

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(Eğitim Programları ve Öğretim Programı)

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN BLOKFLÜT
ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENME
STRATEJİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

AYFER KOCABAŞ

Danışman

Doç.Dr. KAMİLE ÜN AÇIKGÖZ

İZMİR
Ekim - 1995

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

Merkezimizce doldurulacaktır.

Soyadı : KOCABAŞ
Ad : Ayfer

Kayıt No: 41362

TEZİN ADI

Türkçe : İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme
Stratejileri Üzerindeki Etkileri

Yabancı Dil : The Effects Of Cooperative Learning On Recorder
Teaching and Learning Strategies.

TEZİN TÜRÜ : Yüksek Lisans Doktora Doçentlik Tıpta Uzmanlık Sanatta Yeterlilik

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Dokuz Eylül Üniversitesi

Fakülte :

Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :


Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : AÇIKGÖZ, Kamile Ün

Ünvanı : Doç.Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : TÜRKÇE	TEZİN SAYFA SAYISI : 146
TEZİN KONUSU (KONULARI) 1- Müzik Eğitimi 2- İşbirlikli Öğrenme 3- Öğrenme Stratejileri	
TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER : 1- İşbirlikli Öğrenme 2- Blokflüt Öğretimi 3- Öğrenme Stratejileri 4- Bilişsel Hedefler 5- Duyuşsal Hedefler 6- Devimsel Hedefler 7- Birleştirme-I 8- Birlikte Öğrenme <u>Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.</u>	
İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER: (Konuyla ilgili yabancı indeks abstrak ve thesaurus'ları kullanınız.) 1- Cooperative Learning 2- Recorder Teaching 3- Learning Strategies 4- Cognitive Objectives 5- Affective Objectives 6- Psychomotor Objectives 7- Jigsaw-I 8- Learning Together <u>Başka vereceğiniz anahtar kelime varsa lütfen yazınız.</u>	
1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum <input type="checkbox"/> 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümün fotokopisi alınabilir. <input type="checkbox"/> 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezim tamamlanmış fotokopisi alınabilir. <input checked="" type="checkbox"/>	
Yazarın İmzası : 	Tarih: 1.11.1995

ÖZET

Bu araştırma "İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri"ni belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir-Dokuz Eylül Ortaokulu Orta-I. sınıfında 1994-1995 öğretim yılı birinci döneminde okumakta olan 155 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada iki deney, iki kontrol grubu kullanılmış olup işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I 01 nolu deney grubuna, Birlikte Öğrenme 02 nolu deney grubuna, halen kullanılmakta olan öğrenme tekniklerinden Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği 03 nolu kontrol grubuna, Bütün-Parça-Bütün Tekniği 04 nolu kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırma verileri geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan a) müziğe ilişkin tutum ölçeği b) müziksel alan bilgi testi c) blokflüt çalma becerileri gözlem formu d) müziği öğrenme stratejileri ölçeği ile toplanmıştır.

Kontrol gruplu ön-test, son-test deseninin uygulandığı araştırmada araştırmann ilk ve son haftasında "müziğe ilişkin tutum ölçeği", "müziksel alan bilgi testi", altıncı haftada "müziği öğrenme stratejileri ölçeği", en son haftada "blokflüt çalma becerileri gözlem formu" kullanılarak veriler elde edilmiştir.

Grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans çözümlemesi, iki yönlü varyans çözümlemesi, kovaryans çözümlemesi, Scheffé testi, t-testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blokflüt çalma becerileri üzerinde geleneksel öğrenme tekniklerinden anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğu görülmüş olup kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

ABSTRACT

This study has been carried out to find out "Effects of Cooperative Learning on Recorder Teaching and Learning Strategies", subjects were 155 6th graders from, Dokuz Eylül Junior High School, İZMİR.

Groups were randomly assigned to one of the following conditions: a) Jigsaw-I b) Learning Together c) Starting out by Tune Scaling d) Whole-Piece- Whole. Scale of Attitudes towards Music, Achievement Test, Scale of Music Learning Strategies, Recorder Playing Skills Observation Form were used in data collection. Analysis of Variance, Analysis of Covariance, Scheffé test, t-test and Mann-Whitney U tests were employed.

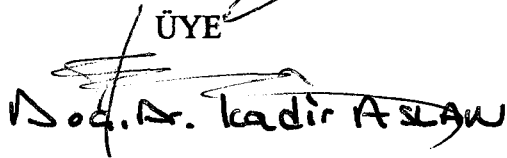
The results of this study, indicate that cooperative learning techniques are significantly more effective on the attitudes of the students towards music, musical knowledge, music learning strategies and recorder playing skills, than traditional techniques, and those effects do not differ according to student gender.

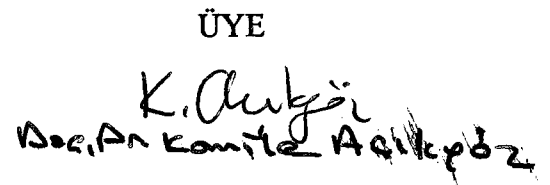
TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 6.../11/1995 tarih ve21..... sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisanüstü Öğretim Yönetmeliğinin21.... maddesine göre Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Ayfer KOCABAŞ'ın "İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri" konulu tez incelenmiş ve aday 11./12/1995 tarihinde, saat 10.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezinin savunmasından sonra .120..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin .başarılı.... olduğuna oy ..birleşik.. ile karar verildi.


BAŞKAN
Prof. Dr. Necati Gedikli

ÜYE

Doç. Dr. Kadir ASLAN

ÜYE

Doç. Dr. Kamile AŞIKPÖZ

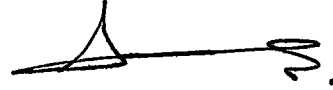
Dokuz Eylül Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Sunduğum "İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri " adlı doktora tezinin tarafımdan ve uygun görülmeyecek herhangi bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını; yararlandığım eserlerin Referans / Bibliyografya sayfasında gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih : 1.11.1995

Ayfer KOCABAŞ



ÖNSÖZ

Bu araştırma gelişmiş ülkelerde başka alanlarla birlikte müzik eğitimi ve öğretiminde kullanılan "İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri"ni ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Günümüzde toplumsal değişimde ve gelişimde bireyin davranışlarındaki değişimin önemi, program geliştirme etkinliklerinde diğer öğelerle birlikte öğrenme ve öğretme süreci üzerinde yoğunlaşmayı gerekli kılmaktadır.

Bu nedenle bireyde öğrenmenin nasıl oluştuğunun anlaşılacak bunun geliştirilmesi yönünde bütün süreci etkileyen unsurların gözönüne alındığı araştırmalar program geliştirme etkinliklerini etkilemektedir.

Bu çalışmada işbirlikli öğrenme teknikleri ve halen müzik eğitiminde ve öğretiminde kullanılmakta olan tekniklerin blokflüt kullanılarak, öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve devimsel çıktıları üzerindeki etkileriyle öğrenme sürecinde kullandıkları stratejiler, cinsiyet etkeni ile birlikte deneysel koşullar altında karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.

Araştırmada kullanılan iki işbirlikli öğrenme tekniği ile iki geleneksel öğrenme tekniğinin etkililiklerinin yönlendirici olması, Temel Eğitim II. Kademe ve Ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme programlarına, müzik eğitimi ve öğretiminde öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere çeşitlilik ve çok boyutluluk getirerek yeni araştırma alanları yaratması beklenmektedir.

Araştırmanın tez önerisinin hazırlanmasında önerilerinden yararlandığım Prof.Dr. Ali UÇAN'a deneylerin ve veri toplama işlemlerinin sağlıklı olarak yürütülmesinde yardımcı olan Dokuz Eylül Ortaokulu yöneticileri ile müzik öğretmenleri Müzehher ÇEKMECELİ, Aysun YAZ ve Sermin BİLEN'e, araştırmaya denek olarak katılan öğrencilere, verilerin analizini yapan üniversitemiz araştırma görevlilerinden Abbas TÜRNUKLÜ'ye, kovaryans çözümlmelerini gerçekleştiren Prof.Dr. Yurdal TOPSEVER'e ve uzman Timur KÖSE'ye içtenlikle teşekkür ederim.

İşbirlikli ailenin örneğini göstererek her türlü desteğini gösteren eşim Doç.Dr. Kemal KOCABAŞ, verilerin kodlanmasında babam Şevki İZMİR, kızlarım Pınar ve Irmak her bir koşulda anlayışla yardımcı oldular.

Ayrıca araştırmanın başlangıcından sonuna dek beni yönlendiren, karşılaştığım sorunların çözüm yollarını sağlayarak bana destek olan tez danışmanım Doç.Dr. Kamile ÜN AÇIKGÖZ 'e teşekkürlerim sonsuzdur.

Ekim, 1995

Ayfer KOCABAŞ



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU	i
ONAY	iv
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I- GİRİŞ	1
Problem Durumu	
Eğitim	1
Sanat Eğitimi	2
Müzik Eğitimi	3
Genel Müzik Eğitiminde Çalgı Öğretimi ve Önemi	4
Temel Eğitim II. Kademe (Ortaokul) Müzik Dersi Öğretim Programlarında Çalgı Öğretimi	5
Blokflüt Öğretimi ve Önemi	8
Temel Eğitim II. Kademe (Orta Okul) Müzik Dersinde Yaygın Uygulamalarda Görülen Boşluklar	8
Müzik Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler ...	11
İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	15
İşbirlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri	16
Yapılandırılmamış Grup Çalışmasının Sınırlılıkları	19
İşbirlikli Öğrenme Teknikleri	20
İşbirlikli Öğrenmenin Etkililiği	22
İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Eğitimi Uygulamalarındaki Etkililiği	24
Öğrenme Stratejileri	25
Araştırmanın Gereçesi	29

	<u>Sayfa No</u>
Araştırmanın Amacı ve Önemi	30
Problem Cümlesi	31
Alt Problemler	31
Sınırlamalar	32
Sayıtlar	33
Tanımlar	33
Kısaltmalar	35

BÖLÜM II-İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

İşbirlikli Öğrenme Yöntemine İlişkin Yayın ve Araştırmalar	36
Müzik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar	40
Türkiye'de İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar	45
Öğrenme Stratejilerine İlişkin Yayın ve Araştırmalar	47
Müzik Eğitiminde Öğrenme Stratejileri ile ilgili Yayın ve Araştırmalar	53
Türkiye'de Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yayın ve Araştırmalar	55

BÖLÜM III-YÖNTEM

Araştırma Deseni	57
Denekler	58
Veri Toplama Araçları	59
Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği	59
Müziksel Alan Bilgi Testi	60
Blokflüt Çalma Becerileri Gözlem Formu	62
Müziği Öğrenme Stratejileri	

	<u>Sayfa No</u>
Ölçeği	62
İşlem Yolu	63
Verilerin Çözömlenmesi	64
BÖLÜM IV- BULGULAR VE YORUMLAR	67
BÖLÜM V- SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	
Sonuç	99
Tartışma	100
Öneriler	102
KAYNAKLAR	106
EKLER	115

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
3.1. Deney Deseni	57
3.2. Deneklerin Dağılımı.....	58
3.3. Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	59
3.4. Müziğe İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Sonuçları	60
3.5. Müziksel Alan Bilgi Testine İlişkin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Sonuçları.....	61
3.6. Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Sonuçları	63
4.7. Grupların Müziğe İlişkin Tutumlarının Ön-Test Ortalama Ve Standart Sapmaları	67
4.8. Grupların Müziğe İlişkin Tutumlarının Ön-Test Puanlarına Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları	68
4.9. Grupların Müziğe İlişkin Tutumlarının Son-Test Ortalama Ve Standart Sapmaları	69
4.10. Grupların Müziğe İlişkin Tutumlarının Son-Test Puanlarına Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları	70
4.11. Grupların Müziğe İlişkin Tutumlarının Son-Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları	70
4.12. Grupların Müziksel Alan Bilgilerine İlişkin Ön-Test Ortalamaları Ve Standart Sapmaları	72
4.13. Grupların Müziksel Alan Bilgilerinin Ön-Test Puanlarına Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları	72
4.14. Grupların Müziksel Alan Bilgilerine İlişkin Ön-Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları	73
4.15. Grupların Müziksel Alan Bilgilerine İlişkin Son-Test Ortalamaları Ve Standart Sapmaları	74

4.16.	Grupların Müziksel Alan Bilgilerinin Son-Test Puanlarına Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları	74
4.17.	Grupların Müziksel Alan Bilgilerine İlişkin Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları	75
4.18.	Grupların Müziksel Alan Bilgilerine İlişkin Son-Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları	75
4.19.	Grupların Blokflüt Çalma Becerilerine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapmaları	76
4.20.	Grupların Blokflüt Çalma Becerileri Puanlarına Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	77
4.21.	Grupların Blokflüt Çalma Becerileri Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları	78
4.22.	Grupların Müziği Öğrenme Stratejilerine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapmaları	79
4.23.	Grupların Müziği Öğrenme Stratejileri Puanlarına Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	79
4.24.	Grupların Müziği Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları	80
4.25.	Grupların Müziğe İlişkin Tutumlarının Ön-Test Puanlarına Göre Yapılan İki Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	81
4.26.	Grupların Müziğe İlişkin Tutumlarının Son-Test Puanlarına Göre Yapılan İki Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	82
4.27.	Deney Gruplardaki Kız Öğrencilerin Müziğe İlişkin Tutumlarının Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki t-Testi Sonuçları	83
4.28.	Kontrol Gruplarındaki Kız Öğrencilerin Müziğe İlişkin Tutumlarının Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki t-Testi Sonuçları.....	83

4.29.	Deney Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin Müziğe İlişkin Tutumlarının Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki t-Testi Sonuçları.....	84
4.30.	Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin Müziğe İlişkin Tutumlarının Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki t-Testi Sonuçları.....	84
4.31.	Gruplardaki Kız Öğrencilerin Müziğe İlişkin Tutumlarının Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki t-Testi Sonuçları.....	85
4.32.	Gruplardaki Erkek Öğrencilerin Müziğe İlişkin Tutumlarının Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki t-Testi Sonuçları.....	86
4.33.	Grupların Müziksel Alan Bilgilerinin Ön-Test Puanlarına Göre Yapılan İki Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları	86
4.34.	Grupların Müziksel Alan Bilgilerinin Son-Test Puanlarına Göre Yapılan İki Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	87
4.35.	Grupların Müziksel Alan Bilgilerinin Puanlarına Göre Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	88
4.36.	Deney Gruplarındaki Kız Öğrencilerin Müziksel Alan Bilgilerinin Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki t-Testi Sonuçları.....	89
4.37.	Kontrol Gruplarındaki Kız Öğrencilerin Müziksel Alan Bilgilerinin Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki t-Testi Sonuçları.....	90
4.38.	Deney Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin Müziksel Alan Bilgilerinin Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki t-Testi Sonuçları.....	90

4.39.	Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin Müziksel Alan Bilgilerinin Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki t-Testi Sonuçları.....	91
4.40.	Gruplardaki Kız Öğrencilerin Müziksel Alan Bilgilerine İlişkin Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki t-Testi Sonuçları.....	91
4.41.	Gruplardaki Erkek Öğrencilerin Müziksel Alan Bilgilerine İlişkin Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki t-Testi Sonuçları.....	92
4.42.	Grupların Blokflüt Çalma Becerileri Puanlarına Göre Yapılan İki Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	93
4.43.	Gruplardaki Kız Öğrencilerin Blokflüt Çalma Becerileri Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	93
4.44.	Gruplardaki Erkek Öğrencilerin Blokflüt Çalma Becerileri Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	94
4.45.	Gruplardaki Kız Ve Erkek Öğrencilerin Blokflüt Çalma Becerileri Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	95
4.46.	Grupların Müziği Öğrenme Stratejileri Puanlarına Göre Yapılan İki Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	95
4.47.	Gruplardaki Kız Öğrencilerin Müziği Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	96
4.48.	Gruplardaki Erkek Öğrencilerin Müziği Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	97
4.49.	Gruplardaki Kız Ve Erkek Öğrencilerin Müziği Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	97

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Birey olarak insan belli niteliklerle donanık organizma olarak doğal, sosyal ve kültürel bir çevre içinde doğar, onlarla sürekli olarak bir etkileşim içine girerek gündelik yaşam kavgasının ilerisinde doğruyu, yararlıyı, güzeli arama ve bulma çabasına girer. Bilim, teknik ve sanat bu çabaların süreci ve ürünü olup, eğitim bu alanların üçünü de kapsamakta, bireyleri ve toplumları biçimlendirmede en etkili araç niteliğini kazanmaktadır.

Bu nedenle problem durumunu açıklıkla ortaya koymak amacıyla eğitim, sanat eğitimi müzik eğitimi, çalgı öğretimi ve önemi ile öğretim programlarındaki yeri, müzik öğretimindeki boşluklar, işbirlikli öğrenme yöntemi ve öğrenme stratejileri üzerinde durulmaktadır. Daha sonra araştırmanın gerekçesiyle amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlamalar, sayılılar, tanımlar, kısaltmalar, yer almaktadır.

Eğitim

Gelişmekte olan Türkiye olarak kalkınma çabalarımızın başında değişen ve gelişen koşullara sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilecek toplumumuzun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yapısını öğrenerek gelişimine katkıda bulunabilecek insan yetiştirmek gelmektedir.

"Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci" (Ertürk, 1972:12) olarak tanımlanabilen eğitim yoluyla, bazı özelliklerle dünyaya gelen insan fiziksel, sosyal, kültürel, ekonomik çevresiyle etkileşerek yeniden biçimlenmektedir.

Birbiri ile içiçe olan öğrenme ve öğretme etkinlikleri eğitim sürecini oluşturmakta öğrenmeyi sağlayan her türlü etkileşim bu sürecin bir parçası olarak görülmektedir (Fidan, 1985:10). Kasıtlı kültürlenme süreci olarak da

tanımlanabilen eğitim sürecinin ve öğretim programlarının üç temel ögesi bütün kültürlerde;

1. Amaç
2. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri
3. Değerlendirme etkinlikleri olmak üzere aynı kalmaktadır.

Eğitimin amaçları, öğrenme yoluyla gerçekleşmekte, eğitim sürecinde bu etkinlikler gelişigüzel oluşmamaktadır.

Sanat Eğitimi

Çağdaş toplum olmanın yolu yaratıcı eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği eğitim sistemlerinden, erken yaşlarda başlayarak çocukları yaratıcı kılmak yolu da sanat alanlarından geçmekte, bu bilime ve teknolojik alanlara da yansımaktadır.

Genel eğitimin içinde yaygın bir şekilde yer alması gereken "sanat eğitiminin amaçlarından biri görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tad almayı öğretmektir; çünkü bireyin çevresini algılaması için öncelikle duygularının gelişmesi gerekmektedir" (San, 1985:17).

San'ın da belirttiği gibi Amerikalı yazar Conrad sanatsal yaratıcılığı "duyum, duygu, algı, imgelem ve kavramları içine alan arama, araştırma, bulma süreci içinde etkili ve uyumlu mecazları, yeni formları, düzenlemeleri bulmak" şeklinde tanımlamaktadır.

Sanat Eğitimi, çağdaş eğitimin ana boyutlarından biri olup, fonetik sanatlar eğitimi, plastik sanatlar eğitimi, dramatik sanatlar eğitimi gibi dallara ayrılmaktadır. Fonetik sanatların en önemli dallarından olan müzik sanatının resim, heykel, mimari gibi diğer güzel sanat dallarından farkı onların müzikteki gibi zamanın ses enerjisiyle bölünmesi ile ilgili bir boyuta sahip olamamalarından kaynaklanan, müziğin ses ve hareket gibi en temel öğelerinin yeniden sentezlenmesi özelliğine sahip olması durumudur.

Müzik Eğitimi

Fonetik sanatlardan biri olarak duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri belli bir güzellik anlayışına göre, düzenli ve uyumlu seslerle anlatan müziğin insan ve toplum yaşamında önemli işlevleri bulunmaktadır.

Bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitsel alanlarda incelenebilen müziğin işlevlerinden en önemlisi bireysel işlevler olup, diğerleri bu temel üzerine kurulmaktadır (Uçan, 1990:25-47).

Müziğin işlevlerinin yeri ve önemi Eflatun'un de dediği gibi onun uygarlığa en çok yaklaştıran bir eğitim aracı ve önemli bir eğitim alanı olmasına neden olmuş (Edman, 1977:57), müziğin önemini derinden kavrayan ATATÜRK "Bir ulusun yeni değişikliğine ölçü musikide değişikliği alabilmesidir, kavrayabilmesidir" demiştir (Sun, 1969:24).

Müziğin işlevlerinin etkili ve verimli olabilmesi için insana kasıtlı kültürlenme dediğimiz eğitim süreci içinde bazı davranışların kazandırılması gerekmektedir.

"Bireye kendi yaşantısı yoluyla müzikle ilgili belirli davranışlar kazandırma ya da bireyin müzikle ilgili davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla belirli değişiklikler oluşturma süreci" (Uçan, 1984:51) olarak tanımlanabilen müzik eğitimi sürecinin temel boyutları müziksel işitme, okuma-yazma, müzik söyleme, çalgı çalma, müzik dinleme, müziksel yaratma, müziksel duyarlılığı arttırma, müzik zevki geliştirme olup kişiyi ve giderek toplumları maddi ve manevi olarak besler, biçimlendirir ve yüceltir. Bu nedenle müzik eğitimi düşünce ve davranış eğitimidir.

Bütün boyutlarıyla bir bütün olan müzik eğitimi mesleki müzik eğitimi, özengen (amatör) müzik eğitimi, genel müzik eğitimi türlerine ayrılmakta olup genel müzik eğitimi özengen ve mesleki müzik eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Uçan, 1990:25-47).

Mesleki Müzik Eğitimi, müzik alanının bütününü ya da belli bir dalını meslek olarak seçmek isteyen, bu mesleğin gerekli kıldığı yeteneğe sahip kişilere belli davranışları ve bilgi birikimini kazandırmayı amaçlayan süreci kapsar.

Özengen (Amatör) Müzik Eğitimi, müziğin belli bir dalına biraz daha ilgi ve istek duyup, doyum sağlamak amacıyla belirli müziksel davranış değişiklikleri

kazandırmayı amaçlamakla birlikte, zorunlu olmayıp örgün ya da yaygın eğitim içinde yer alır. Bu tür bir müzik eğitiminde bireyin güdülenmesi ve çabası yüksek olduğu için daha kalıcı izli öğrenme söz konusudur.

Genel Müzik Eğitimi her düzeyde, herkese kazandırılması zorunlu olma durumunda olan asgari-ortak genel kültürün öğelerinden biri olup kol, dal, alan, bölüm ayrımı gözönüne alınmadan okulöncesi eğitimden yükseköğretime uzanan müziksel etkinlikleri kapsar.

Genel Müzik Eğitimi, okulöncesi ve ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) düzeylerinde zorunlu olduğu halde, ortaöğretim ve yükseköğretimde zorunlu - seçmeli ders konumunda gerçekleştirilmektedir.

Genel Müzik Eğitiminin bu nedenlerle özengen müzik eğitime ve mesleki müzik eğitime temel oluşturduğu, genel müzik eğitiminin özengen müzik eğitime, özengen müzik eğitiminin ise mesleki müzik eğitime hazırlayıcı konumda olduğu söylenebilir (Uçan, 1990:46).

Müzik eğitimi türlerinin arasındaki hem bütünsel, hem de aşamalı ilişkinin sağlıklı olması müzik eğitiminin daha önce belirtilen çok boyutlu işlevlerinin yerine getirilerek bireyin ve toplumların yeniden biçimlendirilip geliştirilmesinde, kendilerini anlatmalarında önem kazanmaktadır.

Genel Müzik Eğitiminde Çalgı Öğretimi ve Önemi

İnsan doğum öncesi anne karnında ve doğumdan sonra yaşamı boyunca türü ve kaynağı çeşitli müziksel uyarıcılarla etkileşim içindedir. İnsanın sinir sistemini ve beynini etkileyen müziksel uyarıcılar onun bilişsel, duyuşsal ve devimsel yaşamını etkileyerek, işlevlerini sürdürmektedirler.

İlkel toplumlarda şarkı söylemekle başlayan, müzik sanatına, daha sonra çalgıların çeşitliliği katılarak toplumsal işbölümü ve uzmanlaşmanın kendisi olan saf çalgı müziğine de ulaşılmıştır (Sachs, 1965:3).

Bugün müzik eğitimi sürecinde öğrenme ve öğretme etkinlikleri insan sesi ve müzik aletleri yani çalgı sesi ile sürdürülmektedir. Müzik eğitiminde en doğal araç insan sesi olup, iyi bir vokal müzik yapabilmek için insan sesinin planlı ve

yöntemli bir biçimde eğitilmesine gerek duyulmakta, ses eğitimi yoluyla insan sesinin sınırı, gürlüğü ve kalitesi geliştirilebilmektedir.

Bunun yanısıra müzik eğitimi salt ses eğitimi ya da müzik bilgisinin öğretimi olmayıp müziksel işitme, müziksel yaratma, müziksel okuma, müziksel söyleme, çalgı çalma, müzik dinleme, müziksel duyarlılığı arttırma, müzik zevki geliştirme ve müziksel kişilik geliştirme gibi temel boyutları da içermektedir.

Müzik eğitiminde her bir boyut ya da etkinlikler bir bütün oluşturmakla birlikte, temel etkinlikler şarkı söyleme ve çalgı çalma etkinlikleri olup müzik eğitiminde öğrenme ve öğretme sürecinde müzik eğitiminin diğer boyutlarıyla bütünleşen "ses ve çalgı müziğini elele yürütme" ilkesine göre içiçe uygulanır (Uçan, 1987:17-41).

Temel Eğitim II. Kademedeki bireysel ve toplu çalgı öğretimi sınıf çalgısı ve çocuk çalgı topluluklarının çocuğun sesi ile bütünleşen etkinlikler yoluyla sınıf ortamında gerçekleşmektedir.

Müzik eğitiminin vazgeçilmeyen ögesi olan çalgı eğitimi ve öğretimi ile çocuk çalgı çalarken fazla enerjisini olumlu yönde harcamakta, sesleri ve tartımları kendi yaşantısı yoluyla daha yakından tanımakta, birbirinden ayırtmakta, doğru ve yanlış sesi bulabilmekte, tartım duygusu ve sesleri tanıma yeteneği gelişmektedir. Çalgı çalma becerisi elde ederek yeteneği oranında bunu geliştirebilmekte, kendi başına iş yapmanın zevkine vararak bireysel doyum sağlamakta, duyguları, bilişsel ve devimsel yetenekleri geliştirmekte, toplu çalgı etkinlikleriyle paylaşmayı öğrenmekte ve daha nitelikli toplumsallaşmaktadır (Sun, Seyrek, 1993:33).

Temel Eğitim II. Kademedeki (Ortaokul) Müzik Dersi Öğretim Programlarında Çalgı Öğretimi

1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) ile Kız Rüşdiye Okulları ve Kız Öğretmen Okulu Programlarında yer verilen müzik dersine erkek ortaokulu programlarında ancak 1913 yılında yer verilmiş olup, Cumhuriyetin kurulmasına değin zorunlu dersler arasında yer almıştır (Yücel, 1938:159).

Cumhuriyet Dönemi'nde ise müzik eğitimiyle ilgili olarak doğrudan ya da dolaylı olarak yapılan bir takım düzenlemelerin başında 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu gelmekte olup, bu yasa ile eğitimin demokratikleştirilmesi ve laikleştirilmesi Atatürk'ün önderliğinde başlatılmış, geleneksel eğitim kurumları kapatılarak Tanzimat Okulları geliştirilmiş ve birleştirilmiştir.

Ortaokullar 14 Haziran 1973'te kabul edilen 1739 Sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile ortaöğretim kurumlarından ayrılarak "Temel Eğitim" in ikinci kademesini oluşturmuşlardır.

1913 yılından beri zorunlu ders olarak okutulan müzik dersi 1931-1937 yılları arasındaki uygulama dışında haftada her üç sınıfta birer ders saati olarak okutulmuştur. Sözkonusu yıllar arasında ise birinci sınıfta iki, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise birer saat olarak okutulmuştur (Süer, 1980:26).

28 Eylül-03 Ekim: 1970'de toplanan XIII. Milli Eğitim Şurası'nda önerilerek kabul edilen ve onaylanan "Yeni Ortaokul Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi"nde "zorunlu dersler" arasında yer alan müzik dersinin dışında "seçmeli dersler" arasında haftada bir saat olarak "müzik çalışmaları"na seçmeli olarak yer verilmiştir. Böylece genel müzik eğitiminden, özengen müzik eğitimine doğru önemli bir gelişme ders programlarında da uygulamaya konulmuştur.

