendileri için bir şey ifade etmediğini ileri sürerken, olumlu görüşler ileri süren öğrencilerin bir kısmı sadece “evet” ifadesi yanında gerekçelerini de eklemişlerdir. Kimi öğrenciler çalgı çaldıkları için, kimi öğrenciler derste rahatladıkları ve huzur buldukları için, kimi öğrenciler için bu ders mutluluk ifade ettiği veya eğlendiği için olumlu görüşler öne sürmüşlerdir.

2. Müzik derslerinin daha zevkli geçmesi için neler önerirsiniz?
 - a. Flüt çalarak eğlenerek öğrenmek ve güzelce ders işleyince daha iyi oluyor.
 - b. Flütle hep beraber şarkı çalmamız daha zevkli oluyor.
 - c. Derslerin son beş dakikası arkadaşlarımla şarkı söylemek.
 - d. Daha sessiz bir sınıf olmamızı öneririm.
 - e. Müzik dersi zaten zevkli geçiyor.
 - f. Müzik dersi zaten eğlenceli geçiyor ama müzik odası olsa daha iyi olur.
 - g. Müzik dersi zaten eğlenceli geçtiği için bir şey önermiyorum.
 - h. Tahtadan müzikler nota çubukları eğlenceli etkinlikler yapmalıyız.
 - i. Her yöntemi bulsak bile bu ders zevkli olmaz.
 - j. Tahtadan müzik açsa biz de oradan flütle çalışsak.
 - k. Ders sessiz ortamda olması herkesin zevkle güzel çalması.
 - l. Arkadaşlarımla konuşmaması ve herkesin tam malzeme getirmesi.
 - m. Müzik dersi benim için güzel ama 2 saat olsa daha iyi olur.
 - n. Hiçbir şey, zaten zevkli geçiyor.
 - o. Bir müzik odası olması çünkü orda daha iyi şeyler olur ve dersi dinleriz.
 - p. Daha çok şarkı.
 - q. Herkes dersi daha iyi dinlemeli ve her konuya katılmalı.
 - r. Bizleri gruplara ayırırsanız daha iyi olur, yani flüt, melodika çalabilenler, iyi çalabilen, orta çalabilen ve hiç çalamayan diye ayırırsanız iyi olur.
 - s. Haftada 4 kez müzik dersi olsa daha zevkli olur ve müzik odamız olsa daha güzel ders çalışırız.

Dersin daha keyifli olması için verilen önerilerin önemli bir bölümü ders ortamının düzeni ve sınıf yapısı, çalgılar gibi altyapı desteğine yönelik önerilerdir. Üç öğrenci zaten keyifli geçtiği için bir öneride bulunmazken iki öğrencinin ders saati artırımına yönelik önerisi göze çarpmaktadır. Özel bir derslik önerisinin yanında çeşitli çalgılar ile donanımın zenginleştirilmesi de dikkat çeken önerilerdir. Diğer öneriler ise daha çok ders içi aktivitelerin çalma söyleme doğrultusunda etkinliğe dayalı yürütülmesi ve buna bağlı olarak eğlenceli olabilmesi üzerinedir. Bu kapsamda öğrencilerin bazılarının ders saatinin artması, özel müzik dersliği gibi önemli öneriler verebilmiş olması, bazı öğrencilerdeki mevcut farkındalığı da öne çıkarmaktadır.

3. Müzik dersini tek başınıza çalışınca mı yoksa arkadaşlarınızla birlikte etkinlik yapınca mı daha zevkli işlersiniz?
 - a. Arkadaşlarımla tercih ederim. Çünkü tek başıma hem sıkılıyorum hem de eğlenemeyiz.
 - b. Arkadaşlarla daha zevkli işlerdik.

- c. Arkadaşımla, çünkü tek başıma olunca canım sıkılır o yüzden arkadaşımı tercih ederim.
- d. Arkadaşlıklarımınla birlikte çalışırken.
- e. Arkadaşlarımızla yapınca daha zevkli.
- f. Arkadaşlarımızla birlikte etkinlik yapınca daha zevkli işleriz.
- g. Arkadaşlarımla birlikte etkinlik yapınca daha zevkli oluyor.
- h. Arkadaşlarımla yapınca ama tek başıma daha iyi odaklanıyorum.
- i. İkisini de yapsak dersi zevkli işlemem.
- j. Arkadaşımla birlikte daha iyi.
- k. Arkadaşlarımla isterim, birbirimizi destekleyince daha gayretli oluruz ders daha iyi geçer.
- l. Arkadaşlarımla beraber isterim, çünkü birlikte yanlışlarımız düzeliyor ve daha çok eğleniyoruz.
- m. Arkadaşlarla çalışmak daha iyi oluyor yani grupça daha iyi.
- n. Grup çalışması yapsak daha iyi.
- o. Arkadaşlarımla.
- p. Arkadaşlarımla yapınca daha güzel.
- q. Müzik dersini grup halinde arkadaşlarla çalışınca daha zevkli olur.
- r. Müzik dersini birlikte yapsak daha iyi olur.
- s. Tek başımıza daha iyi.

Müzik dersinin bireysel ya da grupta olmasına yönelik maddede ise bir öğrenci bireysel çalışmaya yönelik görüş belirtirken diğer öğrenciler birlikte çalışmanın daha doğru olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bir başka öğrenci ise birlikte çalışmaktan bahsederken tek başına daha iyi odaklandığını ileri sürmüş, bir başka deyişle iki yaklaşımı bir arada düşünmüştür. Birlikte çalışmaya gerekçe olarak birkaç öğrencinin öne sürdüğü görüşler ise birlikte çalışmanın eğlenceli oluşu yanında daha gayretli olmak ve yanlışları daha iyi fark edebilmek biçiminde şekillenmiştir.

4. Müzik dersinde daha önceden size bir konuyu anlatırken yaptığımız grup çalışması (işbirlikli öğrenme) uygulaması hakkında genel olarak düşünceniz nedir?
 - a. Çok eğleniyorduk ama anlaşmazlıklar olunca kavga edebiliyorduk.
 - b. İşbirlikli olması daha iyi oluyor.
 - c. Çok eğleniyordum ve ders daha güzel oluyordu.
 - d. Bence çok güzel bir uygulamaydı.
 - e. Bence çok güzel bir uygulamaydı.
 - f. Bence çok zevkli uygulamaydı.

- g. Bence gereksiz olmuş bizim sınıfta hiçbir işe yaramadı öğretmenimizin emeğine yazık.
- h. Böyle olması daha iyi.
- i. Birlikte olup da beraber çıkardığımız ses ve gayret bizim için önemliydi.
- j. Grup çalışması daha iyi daha iyi anlıyorum ve daha eğlenceli.
- k. Grup çalışması daha iyi oluyor daha iyi anlıyorum çok iyi oldu.
- l. Daha iyi oldu.
- m. İyi oldu ve zevkli oldu.
- n. Bence çok güzel bir grup çalışması oluştu.
- o. Grup çalışması daha iyi olur çünkü hem birbirimizden yardım alıyoruz hem de daha eğlenceli oluyor.
- p. Bu uygulama iyi bir uygulamaydı bizim birbirimize güvenimizi arttırdı.
- q. Genel olarak güzel bir çalışma oldu ve duygularımızla yorumlarımızla grup çalışmasına katkımız oldu.

Sınıfta yapılan işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşler incelendiğinde, bir öğrencinin çalışmanın işe yaramadığı ve öğretmenin emeğinin boşa harcandığı biçiminde bir değerlendirmesinin olduğu, diğer değerlendirmelerin ise olumlu yönde olduğu gözlenmiştir. Bir başka öğrenci ise olumlu görüş belirtirken süreç içindeki bir sıkıntıya da göndermede bulunmuş, muhtelif sorunlardan birine (anlaşmazlık ve tartışma) değinmiştir. Diğer öğrencilerin olumlu görüşlerine dayanak olarak yazdıkları ilave bilgilerde ise hissedilen etkinin grup çalışmasına katkısı, birbirine olan güveni arttırmış olması, yardımlaşmanın önemi gibi hususlara değinildiği dikkat çekmektedir. Çalışma sürecinde gösterilen gayret ve öğrenilen bilgiler de ifade edilmeye çalışılan bir diğer husus olmuştur.

