



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

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNE DAYALI ÇOKSESLİ SOLFEJ
UYGULAMALARININ MÜZİKSEL İŞİTME-OKUMA-YAZMA VE KORO DERS
BAŞARILARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Engin GÜRPINAR

MALATYA-2014

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

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNE DAYALI ÇOKSESLİ SOLFEJ
UYGULAMALARININ MÜZİKSEL İŞİTME-OKUMA-YAZMA VE KORO DERS
BAŞARILARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Engin GÜRPINAR

Danışman: Prof. Dr. Turan SAĞER

KABUL ve ONAY SAYFASI

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Engin Gürpınar tarafından hazırlanan İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Dayalı Çoksesli Solfej Uygulamalarının Müziksel İşitme-Okuma-Yazma ve Koro Ders Başarılarına Etkisi başlıklı bu çalışma, tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:
Üye (Tez Danışmanı):
Üye:
Üye:
Üye:

ONAY

...../...../201..

Prof. Dr. Celal ÇAKAN

Enstitü Müdürü

Canim Anneme...

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Turan Sağer'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Dayalı Çoksesli Solfej Uygulamalarının Müziksel İşitme-Okuma-Yazma ve Koro Ders Başarılarına Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Engin GÜRPINAR


KABUL VE ONAY SAYFASI

Engin GÜRPINAR tarafından hazırlanan; "İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNE DAYALI ÇOKSESİLİ SOLFEJ UYGULAMALARININ MÜZİKSEL İŞİTME-OKUMA-YAZMA VE KORO DERS BAŞARILARINA ETKİSİ" başlıklı bu çalışma; 02 Ekim 2014 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından DOKTORA BİTİRME TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Prof. Cemal YURGA
BAŞKAN



Prof. Dr. Turan SAĞER
DANIŞMAN



Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU
ÜYE



Prof. Dr. Feridun MERTER
ÜYE



Y. Doç. Dr. Barış TOPTAŞ
ÜYE



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

ONAY

...../...../2014
Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Ülkemizdeki üniversitelerin Müzik Öğretmenliği Programlarında verilen Müziksel İşitme Okuma Yazma dersi, müzik eğitiminin temel bilgilerinin verildiği bir derstir. Müziksel İşitme Okuma Yazma dersinin okuma kısmından kastedilen solfej eğitimidir. Solfej çalışmaları, tek sesli olabileceği gibi çoksesli olarak da yapılabilmektedir. Çoksesli solfej çalışmaları iki, üç veya dört kişilik ses gruplarıyla yapılabilmektedir. Koro dersi, çoksesli eserlerin, en az iki daha çok dört kişilik ses grupları tarafından icra edildiği bir derstir. İşbirlikli öğrenme ise en yalın anlamıyla, belirli bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde, dayanışma içerisinde yapılan öğrenme sürecidir. Bu noktada, işbirlikli öğrenmenin, çoksesli solfej çalışmalarını destekler nitelikte olduğu düşünülebilir. İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej çalışmalarının, müziksel işitme okuma yazma dersinin bütün boyutlarını ve koro dersi başarı durumlarını nasıl etkilediğinin tespit edilmesi, Müziksel İşitme Okuma Yazma dersinin işlenme sürecine katkı sağlaması bakımından ve öğrenme yöntemlerine olan ilgi ve eğilim artmasını sağlayacağı düşünüldüğünden önem taşımaktadır.

Yapılan araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayılıları ve sınırlılıkları; ikinci bölümde araştırma ile ilgili kuramsal bilgiler ve araştırmalar; üçüncü bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma evreni, verileri toplama teknikleri ve verilerin analizi; dördüncü bölümde araştırmanın bulgular ve yorumları; beşinci bölümde ise ulaşılan sonuçlar ve bu doğrultuda yapılan öneriler yer almaktadır.

Sadece bu çalışmada değil, lisans eğitimimden bu yana, engin mesleki bilgisini hoşgörü ve sabırla benimle paylaşan, değerli tez danışmanım *Prof. Dr. Turan SAĞER'e*;

Çalışmama yön vermemde büyük katkıları olan sayın hocalarım; *Prof. Dr. Feridun MERTER, Prof. Cemal YURGA ve Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU'na*;

Araştırmamın şekillenmesinde büyük emeği olan ve kullanılan istatistiksel yöntemler konusundaki bilgisi ve yardımları ile de çalışmama katkıda bulunan, değerli dostum *Arş. Grv. Onur ZAHAL'A*;

Araştırmamda kullanılan ön test ve son test sorularının yazım aşamasında yardım eden *Hürşehit Anıl GÜRPINAR'a*;

Çalışmamın İngilizce özetini hazırlayan sevgili *Nilay ESER*'e

Araştırmam boyunca desteğini hep yanımda hissettiğim, büyük bir sabır ve özveri örneği gösteren sevgili eşim *Pınar GÜRPINAR*'a

Zorlu çalışma sürecim boyunca, sevgileriyle çalışma azmimi ayakta tutan canım yavrularım *Umut* ve *Aysel Göksu GÜRPINAR*'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNE DAYALI ÇOKSESLİ SOLFEJ UYGULAMALARININ MÜZİKSEL İŞİTME-OKUMA-YAZMA VE KORO DERS BAŞARILARINA ETKİSİ

GÜRPINAR, Engin
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Turan SAĞER
Ekim-2014, XII+139 sayfa

Solfej; seslerin belirli bir tartım içerisinde alçaklık ve yükseklik değerlerine dikkat edilerek nüanslarıyla birlikte seslendirme davranışıdır ve Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersinin önemli bir boyutunu teşkil eder. Bu dersin işlenişi sırasında, tek sesli solfej çalışmalarının yanı sıra çoksesli solfej çalışmaları da yapılmaktadır. Bu çalışmalar kişilerin ses gruplarına ayrılması ile uygulanır. İşbirlikli öğrenme yöntemi ise kişilerin belirli bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde çeşitli tekniklere göre çalışmalar yapmasıdır. Bu bakımdan, çoksesli solfej çalışmalarının tabiatı gereği, işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada yöntem olarak öntest-sontest kontrol gruplu tam deneme modeli uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2013-2014 öğretim yılında, İnönü Üniversitesinde öğrenim gören 3. Sınıf öğrencileri (N=22) oluşturmaktadır. Öğrencilere, 10 hafta boyunca, işbirlikli öğrenme yönteminin "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" tekniği doğrultusunda çoksesli solfej uygulamaları yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemine göre yapılan çoksesli solfej uygulamalarının öncesinde ve sonrasında; dikte, iki ses yazma, üç ses yazma, dört ses yazma ve akor tamamlama alanlarına ilişkin başarı sınavları yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı analiz işlemlerinde,

ilişkili ve ilişkisiz örneklemeler için uygulanan *t*-testleri kullanılmıştır. Ayrıca etki büyüklüğünün hesaplanması için *Cohen's d* formülü uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının; müziksel işitme-yazma alan başarılarını, çoksesli solfej alan başarılarını ve öğrencilerin koro performans başarılarını yüksek düzeyde ve olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İşbirlikli Öğrenme, Solfej, Çoksesli Solfej, Müziksel İşitme, Müziksel Yazma, Koro

ABSTRACT

THE EFFECT OF POLYPHONIC SOLFEGE MUSICAL AUDITION- APPLICATIONS BASED ON COOPERATIVE LEARNING TO THE SOLFEGE MUSICAL HEARING-READ-WRITE APPLICATIONS AND CHORUS COURSE ACHIEVEMENTS

by

GÜRPINAR, Engin
Doctorate, Inonu University Education Sciences Institute
Fine Arts Education
Music Education Department

Adviser: Turan SAĞER, Phd, Professor
October-2014, XII+139 Pages

Solfeggio; sounds are the vocalization behaviors within a certain meanness weighing and height values along with paying attention to the nuances. Musical Audition, Reading and Writing course constitutes its important part. During the processing of this course, polyphonic work solfege studies as well as one voice solfege studies are done. These studies are applied with the separation of people as the sound groups. Cooperative learning method is an academical method in accordance with a specific purpose of individuals, small groups, according to the studies of various techniques. In this regard, inherently, polyphonic solfege studies are believed, to be suitable for cooperative learning activities. In this study, the control group pretest-sontest full trial model has been applied as the method. The study group, in the academic year 2013-2014, Inonu University students studying in Class 3 of the (N = 22) is composed. For 10 weeks, the polyphonic solfege studies in accordance with cooperative learning method of "Student Teams Achievement Divisions" techniques have been applied to students. Made by cooperative learning method before and after application polyphonic solfege; dictation, writing two tone, three-tone writing, completing the four-voice writing and chord achievement tests were carried out. Because normal distribution of the data analysis process, t-tests applied to related and

unrelated samples were used. In addition, for the calculation of the size of the domain, Cohen's d formula is applied. According to the results of the research; It has been found that polyphonic solfege applications based on cooperative learning method positively affect their success at a high level (audition the musical-writing field successes, the achievements and successes of the students' choir performance of polyphonic Solfege.)

Key Words : Cooperative Learning Method, Solfege, Polyphonic Solfege, Musical Audition- Musical Writing – Chorus

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	
ONUR SÖZÜ	
ÖNSÖZ.....	I
ÖZET	III
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER.....	Viii
TABLolar VE GRAFİKLER LİSTESİ	XI
KISALTMALAR LİSTESİ	Xiii
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	2
1.3 ALT PROBLEMLER	2
1.4 AMAÇ.....	2
1.5.ÖNEM.....	2
1.6. SAYILTIAR.....	3
1.7 SINIRLILIKLAR.....	3
1.8 TANIMLAR.....	3
BÖLÜM II.....	5
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. KURAMSAL BİLGİLER	5
2.1.1. İşbirlikli Öğrenme.....	5
2.1.1.1. İşbirlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri	7
2.1.1.2. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Kullanılan Teknikler	9
2.1.1.3. İşbirlikli Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	17
2.1.1.4. İşbirlikli Öğrenmede Öğrencinin Rolü.....	17
2.1.1.5. İşbirliği Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Öğrenme Yöntemleri	Arasındaki Farklılıklar..... 18
2.1.2. Müzik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme	18
2.1.3. Müzik Öğretmenliği Eğitimi Programı Alan Derslerinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulanabilirliği	20
2.1.3.1.3. Müziksel Yazma	23
2.1.3.1.4. MİOY Dersine Yönelik İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulanabilirliği	23
2.1.3.2.1. Koro Dersine Yönelik İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulanabilirliği	25
2.1.3.3. Diğer Alan Derslerine Yönelik İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulanabilirliği.....	25
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	27

2.2.1. Müzik Eğitimi ve İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Araştırmalar.....	27
2.2.2. Müzik Eğitimi ve İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar....	34
2.2.3. İşbirlikli Öğrenme ve Diğer Alanlarla İlgili Araştırmalar	37
2.2.4. Solfej Eğitimi, Koro Eğitimi ve Çoksesli Müzik ile İlgili Araştırmalar	42
BÖLÜM III	45
YÖNTEM.....	45
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	45
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	46
3.3. VERİLERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ	48
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	48
3.4.1. MOPT (Müziksel Okuma Performans Testi)	48
3.4.2. KDABÖ (Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği)	49
3.4.3. MBDF (MİY Başarısı Değerlendirme Formu)	50
3.5. İŞLEM.....	51
3.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	52
BÖLÜM IV	56
BULGULAR VE YORUM	56
4.1. DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN MİÖY İLE KORO ALANI BAŞARI DURUMLARININ ÖNTEST- SONTEST PUANLARINA YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR.....	56
4.2. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ, MİÖY İLE KORO ALANI BAŞARI DURUMLARINA İLİŞKİN ÖNTEST- SONTEST PUANLARINA YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR	59
4.3. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ, MİÖY İLE KORO ALANI BAŞARI DURUMLARINA İLİŞKİN SONTEST PUANLARININ YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR.....	67
BÖLÜM V.....	73
SONUÇLAR.....	73
5.1. DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN MİÖY İLE KORO ALANI BAŞARI DURUMLARININ ÖNTEST- SONTEST PUANLARINA YÖNELİK SONUÇLAR	73
5.2. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ, MİÖY İLE KORO ALANI BAŞARI DURUMLARINA İLİŞKİN ÖNTEST- SONTEST PUANLARINA YÖNELİK SONUÇLAR.....	73
5.3. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ, MİÖY İLE KORO ALANI BAŞARI DURUMLARINA İLİŞKİN SONTEST PUANLARINA YÖNELİK SONUÇLAR	74
BÖLÜM VI	75
TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	75
KAYNAKÇA.....	78
EKLER.....	86
EK-1	87
DERS PLANLARI ÖRNEĞİ.....	87
EK-2	91
ÖNTEST VE SON TESTTE UYGULANAN SINAV ÖRNEKLERİ.....	91

EK-3	96
ÖNTEST VE SON TESTTE KULLANILAN.....	96
MÜZİKSEL OKUMA PERFORMANS TESTİ	96
EK-4	98
KORO DERSİ AKADEMİK BAŞARI ÖLÇEĞİ	98
EK-5	100
MİOY DERSİNDE KULLANILAN ÇOKSESİLİ SOLFEJ ÖRNEKLERİ	100
EK-6	133
ÖN TEST SON TEST SINAVLARI VE İŞBİRLİKLİ ÖĞREME GRUPLARININ ÇALIŞMALARINA AİT FOTOĞRAFLAR.....	133

TABLolar VE GRAFİKLER LİSTESİ

Tablo 1. İş Birliğine Dayalı Grup ile Geleneksel Grup ve Arasındaki Farklılıklar	18
Tablo 2. Araştırmada Deneylerde Uygulanan Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen.....	46
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Koro, MİOY ve MİOY Alt Alanlarının Ön Test Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4. Müziksel Okuma (Solfej) Performans Testi (MOPT) Madde-Toplam Korelasyonları.....	49
Tablo 5. Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği (KDABÖ) Faktör Yükleri ve Madde-Toplam Korelasyonları	50
Tablo 6. Öntest ve Sontest Puanlarının Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları.....	53
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Puanlarının Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları.....	54
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Koro, MİOY ve MİOY Alt Alanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları	57
Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubunun MİOY Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği.....	58
Grafik 2. Deney ve Kontrol Grubunun Koro Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği.....	58
Grafik 3. Deney ve Kontrol Grubunun Solfej Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği.....	59
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun MİOY Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	60
Grafik 4. Deney Grubunun MİOY Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği.....	60
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunun Koro Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	61
Grafik 5. Deney Grubunun Koro Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği.....	61
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubunun Solfej Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	62
Grafik 6. Deney Grubunun Solfej Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği.....	62
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunun MİY Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları	63
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubunun Dikte Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	63
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun İki Ses Yazma Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	64
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunun Üç Ses Yazma Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	65
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunun Dört Ses Yazma Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	65
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubunun Çok Ses Yazma Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	66
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Akor Tamamlama Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	66

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubunun MİOY Alanı Sontest Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	67
Grafik 7. MİOY Alanı Sontest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Çizgi Grafiği.....	68
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubunun Koro Alanı Sontest Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları	68
Grafik 8. Koro Alanı Sontest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Çizgi Grafiği	69
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubunun Solfej Alanı Sontest Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	69
Grafik 9. Solfej Alanı Sontest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Çizgi Grafiği.....	70
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubunun MİY Alanı Son Test Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	70
Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubunun İki Ses, Üç Ses, Dört Ses ve Çokses Yazma Alanları Son Test Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları	71
Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubunun Akor Tamamlama Alanı Son Test Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları	72

KISALTMALAR LİSTESİ

AÇ	: Akademik Çelişki
BİOK	: Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon
BÖ	: Birlikte Öğrenme
BSBÖ	: Birlikte Soralım, Birlikte Öğrenelim
KDB	: Küme Destekli Bireyselleştirme
KS	: Karşılıklı Sorgulama
MİOY	: Müziksel İşitme Okuma Yazma
ÖTBB	: Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri
TOT	: Takım-Oyun-Turnuva
MİY	: Müziksel İşitme Yazma
MOPT	: Müziksel Okuma Performans Testi
KDABÖ	: Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği
MBDF	: Müziksel İşitme Yazma Başarı Değerlendirme Formu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin öğretmenin rehberliği doğrultusunda gruplara ayrılarak dayanışma içerisinde grup başarısının yanında bireysel başarıyı da sağlayan bir öğrenme modelidir. Bu yöntemin, son yıllarda yapılan araştırmalar dikkate alındığında öğrenme-öğretme sürecinde hedeflere erişme düzeyi konusunda oldukça başarılı bir konumda olduğu söylenebilir. İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine olumlu etki etmesinin yanı sıra öğrencilerin sosyal davranış düzeylerini de geliştirerek, bireyin dayanışma içerisinde öğrenmeyi gerçekleştirmesini sağlar. Bu açıdan günümüzde her eğitim kademesinde ders yürütücüleri tarafından kullanılan çağdaş eğitim yöntemlerinden biridir.

Mesleki müzik eğitim veren Müzik Öğretmenliği programları, Konservatuvarların ve Güzel Sanatlar Fakültelerinin müzik alanı programlarında “MİOY” ve “Solfej Eğitimi-Öğretimi” dersleri kapsamında solfej eğitimi verilmektedir. Solfej, bir ezginin ritim ve frekans değerlerinin sistemli bir biçimde doğru olarak seslendirilmesi eylemidir. Müzik öğretmenliği programlarında solfej eğitimi genellikle tek sesli bir sistem içerisinde MİOY dersi kapsamında verilmektedir. Çoksesli solfej uygulamaları genellikle ihmal edilmekte, ders işlenişi içerisinde yer almamaktadır; fakat Klasik Batı Müziği eğitimi çoksesli bir yapıya dayanan müzik türlerindedir. Çoksesli solfej çalışmaları iki, üç ve dört sesli olarak yapılmakta, bu açıdan çoksesli yapının özümsemesinde önemli bir yer tutar. Ayrıca bu çalışmalar, çoksesli bir biçimde icra edildiğinden, farklı ezgi gruplarının birden fazla kişi tarafından seslendirilmesi gerektirmektedir. Bu bağlamda, çoksesli solfej uygulamaları tabiatı gereği işbirlikli öğrenme ile yakından ilişkilidir. Bununla birlikte geleneksel uygulamalarda, çoksesli solfej çalışmaları, her bireyin kendi partisini tek başına ve çoğu zaman bir çalgı aracılığıyla çalıştığı ve deşifre sürecinde toplu çalışmaların göz ardı edildiği görülmektedir. Bu durum, çoksesli solfej uygulamalarında çağdaş eğitim yöntemlerinden yeterince yararlanılmadığını göstermektedir. Yapısı gereği çoksesli

solfej çalışmalarına uygun işbirlikli öğrenmenin, öğrenci başarısına etkisinin olup olmadığı konusunda yeterli araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu bakımdan çoksesli solfej çalışmalarına elverişli bir yapıya sahip olan işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin bu uygulamalardaki başarı durumlarına, MİOY dersinin diğer bir ayağı olan işitme boyutuna ve koro ders başarısına etkisinin ne düzeyde olduğu büyük önem taşımakta ve araştırmanın temel problem durumunun oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, Müziksel İşitme-Okuma-Yazma ve Koro ders başarılarına etkileri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur.

1.3 Alt Problemler

- ❖ Öğrencilerin işbirlikli öğrenme ve düz anlatım öğrenme yöntemlerine göre Müziksel-İşitme-Okuma Yazma ve Koro alanlarına ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- ❖ İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencileri ve düz anlatım yöntemine dayalı çalışmaların uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Müziksel İşitme-Okuma-Yazma ve Koro alanlarına ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- ❖ İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencileri ve düz anlatım yöntemine dayalı çalışmaların uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Müziksel İşitme-Okuma-Yazma ve Koro alanlarına ilişkin sontest puanlarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.4 Amaç

Araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, Müziksel-İşitme-Okuma Yazma ve Koro ders başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır.

1.5.Önem

İşbirlikli öğrenme yöntemi grup çalışmasına yönelik çeşitli tekniklerin uygulanmasına dayanır. Çoksesli solfej uygulamaları da farklı ezgilerin aynı anda farklı kişilerle bir ahenk içerisinde seslendirilmesidir. Bu bakımdan çoksesli solfej

uygulamaları doğası gereği işbirlikli öğrenme ile teorik olarak çeşitli açılardan örtüşmektedir. Çoksesli solfej çalışmalarının sistemli bir biçimde, diğer bir anlatımla, bir öğretim yöntemi kullanılarak uygulanması, bu çalışmaların niteliğini arttıracak gibi izlenilecek yöntemin çoksesli solfej uygulamalarına yatkın olması çoksesli işitme-okuma-yazma davranışlarını içeren derslerdeki başarıyı arttıracakı düşünüldüğünden önem taşımaktadır. Ayrıca çoksesli solfej çalışmalarının hangi yöntemlerle uygulanabileceği ve ilgili derslerdeki başarının artırılabilirliği konusunda yeterli çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Bu açıdan çalışma müzik eğitimcilerine kaynaklık edeceğinden önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

- ❖ Deney ve kontrol gruplarında kontrol edilemeyen bütün değişkenler eşitlenecektir.
- ❖ Kullanılacak ölçme araçları geçerli ve güvenilirlerdir.
- ❖ Araştırmaya katılacak deneklerin ölçme araçlarına samimi cevap verecekleri kabul edilmiştir.
- ❖ Araştırmada literatür kısmında kullanılan kaynaklardan elde edilecek veriler geçerli ve güvenilirlerdir.

1.7 Sınırlılıklar

- ❖ Araştırma, 2013–2014 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- ❖ Araştırmada uygulanacak işbirlikli öğrenmeye dayalı çoksesli solfej programına dayalı uygulamalar 10 haftalık bir deney süreciyle sınırlıdır.
- ❖ Araştırma İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün belirlediği süre dilimi ve araştırmacının maddi olanakları ile sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

İşbirlikli Öğrenme: Öğrencilerin, ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır.(Açıkgöz, 1992; Açıkgöz, 2003)

Solfej: Öğrencinin şarkı söylerken bir yandan da her notanın adını söylediği kulak eğitime ve okuma alıştırmalarına verilen addır (Say, 2005).

Çokseslilik: Çokseslilik, aynı anda tınlayan seslerin, belli bir amaca yönelik olarak ve zamanla değişen görüşlere göre bir düzen içinde kaynaşmasıdır (Cangal, 1988).

Koro: Koro; sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, önceden belirlenen bir modele uygun olarak tek ya da çok sesli müzik eserlerini seslendirme, yorumlama amacıyla oluşturulan, etkinlikleriyle toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunan ses topluluklarıdır(Çevik, 1999).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuyla ilgili kuramsal bilgiler ve araştırmalara yer verilecektir.

2.1. KURAMSAL BİLGİLER

2.1.1. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme basit olarak, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir (Açıkgöz, 2003). İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrenciler arasında etkileşimi ve işbirliğini güçlendirmek için tasarlanmış öğretim yaklaşımlarının genel bir adıdır. Bu yaklaşımların genel özelliği; öğrencilerin, ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birlikte çalışmasıdır. Başka bir tanıma göre; işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek için ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yöntemidir. (Demirel, 2002). Watson (1992)'a göre işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük karma gruplarda çalıştıkları bir sınıf öğrenme ortamıdır. Başka bir bakış açısına göre de işbirlikli öğrenme, öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmek amacıyla değişik yetenekleri olan öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarıdır (Johnson, 1993). İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin başarısını artırma, üst düzey düşünme becerileri geliştirme, derse karşı olumlu bir bakış açısı geliştirme ve sosyal beceriler kazandırması bakımından önemli bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntemle, hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerden oluşan grupla ders yapmak kolaylaşır, böylelikle öğretmenin sınıftaki yükü hafifler. (Büyükkaragöz, 1997).

İşbirliği, insan hayatının her safhasında, farkında olmaksızın kullanılan bir birlikte çalışma yöntemidir. İşbirlikli öğrenme, sosyal hayatın olmazsa olmazlarından. İnsanoğlu, doğumundan, hayatının sonuna kadar işbirliğine muhtaçtır. Küçük yaşlarda, temel kavramların okul öncesi eğitim ve ilköğretim aşamasında anne-baba ve öğretmenin gayretleri ile öğretilmesinden, iş hayatında yapılması gereken bir

becerinin, iş arkadaşları yardımıyla öğrenilmesi işbirlikli öğrenmeye birer örnektir. (Akyürek Tay, 2002).

Okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimliliğinin artmasında işbirliği büyük ölçüde rol oynamaktadır. Öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliği, yapılan çalışmaların etki alanlarını ve her kesime ulaşılabilirliğini önemli ölçüde etkiler. Bununla birlikte okuldaki birlik ve bütünlüğün sağlanmasına katkıda bulunur.

İşbirlikli öğrenme üzerinde yapılan çalışmalar son yıllarda giderek artmaktadır. Bunun çeşitli sebepleri vardır, bu sebepler ve işbirlikli öğrenmenin genel faydaları niteliğindeki özellikler şunlardır (Açıkgöz, 2003):

- İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçler üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkileri vardır.
- İşbirlikli öğrenmenin; güdü, kaygı, tutum v.b. duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkileri vardır.
- İşbirlikli öğrenme, olumlu bir öğrenme çerçevesinin yaratılmasını sağlamaktadır.
- İşbirlikli öğrenme, liderlik, paylaşma, eleştirme v.b. destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortamı yaratmaktadır.
- İşbirlikli öğrenmenin uygulanması, özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.
- İşbirlikli öğrenme, öğretimin bireyselleşmesini kolaylaştırmaktadır.

İşbirlikli öğrenmenin en önemli özelliği, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmalarınıdır. Bu bakımdan işbirlikli öğrenme küme çalışması yöntemine benzer; çünkü işbirlikli öğrenme bir grup çalışmasıdır; fakat her grup çalışması işbirlikli öğrenme demek değildir. Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için, grupların amaca yönelik olarak oluşturulması ve yapılandırılması gerekmektedir. Bununla birlikte, gruptaki her üyenin, diğer üyeler başarılı olmadan kendisinin de başarılı olmayacağını bilmesi gerekmektedir. Bu sebeple, öğrenciler diğer arkadaşlarının da öğrenmelerine yardımcı olmalıdırlar (Ural, 2007).

Öğrencilerin gruplar halinde çalışması dikkate alınarak işbirlikli öğrenme, okullarımızda uygulanan küme çalışmasıyla karıştırılmaktadır. Okullarımızda

uygulanmakta olan küme çalışmaları, grup çalışmalarının yapılandırılmalarına ilişkin sebepler ile işbirlikli öğrenme olmadığı söylenebilir; çünkü küme çalışmasında üyeler, konuları paylaştıktan sonra kendilerine düşen konu üzerinde genellikle ayrı çalıştıkları gözlenmektedir. Bu da grup çalışmasından çok bireysel çalışma olmaktadır. Dahası, en iyi sunumu yapan kümelerin seçildiği sınıflarda, küme çalışması açıkça "grupla yarışma" uygulamasına döndürülmektedir. Bununla birlikte, işbirlikli öğrenme; grupların oluşturulma şekli ve grup içindeki rollerin dağılımı gibi yönlerden küme çalışmalarından ayrılmaktadır (Açıkgöz, 2003).

2.1.1.1. İşbirlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri

Bir grup çalışmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığını söyleyebilmemiz için aşağıdaki yedi temel ilkenin uygulanması gerekmektedir.

- Olumlu Bağımlılık (Pozitif Bağlılık)
- Grup Ödülü (Ortak ürün)
- Bireysel Değerlendirilebilirlik
- Yüz Yüze Etkileşim
- Sosyal Beceriler
- Grup Sürecinin Değerlendirilmesi
- Eşit Başarı Fırsat

❖ Olumlu Bağımlılık

İşbirlikli öğrenmenin olmazsa olmaz ve en önemli ögesidir. Olumlu bağımlılık adından da anlaşılacağı gibi grup üyelerinin birbirlerine bağlı olmalarını ifade eder. Olumlu bağımlılık ortamı oluşturulurken öğrencilerin, kendilerini buldukları gruba ait hissedebilmeleri için, ortak bir amaç ve ödül doğrultusunda gayretlerini birleştirdikleri bir sürecin yaratılmasına çalışılmalıdır (Ekinci, 2005). Bu süreçte öğrenciler, grubun başarması gereken işin, birlikte yapılabileceğini, başarı ya da başarısızlığın herkesin sahiplenileceğini, bir kişi dahi grupla birlikte hareket etmezse başarılı olamayacaklarına inanmalıdırlar (Jolliffe, 2007).

❖ Grup ödülü

Öğrenciler, işbirlikli öğrenme ortamında, başarılı ulaşmanın yolunun grubunun başarılı olmasından geçtiğini bilmelidirler. Bunun gerçekleşebilmesi için, işbirlikli iş

yapısı ve işbirlikli ödül yapısının oluşturulması sağlanmalıdır. (Slavin, 1995). İşbirlikli iş yapısı; grup üyelerinin bir işi bitirmek için gayretlerinin birleştirilmesinin teşvik edildiği durumlardır. İşbirlikli ödül yapısı ise, gruptaki bireylerin, grup amaçları doğrultusunda, grup ürünü ortaya koymalarını ve grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir (Açıkgöz, 2003).

❖ **Bireysel Değerlendirilebilirlik**

Geleneksel öğrenme yöntemlerinden biri olan düz anlatımda; öğrenci başarısı, sınavlardan alınan puanlarla belirlenir; işbirlikli öğrenme modelinde ise, başarı değerlendirilirken sadece başarı puanları göz önünde bulundurulmaz. Bireysel sınav puanları, öğrencinin başarısının bir kısmını oluşturur. Başarı puanının büyük kısmı ise, grup etkinlikleriyle elde edilen puanlardır.(Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013)

❖ **Yüz Yüze Etkileşim**

Grup üyelerinin birbirlerinin gayretlerini özendirme ve kolaylaştırmasıdır. Öğrenciler bunu; yardım etme, dönüt verme, güvenme, yapılanları tartışma v.b. davranışlarla gerçekleştirirler. Öğrencilerin sadece işin bir kısmını üstlenip onu diğer işlerden bağımsız olarak bitirmeleri yeterli değildir (Açıkgöz, 2003). Öğrenciler, birbirlerinin başarılarını artırmak ve sonucu garantilemek için birbirlerine yardım etmelidirler. Bununla birlikte herkes birbirinin, öğrenmek amacıyla ortaya koydukları gayretleri desteklemeli, cesaretlendirmeli, yönlendirmeli ve ödüllendirmelidir (Saban, 2005).

❖ **Sosyal Beceriler**

İşbirlikli öğrenme gruplarında yer alan öğrencilerin, kişiler arası ilişkiler ve sosyal becerileri öğrenmeleri gerekmektedir (Saban, 2005). Grup üyeleri, birbirlerini yeterince tanımaz, birbirlerine güvenmez, birbirleriyle iletişim kurmaz ve birbirlerine yeterince destek olamazlarsa çalışmadan alınacak verim düşer (Açıkgöz, 2003).İşbirlikli öğrenmede başarıya ulaşmak için, öğretmen tarafından akademik becerilerin kazandırılmasının yanı sıra;liderlik, kararlılık, güven oluşturma, iletişim ve çatışma yönetimi gibi beceriler de öğrencilere kazandırılmalıdır (Johnson ve Johnson, 1999).

❖ Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Grup çalışmasının sonunda, hangi grup çalışmasının faydalı, hangisinin zararlı olduğunu betimlemek ve hangi davranışların sürdürülüp hangilerinin sürdürülmemesine karar verilme sürecidir. (Ekinci, 2005). Bu kararı grup tartışarak vermelidir. Grup çalışmasının verimli olması isteniyorsa, birlikte çalışma becerisi ve verimliliğin nasıl artırılacağına değerlendirilmesine de zaman ayrılmalıdır. Böyle bir değerlendirme, üyelerin öğrenme etkinliğinden en üst düzeyde verim elde etmelerine katkıda bulunacağı gibi, grup bilincini ve birlikte çalışma alışkanlığını da kazandırır (Yılmaz, 2001).

❖ Eşit Başarı Fırsatı

Öğrencilerin başarı durumuna bakılmaksızın, eşit derecede gayret göstermeleri ve her öğrencinin katkısının değerlendirilmesidir. Eşit başarı fırsatı; öğrencilerin, gruplarına kendi edimlerini geliştirerek katkıda bulunmasıdır. Bununla birlikte eşit başarı fırsatı, öğrencilerin başarı durumlarına bakılmaksızın eşit derecede gayret etmeleri ve her öğrencinin katkısının değerlendirilmeye alınması demektir (Slavin, 1990) Takımdaki her üye, takımın başarısına katkıda bulunma fırsatına sahip olduğunda, öğrencilerin tamamı yapabildiğinin en iyisini yapmak için güdülenmektedirler (Senemoğlu, 2005).