Buna bağlı olarak 14 Haziran 1971 Tarih ve 1661 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde denenmek amacıyla Orta Dereceli Okulların I. Devre'leri (ortaokul) ve II. Devre (lise) birinci sınıfları için düzenlenen "Müzik Taslak Programı" yayınlanmıştır.

Bu programın amaçlarından biri de "öğrencileri bir çalgı çalmaya isteklendirmek, istekli, üstün yetenekli öğrencilerin ileride müzik mesleğine yönelebilmeleri için gerekli görgü, bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak" olarak kabul edilmiş olup, ortaokul ve lise birinci sınıflar için ortak açıklamalar yapılmıştır.

Bu programda yer alan açıklamalara göre "ortaöğretimde (özellikle mecburi) müzik dersi hiç bir şekilde bir yetenek ve beceri dersi olarak düşünülmemelidir. Bu ders işitme ve ses organlarında fiziksel bir rahatsızlığı olmayan her normal öğrenciyi kapsamalı ve müzik dersi, yaratıcı, dinlendirici ve eğlendirici bir çeşitlilik ve canlılık içinde ele alınmalıdır. Müziğe çok istekli veya üstün yetenekli öğrencilerin müziği seçmeli ders olarak da almaları teşvik

edilmeli ve seçmeli müzik derslerinde bu öğrencilerin müzikle daha yakından ve derinden ilişki kurabilmelerine imkan verilmelidir" denmektedir. Bu şekilde bir açıklamadan o dönemin ilgililerinin müziğin çağdaş yaşam içindeki yeri ve önemine olan inançları da anlaşılmaktadır.

Müzik eğitimi ve öğretiminin her bir aşamasıyla ve boyutuyla ilgili ayrıntılı açıklamaların yer aldığı bu program Sınıf ve Okul Koroları, Çalgı Çalışmaları ve Çalgı Toplulukları, Dilli flüt (Blokflüt), Mandolin, Diğer Araç ve Gereçler, Ders Konuları hakkında, müzik öğretim programları içinde bir programda olması gereken öğelere kısmen de olsa yer veren bir program olması bakımından önemlidir. Söz konusu programa göre müzik dersi ortaokullarda haftada iki saat zorunlu, üç saat seçmeli olarak yer almakta olup, kazanılan dağarcık yardımıyla nota öğretimine giriş orta birinci sınıfta sağlanmaktadır.

Ayrıca müzik çalışmaları için düzenlenen çizelgede Çoksesli Okul Korusu, Halk Türküleri Korusu, Dilliflüt Topluluğu, Mandolin Takımı, Boru-Trampet Takımı, Halk Türküleri Eşlik Grubu, Okul Bandosu, Okul Orkestrası, Keman-Piyano, v.b. çalgı çalışmaları için çalışma süresi ve öğrenci sayısı belirlenmiştir.

15 yıl gibi uzunca bir süre uygulanan 1971 programından sonra, halen yürürlükte olan 1986-Ortaokul ve Lise Müzik Dersi Öğretim Programı'nda "İstiklal Marşı'nın ve sınıf seviyesine uygun diğer marşlarla tek ve çoksesli şarkı, türkü, ninni v.b. parçaların ortaokul üçüncü sınıfa kadar kulaktan, lisede notalarıyla" öğretilmesi yer almaktadır. "Açıklamalar" bölümünde "sözöğretiminde blokflüt, melodika, mandolin, piyano, elektro-org gibi tampere akordlu Batı çalgılarının yanısıra kaval, bağlama gibi Milli Müziğimizin seslerini verebilen yaygın halk müziği çalgılarımızla, bölge özelliklerine göre sipsi, kemençe, kabak kemane, lavta, ud, kanun, tanbur ve nısfıye gibi çocuğun çalabileceği folklorik veya klasik müzik çalgılarımız da kullanılabilecektir" denilmekte, çalgı öğretimi ses-söz öğretiminde destekleyici boyut olarak ele alınmaktadır.

1994-1995 Öğretim yılı başında 2407 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan bir yazı ile "1995-1996 Öğretim Yılından itibaren 1986-Ortaokul ve Lise Müzik Dersi Öğretim Programı'nın kaldırılarak ilköğretim kurumlarında yürürlüğe girecek olan" yeni programdan sözedilmektedir.

Blokflüt Öğretimi ve Önemi

Bugün diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de müzik eğitimi alanında temel eğitimde en çok kullanılmakta olan çalgı, oldukça önemli bir müzik eğitimi aracı olan blokflüt ailesidir. Toplu ve bireysel olarak öğrenmeye elverişli olması, dilin önde vurmasını sağlayarak konuşma kusurlarının düzeltilmesini sağlamaktadır. Ekonomik bakımdan ucuz ve kolay taşınır olması, insan sesine en yakın tınıyı vermesi, dıştan ve içten duymayı sağlayarak iyi bir kulak eğitimi aracı ve gerçek bir sanat çalgısı olması bakımından işlevselliği olan bir araçtır (Ünal, 1987:3). Sürekli bir tınısının olması, insan sesinin bir devamı olarak görülmesi, ezgi çalgısı olması, tek çalındığı süre içinde akord (düzen) sorununun olmaması, grupla ya da başka çalgılarla birlikte çalındığı zaman akordun ve seslerin temizliğinin önem kazanması nedeniyle soluğu ayarlama, bazı delikleri gölgeleme olanağına sahip olması, görülmektedir. Blokflüt çalması daha güç olan ve yetenek isteyen artistik çalgılara geçmeden önce iyi bir hazırlayıcı olarak bilinmektedir. Blokflüt ailesi tıpkı insan sesleri ya da yaylı çalgılar gibi geniş bir aile meydana getirmektedir. En küçüklerinden olan soprano dilliflüt okullarda en çok kullanılan çalgı durumundadır. Bu çalgı için çok sesli ve tek sesli olarak yazılmış zengin bir sanat müziği dağarcığı olmakla birlikte Halk Müziği çalgılarımızdan "dillikaval"a çok yakındır.

Temel Eğitim II. Kademe (Ortaokul) Müzik Dersinde Yaygın Uygulamalarda Görülen Boşluklar

Temel Eğitim II. kademe zorunlu müzik derslerinde halen yürürlükte olan öğretim programı 1986-Ortaokul ve Lise Müzik Dersi Öğretim Programı olup, programın yapısından kaynaklanan sorunlarla birlikte, öğrenme ve öğretme sürecinde pek çok sorunlarla da karşılaşılmaktadır. Genel olarak yapılan gözlemlerden öğrencide müziksel davranış değişikliği oluşturma sürecinde müziksel öğrenme tam olarak gerçekleşmemektedir.

Temel Eğitim II. Kademe müzik dersi öğretim programında, bir programda olması gereken öğeler yeterince kapsamamakta, yeterli sayıda ve nitelikte uzmanlar tarafından oluşturulan "Müzik Eğitiminde Program Geliştirme Kurulu" tarafından hazırlanmış izlenimi bırakmamaktadır (Kocabaş, 1994: 93-101).

Ortaokul ve Lise sınıfları için ortak amaçların ve açıklamaların yer aldığı bu programla birlikte geçmiş yıllarda da uygulanan müzik öğretim programları hedefler, hedef davranışlar, içerik, öğrenme ve öğretme durumları, sınama-ölçme ve değerlendirme etkinliklerini bütünüyle ve sistematik olarak kapsamamaktadır. Bu nedenle programlar müzik eğitiminin asıl hedefleri, süreç ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin ölçekler konusunda öğretmene, rehberlik etmekten uzaktadırlar. Müzik öğretmenleri kendi deneyimleri ve önsezileriyle derslerini yürütmektedirler. Ortaokul ya da Temel Eğitim II. Kademe, Türk Milli Eğitim Sistemi içinde zorunlu müzik öğretimi uygulamalarının genellikle en düzenli, en etkili ve verimli biçimde yürütülmesi gereken seviye olması gerekirken karşılaşılan sorunlar müzik öğretiminin türü, düzeyi, süresi, öğrenme ortamı, program, öğretmen, öğrenci, araç-gereç, içerik v.b. konularda çok boyutlu nitelikte olup, birbirlerini de etkilemektedirler.

Müzik eğitimi türleri arasındaki ayırım yeterince kavranmadığı için, ses ve müziksel işitme ile müzik eğitiminin diğer boyutlarında çalgı öğretimi araç olmaktan çıkarak, amaç durumuna gelmektedir. Bununla birlikte planlı, yöntemli, ilkeli, düzenli ve sistemli olarak gerçekleştirilememektedir. Genel müzik öğretiminde araç olarak kullanılan çalgılarla amaçlar arasındaki denge bozulmaktadır. Bu durumda müzik dersi ya şarkı öğretimine ya da çalgı öğretimine dönüşmekte, müzik eğitiminin diğer boyutları ile birlikte müziksel yaratıcılık, doğaçlama etkinlikleri sınıf ortamında hiç gerçekleştirilememektedir.

Müzik eğitimi ve öğretimi etkinliklerinde genellikle öğretmen önce çalarak ya da söyleyerek ezginin bütünüyle bir seslendirmesini yapmakta, daha sonraki aşamalarda şarkının bir cümlesi çalınıp söylendikten sonra öğrencilerden tekrarlamaları istenmekte en son aşamada bütün müzik cümleleri birbirlerine bağlanarak şarkının ya da ezginin tamamına varılmaya çalışılmakta bütün-parça-bütün tekniği kullanılmaktadır.

Bu öğretim tekniğinde müzik eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan tartım çalışmalarına yeterli zaman ayrılmamaktadır. Yapılan tekrarlar öğrenmeye yardımcı olduğu gibi öğrencilerin sıkılmalarına ve ilgilerinin başka etkinliklere yönelmesine neden olabilmektedir. Müzik derslerinde öğrencinin kulağını, sesini, zevkini, yaratıcılığını geliştirmede bir araç olarak kullanılması gereken blokflüt öğretiminde öğrenci kendini kontrol olanağından uzak öğretilen şarkı ya da ezgileri yorumlamadan ezberlemekte niçin sorusu sorulduğunda yanıtlarından

emin olamamakta üst düzey bilişsel, duyuşsal ve devimsel hedeflere ulaşılamamaktadır.

Öğrencilerin bütün sınıf öğretimi sürecinde daha çok öğretmeni izlemeleri ve taklit etmeleri onların kendi öğrenmelerini yeterince yönlendirememelerine, öğrenme kaynağı olarak öğretmeni görmelerine neden olmaktadır. Bu durum, onların sınıf içindeki arkadaşlarıyla olan ilişkilerini bir bakıma sınırlandırmakta, dolaylı olarak sınıf içi sosyal etkileşimin gelişmesine olumsuz katkıda bulunmaktadır, sınıf içi öğrenci etkileşimi çok az gözlenmektedir. Birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olamamakta, müziği daha iyi ve kalıcı olarak nasıl öğrenebilecekleri konusunda yeterince rehberlik yapılamamaktadır. Bu nedenle öğrenciler öğrenme konusu ile ilgili olarak açıklama yapma, soru sorma, bilgi alma-verme, not tutma, vuruş yaparak süre paylaşımlarının nedenlerini anlamaya çalışma vb. birçok öğrenme yollarının tümünü birden kullanamamaktadırlar.

Kız ve erkek öğrencilerin beklentilerindeki ve ilgi yapılarındaki farklılıklar yetenezsiz olarak damgalanan kız yada erkek çocukların başarısını engellemektedir. Cinsiyetin müzikteki başarı üzerindeki etkileri göz önüne alınmadığı için güdüleyici önlemler alınmamakta, bu durum zeki ve yetenekli olmasına karşılık çekingen davranan öğrencilerin yeni konulara ilgi duymamasına, başarısızlığı yetenezsizlik olarak yorumlamasına neden olmaktadır. Başarısızlığın çabaya ve iradeye dönüşerek yeni müziksel durumlara uyarlanması söz konusu olamamaktadır. Yetenekli ve çabuk kavrayabilen dikkatli öğrenciler genellikle problem yaratmamakta, koro ve çalgı topluluklarında bulunan öğrenciler kendi dağarcıklarını öğretmenlerinin istekleri doğrultusunda kısmen birlikte çalışarak seslendirmektedirler. İyi öğrenciler sınıf içinde "müzikal elitler sınıfı" oluşturmakta, diğer arkadaşlarının öğrenmesini sağlayacak yeterli açıklama ve örneklemelerde bulunmamakta, Bu durumda iyinin daha da iyi olması söz konusu olmaktadır. Nasıl öğrenileceği öğretilmeyen öğrencilerin müzikten beklentileri düşük olmakta, müziğin çok boyutlu işlevlerini yeterince kavrayamamaktadırlar. Bütün bunlar öğrencilerin müziğin türlerine ve çeşitlerine ilişkin tutumlarında medyanın da etkisiyle olumsuzluk yaratmakta eğitsel ve sanatsal değeri olan türlerden daha çok popüler eğlence müziklerine ilgi duymaktadırlar.

Toplu çalma ve söyleme etkinliklerinde öğretmen bütün öğrenciler ile teker teker ilgilenememekte, öğrencilerin tümüne yeterli dönüt verilememektedir. Her öğrencinin hangi davranışı yaptığı, hangisini yapmakta zorlandığı ve yapamadığı ancak bireysel çalma ve söyleme etkinliklerinde ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerden beklenen davranışlar ile gözlenen davranışlar yeterince tutarlı olmayıp, sistematik olarak da kontrol edilememektedir. Ders sonuna doğru yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde iyi çalan ve söyleyen öğrencilere öncelik tanınmakta, ders süresinin yetersizliği öğrenci sayısının çokluğu bireysel değerlendirmenin bütün öğrencilerin aynı ders saati içinde değerlendirilmesini engellemektedir. Sınama-ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde her bir aşamalı, çalma-söyleme davranışının gözlenip ölçülebilmesini sağlayacak ölçme araçları geliştirilip kullanılmadığı için öğrencilerin objektif değerlendirilmesi de yapılamamaktadır.

Müzik öğretmeni bu sınırlılıklardan dolayı rolünü tam gerçekleştirememektedir. Oysa çağımızın eğitim anlayışında öğretmenin ve öğrencinin rolü değişmiştir. Öğretmen , öğrenme ve öğretme etkinliklerini planlama, organize etme, rehberlik yapma, hedeflere ne denli ulaşıldığını kontrol etme görevini üstlenmektedir. Öğrenci ise etkin ve kendi öğrenmesini yönlendirebilecek düzeyde, neyi, nasıl, niçin, nerede, ne zaman öğrenebileceğinin bilincinde olacak şekilde yönlendirilmektedir.

Müzik Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Müzik eğitiminde kullanılan yöntemler;

1. Kulaktan öğretim yöntemi

2. Nota ile öğretim yöntemi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Uçan, 1987:34).

Kulaktan öğretim yolları daha çok şarkı öğretiminde yani vokalli ezgilerin öğretilmesi ve öğrenilmesinde kullanılmakta olup, şarkının sözlerinden başlanarak öğretimi, ezgisinden başlanarak öğretimi, şiir olarak ele alınarak yeniden besteliyormuşçasına öğretimi, şarkının tartımından yola çıkılarak öğretimi gibi tekniklerin kullanılmasına olanak vermektedir.

Nota ile öğretim yolları okullarımızda 19. yüzyılın sonlarında başlamış olup, başlangıçta uzun yıllar batıda kullanılan yöntemler olduğu gibi alınarak sürdürülmüştür.

Bunlar Fransız rakamlı müzik metodu, İngiliz Tonik Sol-fa metodu, Alman Tonika do metodu gibi yöntemlerdir (Yönetken, 1952). Türkiye'de çalgı öğretimini de kapsayan okul müzik eğitiminde en önemli aşama Erdoğan Okyay'ın "Okul Müzik Eğitimi" (1969) adlı kitabıyla gerçekleşmiştir. Okyay müzik öğretimi ve eğitiminde tartım öğesinin ön plana alınarak, konuşma dilindeki Türkçe sözcüklerin tartımından başlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Tartımlı sözlerin altına sürelerin yazdırılması ya da tartım kalıplarına uygun sözcüklerin yazılması, el çırpma, el vurma, parmak şıklatma ve çeşitli tartım araçları, eşzamanlı tartım alıştırmaları ile tartım kavramı geliştirilmekte, Okyay ile birlikte Saip Egüz ve Ziya Aydın'tan ikilisinin de öngördüğü biçimde (1954) sol sesi, dörtlük nota ve dörtlük sus ezgiye geçişte de başlangıç olarak alınmakta ilk aşamada çok sayıda halk ezgisinin de temel beşli aralığı olan re-la aralığı tamamlanmaktadır. Tartım çalışmaları ellerin kullanımı, parmak vuruşu, avuç vuruşu, parmak ucu vuruşu, el ayası vuruşu, alkış vuruşu, parmak şıklatma biçiminde yapılabilmektedir (Sun, Seyrek, 1993:57). Ayak vuruşları ise topuk vuruşu, ayak ucu vuruşu, taban vuruşu ile yapılabilmekte tartımlı devinimler baş, kol ve beden devinimleri ile gerçekleştirilebilmektedir. Tartım çalışmalarında orff çalgıları, davul, trampet ,def gibi vurmali çalgılar, blokflüt, akordeon, piyano, ses veren her türlü araç, müzik dinleme araçları kullanılabilir. Bununla birlikte sözcüklerin tartımsal yapısını incelerken uzun ve kısa heceler ile, vurgulu ve vurgusuz heceler doğru analiz edilmesi gerekmektedir. Sözlü tartım eğitiminde tartım çalışmaları tek sözcükle başlatılarak daha sonraki aşamalarda eklenen sözcüklerin tartımı ve vurguları yer değiştirilerek öğrencilere buldurulabildiği gibi herhangi bir şarkının tartımı hedeflere yönelik olarak şarkı öğretiminden önce, şarkı öğretimi sırasında ve şarkı öğretiminden sonra pekiştirme amacıyla yapılabilmektedir. Tartım alıştırmaları yoluyla yapılan ses ve çalgı eğitimi ve öğretimi çocukta denge, dikkat, tepki, güven duygusu, büyük kas-küçük kas uyumu, vücut organları arasında eş güdüm sağlanması, davranışlarda çeviklik ve incelik kazmasında etkili olmaktadır.

Türkiye'deki bu temel uygulamaların yanında Dalcrose Yöntemi, Orff Yöntemi ve Kodály Yöntemi uygulanmaya kondukları ülkelerde, diğer ileri ülkelerin müzik eğitimi ve öğretimlerinde sistematik olarak kullanılmalarına karşın, yurdumuzda bu yöntemler kısmen tanınmakta ve uygulanmaktadır.

Dalcrozi Yöntemi

Bugün ise İsviçreli eğitimci-besteci Emile Jaques Dalcrozi'n (1865-1950) Cenevre'de ortaya çıkardığı, hızla bütün dünyaya yayılarak uygulamaya konulan yöntemi vücut hareketleriyle yapılan solfej çalışması olup, öğrencinin beyin ile vücut kasları arasındaki uyumun ortaya konması amaçlanmaktadır (Tebliğler Dergisi, 1986. No: 2208). Dalcrozi'n "Eurhythmic" yönteminde ritmik jimnastikte müziği öğrenen öğrencinin hissedebilme, yapabilme, gösterebilme yetenekleri gelişmektedir. Kısacası Dalcrozi'n yöntemi insanlara müziği dinleyip, vücutlarını hissetmelerini sağladığından bilişsel ve devimsel gelişmeleri sağlanmakla kalmamakta özellikle çocuklara çok zevk vermektedir.

Bu nedenle halen uygulanmakta olan 1986-Ortaokul ve Lise Müzik Dersi Öğretim Programı'nda da Dalcrozi'n "ritmik cimnastik" yönteminin üç yıllık ortaokul müzik dersi kapsamında her dersin ilk on dakikasında müzik eğitimi ve beden eğitimi öğretmenin işbirliği ile gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Bu nedenle orta birinci sınıf ritmik cimnastik dersinde 2, 3, 4 zamanlı ritimler, orta ikinci sınıf ritmik cimnastik dersinde öncekilere ek olarak 5 ve 6 zamanlı ritimler, orta üçüncü sınıf ritmik cimnastik dersinde ise orta birinci ve orta ikinci sınıftaki ritimlerle birlikte 7, 8, 9 zamanlı ritimlerin kullanılması gerektiği yer almaktadır.

Orff Yöntemi

Carl Orff geliştirdiği yöntemde doğaçlamaya önem vererek, müziğe ritm ögesi ile başlanıp diğer öğelerin ritm ögesine bağlı olarak geliştirilmesi gerektiğini çocukların bildikleri tekerlemeler, şarkılar ve oyunların ritimlerini temel alarak vurmalı çalgılara müzik eğitiminde öncelik tanınmasını savunmaktadır (Kütahyalı, 1981: 166). Bu nedenle kolaylıkla çalınabilen soprano, alto, bas silofon, metalofon glockenspiel ile birlikte davul, zil, tahta bloklar geliştirmiştir. Orff çalgıları ile çocuklar sesleri taklit edebilmekte ve doğaçlama müzik yaparak kendi duygu ve düşüncelerini de anlatma olanağı bulabilmektedirler. Öğretmenlerinin rehberliğinde müziklerini notaya alma becerileri de gelişmektedir. Orff yöntemi küçük üçlü aralık ile başlamakta diğer aralıklardan sonra pentatonik diziyeye geçilmektedir. Pentatonik dizinin yaratıcılığı daha çok geliştirdiğini bu nedenle yedi sesli dizinin öğrencilerin bildiklerini ancak tekrar etmelerini sağlayabileceğini öne sürerek en son aşamada majör ve minör diziler öğretilmektedir.

Bu yöntem birçok müzik eğitimcisi tarafından kabul görmekte ve uygulanmaktadır. "Schulwerk Yöntemi" de denilen bu yöntemde çocukların müziksel gelişmeleri onların etkinlikleri ve yaşantıları ile gerçekleşmektedir. 1950-1954 yılları arasında yöntemin uygulamalarını içeren 5 kitap yayınlanarak 18 dile çevrilmiştir.

Kodály Yöntemi

15 Aralık 1882'de Macaristan'da doğan Zoltan Kodály Macaristan'da müzik eğitiminin herkesin şarkı söyleme zevkini alabileceği, müzik konusunda bilgili, günlük yaşantıda evde ya da dışarıdaki müzik etkinliklerinde rol oynayabilecek ve iyi bir konser dinleyicisi olabilecek şekilde verilmesi gerektiğini öne sürerek ulusal bir müzik kültürünün halk ezgilerinin temel alınmasıyla gelişebileceğine inanmıştı (Choksy, 1986). Onun yönteminde ritmik duyarlılık ön planda gelmekte olup, çocuklarda bu öge hareket ve ritm oyunları ile başlar, görerek ve duyarak temel vuruşlar ve ritm motiflerini algulama gelişir. Basit ritimlerde, dörtlük notalar "ta" sekizlik notalar "ti" hecesiyle yazılır. Çocuklar bu ritimlerle el çırparak, hem söyler hem hareket ederler. Daha sonra karmaşık ritimler pentatonik dizi içinde kullanılarak, son aşamada küçük ikili aralıklar ve değiştirici sesler kavratılır. Kodály yöntemi ile öncelikle çocuklara seslerini kullanma becerileri kazandırılmakta daha sonra çalgı öğretimine geçilmektedir.

Bu yöntemde özellikle blokflüt önerilmekte daha sonra diğer nefesli ve telli çalgılara geçilebilmektedir. Kodály yöntemi ABD'de Dr. Tibor Bachman tarafından kullanılmış, yazdığı "Müzik Okuma ve Yazma" adlı kitabında çocukların tanıdıkları ezgilere çok az yer vererek, müzik okuma eğitiminde tanınmamış ezgilere yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Ritm ögesinin önemini vurgulayan Bachman bağımsız ritm alıştırmalarına da yer vermektedir.

Bachman'ın dışında söz konusu yöntemi uygulayan Lois Choksy temiz söylemenin yanında, vurgu kavramıyla birlikte hafif-kuvvetli, hızlı-yavaş gibi kavramlara önem vermektedir. Kodály gibi Choksy de ritmik hecelerle birlikte el işaretlerini kullanarak, çocuklarda ton duygusunun gelişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kodály'nin öğrencisi olan Mary Helen Richards'a göre temel çalgı insan sesi olup, ritm en önemli öğedir. Müzik okuma ve şarkı söylemenin ayrılmaz bir bütün olduğuna inanarak müzik yazımına daha az önem vermektedir.

Bu yöntemin bir başka savunucusu olan Denis Bacon 1969 yılında Massachuseets'te Kodály Müzik Eğitimi Enstitüsü'nü kurarak yöntemin müzik

eğitimcileri tarafından öğrenilerek uygulanmasını sağlamayı, okul öncesi eğitiminden daha üst sınıflara uzanan müzik eğitimi programları geliştirmeyi, Kodály yönteminin eğitimdeki etkilerini araştırmayı, eğitimle ve müzikle ilgili kişilere Kodály yöntemi hakkında bilgi vermeyi enstitünün kuruluş amaçları olarak belirlemiştir.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

Günümüzde pek çok alanda denenerek araştırma sonuçlarının program geliştirme süreçlerinde değerlendirildiği işbirlikli öğrenme yurt dışı alan yazında "Cooperative Learning" adıyla geçmektedir.

İşbirlikli öğrenme 1920'lerden bu yana sosyal psikolojide dikkati çeken işbirliği kavramından yola çıkılarak geliştirilmiş olup, Dewey de demokratik bir toplum olmanın temelini öğrencilere sınıfta işbirliği yapma etkinliklerinde bulandırmaktan geçtiğini öne sürerek öğrencilerin aktif ve katılımcı rolünün ön plana çıkarılması gerektiğine eğitim felsefesinde önemle yer vermektedir (Açıkgöz, 1992). Carter, Steinbrick ve Smiley (1992)'in belirttiğine göre, Boyer, (1983) ve Goodlad, (1984) tarafından yapılan çalışmalar okulların öğrencileri pasif birer bilgi alıcısı yaptığını ortaya koymakta; öğretim programlarının öğrencileri bağımsız ve yaratıcı düşünceye ve anlayışa sevk etmekten yoksun bıraktığını göstermektedir. Daha sonraları Johnson ve Johnson'un da araştırmalarının uygulanmasında temel edindiği (Açıkgöz, 1992) işbirlikli öğrenmenin kuramı konusunda Deutch'un 1949 yılında yayınladığı (Warring, Maruyama, 1986:317);

a) yarışma

b) işbirliği

c) bireysel çalışmaya dayalı makalesi başka araştırmaları da yönlendirmiştir. Öğretmenlerin yöneteceği işbirliğine dayalı ünite, ders ve kurs planlarını kapsayan öğretim programlarının denenmesi gerektiğini öneren, çağdaş sosyal çalışmaların geliştirilmesi için gerekli koşullar şöyle belirlenmiştir (Carter, Steinbrink, Smiley, 1992:269):

1- Birlikte çalışmanın çok büyük erdem olduğu günümüzde birlikte öğrenme ve çalışma genç öğrencilere aşılanmalıdır. Dünyanın bütün problemleri tek bir kişi ya da bir ulus için nasıl ağır geliyorsa sosyal çalışmalar da tek bir

öğrenciye ve onun yönetimine bırakılmayacak kadar ağırdır. Öğretmen ve öğretmen yetiştirilenler için en önemli erdem öğrencilerine işbirlikli planlamayı, işbirlikli yönetim tekniklerini ve işbirliğini geliştirmeyi öğretmektir.

2- İşbirlikli öğrenmenin sonucu olarak eleştirel düşünmenin ve problem çözümündeki hayal gücünün önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle grup halinde problemlere çözüm getirme yeteneği karar verme durumuyla karşı karşıya geldiğimiz günümüzde eğitim programlarına alınmalıdır.

3- Bugün içinde bulunan düşük kaliteli okul şartlarının akademik hedeflere kilitlenmesiyle birlikte öğrenciden neler yapması konusunda istenen kalıplar ve sık sık yarışılan sınavlar; çağdaş sosyal çalışmaların geliştirilmesini gerekli kılmaktadır."

ABD ile birlikte Kanada, Japonya, İsrail, Nijerya, Hollanda, Almanya, Norveç (Açıkgöz, 1992) gibi ülkelerde araştırma ve uygulamaların yapıldığı işbirlikli öğrenme küçük gruplar halinde biraraya gelen öğrencilerin belirli hedeflere ulaşmak amacıyla tüm kaynak ve çabalarını birleştirdikleri eğitimsel bir düzenleme olup, her grup çalışması işbirlikli çalışma anlamına gelmemektedir.

İşbirlikli öğrenmede grup üyeleri, diğer grup üyeleri başarı sağlamadan kendisinin de başarı sağlayamayacağını bildiklerinden, birbirleriyle etkileşimde bulunarak yardımcı olurlar, öğrenmelerini sağlarlar. İşbirliği olgusu bu nedenle öğrenciler arasındaki sosyal bağımlılık ve etkileşimin doğasına dayanır (Mevarech, Stern ve Levita, 1987:164-167).

İşbirlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri

İşbirlikli öğrenmenin etkililiğini arttıran ilkeler işbirlikli öğrenme gruplarına özgü olup, aşağıdaki başlıklarda toplanabilmektedir (Açıkgöz, 1992: 9-15).

Grup Ödülü

İşbirlikli öğrenme etkinlikleri sonucunda grup üyelerinin başarılı olabilmesi için önce grubun başarılı olması gerekmektedir. Grup çalışmasının sonuçları, grup tarafından alınacak ödüle bağlı olup, bireysel sorumluluk grup

başarısını etkilemektedir. Ödül sistemi nasıl olursa olsun, grup çalışması bireysel öğretimi bireysel öğretim de grup başarısını sağlamaktadır. Başarıya ulaşmak için bireysel öğrenmenin yanında grup ödülünün olması grup üyelerini de teşvik etmektedir. Açıköz'e göre (1992) Grup ödülü ve bireysel sorumluluk sağlandığında grup çalışmasının verimli olduğunu savunan Slavin (1983) grup ödülüne;

a) İşbirlikli ödül yapısı,

b) İşbirlikli iş yapısı ile ulaşılabileceğini öne sürmektedir.

İşbirlikli ödül yapısı grup üyelerinin ortak öğrenme hedeflerine yönelik grup ürünü ortaya koyarak grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir.

İşbirlikli iş yapısında ise ayrı ayrı işlerden sorumlu olan öğrenciler bireysel olarak değerlendirilerek bireysel puanların toplamından grup puanı elde edilir. Başka bir şekilde ise bütün grup üyeleri aynı iş üzerinde çalışırlar ve ortaya çıkan grup ürünü ödüllendirilir.

Olumlu Bağımlılık

İşbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenciler ortak bir hedefe ulaşmak için çabalarını birleştirirler, kaynaklarını paylaşırlar, arkadaş desteği ile ortak kararlara vararak başarıyı en üst düzeyde elde etmeye çalışırlar (Açıköz, 1992). 1989'da Johnson ve Johnson bu ilkeye olumlu bağımlılık demektedir, bu olumlu bağımlılık olumlu ürün bağımlılığını ve olumlu araç bağımlılığını içermektedir. Olumlu ürün bağımlılığı hedeflere yönelik amaç bağımlılığını ve grup ürününe dayalı ödül bağımlılığını kapsamaktadır. Olumlu araç bağımlılığı ise her üyeye diğer üyelerin kaynaklarını, rollerini ve görevlerini tamamlayıcı bağımlılıkların yaratılmasıyla sağlamaktadır.

Bireysel Değerlendirilebilirlik

Öğrencilerin işbirliğine dayalı grup çalışmalarına birbirlerinin desteğinde etkin bir şekilde katılmalarının sağlanması için bireysel ve grup sorumluluğunun kazandırılması gerekmektedir. Bu grup başarısının yolunun, gruptaki bireylerin öğrenmesinden geçmesi anlamına da gelmektedir. Bu nedenle gruptaki her öğrencinin, grup çalışmasına ne denli katkıda bulunduğu konusundaki değerlendirme yollarından ve öğrenme düzeyinden haberi olmalıdır. Açıköz'e (1992) göre Slavin (1990) tarafından yapılan araştırmalar bireysel

değerlendirmenin yer aldığı işbirlikli grup öğrenmelerinin daha olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bireysel katkıyı değerlendirme her öğrenciye bireysel test uygulamak, grup başarısı için ortalama puanı almak ya da gruptaki herhangi bir üyenin çalışmasını seçkisiz olarak değerlendirmek, grup ürünün altına herkesin imza atmasını sağlamak şeklinde yapılabilir.

Yüzyüze Etkileşim

Açıkgöz'e (1992) göre işbirliğine dayalı grupların başarısı öğrenciler arasındaki etkileşime dayanmaktadır. Grup üyeleri ortaklaşa öğrenirken ve grup ürünü üretirken birbirlerine yardımcı olurlar, düşüncelerini ve kaynaklarını olumlu bir şekilde paylaşırlar, birbirlerine dönüt vererek, tartışma ve açıklamalarda bulunurlar, bu nedenle birbirlerine bağımlı olma durumundadırlar. Bütün bu etkinlikler sırasında birbirlerini etkilerler, birbirlerinden etkilenirler, birbirlerini güdülerler.

Araştırma sonuçları grup sayısı azaldıkça katılımın daha fazla arttığı ve grup büyüklüğünün 2-5 kişi arasında olması yönündedir. Gözönüne alınması gereken nokta bütün etkileşim ve iletişimlerin öğrenme hedefleri üzerinde yoğunlaşması olmalıdır.

Sosyal Beceriler

İşbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin ortaklaşa olarak hedefler üzerinde çalışmalarını için biraraya gelmeleri yetmemektedir. Bunun üzerinde öğrencilere işbirliği yapma, birlikte çalışma becerileri öğretilmelidir. Açıkgöz'ün (1992) sözettiği gibi Johnson ve Johnson'a göre (1991) öğrencilerin sağlıklı ve etkili bir işbirliğini gerçekleştirmeleri için duygu ve düşüncelerini anlaşılır biçimde iletmeleri, mesajlarını alanın tepkilerine ve alıcının düzeyine uygun mesajları seçmeleri, mesajları yargulamadan anlamaya çalışmalarını gerekmektedir. Açıkgöz'e (1992) göre ayrıca grup içinde her grup üyesi lider olabilmelidir. 1985'de Nancy ve Ted Graves (Açıkgöz, 1992) öğrencilerin işbirliği yapmayı somut işlerde daha kolay öğrendiklerini, bu nedenle öğrencilerin soyut işlerden önce sınıf süsleme, temizleme, parti düzenleme, kırık daireler, yap-boz oyunları gibi akademik olmayan işlerde çalışmalarının sosyal becerilerinin kullanımına temel oluşturduğunu ileri sürmektedirler. Bu şekilde hazırlanan grup üyeleri kurdukları olumlu ilişkilere güvenerek daha yüksek başarı güdüsüyle çalışırlar.

Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

İşbirliğine dayalı grup öğrenmesini, diğer geleneksel grup öğrenmelerinden ayıran önemli bir ilkedir. Grup çalışmalarının sonunda grup üyeleri toplanarak grup olarak ne denli başarılı olduklarını, başarılarının sürmesi için etkinliklerinin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlerler, daha etkin grup çalışması için neler yapmaları gerektiğine karar verirler. Açıköz'e (1992) göre grup sürecinin değerlendirilmesi, sık sık yapılması, işbirliği becerilerinin geliştirilmesi için mutlaka gereklidir. Değerlendirme hem öğretmen, hem de grup üyeleri tarafından gözlem formu kullanılarak yapılabilir.

Eşit Başarı Olanığı

İşbirlikli öğrenmede grup üyeleri kendi çaba ve başarıları yoluyla grup başarısına da katkıda bulunurlar. Her üye bu nedenle etkinliklerde bulunur. Öğrenme konuları her grup üyesine paylaştırılarak öğrenme sorumluluğu verildiğinden olumlu bağımlılık herkese eşit başarı olanağını da getirmektedir. Açıköz'ün (1992) belirttiği gibi Slavin'e (1990) göre her öğrencinin grup çalışmasına olan katkısının değerlendirilmesi nicel ya da nitel olarak yapılarak hem öğrenmeleri, hem de birlikte çalışma becerileri değerlendirilmelidir.

Yapılandırılmamış Grup Çalışmalarının Sınırlılıkları

İşbirlikli öğrenme tekniklerinde gözönünde bulundurulması gereken ilkeler yeterince uygulanmadığında öğrencilerin başarılarını engelleyen bazı sınırlılıkların olumsuz etkileri görülmektedir (Açıköz, 1992). Grup içinde ortak çalışmaya başlayan bazı öğrenciler çabalarını azaltarak grup etkinliklerine fazla katkıda bulunmazlar ya da kendine düşen konuyu hiç öğrenmezler. Bu durumda yine de grup başarısına ortak olurlar. Fakat diğer grup üyeleri grup içinde grup başarısına katkıda bulunabilecek düzeyde olduğu halde çaba harcamayan grup üyeleriyle işbirliği yapmak istememektedirler.

Buna karşılık çaba harcadığı halde başarısız olan grup üyesine diğer grup üyeleri yardımcı olmaktadır. Açıköz'ün (1992) belirttiğine göre Johnson ve Johnson (1989) ve Slavin (1990) bu duruma "hazıra konma etkisi" demektedir.

İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin yeterince planlı bir şekilde düzenlenmediği durumlarda düşük yetenekli öğrenciler çabalarını azaltarak

yüksek yeteneklilerin etkisi altına girmektedirler. Sömürülme etkisi denen bu durumun engellenmesi için her öğrencinin katkısının değerlendirildiği işbirlikli iş ve ödül yapılarından ödün vermemek gerekmektedir. Şimşek'e (1994) göre ise Cohen (1986), Johnson ve Johnson (1989), Şimşek ve Tsai'nin (1992) araştırmalarında söz ettiği gibi bazı grup üyeleri, diğer grup üyelerini etkisi altına almak ve grup lideri kimliğini göstermek eğilimde bulunabilirler. Özellikle farklı yetenek düzeyinde öğrencilerin bulunduğu gruplarda düşük yetenekli öğrenciler zor durumda kalabilirler. Ya da yüksek yetenek düzeyindeki öğrenciler yavaş öğrenen öğrencilerden sıkılabilirler. Bu konuda pek çok araştırma yapılmakta, her grup üyesinin etkin katılımı ve söz hakkının olduğu sosyal becerileri kazanan gruplarda bu sorunun giderildiği görülmektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenmeyi engelleyen diğer bir durum ise yeterince iyi planlanmamış, işlevsel olmayan işbölümünün yapılmasıdır. Yapılan işbölümünün grup çalışmasını tamamlamadığı durumlarda, öğrenciler yalnızca kendi bölümlerine çalışmayı tercih ederek, diğer arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olmaz. Bu durumda grup etkinlikleri bir bütünlük göstermez ve olumlu bağımlılık kaybolur. Yapılan araştırmalar iyice yapılandırılmış işbirlikli öğrenme gruplarının yapılandırılmamış işbirlikli öğrenme gruplarından ve bireysel öğrenme durumlarından daha yüksek başarı sağladığını göstermektedir (Slavin, 1983).

İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

İşbirlikli öğrenmenin değişik araştırmacılar tarafından geliştirilen zengin uygulamalar ve düzenlemeler gerektiren 15-20 çeşit alt tekniği bulunmaktadır (Açıkgöz, 1992). Bunlardan bazıları aşağıda verilmektedir.

Birlikte Öğrenme

Açıkgöz'e (1992) göre Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilmiş olan bir tekniktir. İlk uygulamalarından son geliştirilmesine yönelik araştırmalar sonucunda tekniğin uygulama aşamalarına son şekli verilmiştir. Bu aşamalar öğretimsel hedeflerin belirlenmesi, grup büyüklüğüne karar verme, öğrencilerin gruplara ayrılması, sınıfın düzenlenmesi, öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması, bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller

verme, akademik işin açıklanması, olumlu amaç bağımlılığının yaratılması, grup çalışmalarına yardımcı olmak, işbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme, dersi sona erdirerek öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme, grup sürecinin değerlendirilmesidir.

Akademik Çelişki

Açıkgöz'e (1992) göre Johnson ve Johnson çatışmaların olumlu olarak kullanılmasını bir öğrenme fırsatı ve bir strateji olarak düzenlemiştir. Akademik çelişki stratejisinin uygulanması sırasında öğrenciler gruplara ayrılarak rapor halinde önerilerini hazırlarlar, daha sonra taraflar görüşlerini sunarak ileri sürdükleri görüşü savunurlar. Daha sonra karşıt görüşün ne olduğunu açıklayarak anlamaya çalışırlar ve her iki tarafın anlayabileceği kararı vererek grup raporu hazırlarlar en son aşamada bireysel olarak sınava alınırlar.

Birleştirme

Açıkgöz'ün (1992) söz ettiğine göre Eliot Aronson (1978) ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan bu teknikte uygulanması sırasında şu etkinliklere yer verilir. Öncelikle 3-7 kişi arasında gruplar oluşturularak malzemeler paylaşılır. Öğrenciler asıl gruplarından ayrılarak aynı konuyu hazırlamaktan sorumlu diğer öğrencilerle uzmanlık grubu oluştururlar ve çalışarak tekrar eski gruplarına dönerler. Tekrar bir araya gelen grup üyeleri öğrendikleri konuları birbirlerine öğreterek bireysel olarak sınava girerler. Birleştirme-II Slavin tarafından geliştirilmiştir.

İşbirliği-İşbirliği

Açıkgöz'e (1992) göre Kagan tarafından geliştirilen bu teknikte öğrenci merkezli sınıf tartışması ile öğrencilerin ilgisi ve merakı uyandırılarak öğrencilere takımlara seçilirler. Takım konusunun seçiminden sonra, konu alt konulara ayrılarak öğrenciler mini konuları hazırlarlar ve sunarlar. Daha sonra bir rapor hazırlayarak takım halinde sunumlarını gerçekleştirirler, öğretmen tarafından değerlendirilirler.

Grup Araştırması

Açıkgöz'ün (1992) belirttiği gibi temelleri John Dewey tarafından atılan bu teknik İsrail'de Sholomo, Yael Sharan ile Rachel Hertz-Lazorowitz tarafından geliştirilmiştir. Tekniğin uygulama aşamalarında öğretmen tarafından önce

konunun saptanması ve grup üyelerinin birlikte kendi konularını nasıl araştıracaklarını planlaması, araştırmanın yapılarak rapor haline getirilmesi, araştırma raporunun sınıfa sunulması yer almaktadır. En son aşamada rapor, sunum ve öğrenciler değerlendirme sürecine alınırlar.

Öğrenci Takımları - Başarı Bölümleri

Açıkgöz'e (1992) göre Slavin tarafından geliştirilen bu tekniğin ilk basamağında öğrenme malzemesi sınıfa sunularak, öğrenci takımları oluşturulur. Bireysel sınav sonucunda öğrencilerin başlangıçtaki temel puanları belirlenir ve öğrenciler başarı sırasına konarak takım çalışması sonucunda bireysel ve takım gelişme puanları karşılaştırılarak değerlendirilir.

Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Açıkgöz (1992) tarafından geliştirilen bu teknikte gruplar oluşturularak konuyla ilgili olarak her öğrenci sorusunu hazırlar ve grup üyeleri bir araya gelerek grup sorusunu oluştururlar. Grup sorusunun oluşturulmasında herkesin katkısı sağlanır. Grupça oluşturulan sorular bir karta yazılarak başka gruplara postacılık rolündeki öğrenci ile gönderilir. Her grubun gözcüsü grup sorusunu yanıtlayarak grup sunumu ve grup süreci değerlendirilir.

İşbirlikli Öğrenmenin Etkililiği

İşbirlikli öğrenme konusunda 1981'de araştırmacıların meta analiz çalışmalarında yaratıcılık ve beceri gerektiren alanlarda işbirliği gruplarının daha başarılı olduğu ortaya konmakta, işbirlikli öğrenme matematik, fen bilimleri, anadil ve yabancı dil öğrenimi, bilgisayar destekli öğretim, problem çözme durumları yaratıcı drama etkinliklerinde kullanılmakta ayrıca eğitim uygulamalarının araştırma sonuçlarına dayandırıldığı en son öğrenme yöntemi olarak görülmektedir (Johnson, 1991:1106-1107).

Öğrencilerin, öğrenilecek konuyu bireysel yetenek ve hızlarına göre de çalışmalarına olanak sağlayan küçük gruplarla işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak birçok öğrenciyi kalabalık sınıf ortamında kaybolma olumsuzluğundan kurtarmakta, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin ikisini birden sağlamakta, bununla

birlikte öğrenci öğrenmesinin hızlanması olumlu benlik saygısını da yükselttiğinden davranışçı ve hümanistik yaklaşımların hemfikir olduğu bir öğrenme yöntemi olarak da önerilmektedir (Slavin, 1987:29-35).

Ayrıca işbirliğine dayalı grup öğrenmeleri sonucunda grup üyeleri arasında nitelikli etkileşim gerçekleşmekte, olumlu sınıf atmosferi oluşmakta, okulu sevmeye ve hoşlanma duyguları, sosyal çalışmalar için güdülenme, grup normlarına uygun işbirliği yapma becerileri ile birlikte yaratıcı düşünme becerileri gelişmekte ve kaygı düzeyleri azalmaktadır (Battistich, Solomon, Delucchi, 1993:19-30).

Açıkgöz'e (1992) göre işbirlikli öğrenme özürülülerin normal grupta eğitimi, hatırd tutma, üst düzey bilişsel stratejiler, güdülenme, denetim odağı üzerinde pek çok araştırma tarafından desteklenen olumlu etkiler göstermektedir. İşbirlikli öğrenme sırasında öğrenciler önceki bilgileriyle yeni bilgilerinin arasında bağ kurarak sınıflandırma, karşılaştırma yapma, zıtlıkları ve benzerlikleri bulma, altını çizme, bellek destekliyiçi öğrenme stratejilerini kullanarak yönlendirilmiş etkinliklerle grup tartışması ve özetleme sonucunda bir takım çıkarımlarda bulunmakta kavrama düzeylerinin gelişmesinde etkili olmaktadır (Uttero, 1988:390-395).

Webb gerçekleştirdiği araştırmalarında (Açıkgöz, 1992:104) işbirlikli öğrenmenin etkililiğinin öğrencilerin yetenek, cinsiyet, vb., bireysel özellikleriyle olan ilişkisini de ortaya koymaya çalışmıştır. Grubun cinsiyet yapısının grup içi etkileşimi etkilediği, kız ve erkek öğrenci sayısının eşit olduğu gruplarda kız ve erkeklerin etkileşimleri arasında fark görülmediği gözlenmektedir. Buna karşılık hem kızların, hemde erkeklerin çoğunlukta olduğu gruplarda kızların başarısını engelleyici etkileşim biçimleri söz konusu olmaktadır. Bununla birlikte Açıkgöz (1992:163) tarafından cinsiyet etkeninin de göz önüne alındığı araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Bu nedenle işbirlikli öğrenmenin genel olarak kız ve erkek öğrencilerdeki başarının yükselmesinde etkili olmasına karşılık farklı alanlarda cinsiyet etkeninde göz önüne alındığı araştırma verilerine gereksinme olduğu söylenebilir.

İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Eğitimi Uygulamalarındaki Etkililiği

İşbirlikli öğrenmenin öğrencinin etkin katılımı ve hoşlanma duyguları nedeniyle müziksel bilgilerin uygularken öğrenilmesinde, müziğin yapısal ögesi olan tartım çalışmaları yoluyla vücutlarını ve seslerini kullanıp müziksel yaratma yeteneklerini geliştirdiği Friedmann (1989) ve Baker'in (1992) araştırmalarında söz edilmektedir. Bilgisayar destekli çokseslendirme çalışmalarında işbirlikli öğrenme öğrencilerin müzik bilgilerini artırmakla birlikte öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesinde ve tutumlarında olumlu etkilerde bulunmuştur (Hoffman, 1991). İşbirlikli öğrenmenin toplu ses eğitimi ve etkinlikleri (Weintraub, 1992) ile opera yaratma ve sahneleme etkinliklerinde öğrencilerin müzik bilgileri ve güdülenmelerinde artma görülmüş (Bland, 1993, Bullen 1993) vokal alıştırmaları ve nefes alıştırmaları ile öğrenciler seslerini birer müzik aleti gibi kullanmayı öğrenerek devimsel alandaki olumlu etkileri kanıtlanmıştır. Opera yaratma çalışmalarını öğretim programının bir parçası yapma etkinlikleri sonucunda

- 1986 baharında 150 sekizinci sınıf öğrencisi Shakespeare ve Verdi'nin Falstaff
- 1987'de 700 ortaokul öğrencisi tüm devlet ortaokullarını temsilen Bizet'in Carmen
- 1988'de 700 ortaokul öğrencisi Puccini'nin Tosca
- 1989'da iki yöresel lise dokuzuncu ve onuncu sınıflar için Rigoletto, 150 öğrenci Mozart'ın Don Giovanni
- 1990'da 900 ortaokul öğrencisi, 200 lise öğrencisi ile birlikte La Boheme
- 1991'de 1100 ortaokul öğrencisi Maskeli Balo, 4 liseden 100, sekizinci sınıf öğrencisi, 70 ikinci ve beşinci sınıf öğrencisi Mozart'ın Sihirli Flüt operasını sunmuş, aynı yılda kurularak halka açılan "Genç Opera Cemiyeti'nin kurulmasında etkili olmuştur.

Austin (1990) bu nedenlerle dolayı yarışmaya dayalı etkinlikler yerine işbirlikli öğrenmeyi müzik eğitimcilerine bir seçenek olarak önermektedir.

Öğrenme Stratejileri

Günümüzde program geliştirme etkinlikleri öğrenme ve öğretme süreci üzerinde yoğunlaşmakta olup, bilişsel yaklaşımın etkisiyle öğrenmenin üretken bir süreç olduğu görüşü pek çok araştırma tarafından desteklenmektedir (Wittrock, 1974:87).

Bu nedenle süreç-ürün araştırmalarına ek olarak yapılan aracı-süreç araştırmaları öğrencide ya da bireyde öğrenmenin nasıl oluştuğunun anlaşılabilir olarak geliştirilmesi, bir başka deyişle öğrenmenin öğretilmesi konusu üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Program geliştirme süreci, çağdaş anlamda sürecin hedeflerinin, hedef davranışlarının, içeriğinin, öğrenme ve öğretme durumlarının, sınav-ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin de analiz edilerek geliştirilmesini içeriyorsa da bütün bunlar öğretmenle öğrencinin etkileşimi ve bu etkileşimle ilgili diğer öğelerin gözönüne alınmasıyla gerçekleşebilir. Öğrenme konusunda pek çok kuram ortaya atılarak, öğrenme modelleri geliştirilmektedir. Bu modeller belli yöntemlerle ve tekniklerle uygulamaya konulmakta, öğrencinin kullandığı öğrenme stratejileri öğretmenin kullanacağı tekniklerin planlanması konusundaki önlemleri etkilemektedir. Etkili bir öğrenmenin nasıl gerçekleştirildiğinin anlaşılabilir olarak ortaya konulmasına ve geliştirilmesi çabaları için araştırma bulgularının değerlendirilmesine gereksinim vardır.

Eski Yunan'da "strato" (ordu) ve "ago" (gütmek) sözcüklerinin birleştirmesinden oluşarak gerçek anlamda "ordu yönetme"yi belirtmek amacıyla üretilen "strateji" sözcüğü genel olarak önceden belirlenmiş bir amaca ulaşmak için izlenen yol anlamına gelmektedir (Türkçe Sözlük, 1983).

Dansereau (1985:209-227) etkili bir öğrenme stratejisini bilginin elde edilmesi, depolanması ve kullanılmasını geliştirebilecek işlemlerin ve basamakların tümü olarak görmektedir. Ona göre bir strateji hedef bilgi üzerinde doğrudan etkili olabildiği gibi, dolaylı yoldan da etkileyebilir. Temel stratejiler doğrudan doğruya metin üzerinde çalışmak için kullanılan stratejiler olup bilginin elde edilmesi, depolanması ve depolanmış bilgiyi yeniden kullanmaya yararlar.

Dansereau temel stratejileri kavrayış/akılda tutma stratejileri ve erişim/kullanma stratejileri olarak basamaklara ayırmıştır.

Kavrama ve Akılda Tutma Stratejileri

1. Ruhsal durumun ayarlanması
2. Anlamak için önemli ve zor noktaları işaretleyerek okumak
3. Kitaba başvurmadan bilgiyi geri çağırarak
4. Bilgiyi sindirecek kadar güçlendirmek
5. Kendi araştırmalarıyla bilgiyi genişletmek
6. Hataları gözden geçirmek'tir.

Bununla birlikte erişim ve kullanma için ikinci derecedeki öğrenme stratejileri yan stratejiler ile desteklenir.

Destek Stratejilerini ise Dansereau üç gruba ayırmıştır. Bunlar

1. Planlama ve programlama
2. Konsantrasyon yönetimi
3. Gözlem ve teşhis'tir.

Bu destek stratejileri öğrencilerin temel stratejilerini etkili bir şekilde kullanması için uygun bir iç durumu yaratmasını ve korunmasını sağlar.

Öğrencilerin bilgilerini tekrar geri çağırma yardımı olacak üç yan strateji olarak imge kullanımı, bilgiler arasında ağ kurma, anahtar kavramların analizi gibi stratejiler geliştirmiştir.

Temel Stratejilerin erişim ve kullanma basamağını oluşturan stratejiler ise;

1. Ruhsal durumu düzenleme
2. İşin gereklerini anlamak
3. İşin gerekleri ile ilişkili ana bilgileri hatırlamak
4. Ana bilgileri özel bilgilerle detaylandırmak
5. Bilgiyi geliştirmek

6. Sonucun yeterliliğini gözden geçirmek olup, bu stratejiler alternatif yan stratejiler ile geliştirilmiştir.

Etkili öğrenme için Frierson (1985:8) aktif bir öğrenci olmanın gereğine değinerek öğrenmeyi arttıran etkinlikleri şöyle sıralamaktadır.

1. Altını çizmek veya parlak kalemler kullanmak
2. İşaretlemek veya sınır içine almak
3. İçeriğin yapısını kendinize uygun olarak düzenlemek
4. Zihinsel birleşimler yapmak
5. Belleği güçlendirme sistemi kurmak
6. Sorular oluşturmak ve cevapları hazırlamak
7. Metni başkasına öğrettiğinizi varsaymak
8. Metinler arasında şekillerle ilişki kurmak

Öğrenme stratejisi ise Weinstein'e göre (1986:315-326) öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı, kodlama sürecini etkileme amaçlı davranış ve düşünceler olarak tanımlanmaktadır.

Bir başka deyişle herhangi bir öğrenme stratejisinin amacı öğrencinin güdüsel ve duygusal durumunu yeni bilgiyi seçme, kazanma, örgütleme ve bütünleştirme yollarını etkilemektir.

Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini sekiz ayrı kategori halinde sınıflandırarak bunların kodlama süreci yoluyla öğrenme ürünü ve öğrenci performansını etkilediğini öne sürmüşlerdir. Bunlar;

1. Temel tekraralama stratejileri
2. Karmaşık tekraralama stratejileri
3. Temel elaboration stratejileri
4. Karmaşık elaboration stratejileri
5. Temel örgütleme stratejileri

6. Karmaşık örgütlenme stratejileri
7. Kavramayı kontrol etme stratejileri
8. Duyuşsal ve güdüsel stratejiler'dir.

Bilginin seçimi ve kazanılması ne kadar öğrenildiğini belirleyen bilişsel süreçler olup, yorumlama ve bütünleştirme öğrenilenlerin örgütsel uygunluğunu ve nasıl örgütlendiğini belirleyen bilişsel süreçler olarak görülmektedir.

Tekrarlama davranışları bilginin seçimi ve kazanılması aşamasında, elaborasyon ve örgütlenme davranışları yorumlama ve bütünleştirme aşamalarında kullanılabilir.

Sınıfta sunulan herhangi bir konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kendini sorgulayarak kontrol etmek, kendi okuma davranışına rehberlik etmek için bölümün başındaki soruları yanıtlamak gibi etkinlikler kavramayı kontrol etme stratejileri sınav kaygısını yenmeye çalışmak için rahatlamak, kendi kendine konuşmak, dıştan gelecek rahatsızlıkları azaltarak sessiz bir yerde çalışmak, duyuşsal stratejiler kategorisine girmektedir.

Babadoğan'ın (1994) belirttiğine göre Gagne ve Driscoll (1988) öğrenme stratejilerini, öğrenci stratejileri olarak daha işlevsel olarak sınıflandırmıştır. Beş ayrı kategoride yapılan bu sınıflandırma;

1. Dikkat stratejileri
2. Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri
3. Kodlamayı artırma stratejileri
4. Geri getirmeyi artırma stratejileri
5. İzleme-yönetme stratejileri olmak üzere belirlenmiştir.

İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerinden ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak dayanışma içinde olmaları, aynı hedefe ulaşmak için okuyarak, okuduklarının altını çizerek, açıklama yaparak ve açıklama yaparak, sorular sorarak yorumlarda bulunmaları ve bilgilerini bütünleştirmeleri pek çok araştırma bulgularında işbirlikli öğrenmenin etkililiğini oluşturan etkenler olarak da görülmektedir.