5. Bu işbirlikli uygulamanın başka zaman müzik dersinde yine yapılmasını ister misiniz?
 - a. İstemezdim.
 - b. Evet, bizim için daha iyi olur.
 - c. İstemem çünkü ders konularından geri kalmak istemem.
 - d. Hayır, istemem çünkü işbirlikli uygulama bizim sınıfla yapılmaz.
 - e. İsterim.
 - f. Evet.
 - g. Evet.
 - h. Hayır, istemem arkadaşlarım tartışıyor öğretmenimin emeğine yazık.
 - i. Hayır, olmasın güzel bir şey değil derste öyle.
 - j. Bazı derslerde yapılsın.
 - k. Evet, çok isterim.

- l. Evet, isterim hatta mümkünse her zaman grup çalışması yapılsın.
- m. Evet isterim.
- n. Evet.
- o. İsterim.
- p. İsterim.
- q. Evet, isterim daha eğlenceli oluyor.
- r. Bazı arkadaşlarımız görevlerini iyi yapmadığı için istemem.
- s. İstemiyorum.

İşbirlikli uygulamanın müzik dersinde tekrar uygulanmasına yönelik görüşleri açısından 7 tane öğrencinin olumsuz görüş belirttiği gözlenmiştir. Bu yedi öğrencinin bazıları sadece istemem ya da hayır gibi tek ifade yazdıkları, diğerlerinin ise gerekçe sundukları görülmüştür. Görevlerin yerine tam getirilmediği, arkadaşlarının tartışmasının öğretmenin emeğine zarar vermesi, o sınıfta yapılamayacak olması ve diğer derslerinden geri kalmak gibi gerekçelerin var olduğu anlaşılmaktadır. Bir öğrencinin bazı derslerde yapılmasını önerdiği grupta kalan 11 öğrencinin kendileri için iyi olduğu, mümkünse her derste yapılması gerektiği ve genellikle eğlenceli olduğu gibi gerekçelerle olumlu görüş beyan ettikleri gözlenmiştir.

- 6. İşbirlikli grup çalışmalarında sizi olumlu yönde etkileyen şeyler nelerdir?
 - a. Eğleniyoruz, anlamadığımız konuları birbirimize anlatıp öğreniyoruz.
 - b. Daha eğlenceli daha etkili çalışma dersi hep beraber iyi dinleyebilmemiz.
 - c. Başka arkadaşlarımdan bilmediğim şeyleri öğreniyordum.
 - d. Yaptığımız çalışmanın daha kolay bitmesini sağladı. Birimizin bildiği diğerlerinin bilmediği şeyleri birbirimize anlatmak hepimizin o şeyi bilmesini sağlar.
 - e. Hepimizin bulduğu bilgileri öğrenince daha çok şey öğrenmiş oluyoruz.
 - f. Daha çok bilgiler öğrenmiş oluruz.
 - g. Hiçbir şekilde olumlu etkilenmedim.
 - h. Olumlu şey yok olumsuz çok var.
 - i. Bu şekilde daha iyi anladım.
 - j. Hepimizin gayretli olması.
 - k. Her şey benim bilmediğim şeyi gruptaki kişiden öğrendim eğlendim.
 - l. Daha iyi anlayabildim dersi.
 - m. Hepimizin fikrinin alınması onların birleştirilip yeni bir şeyler çıkması.
 - n. Daha eğlenceli.
 - o. Daha iyi anladım konuyu, eğlenceli geçmişti.
 - p. Dersi daha iyi anlıyoruz ve arkadaşlarımızla iyi grup çalışması yaparız.

- q. Birbirimize güvenimizi arttırdı.
- r. Herkesin azimli yorum yapması beni etkiledi.

İşbirlikli çalışmada olumlu yönde etkilendiğiniz şeyler nelerdir? Sorusuna verilen yanıtlarda öğrencilerden iki tanesinin etkilendiği şeyleri yazmak yerine doğrudan “etkilenmedim” veya “olumsuz şey çok” biçiminde cevaplar verdiği görülmüştür. Diğer öğrencilerin olumlu bir etkileşim içinde olduklarını ifade ettikleri ve bu olumlu şeylere ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Olumlu etki yaratan unsurları arkadaşlarının azmi, karşılıklı güven, birlikte çalışma hevesi, eğlenceli ortam, yeni fikirler ortaya çıkartma, dersi anlayabilme, bilmediklerini arkadaşlarından öğrenme, daha çok bilgiye ulaşma, birbirinden daha çok bilgi alma, etkili çalışma yapabilme biçiminde sıralayan öğrencilerin en çok birlikte öğrenme kavramına vurgu yaptıkları söylenilebilir.

7. İşbirlikli grup çalışmalarında sizi olumsuz yönde etkileyen şeyler oldu mu? Oldu ise yazınız.
- a. Oldu, grupta kavga etmemiz, tartışmalarımız vb. şeyler.
 - b. Olmadı.
 - c. Olmadı.
 - d. Olmadı.
 - e. Olmadı.
 - f. Olmadı.
 - g. Olmadı.
 - h. Oldu, başım ağrıdı derslerimden düştüm arkadaşlarımla kavga edince öğretmen kızdı.
 - i. Bana verilen görevleri yapmıyorum, çünkü sıkıcı sonra öğretmenden azar işitiyorum.
 - j. Olmadı.
 - k. Bazı kişiler daha gayretli olsaydı daha iyi şeyler çıkardı.
 - l. Olmadı sadece bazı arkadaşlarım çok konuştu.
 - m. Yok.
 - n. Yok.
 - o. Olmadı.
 - p. Daha fazla ses oluyor aklımız karışıyor.
 - q. Evet, oldu bazılarımız üzerlerine verilen görevi yapmadı.
 - r. Olmadı.

Olumlu yönde etkileyen unsurlar kadar olumsuz yönde işbirlikli uygulamadan etkilenip etkilenmedikleri sorusuna ise 12 öğrenci “hayır” ya da “olmadı” biçiminde cevaplar vermiştir. Soruya olmadı biçiminde cevap veren bir öğrenci haricinde diğerleri

açıklama yapmadan olmadı ya da hayır derken, olumsuz etkilendiğini öne süren tüm öğrenciler görüşlerine ilave de yapmıştır. Olumsuz etkilendiğini ifade eden öğrenciler bu olumsuzluğu bazılarının verilen görevi yeterince yapmaması, sınıf içi gürültü, verilen görevleri sıkıcı bulma, baş ağrısı ve diğer derslerden başarısızlık ve grup içi kavgalar gibi hususlara bağlamıştır. Bir öğrenci ise kısmen tarafsız ama esasen olumsuz görünen bir yorum ile bazılarının iyi çalışmadığı konusuna gönderme yapmıştır.

8. Belirtmek istediğiniz başka görüşler varsa ya da soruların altındaki boşluklar görüşlerinizi yazmaya yeterli olmadı ise (soru no belirterek) arka sayfayı kullanınız.
 - a. Dersimize iki öğretmen girse daha iyi piyanomuz vb. de olsa daha iyi olur.
 - b. Okulumuzda bir tane müzik sınıfı olsun.
 - c. Müzik odamız olup orda derslerimizi işleseydik daha iyi olurdu.
 - d. Bir daha böyle bir çalışma yapsak iyi olur.
 - e. Bu çalışma sayesinde dayanışma saygı ve sevgi artıyor.
 - f. Müzik ve resim dersini isteyenlere versinler.
 - g. Müzik ve resim dersi bitsin.
 - h. Okulda müzik odası olsa o odada daha iyi ders yapsak.
 - i. Müzik odamız olsa her enstrüman olsa.
 - j. Okullarda resim atölyesi var ama müzik atölyesi yok bence olmalı.
 - k. Müzik odası ve müzik aletleri.
 - l. Müzik odamız olsa daha iyi olur.
 - m. Müzik çalışma odamız olsa daha iyi olur.
 - n. Aslında müzik odası olsaydı orda ders çalışsaydık.

Son soruda ilave eklemek istenilen bilgiler incelendiğinde esasen ikinci soruda dile getirilen istek ve talepler çerçevesinde öneriler verildiği gözlenmektedir. Bağımsız bir müzik odası ve dersliği ile bu derslikte yer alacak müzik aletleri en çok ifade edilen düşünceler olmuştur. Kimi öğrenciler bu iki görüşü ayrı sunarken, kimileri bir arada sunmuştur. Öğrencilerden biri bu fikirden bağımsız olarak yapılan çalışmanın tekrarını dile getirmişken, iki öğrenci ise olumsuz bir bakış açısı ile müzik ve resim derslerinin olmaması ve isteyen kişilerin bu dersi alması gibi iki fikir öne sürmüştür.