2.1.1.2. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Kullanılan Teknikler

İşbirlikli öğrenme yönteminde birçok teknik kullanılmaktadır. Bu tekniklerden en sık olarak kullanılanlar aşağıda sıralanmıştır:

- Birlikte Öğrenme (BÖ)
- Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (ÖTBB)
- Küme Destekli Bireyselleştirme (KDB)
- Takım-Oyun-Turnuva (TOT)
- Birleştirme (Jigsaw)
- İşbirliği-İşbirliği
- Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK)
- Birlikte Soralım, Birlikte Öğrenelim (BSBÖ)
- Karşılıklı Sorgulama (KS)
- Akademik Çelişki (AÇ)

❖ Birlikte Öğrenme

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin en basitlerinden biri olan Birlikte Öğrenme Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte öğrenciler 2-6 kişi arasında gruplara ayrılırlar. Bu gruplar, kendilerine verilen konu üzerinde çalışırlar. Çalışma sonunda ortaya çıkan ürün ve kazanılan ödül bütün gruba aittir. Bu tekniğin en önemli özellikleri; grup amacının olması, düşünce ve materyallerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür. Bu teknik uygulanırken dikkat edilmesi gereken işlemler aşağıda belirtilmiştir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013; Açıköz, 2003; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Sharan, 1999).

- **Öğretimsel Hedeflerin Belirlenmesi:** Bu hedefler akademik ve işbirliği olmak üzere iki grupta toplanabilir.
- **Grup Büyüklüğüne Karar Verme:** İşbirlikli Öğrenmenin başarısı bir şekilde uygulanabilmesi için grup sayısı önemlidir. Grup büyüklüğü iki ile altı arasında değişebilir. Grubun büyüklüğü; zaman, malzeme sayısı unsurlara bağlıdır.
- **Öğrencilerin Gruplara Ayrılması:** Bu safhada heterojen gruplar oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Bu gruplar; yetenek, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, sorumluluk alma gibi özellikler bakımından farklı niteliklerde olmalıdırlar.
- **Sınıfın Düzenlenmesi:** Öğrenciler birbirleriyle kolay bir şekilde iletişim kurabilmeleri için aynı grup üyeleri kendi aralarında olabildiğince yakın, diğer gruplarla ise olabildiğince uzak oturmalıdır. Bunun amacı, grup üyelerinin diğer grupları rahatsız etmeden iletişim kurabilmelerini sağlayabilmektir.
- **Öğretim Araç-Gerecinin Bağımlılık Yaratacak Biçimde Planlanması:** Bu işlem özellikle işbirlikli öğrenme uygulamalarına yeni başlayan ve grupla çalışma becerilerini kazanmamış öğrencilerin katılımını sağlamak için gereklidir. Bunu sağlamanın bir yolu, her gruba öğrenme araç-gerecinden bir kopya vererek öğrencileri o araç-gereci paylaşmak zorunda bırakmaktır. Bir diğer yol ise öğrencilere öğretilecek bilginin sadece bir bölümünü vererek, öğrencileri, birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmalarına özendirmeektir.
- **Bağımlılığı Sağlamak İçin Grup Üyelerine Roller Vermek:** Grubun başarısına katkıda bulunmak için öğrenciler; özetleyici, denetleyici, bağ kurucu, kaydedici, özendirici, gözlemci gibi rollere bürünürler.

- **Akademik İşin Açıklanması:** Öğrencilere ne yapmaları gerektiği ve o işi nasıl yapacakları açıklanmalıdır. Bunu herkesin anlayıp anlamadığı sorularla kontrol edilmelidir.
- **Olumlu Amaç Bağımlılığının Yaratılması:** Öğrencilerden grup ürünü istenilerek veya öğrencilere grup ödülü verilerek sağlanabilir.
- **Bireysel Değerlendirme:** Grup üyelerinin tamamının katkı sağlayabilmesi için bireysel değerlendirme yapılmalıdır.
- **Gruplar Arasında İşbirliğinin Sağlanması:** Grup içindeki işbirliğinin yararları bütün sınıfa yayılabilir. İş daha önce biten grupların, diğer gruplara yardımcı olması istenebilir.
- **Başarı İçin Gerekli Ölçütlerin Açıklanması:** İşbirlikli öğrenme durumlarında ölçüt dayanaklı değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirmeler; öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırılmasıyla değil, önceden belirlenmiş ölçütlere göre yapılmalıdır.
- **Kazanımların Belirlenmesi:** Öğrencilere; grupta kalma, sessiz konuşma, sırayla yapma, birbirlerine adlarıyla seslenme gibi başlangıç davranışlarından sonra yeni öğrenilenlerle önceki öğrenilenler arasında bağ kurma, insanları değil düşüncelerini eleştirme, diğer grup üyelerini dikkatli dinleme gibi davranışlar vurgulanmalıdır.
- **Öğrenci Davranışlarının Yönlendirilmesi:** Grupların çalışması sırasında öğretmen, öğrencilerin hangi noktalarda, hangi problemlerle karşılaştıklarını tespit etmek için grupları gözlemler. Gözlendiklerinin farkında olan öğrenciler uygun davranışlar gösterme eğiliminde olacaklardır. Gerekli durumlarda öğretmen, gruplara müdahalede bulunabilir.
- **Grup Çalışmasına Yardımcı Olunması:** Gruplar çalışırken öğretmen; soruları yanıtlayarak, açıklamalar yaparak ve tartışarak öğrencilerin verilen işi bitirmelerine yardımcı olur.
- **İşbirliği Becerilerini Öğretebilmek İçin Araya Girme:** Öğretmen gerekli gördüğü takdirde, birlikte çalışmakta güçlük çeken öğrencilere yardımcı olmak amacıyla müdahalede bulunabilir; fakat gerekli olmadıkça araya girmek yarardan çok zarar getirir. Öğretmen nasıl ve ne zaman müdahalede bulunacağına, duruma bağlı olarak karar vermelidir.
- **Dersin Sona Erdirilmesi:** Dersin sonunda öğrenciler o derste öğrendiklerini özetleyebilmeli ve bunları ileride nerede kullanacaklarını anlayabilmelidir.
- **Öğrenci Öğrenmesinin Nitel ve Nicel Olarak Değerlendirilmesi:** İşbirlikli öğrenme durumu sonunda ortaya çıkan ürün ya bir grup raporu, ya grupça hazırlanmış bir dizi

yanıt, ya da öğrencilerin bireysel sınav puanları gibi bir değerlendirme olmalıdır. Öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin öğrenmeleri ve işbirliği becerileri mutlaka değerlendirilmelidir.

▪ **Grubun Ne Kadar İyi Çalıştığının Değerlendirilmesi:** İşbirlikli öğrenme çalışmasından sonra grupta nelerin iyi yapıp yapılmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir bu sebeple zaman elverirse, bu değerlendirme yapılmalıdır.

▪ **Akademik Çelişkiler Oluşturma:** İşbirliği gruplarında, öğrenciler arasında hangi cevabın doğru olduğu ve grubun nasıl çalışması gerektiği gibi konularda anlaşmazlıklar çıkabilir. Öğrenme sırasında eskilerle yeniler arasında çatışma çıkması kaçınılmazdır. Çelişki ise, iki ya da daha fazla kişinin düşünceleri, bilgileri, sonuçları, kuramları birbiriyle uyuşmadığı zaman ortaya çıkar. İşbirlikli öğrenme gruplarında, çalışan öğrencilerin katılımlarını ve güdülerini artırmak için akademik çelişki oluşturulabilir.

❖ Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

Bu işbirlikli öğrenme tekniği Slavin tarafından geliştirilmiştir (Senemoğlu,2005). Bu yöntemde 4 veya 5 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Bu gruplar oluşturulurken, öğrencilerin akademik başarı seviyeleri, sosyal becerileri, cinsiyetleri gibi özellikleri göz önünde bulundurulur. Öğretmen dersi anlatır daha sonra öğrenciler bütün grup arkadaşlarının konuyu tam olarak öğrendiğinden emin oluncaya kadar onlarla birlikte çalışırlar. Değerlendirme aşamasında ise her öğrenciye tek tek sınav yapılır ve öğrencilerin bu sınavlardan aldıkları not, daha önceden aynı derse ait sınavlardan aldıkları notların ortalaması ile karşılaştırılır. Öğrencinin aldığı nattan bu ortalama puan çıkarılarak öğrencinin bireysel ilerleme puanı (erişi puanı) hesaplanmış olur. Sonunda ise, gruptaki bütün bireylerin ilerleme puanları toplanarak grup puanı hesaplanır. Grup puanları ise önceden belirlenmiş kriterlerle karşılaştırılarak, başarılı olan kümelere başarı sertifikası ya da benzeri bir pekiştirici verilir (Efe vd. 2008; Senemoğlu, 2005). Bu tekniğin beş ögesi vardır:

▪ **Sunum:** İlk olarak öğrenme malzemesi sınıfa sunulur. Sunum, genellikle öğretmen tarafından yürütülen dolaysız öğretim ya da düz anlatım-tartışma biçiminde yapılır. Sunum sırasında görsel ve işitsel araçlardan yararlanılabilir.

▪ **Takım:** Öğrenci takımlarını öğretmen tarafından oluşturulur. Öğrenciler; akademik başarı, cinsiyet, varsa etnik köken bakımından heterojen olacak şekilde 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Öğrenciler için hazırlanan çalışma kâğıtları ve dersle ilgili diğer

materyaller, öğrencilere bu aşamada verilir. Öğretmen sunumu yaptıktan sonra takımlar, çalışma yaprakları, materyalleri gibi malzemeler üzerinde çalışır. Grup üyeleri, cevapları karşılaştırır ve varsa arkadaşlarının yanlışlarını hep birlikte düzeltirler.

- **Sınav:** Öğrencilere birkaç oturumda bir bireysel sınava tabi tutulurlar. Böylece bireysel değerlendirme yapılmış olur.
- **Bireysel İlerleme Puanları:** Bu bileşenin altında yatan düşünce, her öğrencinin ulaşabileceği bir amaç saptanmasıdır. Eğer öğrenci, önceki performansına göre daha iyi başarı gösterirse puan alabilir. Her öğrenci, grubuna eşit derecede katkıda bulunma hakkına sahiptir. Bu katkıyı, önceki başarı durumuna göre gelişme göstermezse yapamaz. Her öğrencinin önceki sınavlardan elde ettiği puanlara dayalı olarak elde edilen bir temel başarı notu vardır. Öğrenci bu notu arttırdığı oranda grup puanına katkıda bulunabilir.
- **Takım Ödülü:** Takımlar önceden belirlenen ölçütlere ulaştıkça ödüllendirilirler.

❖ Küme Destekli Bireyselleştirme

Bu işbirlikli öğrenme tekniği, Slavin ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Bu tekniğin uygulanması için dört ile altı kişiden oluşan heterojen gruplar oluşturulur. Her öğrenci, grup içinden kendi seçeceği biriyle verilen ders materyallerini kullanarak çalışır. Gerekli çalışmalar yapıldıktan sonra önce ünite veya konunun genel hatlarıyla ilgili küçük bir test daha sonra ise ünite veya konunun tamamıyla ilgili bir izleme testi yapılır. Birlikte çalışan bu iki öğrenci, birbirlerinin cevap kâğıtlarına puan verirler. Bütün üyelerin her hafta testlerden elde ettiği bu puanların toplamı, küme puanlarını oluşturur.(Senemoğlu,2005) Öğretmen, testlerin puanlaması ve kaydedilmesi işiyle ilgilenmez. Bu işe ayracağı zamanı, gerektiğinde öğrencilere bire bir yardım etmek veya grup olarak onlara açıklamalarda bulunmak üzere kullanır (Slavin, 1 994).

❖ Takım-Oyun-Turnuva

Bu işbirlikli öğrenme tekniği, Slavin ve arkadaşları tarafından geliştirilen bir tekniktir. Öğretmen dersle ilgili sunumunu yapar daha sonra öğrenciler, heterojen olarak gruplara ayrılırlar. Takımda yer alan öğrenciler konuyu birbirlerine öğretirler sonra, diğer takımlardaki öğrencilerden aynı seviyede olan iki öğrenciyle turnuva masasında yarışırlar. Bu teknikte, bireysel sınavlar yerine diğer grubun üyeleri ile yarışma vardır. Turnuvalar, üçlü turnuva masalarında, eşit başarıya seviyesine sahip olan öğrencilerin akademik oyunlar oynaması esasına dayanır. Turnuva masası, aynı seviyede olan ve değişik takımlara ait üç öğrenciden oluşur Bu turnuva haftada bir defa yapılır. Turnuva

masasındaki üç öğrenci, kendi takım çalışmaları sırasında çözdükleri problemlere benzer soruları cevaplamaya çalışarak yarışır. Her masada kazanan öğrenci, kendi takımına altı puan kazandırır. Kazanan yarışmacılar bir sonraki hafta bir üst seviye yetenek gurubundaki masalarla yarışır. Böylece, öğrencilerin kendi içinde ilerlemelerine imkân verilir (Slavin 1990).

❖ Birleştirme (Jigsaw)

Bu teknik, Elliot Aronson (1978) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler öncelikle asıl grup olarak adlandırılan takımlara ayrılırlar daha sonra öğretmen ilgili öğretim konusunun kısa bir açıklamasını yapar ve konunun alt konulara nasıl bölüneceğini açıklar. Asıl gruplardaki her bir üye kendi gruplarına ait konunun belirli bir alt konusunu seçer. Aynı alt konuyu seçen öğrenciler kendi konularını çalışmak ve asıl gruplarına öğretmeye hazırlanmak için uzman gruplarda bir araya gelirler ve çalışmalarını yaparlar. Uzman gruplarda, konuyu en iyi şekilde öğrenen uzman öğrenciler kendi asıl gruplarına geri dönerler. Bu uzmanlar, kazandıkları bilgi ve becerilerini arkadaşlarına öğretirler. Her bir uzmanın sırasıyla kendi alt konusunu anlatmasıyla konunun tamamı bütün öğrenciler tarafından öğrenilmiş olur. Çalışmaların sonunda grup üyeleri bütün konuyu öğrendikten sonra öğrenilen konunun tamamını kapsayan bir sınav yapılır (Doymuş ve Şimşek, 2007).

❖ İşbirliği-İşbirliği

Bu teknik Spencer Kagan tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemin dayandığı temel prensip; öğrencilerin doğal merak, zekâ ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için uygun öğrenme ortamı hazırlamaktır. Bu bakımdan işbirliği-işbirliği, öğrencilerin önce kendilerini ve dünyayı anlamalarını sonra da bunu diğerleriyle paylaşmak üzere işbirliği yapmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmelidir (Açıkgöz, 2003). Bu teknikte, öğrenciler konuyu kendi meraklarını gidermek için öğrenirler ve diğer grup arkadaşlarıyla paylaşırlar (Efe vd. 2008). Bu tekniğin aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenci merkezli sınıf tartışması
- Takımların oluşturulması ve öğrenci takımlarının seçilmesi
- Takım konusunun seçimi
- Mini konuların seçimi
- Mini konuların hazırlanması
- Mini konuların sunumu

- Takımların sunum için hazırlanmaları
- Takım sunumları
- Değerlendirme

Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

Madden, Slavin ve Stevens (1986) tarafından geliştirilen bu teknik, ilkokulların yüksek sınıflarındaki öğrencilere okuma ve yazmayı öğretmek için tasarlanmıştır. Öğrenciler farklı okuma gruplarına dağıtılır, eğitimci bir grup ile çalışır ve bu sırada diğer gruplar okuma, hikâyelerin sonunu tahmin etme, özetleme, cevap yazma, açıklama, kelime bilgisini geliştirme gibi faaliyetlerde bulunur. Her grup sırasıyla, eğitimci yönlendirmesi grup çalışması, grup içi değerlendirme ve sınav faaliyetlerini yerine getirir. Gruptaki her öğrenci hazır oluncaya kadar sınavlar yapılmaz. Gruplar ödüllendirilir. Aşağıda bu tekniğin başlıca bileşenleri verilmiştir:

- Okuma Grupları
- Takımlar
- Temel Etkinlikler
- Arkadaş Kontrolü
- Sınavlar
- Okuduğunu Anlamada Dolaysız Öğretim
- Birleştirilmiş Dil Becerileri ve Yazma
- Bağımsız Okuma ve Kitap Raporu (Açıkgöz, 2003, Senemoğlu 2005)

❖ Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Bu işbirlikli öğrenme tekniği Açıkgöz tarafından geliştirilen bir tekniktir. Öncelikle 3-4 kişiden oluşan heterojen gruplar oluşturulur. Bu gruplardan kendilerine birer isim bulmaları istenir. Her öğrenci tek başına dersin konusunu sessiz bir şekilde okur ve bu konuyla ilgili sorular hazırlar. Grup üyeleri bir araya gelerek oluşturulan sorular içerisinde, grup sorularını seçer ve öğrenciler arasında postacı, kaydedici, tartışma lideri gibi görevlerin dağılımı yapılır. Grup soruları kaydedici rolündeki öğrenci tarafından bir karta yazılır ve postacı rolündeki öğrenci ile diğer gruplara gönderilir. Her grup kendilerine gelen sorulara birlikte cevap verirler. Grup sözcüsü tarafından cevaplanan sorular sınıfa sunulur. Grup; sunumu, bu süreçteki öğrenci davranışları ve performanslarını değerlendirir; sonrasında öğretmen konuyu özetleyerek, konuyla ilgili bir tartışma ortamı yaratır. Bu teknikte, öğrenciler bireysel

olarak sınava tabi tutulurlar; gruplar ise kendi aralarında yarışmazlar ve gruplar arasında herhangi bir başarı sıralaması yapılmaz. Gruplar, önceden belirlenen ölçütlere göre ödüllendirilirler (Zenginobuz, 2005).

❖ Karşılıklı Sorgulama

Woolfolk' a (1993) göre karşılıklı sorgulama tekniği değişik yaş düzeylerinde ve konu alanlarında kullanılabilir. Karşılıklı sorgulama tekniğinde, özel materyaller ve test etme işlemlerine ihtiyaç yoktur. Bu teknik, öğretmen tarafından hazırlanan soru kökleri yoluyla öğrencilerin birbirlerine soru sorma ve cevap verme etkinliklerini içeren bir uygulamadır. Öğretmen, öğrencilere ipucu oluşturmak üzere soru kökleri verebilir. Örneğin, ...nasıl kullanırdınız... sebeplerini açıklayınız. ... sınırlılıkları ve üstünlükleri nelerdir gibi. Öğretmen, öğrencilere, onların nasıl sorular sorması gerektiğini hakkında bilgi verir böylece öğrenciler kendilerine ait sorularını oluştururlar ve arkadaşlarına sorular sorarak, cevaplarını alırlar. Aynı şekilde onlar da arkadaşlarının sorularına cevap verirler (Senemoğlu, 2005).

❖ Akademik Çelişki

Johnson ve Johnson'a (1999) göre akademik çelişki; güçlü, dinamik, heyecan verici, katılım sağlayıcı bir tekniktir. Bununla birlikte, bu tekniğin nasıl kullanılacağı bilinmemesi, insanların çelişki ve çatışmadan çekinmelerinden dolayı en az kullanılan bir öğretim tekniklerinden biridir. Akademik çelişki; kritik düşünmenin, akılcı yargılara ulaşmanın öğretilmesinde etkili olabilecek bir stratejidir (Açıkgöz, 2003). Öğrencilerde problem çözme, yaratıcılık, bilgi değişimi, başarı ve hatırd tutma, verilen işe daha iyi öğrenci katılımı sağlama gibi becerileri geliştirmek amacıyla kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemidir (Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve Aslan Efe, 2008). Öncelikle sınıf dörder kişilik gruplara ayrılır daha sonra her grup kendi içerisinde ikişer kişilik alt gruplara ayrılır. Önceden belirlenen çelişki gruplara verilir. Öğrenciler ikili gruplar halinde çalışarak sonuçlar çıkarırlar değişik bilgi kaynaklarından faydalanarak görüşlerinin doğru olduğunu ispatlamaya çalışırlar. Öğrenciler savundukları görüşü ve savunma sebeplerini açıklarlar. Diğer gruptakiler zıt görüşlerini açıklar ve savunurlar. Tartışmalar sonucunda her iki grupta ortak bir karara varır ve raporlarını hazırlarlar.

Bu teknik hakkında yapılan araştırmalar, akademik çelişki tekniğinin; başarı, hatırd tutma, problem çözmenin kalitesi, yaratıcılık, öğrenmeye katılma, üst düzey düşünme, öğrenciler arası hoşlanma duyguları, arkadaşlarından destek gördüğü algısı,

benlik saygısı, konu alanına karşı tutum ve çelişkiye karşı tutum üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir (Açıkgöz, 2003).

2.1.1.3. İşbirlikli Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Bütün öğretim yöntemlerinin uygulanmasında en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Bir öğretim yönteminin başarılı şekilde uygulanabilmesi; ancak öğretmenin o yonteme etkin olarak hâkim olmasıyla mümkün olabilir. (Ünlü, 2008). Öğretmenler, öğrenme süreci boyunca öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlamak ve onları teşvik etmekte büyük rol oynarlar (Gillies, 2004).

İşbirlikli öğrenme yönteminde, öğretmene birçok görev düşmektedir. İşbirlikli öğrenme sürecinde öğretmenlerin rolü, geleneksel öğrenme sürecindekinden farklıdır. Öğretmenlerin üstlendikleri roller şu şekilde sıralanabilir (Bayraktar,2002):

- Sınıfın düzenini sağlamak,
- Grupları oluşturmak,
- Grup içi rol dağılımını sağlamak,
- Çalışma zamanını planlamak,
- Materyalleri dağıtmak ve kontrol etmek,
- Grubun verimli çalışma zamanını belirlemek,
- Grupların problem çözmedeki yetersizliklerini, planlanan durumdan ayrılmalarını kontrol etmek.

2.1.1.4. İşbirlikli Öğrenmede Öğrencinin Rolü

İşbirlikli öğrenme gruplarının her bir üyesinin belirli sorumlulukları vardır. İşbirlikli öğrenmede öğrenci, geleneksel sınıfta eğitim gören öğrenciden farklıdır. Öğretmenin sunduğu bilgileri edilgin bir biçimde alıp rekabetçi yapıda bir öğrenci profiline sahip değildir. Bunun aksine, kendinin ve arkadaşlarının öğrenme sorumluluğunu taşıyan, öğrenme etkinlikleri sırasında bazen öğrenci, bazen öğretici olan; araştıran, soru soran, cevap veren, kararlar alan, konuşan özetle çok aktif bir öğrencidir (Açıkgöz, 1992).

İşbirlikli öğrenme gruplarına ait her öğrenci, en iyisini öğrenmek ve öğretmek için ellerinden gelenin en iyisini yapmalıdırlar. "Hepimiz birimiz, birimiz hepimiz için" ve "Bütün, her zaman parçalardan daha mükemmeldir."önermelerine adapte olmak durumundadırlar (Flowersve Ritz, 1994).

Bir öğretmen, işbirlikli öğrenme tekniklerini kullanırken, otoriteyi öğrenci gruplarına bırakabilir. Bu durumda öğrenciler, kendileri için yeni olabilecek görevler üstlenirler. İşbirlikli öğrenme gruplarının her bir üyesi aşağıdaki sorumluluklara sahip olmalıdırlar (Timur, 2006):

- ❖ Grup üyeleri birlikte çalışarak grubun başarısına katkıda bulunmalıdır.
- ❖ Grup başarısının artması için grup üyeleri birbirlerini destek olmalıdır.
- ❖ Grup üyeleri kendilerine verilen bütün görevlerini yerine getirmelidir.
- ❖ Gruptaki öğrenciler birbirlerine karşı saygılı, nazik ve anlayışlı olmalıdırlar.

2.1.1.5. İşbirliği Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Öğrenme Yöntemleri Arasındaki Farklılıklar

Araştırmacılar tarafından, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi arasındaki farkı ortaya koymak için birçok araştırma yapılmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme çalışmalarını geleneksel yöntemlerden ayıran en önemli özellik, grup çalışmasının grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlayacak biçimde yapılandırılmasıdır. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile Geleneksel öğrenme yöntemi arasındaki farklar aşağıdaki tabloda karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir (Yıldız, 1999).

Tablo 1. İş Birliğine Dayalı Grup ile Geleneksel Grup ve Arasındaki Farklılıklar

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	Geleneksel Öğretim Yöntemi
Grup üyeleri arasındaki olumlu bağımlılığa dayalıdır. Gruptaki bir çocuk bireysel olarak hedeflerine ancak diğer çocuklar da başarılı olursa ulaşabilir.	Grupta olumlu bağımlılık gözlenmez.
Heterojen gruplar oluşturulur. Gruplar, yetenek, cinsiyet, ırk, sosyal ve kişilik özellikleri açısından karmadır. Böyle bir gruplama engelli ve zayıf çocukların sınıfta bir yeri olmasını sağlar.	Heterojen grupları oluşturulmasına dikkat edilmez. Homojen bir grup yapısı gözlenir.
Liderlik, grup üyeleri arasında paylaşılır.	Seçilen lider, bütün çalışma boyunca aynı kişi olabilir.
Üyeler birbirlerinin başarısı için sorumluluk alırlar. Grup sorumluluğu vardır.	Çoğunlukla herkes, kendi başarısının sorumluluğunu alır. Grup üyeleri bireysel ürünler yaratırlar ve yapılan işe önem verirler.
Sosyal beceriler doğrudan öğretilir. (Liderlik, iletişim yeteneği, birbirine karşı dürüstlük, karar verme)	Sosyal becerilere daha az önem verilir. (Bireyler arası ilişkiler ve küçük grup becerileri)

2.1.2. Müzik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme yönteminin başlıca tekniklerinden olan Birlikte Öğrenme, Birleştirme, Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri, Takım- Oyun-Turnuva, Akademik

Çelişki, Grup Araştırması, İşbirliği, Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim gibi birçok alt tekniği müziğe dersinde de uygulanabilmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar ve uygulamalar bu yöntemin, müzik öğretiminin hemen hemen bütün alanlarında etkili ve verimli olduğu yönündedir. (Kocabaş, 2003).

İşbirlikli öğrenme, müzik gruplarında sınıf içindeki bütün öğrencilerin başarısını artırır; öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurulmasını sağlar; öğrencilerin sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimleri için ihtiyaç duydukları deneyim fırsatlarını onlara sunar; rekabetçi olarak yapılandırılmış grupları, okulları; takım temelli, yüksek performanslı duruma getirir. (Johnson&Johnson ve Holubec, 1994).

İşbirlikli öğrenme; genel müzik öğretimi, müzik teorisi, motor beceriler gerektiren (performansa dayalı) müzik öğretimi, müzik tarihi gibi alanlarında uygulanabilmektedir. (Kaplan ve Stauffer, 1994).

Sınıf öğretmenleri, müzik öğretimi sırasında, çocuklara şarkı söylemeyi öğretirken işbirlikli öğrenme yönteminin kullanırlarsa; çocuklar, şarkının öğrenilme sürecine aktif olarak katılacaklardır. (Rozmajzl ve Alexander, 2000).

Müziksel işitme-okuma-yazma eğitiminin önemli bir boyutu olan solfej okuma, müzik öğretmenliği programlarında çoğu zaman tek sesli çalışmalar olarak uygulanmaktadır. Klasik Batı Müziği çoksesli temeller üzerine inşa edilmiş bir müzik türüdür; fakat buna rağmen bütün solfej çalışmalarının tek sesli olarak yapılması bu müzik türünün tabiatına aykırıdır. Bu sebeple, çoksesli solfej çalışmaları daha fazla önemi hak eden, çoksesli müziğin ruhuna uygun, başka çokseslilik yeterliliği gerektiren derslere alt yapı oluşturması bakımından, ihmal edilmemesi gereken bir noktadır. Çoksesli solfej çalışmaları, iki ile beş kişilik ses gruplarıyla yapılır. Bu özelliği ile bir grup çalışmasıdır ve bu çalışmalardan yeterince verim alınabilmesi için farklı öğrenme kuramları ile de desteklenmesi daha iyi sonuçlar verecektir. İşbirlikli öğrenme içerisindeki grupla çalışma ve sorumluluk alma duygusunun, çoksesli solfej okuma ve bunun diğer alanlarla ilgili (çoksesli işitme, koro performansı gibi) becerilerin kazandırılmasında etkili olacağından hareketle, çoksesli solfej çalışmaları sırasında işbirlikli öğrenme yönteminden faydalanılmıştır.

2.1.3. Müzik Öğretmenliği Eğitimi Programı Alan Derslerinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulanabilirliği

Türkiye’de örgün eğitim kurumlarında müzik derslerinin yürütülmesi amacı ile Eğitim Fakültelerinin Müzik Öğretmenliği Programlarında mesleki müzik eğitimi verilmektedir. Cumhuriyet’in ilanından bu yana lisans bünyesindeki müzik öğretmenliği kurumlarında çeşitli programlar uygulanmıştır. Halen yürürlükte olan program 2006–2007 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (YÖK, 2007). 2006 yılında ilgili programda yapılan revizyonun gerekçeleri; 1998-2006 yılları arasında üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen akademik etkinliklerde, 1998 programı üzerindeki eleştiri ve öneriler, 2003-2004 Öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı’nca ilköğretim programlarında yapılan değişiklikler, Türkiye’nin 2003 yılından itibaren içinde yer aldığı Avrupa Yükseköğretim Alanı uyarınca, lisans programlarına ilişkin “öğrenme çıktılarının” tanımlanması ve standardizasyonu biçiminde açıklanabilir (YÖK, 2007:1; akt. Berki ve Karakelle, 2009).

Yeniden yapılandırılma sonucunda yürürlüğe giren 2006 programında MİOY dersinin uygulanma süresi 3 yarıyıldan 6 yarıyıla çıkarılmıştır (YÖK, 2007). Diğer alan derslerine temel oluşturması ve temel müzik bilgi-becerileri açısından daha nitelikli öğretmen yetiştirme amacı ile MİOY dersinin önemi arttırılmıştır. Bu amaç kapsamında lisans programındaki alan dersleri ile bu alan derslerinin altyapısını oluşturan MİOY dersindeki başarı durumlarının ve birbirleri arasındaki ilişkilerin ne düzeyde olduğu büyük önem taşımaktadır (Sağır, Gürpınar ve Zahal, 2013). MİOY dersinin yanı sıra diğer alan derslerinde de bazı değişiklikler yapılmıştır.

Alan dersleri performans, kuram ve performans-kuram şeklinde sınıflandırılabilir gibi (Ece ve Bilgin, 2007), müziksel çalma, müziksel söyleme, müzik kültürü ve müzik kuramları olarak dört başlık altında da incelenebilir (Sağır, Gürpınar ve Zahal, 2013:3). Alan dersleri müziksel çalma alanı kapsamında; bireysel çalgı, piyano, okul çalgıları, elektronik org eğitimi, orkestra/oda müziği, eşlik çalma dersleri; müziksel söyleme alanında; bireysel ses eğitimi, koro, Geleneksel Türk Halk Müziği Uygulaması, Geleneksel Türk Sanat Müziği Uygulaması, müzik kuramları alanında; müziksel işitme-okuma-yazma, armoni-kontrpuan-eşlik, müzik biçimleri, Geleneksel Türk Halk Müziği, Geleneksel Türk Sanat Müziği, müzik kültürü alanında ise; müzik kültürü, genel müzik tarihi, Türk müzik tarihi, güncel ve popüler müzikler,

eğitim m¼ziđi dağarı ve çalgı bakım onarım bilgisi dersleri olarak sıralanabilir. Bu alan derslerine yönelik çeşitli öğrenme modellerine dayanan uygulama örnekleri yapılmaktadır. İşbirlikli ğrenme modeli de bu uygulama örneklerinden biri olarak karşımıza çıkmakta, her geçen g¼n çeşitli alanlarda uygulama sayısının daha fazla tercih edildiği bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.3.1. M¼ziksel İşitme-Okuma-Yazma

M¼ziksel işitme, okuma ve yazma dersi, m¼zik eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Bu ders, mesleki m¼zik eğitimi verilen m¼zik kurumlarında okutulan temel bir derstir. Bu temel dersin verildiği mesleki m¼zik eğitimi kurumlardan biri de m¼zik kurumlarından biri de Eğitim Fak¼lterleri G¼zel Sanatlar Eğitimi Bl¼mlerine bağlı olan M¼zik ğretmenliği programlarıdır. 2006 yılında yapılan son değişikliklerle kısa adı M¼OY olan m¼ziksel işitme-okuma-yazma dersi ¼ yarıyıldan altı yarıyıla çıkarılmıştır. M¼OY dersi, adından da anlaşılacağı ¼zere ¼ boyutta ele alınmaktadır. Bunlar: M¼ziksel işitme, m¼ziksel okuma ve m¼ziksel yazmadır.