Araştırmanın Gerekçesi

Müzik Eğitiminde ve öğretiminde Temel Eğitim II. Kademedeki daha önceden söz edilen sorunlar ve uygulamada karşılaşılan boşluklar yalnızca eğitim sistemi içinde değil eğitim sisteminin dışında TV, Radyo, Magazin Basını gibi kitle iletişim araçları, öğrencinin yaşamı boyunca içinde bulunduğu sosyal, kültürel, ekonomik koşullar ile beslenerek okuldaki müzik derslerine ve nitelikli müzik türlerine ilgi ve tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle öğrenciler kendi düzeyinde olmayan müziksel uyarıcılara karşı tepkide dikkatli ve seçici davranmadığı için müzik zevki gelişmemektedir. Müzik öğretiminin bütün boyutlarıyla birlikte gerçekleştirilememesi öğrencinin müziksel değerleri örgütlemesinde ve onlara karşı aynı tutarlılık ve kararlılıkla tepkide bulunmasında, müzik anlayışı ve dünya görüşü kazandırmasında etkili olamamaktadır.

Bunun yanısıra öğrencinin müziksel alandaki bilgi düzeyi yeterli terim ve kavramları kapsamamakta, belirlenen hedefler öğrenci, sınıf ve okul düzeyi ile çelişebilmektedir. Müzik bilgilerinin yorumlanabilmesinde karşılaşılan bir ezgi ya da ritm motifinin ilişkilerinin ve öğelerinin ayırıldılmasında problem çözme davranışları gelişmemektedir. Müzik bilgilerini belli kurallar doğrultusunda yeniden birleştirme, ezgisel ve tartımsal yaratıcılık, ölçütlere, kural ve ilkelere dayalı değerlendirmeler gerekçeleriyle birlikte açıklanamamaktadır.

Müzik öğretiminin çalma ve söyleme boyutlarının ağırlıklı olduğu davranışlarda özellikle ilgi ve güdülenme düzeyinin, müzik dersinden beklentilerinin düşüklüğü nedeniyle yeterli algılama ve gözlem yapılamadığından tekrarlama ve beceri haline getirme yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla yeni ve orijinal müziksel yaratmalarla birlikte çalma ve söyleme tekniklerinde bir gelişme söz konusu olamamaktadır. Bütün bunlarla birlikte müziksel öğrenmelerde önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için bilginin kazanılmasını, tutulmasını ve tekrar kullanılabilmesini sağlayabilecek yolların ortaya konulmaması öğrenme yollarını bilmeyen ve kullanamayan, ortak müzik bilgilerine sahip olamayan, birey ve toplumları yücelten müziğe değer vermeyen, birbirleriyle kaynaşamayan, ses birliğini ve bütünlüğünü sağlayamayan, yorumlayıcı ve yaratıcı olamayan, işbirliğini gerçekleştiremeyen kuşakların yetişmesine neden olmaktadır.

Bu nedenlerle gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde hemen hemen her düzeyde ve her alanda kullanılmakta olan "İşbirlikli Öğrenme Yöntemi" diğer

öğrenme yöntemleriyle birlikte seçenek olarak müzik eğitiminde öğrenme öğretme sürecinde bu boşlukları doldurabilecek etkinlikleri sağlayabilir.

Bu bağlamda bu araştırmanın gerekliliği aşağıda belirtilen durumlardan kaynaklanmaktadır.

1. Bireyin gelişiminde genel müzik eğitiminin işlevselliği,
2. Temel Eğitim II. Kademe (ortaokul) Müzik Dersi Öğretim Programlarında Çalgı Öğretimi kapsamında blokflütün önemli bir yerinin olması,
3. Türkiye'de müzik eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerdeki temel görüş ve önemi ile müzik eğitiminde gelişmiş ülkelerde sistematik olarak kullanılan yöntem ve tekniklerin önemi,
4. Müzik öğretiminde duyuşsal, bilişsel ve devimsel hedeflerde gözlenen durum ile geliştirilmesine duyulan gereksinme,
5. Müziği öğrenme stratejilerinin önemi,
6. Müziği öğrenmede cinsiyet farklılığının önemli olup olmadığına ilişkin yanıtlanması gereken sorular,
7. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrenme stratejilerinin öğrenme ve öğretme etkinlikleri içindeki önemi,
8. Türkiye'de işbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerinin yeterince araştırılmamış olması.

Araştırmanın Amacı Ve Önemi

Bu araştırma ile işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I ve Birlikte Öğrenme ile halen kullanılmakta olan Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin blokflüt öğretiminde öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, blokflüt çalma becerileri ve müziği öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerinin cinsiyet etkeni ile birlikte ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulguların

1- Çağdaş program geliştirme sürecinin öğelerinden olan programın öğrenme ve öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler bakımından çeşitlilik ve zenginlik sağlanması, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devimsel gelişimleri ve öğrenme stratejileri bakımından çok boyutluluk getirmesi,

2- Temel Eğitim II. Kademe Müzik Dersi Öğretim Programlarıyla ilgili olarak bundan sonra yapılacak olan program geliştirme çalışmalarında öğrenme ve öğretim sürecine ilişkin işe yarayacak sonuçlar ve öneriler getirmesi,

3- Araştırma sonuçlarının Temel Eğitim II. Kademe müzik eğitimi uygulamaları ve programları konusunda yeni düşünce, tartışma ve araştırma konuları yaratması,

4- Temel Eğitim II. Kademe ve Ortaöğretim kurumlarına müzik öğretmeni yetiştiren mevcut öğretmen yetiştirme programlarına katkıda bulunması beklenmektedir.

Problem Cümlesi

Birleştirme-I, Birlikte Öğrenme, Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, blokflüt çalma becerileri ve müziği öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri ve bu etkilerin öğrencinin cinsiyeti ile olan ilişkileri nelerdir?

Alt Problemler

Bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki alt problemlerle daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilmektedir.

1. Birleştirme-I, Birlikte Öğrenme, Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

2. Birleştirme-I, Birlikte Öğrenme, Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin öğrencilerin müziksel alan bilgileri üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. Birleştirme-I, Birlikte Öğrenme, Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin öğrencilerin blokflüt çalma becerileri üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

4. Birleştirme-I, Birlikte Öğrenme, Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin öğrencilerin müziği öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

5. Birleştirme-I, Birlikte Öğrenme, Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin öğrencilerin;

5.1. Müziğe ilişkin tutumları,

5.2. Müziksel alan bilgileri,

5.3. Blokflüt çalma becerileri,

5.4. Müziği öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Sınırlamalar

1. Bu araştırma yalnızca Orta I. sınıftaki öğrenciler üzerinde yapılacaktır.

2. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I ve Birlikte Öğrenme ile nota ile öğrenme tekniklerinden Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği ve Bütün-Parça-Bütün Tekniği kullanılacaktır.

3. Araştırmada sınıf çalgısı olarak blokflüt kullanılacak, blokflüt öğretimi yoluyla öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve devimsel çıktıları ile öğrenme stratejileri karşılaştırılacaktır.

Sayıtlar

1. Deney ve kontrol gruplarında araştırmayı yürütecek olan müzik öğretmenleri, öğretmenlik deneyimleri, yetenekleri bakımından anlamlı derecede farklı değildir.

2. Öğrenciler bu araştırmada öğretilen şarkıları öğrenmek için sınıf dışından herhangi bir yardım almayacak ve ek çalışma yapmayacaklardır.

3. Araştırmanın üzerinde gerçekleştirildiği deney ve kontrol grupları halen Orta I. sınıfta okumakta olan ve gelecekte de okuyacak olan öğrencileri temsil edebilecek niteliktedir.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan tanım ve değişkenler aşağıda verilmektedir.

İşbirlikli Öğrenme: Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak, birbirlerinin öğrenmelerine yardım edecek ve grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlayacak biçimde yapılandırılmış öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 1992:3). İşbirlikli Öğrenme, kubaşık öğrenme olarak da kullanılmaktadır.

Birleştirme-I : Konu gruptaki öğrenci sayısı kadar küçük parçalara ayrılıp, her öğrenciye verildikten sonra, öğrenciler kendi gruplarından ayrılarak aynı konuyu hazırlamaktan sorumlu diğer öğrencilerle uzmanlık grubu oluştururlar ve arkasından kendi gruplarına dönerler (Açıkgöz, 1992: 58-61).

Birlikte Öğrenme : Öğrencilerin bir tek ürün ortaya koymak için, öğretimsel konuların bağımlılık yaratacak biçimde grup üyelerine paylaştırılarak birbirlerine öğretmelerini sağlama sürecidir (Açıkgöz, 1992: 16-21).

Tartım : Zamanın sesler ile düzenli sürelerle bölünerek oluşturduğu uzunluk-kısalık farkına denir (Say, 1985: 1171).

Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği: Nota ile yazılan tartım araştırmaları ve öğrenilecek şarkının tartımı çeşitli vuruş ve blokflütle seslendirme yöntemleriyle (sol sesi ve öğrenilecek her yeni ses

üzerinde) buldurulduktan sonra şarkının ses yükseklikleri eklenir ve sözleri uygulanır (Uçan, 1987:37).

Bütün-Parça-Bütün Tekniği: Şarkı önce öğretmen tarafından bütünüyle blokflütle, solfej ve sözleriyle örnek olarak seslendirildikten sonra, ikinci aşamada bir müzik cümlesini çalarak, solfej ve sözleriyle yineler, öğrencilere aynı şekilde yinelettirir. Daha sonra diğer müzik cümleleri aynı şekilde öğretildikten sonra, kendisinden sonraki müzik cümleleriyle birleştirilir.

En son aşamada şarkı başından sonuna dek blokflüt, solfej ve sözleriyle seslendirilir (Sun, Seyrek, 1993:54).

Blokflüt Öğretimi: Müzik dersinde öğrencilere kazandırılması önceden planlanan müziğe ilişkin tutumların, müziksel alan bilgilerinin, müziği öğrenme stratejilerinin blokflüt çalma becerileri yoluyla öğretimi.

Tam Öğrenme Düzeyi: Bir dersin hedefleri doğrultusunda erişilen yüzde 90-100 arasındaki öğrenme düzeyi.

Yeterli Öğrenme Düzeyi: Bir dersin hedefleri doğrultusunda erişilen yüzde 70-89 arasındaki öğrenme düzeyi.

Geçerli Öğrenme Düzeyi: Bir dersin hedefleri doğrultusunda erişilen yüzde 50-69 arasındaki öğrenme düzeyi.

Hedefler: Bir öğrencide önceden planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir (Ertürk, 1972:14-16). Hedefler ağırlıklı olarak bilişsel, duyuşsal ya da devimsel alana girerler.

Bilişsel Hedefler: Öğrenilmiş davranışlarda zihinsel yönü ağırlıklı olan davranışlar olup, bilişsel alanda hedefler aşamalı olarak bilgi, kavrama, uygulama, analiz-sentez, değerlendirme basamaklarından oluşur. Müziksel alana ait her türlü terim ve kavram bilgisi ve bunların yorumlanabilmesi gibi müzikte önkoşul ve aşamalı zihinsel etkinlikleri belirtmek amacıyla kullanılmıştır.

Duyuşsal Hedefler: Öğrenilmiş davranışlarda ilgi, duygu, düşünce, tavır, tutum, değer yargıları gibi duyuşsal yanı ağırlıklı olan davranışlar olup, aşamalı olarak alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme, bir değer ya da değerler bütünüyle nitelenmişlik basamaklarından oluşur. Müziğe yönelik ilgi, duygu, düşünce, tavır ve tutumlar bu araştırmada duyuşsal hedefler olarak kullanılmıştır.

Devimsel Hedefler: Devimsel hedefler öğrenilmiş davranışlarda el, kol, vücut hareketleri, jest ve mimiklerin ağırlıkta olduğu davranışları kapsar. Algılama, kuruluş, kılavuzlanmış faaliyet, mekanizma, karmaşık dışa vuruk faaliyet, uyum ve yaratma basamaklarından oluşmuştur. Bu araştırmada devimsel hedefler blokflüt çalma davranışlarını karşılamak amacıyla kullanılmıştır.

Öğrenme Stratejileri: Öğrencinin öğrenme sırasında duyuşsal durumunu etkileyerek, yeni bilgiyi seçme, kazanma, örgütleme, bütünleştirme yolları ve önlemleridir (Weinstein, Mayer; 1986:315).

Müziği Öğrenme Stratejileri: Müziği öğrenirken öğrencinin kullandığı ve kodlama sürecini etkileyen davranışlar, düşünceler ve önlemlerdir.

Geleneksel Öğrenme ve Öğretme Teknikleri: Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği ve Bütün-Parça-Bütün Tekniği.

Kısaltmalar

BÇBÖ	: Blokflüt Çalma Becerileri Ölçeği
1986-OLMÖP	: 1986-Ortaokul ve Lise Müzik Dersi Öğretim Programı
BÖ	: Birlikte Öğrenme
BPBT	: Bütün-Parça-Bütün Tekniği
B-I	: Birleştirme-I
ETYÖT	: Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği
İDEO	: İzmir-Dokuz Eylül Ortaokulu
MAT	: Müziksel Alan Bilgi Testi
MÖSÖ	: Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği
MTÖ	: Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği
R	: Random (Seçkisiz Örneklem Yöntemi)
T	: Test (Ölçek, Test, Gözlem Formu ile aynı anlamda kullanılmıştır).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan yayın ve araştırmalar iki ayrı başlık altında verilmektedir.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemine İlişkin Yayın ve Araştırmalar

Son 30 yıldan bu yana işbirlikli öğrenme ile ilgili olarak deneysel koşullarda değişik seviyelerde ve değişik konu alanlarında pek çok araştırmalar yapılmış olup, halen sürmekte olan araştırmalar söz konusudur.

Bu araştırmalardan dil sanatları, okuma, sosyal alanlar, ikinci dil, biyoloji, fen ve matematik konu alanları gibi alanlar üzerinde yapılan 46 işbirlikli öğrenme araştırmasının sonuçları Slavin (1983:435-439) tarafından değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırıldığı bu araştırmaların %63'ünde işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını anlamlı derecede ve olumlu olarak etkilediği yönünde bulgular elde edilmiştir. %33'ünde geleneksel öğrenme yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, %4'ünde kontrol grupları ve dolayısıyla geleneksel yöntemlerin daha etkili olduğu bulguları elde edilmiştir.

Warring ve Maruyama (1986) kolej öğrencileri üzerinde on hafta süren araştırmalarında deneysel yöntemi kullanarak psikolojiye giriş dersinde işbirlikli grup çalışması, yarışmaya dayalı grup çalışması ve bireysel çalışma yapan öğrencilerin beklentilerini, yüklemelerini ve başarılarını karşılaştırmışlardır.

Örneklemdaki toplam 42 öğrenciden dokuzu işbirlikli öğrenme grubunda, onbeşi yarışmaya dayalı grup çalışmasında, onsekizi ise bireysel olarak çalışarak ön-test, son-test uygulanarak, kişisel beklentileri ve özgeçmişleri hakkında bilgi edinilmiştir.

İki ya da daha az soruya yanlış yanıt veren gruplar ek puanla

kullanıldığı bu araştırmada işbirlikli çalışan grupların başarılarında ve beklentilerinde diğer araştırmacıların bulgularıyla paralellik gösteren anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bununla birlikte aynı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen araştırmada Orta Batı Amerika'da genel psikoloji dersini alan 78 kolej öğrencisi dört gruba ayrılmıştır. Onsekiz öğrenci bireysel çalışma grubuna, onsekiz öğrenci homojen işbirlikli gruba, onsekiz öğrenci heterojen işbirlikli gruba, ondokuz öğrenci heterojen işbirlikli yarışma grubuna atanmıştır. Öğrencilere öntest ve sontest ile birlikte, her sınavdan önce yetenek, güç, ödev ve şans gibi nitelik kategorilerini kapsayan likert tipi yedi aralıklı ölçek verilmiştir.

İkinci araştırma bulguları birinci araştırma bulgularına paralellik göstermesine karşılık zayıf öğrencilerin performansının büyük ölçüde işbirliğinin yararlarını azalttığı yönündedir. Bu nedenle bu araştırmalar öğrenme ortamlarının incelenmesinde teorik ve pratik uygulamaların etkileşiminin önemini göstermektedir. Hall, Rocklin, Dansereau, Skaggi, O'Donnell, Lambiotte ve Young'ın (1988) üçyüz üniversite öğrencisi üzerinde yapmış oldukları bir araştırmada, dokuz serilik bireysel farklılıklar ölçümleri CAMS modeli adı altında bilişsel, duyuşsal, bilişüstü ve sosyal olmak üzere dört alanda uygulanan testlerle elde edilmiştir. Öğrenciler ikili gruplar halinde ve bireysel olarak yapısal ve prosedürel kaynakları içeren pasajları çalışmışlardır. Öğrenciler iki gün sonra serbest hatırlama testini tamamlamışlardır. Elde edilen veriler üzerinde varyans çözümlemesi yapılmış olup, ikili grup halinde çalışanların, yalnız başına çalışanlardan daha iyi hatırladıkları görülmüştür.

Sanat eğitimi programı kapsamında Carter, Steinbrick ve Smiley (1992) tarafından gerçekleştirilen bir uygulamada öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılarak kabartma baskı yöntemi ile imgelerden oluşan bir kompozisyon yaratmışlardır. Aynı araştırmacılar Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen "Birlikte Öğrenme Tekniği"ni kullanarak öğrencilere önce modeller çizdirerek bunları makina yapımında kullanmalarını sağlamışlardır. "Birleştirme Tekniği" ile uzmanlık grupları oluşturarak ve uzmanlık kartları kullanarak Thomas Edison'un yaşamı, buluşlarıyla çağdaş yaşama katkıları kavratılmıştır.

Milleret (1992) bir ilkokulda İspanyolca konuşanların sınıfında Portekizce öğrenen öğrencilerle okuma ve telaffuz üzerinde yoğunlaşmış işbirlikli grup çalışmalarının dille ilgili gelişimi sağladığı gibi sosyal yakınlaşmayı arttırdığını

savunmakta, elde edilen sonuçlar işbirlikli öğrenme tekniklerinin dil öğretimi üzerindeki Türkiye'de yapılan araştırma sonuçlarını (Açıkgöz, 1991) desteklemektedir.

Dönem sonu yazılı sınav sonuçlarına göre değerlendirilmesi yapılan, yöntemin özellikleri konusunda yorumda bulunan oniki öğrenciden onbiri olumlu eleştirilerde bulunarak geleneksel yabancı dil öğretiminden daha üstün bulmuşlardır.

King (1993) tarafından ilkökul üçüncü sınıf matematik dersinde haftada dört gün iki büyük homojen grup olarak öğrenim yapan yüksek ve düşük başarılı öğrencilerin düşünce süreçleri uyarılmış hatırlama yöntemi kullanılarak araştırılmıştır. Bütün sınıf öğretimi ile işbirlikli öğrenme yöntemi karşılaştırıldığında çalışmaların grup oluşturması ve problem çözümünü kapsadığı yerlerde küçük grup ortamlarındaki değişen öğretmen ve öğrenci rolleriyle öğrenci aracılık sürecinin derecesi önem kazanmaktadır. Her biri yaklaşık elli dakika süren ve dörtlü grupları içeren dört ardışık videolu dersten sonra öğretmen hedef öğrenciler ile dışarıdan bazı öğrencilerle uyarılmış hatırlama tekniği ile birebir küçük bir depoda görüşme yapmıştır. Elde edilen veriler düşük başarılı öğrencilerin pasiflik olgusu içinde olduğunu, düşük başarılı öğrencilerin öğrenmeye olan katkılarının seyrek, önemsiz ve görev dışı davranışlar olduğunu göstermiştir.

Buna karşılık düşük başarılı öğrenciler yardım istemeyi ve yapılan yardıma nasıl teşekkür edileceğini öğrenmişler, açıklama almaları kolaylaşmıştır. Bu çalışma düşük başarılı öğrencilerin küçük gruplarda matematik öğrenmekten hoşlandıklarını, eksiklerini ise dış etkenlerle bağladıklarını ortaya koymaktadır. Fakat sonuç olarak yüksek ve düşük başarılı öğrenciler arasındaki farklılıklar, küçük grup yönteminden büyük ölçüde etkilenmemiştir. Buna karşılık King'in araştırma bulguları Slavin'in (1983) araştırmasında işbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersi üzerindeki olumlu yöndeki anlamlı farklılıklarıyla çelişir görünmektedir.

Kulick ve Mather (1993) işbirlikli öğrenmeyi Fransızca öğretim programlarında kullanarak bir model geliştirmişlerdir. Bu modelde Fransızca konuşan ülkelerin ve bölgelerin coğrafik, kültürel, ekonomik ve politik kimliğinin kavratılarak farklı kültürel öğelere karşı duyarlılık kazanmaları hedeflenmiştir. Modellerini üç aşamada uygulayan araştırmacılar birinci aşamada öğrencileri

Fransızca konuşan ülke ya da bölge hakkındaki temel bilgileri edinmeleri konusunda yönlendirerek, sorumlu oldukları kategorileri özetleyen anketler verilmiştir. Bilgiler toplanıp özetlendiğinde öğrenciler bu bilgileri paylaşarak, ikinci aşamada Francophone bölgenin önemli kültürel, coğrafik ve politik benzerliklerini ayırtmeleri, yani öğrendikleri bilgileri sözlü ya da yazılı ifade etmeleri istenmiştir.

Üçüncü ve son aşamada her bölgeyle ilgili kültürel değerleri ve ulusal kimliği yansıtan bir kişiliği ayrıntılı olarak hazırlayarak, öğrencilerin belleğinde uzun süre kalacak yaşamı rol oynayarak sınıfa sunmuşlardır. Her üç aşamayla ilgili soruları öğrenciler kendileri üreterek en sonunda genel bir sınavla alınmışlardır. Bu modelde öğrencilerin birbirleriyle karşılıklı olarak politik, tarihi, edebi, artistik konularda tartışmaları açıklamalarda bulunmaları, gösterilerde rol oynamaları, zengin bilgilerin sözlü ve yazılı olarak sunulmasının dil öğrenimi ile birlikte kültürel kimliğin farkına varılmasına katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Battistich, Solomon ve Delucchi (1993) işbirlikli öğrenme yöntemini ABD'de etnik, sosyal ve ekonomik olarak farklı nitelikte iki ayrı bölgedeki dört okulda geniş bir örneklem üzerinde uygulamışlardır. Standart başarı testleri ile öğrencilerin kavrama düzeylerini, anket yoluyla öğrencilerin okula karşı tutumlarını sınıf atmosferini algılamalarını, içsel motivasyonlarını, sosyal beceri ve değerlerinin ölçmüşlerdir.

Elde edilen bulgular işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin birbirinin öğrenmesine yardımcı olma, rahatlamasını sağlama, arkadaşça davranışlar, olumlu sınıf atmosferi yaratılması ve okuldan hoşlanma duyguları ile yüksek içsel motivasyonun grup etkileşiminin ve öğrencilerin başarısının niteliğini yükselttiğini, bunun tersine düşük kalitedeki grup etkileşiminin öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilediği sonucunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmaların bulgularına bakarak işbirlikli öğrenmenin müzik alanı dışındaki öğrenmelerde geleneksel öğrenme yöntemlerine göre başarıyı, güdülemeyi, tutumları ve sosyal ilişkilerin geliştirici etkileri olduğu söylenebilir. Fakat grup içindeki zayıf öğrencilerin işbirliğinden daha fazla yararlanmasını sağlayacak etkileşim türlerinin ve uygulamaların araştırılmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Müzik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Friedmann tarafından 1989'da gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme "Sınıf Öğretmenleri İçin Müziğin Temelleri" dersi ile "İlkokulda Müzik Yöntemleri" dersinde uygulanmıştır.

Küçük gruplarla çalışma sınıf içi tartışma tekniğine seçenек olarak sunulurken, küçük gruplarla çalışmanın aktif katılımı sağladığını, sınıf içi öğrenmeyi canlandırdığını ileri sürmektedir.

"Sınıf Öğretmenleri İçin Müziğin Temelleri Dersi"nin teorik ve uygulamalı beceriler bölümünün küçük grup çalışmalarıyla gerçekleştirildiği bu araştırmada müzikte ritm, vurgu gibi kavramların sunum içinde açıklanıp örneklendirildikten sonra, sınıfın tümü örneklere katılmış daha sonra her öğrenci yanındaki eşine yeni materyali, açıklayarak öğretmiştir.

Aynı şekilde Do Majör kalıbı ile diyez ve bemollerin kullanılarak diğer majör tonların öğretilmesinde, gruptaki bir öğrenci tuşlarla çalışırken diğerleri gözleyerek, soru sorarak ona yardımcı olmuşlardır. Notaların okunması, farklı ritimleri eş zamanlı okumak, farklı vurma çalgılar üzerinde deneyerek doğaçlama yapma çalışmaları grupla birlikte özün kavranmasına ve müziğin temellerinin yakalanmasına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.

"İlkokulda Müzik Yöntemleri Dersi"nde aynı yöntemle sınıf çalgıları kullanılarak, öykü ve şiirlere çevre ve insan sesleri ile eşlik yapmada, rondo formu oluşturmada sağlanan sınıf etkileşimi öğrencilere nesilden nesile geçerek iletişim kurabilme şansı sağlar denilmektedir.

1988'de gerçekleştirilen bir araştırmaya göre (Friedmann, 1988) akademik derecesi olan yetişkinlerin %76'lık bir çoğunluğu küçük grup çalışmalarını ileri düzeyde yararlı görürken, %22'lik bir grup "oldukça etkili" değerlendirmesi yapmışlardır. Ayrıca Friedmann öğrencilerin işbirlikli gruplarla birlikte çalışmalarının, hata yapma kaygısından uzak özgür bir sınıf ortamında, öğretmene duyulan güven içinde öğrenci başarısının övülerek cesaretlendirildiği koşullarda büyük yararlarından söz etmektedir.

Austin (1990) müzik yarışmalarının okul müzik öğretim programlarındaki yerini eleştirerek toplumun yarışmacı yapısı ile müzik yarışmaları arasında ilişki

kurmaktadır. Austin makalesinde Carole ve Russel Ames'in yarışma, işbirliği ve bireysel çalışmaya dayalı hedef yapılar üzerinde yaptıkları çalışmayı örnek göstermektedir. Onlara göre küçük yaştaki yarışmacılar, genellikle başarıyı çabaya değil de, yeteneğe yüklediklerinden yenildiklerinde psikolojik olarak ödüle aç, sürekli yenildiğinden olumlu davranışlar yerine, yenilgiyi önlemek için yeni stratejiler ve taktikler geliştirmektedirler.

Yarışmadaki yenilgi motivasyonu da iyice azaltmaktadır. Müzik eğitimi konusunda 1989'da aynı yazar tarafından yapılan ön araştırmalar yarışmanın müzikal ya da müzik dışı gelişmeleri arttırdığına ilişkin kanıt sağlamamaktadır. Austin müzik eğitimcilerine yarışmalar yerine yarışma içermeyen resitaller, solo ve küçük grup konserleri/gösterileri önermektedir. Uzmanlar bir sınıf ortamında öğrenciler için ya da onlarla birlikte çalabilirler. Herkesin katkıda bulunacağı ve müzik deneyimlerinden yararlanabileceği işbirlikli öğrenmeye dayalı müzik çalışmaları ve provalar yarışma geleneğine seçenek olarak sunulmakta yaşam boyu müziğe katılım olanağı veren etkinliklere geçilmesi yönünde müzik öğretmenlerine işbirlikli hedefler gösterilmektedir.

1992'de Weintraub tarafından ortaokul ve lise öğrencilerinin toplu söyleme becerilerini işbirlikli öğrenme sürecinde geliştirme amacıyla yapılan araştırmada öğrenci kayıtlarının yükseldiği, söyleme becerilerinin geliştiği görülmüş olup öğrenciler geliştirilen ölçekle değerlendirilmiştir.

1992'de Zentz, Lavrie ve diğerleri Orff'un Schulwerk Yöntemi bando yönetme deneyimleri ve cazdan hoşlanmalarından kaynaklanan, "müzik eğitiminde uygularken öğretme" yaklaşımını işbirlikli gruplarla uygulamışlardır.

Okul öncesi eğitimden beşinci sınıfa kadar aşamalı olarak verilen ritm, nota, vokal ve çalgı çalışmaları yoluyla, çocuklar beşinci sınıfta blues'u keşfetmeye ve caz uygulamalarına başlamaya hazır duruma gelmişlerdir.

Kendi kompozisyonlarını seslendiren grup üyeleri arasında işbirlikli öğrenmenin temel prensiplerinden kaynaklanan hoşlanma duyguları önemli müziksel deneyimlerin kazanılması Friedmann'ın (1989) gözlemleriyle de desteklenmektedir.