5. TARTIŞMA

5. 1. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin “Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder” Kazanımına Yönelik Ön ve Son Uygulama Sonuçları Arasındaki Anlamlı Farka Yönelik Tartışma

Aşağıda bu araştırmadan elde edilen bulguların, bu konuda yapılmış diğer çalışmalarla yorumlanmasına ve benzer, ortak veya farklı boyutlarına değinilmiştir.

Kocabaş (1998) tarafından yapılmış bir uygulama doğrudan ortaokul öğrencileri ile yapılmış olması bakımında bu tez çalışması ile benzerlik taşımaktadır. Seçilen çalışma grubu ve hedef konular açısından ortaokul düzeyini dikkate alması yanında deney grubu yönünde anlamlı fark elde edilmiş olması da bir diğer benzerlik olarak sunulabilir. İki çalışma arasındaki önemli bir benzerlik ise işbirlikli öğrenme kapsamında jigsaw tekniğinden faydalanılmış olmasıdır. Kocabaş'ın (1998) yürüttüğü uygulama ile bu tez çalışması arasındaki temel farklılık ise ilgili uygulamanın tutumlar üzerindeki etkiyi incelemesi, bu tez çalışmasının ise bilgi ve başarı düzeyini hedef almış olmasıdır.

Bu tez kapsamında yapılan çalışmada sınıf içi bir işbirlikli uygulama yapılmıştır ve Bilen (2010) tarafından yapılan sınıf ile öğretim kapsamındaki bir başka uygulama ile bu yönü ile benzerlik taşımaktadır. Bu tez çalışmasında müzik türleri kapsamında elde edilen başarı durumunun bir benzeri Bilen'in (2010) makalesinde Orff öğretisinde başarı biçiminde elde edilmiştir.

Uysal (2004) tarafından yapılan ve işbirlikli öğrenme kapsamında sınıf atmosferine ve şarkı söyleme becerilerine yönelik deneysel uygulama bu tez çalışması ile doğrudan bazı benzerlikler taşımaktadır. Uysal (2004) bu tez çalışmasındaki gibi örgün öğretimde müzik eğitimi alan öğrencileri tercih etmiş ve yine bu tez çalışmasındaki gibi jigsaw tekniği ile deneme yapmıştır. Bu tez çalışmasından farklı olarak Uysal (2004) uygulama sürecinde ikişer deney ve kontrol grubu tercih etmiştir. Çalışmada verilerin özel geliştirilmiş bir başarı testi ile elde edilmesi ve becerilerin deney grubu yönünde farklılaşmış olması da bu tez çalışması ile benzer önemli özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uygulama yapılan hedef kitle açısından bu tez çalışması ile benzerlik taşıyan bir başka makalede ise Güven ve Turan (2010) kaynaştırma öğrencileri ile faaliyette bulunmuşlardır. Bu tez çalışması ve Güven ve Turan (2010) tarafından yürütülen uygulamanın ortaokul öğrencileri (o dönem itibariyle ilköğretim) yapılmış olması önemli bir benzerliktir. Çalışma grubunun tercihindeki farklılık ise Güven ve Turan'ın (2010) makalesinde özel gereksinimli öğrencilerin tercih edilmiş olmasıdır. Bu tez çalışmasından

farklı olarak ilgili makalede gözlenen bir diğer durum ise kontrol grubu olmaksızın tek grup ile çalışılmış olmasıdır. Yaptıkları uygulama sonucunda bu tez çalışmasındaki gibi öğrencilerin müzik dersi başarılarında artış bulunmuştur.

Cangro (2013) işbirlikli öğrenme yaklaşımının çalgıya yeni başlayan öğrencilerin başarılarındaki etkisini incelediği çalışmasında üç farklı etüt ile üç farklı performans üzerinden puanlama yapmış ve çalışmada sadece bir etüt ile ilişkili başarı değişimi olduğu gözlenmiştir. Bu tez çalışmasında ise ele alınan tüm basamaklarda başarı gözlenmiştir ve bu hali ile Cangro (2013) ile kısmi benzerlikler taşımaktadır.

Kocabaş (2013) ise işbirlikli öğrenme ile müzik öğretiminde kaygı ve başarının değişimini incelediği araştırmasında hem başarı, hem de kaygı düzeyi açısından deney grubu yönünde fark bulmuştur ki bu durum bu tezdeki başarı değişkeninden daha fazla bulguya etki etmiş olduğuna işaret eder. Bu tez çalışmasından farklı olarak Kocabaş (2013) kaygı açısından da başarı elde edilebileceğini ortaya koymuştur.

Bir başka sınıf ile uygulama çalışmasında Holloway (2004) aktif işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile müzik öğrencilerinin dinleme ve tanımlama becerilerini arttırmaya yönelik bir uygulama yürütmüştür. Çalışma sonucunda işbirlikli yöntem bu tez çalışmasındaki gibi deney grubunun başarısı ve beceri artışı üzerinde etkili olmuştur. Dinleme ve tanımlama becerileri kapsamındaki bir başka makalede ise Simialek ve Boburka (2006), bu tez çalışmasındaki gibi ön test ve son test kontrol gruplu desen tercihi ile uygulama yapmışlardır. Makalelerinde deney grubu yönünde anlamlı fark bulan Simialek ve Boburka'nın (2006) bulguları bu tez çalışması ile örtüşmektedir.

Bu tez çalışmasındaki gibi örgün müzik eğitimi alan bireylerle yapılmış olan bir başka uygulamada Cornacchio (2008) tarafından ilkökul öğrencilerinin müziği benimsemeleri çerçevesinde müziksel besteleme ve müziksel etkileşimlerinin gelişimi için işbirlikli öğrenmenin etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmanın bu tez çalışmasındaki gibi örgün müzik eğitimi alan öğrencileri kapsamı (ilkokul – ortaokul) iki çalışma arasındaki önemli benzerlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu benzerlik yanında bulgular açısından ortaya çıkan bir farklılık ise Cornacchio'nun (2008) makalesinde bu tez çalışmasındaki gibi ana ölçüm kavramında ortaya çıkan farkın elde edilememiş olmasıdır. Cornacchio (2008) çalışmasında sadece diğer bazı değişkenler açısından fark bulmuştur.

Müzik eğitimi ve öğretimi alanındaki ilk çalışmalardan biri olan Kocabaş'ın (1994) doktora tezinde blokflüt öğretimi kapsamında işbirlikli öğrenme denemesi yapılmıştır. Araştırma diğer bazı sınıf ortamı uygulamaları gibi ortaokul öğrencileri ile ve jigsaw tekniği ile yapılmıştır ve bu tez çalışmasındaki çalışma grubu ve öğretim tekniği ile örtüşmektedir. Bu tez çalışmasından farklı olarak Kocabaş'ın (1994) doktora tezinde jigsaw tekniği yanında başka öğretim teknikleri de denemeye alınmış ve iki farklı deney ve kontrol grubu

tercih edilmiştir. Uygulama sonucunda bu tez çalışmasında olduğu gibi deney grubu yönünde anlamlı fark bulunmuştur.

Müzik eğitimi sürecinde işbirlikli öğrenme ve onun alt tekniklerinden faydalanmak müzik eğitimi alanında yapılabilecek pek çok çalışmaya fayda sağlayacak niteliktedir. Müzik ile ilgili yukarıda açıklanan ve gerek benzerlikleri, gerekse farklılıkları ile bu çalışma ile karşılaştırılan uygulamalarda da görüldüğü gibi, işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve müzik eğitiminin hemen tüm basamaklarında başarılı etki yapabilecek bir yaklaşım olması önemlidir. Bu durum yürütülen bu tez çalışmasında elde edilen başarı artışının önemli nedenlerinden biridir. Birlikte iş yapmak, birlikte öğrenme gibi uygulamalar hem yapılan işten zevk almayı, hem de bu yolla öğrenmeyi daha iyi etkilediği için bu çalışmada başarı elde edilmiş olduğundan bahsedilebilir.

Çağımızda, toplumsallaşmanın gelişmesi ile ortaya çıkan işbirliği ihtiyacı, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin ve bu kapsamdaki diğer alt uygulamaların sanat eğitimindeki yerinin ve öneminin araştırılması önemli kılmaktadır (Kurtuluş, 2001). Sanat eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan müzik eğitimi sürecinde ise işbirlikli öğrenmenin etkisi literatürde kendine yer bulmaktadır. Luce (2001) işbirlikli öğrenme uygulamalarının müzik eğitimi sürecinde müziği öğrenmeye, bireysel performansa, doğaçlamaya ve bilhassa müzik öğretmeni yetiştirme sürecine etki edebileceğini öne sürmektedir. Diğer yandan Luce (2001) işbirlikli öğrenmenin bir yöntem olarak müzik müfredatında da yer alabileceğine dikkat çekmektedir ve bu yolla işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını daha doğru etkileyebileceğini öne sürmektedir.