2.1.3.1.1. M¼ziksel İşitme

M¼ziksel işitme-okuma ve yazma becerilerini, m¼zik yeteneğinin en önde gelen göstergeleri olarak d¼řünebiliriz. ¼nk¼ bir bireyin m¼zik yeteneğinin olup olmadığına bakarken, m¼zikal yeteneğin en b¼y¼k payı olarak işitme-okuma ve yazma d¼ř¼n¼lmektedir. Bu d¼ř¼nceyi destekler nitelikte olarak, m¼zik ile ilgili bl¼mlerin giriş sınavlarında sınavın en b¼y¼k ağırlığını da işitme-okuma ve yazma puanları oluşturmaktadır (Bağcı, 2009).

Genel anlamıyla m¼ziksel işitme, işitme duyusuyla algılanabilir m¼ziksel b¼t¼n, öğe, gereç, özellik ve ilişkileri (doğru) algılama, tanıma, anımsama (hatırlama), ayırt etme, çözme ve z¼mleme yeteneğidir” (Uçan, 1997).

M¼ziksel işitme, dikey ve yatay ses k¼melerinden oluşan sesleri; y¼kseklik, ritim, tempo ve n¼ans özellikleriyle algılayabilmektir. M¼zikal işitme, dikey işitme, yatay işitme ritm işitme, n¼anslı işitme gibi birkaç alt bl¼mden oluşur. Dikey (armonik) işitme, aynı anda duyulan birden fazla sesi işitme, yatay işitme, ritim işitme ise art arda duyulan sesleri s¼re ve incelik-kalınlık özellikleriyle işitmedir. N¼anslı işitme ise, duyulan sesleri n¼ans farklılıklarıyla işitebilmedir. M¼zikal işitme, bilinçli ya da bilinçsiz olabilmektedir. Bilinçsiz işitme taklide dayalı işitmedir. İşitilen bir ya da

birden çok ses yükseklik, süre, ritim, ad ve özellikleri ile tanıma ve saptama ise bilinçli işitmedir(Arnold, 1984, Aktaran: Özçelik,2003).

Başka bir tanıma göre müziksel işitme; MİOY dersinin, bir sesin yükseklik, gürlük, süre, renk gibi özelliklerinin yanında aynı anda (dikey)veya birbiri ardına duyulan (yatay) birden çok sesin, birbiriyle olan ilişkilerini anlama, tanıma, hatırlama ve çözümlene becerisi kazandırmaya çalışılan boyutudur (Er,2012).

Müziksel işitme, müziksel olarak duyulan seslerin algılanmasıdır; bu algılamada sesleri tanıma ve ayırt etme, son noktada ise çözümlene davranışları vardır. (Ece, Kaplan 2008).

2.1.3.1.2. Müziksel Okuma (Solfej)

“Solfej kelimesi "sol" ve "fa" hecelerinin birleşmesiyle “solfalama” kelimesinden gelmektedir. Zamanla fa hecesi fe’ye dönüşmüştür (Gazimihal,1961). Gazimihal’in yaptığı solfej tanımı şu maddeleri içermektedir:

- Nota adları ile söylemek yolundan bir ses parçasını okuyuş.
- Solfeje mahsus olarak yazılı parçalardan birleşik nota mecmuası veya kitabı. Bu temrinin parçaları vokallenmeye mahsus olup, sözleri bulunmaz.
- Musikinin ihzari bilgi ve prensiplerinin öğrenim ve öğretimine de solfej denir.

Solfej; zihinde tonun, aralıkların hesaplanması pratiğidir. Düşüncede oluşan ve sesle ifade edilen solfej sırasında önce bir müzik eseri görülür, zihinde canlandırılır ve ardından sesli olarak okunur. Bu okuma eylemi nota ismi ya da bir vokal sesle olabilir. Zihinde ton ve aralıklar düşünülürken, bulunulan tonun adı, majör veya minör oluşu; eğer minör ise çeşidi (armonik, melodik, eolik) ve sansible'ı (yeden) düşünülür. Bu yöntemle, solfej okuma çalışması sırasında, her sesin dizi içerisindeki işlevi ve dizinin seslerinin birbirleriyle olan ilişkileri kullanılarak bir çeşit grafik çizilir. Solfej sadece nota adlarını okumak değildir. Okunacak eserin ölçüsü, tartımsal özellikleri, nüansları, tabiatı ve formu da göz önüne alınmalıdır. Bütün bu şartlar sağlandıktan sonra "düşünerek solfej okumaya" başlamak gerekir. Çünkü solfej, yukarıda da söylendiği gibi belli bir sistem içerisinde düşüncede oluşan ve sesle ifade edilen bir eylemdir (Özaltunoğlu, 2003).

Başka bir tanıma göre solfej, müziğin harfleri olarak nitelendirilebilecek notaların; ad, yükseklik, süre (ritim), hız (tempo), gürlük ve ayrıntılarıyla seslendirilmesidir (Özgür ve Aydoğan, 2004).

Müziksel okuma evrensel adıyla solfej, müzik öğretmenliği programlarında daha çok tek sesli olarak çalışılmaktadır; oysa Klasik Batı Müziği çoksesli bir müzik türüdür, bu bakımdan solfej çalışmalarında çoksesliliğe de yer verilmesi gerekmektedir. Çoksesli solfej tabiatı gereği en az iki, bununla birlikte genellikle dört kişilik gruplarla yapılan bir çalışma türüdür. İşte bu noktada şu soru akla gelebilir: Bu çalışmaların daha verimli olabilmesi için neler yapılabilir? Çoksesli solfej çalışmaları grupla yapılan bir etkinlik olması dolayısıyla işbirlikli öğrenme yöntemine dayanarak yapılacak olan uygulamaların verimliliğe katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

2.1.3.1.3. Müziksel Yazma

Bireyin hafızasında ürettiği herhangi bir müzik kaynağından veya enstrümandan işittiği müzikal sesleri müzik yazısının öğeleri ile (nota, sus, ifade terimleri vb.) dizek üzerinde ifade etmesidir. Müzikal işitme eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan müzikal yazma, öğrencinin müzikal düşüncesinin ve yaratıcılığının gelişmesine önemli katkılarda bulunur. Ayrıca öğrencinin, müzikal yazmadaki performansı arttıkça, müzik yazısındaki öğeleri daha bilinçli bir biçimde kavramaya ve kullanmaya başladığı bilinen bir gerçektir (Özçelik, 2010).

Müziği oluşturan seslerin, ezgi ve ritm yönünden okunup yazılabilmesi demek olan müziksel işitme becerisinin geliştirilmesi, müzik eğitimcilerini sürekli ilgilendiren bir konu olmuştur. Sesleri doğru işitme, doğru seslendirme ve ritim duygusu, müziğin temelleridir. (Fenmen, 1997).

2.1.3.1.4. MİOY Dersine Yönelik İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulanabilirliği

MİOY dersi diğer alan derslerine kaynaklık eden ve altyapı oluşturan, temel alan derslerindedir. Bu ders kapsamında, solfej okuyabilme, dikte yazabilme ve müziksel işitmenin çeşitli alanlarına yönelik (tek ses ve çoksesli işitme-anlamlandırma) çalışmalar yapılmaktadır. Solfej okuyabilme bu dersin önemli bir boyutunu teşkil etmektedir. Solfej okuyabilme de kendi içerisinde de tek sesli ve çoksesli okuyabilme olarak iki alt alana ayrılabilir. MİOY dersinde de Klasik Batı Müziğinin dayandığı temeller gereği çoksesliliğe önem veren bir yaklaşımla uygulamalarda bulunmak doğru

olacaktır. Bu bakımdan çoksesli solfej uygulamaları önem taşımaktadır. Bu uygulamalar en az iki ses grubunun birden fazla öğrenci tarafından seslendirilmesi üzerine kuruludur. Örnek olarak 30 kişilik bir öğrenci grubu ile soprano, alto, tenor, bas partilerinden oluşan bir çoksesli solfej uygulaması yapılmak istendiğinde öğrenciler dört gruba ayrılır. Bu bakımdan çoksesli solfej uygulamaları işbirlikli öğrenme modeline yakınlık göstermektedir. Öğrenci gruplarının kendi partilerini nasıl çalışmalarını gerektiği ve bütün grupların birleştirilip solfejin seslendirilmesi noktasında işbirlikli öğrenme modeli devreye girmektedir.

Klasik uygulamada gruplar içerisinde yer alan her öğrenci bireysel olarak bir çalgı yardımı ile veya herhangi bir eğitim modelinin programına bağlı olmaksızın grup arkadaşlarıyla çalışmalarını yürütmektedir. İşbirlikli öğrenme modeline göre çoksesli solfej çalışmaları, bu yaklaşıma uygun bir öğretim programı dâhilinde, sistematik bir biçimde grup çalışmaları uygulanarak yapılır.

2.1.3.2. Koro Alanı ve Eğitimi

Koro deyimi, Yunanca (Khoreia-Horus). Latince (chorea) sözcüklerinden gelmektedir, önceleri elele tutuşup dans eden topluluğa koro denirdi. Sonraları da bu günkü anlamında şarkı söyleyen topluluklara bu ad verildi (Egüz, 1998).

Koro; sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, önceden belirlenen bir modele uygun olarak tek ya da çok sesli müzik eserlerini seslendirme, yorumlama amacıyla oluşturulan, etkinlikleriyle toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunan ses topluluklarıdır (Çevik, 1999).

Müzik öğretmenlerinin en çok kullandığı, en çok ihtiyaç duyduğu ve oluşturabildiği en basit müzik topluluğu korodur. Bu bağlamda müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda da hiç şüphesiz çok önemli bir yere sahiptir. Ortalama otuz-kırk kişilik bir sınıfta yer alan dört farklı ses grubu, kendileri için yazılmış farklı partiyonları, birbirlerini dinleyerek, homojenlik esasına dayanarak; uyum içinde, kulağa hoş gelecek bir biçimde, kaynaştırarak ortak bir tını elde etmektedirler. Ağırlıklı olarak, seviyelerine uygun çoksesli eserler seslendiren bu sınıflarda çokseslilik hâkimdir. Koroların eğitimi; bireysel olarak gerçekleşen, eğiten ve eğitilenin bire bir olarak öğrenme ve öğretme eylemlerini gerçekleştirdikleri çalgı eğitiminden veya ses eğitiminden farklı bir işleyişe, düzene, kurallara ve ilkelere sahiptir (Kaya, 2011).

2.1.3.2.1. Koro Dersine Yönelik İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulanabilirliği

Bu derste; “koroda seslerin sınıflandırılması, koro ve koroda ses sağlığının korunması için genel bilgiler, toplu ses eğitimi kapsamında sesi doğru yerde üretme, yayma ve solunumu denetleme alıştırmaları, gevşeme hareketleri, dil ve konuşma çalıştırmaları, stil ve yorum özelliklerine göre düzeye uygun tek sesli, iki sesli, kanon ya da çok sesli yapıtların deşifreleri ve yorumlamalarıyla bir koro repertuarı oluşturulması ve repertuarın eğitim sürecinin sonunda bir konsere dönüştürülmesi” gibi öğeler yer almaktadır (YÖK, 2007).

Koro dersi tabiatı gereği çoksesli uygulamalar ile grup çalışmalarının bir arada yapıldığı bir alandır. Bu bakımdan işbirlikli öğrenmeye elverişli bir yapıya sahiptir. Fakat geleneksel uygulamada, MİOY dersinde de olduğu gibi, grup çalışması yaklaşımı herhangi bir öğretim modeli kullanılmadan yapılmaktadır. Oysa bu ders; soprano, alto, tenor, bas partilerinin dört öğrenci grubu tarafından seslendirilmesi dolayısıyla işbirlikli öğrenme modeline oldukça uygun özelliklere sahiptir. İşbirlikli öğrenme modeline dayanan bir öğretim programı ile dersin işlenmesi hem grup çalışmasının dinamiklerini arttıracak hem de daha verimli bir çalışma ortamının oluşmasını sağlayabilir. Ayrıca kuramsal açıdan koro dersi çalışmalarında bir bakıma çoksesli solfej uygulamaları da yapılmaktadır. Çoksesli solfej uygulamaları ile koro dersi uygulamaları arasında örüntülü bir ilişkili ağı vardır. Bu bağlamda işbirlikli öğrenmenin koro dersi çalışmalarında kullanılabilir olduğu düşünülmektedir.

2.1.3.3. Diğer Alan Derslerine Yönelik İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulanabilirliği

Grup çalışmalarının yoğunlukta olduğu alan derslerinin bu öğrenme modeline daha elverişli olmasının yanı sıra MİOY ve Koro derslerinin dışındaki diğer alan derslerinde de işbirlikli öğrenme modeli uygulanabilir. Örnek olarak armoni-kontrpuan-eşlik dersinde dominant yedili konusunun işlendiği bir derste, öğrenciler dört gruba ayrılabilir. Her grup için dominant yedili konusunun alt alanları paylaştırıldıktan sonra zamanlama, birleştirme vb. durumlar planlanır. Nihai aşamada ise, uygun ders ortamı sağlanır ve etkileşimli, öğrenci merkezli bir yaklaşımla işbirlikli öğrenme modeline uygun bir ders işlenir.

Bir başka örnek vermek gerekirse; müzik kültürü dersi kapsamında yedi kıtaya ait etnik müzik özelliklerinin genel olarak incelenmesi konusu uygulanabilir. Öğrenciler

yedi gruba ayrılır ve her kıta müzikleri için gruplar iş bölümü yaparlar. İş bölümü yapıldıktan sonra grup içi roller belirlenir. Süreç içerisinde öğretmenin de yönlendirme eyleminde bulunması ile araştırma evresi tamamlanır. Bu aşamadan sonra bilgilerin birleştirilmesi ve uygun öğretim materyalleri ile çeşitli işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı bir sunum gerçekleştirilir. Aynı yaklaşım ile derslerin içerik ve hedef özelliklerine göre performans, kuram ve performans-kuram derslerinde de işbirlikli öğrenme modeli ile uygulamalar yapılabilir.

2.1.4. Çokseslilik

Genel bir tanım olarak çokseslilik, iki ya da daha fazla sesin aynı anda tınlamasıdır. Teknik anlamıyla ise, akor sistemleri ile bu akorlar arasındaki ilişkiyi düzenleyen kurallar bütünü olarak tanımlanabilir. Müziğin yapısını oluşturan üç temel öğe; ezgi, tartım ve çoksesliliktir. Müziğe derinlik kazandıran çokseslilik, bunların en bilimsel olanı ve evrensel müziğin en kaçınılmaz olanıdır (Cangal, 1988).

Klasik Batı Müziğinin ses sistemi (Tampere Sistem), art arda gelen iki notanın iki eşit parçaya bölünmüş ve majör ile minör diziler sabit seslerin sıralanmasıyla elde edilmiştir. Farklı tonlar içinde, aynı adı taşıyan notalar aynı sese karşılık gelmektedir. Klasik Batı müziği, 12 eşit aralıktan oluşan bir ses kümesine sahiptir. Bu müzik türü, içeriğindeki notaların tekrarını artırarak, birden fazla notayı eşzamanlı seslendirme yoluyla çoksesliliğin anlatım gücüne ve ezgisel zenginliğe sahip olmuştur. Görüldüğü üzere, çoksesli ve tek sesli müzik arasında yöntem olarak bir fark vardır. Bu iki farklı yöntem çerçevesinde müzik üreten toplumlar arasında da ihtiyaç, değer, anlayış gibi bakımlardan farklılıklar olduğu düşünülmektedir. (Ünver, 2010)

Çokseslilik; müzikte sadece bir sanatsal anlatım tekniği olmayıp insan yaratıcılığına bambaşka derinlikler kazandıran, hayatı kavrama imkânlarına açılan bir zihniyet ve şekillendirme meselesiydi. Batının durmak bilmeyen araştırma, buluş, teknoloji geliştirme zihniyetiyle geliştirdiği yeni enstrümanlar da müzik sanatının yeni teknikler ve ses imkânları kazanmasını, çoksesliliğin derinlik ve zenginliğe ulaşmasını sağlamıştır. İnsan zekâsının eriştiği, bulunduğu yeni müzik tınlarının, formlarının ve armoninin ifade zenginliğini tanıdıktan sonra, insanoğlunun bu estetik hazdan tekrar geriye dönüşü olamaz (Katoğlu, 2009).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, işbirlikli öğrenme konusunda yapılmış olan, araştırmacının ulaşabildiği, çalışmanın konusuyla doğrudan ve dolaylı olarak benzerlik taşıyan ilgili araştırmalar özetlenmiştir. Öncelikle yapılan araştırmanın konusuyla diğer çalışmalara göre daha ilgili olanlar hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra çalışma ile daha az ilgili olan araştırmalar sunulmuştur.

2.2.1. Müzik Eğitimi ve İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Öztürk'ün (2012) Müziksel işitme eğitiminde kullanılan "*İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin Öğrenci Kaygı ve Başarısına Etkisi*" başlıklı doktora niteliğindeki çalışmasında; işbirlikli öğrenme yönteminin, müziksel işitme eğitimi alan öğrencilerin kaygı ve başarılarına etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma, 2010-2011 öğretim yılı bahar yarıyılında, Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan bir üniversitenin Müzik Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı ve Müziksel İşitme-Okuma-Yazma IV (MİOY-IV) dersini alan toplam 37 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler gruplara ayrılırken, üç dönemlik MİOY dersi başarı puanlarının ortalaması alınmış ve yansız atama yöntemiyle gruplardan biri deney (ND=19), diğeri kontrol grubu (NK=18) olarak seçilmiştir. Uygulama süreci sekiz hafta sürmüştür. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersi Kaygı Ölçeği, Müzik Teorisi Testi, Müziksel Yazma (Dikte) Testi ile Spielberg ve diğeri (1970) tarafından geliştirilen Durumluk Kaygı Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca, çalışma gruplarını tanımak için Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Araştırma sonucuna göre; işbirlikli öğrenme yöntemi, müzik teorisi ve müziksel yazma (dikte) başarısının artmasında etkili olmamıştır. Buna paralel olarak, sınava yönelik durumluk kaygı düzeyini de etkilemezken, MİOY dersine yönelik kaygının azalmasında anlamlı fark yaratacak şekilde etkili olmuştur.

Kocabaş ve Uysal'ın (2006), Pamukkale Üniversitesi'nde yapılmış olan Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda bildiri olarak sundukları "*İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi*" başlıklı çalışmasında, çalışma grubunu; 2003-2004 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 5. Sınıflarda eğitim-öğretim gören 140 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada, İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'nden Birleştirme-I (Jigsaw) ile "Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi" yönteminin müzik öğretiminde sınıf atmosferi,

şarkı söyleme becerileri ve müziksel alan bilgileri üzerindeki etkilerinin cinsiyet etkeni ile birlikte ortaya konması amaçlanmıştır. Bu araştırmada, ilköğretim 5. sınıf müzik dersinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme-I (Jigsaw)” ile “Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Yöntemi”nin sınıf atmosferi, şarkı söyleme becerileri, müziksel alan bilgileri üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır ve deneysel modellerden “Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Modeli” (Karasar, 2009) kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında, Müziksel Alan Bilgi Testi, Sınıf Atmosferi Ölçeği, Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I Tekniği; Geleneksel Öğretim Yöntemleri’nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniğine göre öğrencilerin müziksel alan bilgisi üzerinde anlamlı derecede olumlu yönde etkilidir. İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I Tekniği; Geleneksel Öğretim Yöntemleri’nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretim Tekniğine göre öğrencilerin şarkı söyleme becerilerini anlamlı derecede geliştirmektedir. İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I Tekniği; Geleneksel Öğretim Yöntemleri’nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniğine göre sınıf atmosferi üzerinde anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Güven ve Tufan’ın (2010), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi’nde yayımlanan “*Kaynaştırma Sınıflarında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Müzik Dersleri*” başlıklı çalışmasında; Balıkesir’de bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfında işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenen müzik dersleri incelenmiştir. İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin hem normal öğrenciler, hem de özel gereksinimli öğrencilerin ders başarıları ve müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmış, öğrencilerin derse yönelik ilgi ve katılımları sınıf içi gözlemlere ve öğretmen görüşlerine dayanılarak yorumlanmıştır.

Araştırma, deneysel desen kullanılmış, hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini, çalışma grubuna öntest ve sontest olarak uygulanan müzik dersi başarı testi ile müzik dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen veriler; nitel verilerini ise sınıf içi gözlemler ve görüşmeler oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Balıkesir ili merkez ilçesinde bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarının bir şubesi oluşturmuş, sınıf; iki kız bir erkek olmak üzere 3 özel gereksinimli öğrenci ile birlikte toplam 23 öğrenciden oluşmuştur.

Deneysel uygulama süreci haftada birer saat olmak üzere toplam 4 hafta sürmüştür. Araştırmada kullanılmak üzere; İlköğretim 8. sınıf müzik dersi konularından “Kendi Ritim Kalıbımı Oluşturuyorum” konusu seçilmiştir. Hedeflenen kazanımlar doğrultusunda toplam 17 maddeden oluşan bir başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testinin 154 öğrenci ile gerçekleştirilen pilot uygulaması sonucu testin KR 20 güvenilirlik katsayısı 0,791 olarak bulunmuştur. Başarı testi, kaynaştırma öğrencileri için yeniden uyarlanmış; madde ve seçenek sayıları azaltılmış, yazı puntoları büyütülmüştür. Başarı testi ile birlikte Ayfer Kocabaş tarafından İlköğretim 6-7-8. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” öğrencilere öntest ve son test olarak uygulanmıştır. Okuma yazma becerisi yetersiz olan kaynaştırma öğrencilerine tutum ölçeği rehber öğretmen gözetiminde araştırmacı tarafından okunarak uygulanmıştır. 4 haftalık deneysel işlemler sürecinde dersler işbirlikli öğrenme tekniği ile işlenmiştir.

Öğrencilerin öntest ve sontest Müzik Dersi Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olduğunu ve bu farkın sontest puanları lehine olduğunu görülmüştür. ($p=0,018<0,05$). Öğrencilerin öntest ve sontest Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olduğunu ve bu farkın sontest puanları lehine olduğunu göstermektedir ($p=0,019<0,05$).

Araştırma sonuçlarına göre, işbirlikli öğrenme yöntemleri uygulanan çalışma grubundaki öğrencilerin müzik dersi başarılarında ve müziğe yönelik tutumlarında artış olduğu belirlenmiştir.

Kocabaş ve Çubukçu'nun (2011), Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan “*İşbirlikli Öğrenmenin Türk Öğrencilerin Popüler Müzik Tercihlerine ve Cesaret Algılarına Etkisi*” başlıklı çalışmada; İşbirlikli Öğrenmenin Türk öğrencilerinin popüler müzik tercihleri ve “cesaret” değerine yönelik algılamaları incelenmiştir. Bu çalışma aynı zamanda Avrupa Birliği tarafından desteklenen “Sounds Identifying Learners' Values in Europe” (141858-2008-LLP-BE-COMENIUS-CMP) konu başlıklı, SILVER projesinin Türkiye'deki uygulama alanı kapsamı içinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi 75. Yıl Özel İlköğretim Okulu, Buca Anadolu Lisesi ve Betontaş Lisesinde okumakta olan 295 öğrenci oluşturmuştur. Proje kapsamında, Türkiye, Belçika, İsveç, Slovenya ve Estonya'da

öğrenimleri devam etmekte olan ve projeye seçilmiş olan her sınıftaki 3 öğretmen adayı tarafından Birlikte Öğrenme Tekniği uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; kız öğrencilerin “cesaret” değerine yönelik algılamalarında seçilen popüler müzik tercihlerinde anlamlı bir farklılık görülürken, erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Herhangi bir çalgı çalan öğrencilerin, bir çalgı çalmayan öğrencilere göre “cesaret” değerine yönelik algıları anlamlı şekilde daha yüksek olmuştur. Kız öğrencilerin öğretim yaklaşımına ilişkin görüşleri erkek öğrencilere göre olumlu yönde anlamlı farklılık göstermiş; popüler müzik türlerinin öğrenme alanlarında İşbirlikli Öğrenme teknikleriyle birlikte kullanılması, öğrencilerin müzikten ve müzikle birlikte daha fazla öğrenmesini sağlayabileceği öngörülmüştür.

Kocabaş'ın (2000), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan ”*İlköğretim Okulları Beşinci Sınıf Müzik Derslerinde Uygulanan İşbirlikli Öğretmenin Müzikte Benlik Kavramı Üzerine Etkileri*” başlıklı çalışmada; İşbirlikçi öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği ile geleneksel öğretim tekniğinin uygulandığı müzik dersinde öğrencilerin benlik kavramları arasında farklılığın olup olmadığının araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Buca-Çakabey İlköğretim okulunda beşinci sınıfta okumakta olan 80öğrenci oluşturmuştur.

Kontrol gruplu ön-test, son-test deseninin uygulandığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak, öntest ve son testte uygulanmak üzere Müzikte Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmış olup Kocabaş (1998) tarafından ilköğretim okulları 5. sınıf öğrencileri için geliştirilmiştir. MBKÖ (Müzikte Benlik Kavramı Ölçeği) likert tipi 31 maddeyi içermektedir. MBKÖ için Cronbach's Alpha: 0.80, İki- Yarı güvenirlik 0.70 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada işbirlikçi öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB) Tekniği ile geleneksel öğretim tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; müzik öğretiminin öğrencilerin müzik dersinde, kendilerine ilişkin duygu, inanç tutum, algı ve davranışları üzerinde olumlu etkiler bırakarak benlik kavramlarını arttırdığı ve işbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubu lehine Müzikte Benlik Kavramı'na ilişkin daha anlamlı farklılıkların oluştuğu bulunmuştur.

Güven'in (2011) "*Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretmeninin Üzerindeki Etkileri*" başlıklı doktora tezi niteliğindeki araştırmasında; kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim okullarında, işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenen müzik derslerinin, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları, müziksel öğrenme düzeyleri ve sosyal statüleri üzerindeki etkileri ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmada, İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nın uygulama sürecinde, deney grubunda dersler işbirlikli öğrenme yöntemlerinden "Birlikte Öğrenme" tekniği, kontrol grubunda ise anlatım ve soru-cevap tekniklerini içeren süregelen öğretim yöntemleri ile işlenmiştir.

Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, anlatım ve soru cevap yöntemlerini içeren süregelen öğretim yöntemlerine göre, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki öğrencilerin müzik dersi başarıları, derse yönelik tutumları, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri ve bütün öğrencilerin derse yönelik ilgi ve katılımlarında olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Kurtuluş'un (2001), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan "*Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme*" başlıklı çalışmasında; sanat eğitimi üzerinde durulmuş ve sanat eğitimi alanında yapılmış işbirlikli öğrenme yöntemiyle ilgili araştırmalara yer verilerek, sanat eğitimine ilişkin derslerde işbirlikli öğrenme yönteminin etkisi gösterilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, sanat eğitiminde yapılmış olan işbirlikli öğrenmeyle ilgili araştırmaların, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanlarda gelişmelerini desteklediği; güdülenme düzeyleri, özgüvenleri, tutumları ve iletişim becerilerini iyileştirdiği görülmüştür.

Bilen'in (1995) "*İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri*" başlıklı doktora tezi niteliğindeki araştırmasında; işbirlikli öğrenme yönteminin; müzik bilgilerinin öğrenilmesi, güzel şarkı söyleyebilme, müziksel işitme becerilerinin gelişmesi, müziğe ilişkin tutumlar ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu araştırma, ilköğretim 4.sınıflarından oluşan üç grup üzerinde yapılmıştır. Bu gruplardan birincisine işbirlikli öğrenme yöntemi, ikincisine nota ile

öğrenme yöntemi, üçüncüsüne de kulaktan notalı öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın verileri; ön test ve son test puanları, gözlem, ölçek ve görüşmeler ile toplanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre;

- Müzik bilgilerinin öğrenilmesinde, işbirlikli öğrenme yönteminin, nota ile öğrenme yönteminden belirgin bir farkının olmadığı; fakat kulaktan öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür.
- Güzel şarkı söyleyebilme ve müziksel işitme becerilerinin, müziğe ilişkin olumlu tutumlarının ve de müziğe ilişkin güdülerinin gelişmesi üzerine işbirlikli öğrenme yönteminin, nota ile öğrenme ve kulaktan nota ile öğrenme yönteminden daha etkili olduğu görülmüştür.
- İşbirlikli öğrenme yönteminin becerileri diğer iki yönteme göre daha kolay kazanılmıştır.
- İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerde büyük bir istek yaratmış, öğrencinin derse olan ilgi ve katılımını arttırmıştır.
- Öğrenciler, işbirlikli öğrenme yaşantılarını diğer öğrenme yaşantılarına tercih ederek, öğretmenlerini işbirlikli öğrenme ortamı yaratmaya yönlendirmişlerdir.

Sözen'in (2012) "*İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı ile Yapılan Toplu Bağlama Öğretiminin Performans ve Tutuma Etkisi*" başlıklı doktora niteliğindeki araştırmasında; işbirlikli öğrenme yöntemi ile yapılan toplu bağlama öğretiminin öğrencilerin bağlama çalma performansını ve bağlama dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Bu araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında okuyan ve daha önce herhangi bir bağlama eğitimi almamış olan 2. Sınıf öğrencilerinden oluşan 22 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol ve deney grupları, 11'er öğrenciden oluşturulmuştur.

Araştırmada "öntest - sontest kontrol gruplu desen" ve "sontest kontrol gruplu desen" kullanılmıştır. Deney sürecinde, kontrol grubuyla haftada 2 ders saati olmak üzere, 5 hafta boyunca toplu bağlama eğitimi, deney grubuyla yine haftada 2 ders saati olmak üzere, 5 hafta boyunca işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalı toplu bağlama eğitimi yapılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yaklaşımının *Birleştirme I*

tekniki kullanılmıştır. Her iki gruba da aynı hedefler doğrultusunda, *bağlamada başparmak kullanımı, bağlamada aksak usullerin çalınması ve bağlamada transpoze çalma* konularını kapsayan 5 türkü öğretilmiştir. Araştırmanın başında ve sonunda, araştırmacı tarafından geliştirilen *Bağlama Tutum Ölçeği* ve *Bağlama Performans Değerlendirme Formu* kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre; işbirlikli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda yapılan bağlama öğretiminin klasik toplu bağlama öğretime göre, öğrencilerin bağlama performansları ve bağlama dersine ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Buna karşılık; işbirlikli öğrenme yaklaşımının, deney grubunun bağlama dersine ilişkin tutumlarında anlamlı düzeyde bir fark oluşturduğu görülmüştür.

Söker'in (1998)“ *İşbirlikli (Ortak Çalışma Yoluyla) Öğrenmenin Şarkı Öğretimine Etkileri*” başlıklı yüksek lisans niteliğindeki araştırmasında, müzik bilgilerinin öğrenilmesi ve şarkı öğretime etkilerini, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinden olan nota ile öğrenme yöntemini karşılaştırarak incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Bostancı İlköğretim Okulu 1997-1998 eğitim-öğretim yılı orta ikinci sınıfta okumakta olan toplam 81 öğrenci oluşturmuştur. Belirlenen iki sınıftan biri deney, diğeri kontrol grubu olacak şekilde tesadüfi olarak seçilmiştir. Kontrol grubunda “Nota ile Öğrenme Yöntemi”, deney grubunda ise işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme Tekniği” uygulanmıştır. Veriler, denel işlemlerin önce ve sonrasında uygulanan “Müzik Bilgi Testi” ile “Öğrenci Anketi” sonuçları ve uygulama sırasındaki gözlemlere dayalı olarak toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; müzik bilgilerinin öğrenilmesinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile nota ile öğrenme yöntemi arasında önemli bir farklılık bulunmazken, şarkı öğretiminde ve buna dayalı olarak güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin kazanılmasında işbirlikli öğrenme yöntemi oldukça etkili olmuştur. İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrenciler arası uyumu ve arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek, derse katılımı artırmıştır. Bununla birlikte, kız ve erkek öğrenciler arasında, ön test ve son test karşılaştırması sonucunda önemli farklılıklar olmadığı görülmüştür.

Kocabaş'ın (1995) “*İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri*” başlıklı doktora tezi niteliğindeki çalışmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin blokflüt öğretimi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu

araştırma, kontrol gruplu ön test-son test deseninin uygulandığı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, İzmir-Dokuz Eylül Ortaokulu Orta-I. sınıfında 1994-1995 öğretim yılı birinci döneminde eğitim-öğretim gören 155 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blok flüt çalma becerileri üzerinde, geleneksel öğrenme tekniklerinden olumlu yönde ve anlamlı derecede etkili olduğu görülmüştür.