Beckwith, Garfield, Holley ve diğerleri (1991) "İşbirlikli Sanatçılar Enstitüsü" sanat programı kapsamında ve "Kabile Ritimleri" adı altında parçalanmış aileler, toplumsal uyumsuzluklar, ırkçılık kendine güvensizlik ve

akademik başarısızlık durumlarında çocukların karşılaştıkları acil problemler konusunda okullara yardımcı olmak amacıyla sanat alanlarında etkinlik göstermektedirler.

Son 20 yıldır "Kabile Ritmleri" Massachusetts'te 1000 devlet ve özel okullarında kısa ve uzun dönemli programlar yapmışlardır.

Kendilerini geniş bir aile, ortak değerler deneyimleri ve kimlikleri paylaşan herhangi bir topluluk olarak görmekte olup zil, bambu flüt, çingırak, davul gibi çalgılar kullanarak ritm ve müziği gerçek problemleri çözmek amacıyla kullanmaktadırlar. Onlara göre kabile sembolü ya da kabile tezahüratı gibi sembolik etkinlikler grup kimliği oluşturmada vücutlarını ve seslerini kullanmalarını sağlamaktadır.

"Kabile Ritmleri" gösterileri birkaç aydan birkaç yıla kadar sürebilmekte, ayrıca öğretmenlere düzenli olarak sanatsal etkinlikler de önerilmektedir. "Kabile Ritmleri"nin işbirlikli öğrenmenin ilkeleri doğrultusunda Çinli, İspanyol, Afrikalı, başarılı, başarısız, kavgacı, zayıf ya da güçlü öğrenciler arasında birlik yaratmak, çeşitli ayırımları yok etmek, kendine güven ve saygıyı arttırmak için öğretmen ve yöneticilere yeni yollar göstermekte, öğrencileri gelecekteki zorluklara hazırlamada yardımcı olduğu öne sürülmektedir. Bu nedenle Beckwith, Garfield, Holley ve diğerlerinin uygulamalarının, müzikte ve diğer sanat dallarında yaratıcılığın geliştirilmesinde problem çözümlerinde kullanmaları Friedman (1989), Zentz, Lavrie ve diğerlerinin (1992) gözlemlerini destekler niteliktedir.

New England konservatuvarında geleneksel müzik armonisi dersi üzerinde Hoffman (1991) tarafından Macintosh bilgisayarları kullanılarak yapılan küçük grup çalışmaları, geleneksel öğrenme yöntemlerinin ayırımına neden olmuştur.

Geleneksel yöntemde öğretmen ile müzisyenin bire bir çalışma yapması gerekirken, bilgisayar destekli müzik stüdyolarında işbirlikli grup çalışmaları ile müzisyenler bestelerini yaratarak, belleğine kaydetmişler, bu durum grubun müziklerinin tekrar tekrar öğretmen tarafından dinlenerek değerlendirilmesine olanak tanımıştır.

Hoffman bu nedenle armoni dersinde öğrencilerinden kendi armoni parçalarının soprano ve bas partilerini altı ya da sekiz ölçüyü kapsayacak biçimde bilgisayar stüdyolarında oluşturmalarını istemiştir. Üçer kişilik çalışma grupları periyodik olarak değiştirilerek her grup o günkü çalışmalarını diskete kaydetmiş,

bir grup üyesi ödevi yüksek sesle okurken diğer öğrenciler ekrana verilen müziği kendi aralarında tartışmış, alıştırma bilgisayar tarafından çalınmıştır. Öğrencilerin değerlendirmesinden sonra öğretmen müziği dinleyerek değerlendirmesini yapmıştır.

Armoni yazılımında "Deluxe Music Construction Set" (DMCS) bilgisayar programı kullanılmış olup, araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (%100) geleneksel öğretim yerine bilgisayarlarla grup halinde çalışmak istemişlerdir.

Öğrencilerin %75'i ise bilgisayarlarda çalışmanın zevkli olduğu, öğretimin bilgisayar stüdyolarına taşınması gerektiği ve çalışma sonuçlarının tekrar duyulmasının yararlı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Modern bilgisayar teknolojisi ile küçük grup çalışması besteci, müzisyen ve dinleyici ayrımının yerine bunların tümünün rollerini birleştiren, uzun geleneksel müzik tarihindekilerini modern topluma öğretebilmek için bir fırsat olarak değerlendirilmiştir.

Speake (1993) bir çocuk öyküsü olan Munra Leaf'in "The Story Of Ferdinand" adlı öyküsünü temel müzik bilgilerini almış olan ikinci sınıf öğrencileriyle besteleyerek bir opera oluşturmuştur.

Sınıf bu nedenle beş gruba ayrılmış, her grup özel bir aryayı çalışarak, uygun şarkı bölümlerini eklemişlerdir. Çocukların yaratıcılıklarının kullanılarak ariyeler, düetler, koro parçaları son şekli verilerek teyplere tekrar çalışmalarını için kaydedilmiştir. Operanın sahnelenmesinde Main'in (1991) çalışmasında olduğu gibi fen bilimleri, beden eğitimi, dil sanatları öğretmenleri ve öğrencileri sahne ve dekorun oluşturulmasında, operanın ilköğretim gazetesinde yayınlanmasında destek olmuşlar, kostümler ise aileler tarafından hazırlanmıştır.

Benzer oyunların küçük gruplar tarafından öğretmen rehberliğinde bestelenmesinde ise öğrenciler sesin kalınlık-incelik, öğeleriyle ritmi, tempoyu ses rengini tartışmış başka bir öğrenci grubu ise öyküyü canlandırarak, opera ile müziğin arasındaki ilişkiyi üst düzeyde kurmaya çalışmışlardır.

Bullen (1993) ise müzik, dil ve sosyal bilimler derslerindeki deneyimli öğretmenlerin genç öğretmenlerdeki birtakım bilgi eksikliklerini tamamlamak ve operayı öğretim programlarının bir parçası yapmak amacıyla işbirlikli planlama ve çalışmayı yöntem olarak seçtiklerini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini yenileme, karşılıklı iletişim kurma, yeni bağlar oluşturarak güven içinde çalışma olanağı buldukları etkinlikler yöresel kurumlar tarafından da desteklenmiştir.

1986 yılından başlayarak öğretmenler ortaokul ve lise öğrencilerinin Carmen, Tosca, Rigoletto, Don Giovanni, Faust, Sihirli Flüt, Maskeli Balo gibi operalarda oynamalarında yardımcı olmuşlar, 1991 yılında bütün bu birikimlerle meslekdaşlarına kaynak ve materyal hazırlayarak yol göstermişlerdir.

1991'de aynı zamanda Junior Opera Guild (JOG)'un kurulması OPERA'syon etkinliklerine genç kuşağın ilgi ve katılımını sağlamıştır.

Bland (1993) Ortaokulda "Orişinal Opera Yaratma" programına katılan öğrencilerin işbirlikli öğrenme çalışmalarıyla yaratma ve müziğı öğrenme çabalarından söz etmektedir. Bunun için müzik geçmişleri olmayan öğrencilere profesyonel bir operaya gitmeden önce librettosu okutularak tartışmaları sağlanmış, daha sonra öğrenciler kendi ilgi alanlarında öykülerini oluşturmuşlardır. Büyük bir merak ve istekle seslerini ve ritm çalgılarını kullanmayı öğrenen öğrenciler müzik öğretmenleri rehberliğinde majör ve minör tonlardan hangisinin istedikleri duyguyu yaratabileceğini kararlaştırmak için operalarını sahnelemişlerdir. İşbirliği içinde bütün etkinlikleri gerçekleştiren öğrenciler sorumluluklarını başarıyla yerine getirerek, operanın kaynağı olan müziğı dil, sanat, fen, tarih, matematik alanlarında kullanmışlardır.

Sonuç olarak müzik eğitiminde gerçekleştirilen araştırmalar müzik eğitiminin ana boyutları olan müzik bilgisi edinme, müzik söyleme, çalgı çalma, müzik dinleme, tartım duygusunu geliştirme, opera yaratma ve sahneleme, müzik zevkini geliştirme, sosyal ilişkileri kuvvetlendirmede işbirlikli öğrenmenin oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Fakat ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak istatistiksel çözümlerinin yapıldığı daha çeşitli ve fazla araştırma gerekli görülmektedir.

Türkiye'de İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Türkiye'de İşbirlikli Öğrenme oldukça yeni bir araştırma alanı olup, bu konudaki ilk yayım Ün tarafından 1987 yılında yayımlanan "Öğrenmede İşbirliği mi?, Yarışma mı?" adlı makaledir (Açıkgöz, 1992:151).

Açıkgöz tarafından 1989-1990 Güz Döneminde Malatya Gazi İlkokulu'na devam eden 5. sınıf öğrencileri üzerinde "İşbirlikli Öğrenme, Gruplararası Yarışma ve Bütün Sınıf Öğretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırma deneysel koşullarda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere bu amaçla kişisel bilgiler anketi, erişme güdüsü ölçeği, İngilizce testi ve hatırda tutma testi ön-test ve son-test olarak verilerek istatistiksel çözümlenmeleri yapılmıştır.

Gruplar arası yarışma ve bireysel sorumluluk verilen işbirlikli grubun başarı durumları ile hatırda tutma testi sonuçları yapılandırılmamış işbirliği ve geleneksel bütün sınıf öğretiminden önemli derecede farklı çıkmıştır. Buna karşın kız ve erkek öğrencilerin son-test başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Yine Açıkgöz tarafından 1989-1990 Bahar döneminde Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde "Öğrenme Psikolojisi" dersine devam eden öğrenciler üzerinde "İşbirlikli Öğrenme (Birlikte Soralım, Birlikte Öğrenelim) ve Geleneksel Bütün Sınıf Öğretiminin Başarı, Hatırda Tutma ve Duyuşsal Özellikler Üzerindeki Etkileri" konusunda yapılan deneysel araştırmada ön-ünite testi, ünite testi verilerek duyuşsal özellikler için öğrenci kompozisyonları yazdırılarak, hatırda tutma testi uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Soralım, Birlikte Öğrenelim Tekniği'nin başarı düzeyi ve duyuşsal çıktılar üzerindeki etkileri geleneksel öğretim tekniklerine göre daha olumlu olup, hatırda tutma üzerinde hiçbir olumsuz etkide bulunmamıştır. İşbirliğinin öğrenmeyi daha kalıcı kıldığı yönündeki önceki araştırma da desteklenmiştir.

1989-1990 öğretim yılında, Kara tarafından Malatya Sümer Ortaokulu 1. sınıflarında okuyan 140 öğrenciden oluşan örneklemin üzerinde "İşbirliğine Dayalı Paylaşmalı Dönütün Başarı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri" konu başlıklı kontrol gruplu ön-test, son-test modeline dayalı olarak yapılan

araştırmada matematik konu alanında işbirliğine dayalı paylaşmalı dđnđtđn, bđtđn sınıfa verilen dđnđte ve hiç dđnđt verilmemesi koşuluna karşın daha fazla başarı sağladığı, gđrđlmđř đđrenilenlerin kalıcılığı konusunda olumlu fakat anlamlı dđzeyde bir farklılık bulunamamıştır.

"Kubaşık Đđrenme Yđnteminin Demokratik Tutumlar ve Erişi Üzerindeki Kalıcılığı" konulu Gđmleksiz tarafından gerçekteşirilen araştırma 1992-1993 đđretim yılında gerçekteşirilmifitir. Bu araştırmada da işbirlikli đđrenme tekniklerinden Birleştirme-1 ve Birleştirme-2 tekniklerinin ilkeleri ile Đđrenci Takımları Başarı Bđlđmleri ve Takım-Oyun-Turnuva tekniklerinin temel ilkelerinden yararlanarak oluşturulan Yeniden Uyarlanmış Birleştirme Tekniği kullanılmıştır.

Araştırma deseni bir deney ve iki kontrol grubundan oluşturulmuştur. "Eğitime Giriş" dersini alan Çukurova Üniwersitesi birinci sınıf đđrencilerine erişi testi ile demokratik tutum olçeği đn-test ve son-test olarak verilmiştir. Bulgular sonucunda deney grubundaki đđrencilerin, bir ay sonra yapılan kalıcılık uygulamasına da erişi testinden aldıkları bilgi ve kavrama dđzeyleri toplam puanları bakımından geleneksel đđrenme tekniklerinin uygulandığı kontrol grubuna gđre daha başarılı oldukları gđrđlmüřtđr.

İşbirlikli đđrenmenin demokratik tutumlar açısından geleneksel đđrenme tekniklerine gđre daha kalıcı tutum ve davranışlar kazandırdığı sonucuna da varılabilmifitir.

Gđmleksiz'in 1993-1994 đđretim yılı gđz yarı yılında Çukurova Üniwersitesi Eğitim Fakđltesi Yabancı Diller Eğitimi Bđlđmđ üçüncü sınıf đđrencileri üzerinde "Genel Đđretim Yđntemleri Dersinde Uygulanan Kubaşık Đđrenme Yđnteminin Benlik Saygısı ve Erişiye Etkisi" konulu yapmış olduğu deney ve kontrol gruplu đn-test, son-test çalışmasında Birleştirme Tekniği'nin yeniden uyarlanmış biçimi kullanılmıştır. Özgđn birleştirme tekniğinin yeterince etkin olmadığı gđrđřünden yola çıkılarak geliştirilen bu teknikle geleneksel yđntemlere gđre đđrencilerin benlik saygısı ve başarı dđzeyi araştırılmıştır.

Veri toplama araçları olarak "Erişi Testi" ve Rosenberg Benlik Saygısı Olçeği'nin Genel Benlik Saygısı Alt Olçeği kullanılmıştır.

Araştırma bulguları sonucunda deney ve kontrol gruplarının đn-test ve son-test başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar gđrđlmüřtđr. Grupların benlik

saygısı puan ortalamalarında yükselme görülmüş, fakat anlamlılık düzeyi önemli görülmemiştir.

"Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin, Erişiyeye, Demokratik Tutumlara ve Benlik Saygısına Etkisi" 1993-1994 öğretim yılında Gömleksiz ve Özyürek tarafından Adana Anadolu Lisesi birinci sınıf öğrencileri üzerinde araştırılarak, bu araştırmada Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplu ön-test, son-test modelinin uygulandığı araştırmada veri toplama araçları olarak yine "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği", "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği"nin "Genel Benlik Saygısı" alt ölçeği ve Erişiyeye Testi uygulanmıştır. Erişiyeye testinde deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülürken, bütün gruplar arasında demokratik tutumlar ve benlik saygısı açısından anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Türkiye'de işbirlikli öğrenme konusunda müzik alanı dışında diğer alanlarda yapılan araştırmalar işbirlikli öğrenmenin başarı, hatırd tutma, demokratik tutumlar, benlik saygısı üzerindeki olumlu etkilerini göstermekle birlikte araştırmaların sayısı ve konusu sınırlıdır. Müzik eğitiminde ise etkilerinin ortaya konmaya çalışıldığı araştırmalara rastlanamamaktadır. Bu nedenle müzik eğitiminin ana boyutlarında ve ilgili olduğu diğer alanlarda araştırılması gereken pekçok problem varlığını sürdürmektedir.

Öğrenme Stratejilerine İlişkin Yayın ve Araştırmalar

Bu konuda en geniş kapsamlı araştırmalar Weinstein ve Mayer (1986) tarafından gerçekleştirilmiş olup, başka birçok araştırmalardan da söz edilmektedir. Weinstein ve Mayer'e (1986) göre Flavell, Beache Chinsky (1966), bir listeyi ezberlerken on yaşındaki çocukların hepsinin tekrarlamayı hatırlatan dudak hareketleri ettiklerini, beş yaşındakilerin ise hemen hemen hiç dudak oynatmadıklarını gözlemişlerdir.

1967'de Kenney, Cannizzo ve Flavell (Weinstein ve Mayer, 1986) birinci sınıf öğrencilerinin bir kısmının kendiliklerinden dudaklarını hareket ettirdiklerini diğerlerinin ise tekrarladıklarına ilişkin hiçbir belirli görmediklerini

belirtmişlerdir. Tekrarlayan öğrenciler, tekrarlamayanlara göre bellek testinde daha çok puan almışlardır.

1969'da Moely, Olson, Hawles ve Flavell (Weinstein ve Mayer, 1986) 5-11 yaş grubundaki çocuklara ezberlemeleri için çeşitli kategorilerden bir küme resim vermişlerdir. 5-7 yaş grubundakilerin resimleri düzenleyemedikleri, 10-11 yaş grubundaki öğrencilerin örgütleme stratejilerini kullanarak resimleri düzenledikleri görülmüştür. Küçük çocukların serbest hatırlama öğrenmelerinde bu stratejileri olmadığı ya da Flavell'in (1970) belirttiği gibi "üretme yoksunluğu" olduğu düşünülmüştür. Araştırmacılar çocukların aslında bu beceriyi taşıdıklarını fakat resimleri düzenlemelerinin gelişimsel temeli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Kendiliğinden örgütleme 10 ya da 11 yaşlarında gelişimsel olarak ortaya çıkmaktadır.

Weinstein ve Mayer'in (1986) belirttiğine göre Howe (1970) öğrencilerin defterlerine doğru olarak yazdıklarının öğrenme olasılığının, yazılmayanlardan daha fazla olduğunu söylemektedir. 160 kelimelik bir paragraftan not çıkarma ödevinde bilgi not alınarak yazıldığında 100 tekrarda 34 kez hatırlanmıştır. Eğer bilgi notlarda yazılı değilse 100 tekrarda 5 kez az hatırlanmıştır.

Weinstein ve Mayer'e (1986) göre, Flavell, Friedrich ve Hoyt (1970) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin öğrenirken tekrarlama tekniklerini kendiliğinden kullanmalarının yaş ile arttığından söz edilmektedir. Bulgular farklı yaşlardaki çocukların aktif kendiliklerinden tekrarlama performanslarında geniş çapta farklılık olduğunu belirtmektedir.

Öğrenciler ana okulundan dördüncü sınıfa doğru ilerlerken yeni bilgiyi öğrenmek için tekrarlama stratejilerinden ve ilgili tekniklerden daha çok yararlanmaktadırlar. Weinstein ve Mayer'e (1986) göre Appel ve diğerleri (1972) belirli bir amaca uygun öğrenme stratejilerini büyük çocukların daha iyi kullanabildiklerini "ayırdedicilik hipotezi" ile ileri sürmüşlerdir.

Bütün bu araştırmalar öğrenme stratejilerinin ana okulundan onbirinci ve onikinci yaşa doğru gelirken çocuklar tarafından öğrenilmekte olduğunu, onbir ve oniki yaşında tekrarlamayı bozan etkinliklerden rahatsız olarak amaçları doğrultusunda strateji kullandıklarını ve geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

1973'de Hagen ve Kail (Weinstein ve Mayer, 1986) yaptıkları araştırmada küçük çocukların büyük çocuklara oranla kendiliklerinden daha az

tekrarladıklarını ortaya koymuşlardır. Tekrarlamanın diğer biçimi dersin ya da konunun önemli bölümlerini yazmak ya da altını çizmek olup, Richards ve August (1975) öğrencilerden altını çizenlerin yalnızca okuyanlardan daha çok bilgi hatırladıklarını bulmuşlardır. Bu bulgular tekrarlama stratejilerinin bilginin seçimi ve kazanılması aşamasında öğrenciye yardımcı olduğu görüşü ile tutarlılık göstermektedir.

Temel öğrenme ödevlerinde elaboration stratejileri çiftli çağrışım gerektiren örneğin; yabancı dilde sözcüklerin ezberlenmesi, seri listelerin öğrenilmesi, serbest hatırlama listelerinin öğrenilmesi etkinliklerini içermektedir. Sözel elaboration kullanan, imgeleme stratejisi öğretme yöntemlerinden bir diğeri yabancı dil sözcük kazanımında 1975'de Atkinson ve diğerleri tarafından kullanılan şifre yöntemidir (Weinstein ve Mayer, 1986).

Wittrock (1974) tarafından geliştirilen generatif süreç ile, öğrenme bütünlüycü bir süreçtir. Doctorov, Wittrock ve Marks (1978)'de yaptıkları bir araştırmada (Weinstein ve Mayer, 1986) altıncı sınıf öğrencilerinin yarısına metni okurken paragraf başlıkları kullanmışlar ve diğer yarısına tüm metni başlıksız olarak vermişlerdir. Bu iki gruptan paragraf okunur okunmaz özetleyici bir cümle yazmaları istenmiştir. Sonuçlara bakıldığında deney grubunun kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğu ve zaman sabit tutulduğunda başlıkların verildiği grubun hepsinden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Dansereau'ya (1985) göre, Holley ve diğerleri (1979) tarafından yapılan bir çalışmada altı saatlik doğrudan ağ kurma eğitimi verilmiş olan onyediy öğrenci ile kendi çalışma yöntemlerini kullanan yirmi bir öğrencinin metin işleme performansı karşılaştırılmıştır. Bir jeoloji kitabından alınmış pasaj üzerinde 3000 kelime çalışılmış essey, kısa cevap, çoktan seçmeli, kapalı uçlu sorular sorularak öğrenciler karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler "Ağ kurma" eğitimi verilen grubun, kontrol grubunu geçtiğini göstermiştir. Gruplar arasında önemli farklılıklar essey tipi ve kapalı uçlu sorularla görülmüş olup, ağ kurma stratejisinin ana fikirleri çıkarma ve akılda tutmayı geliştirici fakat ayrıntıları çıkarma konusunda etkisiz olduğu sonucuna varılmıştır.

İşbirlikli Öğrenme grubu üzerinde 1979'da Mc Donald öğrenci çiftlerinin 2500 kelimelik pasajdan 500 kelimeyi okumalarının istendiği bir strateji geliştirmiştir (Dansereau, 1985). Bir öğrenci öğrendiğini hatırlayıp sözlü olarak

özetlerken, diğeri dinleyerek hatırlanan kısımlardaki hataları düzeltmeye ve malzemenin örgütlenerek depolanmasını iyileştirmeye çalışılmıştır.

Bu işlem, her 500 kelimelik pasaj üzerinde çiftlerin rolleri değiştirilerek tekrarlanmış, işbirlikli çalışan öğrenciler, bireysel olarak çalışan öğrencilerle karşılaştırıldığında, işbirlikli çiftli çalışan grupların, tek başına çalışan öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür.

Weinstein ve Mayer'e (1986) göre, Mayer ve Cook (1980) araştırmalarında deneklere radarın nasıl çalıştığı hakkında bir bölüm dinlettirmişlerdir. Deney grubundan her cümleden sonra verilen arada bazı sözcükleri tekrarlamaları, kontrol grubunun ise sadece dinlemeleri istenmiştir. Kontrol testinde deney grubunun daha çok ayrıntıyı hatırladıkları, sözel olarak daha iyi ifade ettikleri bulunmuştur. Kontrol grubu ise kavramsal bilgiyi daha çok hatırlamış, radar bilgisini kullanarak, yaratıcı problem çözme testinde daha çok başarılı olmuşlardır. Bulgular hemen tekrar etmenin öğrencilerin içsel ve dışsal bağlantıları aktif olarak kullanmalarını engellediğini, kontrol grubunda ise verilen arada bunları yapacak zamanı buldukları sonucunu göstermiştir. Collins ve diğerleri (Dansereau, 1985) öğrenme stratejisi sisteminin konsantrasyon yönetimi öğesini ölçmek amacıyla, akademik etkinlikler sırasındaki yararlı, rahatlama teknik kombinasyonları kullananlar, kendi kendine konuşma tekniklerini kullanarak bu durumu çalışırken ve test sırasında koruyanlar ile bunların her ikisini de kullanan üç strateji grubunu karşılaştırmışlardır.

Yapılan analizler sonucunda üçüncü strateji grubunun çoktan seçmeli ve kapalı uçlu sorularda aldıkları yüksek puanlar Meichenbaum ve Deffenbacher'in (Dansereau, 1985) iki stratejinin birleşiminin, ayrı ayrı stratejilerin kullanımından daha etkili olduğu şeklindeki düşüncelerini destekler niteliktedir. Dansereau'ya (1985) göre Brooks, Dansereau, Spurlin ve Holley (1981) genel psikoloji sınıflarındaki 106 üniversite öğrencisini üç gruba ayırarak, birinci gruptaki öğrencilere metin başlıklarının kullanılması konusunda yönergeler vermişler, ikinci gruptaki öğrenciler ise başlık eğitimi almadan başlıklar içeren konuları çalışmışlar, üçüncü gruptaki öğrenciler ise başlık içermeyen konulara çalışmışlardır.

Beş gün sonra yapılan testte birinci deney grubunun diğer gruplara göre daha yüksek başarı gösterdiği anlaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar başlıkların hatırlamada yardımcı unsur oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Spurlin, Dansereau, Larson ve Brooks (Dansereau, 1985) Mc Donald'ın çalışmasını biraz daha genişleterek işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin rollerini ve etkinliklerini incelemişlerdir.

Bir metnin öğrenilmesinde öğrencilerden biri hatırlayıcı/sözlü özetleyici, diğeri aktif ya da pasif dinleyici/geliştirici rollerini üstlenmişlerdir.

Karşılaştırmalar sonucunda her iki rolün ve dinleyici aktivitesinin önemli değişkenler olduğu görülmüştür.

Bilgi şeması stratejisi üzerinde yapılan araştırmada kolej öğrencileri, bireylerin bilimsel teorileri öğrenmelerinde hangi önemli bilgi kategorilerinin bulunması gerektiği konusundaki bir liste üzerinde, şema eğitiminden geçirilmişlerdir. Denek olarak eğitimden geçirilen öğrencilerin onbeşi bilgi şemasının kullanımı üzerinde eğitilmiş deney grubuna, onyedisi öğrenci ise konsantrasyon yönetimi konusunda eğitilmiş ve grup tartışmalarına katılmış kontrol grubuna atanmışlardır.

Denekler 6 saatlik bir eğitim boyunca, 55 dakika içinde 2500 kelimelik bir teori metnini çalışmışlardır. Beş gün sonra essey, kısa cevap, çoktan seçmeli, kapalı uçlu sorulardan oluşan test uygulandıktan sonra, yapılan analizler deney grubunun kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur.

Frierson (1985) belleği güçlendirme stratejilerinin tıp öğrencilerinin amino asitleri hatırlamada kullandıklarını bu nedenle, bir grup sözcüğün ilk harflerinin kodlandığından söz etmektedir.

Aynı zamanda şema ile bağ kurma sisteminin belli bir sırada verilmesinin ve kullanılmasının tıp öğrencilerinin belleğini güçlendirdiği yönünde bulgular elde etmiştir.

Ames ve Archer (1988) orta dereceli okuldaki kız ve erkek olmak üzere toplam 176 öğrenci üzerinde sınıf içi hedef yapısının üstünlük ve performans boyutlarının öğrenci tarafından ne derece algılandığını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır.

Bunun için Weinstein, Schulte ve Palmer (1987) tarafından geçerlik ve güvenilirlikleri saptanan öğrenme stratejileri envanterinden yararlanarak, öğrenme stratejileri, hedef oryantasyonu, görev zorluğu sınıfa karşı tutum, yükleme

nedenleri ve yeteneklerinin farkına varılması alanlarında likert tipi sorularla anket uygulanmıştır.

Performans ve ustalık dereceleri dört gruba ayrılarak varyans çözümlemesi yapılmış ve öğrenme stratejileri, görev seçimi, tutum ölçümleri üzerinde farklılıklar görülmüştür.

Farklılıkların en önemli kaynağının yüksek ustalık ve düşük ustalık grupları arasında olduğu, öğrencilerin sınıflarını bir ustalık hedefi olarak algıladıklarında etkin öğrenme stratejilerini kullanmaları, zorluk gerektiren görevleri tercihleri, sınıflarını daha çok sevmeleri ve çaba harcamalarının mümkün olduğu sonucuna varılmıştır.

Uttero (1988) işbirlikli öğrenmeyi öğrenme stratejileri ve okurken içeriğin kavranmasında dinamik bir yöntem olarak ileri sürmektedir. İlkokul öğrencilerinin öğrenme etkinlikleri sırasında metin üzerinde okurken dikkatlerini yoğunlaştırmaları, sorulara yanıt vermeleri, sorular yaratmaları, sorularını yazdırmaları, altlarını çizmeleri, paragraf oluşturmaları, özetleme yapmaları, özetlemeyi yazmaları, bellek destekleyici çeşitli yöntemleri kullanmaları ve grup testi oluşturmalarının her birini öğrenme stratejisi olarak ele almakta etkin öğrenme ve etkin katılım için model önermektedir. Uttero'nun bu modeli işbirlikli öğrenmenin etkililiğini açıklamaya çalışan diğer araştırmaları desteklemektedir.