Cornacchio (2008) bu konuda literatürde çok fazla çalışma olmamasına karşın müzik öğretimi sürecinde işbirlikli öğrenmenin etkili bir yaklaşım olduğunun vurgulandığını öne sürmüştür. Bilen (2010) ise işbirlikli öğrenmenin diğer pek çok alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da çeşitli türleri ile (takım oyunları, yap-boz, ayrılıp birleşme, keşif, birlikte sorup öğrenme vb.) etkili bir öğretim aracı olduğunu savunmuştur.

Tüm bu yaklaşımlar işbirlikli öğrenme ve onun alt türlerinden biri olan jigsaw tekniği ile seçilmiş olan konuda elde edilen başarı artışına destek verecek yaklaşımlardır. Jigsaw tekniği ile birlikte iş yapan, birlikte emek sarf eden, birlikte konuyu pekiştirerek öğrenen öğrenciler, çalışma sürecinden de keyif almışlardır. Çalışmada elde edilen anlamlı farkın oluşmasındaki en önemli etken esasen öğrencilerin öğrenme sürecinde dersten ve konudan keyif alabilmiş olmalarıdır.

Çaycı ve diğerleri (2007) İşbirlikli öğrenmenin; akademik başarı sağlama, öğrenilenleri hatırd tutma, bilgiyi transfer edebilme, üst düzey bilişsel stratejiler kazanma, derslere aktif katılım sağlama gibi hususlarda önemli etkiye sahip bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır. Garrison ve Cleveland-Innes'e (2005) göre ise işbirliğine dayalı öğrenme

derinlemesine bir öğrenme yaklaşımıdır ve öğrencilerin başarılarını arttırmada etkili bir öğrenme yöntemi olarak kabul edilmelidir (akt., Camnalbur, Bayraktar, 2018, s. 1150).

İşbirlikli öğrenme ve başarı ilişkisinin irdelendiği çalışmaların yanı sıra işbirlikli öğrenme yöntemlerinden biri olan “Birleştirme I” (jigsaw I) tekniğinin de etkin bir role sahip olduğu ve özellikle bölümlere ayrılabilen ünitelerde oldukça başarılı bir başarı yüzdesi elde edilmesini sağlayarak kullanılabilirliği vurgulanmaktadır (Kuş ve Karatekin, 2009). Diğer yandan jigsaw tekniği, öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılma konusundaki motivasyon kaybını da önemli ölçüde azaltabilir ve aktif, öğrenci merkezli, öğrenci başarısına odaklı bir atmosfer yaratılmasına yardımcı olabilir (Mengduo ve Xiaoling, 2010). Bu noktada işbirlikli öğrenmenin başarısını sağlayan önemli faktörlerden ikisi ise öğrenciler arasında olumlu bağımlılık ve pozitif etkileşim sağlamasıdır ve bu durum işbirlikli öğrenmenin en ciddi kazanımıdır ki öğrenciler bu süreçte başarılı olmak için istekli olurlar (Zbikowski ve Long, 1994; Gömleksiz, 2007).

Kösterelioğlu (2014) literatürde genellikle işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve bu yöntemin kullanıldığı ortama, derse veya konuya yönelik tutuma odaklandığını ileri sürerken, yaptığı çalışmanın sonuçlarında da birlikte çalıştığı öğrencilerin grupla çalışma ve akranlarıyla bilgi alışverişi sağlarken yaptıkları işten keyif aldıklarını, işbirlikli çalışmanın öğrencilerde keyif duygusu oluşturduğunu vurgulamıştır. Benzer biçimde Erden (1988) işbirliğinde başarıyı etkileyen faktörlerin araştırıldığını ve en çok takım üyeleri arasındaki yardımlaşmanın etken olarak tespit edildiğinin altını çizmektedir. Diğer yandan Erden (1988) bu süreç için “öğrenciler öğrenme-öğretme sürecine etkin olarak katıldıkları ve kendi akranları ile sürekli etkileşim içinde oldukları için öğrenme sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp eğlence haline dönüşmektedir” demektedir.

Gerek bu çalışma ile çeşitli yönleri ile benzerlikler taşıyan çalışmalar, gerek farklılık gösteren çalışmalar, gerekse başarı, öğrenme, işbirlikli kavramlarına atıfta bulunan yaklaşımlar, öğrenme sürecinde başarının ve başarıyı arttırmada farklı yaklaşımlar kullanmanın önemine gönderme yapmıştır. İşbirlikli öğrenme süreci de eğitim öğretimin tüm kademelerinde çokça tercih edilen ve başarı ile ilişkilendirilebilen farklı bir öğretim yaklaşımıdır. Bu kapsamda işbirlikli öğrenme tüm alanlarda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da olumlu etkiler oluşturabilecek ve öğrenmeyi kolaylaştırabilecek bir yapıdadır.

5. 2. Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Çalışmasına Dönük Görüşleri ile İlgili Tartışma

Çalışma kapsamında öğrencilerle yapılan işbirlikli öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin genelde alışık oldukları öğrenme yöntem ve tekniklerinden biraz daha farklı bir anlayışı, farklı çalışmayı ve farklı bir işlenişi ifade etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bu sürece

olan yaklaşımları da sürecin başarılı ya da başarısız olarak gerçekleşmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu amaçla öğrencilerin işbirlikli öğrenme sürecine ilişkin görüşleri alınmış ve ağırlıklı olarak öğrencilerin bu yaklaşımı ve yaklaşımın gerektirdiği süreçleri benimsedikleri yönünde tespitler yapılmıştır.

Sanat eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan müzik eğitimi sürecinde işbirlikli öğrenmenin etkisi literatürde kendine yer bulmaktadır. Aşağıda bu konudaki literatüre atıf yapılmış ve bu çalışma kapsamında elde edilen öğrenci görüşleri ile paralellikler kurulmaya çalışılmıştır.

Çaycı ve diğerleri (2007) İşbirlikli öğrenmenin; akademik başarı sağlama, öğrenilenleri hatırd tutma, bilgiyi transfer edebilme, üst düzey bilişsel stratejiler kazanma, derslere aktif katılım sağlama gibi hususlarda önemli etkiye sahip bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır. Garrison ve Cleveland-Innes,e (2005) göre ise işbirliğine dayalı öğrenme derinlemesine bir öğrenme yaklaşımıdır ve öğrencilerin başarılarını arttırmada etkili bir öğrenme yöntemi olarak kabul edilmelidir (akt: Camnalbur ve Bayraktar, 2018, s.1150).

İşbirlikli öğrenme ve başarı ilişkisinin irdelendiği çalışmaların yanı sıra işbirlikli öğrenme yöntemlerinden biri olan "Birleştirme I" (jigsaw I) tekniğinin de etkin bir role sahip olduğu ve özellikle bölümlere ayrılabilen ünitelerde oldukça başarılı bir başarı yüzdesi elde edilmesini sağlayarak kullanılabilirliği vurgulanmaktadır (Kuş ve Karatekin, 2009). Diğer yandan jigsaw tekniği, öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılma konusundaki motivasyon kaybını da önemli ölçüde azaltabilir ve aktif, öğrenci merkezli, öğrenci başarısına odaklı bir atmosfer yaratılmasına yardımcı olabilir (Mengduo ve Xiaoling, 2010). Bu noktada işbirlikli öğrenmenin başarısını sağlayan önemli faktörlerden ikisi ise öğrenciler arasında olumlu bağımlılık ve pozitif etkileşim sağlamasıdır ve bu durum işbirlikli öğrenmenin en ciddi kazanımıdır ki öğrenciler bu süreçte başarılı olmak için istekli olurlar (Zbikowski ve Long, 1994; Gömleksiz, 2007).

Kösterelioğlu (2014) literatürde genellikle işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve bu yöntemin kullanıldığı ortama, derse veya konuya yönelik tutuma odaklandığını ileri sürerken, yaptığı çalışmanın sonuçlarında da birlikte çalıştığı öğrencilerin grupla çalışma ve akranlarıyla bilgi alışverişi sağlarken yaptıkları işten keyif aldıklarını, işbirlikli çalışmanın öğrencilerde keyif duygusu oluşturduğunu vurgulamıştır.