Nacakçı'nın (2011) e-Journal of New WorldSciences Academy Dergisi'nde yayımlanan “*Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi*” başlıklı çalışmasında, betimsel bir yol izlenmiş, ön test - son test kontrol gruplu karışık bir deneysel desen kullanılmıştır. İşbirlikli öğrenmenin, müzik öğretmenliği programındaki temel derslerden biri olan “Müziksel İşitme Okuma ve Yazma” dersinin işitme boyutunu oluşturan dikte ve aralık duyma becerilerine etkisini incelemek için, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalındaki 2. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu on kişilik öğrenci grubu, beşerli olarak kontrol ve deney gruplarına ayrılmıştır. Altı hafta süren çalışmada, deney grubuna işbirliğine dayalı öğretim yöntemleri uygulanırken, kontrol grubuna müdahale edilmemiştir.

Araştırmanın sonucunda; işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin, klasik yöntemlere göre, dikte (müziksel yazma) ve aralık duyma becerilerinin kazandırılmasında, daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, deney grubundaki (İşbirlikli Öğrenme Grubu) öğrencilerin; çalışma süresince derse ilgilerinin arttığı, bireysel olarak birbirleriyle karşılaştırmalar yapılmadığı için, kendine güven ve sorumluklarını artırarak grup başarısını ön plana aldıkları tespit edilmiştir.

2.2.2. Müzik Eğitimi ve İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Goliger' in (1995) lise düzeyindeki bir okulun piyano laboratuvarında yaptığı çalışmada; işbirlikli öğrenme yönteminin, piyano çalabilme becerileri kazanmada rekabet etkileşimine karşı dayanışma üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, Johnson ve Johnson'un *Birlikte Öğrenme*, Slavin'in *Takım-Oyun-Turnuva* tekniklerinden faydalanılmıştır. Final sınavında; öğrencilerin teorik ve kuramsal bilgilerini test etmiştir. İşbirlikli öğrenme grubuna ait öğrencilerin, diğer gruptaki

öğrencilere göre daha yüksek notlar aldıkları görülmüştür. Bununla birlikte, işbirlikli öğrenme gruplarında yer alan öğrenciler arasında, derse katılım ve olumlu sınıf davranışlarının belirgin bir şekilde arttığı tespit edilmiştir.

Bondi'nin (2000), işbirlikli öğrenmenin, ritim okuma üzerindeki tutumlar üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasının örneklemini deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 41 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; doğrudan öğretim yöntemleriyle işbirlikli öğrenme yöntemi arasında öğrencilerin ritim okumaya karşı tutumları açısından anlamlı derecede farklılık olmadığı tespit edilmiştir.. Bu sonuçtan yola çıkılarak, işbirlikli öğrenmenin; ikinci sınıf öğrencilerinin ritim okumayı öğrenme tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Hoffmann (1991) "*Computer- Aided Collaborative Music Instruction*" başlıklı çalışmasında. New England Konservatuarı'nda bilgisayar destekli olarak işbirlikli müzik öğretimi yapmıştır. Hoffmann, bilgisayar destekli armoni dersiyle, öğrencilerin soprano ve bas sesleri içeren ve altı ile sekiz ölçüden oluşan kendi armoni parçalarını çalabilir bir duruma gelmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Konservatuardaki sınıflar yirmi kişiden oluşmuştur. Her bir bilgisayarda üç öğrencilik gruplar çalışmıştır. Çalışmanın değerlendirme aşaması, öğretmenin öğrencilerin kayıtlarını dinlemesiyle gerçekleşmiştir.

Araştırmanın ikinci yılının birinci döneminin sonunda, öğrencilere yapılan anketlerden, işbirlikli öğrenme lehine olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı geleneksel yöntemiyle çalışmak yerine, işbirlikli grupla çalışmayı istemişler, dörtte üçlük bir kısmı ise grupla birlikte bilgisayarla çalışmanın zevkli olduğunu, öğretimin bilgisayar ortamına taşınması gerektiğini ve yaptıkları çalışmaları tekrar tekrar dinlemenin, sesleri ve sembolleri öğrenmede yardımcı olduğunu söylemişlerdir.

Cangro'nun (2004), "*The Effects Of Cooperative Learning Strategies On The Music Achievement Of Beginning Instrumentalists*" başlıklı doktora niteliğindeki çalışmasında; işbirlikli öğrenme stratejilerinin beşinci ve altıncı sınıf çalgı öğrencilerinin, performans başarılarına etkileri ile müziksel yeteneğin, işbirlikli öğrenme etkinliklerinde yer alan öğrencilerin performans başarılarındaki rolü incelenmiştir. Bu çalışmada; öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Deney grubunda klasik öğretim ile işbirlikli öğrenme yöntemi, kontrol grubunda ise

sadece klasik öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney sonucunda anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır.

John J. Di Natale & Gordon S. Russell'ın (1995), "*Cooperative Learning for Better Performans*" başlıklı çalışmasında daha iyi bir müzik eğitimi başarısı için işbirlikli öğrenme yönteminin önemi vurgulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; işbirliği öğrenme gruplarında; grup üyelerinin bir gruba ait olduklarını hissetmeleri ve iyi olan öğrencilerin diğer öğrencilere yardım etmesi, başarıyı arttırmıştır; bununla birlikte işbirlikli öğrenme, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen diğer sonuçlara göre; işbirlikli öğrenme, bireysel ve grup olarak müzisyenliği geliştirmiş, kazanılan becerilerin uygulamaya geçirilmesini ve öğrencilerin kendi öğrenme hızlarını öğrenmesini sağlamıştır.

Cornacchio'nun (2008) "*Effect Of Cooperative Learning on Music Composition, Interactions, and Acceptance in Elementary School Music Classrooms*" başlıklı doktora niteliğindeki çalışmasında; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin müzik derslerindeki kompozisyon becerileri, sosyal etkileşim ve akran kabulü üzerindeki etkileri; işbirlikli öğrenme yöntemi ile bireysel öğretimi karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak, öntest-sontest kontrol gruplu deneydeseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, işbirlikli öğrenme yönteminin, kompozisyon ve sosyal etkileşim becerilerinde önemli bir artış meydana getirdiği; ancak akran kabulü üzerinde gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Fisher'ın (2006). *Applications of Selected Cooperative Learning Techniques to Group Piano Instruction* başlıklı çalışmasında; işbirlikli öğrenme stratejilerinin, üniversitedeki müzik şubesinin, grupla piyano eğitiminde etkili ve faydalı bir biçimde kullanılabileceği ve potansiyel olarak temel piyano kavramları ve ilkelerini daha detaylı olarak anlamayı ve bu yolla sağlam bir öğrenmeni gerçekleştirebileceği öngörüsünde bulunmuştur. Müzik şubesinin grupla piyano öğretimi derslerinde piyano çalma becerilerinin öğretimine yönelik birtakım işbirlikli öğrenme teknikleri kullanılmıştır. Bu teknikler kullanılarak işbirlikli öğrenmenin; çalgı tekniği, deşifre becerileri, bir ezginin armonizasyonunun nasıl yapılacağıyla ilgili kuralları anlama ve kullanma; piyano çalma ve piyanoda doğaçlama, çalışmaya motive olma ve hazırlık üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma sürecinde ve sonunda; öğrencilerin piyano çalma düzeylerinde

ve çalgıya adanmışlık duygularında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bununla birlikte, zayıf durumdaki öğrencilerin birçoğunun, grup çalışması boyunca arkadaşlarının verdikleri destekler sayesinde gelişme gösterdikleri görülmüştür.

Shachar & Fischer'ın (2004) "*Cooperative Learning and The Achievement of Motivation and Perceptions Of Students in 11th Grade Chemistry Classes*" başlıklı çalışmasında; işbirlikli öğrenmenin tekniklerinden gruparaştırması tekniğinin öğrencilerin başarı, motivasyon ve kavramalarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, kimya 11. sınıfından 168 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın öncesi ve sonrasında başarı testi ve Harter'in motivasyon anketi uygulanmıştır. Deney sınıfındaki öğrenciler, işbirlikli yöntemle ilgili düşüncelerini yazılı olarak ifade etmiştir. Grup araştırması tekniğinin uygulandığı sınıflarda, vasat ve vasatın altı seviyedeki öğrencilerin başarıları artarken, deney grubunun motivasyon kontrol grubuna göre azalmıştır. Öğrencilerin % 41,7'sinin yeni yöntemle ilgili görüşleri eleştirel olurken, % 28,8'i olumlu görüş bildirmiştir; % 29,4'ü ise yeni yöntemin geliştirilmesigerektiği yönünde görüşleri olduğu tespit edilmiştir.

Lopez, Fortiz, Edo & Noguera'nın (2005) "*Improving The Cooperative Learning of People with Special Needs a Scout Platform Extension*" başlıklı çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin davranış modellerini öğrenmelerine, arkadaşlarını ve öğretmenlerine karşı hoş görülme olup olmamalarına, bir konu hakkında karar almalarına veya başkalarının aldıkları kararlara karşı saygılı olup bu karara uyum sağlayıp sağlamadıklarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin davranış modellerini öğrenmelerine, arkadaşlarını ve öğretmenlerine karşı hoş görülme olmalarına, bir konuyla ilgili karar alabilmelerine veya başkalarının aldıkları kararlara karşı saygılı olup alınan kararlara uyum sağlamalarına yardım ettiği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra, işbirlikli öğrenme çalışmalarının, kavrama sorunu olan öğrencilerin sosyalleşmesine ve bütün sınıfla iletişim kurabilmesine katkıda bulunduğu görülmüştür.

2.2.3. İşbirlikli Öğrenme ve Diğer Alanlarla İlgili Araştırmalar

Kaya'nın (2013) "*İşbirlikli Öğrenme ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişüstü Yeti ve Yardım Davranışlarına Etkisi*" başlıklı yüksek lisans niteliğindeki çalışmasında; Fen ve Teknoloji dersinde, akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik

başarılarına, bilişüstü yetilerine ve yardım davranışlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada, yarı deneysel yöntem kullanılarak, kontrol grubuna öntest ve son test uygulanmıştır. Araştırmanın örnekleme, 2011-2012 öğretim yılında, Sivas ilinde resmi bir ilköğretim okulunda 6. ve 7. sınıflara devam eden 64 öğrenciden oluşmuştur. Bu araştırma; 6. ve 7. sınıfların her ikisinden de oluşturulan, biri deney biri kontrol grubu olmak üzere 4 sınıfla yürütülmüş, 6. sınıf deney grubunda 14, kontrol grubunda 15; 7. sınıf deney grubunda 16, kontrol grubunda ise 17 öğrenci bulunmuştur.

Deney grubundaki dersler, akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme ve birleştirme teknikleri kullanılarak, kontrol grubundaki dersler ise, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme ve birleştirme teknikleri kullanılarak işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fen ve Teknoloji Başarı Testi, Bilişüstü Yeti Envanteri ve Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre; deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarının arasında gruba ve cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grupların biliş üstü yetilerine bakıldığında 6.sınıf öğrencileri için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilişüstü yeti toplam puan ve bilişin düzenlemesi puanları arasında anlamlı bir fark varken, gruplara göre bilişin bilgisi puanları farklılaşmamaktadır. 7.sınıf öğrencileri için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilişüstü yeti toplam puan, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlemesi alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca 6. ve 7. Sınıfta farklı cinsiyetteki öğrencilerin bilişüstü yeti toplam puan, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlemesi alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin yardım istemeleri ile ilgili bulgularda ise 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin etkili yardım isteme, yardım istemeden kaçınma ve yüzeysel yardım isteme boyutunda deney ve kontrol gruplarının arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmediği belirlenmiştir.

Akar'ın (2012) "*Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modeli Hakkında Bilgilendirilmesi, Bu Modelin Sınıfta Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi: Kars İl Örneği*" doktora tezi niteliğindeki araştırmasında;Kars'ta görev yapan Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmeleri gerçekleştirilerek, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarılarına; işbirlikli birlikte öğrenme, işbirlikli öğrenci

takımları başarı bölümleri ve öğretmen merkezli yöntemlerin etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, Kars'ta görev yapan 44 Fen ve Teknoloji Öğretmeni ve bu ilde bulunan 6 ilköğretim okulunda öğrenim gören 316 öğrenci oluşturmuştur. Fen ve Teknoloji öğretmenlerine, işbirlikli öğrenme modeli ile ilgili brifing niteliğinde 36 saat uygulamalı bir kurs verilmiş ve kurs sonrasında okullardaki uygulamaları gerçekleştirmek için 6 öğretmen seçilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde, çalıştay öncesi ve çalıştay sonrası ölçekleri, öğrenciler için ön başarı testleri, akademik başarı testleri ve görüş ölçekleri kullanılmıştır. Seçilen öğretmenler, sınıflarında ilgili yöntemleri kullanarak, derslerindeki bir üniteyi işlemişlerdir. Bu çalışmada, her sınıfta üç farklı grupta oluşturulmuştur. Bu gruplardan; birincisinde birlikte öğrenme yöntemi, ikincisinde öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemi üçüncü grupta ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre; işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan Birlikte Öğrenme ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri'yle öğretim alan öğrencilerin, akademik başarıları üzerindeki etkisi bakımından, kendi aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı; fakat bu iki teknikle öğretim alan öğrencilerin, geleneksel yöntem uygulanan öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Yeşilyurt'un (2009) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayımlanan "*İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri*" başlıklı çalışması, işbirliğine dayalı öğrenmenin, öğrenci davranışları üzerindeki etkisine yönelik öğrenci görüşlerini incelediği betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Çalışmanın evrenini, 2006–2007 akademik yılında, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi ve Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 1242 üçüncü sınıf öğrencisi; örneklemini ise, evrenden yansız olarak seçilmiş 505 öğrenci oluşturmuştur.

Bu çalışmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan anketle elde edilmiştir. Bu anket, dilbilgisinden bir kişi ve alan bilgisinden iki kişiden oluşan bir uzman grubun görüş ve önerileriyle oluşturulmuştur. Ankette yer alan maddelerin faktör yükü değerlerinin 40'ın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine yönelik üç madde, ikinci bölümde ise, işbirliğine dayalı öğrenmenin, öğrenci davranışları üzerindeki

etkisini belirlemeye yönelik yirmi madde yer almıştır. Ankette, olumludan olumsuz doğru puanlanan beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre: işbirliğine dayalı öğrenmenin; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda yer alan bütün basamaklardaki davranışlar üzerinde önemli derecede olumlu etkisinin olduğu görüşü tespit edilmiştir.

Ünlü ve **Aydıntan**'ın (2011) Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan *“İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi “Permütasyon ve Olasılık” Konusunda Akademik Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi”* başlıklı çalışması, ilköğretim sekizinci sınıflarda, permütasyon ve olasılık konusunun, işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi ile işlenmesinin, öğrenci başarısı ile öğrencilerin kalıcılık düzeylerine etkileri inceleyen deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini, Kırıkkale ili Sulakyurt ilçesindeki iki ilköğretim okulundan seçilen 64 öğrenci oluşturmuştur. Dersler işlenirken deney grubuna İşbirlikli Öğrenme Yöntemi' nin Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği, kontrol grubunda ise Geleneksel Öğretim Yöntemi uygulanmıştır. Başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiş, her iki gruba da ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre; işbirlikli öğrenme yönteminin, akademik başarı açısından, geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin öğrendikleri konuyu daha uzun süre hatırladıkları sonucuna varılmıştır.

Efe'nin (2011) *“İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi “İstatistik Ve Olasılık” Ünitesindeki Başarılarına, Tutumlarına Ve Motivasyonlarına Etkisi”* başlıklı yüksek lisans niteliğindeki çalışması; Örneklemi, 2010–2011 eğitim öğretim yılında Antakya ili İskenderun ilçesinde bulunan Gültepe İlköğretim Okulundaki 7. Sınıfa ait üç şubede öğrenim gören toplam 65 öğrencinin oluşturduğu deneysel bir araştırmadır. Şubelerden ikisi 1. Deney Grubu ve 2. Deney Grubu, biri de Kontrol Grubu olarak rastgele (random) küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Deney gruplarının birincisinde dersler, işbirlikli öğrenme yönteminin Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğiyle, ikincisinde ise işbirlikli öğrenme yönteminin Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğiyle işlenmiştir. Kontrol Grubundaki dersler, Geleneksel Yöntem ile işlenmiştir.

Araştırmadaki veriler, bütün gruplara İstatistik ve Olasılık Başarı Testi(İBT), Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (MTÖ) ve Motivasyonel Stratejiler Ölçeği(MSÖ) öntest ve son test uygulanarak elde edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda; Matematik dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğine ve Geleneksel Öğretim Yöntemine göre başarıyı arttırmada daha etkili olduğu; Matematik dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin, Geleneksel Öğretim Yöntemine göre tutum ve motivasyonu arttırmada daha etkili olduğu bulunmuştur. Tutum ve motivasyonu arttırma bakımından deney grupları kendi aralarında karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gümüş ve **Buluç**'un (2007) Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'nde yayımlanan "*İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi*" başlıklı çalışması, Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini inceleyen bir araştırmadır. Bu araştırmada, deneysel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için bir başarı testi, deney grubu öğrencilerinin bu yöntemle ilgili görüşlerini belirlemek için de bir anket uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre; işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinin bu yaklaşımla ders işlemekten hoşlandıkları ve dersi daha iyi anladıkları, grup içinde görev almaktan zevk aldıkları, derste daha aktif oldukları, diğer dersleri de bu yaklaşımla işlemek istedikleri tespit edilmiştir.

Kömürkaraoğlu'nun (2011) "*İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Işık ve Ses Ünitesinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına ve Bilgilerin Kalıcılık Düzeylerine Etkisi*" başlıklı yüksek lisans niteliğindeki çalışması; Kastamonu ili, Merkez ilçesi, Merkez İlköğretim Okulunda 2009–2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 6. Sınıfta öğrenim gören 54 öğrenciyle yapılan, deneysel yöntem kullanılan bir çalışmadır. Bu araştırmada, ilköğretim 6. Sınıfta eğitim-öğretim gören öğrencilerin Fen ve teknoloji dersi ışık ve ses ünitesindeki akademik başarılarının arttırılması ve bilgi kalıcılığının sağlanmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin etkili bir yöntem olup olmadığını incelenmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre; işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, araştırmanın sonunda uygulanan Jigsaw Görüş Ölçeği (JGÖ)' den elde edilen sonuçlara göre, işbirlikli öğrenme yöntemi Jigsaw tekniğinin, öğrencilerin başarılarında daha çok etkili olduğu belirlenmiştir.

2.2.4. Solfej Eğitimi, Koro Eğitimi ve Çoksesli Müzik ile İlgili Araştırmalar

Özaltunoğlu'nun (2003) "*Solfej Öğretim Yöntemleri*" başlıklı literatür tarama ve nitel araştırma yöntemlerine dayalı, verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılan yüksek lisans niteliğindeki araştırmasında; çeşitli solfej öğretim metotları, Hareket Edebilir (Movable) Do Esasına Dayanan Solfej Öğretim Yöntemleri ve Sabit (Fixed) Do Esasına Dayanan Solfej Öğretim Yöntemleri başlıkları altında incelenmiştir. Bu yöntemlerden, Hareket edebilen (Movable) Do Esasına Dayanan Solfej Öğretim Yöntemleri; Fransız Rakamlı Müzik Metodu, İngiliz Tonic Solfa Metodu, Alman Tonika-Do Metodu, Max Battke Metodu, Cmiral-Dolezil Metodu, Ptaçinski Renkli Metodu, Wilhem, Fransız, Metodu, Maurice Chevais Metodu gibi alt başlıklarda; Sabit (Fixed) Do Esasına Dayanan Solfej Öğretim Yöntemleri ise Alfabetik Sistem ve Cari Eitz Tonwort Metodu'ndan oluşan alt başlıklarda ele alınmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre; ülkemizde müzik eğitimi verilen kurumlarda solfej öğretim yöntemlerinin tanınmadığı ve dolayısıyla uygulanmadığı tespit edilmiştir. Solfej eğitiminde kullanılacak yöntemin, hareket edebilir nota isimleriyle başlayıp öğrencilerin belirli bir ton içerisinde dizi seslerini işlevlerine göre düşünüp seslendirebildikten sonra solfej çalışmalarına sabit nota isimleriyle devam etmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlkay'ın (2004) "*Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersinde Okutulan Solfej Kitaplarının Müzik Eğitimine Uygunluğu Açısından İncelenmesi*" başlıklı yüksek lisans niteliğindeki araştırmasında; Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi dersinde kullanılan solfej kitaplarının tespit edilmesi ve bu kitapların müzik eğitimine uygunluğunun incelenmesi amacı ile hazırlanmış bir çalışmadır. Bu çalışmada, betimsel yöntem kullanılmış, Müzik Eğitimi Anabilim Dalında görevli olan öğretim görevlilerinin görüşleri alınarak Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi'nde kullanılan solfej kitapları tespit edilmiş ve bu kitapların teknik analizi yapılarak istatistiksel sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Türkiye’deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi dersinde okutulan solfej kitaplarının müzik eğitimine büyük ölçüde uygun olduğu tespit edilmiştir.

Ünver’in (2010) “*Çoksesli Müziğin Cumhuriyet Devrimleri İçindeki Yeri ve İşlevi*” başlıklı betimsel yöntemin kullanıldığı yüksek lisans niteliğindeki çalışmasında; 1923-1940 yılları arasındaki çoksesli müzikte yapılan atılımlar ve bu müzik gelişmelerinin Cumhuriyet Devrimlerinin uygulanmasına ve toplum tarafından benimsenmesine katkıları incelenmiştir. Bu çalışmada; müziğin kuramsal temelleri incelenmiş, müziği diğer sanat dallarından farklı kılan nitelikleri ile müziğin; eğitim, tıp, siyaset alanlarında kullanılan etki gücü üzerinde durulmuş ve Cumhuriyet Devrimlerinin tarihsel, düşünsel, toplumsal temelleri ele alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; belli bir ulusal çoksesli müzik dağarının oluştuğu, bu yeni müzikle birlikte, çoksesli müziğin Batılı örneklerinin de toplum yaşamında yer edindiği, çoksesli müziğin; çağdaş değerlerin topluma benimsetilmesine katkıda bulunduğu; ancak ilerleyen zamanda, müziğin politik gündemin dışında kalması ile müzik devriminin yarım kaldığı tespit edilmiştir.

Serdaroğlu’nun (2008) “*Muzika-yı Hümayun’un Kurulmasından Günümüze Türkiye’de Çoksesli Klasik Batı Müziğinin Kurumlaşması*” başlıklı doktora niteliğindeki çalışmasında; Muzika-yı Hümayun’un kurulmasından günümüze kadar olan dönemde, Türkiye’deki çoksesli klasik batı müziğinin kurumlaşması, devlete bağlı kurumlar üzerinden incelenmiştir. Üç ana bölümden oluşan bu çalışmanın birinci bölümünde, Muzika-yı Hümayun’un kuruluşu ve gelişmesi incelenmiştir. İkinci bölümde, Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasından günümüze kadar olan dönemde yer alan devlete bağlı müzik kurumları incelenmiştir. Üçüncü bölümde, bu kurumların günümüzdeki sayıları ve genel durumları hakkında detaylı bilgiler verilmiştir.

Kaya’nın (2011) “*Koro Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarıya Etkisi*” başlıklı doktora tezi niteliğindeki çalışmasında; yapılandırmacı yaklaşımın, Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yedi yarıyıl boyunca aldıkları “Koro” dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarında ne ölçüde etkili olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak, kontrol gruplu öntest- sontest deneysel araştırma modeli

kullanılmış, çalışma grubunu ise İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 2010–2011 Eğitim- Öğretim Yılı, Bahar Yarıyılı 2.sınıf (n=30) öğrencileri oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak da Tutum, Öz-yeterlik Algısı, Akademik Başarı Ölçeği ve Uzman Görüşü Alma Formu kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubuyla, geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun Öz-yeterlik Algısı Ölçeği son-test puanları arasında, $p<.05$ anlamlılık düzeyinde deney grubu lehine farklılaşma olduğu; ancak Akademik Başarı son-test puanları arasında ve Tutum Ölçeği son-test puanları arasında ($p>.05$) anlamlılık düzeyinde bir farklılaşma olmadığı; Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubunun Tutum Ölçeği öntest-sontest puanları arasında sontest lehine farklılaşma olduğu ve Öz-yeterlik Algısı Ölçeği öntest-sontest puanları arasında sontest lehine farklılaşma olduğu; fakat Akademik Başarı Ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı; son olarak kontrol grubunun Tutum, Özyeterlik Algısı ve Akademik Başarı Ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda izlenen yöntem hakkında bilgiler verilmiştir. Bu amaçla araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu ve çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler, verileri toplama teknikleri ile verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma tasarlanırken, araştırma deseni olarak, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının öğrencilerin MİOY ve Koro ders başarılarına etkisini incelemek üzere, Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Tam Deneme Modeli deneysel yöntem uygun görülmüştür. Deney ve Kontrol Grupları rastgele atanacaktır. Her iki deneyin de öncesinde grupların başarı bakımından eşitliğini kontrol etmek açısından öntestler yapılmıştır.

“Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir” (Karasar, 2009). “Deneysel yöntemde en belirgin özellik kontrole olanak vermesidir. Bu kontrol nedeniyledir ki deneysel araştırmalarda iç-geçerlilik derecesi yüksektir. Araştırmacı, mümkün olduğu kadar olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini bulmaya çalışan bir kâşiftir. Bir araştırmada amaç, fonksiyonel ilişkilerden çok, sebep ve sonuçları meydana çıkarmak ise seçilecek araştırma yönteminin deneysel olması da isabet olacaktır” (Kaptan, 1998). “Deneysel desenler, genellikle gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve deneme öncesi desenler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Deneysel desenler arasında sadece gerçek deneme desenlerine deneklerin deneysel koşullara yansız ataması söz konusudur” (Büyüköztürk, 2007). “Öntest-sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır” (Karasar, 2009).

Tablo 2. Araştırmada Deneylerde Uygulanan Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen

	Grup	Öntest	İşlem	Sontest
R	D (Deney)	O ₁	X	O ₃
R	K (Kontrol)	O ₂		O ₄

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programında okuyan 3. sınıf öğrencileri (N=22) oluşturmaktadır. Seçkisiz atama ile deney (N=11) ve kontrol (N=11) grupları oluşturulmuştur.

Çalışma grubunun, belirlenmesine yönelik işlem yolunun ilk aşamasında grupları oluşturan bireyler yansız atama ile belirlendikten sonra oluşturulan deney ve kontrol gruplarına Solfej boyutu için; Müziksel Okuma Performans Testi, İşitme boyutu için; MİY Başarısı Değerlendirme Formu ve koro boyutu için; Koro Dersi Akademik Başarı Formu uygulanmış ve öntest aşamasında grupların puanlarında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle grupların deneysel işlem süreci için uygun olduğu belirlenmiştir. Daha sonra öğrenciler random olarak işbirlikli ve klasik gruplara ayrılmıştır. Bu gruplardan işbirlikli öğrenme grubuna, işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniği uygulanmıştır.

Tablo 3'te deney ve kontrol grubunun, bütün alanlara göre öntest puanlarının t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Koro, MİOY ve MİOY Alt Alanlarının Ön Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

<i>MİOY</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	11	46.05	10.16				
Kontrol	11	45.41	11.37	29	.09	.140	.89
<i>Koro</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	11	67.09	6.04				
Kontrol	11	67.46	5.50	20	1.02	-.148	.88
<i>Solfej</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	11	54.39	11.81				
Kontrol	11	55.00	11.00	20	.64	-.124	.90
<i>MİY</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	11	37.71	12.47				
Kontrol	11	35.82	16.83	20	.71	.30	.77
<i>Dikte</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	11	24.69	10.07				
Kontrol	11	23.32	12.87	20	1.12	.277	.79
<i>İki Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	11	5.27	1.75				
Kontrol	11	4.59	2.33	20	1.04	.78	.45
<i>Üç Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	11	3.32	1.19				
Kontrol	11	2.95	2.08	20	10.30	.50	.62
<i>Dört Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	11	2.41	1.16				
Kontrol	11	2.27	1.25	20	.37	.27	.79
<i>Çokses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	11	3.67	1.22				
Kontrol	11	3.27	1.81	17.54	4.42	.60	.56
<i>Akor Tamamlama</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	11	9.36	2.50				
Kontrol	11	9.23	4.55	20	1.03	.09	.93

Tablo 3'te görüldüğü üzere bütün alanlar için deney ve kontrol grubunun öntest puanlarında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir ($p>0.5$). Bu bakımdan, denek seçiminin ve oluşturulan grup yapılarının deneysel işlem için uygun olduğu düşünülmektedir.

3.3. Verileri Toplama Teknikleri

Çalışma grubunun MİOY ve Koro dersi başarı puanlarına performans değerlendirme formları kullanılarak ulaşılabacaktır. Ayrıca çoksesli solfej uygulamalarına ilişkin öğrenme düzeyleri, birkaç haftada bir Müziksel Okuma Performans Testi ile tespit edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları; Müziksel Okuma Performans (MOPT) Testi, MİY Başarısı Değerlendirme Formu, Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği (KDABÖ) olarak belirlenmiştir.

3.4.1. MOPT (Müziksel Okuma Performans Testi)

Çalışma grubunun çoksesli solfej alanı başarı puanlarına performans değerlendirme formları kullanılarak ulaşılmıştır. Ayrıca çoksesli solfej uygulamalarına ilişkin öğrenme düzeyleri, birkaç haftada bir sınav yapılarak Müziksel Okuma (Solfej) Performans Testi (MOPT) ile tespit edilmiştir. Özdemir (2012) üniversite öğrencilerine yönelik geliştirdiği bu ölçme aracının güvenirlik katsayısını (*Cronbach α*) .91 olarak bulmuştur. MOPT'un geliştirilmesi sürecinde çalışma grubu; dokuz farklı üniversiteden öğretim elemanları (n=14) ve öğrencilerden (n=430) oluşmuştur. Bu ölçme aracı ile, bir veya birkaç esere ilişkin solfej performansının; hazırlık yapma, sesi ve nefesi verimli ve etkili bir biçimde kullanma, nota değerlerini ve ölçüleri uygun, doğru sürelerde kullanma, bütünlük içinde ve formuna uygun okuma, sesleri doğru ve temiz seslendirme, gürlük ve hız terimlerine uyma gibi müziksel okuma davranışlarının ne düzeyde gerçekleştirildiğinin tespit edilmesi amaçlanır. Tablo 3'te MOPT'a ilişkin güvenirlik katsayısı ve madde toplam korelasyonları verilmiştir.

Tablo 4. Müziksel Okuma (Solfej) Performans Testi (MOPT) Madde-Toplam Korelasyonları

	<i>Madde Toplam Korelasyon Katsayısı</i>
<i>Cronbach $\alpha = .88$ (Tüm Envanter)</i>	
Parçayı okumaya başlamadan önce gerekli hazırlığı yapma	
1 (Verilen parçanın tonuna ait kadansı ve diziyi sesiyle veya piyanoyla doğru seslendirme, tonunu ve ölçüsünü doğru tespit etme vb.)	.38
Sesini doğru ve etkili bir biçimde kullanma	
2 (Rezonatör, jeneratör ve vibratör sistemleri doğru ve etkili bir şekilde kullanma, ihtiyaç duyduğunda falsetto kullanma vb.) .	.67
Nefesini doğru kullanma	
3 (Doğru yerlerde nefes alma, diyafram nefesini kullanma vb.)	.76
4 Parçayı, ölçüsüne uygun vuruşlarla okuma	.56
5 Nota değerlerini doğru sürelerde seslendirme	
6 Parçayı gerçek hızında ya da gerçek hızına yakın bir hızda okuma veya hız terimlerinin olmadığı parçalarda ezginin anlamına uygun hızda okuma	.68
Parçayı tonda kalarak seslendirme	
7 (Sesleri doğru ve temiz olarak seslendirme, parçadaki alterasyon ve modülasyonları fark etme)	.73
Parçada geçen gürlük terimlerini etkili bir şekilde kullanma veya gürlük terimlerinin olmadığı parçalarda ezginin anlamına uygun gürlükte okuma	.74
9 Parçayı formuna uygun olarak okuma (Motifleri, cümleleri doğru bir şekilde ifade etme vb.)	.82
10 Parçayı akıcı bir biçimde (duraksamadan) okuma	.75

Tablo 4 incelendiğinde, MOPT'un cronbach α değerinin .88 olduğu ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Özdemir'in araştırması ($\alpha=.91$) ile benzerlik göstermektedir.