Hall, Rocklin, Dansereau, Skaggs, O'Donnell, Lambiotte ve Young (1988) üçyüz üniversitesi öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada çiftli işbirlikli öğrenme gruplarının verilen materyali bireysel olarak çalışanlardan daha iyi hatırladıkları sonucunu elde etmişlerdir.

Açıkgöz'ün (1992) belirttiği gibi Johnson (1980) tarafından bireysel çalışma, yarışma ve işbirliği gruplarının karşılaştırıldığı araştırma işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin problem çözme durumlarında daha etkili öğrenme stratejileri kullandıklarını ortaya koymuştur. Johnson ve Johnson (Açıkgöz, 1992) işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin öğrenilenleri sınıflandırmaya çalışma, geri getirme, akıl yürütme vb. öğrenme stratejilerini daha çok kullandıklarını belirtmektedir.

Öğrenme stratejilerine ilişkin yapılan araştırma sonuçlarına bakılarak öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırmada etkili olduğu görülmekte fakat işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin üst düzey öğrenme

stratejilerini daha çok kullandıkları ortaya konmaktadır (Dansereau, 1985, Açıkgöz, 1992, 1994). Bu araştırmalardan sonra herbir konu alanında öğrenmeyi öğretecek şekilde geliştirilen çeşitli öğrenme stratejileri ölçeklerine gereksinme olduğu söylenebilir.

Müzik Eğitiminde Öğrenme Stratejilerine İlişkin Yayın ve Araştırmalar

Atterburg ve Silcox'un (1993) araştırmasında söz edilen Petzold (1966) tarafından birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan 360 ilkokul öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin melodi söyleme yetenekleri ile armonik piyano eşliği ile söylemeleri arasında gruplar arasında anlamlı sonuçlar bulmuştur. Atterburg ve Silcox'un (1993) sözettiğine göre, Hale (1977) ise ana okulu çocuklarının hem melodik, hem de armonik piyano eşliği olduğunda daha yeterli şarkı söyledikleri sonucunu bulmuş, bu sonuç Sterling (1984) tarafından yapılan bir araştırma ile de desteklenmiştir.

Bu araştırmalarda çalgı eşliğinin ezginin duyulmasında, tekrarlanmasında, belleğe yerleştirilmesinde, hatırlanmasında, örgütlenmesinde yardımcı olduğu söylenebilir.

Pembrook (1987), Florida Devlet Üniversitesinde okuyan 153 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencileri üç gruba ayırarak 5 tonal, 5 atonal olmak üzere 10 melodi dinletmiştir. Birinci grupta melodi dinlettirdikten sonra hemen diğer melodilere geçilmiş, ikinci grupta melodi dinlettikten sonra boşluk bırakılmış daha sonra diğer melodilere geçilmiştir. Üçüncü grupta ise, birinci melodi verildikten sonra "perde başlıyor" denilmiş ve aynı başlangıç sesinde diğer melodi çalınmış, söyleyebildikleri doğal eşdeğeri olan (ah, oh, oo.....vb.) seslerle tekrarlamaları istenmiştir. Elde edilen verilerden birinci grubun (hemen yineleme) ve ikinci grubun (ertelemeli yineleme) sonuçlarının, üçüncü grubun vokalizyon yanıtlarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Birinci ve ikinci grubun arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, ortalama değer birinci grupta daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarından tonal, kısa ve birleşmiş melodilerin daha kolay hatırlandığı atonal ve ayrılmış melodilerin hatırlanmasında zorluk çekildiği anlaşılmıştır.

Nelson ve Barresi (1989) ise müzik eğitimindeki araştırmaların çoğunun Piaget'in zihinsel gelişim modeline dayandırıldığını ileri sürmektedir. Çocukların müziği algılamasının ve daha karmaşık bir seviyeye çıkmasını sağlayan şeylerin onların işitsel uyarıcılarla uğraşırken kullandıkları stratejilerde saklıdır demektedir. Çocukların müziksel ve uzaysal olarak karşılaştırılabilen işlere tepkilerinin yaşa bağılı olarak ortak bilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarını ortaya koymak amacıyla ilkokul birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar elli yedi erkek, yetmiş bir kız, toplam yüzyirmisekiz çocuk denek olarak alınmıştır. 6.5 ile 12.5 yaş arası öğrenciler altı yaş grubuna bölünerek, uzaysal benzerliklerle müziksel benzerlikler dört güçlük derecesinde değişik işlere ayrılmıştır.

Uzaysal benzerlikler için üzerinde üç adet renkli şekil bulunan tahtalar kullanılırken, müziksel benzerlikler için piyanoda bir müzikal örnek çalınmış, çalınan başka bir ezgiyle ilişkili olup olmadığı sorulmuştur.

Grupların karşılaştırılması sonucunda her yaş seviyesi için farklı bulgular elde edilmiştir. Çocukların benzer işlere verdikleri tepkilerin ister uzaysal, ister müziksel olsun, yaşla ve gelişimle ilgili olduğu görülmüştür. Bu sonuç Moely, Olson, Hawes, Flavell (1969) ve Flavell'in (1970) yaşa bağılı örgütlenme stratejileri konusundaki araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Atterburg ve Silcox (1993) 1990-1991 öğretim yılında ana okuluna başvuran öğrencilerin şarkı söyleme yetenekleri üzerinde armonik piyano eşliğinin etkilerini araştırmışlardır. Bu nedenle 96 öğrenci yedi deney grubuna, 109 öğrenci sekiz kontrol grubuna ayrılmıştır. Kontrol gruplu ön-test, son-test modeline göre düzenlenen araştırmada ön-test ve son-test olarak "Pinto Pony" şarkısı kullanılmıştır. Deney grubunda piyano eşliği olmadan şarkı öğretilirken, kontrol grubu piyano eşliğinde söyleme etkinliklerinde bulunmuştur. Bütün bu etkinlikler sırasında haftada 10-12 dakika tekrar stratejilerini kullanmışlar, şarkı söyleme oyunları, çeşitli metodlardan konuşma alıştırmaları yaptırılmıştır. Varyans ve kovaryans çözümlenmeleri sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Harrison, Asmus, Serpe (1994), üniversitede müzik teorisi dersini birinci dönemde almış olan 106 öğrenci üzerinde yapmış oldukları araştırmada müziksel eğilim, akademik başarı, müziksel deneyim ve müziksel güdülenmeyi bağımsız değişken olarak işitme becerileri üzerindeki etkilerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda işitme becerileri üzerinde öğrencilerin müziksel eğilimleri, akademik başarı, müziksel

deneyimlerinin anlamlı ve olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca müziksel eğilim ile akademik yetenek, müziksel eğilim ile müziksel deneyimlerin arasında, akademik yetenek ile müziksel deneyimler arasında anlamlı farklılıklar görülmüş olup, güdülenme ile anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Araştırmacılar bunun nedeni olarak öğrencilerin haftada 20-40 saat çalışıyor olmasını göstermişlerdir.

Sonuç olarak verilen araştırmaların müzik eğitiminde öğrenme stratejilerine ilişkin dolaylı araştırmaların olduğu müzik eğitiminin her boyutunda öğrenme stratejilerine ilişkin ölçeklerin geliştirildiği pekçok araştırma bulgularına gereksinme olduğu söylenebilir.

Türkiye'de Öğrenme Stratejilerine İlişkin Yayın ve Araştırmalar

Öğrenme stratejilerine ilişkin yayın ve araştırmalar Türkiye'de sınırlı olup bu konuda daha çok sayıda ve değişik konu alanlarında araştırmaya gereksinme vardır.

Açıkgöz (1984) tarafından "Yabancı Dil Sözcüklerinin Öğretilmesinde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkileri" konulu yayınlanmamış doktora tezi, kontrol gruplu ön-test, son-test modeline göre düzenlenerek 1983-1984 öğretim yılında Ankara-Demirlibahçe Ortaokulu orta birinci ve orta üçüncü sınıflarda okuyan 180 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Öğrenciler onbeşer kişilik altı gruba ayrılarak öğrenme gücü testi, sözcük bilgisi testi, kişisel bilgiler anketi ve görüş taraması ölçeği uygulamıştır. Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yöntemi denel işlemler sırasında farklı sıralarda uygulanarak, geleneksel yöntemle karşılaştırılmıştır. Dört hafta sonra tekrar hatırd tutma testi verilmiştir. Elde edilen bulgular, Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin, yabancı dil (İngilizce) öğretiminde bilişsel ve duyuşsal yönden geleneksel yönteme göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Açıkgöz, (1994) tarafından 1993-1994 öğretim yılında Buca Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinden ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile Eğitim Programları ve Öğretim alanında Yüksek Lisans ve Doktora öğrencileri üzerinde "İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflardaki Öğrenme Stratejileri ve Edim"

konu başlıklı araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır.

Bu araştırmada işbirlikli öğrenme, bütün sınıf öğretimi ve ders çalışma sırasında kullanılan öğrenme stratejileri karşılaştırılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular işbirlikli öğrenmenin etkili öğrenme stratejilerinin kullanımında, geleneksel-bütün sınıf öğretimi ve ders çalışmadan daha elverişli olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonuçları yurt dışı araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir.

Türkiye'de öğrenme stratejilerine ilişkin araştırmalar son zamanlarda yapılmış olup öğrenme stratejilerine ilişkin kuramsal ve araştırma yayımları çok sınırlı görölmektedir. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin farklı alanlarla birlikte müzik eğitiminin diğer boyutlarında ve seviyelerinde çeşitli yöntemlerle olan etkililik derecesinin araştırılması gerekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, denekler, veri toplama araçlarının oluşturulması ve geliştirilmesi ile işlemler sırasında izlenen yol ve verilerin toplanması yer almaktadır. Bunlarla birlikte verilerin işlenmesinde ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve teknikler verilerin çözümlenmesinde anlatılmaktadır.

Araştırma Deseni

Araştırmanın deseni blokflüt ile müzik öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I, Birlikte Öğrenme ile geleneksel öğrenme tekniklerinden Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin deneysel koşullar altında karşılaştırıldığı gerçek kontrol gruplu ön-test, son-test desenidir (Taylor ve Lyons, 1978:63).

TABLO 3.1
DENEY DESENİ

Grup No	Grubun Adı	Ön-test	Uygulanan	Ara-test	Son-test	BÇBÖ
		MTÖ-MAT	Teknikler	MÖSÖ	MTÖ-MAT	
01 - R	Deney	T T	B-I	T	T T	T
02 - R	Deney	T T	BÖ	T	T T	T
03 - R	Kontrol	T T	ETİYÖT	T	T T	T
04 - R	Kontrol	T T	BPBT	T	T T	T

TABLO 3.1'de araştırmanın deney deseninden anlaşıldığı gibi seçkisiz yolla belirlenen iki deney, iki kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırmanın başlangıcında bütün gruplara müziğe ilişkin tutum ölçeği ile müziksel alan bilgilerine ne derece sahip olduklarını ortaya koyan müziksel alan bilgisi testi uygulanmıştır.

Daha sonra 01 nolu deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I, 02 nolu deney grubunda yine işbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ kullanılmıştır.

03 nolu kontrol grubunda geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT, 04 nolu kontrol grubunda ise yine geleneksel öğrenme tekniklerinden BPBT uygulanmıştır.

Araştırma sürecinin ortasında bütün deney ve kontrol gruplarında aracı süreci ortaya koyan müziği öğrenme stratejileri ölçeği verilmiştir. Araştırma sürecinin sonunda ise müziğe ilişkin tutumlar ile müziksel alan bilgilerindeki değişimi ortaya koyan son-testler uygulanmıştır.

Öğrencilerin öğretim yılı başında blokflüt çalma becerilerine sahip olmadıkları gözlemlendiğinden sınıf çalgısı olarak blokflüt seçilmiş ve zorunlu tutulmuş olup, blokflüt çalma becerilerini ölçmek için geliştirilen ölçek araştırmanın bitiminden sonraki hafta bütün öğrencilere uygulanmıştır.

Denekler

Bu araştırma ile ilgili işlemler 1994-1995 öğretim yılı güz döneminde İzmir-Dokuz Eylül Ortaokuluna başlayan dört orta birinci sınıf üzerinde yapılmıştır. Bu sınıflardan 6-E sınıfı B-I'in uygulandığı 01 nolu deney grubu, 6-D sınıfı BÖ'nin uygulandığı 02 nolu deney grubu, 6-İ sınıfı ETYÖT'inin uygulandığı 03 nolu kontrol grubu, 6-C sınıfı ise BPBT'nin uygulandığı 04 nolu kontrol grubu olarak seçkisiz bir yolla saptanmıştır. Araştırma toplam olarak 155 öğrenciden oluşan örnekleme uygulanmıştır.

TABLO 3.2
DENEKLERİN DAĞILIMI

Grup No	Kullanılan Teknik	n
01	B-I	38
02	BÖ	39
03	ETYÖT	39
04	BPBT	39
Toplam	4	155

TABLO 3.2 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayısının çok büyük bir oranda birbirine yakın olduğunu, bu yüzden grupların birbirine eşit olarak kabul edilebileceğini göstermektedir.

TABLO 3.3
DENEKLERİN CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI

Cinsiyet	Bütün Gruplar		Deney Grupları		Kontrol Grupları	
	n	%	n	%	n	%
Kız	79	51.0	41	53.2	38	48.7
Erkek	76	49.0	36	46.8	40	51.3

TABLO 3.3'de deneklerin cinsiyetlerine göre dağılımı yer almaktadır. Bütün gruplarla birlikte gerek deney gruplarında, gerekse kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin % 50 oranında birbirlerine yaklaşık sayıda olduğu bu nedenle kız ve erkek öğrencilerin sayıları arasında önemli bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerini toplamak amacıyla aşağıda belirtilen veri toplama araçları kullanılmıştır.

1. Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği
2. Müziksel Alan Bilgi Testi
3. Blokflüt Çalma Becerileri Gözlem Formu
4. Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği

Öğrencilerin müzik ve müzik dersine yönelik ilgi, duygu, eğilim, düşünce, inanç ve tutumlarını ortaya koymak amacıyla öğretim yılı başında orta I, II, III öğrencilerinden birer şubeye yazdırılan kompozisyondan yola çıkılarak bir ölçek oluşturulmuştur.

Likert tipi seçeneklerin yer aldığı ölçek 3 aralıklı, toplam 35 maddeden oluşturulmuş, bu maddelerin 19'u olumlu, 16'sı ise olumsuz cümlelerle ifade edilmiştir. 5 müzik öğretmeni ve 5 müzik eğitimi uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzeltilen ölçek deney ve kontrol gruplarının dışındaki bir sınıfa

uygulanarak daha anlaşılabilir bir şekilde yeniden düzenlendikten sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amacıyla toplam 129 öğrencinin yer aldığı Orta I, Orta II, Orta III düzeyindeki üç farklı sınıfa uygulanmıştır.

Yapılan madde analizleri sonucunda beş maddenin, madde-ölçek korelasyonu 0.20'nin altında geçersiz olarak çıkmıştır. Kalan maddeler üzerinde faktör analizi yapılmış, faktör yükü 0.40'dan yukarı olanlar alınarak madde sayısı 30'a indirilmiştir. Bu şekilde düzenlenen ölçek ile bir öğrenci en yüksek 60 puan alabilmektedir.

TABLO 3.4
MÜZİĞE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI SONUÇLARI

	Ölçekler	Madde Sayısı	Madde ölçek Korelasyonu		Cronbach's Alpha	İki-Yarı Güvenirlik	
			En düşük	En yüksek			
Deneme	1. Ölçek	Müzikte başarı duygusu	8	0,2723	0,5289	0,6947	0,6671
	2. Ölçek	müziği sevme ve istek	7	0,3629	0,5446	0,7180	0,7374
	3. Ölçek	müzikten zevk alma	8	0,2581	0,5603	0,7163	0,7474
	4. Ölçek	müzikle uğraşma	4	0,3397	0,4349	0,5760	0,6072
	5. Ölçek	müziği meslek olarak seçme	3	0,2585	0,5032	0,5818	0,4108
		Ölçeğin Tümü		30	0,2187	0,5672	0,8477
Deneysel İşlem Öncesi Uygulama	Ölçeğin Tümü		30	0,0999	0,5712	0,8225	0,7520
Deneysel İşlem Sonrası Uygulama	Ölçeğin Tümü		30	0,2649	0,6017	0,9050	0,8452

TABLO 3.4 Müziğe ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonuçlarını göstermektedir. Tablo'da özetlenen sonuçlar ölçeğin oldukça geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Müziksel Alan Bilgi Testi

Bu testin hazırlanması için öncelikle orta I. sınıf müzik dersi konularını içeren 1986-OLMÖP incelenerek MEB tarafından önerilen bütün ortaokul müzik

dersi kitapları taranmıştır. Orta I. sınıf temel müzik bilgilerini kapsayan 31 maddelik test 5 müzik öğretmeni ve 5 müzik eğitimi uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, hazırlanarak orta II. sınıf düzeyinde bir sınıfa uygulanmış anlaşılmasayan maddeler daha açık bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla 91 öğrenciden oluşan ve orta I. sınıf bilgilerini almış olan iki orta II. sınıf öğrencilerine uygulanan testin 3 maddesi, madde-test korelasyonu 0.20'nin altında olduğundan çıkarılarak 28 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca deney öncesi ve sonrası uygulama içinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Eşit puan ağırlıklı bu test ile bir öğrenci 0 ile 28 arasında bir puan alabilmektedir (Bknz. Ek 2).

TABLO 3.5
MÜZİKSEL ALAN BİLGİ TESTİNE İLİŞKİN GEÇERLİK VE
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI SONUÇLARI

	Testler	Madde Sayısı	KR-20	İki - yarı Güvenirlik
Deneysel İşlem Öncesi Uygulama	Testin tümü	28	0,6928	0,5615
Deneysel İşlem Sonrası Uygulama	Testin Tümü	28	0,8335	0,7671

TABLO 3.5 Müziksel alan bilgi testine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonuçlarını göstermektedir. Tablodan anlaşıldığı gibi deneysel işlem sonrası uygulamada bulunan KR-20 ve İki-Yarı Güvenirlik değerleri testin tümü için deneysel işlem öncesi uygulamada bulunan değerlerden daha yüksek bir durumdadır.

Bu nedenle elde edilen değerler testin içtutarlılığı yüksek, homojen ve güvenilir olduğu bilgisini vermektedir.

Blokflüt Çalma Becerileri Gözlem Formu

Blokflüt çalma becerilerini ölçmek için öncelikle ortaokul düzeyindeki bütün blokflüt metodları incelenerek blokflüt çalma becerileri devimsel hedefler doğrultusunda 14 basamak olarak analiz edilmiştir.

Blokflüt çalma becerileri en yalın davranışlardan en karmaşık davranışlara doğru aşamalı olarak gözlenebilecek nitelikte puanlanmıştır (Bknz. Ek 3).

Bu nitelikte hazırlanan gözlem formu 5 müzik öğretmeni ve 5 müzik eğitimi uzmanlarından oluşan bir grubun görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş, 42 öğrenciden oluşan orta II. sınıf düzeyindeki öğrenciler iki ayrı müzik eğitiminde program geliştirme uzmanı tarafından en yüksek 50 puan üzerinden gözlenerek bireysel olarak değerlendirilmiştir. Her iki gözlem arasındaki korelasyon $r= 0,92$ düzeyindedir. Bu ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Öğrencilerin müziği öğrenme sürecinde izledikleri yollar, davranışlar ve düşünme sürecinin neler olduğunu ortaya çıkarmak için bu konuda orta II. ve orta III. sınıf düzeyindeki iki sınıfa kompozisyon yazdırılmıştır. Bu kompozisyonlara, araştırmacının bu alandaki gözlem ve ön araştırmalarına dayanan ölçek, 5 müzik öğretmeni ve 5 müzik eğitimi uzmanlarının görüşleri alınarak düzenlenmiş, orta II. sınıf düzeyindeki bir sınıfa uygulanarak daha açık ve anlaşılır olarak son şekli verilmiştir.

Ölçek likert tipi 3 aralıklı, 23'ü olumlu, 12'si olumsuz 35 maddeden oluşmaktadır (Bknz. Ek 4). İki orta II. ve bir orta III. sınıf olmak üzere toplam 138 öğrenciye ön uygulanması sonucunda madde analizleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, faktör yükleri 0.40'in üzerindeki ölçeğe dahil edilmişlerdir. Bu ölçekten bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 70 olarak belirlenmiştir.

TABLO 3.6
MÜZİĞİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN GEÇERLİK
VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI SONUÇLARI

	Ölçekler	Madde Sayısı	Madde Ölçek		Korelasyonu	Cronbach's Alpha	İki-yarı Güvenirlilik
			En düşük	En Yüksek			
Deneme Uygulaması	1. Ölçek	5	0,4096	0,5424	0,7029	0,6811	
	2. Ölçek	4	0,3076	0,4378	0,6009	0,5949	
	3. Ölçek	3	0,3383	0,4501	0,5956	0,6207	
	4. Ölçek	4	0,2870	0,4331	0,5718	0,5885	
	5. Ölçek	3	0,2241	0,2793	0,4063	0,3662	
	6. Ölçek	3	0,2261	0,2801	0,4086	0,3688	
	7. Ölçek	3	0,1751	0,3278	0,3961	0,4937	
	8. Ölçek	4	0,2595	0,3447	0,4912	0,5636	
	Ölçeğin Tümü	35	0,1004	0,5091	0,8082	0,7470	
DeneySEL İşlemler Sonrası Uygulama	Ölçeğin Tümü	35	0,2375	0,8359	0,9524	0,9349	

TABLO 3.6'da izlendiği gibi müziği öğrenme stratejileri ölçeğinde yapılan madde analizinde sekiz faktör saptanmıştır. Ölçeğin tümü üzerinde deneysel işlemler sonrası uygulamada bulunan Cronbach's Alpha ve İki-Yarı Güvenirlilik katsayıları oldukça yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin maddelerinin bütün olarak birbiriyle oldukça tutarlı olduğunu ifade etmektedir.

İşlem Yolu

İzmir ili, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Konak İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli izin alındıktan sonra araştırma sırasında biri 01, 02, 03 nolu deney ve kontrol grubunda diğeri 04 nolu kontrol grubunda olmak üzere mezun oldukları okul, öğretmenlik deneyimleri, akademik düzeyleri ve cinsiyetleri eşit olan iki müzik öğretmeni görev almıştır.

I. Bölümde açıklanan işbirlikli öğrenmenin genel ilkeleri, bu bölümde yer verilen işbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I, BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT, BPBT'nin uygulanış biçimlerine göre hazırlanan ders planlarına göre öğretim yapılmıştır (Bknz, Ek: 5,6,7,8).

Araştırma sırasında şu yol izlenmiştir.

- 1- Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması
- 2- Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği ve Müziksel Alan Bilgi Testi'nin ön-test olarak verilmesi
- 3- Her grupta belirlenen öğrenme tekniklerinin uygulanması
- 4- Altı haftalık süre sonunda bütün gruplara Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin uygulanması
- 5- Dönem sonunda Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği ve Müziksel Alan Bilgi Testi'nin son-test olarak verilmesi ve bütün öğrencilerin Blokflüt Çalma Becerileri Ölçeği'ne göre gözlenip değerlendirilmesi.

Yukarıda açıklanan işlemler 1994-1995 öğretim yılı 15 Ekim-Kasım-Aralık ve 15-Ocak tarihleri arasındaki 12 haftalık (96 saatlik) bir sürede tamamlanmış olup ön-test, son-test ile BÇBÖ'nin uygulanması bu sürenin dışında tutulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada toplanan verilerin çözümlemesinde aşağıdaki istatistiksel yöntemler ve teknikler kullanılmış olup, her denence ile ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

- 1- Örnekleme oluşturan grupların ve bu gruplardaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımında frekans, yüzde ve oran ile, puan dağılımlarının çözümlemesinde aritmetik ortalama ve standart sapma,
- 2- Ölçeklerin ve testin yapı geçerliği ve güvenilirliğini hesaplamada KR-20, Cronbach's Alpha ve İki-Yarı Güvenirlik Katsayısı,
- 3- İki gözlem arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemede Pearson-Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı,
- 4- Her ölçekteki maddelerin ayırdediciliği için madde-toplam puan korelasyonu, madde güvenilirliği için her maddenin toplam varyansa olan katkısı,

Ölçeklerin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla faktör analizinde madde ölçek korelasyonları ile Cronbach's Alpha ve iki yarı güvenilirlik katsayısı,

5- Grupların ortalamalarını karşılaştırmada tek yönlü varyans çözümlemesi, iki yönlü varyans çözümlemesi, Scheffé testi, t-testi ile bağımlı değişkenler üzerinde ön öğrenmelerin etkisinin giderilerek, deneysel işlemlerin etkisinin açıklanmasında kovaryans çözümlemesi,

6- Verilerin ölçümle belirtildiği her gruptaki öğrenci sayısınının 30'dan az olduğu ve parametrik test varsayımlarının yerine getirilemediği durumlarda kız ve erkek öğrencilerin ortalamalarını karşılaştırmada Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi "Bilgi İşlem Telekomünikasyon Eğitim Merkezi", "Ege Sistem Dersaneleri Rehberlik Servisi", "Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Deneysel Psikoloji Bölümü" ile "Ege Üniversitesi Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi"nin gerekli yardımı ve desteği sağlanarak gerçekleştirilmiştir.

Ölçeklerin geliştirilmesi aşamasında ve daha sonra geliştirilen bu ölçeklerle toplanan verilerin kodlanarak istatistiksel çözümlenmelerin yapılmasında IBM için SPSS WIN 5.01 paket programı ile birlikte bazı çözümlenmelerin desteklenmesi amacıyla MINITAB ve GENSTAT 5 RELEASE 1.2 paket programları kullanılmıştır.

Her bir denenceyle ilgili olarak işlenen ve çözümlenen veriler gerekli bulguları kapsayacak şekilde frekans ve yüzdelerden oluşan basit tablolar, aritmetik ortalama ve standart sapma tabloları, tek yönlü varyans, iki yönlü varyans, kovaryans Scheffé ve t-testi tabloları ile Mann-Whitney U tabloları şeklinde düzenlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan veri toplama araçları ve uygulanan öğrenme tekniklerine dayalı, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak geliştirilen denencelerin her birini sınamak amacıyla yapılan istatistiksel çözümlerinin sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlarının verilisinde alt problemlere ve denencelere uygun bir sıra izlenmiştir.

DENENCE 1: Birleştirme-I, Birlikte Öğrenme, Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Bu denencenin sınamasına hazırlık olması amacıyla bütün gruptaki öğrencilerin, müziğe ilişkin tutumlarının ön-test yoluyla elde edilen bulgularının aritmetik ortalama, standart sapması bulunmuş daha sonra ortalamalararası farkın anlamlılık testi için varyans çözümlenmesi yapılmıştır. Ön-test uygulamalarından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Deneysel işlemlerden sonra B-I ve BÖ ile ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı grupların son-test uygulaması ile elde edilen verilerin aritmetik ortalama, standart sapması bulunduktan sonra varyans çözümlenmesi, Scheffé testi yapılmıştır. Son-test uygulaması sonucunda grupların müziğe ilişkin tutumlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

TABLO 4.7
GRUPLARIN MÜZİĞE İLİŞKİN TUTUMLARININ ÖN-TEST
ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI

GRUP	n	\bar{X}	S_x
B-I	38	47,1579	6,2278
BÖ	39	47,1282	6,2752
ETYÖT	39	45,8462	9,6260
BPBT	39	49,5385	6,7740
TOPLAM	155	47,4194	7,4178

TABLO 4.7'de örnekleme yer alan öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının ön-test ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Görüldüğü gibi, müziğe ve müzik dersine karşı en yüksek tutum ortalamasına sahip olan grup BPBT grubu olup ($\bar{X}=49,50 \pm 1,0847$) bu grubu B-I grubu izlemektedir ($\bar{X}=47,20 \pm 1,0103$). Bununla birlikte BÖ grubu, üçüncü en yüksek ortalamayı göstermekte olup ($\bar{X}=47,10 \pm 1,0048$) en düşük ortalama ETYÖT grubuna aittir ($\bar{X}=45,80 \pm 1,5414$).

Grupların ortalamaları arasındaki en yüksek standart sapma ETYÖT grubunda görülmekte olup, bu gruptaki öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının daha değişken bir yapıda olduğu söylenebilir.

Buna karşılık en düşük standart sapmayı B-I'nin uygulandığı grup göstermekte olup bu gruptaki öğrencilerin müzikle ilgili tutumlarının daha az değişken, bir başka deyişle homojen bir nitelik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bütün bunlardan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin zorunlu müzik dersini almaya başlamadan önce olumlu bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Bununla birlikte grupların müziğe ilişkin tutumlarının ön-test ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı TABLO 4.8'deki varyans çözümlemesiyle test edilmektedir.