Benzer biçimde Erden (1988) işbirliğinde başarıyı etkileyen faktörlerin araştırıldığını ve en çok takım üyeleri arasındaki yardımlaşmanın etken olarak tespit edildiğinin altını çizmektedir. Diğer yandan Erden (1988) bu süreç için "öğrenciler öğrenme-öğretme sürecine etkin olarak katıldıkları ve kendi akranları ile sürekli etkileşim içinde oldukları için öğrenme sıkıcı bir iş olmaktan çıkıp eğlence haline dönüşmektedir" demektedir.

Luce (2001) işbirlikli öğrenme uygulamalarının müzik eğitimi sürecinde müziği öğrenmeye, bireysel performansa, doğaçlamaya ve bilhassa müzik öğretmeni yetiştirme sürecine etki edebileceğini öne sürmektedir. Diğer yandan Luce (2001) işbirlikli öğrenmenin bir yöntem olarak müzik müfredatında da yer alabileceğine dikkat çekmektedir ve bu yolla işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını daha doğru etkileyebileceğini öne sürmektedir.

Cornacchio (2008) bu konuda literatürde çok fazla çalışma olmamasına karşın müzik öğretimi sürecinde işbirlikli öğrenmenin etkili bir yaklaşım olduğunun vurgulandığını öne sürmüştür. Bilen (2010) ise işbirlikli öğrenmenin diğer pek çok alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da çeşitli türleri ile (takım oyunları, yap-boz, ayrılıp birleşme, keşif, birlikte sorup öğrenme vb.) etkili bir öğretim aracı olduğunu savunmuştur.

Tüm bu yaklaşımlar işbirlikli öğrenme ve onun alt türlerinden biri olan jigsaw tekniği ile seçilmiş olan konuda elde edilen başarı artışına destek verecek yaklaşımlardır. Jigsaw tekniği ile birlikte iş yapan, birlikte emek sarf eden, birlikte konuyu pekiştirerek öğrenen öğrenciler, çalışma sürecinden de keyif almışlardır. Çalışmada elde edilen anlamlı farkın oluşmasındaki en önemli etken esasen öğrencilerin öğrenme sürecinde dersten ve konudan keyif alabilmiş olmalarıdır.

Nitekim bu konudaki öğrenci görüşleri; karşılıklı güven, birlikte çalışma hevesi, azim, eğlenceli ortam, yeni fikirler ortaya çıkartma, dersi anlayabilme, bilmediklerini arkadaşlarından öğrenebilme imkânı, daha çok bilgiye ulaşma, birbirinden daha çok bilgi alma, birlikte çalışma kültürünün gelişmesi, etkili çalışma yapabilme şeklinde oluşmuştur. Öğrenciler en çok birlikte öğrenme kavramına vurgu yapmışlardır.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

1. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin “Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder” kazanımına yönelik ön ve son test uygulama sonuçları arasındaki ilişkiye odaklı analizlerde, çalışmanın odağındaki işbirlikli öğrenme yaklaşımının ön uygulamasında deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu durum aynı zamanda çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubunun çalışma için seçilen kazanım düzeyinde birbirine denk olduğunun da bir göstergesi olmuştur.

Çalışmanın Son test uygulama sonuçları üzerinde yapılan analizlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu durum yapılan deneysel uygulamanın son test uygulaması bölümünde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğunu ve bu başarının da büyük ölçüde uygulanan işbirlikli öğrenme yaklaşımından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin ölçme aracından aldıkları ön ve son test uygulama puanları karşılaştırıldığında ön uygulamada birbirine yakın seyreden puanların, son uygulamada deney grubu lehine artması, son uygulamada oluşan anlamlı farkın bir göstergesi olmuştur.

Ayrıca çalışmanın ön ve son test uygulamaya dönük tüm ölçümler için gerçekleşen standart sapma değerlerinin 1'in altında ve düşük düzeyli gerçekleşmiş olması, dağılımın homojen olduğuna işaret etmiştir.

Bu sonuç İşbirlikli öğrenme yaklaşımının bir tekniği olan “Jigsaw” tekniğinin müzik eğitimine ilişkin öğrenmelerde etkili olduğunun en önemli göstergesi olarak düşünülebilir.

2. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin “Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder” kazanımına yönelik olarak yürütülen işbirlikli öğrenme çalışması hakkındaki öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçların, bu yaklaşımın etkili ve etkin uygulanmasında önemli olduğu düşünülmüştür. İşbirlikli öğrenme yaklaşımının bir tekniği olan “Jigsaw Tekniği” birlikte iş yapmayı, birlikte emek sarf etmeyi, konuyu birlikte pekiştirmeyi gerektirmektedir. Bu da çalışmalarını benimsemiş ve bunlardan zevk alan bir öğrenci profilini zorunlu kılar. Öncelikle öğrenciler yaklaşımı çok büyük oranda benimsemiş, etkinliklere istekle katılmış ve çalışma sürecinden keyif almışlardır. Çalışmada elde edilen anlamlı farkın oluşmasındaki en önemli etken esasen öğrencilerin öğrenme sürecinde dersten

ve konudan keyif alabilmiş olmalarıdır. Bu konudaki olumlu öğrenci görüşlerinin odak noktasını; en çok birlikte öğrenme kavramına yaptıkları vurgu oluşturmuştur. Öğrenciler işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile ilgili olarak; karşılıklı güven, birlikte çalışma hevesi, azim, eğlenceli ortam, yeni fikirler ortaya çıkartma, dersi anlayabilme, bilmediklerini arkadaşlarından öğrenebilme imkânı, daha çok bilgiye ulaşma, birbirinden daha çok bilgi alma, birlikte çalışma kültürünün gelişmesi, etkili çalışma yapabilme davranışlarını ve imkânlarını pekiştirip geliştirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı denendiği diğer tüm alanlarda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da olumlu etkiler oluşturabilen ve öğrenmeyi kolaylaştırabilen bir yaklaşımdır. Bu nedenle özellikle müzik öğretmenlerinin bu yaklaşımı etkin biçimde kullanmaya dönük bakış açılarının geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekir.
2. Müzik öğretmenleri işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkili olabileceği kazanımların tespitine dönük olarak müzik öğretim programlarını daha detaylı analiz etmeli ve öğretim planlarını ona göre yapmalıdırlar.
3. Müzik öğretmenleri öğretim programlarındaki kazanımların işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yürütülmesine dönük olarak daha yansıtmacı olmalı ve öğrencilerini bu tarz yaklaşımlarla daha fazla etkileşime sokmalıdırlar.
4. Müzik öğretmenleri daha fazla öğrenci ilişkisi, dayanışması, birlikteliği gerektiren bir başka deyişle daha çok öğrenci etkinliğine dayalı olan işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile ilgili öğrenci görüş ve tutumlarını takip etmeli, bu görüş ve tutumları destekleyici ve geliştirici önlemler almalıdır.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Program hazırlayıcılar müzik eğitiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımını öngörece ve destekleyecek direktif ve kazanımlara hazırlanan müzik öğretim programlarında daha çok yer vermelidirler.
2. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı sadece ortaokul aşamasında değil ilkökul ve lise aşamasındaki kazanımlara da uyarlanmalıdır.
3. İşbirlikli öğrenme yaklaşımının müzik eğitiminde uygulanma biçimlerine ve uygulanma sonuçlarına odaklı daha fazla bilimsel çalışma yapılmalıdır.

4. Sağlıklı bir mzık eğitimi için örgün temel mzık eğitimi süreçlerinde sadece işbirlikli öğrenme değil, sorgulama temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme vd. gibi yapılandırmacılığın diğer öğretimsel uygulamalarına da sıklıkla yer verilmeli ve bunların uygulama biçimlerine ve sonuçlarına odaklı bilimsel çalışmalar arttırılmalıdır.



7. KAYNAKLAR

- Abeles, H. F., Hoffer, C. F. and Klotman, R. H. (1994). *Foundations of music education*. NewYork: Schirmer Books.
- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbulut, H. İ. ve Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: ilköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18 – 44.
- Akçöltekin, A. (2013). *9. sınıf öğrencilerine insanların çevreye zararları konusunun ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) ile öğretimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aksoy, G. ve Gürbüz, F. (2012). İşbirlikli iki farklı tekniğin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (E-Sosder)*, 11(42), 67–78. www.esosder.org
- Aksu, C. (2018). *Cumhuriyet dönemi örgün temel müzik eğitiminde müzik öğretim programları (1924 – 2017) ve müzik eğitiminde yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Albayrak, A. S. (2009). Çok değişkenli istatistik tekniklerin varsayımları. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 207-230). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Aronson, E. (2002). Building empathy, compassion, and achievement in the jigsaw classroom. J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 209-225). San Diego, CA: Academic Press.
- Aronson, E. URL1, <https://www.jigsaw.org/> The Jigsaw Classroom, 10 Mayıs 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 73–82.
- Arslan, A. (2008). *İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Erişmeye, Kalıcılığa, Öz Yeterlik İnancına ve Öz Düzenleme Becerisine Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2012). Sözcük türleri öğretiminde jigsaw tekniğinin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 157–168.
- Avcı, S. ve Fer, S. (2004). Birleştirme II tekniği ile oluşturulan işbirliğine dayalı öğrenme ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi: kartal mesleki eğitim merkezi'nde bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 61–74.