3.4.2. KDABÖ (Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği)

Çalışma grubunun koro dersi başarı puanlarına performans değerlendirme ölçeği kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; Kaya (2011) tarafından geliştirilen Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği (KDABÖ) olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ölçeğin cronbach α ve madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmış, Kaya'nın araştırması ile karşılaştırılmıştır. Tablo 3'te güvenilirlik analizi sonucunda elde bulunan KDABÖ'nün cronbach α ve madde toplam korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 5. Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği (KDABÖ) Faktör Yükleri ve Madde-Toplam Korelasyonları

<i>Cronbach $\alpha = .91$ (Tüm Envanter)</i>		<i>Madde Toplam Korelasyon Katsayısı</i>
1	Bedensel, zihinsel ve ruhsal hazır bulunma (eser seslendirmeye hazır bulunuşluk düzeyi; esnek, rahat, dengeli duruş)	.74
2	Doğru solunum alışkanlığı kazanma (doğru atak, soluk-ses-söz bağlantısı)	.63
3	Sesi doğru yerde üretme ve yayma	.68
4	Eseri tonunda söyleme	.75
5	Eseri ritmik özelliklerine göre seslendirme (Eseri ritmine uygun, ritim hatası yapmadan seslendirme)	.85
6	Artikülasyon, diksiyon (Konuşma dilinde açık ve anlaşılır olma)	.76
7	Bireysel sesi koro sesine dönüştürme koro ile kaynaştırıp bütünleştirme (Koral söyleme, öne çıkmama, homojenliğe uygun davranma)	.82
8	Nitelikli ses elde etme-üretme-kullanma (Doğal, hışırtısız, havasız ses üretme, vibrato kullanımı, çeviklik-ajilite)	.78
9	Sesi, register geçişlerinde doğru kullanma	.80
10	Eseri ait olduğu dönemin stil özelliklerine göre seslendirme Eseri bütünlük içinde seslendirme	.62
11	(müzik-söz kümelerini buluşturma, doğru cümleme, müzikal çizgiye uygun ve kesintisiz seslendirme)	.71
12	Eseri müzikal dinamiklerine (hız, nüans vb..) uygun seslendirme	.77
13	Eserde belirtilen söyleniş biçimlerini uygulama (legato, staccato, martellato)	.79
14	Eserin müziksel ruhunu tanımlayan duyarlılığı yansıtma (Müzikal duyarlılık, ifade gücü)	.76
15	Koro dersinin gereklerini yerine getirme (Eserle ilgili önhazırlık, eserleri vaktinde ve eksiksiz çalışma)	.68
16	Koro dersine yönelik tutumu ve güdülenme düzeyi	.84
17	Sosyal iletişim becerisi, sorumluluk alma, takım ruhunu taşıma, liderlik özellikleri yansıtma	.70
18	Arkadaşlarıyla ve şefle uyum içinde olma	.81
19	Konser başarısı (Provalara vaktinde gelme, sahne kurallarına uygun davranma)	.73
20	Derse yönelik devam-devamsızlık durumu	.70

Kaya (2011) tek faktörlü olan KDABÖ' nün cronbach's α değerini .96 olarak tespit etmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, KDABÖ'nün cronbach α değerinin .91 olduğu ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Kaya'nın araştırması ($\alpha=.96$) ile benzerlik göstermektedir.

3.4.3. MBDF (MİY Başarısı Değerlendirme Formu)

Öğrencilerin MİY alanına ilişkin performansları araştırmacı tarafından geliştirilen MBDF kullanılarak değerlendirilmiştir. MBDF; dikte iki ses yazma, üç ses yazma, dört ses yazma, verilen bir sesin üzerine frekansları ve isimleri ile birlikte akor oluşturma boyutlarından oluşmaktadır.

3.5. İşlem

Grupların oluşturulması ve denel işlem öncesinde, öğrenciler ses gruplarına (soprano, alto, tenor, bas) göre tesadüfi olarak dörtlü gruplara ayrılmıştır. Her öğrenciye üç sesli ve dört sesli solfej örnekleri ve çoksesli koro eseri örnekleri verilerek, öğrencilerden bir haftalık süre içerisinde bireysel ve grup olarak eserleri çalışmalarını istenmiştir. Okul içerisindeki piyano bulunan çalışma odalarının bir kısmı, bu öğrencilere geçici olarak tahsis edilerek çalışma takvimi oluşturulmuştur. Bu sayede öğrencilerin çalışma takibi yapılmıştır. Öntestin işitme boyutu için öğrencilere; iki ses, üç ses ve dört ses işitme; verilen bir sesin üzerine, istenilen akorun seslerini isim ve frekansıyla seslendirme ve iki sesli dikteden oluşan dört ayrı müziksel işitme ve yazma değerlendirme formu uygulanmıştır. Çoksesli solfej boyutunu ölçmek için ise, daha önce verilen çoksesli okuma parçaları ve sınav esnasında verilen iki adet çoksesli solfej deşifrelerinden sınava tabi tutulmuşlardır. Çoksesli solfej puanları değerlendirilirken, Özdemir (2012) üniversite öğrencilerine yönelik geliştirdiği, Müziksel Okuma (Solfej) Performans Testi (MOPT) kullanılmıştır. Öntestin son kısmı olan koro performans başarısı puanları değerlendirilirken, çoksesli solfej değerlendirmesine paralel olarak birkaç eserden sınava tabi tutulmuşlardır. Bu değerlendirmede kullanılacak verileri toplamak için, Kaya (2011) tarafından geliştirilen Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği (KDABÖ) kullanılmıştır.

MİY alanına ilişkin başarıları ise araştırmacı tarafından geliştirilen ve alan uzmanları tarafından uygun görülen MBDF (MİY Başarısı Değerlendirme Formu) kullanılarak incelenmiştir. Bu aşamadan sonra öğrenciler; tesadüfi olarak ses gruplarına göre önce dörtlü alt gruplara, sonra deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve ekte örneği sunulmuş olan 10 haftalık bir süreci kapsayan, düz anlatıma ve işbirlikli öğrenmeye göre iki ayrı ders programı ve ders planları oluşturulmuştur. Dersler her grup için haftanın üç günü 50+50 (100) dakika sürmüştür. Yeni çalışma odaları ve çalışma takvimi düzenlenerek öğrenci takibi titiz bir biçimde yapılmıştır. Öğrencilere işbirlikli öğrenme ve öğrenci takımları başarı bölümleri hakkında bilgi verildikten sonra uygulamalara başlanmıştır. Öntest sonrasında da; öntest kapsamında uygulanan sınavın içeriğine uygun olarak müziksel işitme ve yazma, çoksesli solfej ve koro örnekleri ile ilgili ara sınavlar yapılarak öğrencilerin gelişim süreci izlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin; işbirlikli öğrenmenin öğelerinden olan; iletişim becerileri, arkadaşlık, paylaşma, takım ruhu oluşturma vb.

davranışları gerçekleştirme durumları ayrıca izlenerek, öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin ders dışında, öğretmenin olmadığı süreçlerde gerçekleşip gerçekleşmediği değerlendirilmiştir.10 haftalık süreç sonunda, çoksesli solfej değerlendirmesi için çalışılmış olan solfejlerden rastgele örnekler seçilmiş; ayrıca yine öğrencilerin deşifre becerisini belirlemek için daha önce karşılaşılmamış olan iki adet eserin solfeji de sınavda uygulanmıştır. Elde edilen MOPT puanları ile sontest puanları belirlenmiştir. Müziksel işitme-yazma ve koro değerlendirilmeleri için de öntestteki sınav uygulamalarının benzeri yapılarak KDABÖ ve MBDF sontest puanları oluşturulmuştur. Ölçme ve değerlendirme işlemi, alanının uzmanı iki profesör ve bir okutmandan oluşan jüri tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, sınav esnasında sadece düzenleyici olarak görev almıştır. Bütün bu süreç boyunca, sınavlar ve bazı dersler fotoğraflanmış ve kamera yardımı ile kayıt altına alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Öntest-sontest kontrol gruplu deney sürecinde uzmanlar tarafından değerlendirilen Solfej Başarısı Testi, MİY Başarısı Değerlendirme Formu, Koro Dersi Başarı Değerlendirme Formu SPSS paket programı ile işlenecektir. İşlenen verilerin yorumlamaları yapıldıktan sonra sonuçları değerlendirilmiştir

Veriler SPSS 17.0 programına işlenmiştir. İlk aşamada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Solfej Başarısı Testi, MİY Başarısı Değerlendirme Formu, Koro Dersi Başarı Değerlendirme Formu puanlarının normal dağılım özellikleri incelenecektir. Bu amaçla puanların çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerlerine ve grup büyüklüğünün 50'den küçük olduğu durumlarda kullanılan Shapiro-Wilks testi sonuçlarına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 6'da deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarının çarpıklık-basıklık değerleri ve S-W testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Öntest ve Sontest Puanlarının Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

		<i>Öntest Puanları</i>			<i>Shapiro-Wilk (S-W)</i>
		<i>N</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>p</i>
<i>MİOY</i>	Deney	11	.32	-1.69	.10
	Kontrol		.20	-1.06	.65
<i>Koro</i>	Deney		.07	-1.85	.07
	Kontrol		-.69	.22	.22
<i>Solfej</i>	Deney		.09	-.18	.12
	Kontrol		-.64	-.04	.78
<i>MİY</i>	Deney		.41	-.84	.68
	Kontrol		-.54	-.84	.41
<i>Dikte</i>	Deney		.20	-1.10	.41
	Kontrol		-.81	-.70	.13
<i>İki Ses Yazma</i>	Deney		.50	-.75	.45
	Kontrol		-.29	-1.13	.64
<i>Üç Ses Yazma</i>	Deney		-.07	-1.34	.31
	Kontrol		-.39	-1.92	.02*
<i>Dört Ses Yazma</i>	Deney		.74	-.79	.14
	Kontrol		-.53	-1.73	.01*
<i>Çokses Yazma</i>	Deney		.55	-1.02	.11
	Kontrol		-.49	-1.63	.05
<i>Akor Tamamlama</i>	Deney		1.29	1.53	.11
	Kontrol		1.36	3.77	.08
		<i>Sontest Puanları</i>			
<i>MİOY</i>	Deney	11	-1.36	2.12	.17
	Kontrol		.08	-.62	.99
<i>Koro</i>	Deney		-1.02	1.48	.42
	Kontrol		1.47	1.32	.01*
<i>Solfej</i>	Deney		-.77	.90	.38
	Kontrol		-.53	.53	.37
<i>MİY</i>	Deney		-1.26	1.84	.14
	Kontrol		.12	-1.65	.99
<i>Dikte</i>	Deney		-1.21	1.30	.13
	Kontrol		.17	-1.78	.14
<i>İki Ses Yazma</i>	Deney		-.42	-1.69	.05
	Kontrol		-.02	-1.45	.28
<i>Üç Ses Yazma</i>	Deney		-.30	-1.16	.42
	Kontrol		.47	-1.36	.12
<i>Dört Ses Yazma</i>	Deney		-.03	-1.22	.40
	Kontrol		.43	-1.02	.23
<i>Çokses Yazma</i>	Deney		-.35	-1.34	.19
	Kontrol		.32	-1.81	.07
<i>Akor Tamamlama</i>	Deney		-1.09	.30	.047*
	Kontrol		.07	-1.41	.32

* $p < .05$

Tablo 6'da öğrencilerin toplam puanlarının çarpıklık-basıklık değerleri ve S-W testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Puanlarının Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

		<i>Shapiro-Wilk (S-W)</i>			
		<i>TO</i>			
		<i>N</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>p</i>
<i>MİOY</i>	Öntest	22	.22	-1.27	.18
	Sontest		-.38	-.94	.38
<i>Koro</i>	Öntest		-.25	-1.10	.20
	Sontest		-1.15	1.60	.05
<i>Solfej</i>	Öntest		-.23	-1.11	.27
	Sontest		-.94	.94	.07
<i>MİY</i>	Öntest		-.31	-.57	.73
	Sontest		-.48	-1.07	.06
<i>Dikte</i>	Öntest		-.50	-.60	.29
	Sontest		-.51	-1.15	.03*
<i>İki Ses Yazma</i>	Öntest		-.20	-.58	.80
	Sontest		-.16	-1.01	.38
<i>Üç Ses Yazma</i>	Öntest		-.52	-1.07	.02*
	Sontest		.45	-.92	.13
<i>Dört Ses Yazma</i>	Öntest		.01	-1.14	.25
	Sontest		.60	-.59	.10
<i>Çokses Yazma</i>	Öntest		-.39	-.84	.19
	Sontest		.31	-1.09	.22
<i>Akor Tamamlama</i>	Öntest		1.35	4.03	.02*
	Sontest		-.39	-1.16	.07

* $p < .05$

Tablo 6 ve 7'deki S-W testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunda yer öğrencilerin koro alanı sontest puanlarında, üç ses ve dört ses yazma alanı öntest puanlarında; deney grubunda yer alan öğrencilerin sadece akor tamamlama sontest puanlarında, toplam puanlarda üç ses yazma, akor tamamlama öntest puanlarında ve dikte sontest puanlarında ise normallikten sapmalar olduğu görülmektedir ($p < .05$). Fakat puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alındığında, akor tamamlama sontest puanlarındaki basıklık değeri dışındaki bütün puan gruplarında bu değerlerin ± 3 aralığında yer aldığı görülmektedir. Büyüköztürk (2007) çarpıklık katsayısının ± 1 aralığında olmasını normallik için kabul edilebilir bir durum şeklinde yorumlarken, Cooper-Cutting (2010) ise bir veri grubunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında yer almasının normallik için kabul edilebilir bir durum olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşımların yanı sıra bazı yazarlara göre bir veri grubunun normal dağılıp dağılmadığını gösteren çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 aralığında olması normallik için yeterli bir durumdur (Kalaycı vd. 2005). Araştırmada analiz işlemine tabi tutulan puanlardan sadece deney grubunun akor tamamlama alanı sontest puanlarının ve bütün öğrencilerin akor tamamlama sontest puanlarının basıklık değerinin ± 3 aralığında olmadığı görülmüştür (3.77, 4.03). Fakat değerlerinin çok uç bir konumda olmadığı, S-

W testi anlamlılık düzeyi sonuçlarında anlamlı farklılık görülmediğinden, bu durumun kabul edilebilir düzeyde olduğu ve bu bulgulardan hareketle parametrik istatistik tekniklerinden yararlanılması uygun görülmüştür.

Bu bulgulardan hareketle deney grubunun öntest ile sontest puanlarının karşılaştırılmasında ve kontrol grubunun öntest ile sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla ilişkili ölçümler için kullanılan *t*-testi uygulanacaktır. Deney grubu ile kontrol grubuna ilişkin öntest puanlarının analizinde ve deney grubu ile kontrol grubuna ilişkin sontest puanlarının analizinde ise ilişkisiz ölçümler için uygulanan *t*-testi kullanılacaktır (Büyüköztürk, 2007). Gruplar arasındaki farkın anlamlı çıkması durumunda, ortalamalar arasındaki farkın standartlaştırılması için etki büyüklüğü (*Cohen's d*) incelenmiştir. "*Cohen's d*"; iki grup ortalaması arasındaki farkların araştırıldığı çalışmalarda sıklıkla kullanılan değerlerden biridir (Cohen, 1988; Özsoy ve Özsoy, 2013; Yıldırım ve Yıldırım, 2011). *Cohen's d* değeri; .20 küçük etki düzeyi; .50 orta etki düzeyi ve .80 büyük etki düzeyi ölçütleri göz önüne alınarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MİOY ile Koro Alanı Başarı Durumlarının Öntest- Sontest Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta, araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Bu amaçla, işbirlikli öğrenmeye dayalı çoksesli solfej uygulamaları ile klasik öğrenme yöntemine dayalı uygulamaların öncesinde ve sonrasında, bütün öğrencilere yapılan ölçümler arasındaki farklılık düzeyleri ve anlamlılık durumları incelenmiştir. Analiz işlemleri için bağımsız ve bağımlı örneklem *t*-testleri uygulanmıştır.

Öğrencilerin; Koro, MİOY ve MİOY alanlarına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 8'deyer almaktadır.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Koro, MİOY ve MİOY Alt Alanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>MİOY</i>	<i>N</i>		<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest	22	45.73	10.53	21	-4.52**	.00	-.96
Sontest		57.13	13.07				
<i>Koro</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest	22	67.27	5.64	21	-3.16**	.005	-.67
Sontest		73.86	12.56				
<i>Solfej</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest	22	54.70	11.15	21	-4.92**	.00	-1.05
Sontest		71.91	14.12				
<i>MİY</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest	22	36.77	14.48	21	-2.49*	.02	-.53
Sontest		42.35	15.78				
<i>Dikte</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest		24.00	11.30	21	-1.50	.16	
Sontest		26.52	9.94				
<i>İki Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest		4.94	2.04	21	1.12	.28	
Sontest		4.57	2.38				
<i>Üç Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest		3.14	1.66	21	-.92	.37	
Sontest		3.52	2.42				
<i>Dört Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest		2.34	1.18	21	-2.61*	.02	-.56
Sontest		3.31	2.24				
<i>Çokses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest		3.47	1.52	21	-.98	.34	
Sontest		3.80	2.27				
<i>Akor Tamamlama</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest		9.30	3.58	21	-3.44**	.00	-.73
Sontest		12.02	4.37				

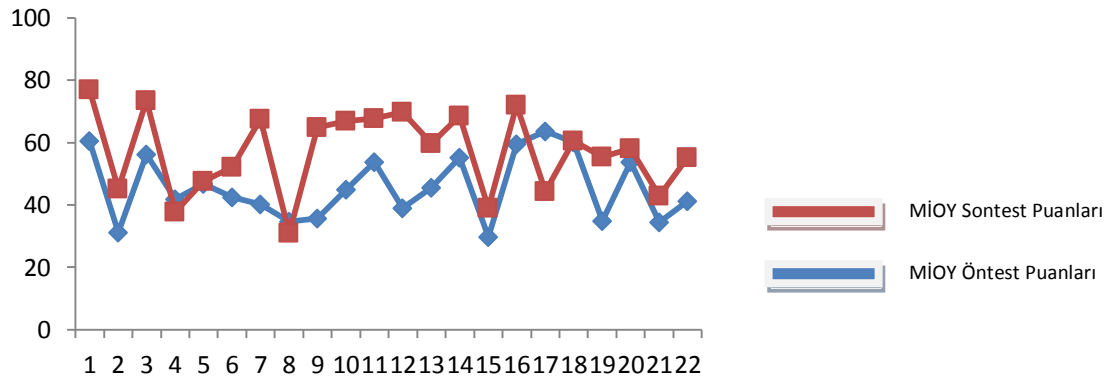
* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 8'deki *t*-testi sonuçlarına göre, MİOY, koro, solfej, MİY, dört ses yazma ve akor tamamlama alanlarında son test puanlarının lehine anlamlı farklılıkların olduğu gözlemlenmektedir. Dikte, iki ses, üç ses ve çokses yazma alanı puanlarındaki farklılıkların manidar düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir. Bütün alanlara ilişkin aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında, sontest puanlarında artış olduğu görülmekle beraber sadece iki ses yazma alanı sontest puanlarında düşüş olduğu saptanmıştır.

MİOY alanı puanları incelendiğinde, sontest puanlarının ($\bar{X}=57.13$), öntest puanlarına ($\bar{X}=45.73$) göre anlamlı farklılık gösterdiği ve sontest puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir [$t_{(21)}=-4.52$, $p<.01$]. Etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (*Cohen's d* = $-.96 > .80$). Müziksel yazma boyutunu oluşturan alt

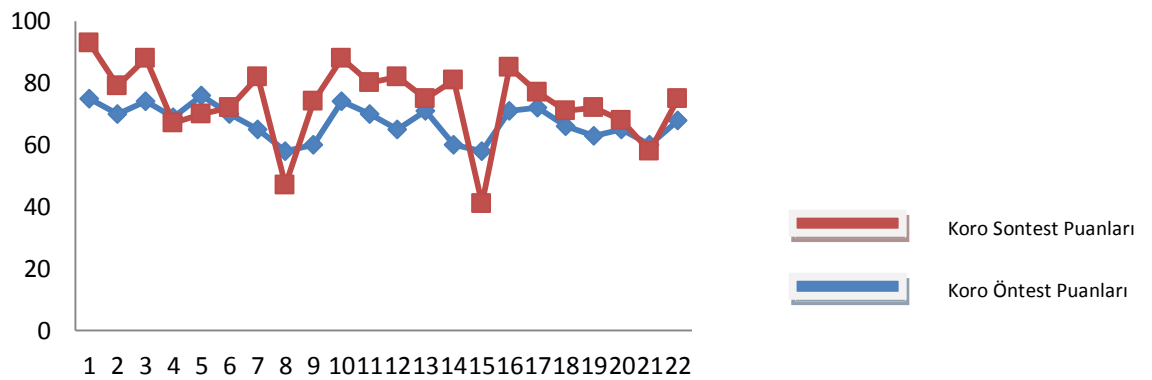
alanlardan sadece dört ses yazmada anlamlı farklılık olduğu ve öğrencilerin başarı puanlarının (\bar{X} öntest=3.31; \bar{X} sontest=2.34) yükseldiği görülmüştür [$t=-2.61$, $p<.05$]. Etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (*Cohen's d* = $-.56 > .50$). Bununla birlikte öğrencilerin koro dersi başarılarının (\bar{X} öntest=73.86; \bar{X} sontest=67.27) anlamlı bir biçimde yükseldiği ve etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. [$t=-3.16$, $p<.01$; *Cohen's d* = $-.73 > .50$].

Öğrencilerin MİOY alanı öntest ve sontest puanlarının dağılımı Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubunun MİOY Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

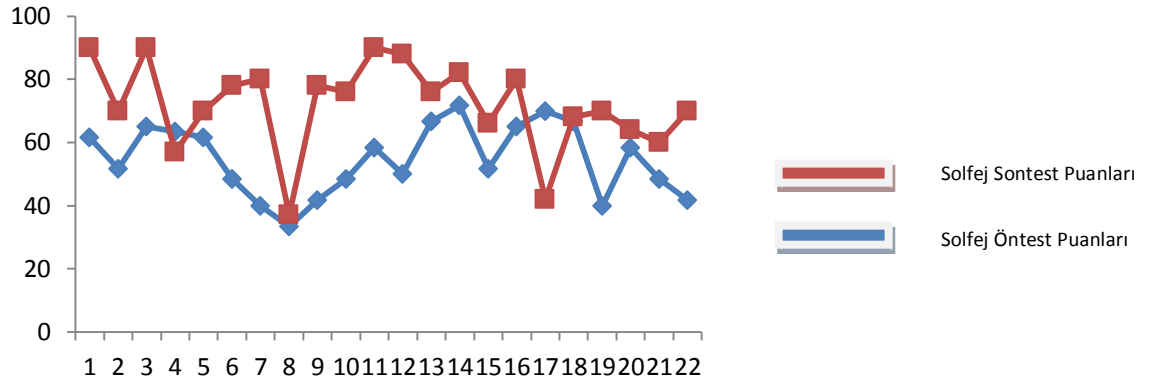
Grafik 1'e bakıldığında, bütün öğrencilerin MİOY sontest puanlarının öntest puanlarında daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin koro alanı öntest ve sontest puanlarının dağılımı Grafik 2'de verilmiştir.



Grafik 2. Deney ve Kontrol Grubunun Koro Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

Grafik 2'de görüldüğü üzere bütün öğrencilerin koro sontest puanlarının öntest puanlarına göre yükseldiği gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin solfej alanı öntest ve sontest puanlarının dağılımı Grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 3. Deney ve Kontrol Grubunun Solfej Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

Grafik 3'e bakıldığında, bütün öğrencilerin çoksesli solfej alanı başarı durumlarının önemli bir derecede artış gösterdiği görülmektedir.

MİOY alt alanlarına ilişkin bulgulara bakıldığında, müziksel okuma boyutunu oluşturan çoksesli solfej okuma alanı puanlarına bakıldığında ise yine öğrencilerin sontest puanlarının ($\bar{X} = 71.91$), ön ölçüm puanlarından ($\bar{X} = 54.70$) oldukça yüksek ve farklılığın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir [$t = -4.92$, $p < .01$]. MİY alanında sontest puanlarının ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 36.77$; $\bar{X}_{\text{sontest}} = 42.35$) lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [$t = -2.49$, $p < .05$]. Akor tamamlama boyutunda başarı düzeyinin ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 12.02$; $\bar{X}_{\text{sontest}} = 9.30$) anlamlı bir biçimde yükseldiği tespit edilmiştir [$t = -3.44$, $p < .01$]. Müziksel yazma boyutunu oluşturan alt alanlardan sadece dört ses yazmada anlamlı farklılık olduğu ve öğrencilerin başarı puanlarının ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 3.31$; $\bar{X}_{\text{sontest}} = 2.34$) yükseldiği görülmüştür [$t = -2.61$, $p < .05$].

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının, MİOY ile Koro Alanı Başarı Durumlarına İlişkin Öntest- Sontest Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta, araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Bu amaçla, deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere her grup için öntest ve sontest puanları arasındaki farklılık düzeyleri ve anlamlılık durumları incelenmiştir. İki grubun her grup için ayrı olmak üzere öntest ve sontest puanları arasındaki farklılıklarının karşılaştırılabilmesi amacı ile Deney ve kontrol gruplarına ilişkin veriler

tek tabloda verilerek görselleştirilmiştir. Analiz işlemleri için ilişkili gruplar *t*-testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, MİOY alanına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

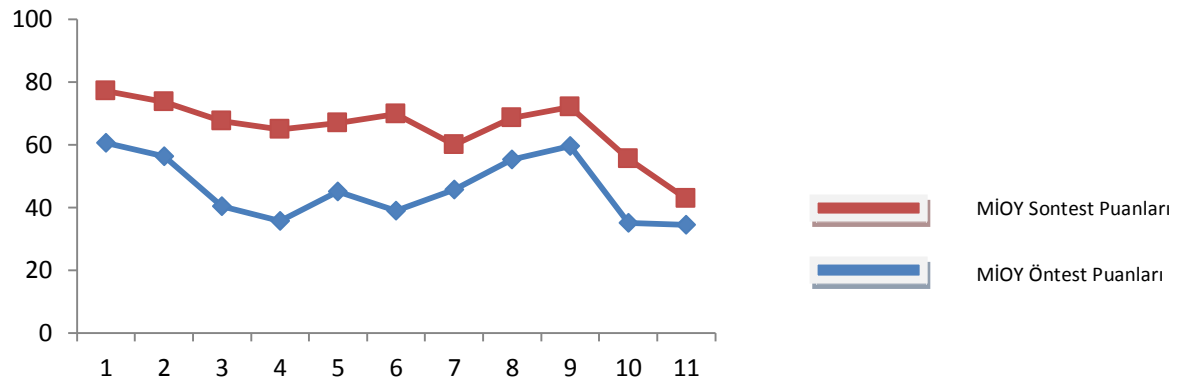
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun MİOY Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest	11	45.73	10.53	10	.8.67**	.00	-2.61
Sontest		57.13	13.07				
<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest	11	45.41	11.37	10	-1.16	.28	
Sontest		48.97	10.98				

***p*<.01

Tablo 9'daki *t*-testi sonuçlarına göre, deney grubunda sontest puanlarının ($\bar{X}_{\text{öntest}}=45.73$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=57.13$) lehine oldukça güçlü ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [*t*=-8.67, *p*<.01; (*Cohen's d*=-2.61>.80)]. Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bağlamda işbirlikli öğrenmeye dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, MİOY başarısını olumlu etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin deney grubunun MİOY alanı öntest ve sontest puanlarının dağılımı Grafik 4'te verilmiştir.



Grafik 4. Deney Grubunun MİOY Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

Grafik 4'te görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin MİOY sontest puanlarının öntest puanlarına göre yükseldiği, buradan hareketle işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, öğrencilerin MİOY başarılı olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, Koro alanına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

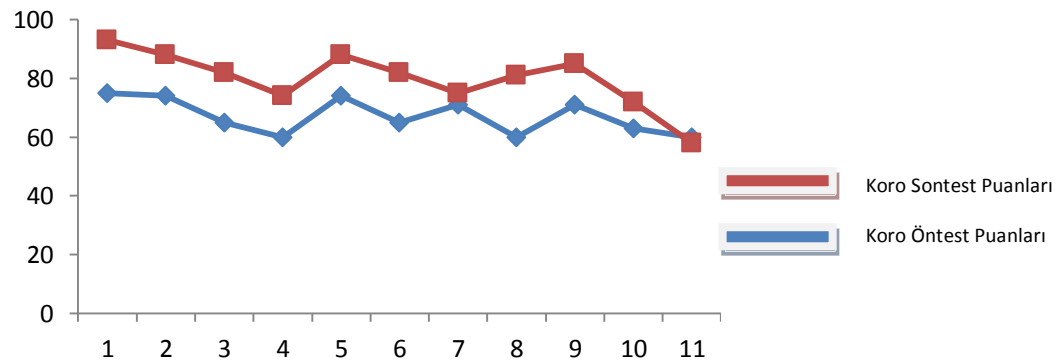
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunun Koro Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest	11	67.09	6.04	10	-6.32**	.00	-1.90
Sontest		79.82	9.69				
<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest	11	67.46	5.50	10	-.18	.86	
Sontest		67.91	12.63				

***p*<.01

Tablo 10'daki *t*-testi sonuçlarına göre deney grubu puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu, sontest puanlarının (\bar{X} =79.82) ön test puanlarından (\bar{X} =67.09) daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir [*t*=-6.32, *p*<.01]. Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Buradan hareketle MİOY alanı puanlarında olduğu gibi işbirlikli öğrenmeye dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, Koro başarısını olumlu etkilediği söylenebilir. Koro çalışmalarında eserlerin uygun bir şekilde seslendirilebilmesi için, öncelikle her gruba öncelikle solfej uygulamaları yaptırılması gerekmektedir. Burada solfej yapılan işlem sonucunda ortaya çoksesli bir yapı çıkar ve bu yapı aslında bir çoksesli solfej uygulaması olarak değerlendirilebilir. Koro dersinin doğasında çoksesli solfej çalışmaları vardır. Tablo 10'da sunulmuş olan verilerden yola çıkılarak, bu uygulamaların işbirlikli bir biçimde gerçekleştirilmesinin, Koro ders başarısını pozitif yönde etkilediği söylenebilir.

Deney grubunun koro alanı öntest ve sontest puanlarının dağılımı Grafik 5'te verilmiştir.



Grafik 5. Deney Grubunun Koro Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

Grafik 5'te görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan öğrencilerin koro alanı sontest puanlarının öntest puanlarına göre yükseldiği, buradan hareketle işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, öğrencilerin koro alanı başarılı olumlu yönde etkilediği görülmektedir

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, Solfej alanına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

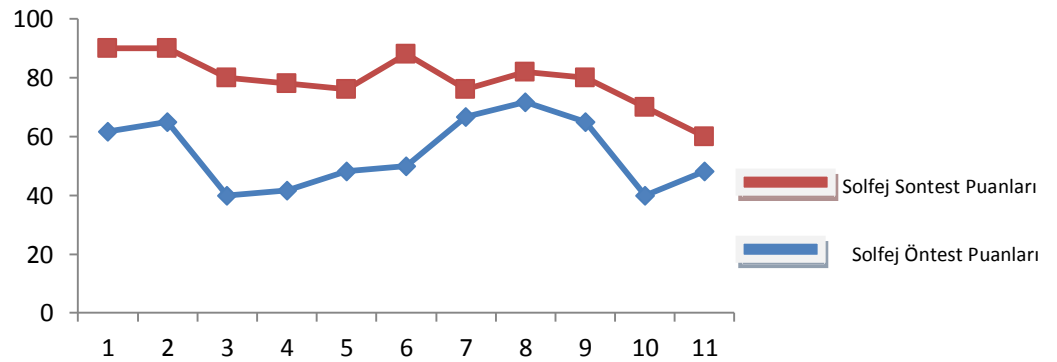
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubunun Solfej Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest	11	54.40	11.82	10	-7.18**	.00	-2.16
Sontest	11	79.10	8.92	10			
<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest	11	55.00	11.01	10	-1.82	.10	
Sontest	11	64.72	15.02	10			

***p*<.01

Tablo 11'deki *t*-testi sonuçlarında görüldüğü üzere, deney grubunda sontest puanlarının ($\bar{X}_{\text{öntest}}=54.40$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=79.10$) lehine oldukça güçlü ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [*t*=-7.18, *p*<.01]. Etki büyüklüğünün oldukça yüksek bir düzeyde olduğu görülmektedir (*Cohen's d*=-2.16>.80). Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bağlamda, klasik yöntem kullanılarak yapılan çoksesli solfej çalışmaları ile karşılaştırıldığında, işbirlikli öğrenmeye dayalı çoksesli solfej uygulamalarının solfej başarısını olumlu etkilediği düşünülebilir.