TABLO 4.8
GRUPLARIN MÜZİĞE İLİŞKİN TUTUMLARININ ÖN-TEST
PUANLARINA GÖRE YAPILAN VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ
SONUÇLARI

KAYNAK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	3	277,5611	92,5204	1,7045	p<0,05
Gİ	151	8196,1808	54,2793		Fark önemsiz
GN	154	8473,7419			

TABLO 4.8'de işbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı grupların müziğe ilişkin tutumlarının ön-test puan ortalamalarına göre yapılan varyans çözümlemesi yer almaktadır.

Tabloda görüldüğü gibi gruplar arası ve gruplar içi kareler ortalaması sonucunda elde edilen F değerinin tabloda görülen F değerinden küçük olduğu anlaşılmaktadır. (F=1,7, Ft=8,53 SD=3 ve 151 için p<0.05)

Grupların müziğe ilişkin tutumlarının ön-test ortalamaları arasında önemli bir farklılığın olmadığı bu nedenle araştırmanın başlangıcında, grupların ortalamaları da dikkate alındığında olumlu bir tutum içinde öğrencilerin müzik dersini almaya hazır oldukları söylenebilir.

TABLO 4.9
GRUPLARIN MÜZİĞE İLİŞKİN TUTUMLARININ SON-TEST
ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI

GRUP	n	\bar{X}	S_x
B-I	38	56,1842	3,2537
BÖ	39	54,5385	4,3033
ETYÖT	39	48,8205	8,9233
BPBT	39	45,4615	8,6992
TOPLAM	155	51,2194	8,0100

Yukarıdaki TABLO 4.9'a bakıldığında işbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I grubu öğrencilerinin en yüksek tutum ortalaması ve en düşük standart sapmayla en homojen grup olduğu anlaşılmaktadır. ($\bar{X}=56,20 \pm 0,5278$)

İkinci olarak ise yine işbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ grubu öğrencilerinin müziğe ilişkin tutumları, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek ($\bar{X}=54,50 \pm 0,6891$) çıkmaktadır.

Üçüncü olarak ETYÖT grubu öğrencileri en yüksek standart sapma ile değişken tutumlara sahip durumdadırlar. ($\bar{X}=48,80 \pm 1,4289$)

Bu üç grubun tersine müzikle ilgili tutumlarında görülen düşme ve değişkenlik ile dikkati çeken geleneksel öğrenme tekniklerinden BPBT'nin kullanıldığı grup olmaktadır. ($\bar{X}=45,50 \pm 1,3930$)

Grupların tutumları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını anlamak için son-test puanlarına göre yapılan varyans çözümlemesi sonuçları TABLO 4.10'da verilmektedir.

TABLO 4.10
GRUPLARIN MÜZİĞE İLİŞKİN TUTUMLARININ SON-TEST
PUANLARINA GÖRE YAPILAN VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ
SONUÇLARI

KAYNAK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	3	2883,7032	961,2344	20,7446	p<0,05
Gİ	151	6996,8387	46,3367		Fark önemli
GN	154	9880,5419			

TABLO 4.10 Araştırma gruplarının müziğe ilişkin tutumlarının son-test ortalamaları arasındaki varyans çözümlemesi sonuçlarını göstermektedir. Gruplar arası ve gruplar içi kareler ortalaması ve serbestlik derecesi göz önüne alınarak elde edilen F değerinin, tablodaki F değerinden büyük çıkması aradaki farkın önemli olduğunu belirtmektedir (F=20,74, Ft=8,53 SD=3 ve 151 için p<0,05). Gruplar arası farklılıkların hangi öğrenme teknikleri arasında olduğu TABLO 4.11'deki Scheffé testi sonuçlarından anlaşılmaktadır.

TABLO 4.11
GRUPLARIN MÜZİĞE İLİŞKİN TUTUMLARININ SON-TEST
ORTALAMALARINA GÖRE YAPILAN SCHEFFÉ TESTİ SONUÇLARI

GRUP	BPBT	ETYÖT	BÖ	B-I
BPBT				
ETYÖT				
BÖ	*Fark önemli	*Fark önemli		
B-I	*Fark önemli	*Fark önemli		

* p<0,05

TABLO 4.11'e bakıldığında işbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı grupların müziğe ilişkin tutum ortalamaları arasındaki farklılık göze çarpmaktadır. Tablodan da izlendiği gibi B-I grubu ortalaması ile geleneksel öğrenme tekniklerinden BPBT grubu arasında ve ETYÖT kullanılarak öğretim

yapılan grubun ortalaması arasında Scheffe testi çözümlenmesi sonucunda önemli farklılıklar göze çarpmaktadır.

Bunun yanında yine işbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ grubu öğrencilerinin müzikle ilgili tutumlarının ortalaması ile BPBT grubu ve ETYÖT grubu öğrencilerinin ortalaması önemli derecede farklı çıkmaktadır.

Başka bir deyişle müzikle ilgili öğrenci tutumlarında deney ve kontrol gruplarının arasında anlamlı farklılık söz konusu olmakta ve deney gruplarındaki öğrencilerin müzikle ilgili tutumlarında önemli bir yükselme görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında önemli bir değişiklik izlenmemektedir.

DENENCE 2: Birleştirme-I, Birlikte Öğrenme, Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin öğrencilerin müziksel alan bilgileri üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Bu denence için deneysel işlemlerden önce öğrencilerin müziksel alan bilgilerine ilişkin ön-test yoluyla elde edilen bulguların aritmetik ortalama, standart sapma, varyans ve Scheffé testi yapılmıştır. Ön-testte grupların müziksel alan bilgilerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

B-I ve BÖ ile ETYÖT ve BPBT'nin uygulanması sonucunda son-test yoluyla elde edilen bulguların aritmetik ortalama, standart sapma, varyans, kovaryans çözümlenmesi ve Scheffé testi yapılmıştır.

Son-test bulgularında gruplararası ön-test bilgilerinden bağımsız anlamlı farklılıklar görülmüştür.

TABLO 4.12
GRUPLARIN MÜZİKSEL ALAN BİLGİLERİNE İLİŞKİN ÖN-TEST
ORTALAMALARI VE STANDART SAPMALARI

GRUP	n	\bar{X}	S_x
B-I	38	5,000	3,1019
BÖ	39	7,7692	3,6811
ETYÖT	39	7,3590	3,1413
BPBT	39	5,2308	3,6811
TOPLAM	155	6,3484	3,6012

TABLO 4.12'de örnekleme oluşturan grupların müziksel alan bilgilerinin ön-test ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Görüldüğü gibi en yüksek ortalamanın BÖ grubuna ait olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}=7,80 \pm 0,5895$) ETYÖT grubu ise BÖ grubunu izlemekte olup ($\bar{X}=7,40 \pm 0,5030$) sıralamayı BPBT grubu ($\bar{X}=5,20 \pm 0,5895$) ve B-I grubu ($\bar{X}=5,00 \pm 0,5032$) izlemektedir.

Bu sonuçlar araştırma gruplarındaki öğrencilerin ilkokuldan ortaokula gelirken çok az da olsa bazı müzik bilgileriyle geldiklerini göstermektedir.

TABLO 4.13
GRUPLARIN MÜZİKSEL ALAN BİLGİLERİNİN ÖN-TEST
PUANLARINA GÖRE YAPILAN VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ
SONUÇLARI

KAYNAK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	3	236,3666	78,7889	6,7566	$p < 0,05$
Gİ	151	1760,8205	11,6611		Fark önemli
GN	154	1997,1871			

TABLO 4.13 İşbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin kullanıldığı grupların müziksel alan bilgilerinin ön-test ortalamaları arasındaki varyans çözümlemesi sonuçlarını

vermektedir. Gruplar arası ve gruplar içi kareler ortalamalarının serbestlik derecesine göre hesaplanan F değeri tablo F değerinden büyük çıkmıştır (F= 6,80 Ft= 2,60 SD= 3 ve 151 için p<0,05). Buna göre grupların müziksel alan bilgileri bakımından ön-test ortalamaları arasında önemli farklılığın olduğu anlaşılmakta olup, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu bir sonraki TABLO 4.14'de yer almaktadır.

TABLO 4.14
GRUPLARIN MÜZİKSEL ALAN BİLGİLERİNE İLİŞKİN ÖN-TEST
ORTALAMALARINA GÖRE YAPILAN SCHEFFÉ TESTİ SONUÇLARI

GRUP	BPBT	ETYÖT	BÖ	B-I
BPBT				
ETYÖT				
BÖ	*Fark önemli			
B-I	*Fark önemli	*Fark önemli		

*P<0,05

TABLO 4.14 İşbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı öğrencilerin müziksel alan bilgilerine ilişkin ön-test ortalamaları arasındaki Scheffé çözümlemesini göstermektedir.

Tablodan izlenildiği gibi B-I grubu ortalaması ile BPBT grubunun ortalaması arasında ve B-I grubu ile ETYÖT grubu ortalamaları arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bununla birlikte BÖ grubu ortalaması ile BPBT grubu ortalaması arasında önemli bir farklılığın olması, araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının farklı müzik bilgilerine sahip olduklarını göstermektedir.

TABLO 4.15
GRUPLARIN MÜZİKSEL ALAN BİLGİLERİNE İLİŞKİN SON-TEST
ORTALAMALARI VE STANDART SAPMALARINI

GRUP	n	\bar{X}	S_x
B-I	38	23,7105	3,9723
BÖ	39	20,6154	3,9110
ETYÖT	39	15,4872	3,0076
BPBT	39	13,7692	3,7799
TOPLAM	155	18,3613	5,3947

TABLO 4.15 İşbirlikli ve geleneksel öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının müziksel alan bilgilerine yönelik son-test ortalamaları hakkında bilgi vermektedir.

Bu bulgulara göre en yüksek ortalama ($\bar{X}=23,70\pm0,6444$) B-I grubuna aittir. İkinci yüksek ortalama ise BÖ grubuna ait olup ($\bar{X}=20,60\pm0,6263$) test puanları ortalamasının üzerinde başarı göstermişlerdir. Buna karşılık ETYÖT grubu orta düzeyde bir başarı göstermiş olup ($\bar{X}=15,50\pm0,4816$) en düşük ortalama BPBT grubuna aittir ($\bar{X}=13,80 \pm 0,6053$). Grupların müziksel alan bilgilerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı TABLO 4.16'daki varyans çözümlemesi ile ortaya konmaktadır.

TABLO 4.16
GRUPLARIN MÜZİKSEL ALAN BİLGİLERİNİN SON-TEST
PUANLARINA GÖRE YAPILAN VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ
SONUÇLARI

KAYNAK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	3	2430,0545	810,0182	59,6149	p<0,05
Gİ	151	2051,7132	13,5875		Fark önemli
GN	154	4481,7677			

TABLO 4,16'ya bakıldığında deney ve kontrol gruplarının müziksel alan bilgilerini ortaya koyan son-test ortalamaları arasındaki varyans çözümlemesi sonuçları görülmektedir. Gruplar arası ve gruplar içi kareler ortalamalarına göre serbestlik derecesi göz önüne alındığında bulunan F değeri oldukça yüksek çıkmaktadır (F=59,60 Ft= 2,60 SD= 3 ve 151 için p<0,05). Dolayısıyla dört grubun ortalamaları arasında önemli farklılığın olduğu anlaşılmakta, fakat bu

farklılığın ön-test puanlarından bağımsız olup olmadığı kovaryans çözümlemesiyle TABLO 4.17'de test edilmektedir.

TABLO 4.17
GRUPLARIN MÜZİKSEL ALAN BİLGİLERİNE İLİŞKİN KOVARYANS ÇÖZÜMLEMESİ SONUÇLARI

KAYNAK	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Kovaryans	0,010	1	0,010	0,001	
Ön-test	0,010	1	0,010	0,001	p<0,001
Ana etkiler	2432,578	3	810,859	59,355	
Sınıf	2432,578	3	810,859	59,355	Fark
Açıklanan	2432,588	4	608,147	44,516	önemli
Fark	2049,179	150	13,661		
TOPLAM	4481,768	154	29,102		

TABLO 4.17'de yer aldığı gibi deney ve kontrol gruplarına uygulanan müziksel alan bilgi testinde ön-test puanları kovaryans olarak alınıp, müziksel alan bilgileri son-testi üzerindeki etkileri kovaryans çözümlemesiyle incelendiğinde son-testteki farklılaşmaların ön-test puanlarından bağımsız olarak, uygulanan işbirlikli öğrenme tekniklerinden dolayı ortaya çıktığı saptanmıştır (F=59,36, SD=3 ve 150 için p<0.001). TABLO 4.18 bu farklılıkların hangi grupların ortalamaları arasında olduğunu göstermektedir.

TABLO 4.18
GRUPLARIN MÜZİKSEL ALAN BİLGİLERİNE İLİŞKİN SON-TEST ORTALAMALARINA GÖRE YAPILAN SCHEFFÉ TESTİ SONUÇLARI

GRUP	BPBT	ETYÖT	BÖ	B-I
BPBT				
ETYÖT				
BÖ	*Fark önemli	*Fark önemli		
B-I	*Fark önemli	*Fark önemli	*Fark önemli	

*P<0,05

TABLO 4.18 İşbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin kullanıldığı grupların ortalamaları

arasındaki Scheffé testi çözümlemesini vermektedir. Bu durumda B-I grubu ortalaması ile yine işbirlikli öğrenme gruplarından olan BÖ grubu ortalaması ile ETYÖT ve BPBT grubu arasındaki fark önemli çıkmaktadır.

Bununla birlikte yine işbirlikli öğrenme tekniği olan BÖ grubu ortalaması ile ETYÖT grubu ve BPBT grubu ortalaması anlamlı farklılık gösterirken kontrol gruplarının ortalamaları arasında önemli farklılık görülmemektedir.

DENENCE-3: Birleştirme-I, Birlikte Öğrenme, Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin öğrencilerin blokflüt çalma becerileri üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Bu denenceyle ilgili olarak B-I ve BÖ ile ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin blokflüt çalma becerilerine ilişkin gözlem formu kullanılarak elde edilen bulguların aritmetik ortalama, standart sapması, bulunduktan sonra, varyans çözümlemesi yapılmış ortalamalar arası farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Scheffé testinde ortaya konmuş, blokflüt çalma becerilerinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

TABLO 4.19
GRUPLARIN BLOKFLÜT ÇALMA BECERİLERİNE İLİŞKİN
ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI

GRUP	n	\bar{X}	S_x
B-I	38	44,3947	8,7411
BÖ	39	41,6795	9,6658
ETYÖT	39	32,2051	16,1997
BPBT	39	24,2308	14,8523
TOPLAM	155	35,5710	14,9899

TABLO 4.19'da yer alan bulgular incelendiğinde blokflüt çalma becerileri bakımından diğer denencelerde olduğu gibi B-I grubu en yüksek ortalamayı elde etmiştir ($\bar{X}=44,40 \pm 1,4180$). Bununla birlikte en düşük standart sapmaya sahip olduğundan en az değişkenlik gösteren sınıfın da B-I'in uygulandığı sözkonusu grup olduğu görülmektedir.

Blokflüt çalma becerileri bakımından ikinci olarak en yüksek ortalama işbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ grubuna aittir ($\bar{X}=41,70 \pm 1,5478$). Bu grup aynı zamanda hem ETYÖT, hem de BPBT grubundan daha yüksek ortalamaya sahip olmasına karşın, B-I grubundan daha düşük bir ortalama göstermektedir.

Aritmetik ortalama bakımından üçüncü en yüksek puan kontrol grubu olan ETYÖT grubuna aittir ($\bar{X}=32,20 \pm 2,5940$). Bu grup en yüksek standart sapmayı gösterdiğinden bireysel farklılıklardan dolayı en değişken grup olarak kabul edilebilir.

BPBT grubu ise en düşük ortalamayı almış olup standart sapma bakımından yüksek olması bu sınıfın homojen olmadığı kanısını uyandırmaktadır ($\bar{X}=24,20 \pm 2,3783$).

TABLO 4.20
GRUPLARIN BLOKFLÜT ÇALMA BECERİLERİ PUANLARINA GÖRE
YAPILAN VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ SONUÇLARI

KAYNAK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	3	9871,1148	3290,3716	20,0891	p<0,05
Gİ	151	24732,1046	163,7888		Fark önemli
GN	154	34603,2194			

TABLO 4,20 İşbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı grupların ortalamaları arasındaki varyans çözümlemesi sonuçlarını yansıtmaktadır. Gruplar arası ve gruplar içi kareler ortalamasına göre serbestlik dereceleri göz önüne alındığında tabloda yer alan F değerinin yukarıdaki tabloda görülen F değerinden küçük olduğu görülmüştür (F=20,08 , Ft= 8,53 SD= 3 ve 151 için p<0,05). Bütün bunlardan dört farklı öğrenme tekniğinin uygulandığı grupların ortalamaları arasında bu tekniklerin kullanılmasından kaynaklanan önemli farklılıkların varlığı anlaşılmaktadır. Anlamlı farklılıkların hangi grupların arasında olduğu TABLO 21'deki karşılaştırmalarda yer almaktadır.

TABLO 4.21
GRUPLARIN BLOKFLÜT ÇALMA BECERİLERİ ORTALAMALARINA
GÖRE YAPILAN SCHEFFÉ TESTİ SONUÇLARI

GRUP	BPBT	ETYÖT	BÖ	B-I
BPBT				
ETYÖT				
BÖ	*Fark önemli	*Fark önemli		
B-I	*Fark önemli	*Fark önemli		

*P<0,05

TABLO 4.21'e bakıldığında işbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı grupların ortalamaları arasındaki farklılık Scheffé çözümlemesinden anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi B-I grubunun ortalaması ile ETYÖT ve BPBT gruplarının ortalamaları arasında önemli bir farklılık çıkmaktadır.

Aynı zamanda yine işbirlikli öğrenme tekniklerinden BÖ grubu ortalaması ile kontrol grubu ortalamaları arasında önemli farklılık bulunmaktadır.

Buna karşılık blokflüt çalma becerileri bakımından kontrol gruplarının ortalamaları arasındaki farklılık önemli çıkmamaktadır. Bütün bu bulgulardan işbirlikli öğrenme teknikleri olan B-I ve BÖ'nin, geleneksel öğrenme teknikleri olan ETYÖT ve BPBT'inden daha fazla beceri kazandırdığı dolayısıyla önceki tablolarda yer alan bulguların desteklendiği açıktır.

DENENCE 4: Birleştirme-I, Birlikte Öğrenme, Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin öğrencilerin müziği öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Bu denenceyi sınamak amacıyla araştırma sürecinin ortasında bütün gruplara uygulanan müziği öğrenme stratejileri ölçeğiyle elde edilen bulguların aritmetik ortalama, standart sapması bulunduğundan sonra varyans çözümlemesi yapılmış ortalama çiftlerinin arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı Scheffé testi ile bulunmuş olup elde edilen bulgular gruplar arasında farklılıklar göstermiştir.

TABLO 4.22
GRUPLARIN MÜZİĞİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNE İLİŞKİN
ORTALAMA VE STANDART SAPMALAR

GRUP	n	\bar{X}	S_x
B-I	38	67,8684	2,0158
BÖ	39	61,8718	7,1126
ETYÖT	39	43,0000	5,2195
BPBT	39	36,6154	8,2673
TOPLAM	155	52,2987	14,3126

TABLO 4.22'de izlendiği gibi, öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerine ilişkin her gruptaki öğrencilerin ortalamaları, standart sapmaları yer almaktadır.

En yüksek ortalamanın olduğu öğrenciler B-I'in uygulandığı öğrenciler olup ($\bar{X}=67,90 \pm 0,3270$), bu öğrencilerin standart sapmaları da diğer gruplarla karşılaştırıldığında en düşük standart sapmanın bu gruba ait olduğu görülmektedir. Bu nedenle müziği öğrenme stratejilerini en fazla kullanan, en homojen grubun B-I grubu olduğu söylenebilir.

İkinci olarak, en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=61,90 \pm 1,1389$) BÖ grubu sahiptir. Üçüncü olarak ise ETYÖT grubunun işbirlikli gruplardan daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır ($\bar{X}=43,00 \pm 0,8467$). Bu gruptaki öğrenciler bütün sınıf öğretimi yapıldığı için müziği öğrenme stratejilerinin tamamını kullanamamışlardır. Dördüncü olarak en düşük ortalamaya sahip grubun BPBT grubunun olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}=36,60 \pm 1,3238$). Bu gruptaki öğrenciler aynı zamanda en yüksek standart sapmaya sahip öğrenciler olup heterojen bir yapıda oldukları, diğer gruplarla karşılaştırıldıklarında müziği öğrenme stratejileri bakımından daha fazla değişken oldukları söylenebilir.

TABLO 4.23
GRUPLARIN MÜZİĞİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ PUANLARINA
GÖRE YAPILAN VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ SONUÇLARI

KAYNAK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	3	25664,3279	8554,7760	226,0007	p<0,05
Gİ	151	5677,9318	37,85298		Fark önemli
GN	154	31342,2597			

TABLO 4.23 İncelendiğinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı

gruplardaki öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerine ilişkin varyans çözümlemesi görülmektedir. Yapılan varyans çözümlemesinde elde edilen F değeri tablodaki değerden büyük çıkmaktadır (F= 226,00, Ft= 2,60 SD=3 ve 151 için p<0,05). Bir başka deyişle her grupta farklı bir öğrenme tekniği uygulandığı için gruplar arasında önemli farklılıkların olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte hangi grupların birbirlerinden anlamlı derecede farklı olduğu TABLO 4.24'deki çözümlemelerde görülmektedir.

TABLO 4.24
GRUPLARIN MÜZİĞİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ORTALAMALARINA
GÖRE YAPILAN SCHEFFÉ TESTİ SONUÇLARI

GRUP	BPBT	ETYÖT	BÖ	B-I
BPBT				
ETYÖT	*Fark önemli			
BÖ	*Fark önemli	*Fark önemli		
B-I	*Fark önemli	*Fark önemli	*Fark önemli	

*P<0,05

TABLO 4.24'de işbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin ortalamaları arasında önemli bir farklılığın olup olmadığına ilişkin Scheffé testi çözümlemesi izlenmektedir.

Tablodan anlaşıldığı gibi, B-I grubunun öğrenme stratejilerine ilişkin ortalaması ile yine bir işbirlikli öğrenme grubu olan BÖ ve kontrol grupları olan ETYÖT ve BPBT gruplarının ortalamaları arasında önemli farklılıklar vardır.

Bununla beraber yine işbirlikli bir öğrenme grubu olan BÖ grubunun ortalaması ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı grupların ortalamaları arasında da önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ile BPBT'nin uygulandığı grupların ortalamaları arasında bile önemli farklılığın bulunması kullanılan tekniklere bağlı olarak, öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini kullandıklarını ortaya koymaktadır.

DENENCE 5: Birleştirme-I, Birlikte Öğrenme, Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin öğrencilerin,

5.1. Müziğe ilişkin tutumları

5.2. Müziksel alan bilgileri

5.3. Blokflüt çalma becerileri

5.4. Müziği öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Bu denence için öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının ve müziksel alan bilgilerinin ön-test ve son-test yoluyla elde edilen ölçümleri ile blokflüt çalma becerileri ve müziği öğrenme stratejileri iki yönlü varyans çözümlemesi ile test edilmiş önemli farklılıkların çıktığı durumlarda her gruptaki kız ve erkek öğrencilerin karşılaştırılmaları Mann-Whitney U testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farklılığın önemi t-testi kullanılarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgularla uygulanan öğrenme tekniklerinden kaynaklanan farklılıklar görülmüştür.

**TABLO 4.25
GRUPLARIN MÜZİĞE İLİŞKİN TUTUMLARININ ÖN-TEST
PUANLARINA GÖRE YAPILAN İKİ YÖNLÜ VARYANS
ÇÖZÜMLEMESİ SONUÇLARI**

KAYNAK	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Ana etkiler	271,646	2	135,823	2,509	
İşbirlikli öğrenme	18,066	1	18,066	0,334	
Cinsiyet	259,240	1	259,240	4,788	
İki yönlü etkileşimler	28,641	1	28,641	0,529	
İşbirlikli öğren-me-cinsiyet	28,641	1	28,641	0,529	Fark
Açıklanan	298,179	3	99,393	1,836	önemsiz
Fark	8175,563	151	54,143		
TOPLAM	8473,742	154	55,024		

TABLO 4.25 İşbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı grupların müziğe ilişkin tutumlarının ön-test ortalamaları ile cinsiyet faktörü arasındaki iki yönlü varyans çözümlemesi sonuçlarını göstermektedir.

Elde edilen F değerinin kk olduğu gözönüne alındığında deneysel işlemler öncesi grupların müziğe ilişkin tutumlarının ortalamaları kız ya da erkek olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. (F=0,53, SD=2 ve 151 için $p<0.05$)

TABLO 4.26
GRUPLARIN MüZİğE İLİşKİN TUTUMLARININ SON-TEST
PUANLARINA GÖRE YAPILAN İKİ YÖNLÜ VARYANS
ÇÖZÜMLEMESİ SONUÇLARI

KAYNAK	KT	SD	KO	F	nem Denetimi
Ana etkiler	2644,612	2	1322,306	27,622	
İşbirlikli ğrenme	2588,673	1	2588,673	54,075	
Cinsiyet	26,616	1	26,616	0,556	Fark
İki yönlü etkileşimler	13,392	1	13,392	0,280	nemsiz
İşbirlikli ğrenme-cinsiyet	13,392	1	13,392	0,280	
Açıklanan	2651,882	3	883,961	18,465	
Fark	7228,659	151	47,872		
TOPLAM	9880,542	154	64,159		

TABLO 4.26'dan işbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve B ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYT ve BPBT'nin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının son-test ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasındaki iki yönlü varyans zmlemesi sonuçları gözlenmektedir.

Bulunan F değerinin (F=0,30, SD= 2 ve 151 için $p<0,05$) tablo F değerinden kk çıkması işbirlikli ve geleneksel öğrenme tekniklerinin kullanıldığı grupların müziğe yönelik tutumlarının son-test ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında önemli bir farkın olmadığı, kız ve erkek öğrencilerin müziksel tutumlarının olumlu bir şekilde geliştiği anlamına gelmektedir.

TABLO 4.27
DENEY GRUPLARINDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN MÜZİĞE İLİŞKİN
TUTUMLARININ ÖN-TEST VE SON-TEST PUAN ORTALAMALARI
ARASINDAKİ t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön-test	41	48,7561	6,127	-7,65	p<0,001 Fark önemli
Son-test	41	55,4634	3,957		

TABLO 4.27'de B-I ve BÖ gruplarındaki kız öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının ön-test ve son-test uygulamalarından elde edilen bulgular yer almaktadır. İşbirlikli kız öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının son-test ortalaması ($\bar{X}=55,50 \pm 0,618$) ön-test ortalamalarından daha yüksektir ($\bar{X}=48,80 \pm 0,957$). Ortalamalar arasındaki farklılığın yapılan t-testi çözümlemesi sonucunda önemli olduğu görülmektedir (SD=40, t-değeri=-7,65, tt=2,02, p<0.001).

Çünkü elde edilen t-değeri tablodaki t-değeri ile karşılaştırıldığında oldukça büyük olduğu açıktır.

TABLO 4.28
KONTROL GRUPLARINDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN MÜZİĞE İLİŞKİN
TUTUMLARININ ÖN-TEST VE SON-TEST PUAN ORTALAMALARI
ARASINDAKİ t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön-test	38	48,5789	6,868	-0,39	Fark önemsiz
Son-test	38	47,8684	8,786		

Yukarıdaki TABLO 4.28 geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının ön-test uygulamasının ($\bar{X}=48,60 \pm 1,114$) son-test uygulamasından ($\bar{X}=47,90 \pm 1,425$) daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ön-test ve son-test ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ortaya koymak amacıyla yapılan t-testinde elde edilen t-değerinin (SD=37, t-değeri=0,39, tt=2,02 p<001) tablodaki t-değerinden küçük olduğu ortaya çıkmakta, bu durumu aradaki farkın önemsiz olduğu sonucunu vermektedir.

TABLO 4.29
DENEY GRUPLARINDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN MÜZİĞE İLİŞKİN
TUTUMLARININ ÖN TEST VE SON TEST PUAN ORTALAMALARI
ARASINDAKİ t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön-test	36	45,3056	5,859		p<0,001
				-8,81	Fark
Son-test	36	55,2222	3,855		önemli

TABLO 4.29'da yer alan bulgulara bakıldığında B-I ve BÖ'nin uygulandığı deney gruplarındaki erkek öğrencilerin son-test ortalamalarının ($\bar{X}=55,20\pm 0,643$) ön-test ortalamalarından ($\bar{X}=45,30\pm 0,977$) daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı konusunda uygulanan t-testinde (SD=35, t-değeri=-8.81 tt=2,02, p<0.001) önemli fark bulunmuştur.