- Ayas, A. (2013). Eğitimle ilgili temel kavramlar. H. Özmen ve D. Ekiz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 2-12). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, F. (2013). Coğrafya bölümü öğrencilerinin bölgesel coğrafya dersinde işbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 13(4), 2401–2418.
- Ayna, C. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde birleştirme II (Jigsaw II) yönteminin kullanılmasının ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarı, fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Ayvacı, H. Ş ve Durmuş, A. (2016). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Isı ve sıcaklık başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 87-103.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: Kişisel Yayın.
- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49–68.
- Baştürk, R. (2009). Deneme Modelleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde, (s. 31-53). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 85–94.
- Baydar, A. (2015). *Jigsaw ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Bektaş, Z. (2012). *Maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde uygulanan birlikte öğrenme ve jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bilen, S. (2010). The effect of cooperative learning on the ability of prospect of music teachers to apply Orff-Schulwerk activities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4872–4877.
- Bölükbaş, F. (2014). Jigsaw-IV tekniğinin yabancı öğrencilerin Türkçedeki temel zamanları öğrenmeleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 196–209.

- Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M. ve Duru, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 186–198.
- Buzludağ, P. (2010). 6. sınıf fen ve teknoloji dersi “canlılarda üreme, büyüme ve gelişme” ünitesinin işbirlikli öğrenmeyle (jigsaw tekniği) öğretiminin öğrenci başarısına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Camnalbur, M. ve Bayraktar-Mutlu, B. (2018). İşbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1149–1172.
- Cangro, R. M. (2013). Effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalists. *International Journal of Arts and Commerce*, 2(7), 133–141.
- Cemaloğlu, N. (2009). Veri toplama teknikleri nicel-nitel. A, Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde*, (s. 133-164). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cornacchio, R. A. (2008). *Effect of cooperative learning on music composition, interactions, and acceptance in elementary school music classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon, School of Music and Dance.
- Çalhan, R. (2012). *İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M ve Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 619–630.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelikkaya, H. (2006). *Eğitim bilimlerine giriş eğitimcilik ve öğretmenlik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dellalbaş, O. (2012). *Jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demiral, S. (2012). *Jigsaw tekniğinin kümeler ve önermeler konusunun öğretiminde öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130–148.
- Demir, N., Kızılay, E. ve Bektaş, O. (2016). 7. sınıf çözeltiler konusunda başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik alışması. *Necatibey Eğitim Fakóltesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(1), 209–237.
- Demirtaş, F. (2008). *İşbirlikli öğrenmenin öğrenci tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Deniz, J. (2015). Altı el bir piyano eserinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiği: Bir eylem araştırması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (Asos Journal)*, 3(15), 89–117.
- Di natale, J. J. and Russell, G. S. (1995). Cooperative learning for better performance. *Music Educators Journal*, 82(2), 26–28.
- Doğru, M. ve Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniği kullanımının fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 2(2), 57–66.
- Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). İşbirlikli öğrenme yöntemi. F. Büyükalan, (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 147-169). Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2018). 7. sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının akademik başarı, öz-düzenleme becerisi, tutum, erişi ve bilginin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 959–983. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Ekinci, N. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde, (s.93-108). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Eral, G. ve Vehid, H. E. (2013). Nicel verilerin yer aldığı bağımsız ve bağımlı gruplarda uygulanan istatistiksel yöntemler. *ocuk Dergisi*, 13(4), 138–140.
- Erden, M. (1988). Öğrenciler arasındaki işbirliğine dayalı öğretim teknikleri. *Eğitim ve Bilim*, 12(68), 57-60.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 3, 11–16.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Fischer, C. C. (2006). *Applications of selected cooperative learning techniques to group piano instruction* (Unpublished doctoral dissertation). University Of Oklahoma, Graduate College, Oklahoma.
- Gambari, A. I. and Yusuf, M. O. (2017). Relative effectiveness of computer-supported jigsaw II, STAD and TAI cooperative learning strategies on performance, attitude, and retention of secondary school students in physics, *Journal of Peer Learning*, 10, 76–94.
- Genç, M. ve Şahin, F. (2013). İlköğretim sekizinci sınıf fen bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 138–155.
- Göçer, A. (2010). A comparative research on the effectivity of cooperative learning method and jigsaw technique on teaching literary genres. *Educational Research and Reviews*, 5(8), 439–445.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Effectiveness of cooperative learning (jigsaw II) method in teaching English as a foreign language to engineering students (Case of Firat University, Turkey). *European Journal of Engineering Education*, 32(5), 613–625.
- Gömlüksiz, M. N. ve Demiralp D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777–795.
- Gök, Ö., Doğan, A., Doymuş, K. ve Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve fene olan tutumlarına etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 193–209.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223–236.
- Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 7–30.
- Güngör, S. N. ve Özkan, M. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci tutumuna etkileri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 47–59.
- Gürbüz, N., Şimşek, U. ve Berber, K. (2015). İşbirlikli öğrenme yönteminin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 19–27.
- Gürdoğan, E. P. ve Alpar, Ş. E. (2014). Klinik yönetim iklimi ölçeğinin (KYİÖ) Türkçe geçerlilik ve güvenilirliği. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3), 229–235.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güven, E. ve Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-573.
- Hamurcu, H. (2002). Okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Harrington, W. J. (2016). Collaborative learning among high school students in a chamber music setting (Unpublished doctoral dissertation). Boston University College Of Fine Arts.
- Hevedanlı, M. ve Akbayın, H. (2006). Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin başarı, hatırd tutma ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 21-31.
- Holloway, M. S. (2004). The use of cooperative action learning to increase music appreciation students' listening skills. *College Music Symposium*, 44, 83-93.
- Hoskyns, J. (1998). Music education and a European dimension. G. Spruce (Eds.), *Teaching Music*, (pp. 144-151). London: Routledge.
- Kan, A. (2007). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde, (s. 23-80). Ankara: Anı yayıncılık.
- Kara, N. S., Bicen, A. ve Uzunboylu, H. (2009). Felsefe grubu öğretmenlerinin işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *KKTC Milli Eğitim Dergisi*, 3, 41-56.
- Karaçöp, A. (2010). *Öğrencilerin elektrokimya ve kimyasal bağlar ünitelerindeki konuları anlamalarına animasyon ve jigsaw tekniklerinin etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karakoyun, M. E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden jigsaw'ın akademik başarıya etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kayış, A. (2009). Güvenirlik Analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde, (s. 403 - 419). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kılıç, M. A. (2013). *Jigsaw tekniğinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin (jigsaw tekniği) asitler ve bazlar konusunda öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılkaya, A. (2017). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve jigsaw ı tekniğinin öğrencilerin bloom taksonomisi bilişsel alanın her bir basamağındaki akademik başarısına ve bilgi kalıcılığına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Kocabaş, A. ve Uysal, G. (2006). *İlköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda Sunulan Bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli.
- Kocabaş, A. (2013). The effects of cooperative learning on continual and state anxiety and musical performance in teaching music. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(2), 27–35.
- Kocabaş, A. (1998). İşbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin müziğe ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(108), 36–40.
- Kocabaş, A. (1994). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Koç, B. (2015). *İşbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki erişkiye, kalıcılığa ve sosyal beceriye etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kösterelioğlu, İ. (2014). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrenme ve öğretme sürecinde oluşturduğu duygular. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 256–279.
- Kurtuldu, M. K. (2012). Dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretlerin piyano eğitiminde kullanılabilirliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 233-254.
- Kurtuluş, Y. (2001). Sanat eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 201–205.
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). İş birliğine dayalı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 589–604.
- Luce, D. W. (2001). Collaborative learning in music education: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(2), 20–25.
- Mbacho, N. W. (2013). *Effects of jigsaw cooperative learning strategy on students' achievement in secondary school mathematics in laikipia east district, Kenya* (Unpublished master thesis). Egerton University, Kenya.
- Maden, S. (2011). Jigsaw I tekniğinin yazılı anlatım becerisi akademik başarısına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 11(2), 901–917.
- Mengduo, Q and Xiaoling, J. (2010). Jigsaw strategy as a cooperative learning technique: focusing on the language learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(4), 113–125.
- Meng, J. (2010). Jigsaw cooperative learning in english reading. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(4), 501–504.