Öğrencilerin deney grubunun solfej alanı öntest ve sontest puanlarının dağılımı Grafik 6'da verilmiştir.



Grafik 6. Deney Grubunun Solfej Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

Grafik 6'da görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin solfej alanı sontest puanlarının öntest puanlarına göre yükseldiği, buradan hareketle işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, öğrencilerin çoksesli solfej okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Tablo 12'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, MİY alanına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunun MİY Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest	11	46.05	10.16	10	-7.14**	.00	-2.15
Sontest		65.28	9.59				
<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest	11	35.82	16.83	10	1.27	.23	
Sontest		33.22	14.67				

***p*<.01

Tablo 12'deki dikte, iki ses, üç ses, dört ses, çokses yazma ve akor tamamlama boyutlarından oluşan MİY alanına yönelik *t*-testi sonuçlarına bakıldığında; deney grubu puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu, sontest puanlarının (\bar{X} =65.28) ön test puanlarından (\bar{X} =46.05) daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir [*t*=-7.14, *p*<.01]. Etki gücünün ise çok yüksek olduğu saptanmıştır (*Cohen's d*=-2.15>.80). Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Buradan hareketle işbirlikli bir biçimde eğitim gören, çalışmalarını bu bağlamda yürüten öğrencilerin, müziksel işitme ve müziksel yazma davranışlarında olumlu yönde değişimler olduğu, işbirlikli uygulamaların pozitif yönde etkileri olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, Dikte alanına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubunun Dikte Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest	11	24.68	10.07	10	-3.92**	.00	-1.18
Sontest		32.05	6.88				
<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest	11	23.32	11.01	10	1.13	.29	
Sontest		21.00	15.02				

***p*<.01

Tablo 13'teki *t*-testi sonuçları dikkate alındığında, çoksesli solfej çalışmalarını işbirlikli bir biçimde yapan öğrencilerin puanlarında anlamlı farklılık olduğu ($\bar{X}_{\text{öntest}}=24.68$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=32.05$) ve sontest puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur [$t=-3.92$, $p<.01$]. Etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmektedir (*Cohen's d* = -1.18 > .80). Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Dikte alanında müziksel işitme ve yazma davranışlarının uyumlu bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, verilen bulgulardan hareketle, işbirlikli öğrenmeye dayalı solfej çalışmalarının dikte alanına ilişkin becerileri olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 14'te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, iki ses yazma alanına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun İki Ses Yazma Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest		5.27	1.75	10			
Sontest		5.90	1.95	10	-1.62*	.014	-.48
<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Öntest	11	4.59	2.33	10			
Sontest	11	3.22	2.04	10	4.51**	.00	1.00

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 14'teki *t*-testi sonuçlarında görüldüğü üzere; deney grubu puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu, sontest puanlarının ($\bar{X}=5.90$) ön test puanlarından ($\bar{X}=5.27$) biraz yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Etki büyüklüğünün ise orta düzeyde yakın olduğu saptanmıştır (*Cohen's d* = -.48 < .50). Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı düzeyde, daha güçlü bir farklılığın olduğu ve son ölçümde öğrencilerin başarı düzeylerinin ($\bar{X}_{\text{öntest}}=4.59$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.22$) düştüğü tespit edilmiştir [$t=-1.62$, $p<.05$]. Etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir (*Cohen's d* = -1.00 > .80). Klasik öğrenme yöntemi ile çoksesli solfej çalışmalarının yapıldığı kontrol grubunun puanlarındaki bu düşüş dikkat çekici bir durum olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kontrol grubunda, ortalamalar arasında anlamlı farklılığın ve düşüşün olduğu tek alanın iki ses yazma alanı olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, üçses yazma alanına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunun Üç Ses Yazma Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest		3.82	1.19	10	-3.98**	.00	-1.20
Sontest		5.00	2.30				
<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>						
Öntest	11	2.95	2.08	10	1.89	.09	
Sontest		2.05	1.49				

** $p < .01$

Tablo 15'teki *t*-testi sonuçlarına bakıldığında, çoksesli solfej çalışmalarının işbirlikli bir biçimde uygulandığı öğrencilerin puanlarında anlamlı farklılık olduğu ve iki ses yazma boyutunda olduğu gibi sontest puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.82$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=5.00$) bulunmuştur [$t=-3.98$, $p<.01$]. Etki gücünün yüksek olduğu görülmüştür (*Cohen's d* = -1.20 > .80). Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle çoksesli solfej çalışmalarının işbirlikli öğrenme yöntemi ile uygulanmasının, üç ses yazma alanındaki başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 16'da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, dört ses yazma alanına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunun Dört Ses Yazma Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest	11	2.41	1.16	10	-4.62**	.00	-1.39
Sontest		4.55	2.30				
<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>						
Öntest	11	2.27	1.25	10	.57	.58	
Sontest		2.09	1.41				

** $p < .01$

Tablo 16'daki *t*-testi sonuçları incelendiğinde; deney grubu puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu, sontest puanlarının ($\bar{X}=4.55$) ön test puanlarından ($\bar{X}=2.41$) yüksek olduğu gözlemlenmektedir [$t=-4.62$, $p<.05$]. Etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmektedir (*Cohen's d* = -1.39 > .80) Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deney grubu puanlarındaki anlamlı farklılık, kontrol grubu puanlarındaki farklılık ile karşılaştırıldığında, deneysel işlem sonucunda işbirlikli öğrenme uygulamalarının dört ses yazma becerilerini pozitif yönde etkilediği düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, çökses yazma alanına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubunun Çok Ses Yazma Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest		3.67	1.22				
Sontest		5.15	2.12	10	-4.04**	.00	-1.22
<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest		3.27	1.81				
Sontest	11	2.46	1.53	10	2.87*	.02	.86

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 17’deki *t*-testi sonuçlarında görüldüğü üzere, çöksesli solfej çalışmalarının işbirlikli bir biçimde uygulandığı öğrencilerin iki ses, üç ses ve dört ses yazma boyutlarının bir arada değerlendirildiği çökses yazma alanı puanlarında anlamlı farklılık olduğu ve sontest puanlarının ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.67$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=5.15$) daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur [$t=-4.04$, $p<.01$]. Dikte puanlarında da deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu dikkate alındığında, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çöksesli solfej uygulamalarının müziksel yazma becerilerini olumlu yönde ve yüksek düzeyde ($Cohen's d=-1.22>.80$) etkilediği, başarı düzeyinin artmasında rolü olduğu söylenebilir. Kontrol grubu puanlarında da ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.27$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=2.46$) anlamlı farklılık olduğu, iki ses yazma alanında olduğu gibi çökses yazma alanında da başarı durumunda düşüş olduğu ve etki gücünün yüksek olduğu gözlemlenmektedir [$t=2.87$, $p<.05$; $Cohen's d=-.86>.80$]. Bu bulgunun dikkat çekici bir durum olduğu düşünülmektedir.

Tablo 18’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, akor tamamlama alanına ilişkin öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Akor Tamamlama Alanına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>Deney Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest		9.36	2.50				
Sontest	11	14.27	3.53	10	-6.42**	.00	-1.93
<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Öntest		9.23	4.55				
Sontest	11	9.77	4.05	10	-.52	.62	

** $p < .01$

Tablo 18’deki *t*-testi sonuçları incelendiğinde; deney grubu puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu, sontest puanlarının ($\bar{X}=14.27$) ön test puanlarından ($\bar{X}=9.36$)

yüksek olduğu gözlemlenmektedir [$t=6.42$, $p<.01$]. Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deney grubu puanlarındaki anlamlı farklılık, kontrol grubu puanlarındaki farklılık ile karşılaştırıldığında, deneysel işlem sonucunda işbirlikli öğrenme uygulamalarının akor tamamlama becerilerini pozitif yönde ve oldukça yüksek düzeyde (*Cohen's d*=-1.93>.80) etkilediği düşünülmektedir.

Bu alt problemde bütün alanlara ilişkin bulgular dikkate alındığında, deney grubunun alanların hepsinde son test puanlarının ön test puanlarına göre yüksek olduğu görülmüştür. Kontrol grubu puanları ise sadece iki ses yazma alanında anlamlı farklılık göstermiş ve bu grubun başarı düzeyinde düşüş yaşandığı bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle, çoksesli solfej çalışmalarının işbirlikli öğrenme yöntemine göre uygulanmasının MİOY, koro ve solfej alanlarındaki başarı durumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının, MİOY ile Koro Alanı Başarı Durumlarına İlişkin Sontest Puanlarının Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta, araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Bu amaçla, deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere her grup için MİOY, koro ve solfej alanlarındaki sontest puanları arasındaki farklılık düzeyleri ve anlamlılık durumları incelenmiştir. Sontest puanlarının grup türüne göre ilişki durumunun analiz işlemleri için ilişkisiz gruplar *t*-testi uygulanmıştır.

Tablo 19'da MİOY alanı puanlarının deney ve kontrol grubuna göre *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubunun MİOY Alanı Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

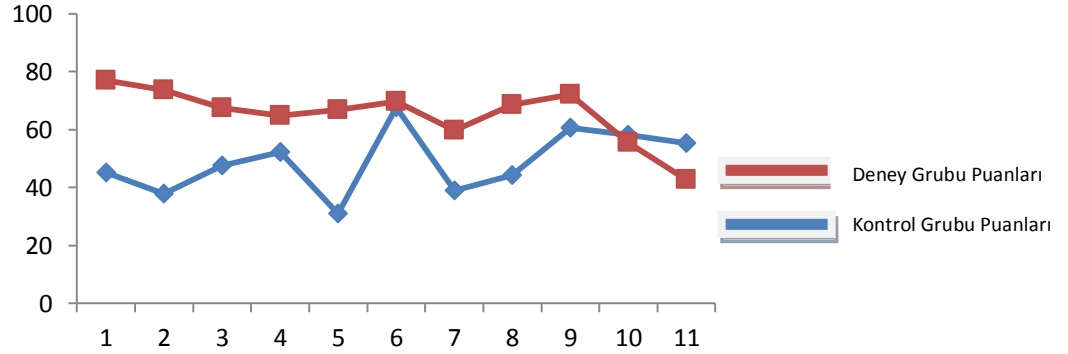
<i>MİOY</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Deney	11	65.28	9.59	20	.58	3.71**	.00	1.48
Kontrol	11	49.98	10.98					

** $p<.01$

Tablo 19'daki *t*-testi sonuçları incelendiğinde; MİOY alanı sontest puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu; deney grubunun sontest puanlarının ($\bar{X}=65.28$), kontrol grubunun sontest puanlarından ($\bar{X}=49.98$) yüksek olduğu gözlemlenmektedir [$t=3.71$, $p<.01$]. Bu farklılığın etki düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir (*Cohen's d*=1.48>.80). Kontrol grubu puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deney grubu puanlarındaki anlamlı farklılık, kontrol grubu puanlarındaki farklılık ile

karşılaştırıldığında, deneysel işlem sonucunda işbirlikli öğrenme uygulamalarının MİOY alan başarısını pozitif yönde etkilediği düşünülmektedir.

MİOY alanı sontest puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre dağılımı Grafik 7'de verilmiştir.



Grafik 7. MİOY Alanı Sontest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Çizgi Grafiği

Grafik 7'de görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin MİOY alanı sontest puanlarının, kontrol grubu puanlarına göre bariz bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, öğrencilerin MİOY başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, koro alanına ilişkin sontest puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubunun Koro Alanı Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

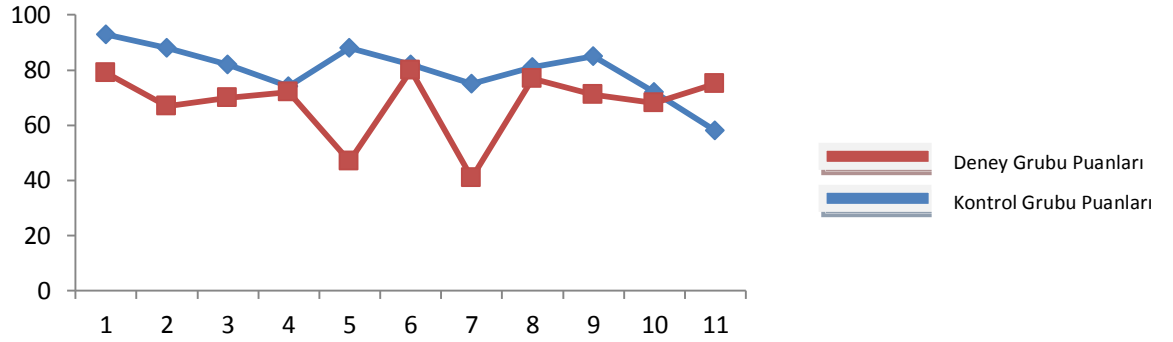
<i>Koro</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Deney	11	79.82	9.69					
Kontrol	11	67.91	12.63	20	.24	2.48*	.02	1.06

***p*<.01

Tablo 20'deki *t*-testi sonuçları dikkate alındığında, çoksesli solfej çalışmalarını işbirlikli bir biçimde yapan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu [*t*=2.48, *p*<.05] ve deney grubunun sontest puanlarının ($\bar{X}_{\text{deney}}=79.82$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=67.91$) daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, işbirlikli öğrenmeye dayalı solfej çalışmalarının koro alanına ilişkin becerileri olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Ayrıca ortaya çıkan olumlu yönde etkinin (*Cohen's d* = -1.06 > .80) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Koro alanı sontest puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre dağılımı Grafik 8'de verilmiştir.



Grafik 8. Koro Alanı Sontest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Çizgi Grafiği

Grafik 8'de görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin koro alanı sontest puanlarının, kontrol grubu puanlarına göre bariz bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, öğrencilerin koro alanı başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Tablo 21'de solfej alanı sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubunun Solfej Alanı Sontest Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

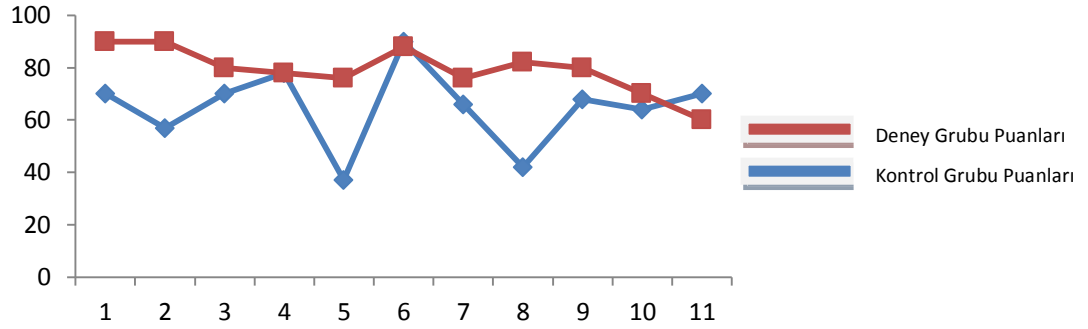
<i>Solfej</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Deney	11	79.09	8.92	20	1.50	2.73*	.01	-1.16
Kontrol	11	64.73	15.02					

**p* < .05

Tablo 21'deki *t*-testi sonuçları incelendiğinde; solfej alanı sontest puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu [*t* = 2.73, *p* < .05], deney grubunun sontest puanlarının (\bar{X} = 79.09), kontrol grubunun puanlarından (\bar{X} = 64.73) yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Deney grubu puanlarındaki anlamlı farklılık, deneysel işlem sürecinde yapılan işbirlikli öğrenme uygulamalarının çoksesli solfej okuma becerilerini pozitif yönde etkilediği

düşünülmektedir. Etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (*Cohen's* $d=-1.16>.80$).

Solfej alanı sontest puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre dağılımı Grafik 9'da verilmiştir.



Grafik 9. Solfej Alanı Sontest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Çizgi Grafiği

Grafik 9'da görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin solfej alanı sontest puanlarının, kontrol grubu puanlarına göre bariz bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, öğrencilerin çoksesli solfej başarılarını pozitif yönde etkilediği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, MİY alanına ilişkin sontest puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubunun MİY Alanı Son Test Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

MİY	N	\bar{X}	ss	sd	F	t	p	Cohen's d
Deney	11	51.47	11.18	20	3.42	3.28**	.00	1.40
Kontrol	11	33.23	14.67					

** $p<.01$

Tablo 22'deki *t*-testi sonuçları incelendiğinde; MİY alanı sontest puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu; deney grubunun sontest puanlarının ($\bar{X}=51.47$), kontrol grubunun sontest puanlarından ($\bar{X}=33.23$) yüksek olduğu gözlemlenmektedir [$t=3.28$, $p<.01$]. Deney grubu puanlarındaki anlamlı farklılık, kontrol grubu puanlarındaki farklılık ile karşılaştırıldığında, deneysel işlem sonucunda işbirlikli öğrenme uygulamalarının MİY alan başarısını pozitif yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu farklılığın etki düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir (*Cohen's* $d= 1.40>.80$).

Tablo 23'te dikte alanı puanlarının deney ve kontrol grubuna göre *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubunun Dikte Alanı Son Test Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>Dikte</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Deney	11	32.05	6.88					
Kontrol	11	21.00	9.65	18.08	5.00	3.09**	.006	1.32

***p*<.01

Tablo 23'deki *t*-testi sonuçları dikkate alındığında, dikte alanı son test puanlarında, çoksesli solfej çalışmalarını işbirlikli bir biçimde yapan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu [*t*=3.09, *p*<.01] ve deney grubunun son test puanlarının ($\bar{X}_{\text{deney}}=32.05$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=21.00$) daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (*Cohen's d*=-1.32>.80). Bu bulgulardan hareketle işbirlikli öğrenmeye dayalı solfej çalışmalarının, müziksel yazma alanının en önemli boyutlarından biri olan dikte alanına ilişkin becerileri pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Diğer bir anlatımla işbirlikli öğretim yöntemi ile yapılan çoksesli müziksel okuma uygulamaları ile çoksesli müziksel yazma arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu uygulamaların dikte başarısına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, iki ses, üç ses, dört ses ve çokses yazma alanlarına ilişkin son test puanlarının *t*-testi sonuçları Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubunun İki Ses, Üç Ses, Dört Ses ve Çokses Yazma Alanları Son Test Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

<i>İki Ses Yazma</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Deney	11	5.91	1.95					
Kontrol	11	3.23	2.04	20	.03	3.15**	.005	1.34
<i>Üç Ses Yazma</i>	<i>N</i>							
Deney	11	5.00	2.30					
Kontrol	11	2.05	1.49	10	2.70	3.57**	.00	1.52
<i>Dört Ses Yazma</i>	<i>N</i>							
Deney	11	4.55	2.30					
Kontrol	11	2.10	1.41	20	2.59	3.02**	.00	1.28
<i>Çokses Yazma</i>	<i>N</i>							
Deney	11	5.15	2.12					
Kontrol	11	2.46	1.54	20	3.42	3.42**	.00	1.52

***p*<.01

Tablo 24'teki *t*-testi sonuçlarında gözlemlendiği üzere, aritmetik ortalamalar ve anlamlılık düzeylerine ilişkin veriler dikkate alındığında, bütün alanların son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. İki ses (

$\bar{X}_{\text{deney}}=5.91$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.23$), üç ses ($\bar{X}_{\text{deney}}=5.00$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=2.05$), dört ses ($\bar{X}_{\text{deney}}=5.00$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=2.05$) ve bu grupların puanlarının ortalamalarından oluşan, hepsini içine alan çokses yazma ($\bar{X}_{\text{deney}}=5.15$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=2.46$) alanlarının deney grubu son test puanlarının kontrol grubunun puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir [$t=3.15$, $t=3.57$, $t=3.02$, $t=3.42$]. Etki büyüklüğü değerlerinin hepsinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, dikte alanında olduğu gibi işbirlikli öğrenmeye dayalı solfej çalışmalarının, iki ses, üç ses, dört ses yazma gibi boyutlarından oluşan çokses yazma alanında da başarıyı yüksek düzeyde arttırdığı düşünülmektedir.

Tablo 25'te akor tamamlama alanı puanlarının deney ve kontrol grubuna göre t -testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubunun Akor Tamamlama Alanı Son Test Puanlarının t -Testi Sonuçları

<i>Akor Tamamlama</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Deney	11	14.27	3.53	20	.52	3.42**	.00	1.18
Kontrol	11	9.77	4.05					

** $p < .01$

Tablo 25'teki t -testi sonuçları incelendiğinde; akor tamamlama alanı son test puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu; deney grubunun son test puanlarının ($\bar{X} = 14.27$), kontrol grubunun son test puanlarından ($\bar{X} = 9.77$) yüksek olduğu gözlemlenmektedir [$t=3.42$, $p < .01$]. Bu farklılığın etki düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir (*Cohen's d* = 1.18 > .80). Deney grubu puanlarındaki anlamlı farklılık, kontrol grubu puanlarındaki farklılık ile karşılaştırıldığında, deneysel işlem sonucunda işbirlikli öğrenme uygulamalarının MİY alan başarısını pozitif yönde ve kuvvetli düzeyde etkilediği düşünülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR

Bu araştırmanın IV. Bölümünde; araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, MİOY ve Koro performans başarısına etkisini incelemek amacı ile yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde ise, elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar, alt problemlerin sıralamasına uygun bir biçimde aşağıda verilmiştir.

5.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MİOY ile Koro Alanı Başarı Durumlarının Öntest- Sontest Puanlarına Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin grup ayrımı yapılmaksızın MİOY alanı puanlarına bakıldığında, sontest puanlarında anlamlı düzeyde artış olduğu ve bu etkinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Solfej, MİY, dört ses yazma ve akor tamamlama boyutlarında sontest puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğünün solfej alanında yüksek; MİY, dört ses yazma ve akor tamamlama alanlarında ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alana ilişkin; dikte, iki ses, üç ses ve çokses yazma boyutlarında anlamlı farklılıkların olmadığı bulunmuştur.

Bütün öğrencilerin koro alanı puanlarına yönelik bulgular incelendiğinde ise, MİOY alanında olduğu gibi işbirlikli öğrenmeye dayalı uygulamaların başarıyı arttırdığı sonucuna varılmıştır. Fakat etki düzeyinin diğer alanlar ile kıyaslandığında oldukça yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. Deney ve Kontrol Gruplarının, MİOY ile Koro Alanı Başarı Durumlarına İlişkin Öntest- Sontest Puanlarına Yönelik Sonuçlar

Deney grubunda yer alan öğrencilerin MİOY ve Koro alanı başarılarının, işbirlikli öğrenmeye dayalı çoksesli solfej uygulamaları sonucunda oldukça yüksek ve anlamlı düzeylerde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle koro alanındaki performans başarısında, etki büyüklüğünün çok yüksek bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise bu iki alan için anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna varılmıştır.

Deney gurubundaki öğrencilerin, MİOY kapsamında incelenen çoksesli solfej okuma becerisi ve MİY sontest puanlarında öntest puanlarına göre önemli düzeyde artış olduğu ve farklılıkların anlamlı düzeylerde gerçekleştiği bulunmuştur. İki alanda da etki büyüklüğü değerlerinin oldukça kuvvetli düzeylerde olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının, çoksesli solfej okuma ve MİY becerilerini yüksek düzeyde, olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Deney grubu için MİY alanı alt boyutlarına bakıldığında; dikte, üç ses, dört ses, çokses yazma ve akor tamamlama alanlarında etki büyüklüklerinin yüksek düzeylerde ve pozitif yönde olduğu bulunmuştur. Sadece iki ses yazma alanında etki düzeyinin; daha küçük, orta düzeye yakın olduğu saptanmıştır. Bu durum dikkat çekicidir. Fakat MİY'in tüm alt boyutlarında ilişki düzeyinin manidar ve olumlu yönde olduğu bulunmuştur. Kontrol grubuna ilişkin puanlar incelendiğinde ise iki ses yazma ve çokses yazma alanı dışındaki alanların hiçbirinde anlamlı düzeyde bir farklılığın oluşmadığı saptanmıştır. İki ses yazma alanında kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinde kuvvetli ve anlamlı düzeyde bir düşüş meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Çokses yazma alanındaki farklılığın ve başarı düzeyindeki düşüklüğün sebebini ise iki ses yazma alanındaki durum oluşturmaktadır. Çünkü çokses yazma alanı; iki ses, üç ses ve dört ses yazma boyutlarından oluşmaktadır. Üç ses ve dört ses yazma alanlarında manidar düzeyde bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

5.3. Deney ve Kontrol Gruplarının, MİOY ile Koro Alanı Başarı Durumlarına İlişkin Sontest Puanlarına Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin MİOY ve Koro alanı sontest puanlarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklüklerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Çoksesli solfej okuma ve MİY alanı sontest puanlarında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı ve yüksek düzeyde farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Dikte, iki ses, üç ses, dört ses, çokses yazma ve akor tamamlama olmak üzere MİY alanının alt boyutlarının hepsinde deney grubu sontest puanlarının, kontrol grubunun sontest puanlarından anlamlı bir düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bu boyutlara ilişkin etki büyüklerinin hepsinin kuvvetli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Alanyazında işbirlikli öğrenme ile çoksesli solfej ve koroya ilişkin yayın olmadığı görülmüştür. Bu bakımdan araştırmanın tartışma boyutu, müzik alanının diğer alt boyutlarına ilişkin işbirlikli öğrenme ile ilgili çalışmalar ile yapılmıştır. Bütün öğrencilere ilişkin bulgular incelendiğinde, koro alan puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu, sontest puanlarının öntest puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle hem işbirlikli grupta yer alan öğrencilerin hem de düz anlatım grubunda yer alan kişilerin birlikte değerlendirildiği bütün öğrencilerin koro başarılarının arttığı görülmektedir. Grupların öntest-sontest puanları ayrı olarak incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin koro performans başarı puanlarında anlamlı düzeyde bir yükselme olduğu, işbirlikli öğrenmeye dayalı çoksesli solfej uygulamalarının koro başarısını pozitif yönde ve yüksek düzeyde etkilediği görülmüştür. Düz anlatım yöntemine dayalı klasik bir öğrenme yöntemi ile çoksesli çalışmalar yapan öğrencilerin başarı durumlarında bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Oysa çoksesli solfej uygulamaları koro çalışmaları ile benzer bir yapıya sahiptir. Tek farklılık koroda sözlerin veya ifadelerin yer alması ve dinamik öğelerinin daha fazla olmasıdır. Benzer yapıda olan çoksesli solfej uygulamalarının düz anlatım yöntemi ile çalışılsa bile koro başarısına katkıda bulunmaması düşündürücüdür. Bu bulgudan hareketle düz anlatım yönteminin, koro ve çoksesli solfej gibi birbirine oldukça yakın performans gerektiren alanlarda bile yetersiz kaldığı söylenebilir. Ayrıca deney grubunun sontest puanlarının kontrol grubunun sontest puanlarından önemli ve anlamlı bir düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, MİY puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu, sontest puanlarının öntest puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MİY alt alanlarında ise anlamlı düzeyde olan farklılıkların, dört ses yazma ve akor tamamlama alanlarında bulunduğu ve farklılıkların sontest puanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin veriler incelendiğinde, MİY ve MİY alt alanlarının hepsinde deney grubunun puanlarının anlamlı bir biçimde yükselmiş olduğu, kontrol grubu puanlarında ise iki ses

yazma ve çokses yazma alanlarında anlamlı farklılıkların olduğu ve puanlarda düşüş meydana geldiği bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarına ilişkin bulgular doğrultusunda MİY ve MİY alt alanlarının hepsinde deney grubu sontest puanlarının daha yüksek olduğu ve bu farklılıkların anlamlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bütün öğrencilere ilişkin bulgular incelendiğinde, çoksesli solfej alanpuanlarında anlamlı farklılıklar olduğu, sontest puanlarının öntest puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin veriler ayrı incelendiğinde, çoksesli solfej ve koro alanlarında deney grubunun puanlarının anlamlı bir biçimde yükselmiş olduğu, kontrol grubu puanlarında ise anlamlı farklılıkların olmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarına ilişkin bulgular doğrultusunda her iki alanda da deney grubu sontest puanlarının anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bakımdan işbirlikli öğrenme yönteminin ve bu yonteme ait Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği ile yapılan çalışmaların, çoksesli solfej becerilerini manidar düzeyde arttırdığı görülmüştür. Ayrıca etki büyüklüklerine bakıldığında, işbirlikli uygulamaların çoksesli solfej başarısını yüksek düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Çalışmanın en önemli sonucu; işbirlikli öğrenme yonteme dayalı çoksesli solfej uygulamalarının MİOY ve Koro başarısını manidar bir düzeyde etkilemiş olmasıdır. Çoksesli solfej ve koro grupları tabiatları gereği takım çalışmasına uygun, işbirliğine, paylaşıma açık alanlardır. Bu çalışma örneğinde görüldüğü üzere, çoksesli solfej öğretiminin işbirlikli gruplarla çalışılması başarıyı önemli bir düzeyde arttırmıştır. Müzik alanının farklı boyutlarına ilişkin birçok çalışmada da işbirlikli öğrenmenin olumlu etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Nacakçı (2011) müzik öğretmenliği programı ikinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada; müziksel işitme-okuma-yazma dersinde aralık duyma ve dikte yazma becerilerine yönelik işbirlikli öğrenme uygulamalarının bu alanlara ilişkin başarıyı önemli ve anlamlı bir yükselttiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Hoffman (1991) bilgisayar destekli armoni eğitiminin işbirlikli öğrenmeye dayalı yürütülmesinin konservatuar öğrencilerinin ders ve armoni performansını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bilen (2010), Orff-Schulwerk müzik öğretim yönteminin işbirlikli bir biçimde daha iyi öğrenilip, uygulanabileceğini müzik öğretmeni adayları üzerinden yürüttüğü çalışmasında tespit etmiştir. Sözen (2012) çalgı alanı bağlama olan müzik öğretmeni

adaylarına işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile uygulamalar yaptırılmasının, bağlama performansını anlamlı olarak etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum bağlamanın çoksesli bir çalgı olmamasından ve bu açıdan teksesli müziğin işbirlikli çalışmaya yapısı gereği uymamasından kaynaklanmış olabilir. Kahrik, Leijen ve Kivestu (2012) on birinci sınıflar üzerinden yürüttükleri çalışmalarında, işbirlikli öğrenme uygulamalarının müzik dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Kocabaş ve Uysal (2006) işbirlikli öğrenme yöntemine göre yürütülen müziksel öğrenme uygulamalarının, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin müzik alan bilgisi ve şarkı söyleme becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Her ne kadar yaş düzeyleri ve müzik alanı boyutları farklılık gösterse de, bu bulgular araştırma ile paralellik göstermektedir. Kocabaş'ın (1995) araştırmasında ortaokul birinci sınıf düzeyinde olan çocukların işbirlikli öğrenmeye dayalı bir biçimde çalışmalarının blokflüt çalma becerilerini anlamlı bir düzeyde arttırdığı görülmüştür. Güven ve Tufan (2010) kaynaştırma sınıflarında verilen müzik dersinin işbirlikli öğrenmeye dayalı bir şekilde yürütülmesinin, normal ve özel gereksinimli çocukların müzikal becerilerine ve bu bağlamda müzik dersi başarılarına anlamlı ve pozitif yönde katkı yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Müzik öğretiminde işbirlikli öğrenme konusunda yapılan birçok deneysel desen niteliğindeki çalışmalarda bulgular, araştırma sonuçlarını destekler nitelikte bu öğrenme yönteminin müzik öğretimine pozitif etkilerinin olduğunu belirtmektedir (Cangro, 2004; Cornacchio, 2008; Djordjevic, 2007; Fischer, 2006; Luce, 2001; Therrien, 1997). Bu bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

❖ Araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin koro becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bu bakımdan koro dersi çalışmalarının işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı teknikler kullanılarak yapılması önerilmektedir. Ayrıca bu yöntemin kullanılması, öğrencilere birliktelik duygusu kazandırarak, onlara ortak iş yapma güdüsü kazandırmaktadır.