- Meral, E. ve Şimşek, U. (2014). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 134–151.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2006). *İlköğretim müzik dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nacakçı, Z. (2011). Müziksel işitme okuma ve yazma dersinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarılarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy Fine Arts*, 6(2), 180–186. www.newwsa.com
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdilek, K., Erkol, M., Doğan, A., Doymuş, K. ve Karaçöp, A. (2010). Fen ve teknoloji dersinin öğretiminde jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkındaki öğrenci görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 209–225.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17–32.
- Öztürk, G. ve Kalyoncu, N. (2018). Müziksel işitme eğitiminde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci kaygı ve başarısına etkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 356–375.
- Sağır, T., Zahal, O. ve Gürpınar, E. (2013). Müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavlarında YGS puanları ile müzik alanı puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 541–554.
- Sağır, T., Gürpınar, E. ve Zahal, O. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı uygulamaların çoksesli solfej alan başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 195–212.
- Sancı, M. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğretiminde uygulanan jigsaw ve grup araştırması tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Serinkan, C. ve Bardakçı, A. (2007). Pamukkale üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının iş tatminlerine ilişkin bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12(9), 152–163.
- Sevin, H. D. ve Küçük, S. (2016). İşgörenlerin rekreasyonel etkinliklere katılım düzeyleri ile çalışma performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 3(1), 24–31.

- Seyhan, A. (2017). *Jigsaw yönteminin lise 9. SINIF tarih dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Smialek, T. and Boburka, R. R. (2010). The effect of cooperative listening exercises on the critical listening skills of college music-appreciation students. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 57–72.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme Stratejileri: teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31–39.
- Souvignier, E. and Kronenberger, J. (2007). Cooperative learning in third graders' jigsaw groups for mathematics and science with and without questioning training. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 755–771.
- Spruce, G. (1998). Introduction: Ways of thinking about music. G. Spruce (Eds.), *Teaching Music*, (pp. 1-6). London: Routledge.
- Stockdale S. and Williams R. (2004). Cooperative learning groups at the college level: differential effects on high, average, and low exam performers. *Journal of Behavioral Education*, 13(1), 37–50.
- Sönmez, S. (2005). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme tekniği ile bilgisayar okur-yazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sönmez, V. (2003). Eğitimin tarihsel temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde, (s. 21-51). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözen, İ. (2012). *İşbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin performans ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Swanwick, K. (1996). *A basis for music education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1997). *Music mind and education*. London: Routledge.
- Şendurur, Y. ve Akgül-Barış, D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 65–174.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taşdemir, A. ve Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 173-187.

- Tay, B. ve Yangın, B. (2008). 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 73-88.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209–225.
- Tekdal, M. ve Söznmez, S. (2018). The effect of using jigsaw cooperative learning technique in teaching computer literacy on students' achievement and retention. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 37 – 59.
- Tok, T. N. (2008). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde, (s. 176-252). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Topal, Y. ve Kırbaş, A. (2014). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine uygunluğu açısından Türkçe öğretmen niteliklerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 295–306.
- Turgut, Y. (2009). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde, (s. 193-247). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkmen, H. ve Atasayar-Yamık, G. (2015). Jigsaw-II tekniğinin omurgalı hayvanlar konusunda öğrenci başarısına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 36, 33–46.
- Türkoğlu, B. Ö. (2009). *Çok değişkenli normallik testlerinden zp ve cp için bir java programı ve uygulaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi, temel kavramlar ilkeler yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçar, S. (2014). *Jigsaw tekniğinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi "yer kabuğu nelerden oluşur?" ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık, G. (2016). Birleştirme tekniğine dayalı fen bilimleri öğretiminin tutum akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 120–134.
- Uysal, G. (2004). *İlköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 175–187.
- Ünal, O. ve Gürsoy, Y. E. (2014). Banka reklâmlarının müşteri tercihlerine etkisi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 304–314.

- Vural, L. (2013). Grasha-riechmann öğrenme stili ölçeğinin yapı geçerliği çalışmaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 481–496.
- Watson, S. B. (1992). The essential elements of cooperative learning. *The American Biology Teacher*, 54(2), 84–86.
- Yavuz, M. (2016). *Fizik dersi optik ünitesi öğretiminde jigsaw tekniğinin 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yazman, İ. (2013). *İşbirlikli jigsaw tekniği ve 5e modeliyle öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde “yayları tanıyalım” ile “iş ve enerji” konularındaki başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Yılar, M. B. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılar, M. B. ve Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 375-394.
- Yıldırım Doğru, E. (2012). *Matematik öğretiminde kullanılan ayrılıp birleşme tekniğinin öğrencilerin özyeterlilik, kaygı ve kalıcılık düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yıldırım, N. (2013). *Normal dağılım için uyum iyiliği testleri ve bir simülasyon çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M. A. ve Çevik, G. B. (2016). Evli bireylerin evlilik doyumlarının ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 227–242.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 155–163.
- Yılmaz, F. (2017). *İşbirlikli öğrenme jigsaw yöntemi ile yapılan laboratuvar etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Yüksel, S. (2017). *Scratch programı öğretiminde ayrılıp birleşme tekniği kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumuna akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Zakaria, E. and Iksan, Z. (2007). Promoting cooperative learning in science and mathematics education: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(1), 35-39.

Zbikowski, L. M. and Long, C. K. (1994). Cooperative learning in the music theory classroom. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 8, 135–157.





8. EKLER

Ek 1. Öğrenci Mülakat Formu

ÖĞRENCİ MÜLAKAT FORMU

Sevgili öğrenciler bu mülakat (görüş) formu daha önce sizlerle yapmış olduğumuz ve işbirlikli öğrenmeye dayalı ders hakkında ve genel olarak müzik dersimiz hakkında görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. Genel olarak müzik dersine yönelik ve işbirlikli öğrenme ile daha önce yaptığımız gruplar ve bu gruplarla çalıştığınız konulara yönelik neler düşündüğünüzü aşağıdaki soruların altına yazın.

Gülşah KURTULDU
Müzik Öğretmeni

1-Okuldaki dersleriniz içinde müzik dersi sizin için ne ifade ediyor, müzik dersini seviyor musunuz?

2-Müzik derslerinin daha zevkli geçmesi için neler önerirsiniz?

3-Müzik dersini tek başınıza çalışınca mı yoksa arkadaşlarınızla birlikte etkinlik yapınca mı daha zevkli işlersiniz?

4-Müzik dersinde daha önceden size bir konuyu anlatırken yaptığımız grup çalışması (işbirlikli öğrenme) uygulaması hakkında genel olarak düşünceniz nedir?

5-Bu işbirlikli uygulamanın başka zaman müzik dersinde yine yapılmasını ister misiniz?

6-İşbirlikli grup çalışmalarında sizi olumlu yönde etkileyen şeyler nelerdir?

7-İşbirlikli grup çalışmalarında sizi olumsuz yönde etkileyen şeyler oldu mu? Oldu ise yazınız.

Belirtmek istediğiniz başka görüşler varsa ya da soruların altındaki boşluklar görüşlerinizi yazmaya yeterli olmadı ise (soru no belirterek) arka sayfayı kullanınız.

Ek 2. Bilişsel Alan Testi

6. Sınıf Müzik Dersi – Müzik Kültürü Öğrenme Alanı Kazanım: Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder Bilişsel Alan Testi Soruları

Soru 1. Aşağıdaki sanatçılarımızdan hangisi Türk Beşlerinden biri değildir?

- A) Ulvi Cemal ERKİN B) Necil Kazım AKSES C) Cemal Reşit REY
D) Fazıl SAY E) Ahmet Adnan SAYGUN

Soru 2. Aşağıdakilerden hangisi bir ‘Geleneksel Türk Sanat Müziği’ çalgısıdır?

- A) Bağlama B) Trompet C) Yan Flüt D) Klasik Gitar E) Kanun

Soru 3. Kırık hava ve uzun hava gibi ana türleri olan müzik türü hangisidir?