❖ İşbirlikli öğrenme çalışmaları, öğrencilere birbirlerine yardım etme, güvenme ve yapılan işleri tartışma fırsatı verdiği için, öğrenme ve öğretme sürecini daha sosyal bir hale getirdiğinden dolayı koro ve çoksesli solfej çalışmalarına uygundur. Bu bağlamda işbirlikli öğrenme yöntemi içerisinde yer alan tekniklerin hepsinin bir çeşitlilik içerisinde farklı müzik alanlarında uygulanması ve elde edilen neticelerin bilimsel paylaşım ortamlarında sunulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası, **s.29**.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. (5. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası, **s.172**.
- Akar, M. S. (2012). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modeli Hakkında Bilgilendirilmesi, Bu Modelin Sınıfta Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi: Kars İl Örneği*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, **s. III**.
- Akyürek Tay. B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Etkisi Konusunda Öğretmen, Müfettiş ve Uzman Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, **s.5**
- Arnold, D. (1984). *The New Oxford Companion to Music*, Oxford University Press, New York. (Çev. Sadık Özçelik) **s.74**
- Bağcı, H. (2009), *Eşlik Desteğinin Armoni ve Solfej Eğitimindeki Başarı Düzeyine Etkisi*, Doktora Tezi, İstanbul, **s. 22**.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., Doğan, A. (2013) *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulanması*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, s.13, **s.11, 13**.
- Bayraktar, O. (2002). *Ortaöğretim Matematik Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, **s. 45**.
- Berki, T., Karakelle, S.(2009). *2006-2007 Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan Merkezi Müzik Öğretmenliği Lisans Programının İncelenmesi*, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 23-25 Eylül 2009, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, **s.2**.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Gündüsel Süreçler Üzerindeki Etkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, **s.III**.
- Bilen, S. (2010). The Effect Of Cooperative Learning On The Ability Of Prospect Of Music Teachers To Apply Orff-Schulwerk Activities. *Social and Behavioral Sciences*, 1(2), **s.4872**.

- Bondi, T. (2000). *The Effects of Cooperative Learning On Attitudes Toward Rhythm Reading*, <http://www.teachreach.org/trish.html>, **s.1.**
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme*. Konya: Kuzucular Ofset, **s.104**
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, **s.34, 42.**
- Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2009). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Pegem-A Yayıncılık, **s.27, 34, 51.**
- Cangal, N.(1988). *Müzikte Çoksesliliğin Gereği*, 1. Müzik Kongresi Bildirileri, Evren Ofset, Ankara, **s.148**
- Cangro, R. M. (2004) *The Effects Of Cooperative Learning Strategies On The Music Achievement Of Beginning Instrumentalists*. Unpublished Dissertation, USA:University of Hartford. Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3139428), **s.56.**
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum, s. **XI, XII.**
- Cooper Cutting, J. (April, 2010). *SPSS: Descriptive Statistics*. Web: <http://psychology.illinoisstate.edu/jccutti/> adresinden 10 Mart 2011'de alınmıştır.
- Cornacchio, R. A. (2008). *Effect Of Cooperative Learning On Music Composition, Interactions, And Acceptance İn Elementary School Music Classrooms*.Unpublished Dissertation, USA: University of Oregon. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3325655), **s.45, 48, 51.**
- Çevik, S. (1999). *Koro Eğitimi ve Yönetim Teknikleri*, Yurtrenkleri Yayınevi, Ankara, **s.43-45.**
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık, **s.126.**
- Di Natale, J. J., & Russell, G. (1995). Cooperative Learning for Better Performance. *Music Educators Journal*, 82 (2), **s.26-28.**
- Djordjevic, S.A. (2007). *Student Perceptions Of Cooperative Learning İn Instrumental Music* (Master's thesis), USA: University of Michigan. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1456226), **s.77, 80, 87.**

- Doymuş, K. ve Şimşek, Ü. (2007). *Kimyasal Bağların Öğretilmesinde Jigsaw Tekniğinin Etkisi ve Bu Teknik Hakkında Öğrenci Görüşleri*. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, (1), **s.231, 240**.
- Ece, A.S., Bilgin, S. (2007). *Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Başarı Durumlarının İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, (14), **s.113**.
- Ece, A. S., Kaplan, S. (2008). *Müziksel Algılama (İşitme, Okuma, Yazma) Ses Ve Çalgı Yeteneği Arasındaki İlişkilerin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, **s.285, s.289, 294**.
- Efe, M. (2011). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Ders "İstatistik ve Olasılık" Ünitesindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, **s.III**.
- Efe, R., Hevdanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö. ve Aslan Efe, H. (2008). *İşbirlikli Öğrenme:Teori ve Uygulama*. Efil Yayınevi. Ankara, **s.29**.
- Egüz, S. (1998). *Koro Eğitimi ve Yönetimi*, Ankara: Doğu Matbaacılık, **s.11**.
- Ekinci, N. (2005). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme. Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ed. Demirel, Ö. (Ed.). Pegem A yayıncılık, Ankara, **s.96**
- Er, A. (2012). *Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Müzik Bölümlerinde Okutulmakta Olan Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Derslerindeki Türk Müziğine Dayalı Etkinliklere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, **s. IV**.
- Fenmen, M.(1997). *Müzikçinin El Kitabı*, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara, **s.26**.
- Fernández López, A., Rodríguez Fórtiz, M. J., Bermúdez Edo, M. J., & Noguera, M. (2005). Improving the cooperative learning of people with special needs: A Scaut platform extension. *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*. *Formatex Research Center, Lisboa*, **s.1161-1166**.
- Fisher, C. (2006). *Applications Of Selected Cooperative Learning Techniques To Group Piano Instruction*. Unpublished Dissertation, USA: The University of Oklahoma, **s. 73, 76, 80**.
- Flowers, J. C. & Ritz J. M. (1994). *Cooperative Learning In Technology Education*. Old Dominion University, **s. 1-14**.
- Gazimihal, M. R. (1961). *Musiki Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, **s.140**.

- Gillies, R. M. (2004). *The Effects Of Communication Training On Teachers And Students' verbal Behaviours During Cooperative Learning*. International Journal of Educational Research, **s.257, s.259**.
- Goliger, J. M. (1995). *Implementation Of A Program Of Cooperative Learning In An Urban Secondary Piano Laboratory*. Unpublished Dissertation, USA: ColumbiaUniversity, **s.iv**.
- Gümüş, O., Buluç, B. (2007). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Ders İlgisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 49, **s.7-13**.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretmeninin Üzerindeki Etkiler*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. **s.IV**.
- Güven, E., Tufan, E. (2010). Kaynaştırma Sınıflarında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Müzik Dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bursa, **s.557**.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec, E. J. (1993). *Cooperation In The Classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Holubec, E.J., (1994). *The New Circles Of Learning: Cooperation In The Classroom And School*, ASCD Publications, U.S.A, **s.12, 14**.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). *Making Cooperative Learning Work. Theory Into Practice*, 38 (2), *College of Education*, The Ohio State University, **s.67, 69, 72**.
- Jolliffe, (2007). *Cooperative Learning In The Classroom: Putting It Into Practice*. PaulChapman Publishing, **s.3**.
- Hoffmann, J. A. (1991). *Computer-Aided Collaborative Music Instruction*, HarvardEducational Raviw, Vol: 61, No: 3, August 1991, **s.270**.
- İlkay, H. (2004). *Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Müzik Teorisi Ve İşitme Eğitimi Dersinde Okutulan Solfej Kitaplarının Müzik Eğitimine Uygunluğu Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, **s. V**.
- Kährık, P., Leijen, Ä., & Kivestu, T. (2012). *Developing Music Listening Skills Using Active Learning Methods In Secondary Education*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, **s.206, 215**.

- Kalaycı, Ş., vd.(2005) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*,Asil Yayınları, Ankara, **s.24**.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri. Ankara, **s.19**.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara
- Katoğlu, M. (2009). *Şematizmden Yaratıcılığa*, İstanbul, Kırmızı Yay, **s.12**.
- Kaya, Z. (2011) *Koro Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Tutum, Öz-yeterlik Algısı ve Akademik Başarıya Etkisi*, Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, **s.III, IV**.
- Kaya, S. (2013) *İşbirlikli Öğrenme ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişüstü Yeti ve Yardım Davranışlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, **s. IV**.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Blok Flüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir, **s.III**.
- Kocabaş, A.(2000). *İlköğretim Okulları Beşinci Sınıf Müzik Derslerinde Uygulanan İşbirlikli Öğretmenin Müzikte Benlik Kavramı Üzerine Etkileri*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Denizli, **s.1**.
- Kocabaş, A.(2003). *Müzik Öğretiminin Temelleri*, T.H.K. Basımevi, İzmir, **s.32**.
- Kocabaş, A., Çubukçu, F. (2011) *İşbirlikli Öğrenmenin Türk Öğrencilerin Popüler Müzik Tercihlerine ve Cesaret Algılarına Etkisi*, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, **s.1-18**.
- Kocabaş, A., Uysal, G. (26-28 Nisan 2006). *İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Denizli, **s.1-10**.
- Kömürkaraoğlu, S. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Işık ve Ses Ünitesinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına ve Bilgilerin Kalıcılık Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu, **s.IV**.
- Kurtuluş, Y. (2001). Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara, **s.201**.
- Lavignac, A. (1910). *Des Solfejes, Volume 9 A*. Paris: Copyright, Henry Lemoine, **s.1-22**.

- Luce,D.W.(2001).*Collaborative Learning İn Music Therapy Education As Experienced İn A Course İn The Foundations And Principles Of Music Therapy* (Master's thesis). USA: University of Michigan. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3021810), **s.298**.
- Nacakçı, Z. (2011). Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi, *e-Journal of New WorldSciences Academy* (NWSA) 6, (2), **s.180**.
- Özaltunoğlu, Ö. (2003) *Solfej Öğretim Yöntemleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, **s.III**.
- Özçelik, S. (2010). *Müzikal Dikte ve Solfej*, İzmir: Lamineks Matbaacılık, **s.12**.
- Özdemir, G. (2011). *Müziksel Okuma (Solfej) Performans Testi Tasarımı*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Burdur, **s.IV**.
- Özgür, Ü., Aydoğan, S. (2004). *Müziksel İşitme Okuma Eğitimi ve Kuram I*.Ankara: Sözkese Matbaası, **s.38-42**.
- Özgür, Ü., Aydoğan, S. (2003). *Müziksel Yazma Eğitimi ve Ezgi Bankası*. Ankara: Gazi Kitapevi, Ankara, **s.23-29**.
- Rozmajzl, M., Bayer-Alexander, R. (2000). *Music Fundamentals, Methods and Materials for the Elementary Classroom Teacher*, Longman Inc., U.S.A, **s. 15**.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti, **s.8**.
- Sağır, T., Gürpınar, E., Zahal, O.(2013). Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersi İle Diğer Alan Dersleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, *e-Journal of New WorldSciences Academy* (NWSA), **s.305**.
- Say, A. (2005). *Müzik Ansiklopedisi*. Cilt 1.2.3.4. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara, **s.1131**.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi, **s. 497, 508**.
- Serdaroğlu, E, R., (2008). *Muzika-yı Hümayun'un Kurulmasından GünümüzeTürkiye'de Çoksesli Klasik Batı Müziğinin Kurumlaşması*, Mimar Sinan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, **s. IV**.
- Sevgi, A. (2000) *Çoksesli Dikte ve Okuma Parçaları*. Ankara: Yurt Renkleri Yayınevi, **s.4-18**.

- Shachar, H. & Fischer, S. (2004). *Cooperative Learning And The Achievement Of Motivation And Perceptions Of Students In 11th Grade Chemistry Classes*. Learning and Instruction 14 (1), **s.69**.
- Sharan, Y. 1999. Handbook of Cooperative Learning Methods. Praeger Publishers, Westport, 20,USA, **s.12-33**.
- Slavin, R. E. (1990). *Comprehensive Cooperative Learning Methods: Embedding Cooperative Learning In The Curriculum And School, Cooperative Learning: Theory and research*. (Edt. Shlomo Sahran). New York, **s.48-53**.
- Slavin, R. E. (1994). *A Practical Guide to Cooperative Learning*. John Hopkins University, United States of America, **s.76**.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, **s. 117-128**.
- Söker, S (1998). *İşbirlikli (Ortak Çalışma Yoluyla) Öğrenmenin Şarkı Öğretimine Etkileri*, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul **s.III**.
- Sözen, İ. (2012). *İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı ile Yapılan Toplu Bağlama Öğretiminin Performans ve Tutuma Etkisi*, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, **s.IV**.
- Therrien, M. C. (1997). *Guidelines For The Instructional Design Of Technological And Cooperative Applications In A Music Program* (Master's thesis). Canada: University of Concordia. Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. MQ40234), **s.56, 59**.
- Timur, S. (2006), *İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, **s.V**.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara, **s.30**.
- Ural, A. (2007). *İşbirlikli Öğrenmenin Matematikteki Akademik Başarıya, Kalıcılığa, Matematik Özyeterlik Algısına ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, **s.IV**.
- Ünlü, M. (2008). *İşbirlikli Öğretim Yönteminin 8. Sınıf Permütasyon ve Olasılık Konusunda Akademik Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, **s.III**.

- Ünlü, M., Aydın, S., (2011). İşbirlikli Öğretim Yönteminin 8. Sınıf Permütasyon ve Olasılık Konusunda Akademik Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, (3), s.1, 5.
- Ünver, Z.(2010).Çoksesli Müziğin Cumhuriyet Devrimler İçindeki Yeri ve İşlevi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, s.III.
- Watson, S. B. 1992. *The Essential Elements of Cooperative Learning*. The American Biology Teacher, s.12.
- Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, (2). Elazığ, s.161.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme İle Geleneksel Grupları Arasındaki Farklar. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (17), s.59.
- Yılmaz, A. (2001). “İşbirliğine Dayalı Öğrenme: Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot.” *Milli Eğitim Dergisi*, 150.http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/yilmaz.htmlwebadresinden 25.08.2013 tarihinde alınmıştır, s.131.
- YÖK. (2007). *2006-2007 Akademik Yılında Uygulamaya Konulan Müzik Öğretmenliği Lisans Programı*. YÖK, Ankara, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/muzik_ogretmenligi.doc. web adresinden 30.08.2013 tarihinde alınmıştır.
- Zenginobuz, B. (2005). *İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisi (Geometri)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, s.III.

EKLER

EK-1
DERS PLANLARI ÖRNEĞİ

Deney Grubu İçin Geliştirilen İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Çoksesli Solfej Ders Planı Örneği

Dersin Adı: Müziksel İşitme-Okuma-Yazma

Sınıf: 3. Sınıf

Süre: 50+50

Ünitenin Adı: Çoksesli solfeje giriş

Konu: 1- Çoksesli müzik hakkında temel bilgiler

2- Çoksesli solfej uygulamalarında dikkat edilecek noktalar

Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Öğrenci takımları başarı grupları

Araç – Gereçler: Piyano, çoksesli solfej örnekleri, yazı tahtası, tahta kalemi

Hedefler ve Davranışlar:

1- Çoksesliliği tanıyabilme

a) Çoksesliliğin genel tanımlarını bilme

b) Çoksesliliği meydana getiren genel kuralları anlama

2- Çoksesli solfej uygulamalarının temelini özümseyebilme

a) Çoksesli solfejin genel yapısını tanıma

b) Çoksesli solfej çalışmalarının teknik yanlarını (Entonasyon, senkronizasyon, homojenite v.b) kavrama

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri

Çokseslilik hakkındaki genel bilgiler ve tanımlar, düz anlatım yöntemiyle öğrencilere sunulur. Bu sunum, bilgisayarla görsel olarak desteklenir. Konu fazla detaya girilmeden genel hatlarıyla sunulur. Çokseslilikle ilgili hazırlanan materyaller (çalışma kâğıtları, notalar) öğrencilere verilir. Öğrenciler grup çalışmaları yaparlar. Bu aşamadan sonra takımlar; çalışma yaprakları, materyalleri vb. malzemeler üzerinde grup olarak çalışır. Materyaller ışığında her grup kendi içerisinde konuyu tartışır. Grup üyeleri kendi ve diğer arkadaşlarının performanslarını değerlendirir ve varsa arkadaşlarının yanlışlarını hep birlikte düzeltir.

Öğrencilere; işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden, öğrenci takımları başarı gruplar tekniği doğrultusunda çoksesliliğin genel yapısı, çoksesli solfejin önemli noktaları ve teknik yanlarıyla ilgili bireysel olarak küçük sınavlar yapılır. Bu sınavlar sonunda en başarılı sınıf ödüllendirilir.

Ölçme - Değerlendirme

- 1-Çoksesli müziğin genel tanımını söyleyiniz
- 2-Çoksesliliği meydana getiren genel kuralları söyleyiniz
- 3-Çoksesli solfej okurken nelere dikkat etmeliyiz, anlatınız.
- 4-Elinizdeki kâğıtta bulunan çoksesli solfej örneğini grup olarak seslendiriniz.

Kontrol Grubu İçin Geliştirilen Düz Anlatıma Dayalı Çoksesli Solfej Ders Planı Örneği

Dersin Adı: Müziksel İşitme-Okuma-Yazma

Sınıf: 3. Sınıf

Süre: 50+50

Ünitenin Adı: Çoksesli solfeje giriş

Konu: 1- Çoksesli müzik hakkında temel bilgiler

2- Çoksesli solfej uygulamalarında dikkat edilecek noktalar

Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Düz Anlatım

Araç – Gereçler: Piyano, çoksesli solfej örnekleri, yazı tahtası, tahta kalemi

Hedefler ve Davranışlar:

1- Çoksesliliği tanıyabilme

- a) Çoksesliliğin genel tanımlarını bilme
- b) Çoksesliliği meydana getiren genel kuralları anlama

2- Çoksesli solfej uygulamalarının temelinin özümseyebilme

- a) Çoksesli solfejin genel yapısını tanıma
- b) Çoksesli solfej çalışmalarının teknik yanlarını (Entonasyon,, senkronizasyon, homojenite v.b) kavrama

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri

Çokseslilik hakkındaki genel bilgiler ve tanımlar, düz anlatım yöntemiyle öğrencilere sunulur. Bu sunum, bilgisayarla görsel olarak desteklenir. Konu fazla detaya girilmeden genel hatlarıyla sunulur. Çokseslilikle ilgili hazırlanan materyaller (çalışma kâğıtları, notalar) öğrencilere verilir. Öğrenciler bir çalgı yardımı ile çoksesli solfej örneklerini bireysel olarak çalışırlar.

Ölçme - Değerlendirme

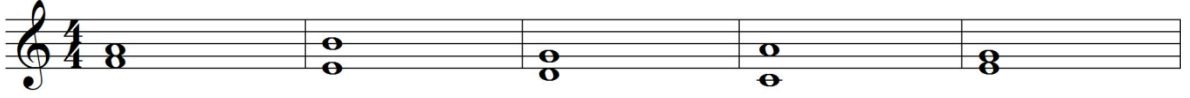
- 1-Çoksesli müziğin genel tanımını söyleyiniz
- 2-Çoksesliliği meydana getiren genel kuralları söyleyiniz
- 3-Çoksesli solfej okurken nelere dikkat etmeliyiz, anlatınız.
- 4-Elinizdeki kâğıtta bulunan çoksesli solfej örneğini grup olarak seslendiriniz.

EK-2**ÖNTEST VE SON TESTTE UYGULANAN SINAV ÖRNEKLERİ**

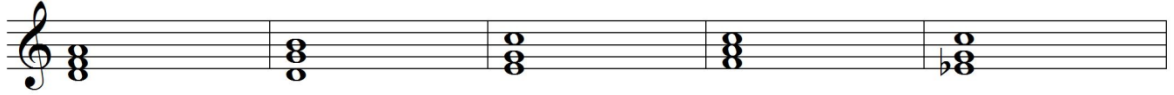
Sınavlarda kullanılan dikteler **Özgür ve Aydoğan**'nın (2003) "*Müziksel Yazma Eğitimi ve Ezgi Bankası*" isimli kitabından alınmıştır.

SINAV UYGULAMASI - 1

İki Ses (10 Puan)



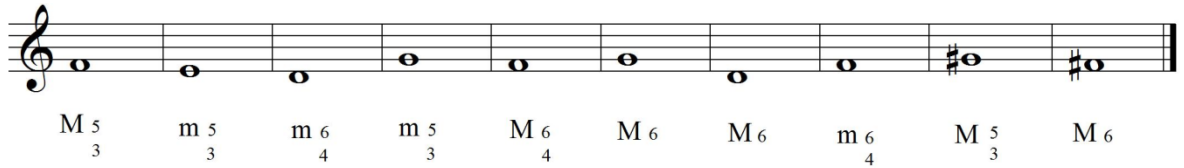
Üç Ses (10 Puan)



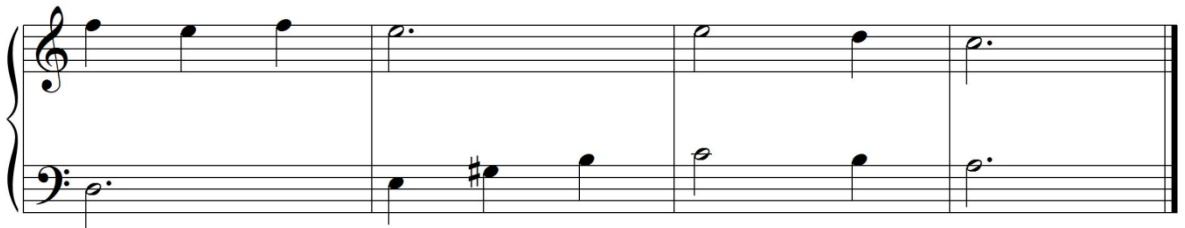
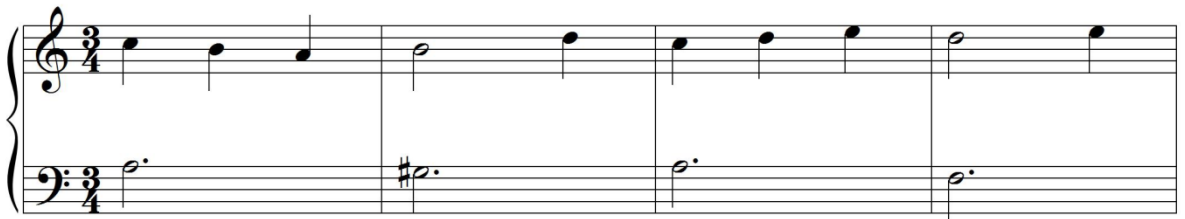
Dört Ses (10 Puan)



Verilen Temel Ses Üzerine Temel ve Çevrim Akor Seslendirme Uygulaması (20 Puan)

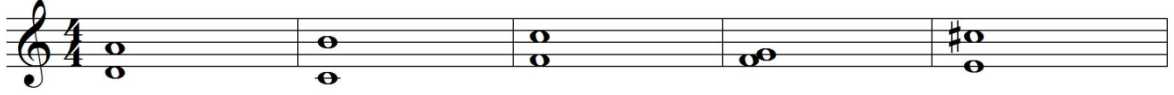


Dikte (50 Puan)

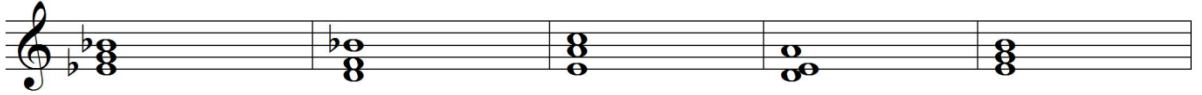


SINAV UYGULAMASI - 2

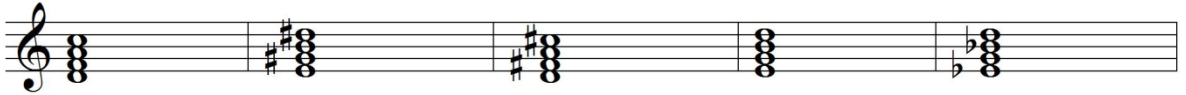
İki Ses (10 Puan)



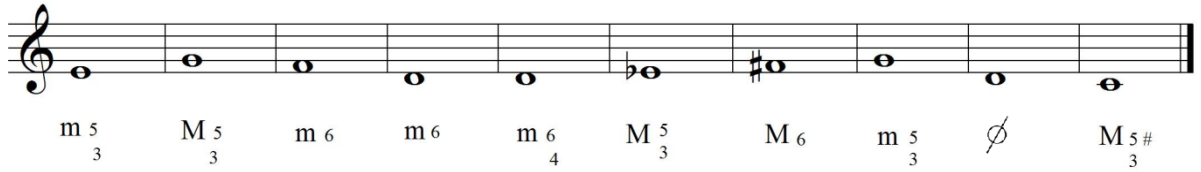
Üç Ses (10 Puan)



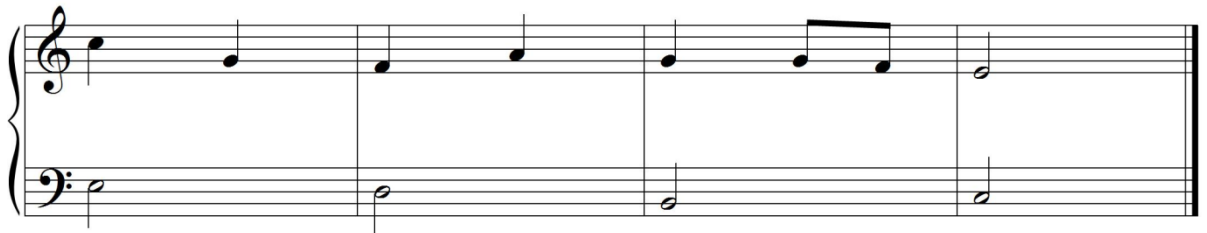
Dört Ses (10 Puan)



Verilen Temel Ses Üzerine Temel ve Çevrim Akor Seslendirme Uygulaması (20 Puan)

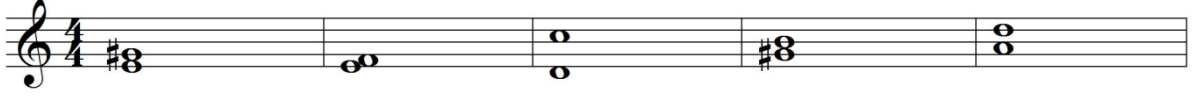


Dikte (50 Puan)

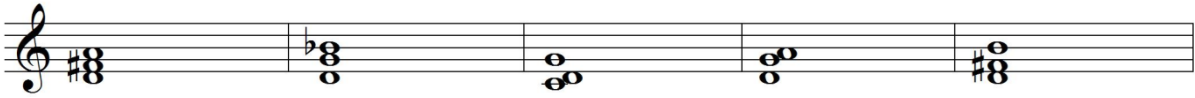


SINAV UYGULAMASI - 3

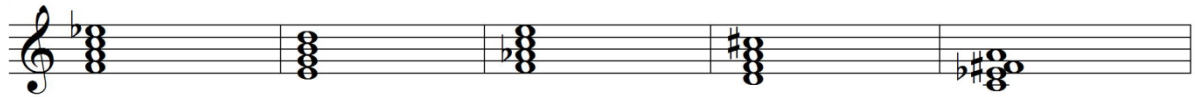
İki Ses (10 Puan)



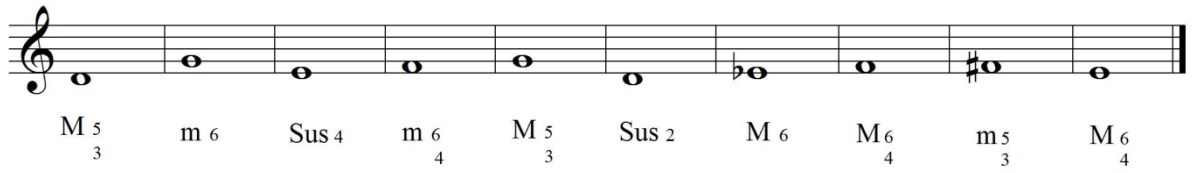
Üç Ses (10 Puan)



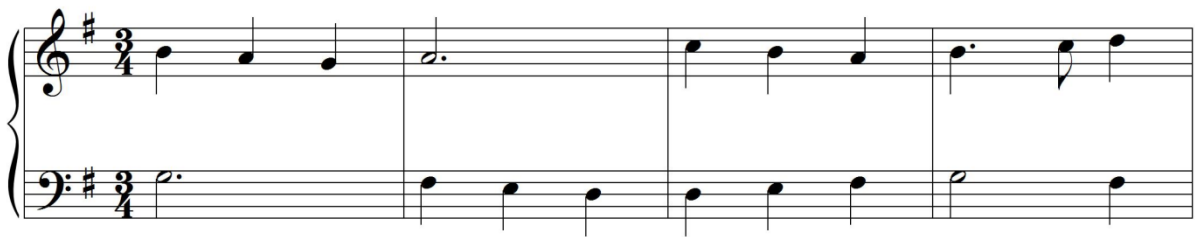
Dört Ses (10 Puan)



Verilen Temel Ses Üzerine Temel ve Çevrim Akor Seslendirme Uygulaması (20 Puan)



Dikte (50 Puan)



SINAV UYGULAMASI - 4

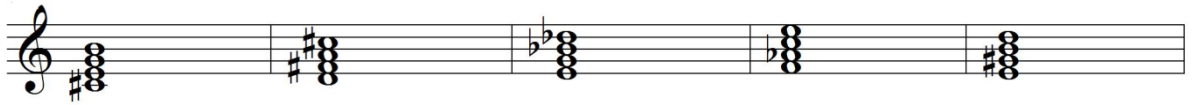
İki Ses (10 Puan)



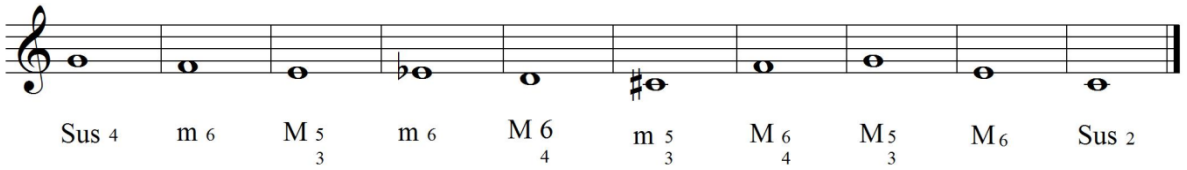
Üç Ses (10 Puan)



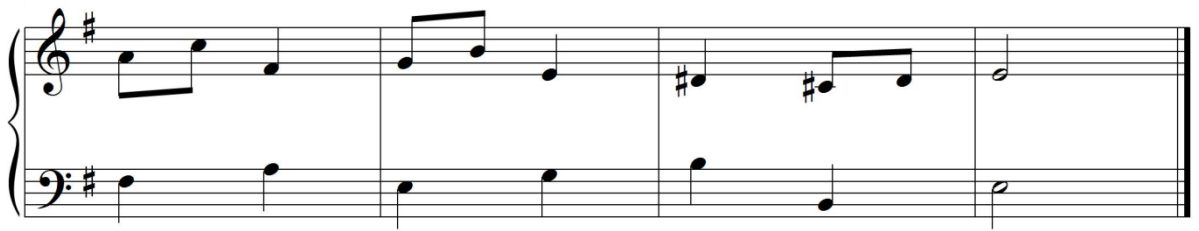
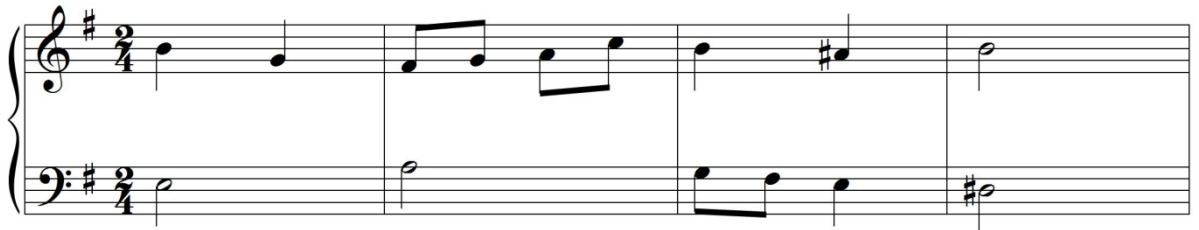
Dört Ses (10 Puan)



Verilen Temel Ses Üzerine Temel ve Çevrim Akor Seslendirme Uygulaması (20 Puan)



Dikte (50 Puan)



EK-3**ÖNTEST VE SON TESTTE KULLANILAN
MÜZİKSEL OKUMA PERFORMANS TESTİ**

MÜZİKSEL OKUMA PERFORMANS TESTİ

Adı Soyadı:

Öğrenci No:

Sınıf:

Ölçüt Beceriler	Puan				
	1	2	3	4	5
Parçayı okumaya başlamadan önce gerekli hazırlığı yapma(Verilen parçanın tonuna ait kadansı ve diziye sesiyle veya piyanoyla doğru seslendirme, tonunu ve ölçüsünü doğru tespit etme vb.)					
Sesini doğru ve etkili bir biçimde kullanma(Rezonatör. jeneratör ve vibratör sistemleri doğru ve etkili bir şekilde kullanma, ihtiyaçduyduğunda falsetto kullanma vb.)					
Nefesini doğru kullanma(Doğru yerlerde nefes alma. diyafram nefesini kullanma vb.)					
Parçayı, ölçüsüne uygun vuruşlarla okuma					
Nota değerlerini doğru sürelerde seslendirme					
Parçayı gerçek hızında ya da gerçek hızına yakın bir hızda okuma veya hızterimlerinin olmadığı parçalarda ezginin anlamına uygun hızda okuma					
Parçayı tonda kalarak seslendirme(Sesleri doğru ve temiz olarak seslendirme, parçadaki alterasyon ve modülasyonlan fark etme)					
Parçada geçen gürlük terimlerini etkili bir şekilde kullanma veya gürlük terimlerinin olmadığı parçalarda ezginin anlamına uygun gürlükte okuma					
Parçayı formuna uygun olarak okuma(Motifleri, cümleleri doğru bir çekide ifade etme vb.)					
Parçayı akıcı bir biçimde (Duraksamadan) okuma					
Ölçme Aracı Kullanılmadan Verilen Puan					

EK-4

KORO DERSİ AKADEMİK BAŞARI ÖLÇEĞİ

Dersin Kodu ve Adı:		Çok iyi	İyi	Orta	Ortamın Altında	Çok düşük	Toplam Puan
Sınav Tarihi:							
Öğrencinin;		ÖLÇÜTLER					
Adı-Soyadı:		5	4	3	2	1	
Numarası:							
Ses Grubu:							
Teknik ve Müzikal Boyut (Bilşsel Devinişsel)	1	Bedensel, Zihinsel ve Ruhsal Hazır Bulunma (Eser Seslendirmeye Hazır Bulunuştuk Düzeyi, Esnek-Rahat,-Dengeli Duruş)					
	2	Doğru Solunum Alışkanlığı Kazanma (Doğru Atak, Soluk-Ses-Söz Bağlantısı)					
	3	Sesi Doğru Yerde Üretme ve Yayma					
	3	Eseri Tonunda Söyleme (Entonasyon)					
	5	Eseri Ritmik Özelliklerine Göre Seslendirme(Eseri Ritmine Uygun, Ritim Hatası Yapmadan Seslendirme)					
	6	Artikülasyon, diksiyon(Konuşma Dilinde Açık ve Anlaşılır Olma)					
	7	Bireysel Sesi Koro Sesine Dönüştürme Koro ile Kaynaştırıp Bütünleştirme(Koral Söyleme, Öne Çıkmama, Homojenliğe Uygun Davranma)					
	8	Nitelikli Ses Elde Etme-Üretme-Kullanma(Doğal, Hıştırsız, Havasız Ses Üretme, Vibrato Kullanımı, Çeviklik-Ajilite)					
	9	Sesi, Register geçişlerinde doğru kullanma					
	10	Eseri Ait Olduğu Dönemin Stil Özelliklerine Göre Seslendirme					
	11	Eseri Bütünlük İçinde Seslendirme(Müzik-Söz Kümelerini Buluşturma, Doğru Cümleme, Müzikal Çizgiye Uygun ve Kesintisiz Seslendirme)					
	12	Eseri müzikal dinamiklerine (hız. Nüans vb. Uygun seslendirme					
	13	Eserde Belirtilen Söyleyiş Biçimlerini Uygulama (Legato, Staccato, Martellato)					
	14	Eserin Müziksel Ruhunu Tanımlayan Duyarlılığı Yansıtma (Müzikal Duyarlılık, İfade Gücü)					
Sosyal Boyutu (Duyuşsal)	15	Koro Dersinin Gereklilerini Yerine Getirme (Eserle İlgili Ön Hazırlık,Eserleri Vaktinde ve Eksiksiz Çalışma)					
	16	Koro Dersine Yönelik Tutumu ve GÜdülenme Düzeyi					
	17	Sosyalİletişim Becerisi, Sorumluluk Alma, Takım Ruhunu Taşıma, Liderlik Özellikleri Yansıtma					
	18	Arkadaşlarıyla ve Şefle Uyum İçinde Olma					
	19	Konser Başarısı(Provalara Vaktinde Gelme, Sahne Kurallarına Uygun Davranma)					
	20	Derse Yönelik Devam-Devamsızlık Durumu					
Toplam Puan							

EK-5**MİOY DERSİNDE KULLANILAN ÇOKSESLİ SOLFEJ ÖRNEKLERİ**

Derslerde ve sınavlarda kullanılan çoksesli solfej örnekleri, **Sevgi**'nin (2000) "*Çoksesli Dikte ve Okuma Parçaları*" ile **Lavignac**'ın (1910) "*Des Solfejes, Volume 9 A*" isimli kitaplarından alınmıştır.

ÜÇ SESLİ OKUMA PARÇALARI

1.

S
A
B

Musical score for the first piece, featuring three vocal parts (Soprano, Alto, Bass) and piano accompaniment. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is common time (C). The vocal parts are written in treble clef, and the piano accompaniment is written in bass clef. The score consists of two measures.

Piano accompaniment for the first piece, featuring three staves (Soprano, Alto, Bass). The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is common time (C). The score consists of two measures.

2.

S
A
B

Musical score for the second piece, featuring three vocal parts (Soprano, Alto, Bass) and piano accompaniment. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 3/4. The vocal parts are written in treble clef, and the piano accompaniment is written in bass clef. The score consists of four measures.



Handwritten musical score system 1, consisting of three staves (treble, middle, and bass clefs) with notes and rests. The key signature has one sharp (F#). The first staff contains a melody starting on G4, moving to A4, B4, and then a dotted half note on C5. The second staff contains a melody starting on G4, moving to A4, B4, and then a dotted half note on C5. The third staff contains a bass line starting on G3, moving to A3, B3, and then a dotted half note on C4.



Handwritten musical score system 2, consisting of three staves (treble, middle, and bass clefs) with notes and rests. The key signature has one sharp (F#). The first staff contains a melody starting on G4, moving to A4, B4, and then a dotted half note on C5. The second staff contains a melody starting on G4, moving to A4, B4, and then a dotted half note on C5. The third staff contains a bass line starting on G3, moving to A3, B3, and then a dotted half note on C4.



Handwritten musical score system 3, consisting of three staves (treble, middle, and bass clefs) with notes and rests. The key signature has one sharp (F#). The first staff contains a melody starting on G4, moving to A4, B4, and then a dotted half note on C5. The second staff contains a melody starting on G4, moving to A4, B4, and then a dotted half note on C5. The third staff contains a bass line starting on G3, moving to A3, B3, and then a dotted half note on C4.

3.

S
AT
B

This system contains three vocal staves (Soprano, Alto/Tenor, Bass) and a piano accompaniment. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is common time (C). The vocal parts have lyrics written below them. The piano accompaniment consists of three staves (treble and bass clefs).

This block shows the piano accompaniment for system 3, consisting of three staves (treble and bass clefs) with musical notation.

4.

S
T
B

This system contains three vocal staves (Soprano, Tenor, Bass) and a piano accompaniment. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is common time (C). The vocal parts have lyrics written below them. The piano accompaniment consists of three staves (treble and bass clefs).

A piano accompaniment for the first system of music. It consists of three staves: a treble clef staff at the top, a bass clef staff in the middle, and another bass clef staff at the bottom. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is common time (C). The music features a mix of quarter, eighth, and sixteenth notes, with some accidentals like sharps and naturals.

5.

Vocal and piano accompaniment for the second system of music. It includes three staves: a vocal line (Soprano, Alto, and Bass) and a piano accompaniment. The vocal staves are labeled 'S', 'A', and 'B' on the left. The piano accompaniment consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, and A-flat), and the time signature is common time (C). The vocal line features a mix of quarter and eighth notes, while the piano accompaniment uses a variety of note values including quarter, eighth, and sixteenth notes.

A piano accompaniment for the third system of music. It consists of three staves: a treble clef staff at the top, a treble clef staff in the middle, and a bass clef staff at the bottom. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, and A-flat), and the time signature is common time (C). The music features a mix of quarter, eighth, and sixteenth notes, with some accidentals like sharps and naturals.

Musical score for piano, measures 1-4. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is common time (C). The score consists of three staves: Treble, Middle, and Bass. The melody in the Treble staff begins with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, and a quarter note G4. The Middle staff begins with a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, and a quarter note G4. The Bass staff begins with a quarter note G2, a quarter note A2, a quarter note B2, a quarter note C3, a quarter note B2, a quarter note A2, and a quarter note G2.

6.

Musical score for voice and piano, measures 1-4. The key signature is two sharps (F-sharp, C-sharp) and the time signature is common time (C). The score consists of three staves: Soprano (S), Alto (A), and Bass (B). The Soprano staff begins with a quarter rest, followed by a quarter note C5, a quarter note D5, a quarter note E5, a quarter note F5, a quarter note E5, a quarter note D5, and a quarter note C5. The Alto staff begins with a quarter rest, followed by a quarter note C5, a quarter note D5, a quarter note E5, a quarter note F5, a quarter note E5, a quarter note D5, and a quarter note C5. The Bass staff begins with a quarter note C3, a quarter note D3, a quarter note E3, a quarter note F3, a quarter note E3, a quarter note D3, and a quarter note C3.

Musical score for piano, measures 1-4. The key signature is two sharps (F-sharp, C-sharp) and the time signature is common time (C). The score consists of three staves: Treble, Middle, and Bass. The melody in the Treble staff begins with a quarter note C5, a quarter note D5, a quarter note E5, a quarter note F5, a quarter note E5, a quarter note D5, and a quarter note C5. The Middle staff begins with a quarter note C5, a quarter note D5, a quarter note E5, a quarter note F5, a quarter note E5, a quarter note D5, and a quarter note C5. The Bass staff begins with a quarter note C3, a quarter note D3, a quarter note E3, a quarter note F3, a quarter note E3, a quarter note D3, and a quarter note C3.

Piano accompaniment for the first system, consisting of three staves (treble, middle, and bass clefs) in the key of D major. The music features a melodic line in the upper treble staff and a supporting bass line in the lower two staves.

8.

Vocal and piano accompaniment for the second system. It includes three staves: Soprano (S), Alto/Tenor (A/T), and Bass (B). The vocal parts are in the upper two staves, and the piano accompaniment is in the lower staff. The system is marked with a common time signature (C) and a key signature of two sharps (D major).

Piano accompaniment for the third system, consisting of three staves (treble, middle, and bass clefs) in the key of D major. The music features a melodic line in the upper treble staff and a supporting bass line in the lower two staves.

9.

S

A

B

3/4

3/4

3/4

Handwritten musical notation for the first system. It consists of three staves: a treble staff, a middle treble staff, and a bass staff. The first measure contains a half note in the treble and a half note in the bass. The second measure contains a half note in the treble and a half note in the bass. The third measure contains a quarter rest in the treble, followed by a quarter note in the treble, a quarter note in the treble, and a quarter note in the treble. The fourth measure contains a quarter note in the treble, a quarter note in the treble, and a quarter note in the treble. The fifth measure contains a quarter note in the treble, a quarter note in the treble, and a quarter note in the treble. The sixth measure contains a quarter note in the treble, a quarter note in the treble, and a quarter note in the treble.

Handwritten musical notation for the second system. It consists of three staves: a treble staff, a middle treble staff, and a bass staff. The first measure contains a half note in the treble and a half note in the bass. The second measure contains a quarter rest in the treble, followed by a quarter note in the treble, a quarter note in the treble, and a quarter note in the treble. The third measure contains a quarter rest in the treble, followed by a quarter note in the treble, a quarter note in the treble, and a quarter note in the treble. The fourth measure contains a quarter note in the treble, a quarter note in the treble, and a quarter note in the treble. The fifth measure contains a quarter note in the treble, a quarter note in the treble, and a quarter note in the treble. The sixth measure contains a quarter note in the treble, a quarter note in the treble, and a quarter note in the treble.

Handwritten musical notation for the third system. It consists of three staves: a treble staff, a middle treble staff, and a bass staff. The first measure contains a half note in the treble and a half note in the bass. The second measure contains a half note in the treble and a half note in the bass. The third measure contains a half note in the treble and a half note in the bass. The fourth measure contains a half note in the treble and a half note in the bass. The fifth measure contains a half note in the treble and a half note in the bass. The sixth measure contains a half note in the treble and a half note in the bass. The system concludes with a double bar line.

10.

Musical score for exercise 10, featuring vocal parts S (Soprano), T (Tenor), and B (Bass), and piano accompaniment. The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is common time (C). The vocal parts are written in treble clef (S) and bass clef (T, B). The piano accompaniment is written in treble and bass clefs. The score consists of four measures.

Piano accompaniment for exercise 10, consisting of three staves (treble and two bass clefs). The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is common time (C). The score consists of four measures.

11.

Musical score for exercise 11, featuring vocal parts S (Soprano), A (Alto), and B (Bass), and piano accompaniment. The key signature is two sharps (F-sharp and C-sharp), and the time signature is common time (C). The vocal parts are written in treble clef (S, A) and bass clef (B). The piano accompaniment is written in treble and bass clefs. The score consists of four measures.

Musical score for piano, measures 1-4. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is common time (C). The score is written for three staves: Treble, Middle, and Bass. The melody in the Treble staff consists of eighth and sixteenth notes. The Middle staff features a mix of eighth and quarter notes. The Bass staff provides a steady accompaniment with quarter notes.

Musical score for piano, measures 5-8. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is common time (C). The score is written for three staves: Treble, Middle, and Bass. The melody in the Treble staff continues with eighth and sixteenth notes. The Middle staff has a more active line with eighth and sixteenth notes. The Bass staff continues with quarter notes.

12.

Musical score for voice and piano, measures 1-4. The key signature is two flats (Bb and Eb), and the time signature is common time (C). The score is written for three staves: Soprano (S), Alto (A), and Bass (B). The Soprano part has a melodic line with eighth and sixteenth notes. The Alto and Bass parts provide accompaniment with quarter and eighth notes.


SOLFÈGE DES SOLFÈGES

9^e Volume A

A QUATRE VOIX

1^{re} SYMPHONIE VOCALEN^o 1

F. BAZIN.

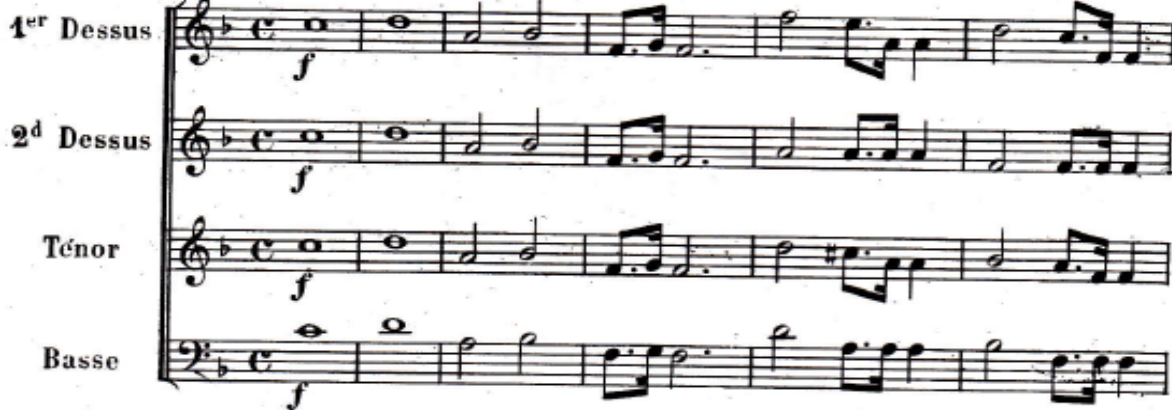
Andante. 69 = 

1^{er} Dessus *f*

2^d Dessus *f*

Ténor *f*

Basse *f*




p Dolce.

p Dolce.

p Dolce.


p


Moderato. 92 = 

p

p

p



2

System 1: Four staves (treble and bass clefs). The top staff features a continuous eighth-note pattern. The second staff is mostly empty. The third staff has a melodic line with slurs. The bottom staff has a bass line with slurs.

System 2: Four staves. The top staff begins with a piano (*p*) dynamic marking and contains a melodic line. The second staff has a piano (*p*) dynamic marking. The third staff has a piano (*p*) dynamic marking. The bottom staff has a piano (*p*) dynamic marking.

System 3: Four staves. The top staff features a melodic line with a forte (*f*) dynamic marking. The second staff has a forte (*f*) dynamic marking. The third staff has a forte (*f*) dynamic marking. The bottom staff has a forte (*f*) dynamic marking.

System 4: Four staves. The top staff has a piano (*p*) dynamic marking. The second staff has a piano (*p*) dynamic marking. The third staff has a piano (*p*) dynamic marking. The bottom staff has a piano (*p*) dynamic marking.

First system of musical notation, consisting of four staves. The top staff begins with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a common time signature. It contains a melodic line starting with a half rest, followed by eighth and sixteenth notes. Dynamic markings include *mf* and *p*. The second and third staves are in the same clef and contain accompaniment. The bottom staff is in the bass clef and contains a bass line. A *p* marking is present at the end of the system.

Second system of musical notation, consisting of four staves. The top staff continues the melodic line with various rhythmic patterns. A *p* marking is present at the beginning of the system. The accompaniment in the second and third staves continues with chords and moving lines. The bass line in the bottom staff provides harmonic support.

Third system of musical notation, consisting of four staves. The top staff features a melodic line with a *f* dynamic marking. The second and third staves also have *f* markings. The system concludes with a *p* marking and the instruction *Dolce.* in all four staves.

Fourth system of musical notation, consisting of four staves. This system features a more active melodic line in the top staff, with frequent sixteenth-note patterns. The accompaniment in the second and third staves is also more rhythmic. The bottom staff continues with a steady bass line.

4



pp

pp

pp

pp

First system of music, four staves. The first three staves are marked *pp*. The music consists of eighth and sixteenth notes in a melodic line, with a bass line of quarter notes.



p *ff*

p *ff*

p *ff*

p *ff*

Second system of music, four staves. The first three staves have dynamic markings *p* and *ff*. The music features melodic lines with slurs and accents, and a bass line with quarter notes.



Third system of music, four staves. The music continues with melodic lines in the upper staves and a steady bass line of quarter notes.



f *f*

f *f*

f *f*

f *f*

Fourth system of music, four staves. The music is marked *f* (forte). It features melodic lines with slurs and accents, and a bass line with quarter notes.



System 1: Four staves of music. The first staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The second and third staves have treble clefs. The fourth staff has a bass clef. The music features a mix of eighth and sixteenth notes, with some rests. A dynamic marking 'p' is present in the first staff.



System 2: Four staves of music. The first staff has a treble clef and a key signature of one sharp. The second staff has a treble clef. The third staff has a treble clef. The fourth staff has a bass clef. The music continues with similar rhythmic patterns. A dynamic marking 'p' is present in the third staff.



System 3: Four staves of music. The first staff has a treble clef and a key signature of one sharp. The second staff has a treble clef. The third staff has a treble clef. The fourth staff has a bass clef. The music features more complex rhythmic patterns, including sixteenth-note runs. Dynamic markings 'p' are present in the first and third staves.



System 4: Four staves of music. The first staff has a treble clef and a key signature of one sharp. The second staff has a treble clef. The third staff has a treble clef. The fourth staff has a bass clef. The music concludes with sustained notes and rests. A dynamic marking 'p' is present in the second staff.

6

Animato.

The musical score consists of four systems, each with four staves (two treble and two bass clefs). The first system begins with a dynamic marking of *f* and includes various articulation marks such as accents and slurs. The second system continues the piece with similar notation. The third system features a dynamic marking of *ff* and includes the instruction *sec.* (secco) in the upper staves. The fourth system concludes the piece with a final *ff* dynamic and *sec.* instruction. The notation includes eighth and sixteenth notes, rests, and various musical symbols.

NOËL

7

N° 2

A. H. CHELARD.

Tempo giusto e semplice, 60 = $\frac{1}{2}$

1^{er} Dessus

2^d Dessus

Ténor

Basse

1^{re} fois *pp*
2^e fois *ff*

1^{re} fois *pp*
2^e fois *ff*

1^{re} fois *pp*
2^e fois *ff*

p

p

p

p

Tempo.

Cresc. *Ritard un poco.* *f*

Cresc. *Ritard un poco.* *f*

Cresc. *Ritard un poco.* *f*

Cresc. *Ritard un poco.* *f*

8

Rallent. e marcato. A piacere con il tenore.

Rallent. e marcato.

Rallent. e marcato. A piacere con il 1^a

Rallent. e marcato.

This block contains a musical score for four staves. The top staff has the instruction "Rallent. e marcato. A piacere con il tenore." The second staff has "Rallent. e marcato." The third staff has "Rallent. e marcato. A piacere con il 1^a" and the fourth staff has "Rallent. e marcato." The music consists of rhythmic patterns with some melodic lines.

2^e SYMPHONIE VOCALE

N^o 3

Andante, 72 = ♩

P. BAZIN.

1^{er} Dessus

2^d Dessus

Ténor

Basse

This block shows the vocal parts of the symphony. It includes four staves labeled "1^{er} Dessus", "2^d Dessus", "Ténor", and "Basse". The music is in 3/4 time and marked "Andante, 72 = ♩". Dynamics include "f" (forte) and "p" (piano).

This block shows the instrumental parts of the symphony, consisting of four staves. The music is in 3/4 time and marked "Andante, 72 = ♩". Dynamics include "f" (forte) and "p" (piano).

Allegretto, 66 = ♩

This block shows the instrumental parts of the symphony, continuing from the previous section. The tempo changes to "Allegretto, 66 = ♩". The music is in 2/4 time and marked "p" (piano).



First system of musical notation, consisting of four staves. The top staff features a complex rhythmic pattern with sixteenth notes and slurs. The second and third staves have a more melodic line with slurs and a dynamic marking of *p*. The bottom staff provides a bass line with a steady eighth-note rhythm and a dynamic marking of *p*.



Second system of musical notation, consisting of four staves. The top staff begins with a dynamic marking of *f* and features a melodic line with slurs. The second and third staves also start with *f* and have a similar melodic line. The bottom staff starts with *f* and has a bass line with slurs. A dynamic marking of *p* appears at the end of the system.



Third system of musical notation, consisting of four staves. The top staff has a melodic line with slurs and a dynamic marking of *f*. The second and third staves have a similar melodic line with slurs. The bottom staff has a bass line with slurs.



Fourth system of musical notation, consisting of four staves. The top staff features a complex rhythmic pattern with sixteenth notes and slurs. The second staff has a similar rhythmic pattern with slurs and a dynamic marking of *Cresc.*. The third and fourth staves have a bass line with slurs.

10



System 1: Four staves of music. The first staff (treble clef) begins with a forte (*f*) dynamic and a piano (*p*) dynamic. The second staff (treble clef) also begins with *f* and *p*. The third staff (treble clef) begins with *f* and *p*. The fourth staff (bass clef) begins with *f* and *p*.



System 2: Four staves of music. The first staff (treble clef) begins with a piano (*p*) dynamic. The second staff (treble clef) begins with a piano (*p*) dynamic. The third staff (treble clef) begins with a piano (*p*) dynamic. The fourth staff (bass clef) begins with a piano (*p*) dynamic.



System 3: Four staves of music. The first staff (treble clef) begins with a piano (*p*) dynamic. The second staff (treble clef) begins with a piano (*p*) dynamic. The third staff (treble clef) begins with a piano (*p*) dynamic. The fourth staff (bass clef) begins with a piano (*p*) dynamic.



System 4: Four staves of music. The first staff (treble clef) begins with a forte (*f*) dynamic. The second staff (treble clef) begins with a forte (*f*) dynamic. The third staff (treble clef) begins with a forte (*f*) dynamic. The fourth staff (bass clef) begins with a forte (*f*) dynamic.

41



Musical score system 1, measures 1-4. It consists of four staves: two treble clefs and two bass clefs. The key signature has one sharp (F#). The tempo/mood is marked *Dolce*. The music features a mix of eighth and sixteenth notes with various articulations like accents and slurs.



Musical score system 2, measures 5-8. It consists of four staves. The music continues with a focus on melodic lines in the upper staves and a steady bass line. A dynamic marking of *p* (piano) is present at the end of the system.



Musical score system 3, measures 9-12. It consists of four staves. The tempo/mood is marked *Dolce*. The music features a mix of eighth and sixteenth notes with various articulations like accents and slurs.



Musical score system 4, measures 13-16. It consists of four staves. The music continues with a focus on melodic lines in the upper staves and a steady bass line. A dynamic marking of *f* (forte) is present in the middle of the system.

12

The musical score consists of four systems, each with four staves (two treble and two bass clefs). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The first system begins with a dynamic marking of *f* (forte) in the bass staff, followed by *p* (piano) in the upper staves. The second system features *p* markings throughout. The third system continues with *p* markings. The fourth system is marked *Animato* and begins with a *p* marking in the bass staff. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

The first system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. It contains six measures of music, with the word "Dolce" written above the final measure. The second staff is also in treble clef and contains six measures, with "Dolce" written above the final measure. The third staff is in treble clef and contains six measures, with "Dolce" written above the final measure. The fourth staff is in bass clef and contains six measures, with "Dolce" written above the final measure.

The second system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef and contains six measures of music. The second staff is in treble clef and contains six measures of music. The third staff is in treble clef and contains six measures of music. The fourth staff is in bass clef and contains six measures of music.

The third system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef and contains six measures of music, with a dynamic marking of *p* (piano) below the first measure. The second staff is in treble clef and contains six measures of music, with a dynamic marking of *p* below the first measure. The third staff is in treble clef and contains six measures of music, with a dynamic marking of *p* below the first measure. The fourth staff is in bass clef and contains six measures of music, with a dynamic marking of *p* below the first measure.

The fourth system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef and contains six measures of music, with a dynamic marking of *f* (forte) below the first measure. The second staff is in treble clef and contains six measures of music, with a dynamic marking of *f* below the first measure. The third staff is in treble clef and contains six measures of music, with a dynamic marking of *f* below the first measure. The fourth staff is in bass clef and contains six measures of music, with a dynamic marking of *f* below the first measure.

14

Musical score for piano, consisting of three systems of four staves each. The first system shows a melody in the right hand and accompaniment in the left hand, with a forte (*f*) dynamic marking. The second system continues the piece with similar textures. The third system features a grand fortissimo (*ff*) dynamic and a tempo change to *Allargando*.

EXERCICE

N^o 4All^o moderato 66 = ♩ .

F. J. GOSSEC

Musical score for voice and piano, titled "EXERCICE N^o 4" by F. J. Gossec. It is in 6/8 time and marked "All^o moderato 66 = ♩ ". The score includes parts for 1^{er} Dessus, 2^d Dessus, Ténor, and Basse, along with piano accompaniment. Dynamics include mezzo-forte (*mf*).



The first system of musical notation consists of four staves. The top staff is a treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). It begins with a whole note chord (F3, A-flat3, C4) followed by a melodic line of eighth notes. The second staff is a treble clef with a key signature of two flats, featuring a rhythmic accompaniment of eighth notes. The third staff is a treble clef with a key signature of two flats, containing a melodic line of quarter notes. The fourth staff is a bass clef with a key signature of two flats, providing a bass line of quarter notes.



The second system of musical notation consists of four staves. The top staff is a treble clef with a key signature of two flats, continuing the melodic line from the first system. The second staff is a treble clef with a key signature of two flats, continuing the rhythmic accompaniment. The third staff is a treble clef with a key signature of two flats, continuing the melodic line. The fourth staff is a bass clef with a key signature of two flats, continuing the bass line.



The third system of musical notation consists of four staves. The top staff is a treble clef with a key signature of two flats, continuing the melodic line. The second staff is a treble clef with a key signature of two flats, continuing the rhythmic accompaniment. The third staff is a treble clef with a key signature of two flats, continuing the melodic line. The fourth staff is a bass clef with a key signature of two flats, continuing the bass line.



The fourth system of musical notation consists of four staves. The top staff is a treble clef with a key signature of two flats, continuing the melodic line. The second staff is a treble clef with a key signature of two flats, continuing the rhythmic accompaniment. The third staff is a treble clef with a key signature of two flats, continuing the melodic line. The fourth staff is a bass clef with a key signature of two flats, continuing the bass line.

16

This page contains a musical score for page 16, consisting of four systems of four staves each. The music is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a common time signature (C). The notation includes various rhythmic values such as quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests and ties. The first system shows a melodic line in the upper voice with a complex rhythmic pattern, while the lower voices provide harmonic support. The second system continues the melodic development with some rests in the upper voice. The third system features a more active upper voice with frequent sixteenth-note passages. The fourth system concludes with a melodic line that has a more relaxed, flowing character. The bass line throughout the page provides a steady harmonic foundation with a mix of quarter and eighth notes.



The first system of musical notation consists of four staves. The top staff is in treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). It contains a melodic line with various note values, including quarter and eighth notes, and rests. The second staff is also in treble clef and contains a similar melodic line. The third staff is in treble clef and contains a melodic line. The bottom staff is in bass clef and contains a bass line with long note values, likely half notes or whole notes, and rests.



The second system of musical notation consists of four staves. The top staff is in treble clef with a key signature of two flats. It contains a melodic line with various note values and rests. The second staff is also in treble clef and contains a similar melodic line. The third staff is in treble clef and contains a melodic line. The bottom staff is in bass clef and contains a bass line with long note values and rests.



The third system of musical notation consists of four staves. The top staff is in treble clef with a key signature of two flats. It contains a melodic line with various note values and rests. The second staff is also in treble clef and contains a similar melodic line. The third staff is in treble clef and contains a melodic line. The bottom staff is in bass clef and contains a bass line with long note values and rests.



The fourth system of musical notation consists of four staves. The top staff is in treble clef with a key signature of two flats. It contains a melodic line with various note values and rests. The second staff is also in treble clef and contains a similar melodic line. The third staff is in treble clef and contains a melodic line. The bottom staff is in bass clef and contains a bass line with long note values and rests.

18

3^e SYMPHONIE VOCALEN^o 5

F. BAZIN.

Lento . 54 = ♩

1^{er} Dessus

2^d Dessus

Ténor

Basse

Andantino . 66 = ♩



System 1: Four staves. The top two staves are mostly rests. The third staff (treble clef) contains a melodic line starting with a quarter note, followed by eighth notes and a quarter note. The bottom staff (bass clef) contains a bass line with quarter notes and eighth notes. A dynamic marking *p* is present at the end of the system.



System 2: Four staves. The top staff (treble clef) continues the melodic line with eighth notes and quarter notes. The second staff (treble clef) contains a melodic line starting with a quarter note, followed by eighth notes and a quarter note. The third staff (treble clef) is mostly rests. The bottom staff (bass clef) is mostly rests. A dynamic marking *p* is present at the beginning of the system.



System 3: Four staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth notes and quarter notes. The second staff (treble clef) contains a melodic line with quarter notes and eighth notes. The third staff (treble clef) contains a melodic line with quarter notes and eighth notes. The bottom staff (bass clef) contains a bass line with quarter notes and eighth notes. A dynamic marking *f* is present at the beginning of the system.



System 4: Four staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth notes and quarter notes. The second staff (treble clef) contains a melodic line with quarter notes and eighth notes. The third staff (treble clef) contains a melodic line with quarter notes and eighth notes. The bottom staff (bass clef) contains a bass line with quarter notes and eighth notes. Dynamic markings *f* and *p* are present at the beginning and end of the system, respectively.

20

p

p

f

Cresc.

f

Cresc. *ff*

Cresc. *ff*

Cresc. *ff*

ff

All^o moderato. 88 = ♩

p

p

p

p

Detailed description: The image shows a page of musical notation for piano, numbered 20. It contains four systems of staves. The first system has four staves with a piano (*p*) dynamic. The second system has four staves with a forte (*f*) dynamic and a crescendo (*Cresc.*) marking. The third system has four staves with a fortissimo (*ff*) dynamic and a crescendo (*Cresc.*) marking. The fourth system has four staves with a piano (*p*) dynamic and a tempo marking of All^o moderato. 88 = ♩. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and dynamic markings.

Cre - scen - do.

Cre - scen - do.

Cre - scen - do.

22

PARAPHRASE de MARCELLO

N° 6

All^o nobile e risoluto. 112 = ♩

A. H. CHELARD.

EK-6

**ÖN TEST SON TEST SINAVLARI VE İŞBİRLİKLİ ÖĞREME
GRUPLARININ ÇALIŞMALARINA AİT FOTOĞRAFLAR**