- A) Geleneksel Türk Sanat Müziği B) Klasik Batı Müziği C) Geleneksel Türk Halk Müziği D) Fasil Müziği E) Popüler Müzik

Soru 4. Ölçüsü belli olmayan, serbest şekilde çalınıp söylenen ve her zaman sözlü olan Türk Halk Müziği biçimi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Fasil B) Sırto C) Uzun hava D) Zeybek E) Oyun havası

Soru 5. Dini ve dindışı olmak üzere iki ana biçimi bulunan ve fasil müziği, tasavvuf müziği ve mehter müziği gibi alt gruplara ayrılabilen müzik türümüz hangisidir?

- A) Geleneksel Türk Halk Müziği B) Türk Pop Müziği C) Çağdaş Türk Müziği
D) Senfonik Müzik E) Geleneksel Türk Sanat Müziği

Soru 6. “Ud ve Kanun” en çok hangi müzik türünde kullanılır?

- A) Türk Sanat Müziği B) Rock Müzik C) Pop Müzik
D) Türk Halk Müziği E) Batı Müziği

Soru 7. “Tatlı Dillim” veya “Neredesin Sen” isimleri ile kulaklarımızda kalan türkü hangi sanatçımıza aittir?

- A) Fecri Ebcioğlu B) Münir Nurettin Selçuk C) Neşet Ertaş
D) Hacı Arif Bey E) Saip Egüz

Soru 8. Aşağıdakilerden hangisi Türk Halk Müziği sanatçısıdır?

- A) Cem KARACA B) Tanburi Cemil Bey C) Barış MANÇO
D) Sadettin KAYNAK E) Musa EROĞLU

Soru 9. Aşağıdakilerden hangi sanatçının ürettiği müzik türü diğerlerinden farklıdır?

- A) Ahmet Adnan SAYGUN B) Barış MANÇO C) Tarkan
D) Sezen AKSU E) Kayahan

Soru 10. “Bozlak” daha çok hangi coğrafi bölgemizin bir halk müziği ürünüdür?

- A) Ege Bölgesi B) Karadeniz Bölgesi C) İç Anadolu Bölgesi
D) Akdeniz Bölgesi E) Doğu Anadolu Bölgesi

Soru 11. Aşağıdakilerden hangisi ‘Türk Pop Müziği’ sanatçısıdır?

- A) Ahmet ÖZHAN B) Zeki MÜREN C) Neşet ERTAŞ
D) Fazıl SAY E) Ajda PEKKAN

Soru 12. Aşağıdakilerden hangisi ‘Geleneksel Türk Müzikleri’ne ait formlardan biri değildir?

- A) Peşrev B) Saz Semaisi C) Taksim D) Sonat E) İlahi

Ek 3. Veli Onam Formu**VELİ ONAM FORMU**

Aşağıda adı ve soyadı yazılı olan ve velisi bulunduğum öğrencinin Ata Ortaokulu Müzik Öğretmeni Gülşah KURTULDU tarafından yürütülecek yüksek lisans tezi araştırmasında bulunmasına ve uygulamada çalışmanın ispatlanabilirliği açısından kimi zaman fotoğraf çekimi yapılmasına muvafakat ederim.

Öğrenci Adı Soyadı:

Numarası:

Sınıfı:

Veli Adı Soyadı

İmza

Ek 4. Uygulama Sürecinden Görüntüler



Ek 4'ün devamı



Ek 5. Uygulama Süreci İzin Yazıları

Karadeniz Teknik Üniversitesi
Personel Daire Başkanlığı - Akademik Personel Diğer İşlemleri
15/11/2017 09:32 - 44710342-929-E.14604
01505242



T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GENEL SEKRETERLİK
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 44710342-929-
Konu : Bilimsel Çalışma İzni Hk. (Gülşah
KURTULDU)

15/11/2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 09.11.2017 gün ve 18910715 sayılı yazı örneği ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Emin AŞIKKUTLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER Yazı örneği ve ekleri.

Ek 5'in devamı



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-604.02-E.18910715
Konu :Bilimsel Çalışma İzni
(GÜLŞAH KURTULDU)

09.11.2017

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi /Müzik Eğitimi Bölümü lisansüstü öğrencisi Gülşah KURTULDU'nun "**İlköğretim 6.sınıf Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder Kazanımının İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı ile Oluşturulmasına Dönük Bir Çalışma**" isimli çalışması ve ekleri Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup mühürlü örneği ve Valilik olur yazıları ekte gönderilmiştir.

Bahsi geçen olur yazısı ve ölçeklerin tarafınızdan araştırmacıya verilmesi hususunda;

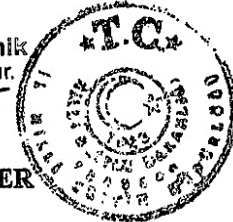
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fatma Zehra AYDIN
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Ek: 1-Valilik Oluru
2-Mühürlü Örneği

Güvenli Elektronik
İmzalı Aslı ile Aynıdır.
02 / 11 / 2017

Hüseyin ÜMÜZER
Memur



Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
e-posta : argetrabzon@gmail.com
Faks : (0 462) 230 43 74
İnt.Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi İçin:
Mesut KAŞ (Şube Müdürü)
Miraç KÜÇÜK (Öğretmen)
Telefon : (0 462) 223 55 52-12

Ek 5'in devamı



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-604.02-E.18597498
Konu : Bilimsel Çalışma İzni
(Gülşah KURTULDU)

06/11/2017

VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi /Müzik Eğitimi Bölümü lisansüstü öğrencisi Gülşah KURTULDU'nun "**İlköğretim 6.sınıf Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder Kazanımının İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı ile Oluşturulmasına Dönük Bir Çalışma**" isimli çalışması kapsamında İlimiz Ortahisar ilçesi Ata Ortaokulunda araştırma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Ortahisar ilçesi Ata Ortaokulunda yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2017/25 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

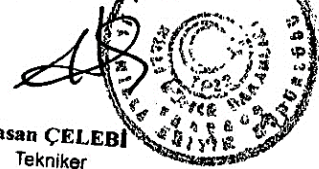
Hızır AKTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/11/2017
Nusret ŞAHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik

İmza Aşlı ile Aynıdır

06.11.2017



Hasan ÇELEBİ
Tekniker

Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
e-posta : argetrabzon@gmail.com
Faks : (0462) 230 43 74
İnt.Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi için:
Mesut KAŞ (Şube Müdürü)
Miraç KÜÇÜK (Öğretmen)
Telefon : (0462) 223 55 52-12

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1974'te Adana'da doğdu. İlk, Orta ve Lise tahsilini de Adana'da tamamladı. Müzikle ilkokul yıllarında blok flüt korosuna katılarak tanıştı ve mandolin dersleri almaya başladı. İlkokul yıllarında Faik KASAPOĞLU yönetimindeki Türk Sanat Müziği çocuk korosunda görev aldı. Bunun yanında Ortaokul yıllarında Burhan HÜSEYİN yönetimindeki çocuk korosunda da görev aldı. Lise yıllarında gitar dersi alarak müzik çalışmalarına devam etti. 1994-1995 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümüne girmeye hak kazandı. Öğrenciliği boyunca piyano ve keman eğitimi aldı ve bölüm orkestrası ve korosunun değişmez elemanı oldu. 1999 yılında Müzik Öğretmeni unvanı ile mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğine atıldı. 1999-2000 eğitim öğretim yılında Adana Sakıp Sabancı İlköğretim Okulunda müzik öğretmeni olarak çalıştıktan sonra 2001-2002 eğitim öğretim yılında Trabzon Şalpazarı İlköğretim Okulunda 2 yıl görev yaptı. 2003-2007 yılları arasında sırasıyla Ankara Ayaş Sadullah Paşa İlköğretim Okulu ve Ankara Sincan Semiha İsen İlköğretim Okullarında görev yaptı. Ankara'da görev yaptığı yıllar içerisinde öğrencileriyle çok sayıda çalışma yaptı ve Süreyya ÇAĞLAR yönetimindeki Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Çoksesli Öğretmenler Korosunda görev aldı. 2007-2008 eğitim öğretim yılında Trabzon Akçaabat Acısu İlköğretim Okulunda görev almaya başladı. Görevi süresince öğrencileriyle pek çok faaliyet yapmaya devam etti ve Akçaabat İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde kurulan Çoksesli ve Türk Halk Müziği Öğretmenler Korolarında yer aldı. 2011 yılında yapılan popüler çocuk şarkıları yarışmasında birinci olan Elele isimli şarkının da sözlerini yazan ve Halen Trabzon Ata Ortaokulunda görevini sürdüren Gülşah Kurtuldu evli ve iki çocuk annesidir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Ata Ortaokulu Değirmendere/Trabzon

E-Posta : gulsahkurtuldu@gmail.com

Telefon : 0505 757 28 74