TABLO 4.30
KONTROL GRUPLARINDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN MÜZİĞE İLİŞKİN
TUTUMLARININ ÖN-TEST VE SON-TEST PUAN ORTALAMALARI
ARASINDAKİ t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön-test	40	46,8500	9,776		
				0,23	Fark
Son-test	40	46,4500	9,095		önemsiz

TABLO 4.30 Geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının

ön-test ortalamalarının ($\bar{X}=46,90 \pm 1,546$) son-test ortalamalarından yüksek olduğunu ifade etmektedir ($\bar{X}=46,50 \pm 1,438$).

Erkek öğrencilerin ön-test ve son-test ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile ortaya konularak, elde edilen değerler tablodaki t-değerinden küçük olduğu, bu nedenle farkın önemsiz olduğu ortaya çıkmıştır (SD=39, t-değeri=0,23, tt=2,02, p<0.001).

TABLO 4.31
GRUPLARDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN MÜZİĞE İLİŞKİN
TUTUMLARININ ÖN-TEST VE SON-TEST PUAN ORTALAMALARI
ARASINDAKİ t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S _x	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön-test	79	48,6709	6,452	-2,96	p<0,05 Fark
Son-test	79	51,8101	7,696		önemli

TABLO 4.31'de deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin son-test uygulamalarında aldıkları puanların ortalamasının ($\bar{X}=51,80 \pm 0,866$) ön-testten aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}=48,70 \pm 0,726$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

İşbirlikli öğrenme teknikleriyle geleneksel öğrenme tekniklerinin uygulandığı kız öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının ön-test ortalaması ile son-test ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı konusunda yapılan t-testinde elde edilen değerler, tablodaki t-değerinden büyük olduğu gözlenmiştir (SD=78, t-değeri=-2,96, tt=1,99, p<0.05).

Bu nedenle örneklemdaki kız öğrencilerin müzik dersi almaya başladıktan sonra, tutumlarındaki değişikliğin olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde arttığı düşünülebilir.

TABLO 4.32
GRUPLARDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN MÜZİĞE İLİŞKİN
TUTUMLARININ ÖN-TEST VE SON-TEST PUAN ORTALAMALARI
ARASINDAKİ t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön-test	76	46,1189	8,144		p<0,05
				-3,68	Fark
Son-test	76	50,6053	8,330		önemli

TABLO 4.32'de görüldüğü gibi örneklemdaki bütün erkek öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının son-test ortalamaları ($\bar{X}=50,60 \pm 0,36$) ön-test ortalamalarından ($\bar{X}=46,10 \pm 0,934$) oldukça farklıdır.

Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t-testinde (SD=75, t-değeri=-3,68, tt=2.00, p<0.05) ortaya çıkan farkın anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Çünkü elde edilen t-değeri, tablodaki t-değerinden oldukça büyüktür.

TABLO 4.33
GRUPLARIN MÜZİKSEL ALAN BİLGİLERİNİN ÖN-TEST
PUANLARINA GÖRE YAPILAN İKİ YÖNLÜ VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ
SONUÇLARI

KAYNAK	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Ana etkiler	29,653	2	14,827	1,140	
Cinsiyet	29,248	1	29,248	2,248	
İşbirlikli öğrenme	0,777	1	0,777	0,060	
İki yönlü etkileşimler	2,810	1	2,810	0,216	Fark
Cinsiyet-İşbirlikli öğrenme	2,810	1	2,810	0,216	önemsiz
Açıklanan Fark	32,659	3	10,886	0,837	
TOPLAM	1964,528	151	13,010		
	1997,187	154	12,969		

TABLO 4.33 İşbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı gruplardaki kız ve

erkek öğrencilerin müziksel alan ön-test bilgileri bakımından işbirlikli ve geleneksel olma durumlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı konusundaki iki yönlü varyans çözümlemesi sonuçlarını göstermektedir.

Yukarıda verilen varyans çözümlemesi sonuçlarından yola çıkılarak gruplar arasında müziksel alan bilgileri ön-test sonuçlarına göre cinsiyet etkeni de gözönüne alındığında işbirlikli-geleneksel olma durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır.

Elde edilen F değeri (F=0,22, SD=2 ve 151 için $p<0,05$) tablodaki F değeri ile karşılaştırıldığında, elde edilen F değerinin tablodaki F değerinden küçük olduğu görülmektedir

TABLO 4.34
GRUPLARIN MÜZİKSEL ALAN BİLGİLERİNİN SON-TEST
PUANLARINA GÖRE YAPILAN İKİ YÖNLÜ VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ
SONUÇLARI

KAYNAK	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Ana etkiler	2169,929	2	1084,964	74,351	
Cinsiyet	0,080	1	0,080	0,005	$p<0,001$
İşbirlikli öğrenme	2164,171	1	2164,171	148,307	
İki yönlü etkileşimler	90,133	1	90,133	6,177	Fark
Cinsiyet-İşbirlikli Öğrenme	90,133	1	90,133	6,177	önemli
Açıklanan Fark	2278,297	3	759,432	52,043	
TOPLAM	4481,768	154	29,102		

* $P<0,001$

TABLO 4.34 İşbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin müziksel alan bilgileri son-test ortalamaları bakımından işbirlikli ve geleneksel olma durumlarına göre, gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığı konusundaki iki yönlü varyans çözümlemesini göstermektedir.

Elde edilen F değerinin tablodaki F değerinden büyük olduğu anlaşıldığından işbirlikli ve geleneksel öğrenme tekniklerinin uygulandığı gruplarla cinsiyet etkeni arasında iki yönlü anlamlı bir etkileşimin varlığı

kullanılan öğrenme teknikleri gözönüne alındığında farkın önemli çıktığı görülmektedir (F= 6,20 SD=2 ve 151 için $p<0,001$).

Anlamli farklılığın hangi gruptaki kız ve erkek öğrencilerin arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları TABLO 4.35'de verilmektedir.

TABLO 4.35
GRUPLARIN MÜZİKSEL ALAN BİLGİLERİNİN PUANLARINA GÖRE
YAPILAN MANN-WHİTNEY U TESTİ SONUÇLARI

Değişken	B-I	BÖ	ETYÖT	BPBT
Kız	20	21	18	20
Erkek	18	18	21	19
Toplam	38	39	39	39
U1	168,5	153,0	158,5	100,5
U2	164,5	124,0	181,5	116,5
Ön-test için Önem Denetimi 1	Fark önemsiz	Fark önemsiz	Fark önemsiz	*Fark önemli
Son-test için Önem Denetimi 2	Fark önemsiz	Fark önemsiz	Fark önemsiz	*Fark önemli

* $p<0,05$

TABLO 4.35 Bütün gruptaki kız ve erkek öğrencilerinin müziksel alan bilgilerinin ön-test ve son-test uygulamalarına ilişkin Mann-Whitney U testi çözümlemesini yansıtmaktadır.

20 kız ve 18 erkek öğrenciden oluşan B-I grubu öğrencilerinin müziksel alan bilgilerinin ön-test ve son-test ortalamaları arasındaki U testi çözümlemesi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin bilgileri arasında anlamlı bir fark söz konusu olmamaktadır (U1=168,5, U2=164,5 Ut=237 $p<0,05$).

BÖ grubundaki 21 kız ve 18 erkek öğrencinin müziksel alan bilgilerinin, ön-test ortalamalarıyla birlikte son-test ortalamaları arasındaki U testi sonucu da önemli bir farkı ifade etmemektedir (U1=153,0, U2=124,0 Ut=237, $p<0,05$).

ETYÖT grubu 18 kız, 21 erkek öğrenciden oluşmakta olup, kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı fark olmamasına karşılık son-testte

elde edilen U değerlerinin ön-testte elde edilen U değerlerinden daha yüksek olduğu izlenmektedir (U1=158,5, U2=181,5, Ut=237, p<0.05).

Elde edilen bütün bu bulgulara karşın 20 kız, 19 erkek öğrenci mevcutlu BPBT grubu, kız ve erkek öğrencilerinin müziksel alan bilgilerindeki ön-test yoluyla elde edilen önemli farklılık, son-test ortalamaları arasında da istatistiksel olarak ortaya çıkmaktadır (U1=100,5, U2=116,5, Ut=237, p<0,05).

TABLO 4.36
DENEY GRUPLARINDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN
BİLGİLERİNİN ÖN-TEST VE SON-TEST PUAN ORTALAMALARI
ARASINDAKİ t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S _x	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön-test	41	6,1220	3,628		p<0,001
Son-test	41	22,8780	3,900	-19,38	Fark önemli

TABLO 4.36 İşbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ'nin uygulandığı gruplardaki kız öğrencilerin müziksel alan bilgilerinin ön-test ve son-test ortalamalarına ilişkin bilgiler vermektedir.

İşbirlikli kız öğrencilerin müziksel alan bilgilerinin son-test ortalamasının ($\bar{X}=22,90 \pm 0,609$) ön-test ortalamasından oldukça yüksek olduğu izlenmektedir ($\bar{X}=6,10 \pm 0,567$).

Kız öğrencilerin son-test ortalamaları ve ön-test ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t-değerleri karşılaştırmasında bulunan değerler tablodaki değerden yüksek olduğu bulunmuştur (SD=40, t-değeri=-19,38, tt=2,02, p<0.001). Dolayısıyla aradaki farkın oldukça önemli olduğu açıktır.

TABLO 4.37
KONTROL GRUPLARINDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN
BİLGİLERİNİN ÖN-TEST VE SON-TEST PUAN ORTALAMALARI
ARASINDAKİ t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön-test	38	5,7105	3,400		p<0,001
				-10,66	Fark
Son-test	38	13,8684	3,692		önemli

TABLO 4.37'de geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı gruplardaki kız öğrencilerin ortalamalarına ilişkin bulgular verilmektedir. Kız öğrencilerin son-test ortalamaları ($\bar{X}=13,90 \pm 0,599$) ön-test ortalamalarından daha yüksektir ($\bar{X}=5,70 \pm 0,552$).

Ortalamalar arasındaki farklılığın önem denetimi t-testi kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bulunan t-değerinin tablodaki t-değerinden büyük olduğu görüldüğünden aradaki fark anlamlı olmaktadır (SD=37, t-değeri=-10,66, tt=2,02, p<0.001)

TABLO 4.38
DENEY GRUPLARINDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN
BİLGİLERİNİN ÖN-TEST VE SON-TEST PUAN ORTALAMALARI
ARASINDAKİ t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön-test	36	6,7222	3,723		p<0,001
				-13,31	Fark
Son-test	36	21,3056	4,452		önemli

Yukarıdaki TABLO 4.38'e bakıldığında işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı gruplardaki erkek öğrencilerin son-test ortalamasının ($\bar{X}=21,30 \pm 0,742$) ön-test ortalamalarından oldukça yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}=6,70 \pm 0,621$).

Erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t-değeri hesaplanmış olup elde edilen t-değeri tablodaki

t-değerinden daha yüksek ve anlamlı bulunmuştur (SD=35, t-değeri=13,31 tt=2,03, p<0.001).

TABLO 4.39
KONTROL GRUPLARINDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN BİLGİLERİNİN ÖN-TEST VE SON-TEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön-test	40	6,8500	3,669	-12,78	p<0,001
Son-test	40	15,3500	3,191		Fark önemli

Yukarıdaki TABLO 4.39, geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı gruplardaki erkek öğrencilerin müziksel alan bilgilerine ilişkin bulguları kapsamaktadır. Görüldüğü gibi son-test ortalamaları ($\bar{X}=15,40 \pm 0,505$) ön-test ortalamalarından büyüktür ($\bar{X}=6,90 \pm 0,580$).

Ortalamalar arasındaki farklılığın önemli olup olmadığı konusundaki bulgulardan t-değerinin, tablodaki t-değerinden büyük olduğu, bu nedenle önemli farklılığın olduğu anlaşılmaktadır (SD=39, t-değeri=-12,78 tt=2,02, p<0.001).

TABLO 4.40
GRUPLARDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN BİLGİLERİNE İLİŞKİN ÖN-TEST VE SON-TEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön-test	79	5,9241	3,504	-16,73	p<0,001
Son-test	79	18,5443	5,898		Fark önemli

Yukarıdaki TABLO 4.40'da araştırmanın örnekleminde bulunan kız öğrencilerin müziksel alan bilgilerine ilişkin ön-test ve son-test ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığı izlenmektedir.

Bütün açısından kız öğrencilerin son-test aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=18,50 \pm 0,664$) ön-test aritmetik ortalamalarından oldukça yüksek görünmektedir ($\bar{X}=5,90 \pm 0,394$).

Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bulunan t-değerinin, tabloda karşılık gelen t-değerinden oldukça büyük olduğu anlaşılmaktadır (SD=78, t-değeri=-16,73, tt=1,99, p< 0,001).

Buna göre aradaki farkın önemli olduğu, kız öğrencilerin müziksel alan bilgilerinin araştırmanın başlangıcından sonra anlamlı bir şekilde arttığı, konuların öğrenildiği kabul edilebilir.

TABLO 4.41
GRUPLARDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN
BİLGİLERİNE İLİŞKİN ÖN-TEST VE SON-TEST PUAN
ORTALAMALARI ARASINDAKİ t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön-test	76	6,7895	3,671	-15,95	p<0,001
Son-test	76	18,1711	4,848		Fark önemli

TABLO 4.41 Araştırmanın örneklemini oluşturan erkek öğrencilerin müziksel alan bilgilerinin ön-test ve son-test ortalamalarına ilişkin bulguları göstermektedir.

Bütün açısından erkek öğrencilerin son-test ortalamaları ($\bar{X}=18,20 \pm 0,556$), ön-test ortalamalarından oldukça yüksektir ($\bar{X}=6,80 \pm 0,421$).

Erkek öğrencilerin müziksel alan bilgilerinin ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t-testi yapılmıştır. Sonuç olarak elde edilen t-değerinin (SD=75, t-değeri=-15,95, tt=1,99 p< 0,001) tablo t-değerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Buna göre erkek öğrencilerin müziksel alan bilgilerinin, müzik dersi görmeye başladıktan sonra önemli bir şekilde arttığı söylenebilir.

TABLO 4.42
GRUPLARIN BLOKFLÜT ÇALMA BECERİLERİ PUANLARINA GÖRE
YAPILAN İKİ YÖNLÜ VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ SONUÇLARI

KAYNAK	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Ana etkiler	8829,308	2	4414,654	25,898	
Cinsiyet	357,941	1	357,941	2,100	
İşbirlikli Öğrenme	8296,484	1	8296,484	48,670	Fark
İki yönlü etkileşimler	17,422	1	17,422	0,102	önemsiz
Cinsiyet - İşbirlikli Öğrenme	17,422	1	17,422	0,102	
Açıklanan	8863,292	3	2954,431	17,332	
Fark	25739,928	151	170,463		
TOPLAM	34603,219	154	224,696		

TABLO 4.42 İşbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin blokflüt çalma becerilerine ilişkin cinsiyet faktörü ile ilgili iki yönlü varyans çözümü sonuçlarını vermektedir.

Cinsiyet değişkeni ile işbirlikli ve geleneksel öğrenme teknikleri değişkenleri arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu F değerinin küçüklüğünden anlaşılmaktadır.

İşbirlikli öğrenme tekniklerinin kız ve erkek öğrencilerin blokflüt çalma becerileri arasında fark oluşturmadığı düşünülebilir ($F=0,10$, $SD= 2$ ve 151 için $p<0.05$).

TABLO 4.43
GRUPLARDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN BLOKFLÜT ÇALMA
BECERİLERİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
İşbirlikli kızlar	41	44,7561	7,745		$p<0,001$
Geleneksel kızlar	38	29,4342	15,447	5,63	Fark önemli

TABLO 4.43'te işbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ'nin uygulandığı kız öğrenciler ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve

BPBT'nin uygulandığı kız öğrencilerin blokflüt çalma becerilerine ilişkin bulgular izlenmektedir.

İşbirlikli kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=44,80 \pm 1,124$), geleneksel tekniklerle blokflüt öğrenen kız öğrencilerin ortalamasından oldukça yüksek çıkmıştır ($\bar{X}=29,40 \pm 1,361$).

Ortalamalar arasındaki fark t-testi ile test çözümlendiğinde önemli olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü elde edilen t-değerinin tablo t-değerinden büyük olduğu görülmektedir ($SD=77$, t-değeri=5,63, $tt=2,02$, $p<0.001$).

TABLO 4.44
GRUPLARDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN BLOKFLÜT ÇALMA
BECERİLERİ ORTALAMALARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
İşbirlikli erkekler	36	41,0417	10,495	4,35	$p<0,001$ Fark
Geleneksel erkekler	40	27,0625	16,531		önemli

TABLO 4.44 İşbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ'nin uygulandığı gruptaki erkek öğrenciler ile, geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı gruptaki erkek öğrencilerin blokflüt çalma becerilerine ilişkin bulguları kapsamaktadır.

Tablodan görüldüğü gibi işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=41,00 \pm 1,749$), geleneksel öğrenme tekniklerinin uygulandığı erkek öğrencilerinin ortalamasından oldukça büyüktür ($\bar{X}=27,10 \pm 2,614$).

Ortalamalar arası farklılık t-testi ile hesaplandığında elde edilen sonuç tablo t-değerinden büyük çıktığı için aradaki fark önem kazanmaktadır ($SD=74$, t-değeri=4,35, $tt=2,02$, $p<0.001$).

TABLO 4.45
GRUPLARDAKİ KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİN BLOKFLÜT ÇALMA BECERİLERİ ORTALAMALARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
Kız	79	37,3861	14,258	1,54	Fark
Erkek	76	33,6842	15,584		

Yukarıdaki TABLO 4.45'te işbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı gruplardaki kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin blokflüt çalma becerilerine ilişkin ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı konusundaki bulgular yer almaktadır. Görüldüğü gibi bütün gruplardaki kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=37,40 \pm 1,604$) bütün erkeklerin ortalamasından büyüktür ($\bar{X}=33,70 \pm 1,788$). Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile hesaplanarak bulunmaya çalışılmıştır. Bulunan t-değeri tablo t-değerinden küçük olduğu için, kızlarla erkeklerin blokflüt çalma becerilerinin arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($SD=153$ t-değeri=1,54 $t_t=1,99$ $p<0.05$).

TABLO 4.46
GRUPLARIN MÜZİĞİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ PUANLARINA GÖRE YAPILAN İKİ YÖNLÜ VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ SONUÇLARI

KAYNAK	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Ana etkiler	24207,042	2	12103,521	254,528	
Cinsiyet	9,169	1	9,169	0,193	
İşbirlikli öğrenme	24206,012	1	24206,012	509,034	
İki yönlü etkileşimler	12,522	1	12,522	0,263	Fark
Cinsiyet-İşbirlikli öğrenme	12,522	1	12,522	0,263	önemsiz
Açıklanan	24209,340	3	8069,780	169,701	
Fark	7132,920	151	47,553		
TOPLAM	31342,260	154	204,851		

TABLO 4.46'da işbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı gruplardaki kız ve

erkek öğrencilerin müziği öğrenme stratejileri bakımından işbirlikli ve geleneksel olma durumlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı konusundaki iki yönlü varyans çözümlemesi sonuçları yer almaktadır.

Öğrencilerin müziği öğrenme stratejileri, cinsiyet etkeni gözönüne alındığında işbirlikli ve geleneksel olup olmama durumuna göre önemli farklılık oluşturmamaktadır.

Çünkü elde edilen F değerinin, tablodaki F değerinden küçük olduğu hesaplanmış, farklılığın cinsiyet etkenlerinden bağımsız, uygulanan tekniklerden kaynaklandığı düşünülebilir (F=0,30 SD=2 ve 151 için $p<0.05$).

TABLO 4.47
GRUPLARDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN MÜZİĞİ ÖĞRENME
STRATEJİLERİ ORTALAMALARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem - Denetimi
İşbirlikli kızlar	39	64,8718	7,146	14,49	$p<0,001$ Fark
Geleneksel kızlar	37	39,2162	8,277		önemli

TABLO 4.47'de işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı kız öğrencilerle, geleneksel öğrenme tekniklerinin uygulandığı kız öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerine ilişkin bilgiler verilmektedir.

İşbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı kız öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerine ilişkin ortalamaları ($\bar{X}=64,90 \pm 1,144$) geleneksel öğrenme tekniklerinin uygulandığı kız öğrencilerin ortalamasından oldukça yüksek çıkmıştır ($\bar{X}=39,20 \pm 1,361$).

Aradaki fark, hesaplanan t-değeri tablo t-değerinden yüksek olduğu için önemli görülmektedir. (SD=74, t-değeri=14,49 $t_t=2,07$, $p<0.001$)

TABLO 4.48
GRUPLARDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN MÜZİĞİ ÖĞRENME
STRATEJİLERİ ORTALAMALARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
İşbirlikli erkekler	38	64,7895	4,720	18,07	p<0,001 Fark önemli
Geleneksel erkekler	40	40,2750	6,983		

Yukarıda TABLO 4.48'de izlendiği gibi işbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ'nin uygulandığı gruplardaki erkek öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerine ilişkin ortalamaları ($\bar{X}=64,80\pm0,766$) geleneksel öğrenme tekniklerinin uygulandığı erkek öğrencilerin ortalamasında oldukça yüksektir ($\bar{X}=40,30 \pm 1,104$).

Aradaki farkın önemi tablodaki t-değeri karşılaştırılarak bulunmuştur (SD=76, t-değeri=18,07 tt=2,02 p<0.001).

TABLO 4.49
GRUPLARDAKİ KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİN MÜZİĞİ ÖĞRENME
STRATEJİLERİ ORTALAMALARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Değişken	n	\bar{X}	S_x	t-Değeri	Önem Denetimi
Kız	79	52,3816	15,013	0,07	Fark önemsiz
Erkek	76	52,2179	13,693		

TABLO 4.49 İşbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ve geleneksel öğrenme tekniklerinden ETYÖT ve BPBT'nin uygulandığı kız öğrencilerle, erkek öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerine ilişkin bulguları vermektedir.

Görüldüğü gibi bütün olarak kız öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerine ilişkin ortalaması ($\bar{X}=52,40 \pm 1,722$) erkeklerin müziği öğrenme stratejilerinin ortalamasından pek farklı çıkmamaktadır ($\bar{X}=52,20 \pm 1,550$).

Aradaki farkın önemini bulmak için yapılan t-testinde elde edilen değerin tablodaki değerden küçük olduğu anlaşılmaktadır (SD=153, t-değeri=0,07 tt=1,98 p<0.05).

Bundan dolayı örneklemdaki kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında müziği öğrenme stratejileri bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde blokflüt öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I, ve Birlikte Öğrenme ile Ezginin Tartımından, Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, blokflüt çalma becerileri ve müziği öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini sınamak amacıyla yapılan bu araştırmayla elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar, tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuç

Genel bir sonuç olarak;

1. Öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları üzerinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I ve Birlikte Öğrenme'nin etkileri Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün Tekniği'nin etkilerine göre daha olumludur.

Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarını değiştirmede etkisiz kalırken, Bütün-Parça-Bütün Tekniği öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarını anlamlı olarak olumsuz yönde etkilemektedir.

2. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I ve Birlikte Öğrenme, Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün Tekniği'ne göre ön öğrenmesi olan ve olmayan öğrencilerin daha fazla müziksel alan bilgisi kazanmalarını sağlamakla birlikte Birleştirme-I, Birlikte Öğrenme Tekniği'nden anlamlı derecede daha etkilidir.
3. Öğrencilerin blokflüt çalma becerileri üzerinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I ve Birlikte Öğrenmenin, Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün Tekniği'ne göre daha olumlu etkileri vardır.

4. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I ve Birlikte Öğrenme ile Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün Tekniği'nden herbirinin öğrencilerin müziğe öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri farklıdır.

Öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerini kullanmalarında en etkisiz teknik Bütün-Parça-Bütün Tekniği olup, Birleştirme-I öğrencilerin müziği öğrenme stratejilerini kullanmalarında en çok etkili olan tekniktir.

5. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I ve Birlikte Öğrenme, kız ve erkek öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri blokflüt çalma becerileri, müziği öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet farkı oluşturmadan anlamlı derecede olumlu etkide bulunmaktadır. Bütün-Parça-Bütün Tekniği ise kız ve erkek öğrencilerin müziksel alan bilgilerindeki farklılığı gidermede anlamlı derecede etkisiz kalmaktadır.

Tartışma

İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretiminde öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, blokflüt çalma becerileri ve müziği öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla deneysel koşullar altında gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları genel olarak işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimini bütün olarak geliştirdiği sonucunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla müzik eğitiminin farklı boyutlarında gerçekleştirilen (Friedmann, 1989; Hoffman, 1991; Baker 1992; Weintraub, 1992; Bland, 1993; Bullen; 1993) araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık içerisindedir.

Yapılandırılmış grup çalışmalarını gerektiren işbirlikli öğrenme Birleştirme-I ve Birlikte Öğrenme alt tekniklerinde Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün Tekniği'ne göre öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarını anlamlı derecede yükseltmiştir ($P<0,05$). İşbirlikli öğrenme öğretmenin planlamasını, düzenlemesini, rehberliğini ve değerlendirmesini gerektiren bir yöntem olmakla birlikte öğrenmenin öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak öğrenmek ve öğretmek zorunda kalmaları işbirlikli öğrenmenin doğasında bulunmaktadır. Hem öğretmen-öğrenci, hem de öğrenci-öğrenci etkileşimi söz konusudur. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecine

kendilerini vermeleri, ilgilerini, güdülenmişliklerini, kişiliklerini etkileyerek müziksel uyarıcılara yönelmelerini sağlamakta öğrenme için sağlam bir temel oluşturmaktadır.

Öğretmen merkezli geleneksel öğrenme tekniklerinden Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği öğrencilerinin tutumlarında bir değişiklik oluşturmazken Bütün-Parça-Bütün Tekniği'nde öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarında görülen anlamlı düşme ($P<0,05$) bu gruplardaki başarı düzeyinin ve blokflüt çalma becerilerinin işbirlikli öğrenme gruplarının anlamlı derecede altında kalmasına neden olmuştur ($P<0,05$).

Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün Tekniği, öğrenci etkileşimini, strateji, duygu, bilgi, beceri alış verişini anlamlı derecede sınırladığından müziği öğrenmede etkili olamamaktadır. Öğrencilerin başarı ve beceri düzeylerinin bu öğrenme tekniklerinin uygulandığı gruplarda geçerli öğrenme düzeyi ile yeterli öğrenme düzeyi arasında kalması, işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı gruplarda ise yeterli öğrenme düzeyini aşarak tam öğrenme düzeyine yaklaşması, kız ve erkek öğrencileri cinsiyet farklılığı oluşturmada etkin kılması bu yargıyı doğrulamaktadır.

Müziğin temel ögesi olan tartım ezginin de temelidir. Tartım kalıplarının ve alıştırmalarının blokflütle perdeler üzerine taşınarak müzik cümlelerinden ezginin tamamına ulaşılması öğrencilerde buluş zevki yaratmakta ve ilgiyi yoğunlaştırmaktadır. Oysa Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği'nde tartım alıştırmaları sınırlı kalmakta, Bütün-Parça-Bütün Tekniği ise strateji kullanılmasını desteklememektedir.

Birleştirme-I ve Birlikte Öğrenme'de öğrenciler derste alıştırmayı yapmak, blokflütte deneme-yanılma, tekrar deneme ve en sonunda düzeltme için ek zaman, önce arkadaşlarından daha sonra en sonunda öğretmeninden öğrenme fırsatı bulmaktadırlar.

İşbirlikli Öğrenme'de grup üyelerinin farklılıklar göstermesi gerektiği vurgulanan konulardan biridir (Açıkgöz, 1992). Öğrencilerin müzik yeteneği ile birlikte diğer özellikler bakımından da getirdikleri bireysel farklılıklar grup içinde farklı öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin strateji, duygu, bilgi ve beceri kazanmalarında önemli görülmekte, öğrenme fırsatı sağlayacak zenginlikler olarak düşünülmektedir.

Grup üyelerinin aynı seslerin süre farklılıklarını bulma, aynı nota değerlerini farklı seslerle çalıp söylemeye çalışma, karmaşık nota değerlerini şemalarla-şekillerle açıklamaya çalışma, önceden öğrenilen ses ve nota değerleri ile yeni öğrenilen ses ve nota değerleri arasında bağ kurma, çalışırken vuruşları yapma, yeni bilgilerle ilgili açıklamalarda bulunma, soru sorma, tartışma, öğrenilen ezgileri grafiklerle göstermeye çalışma, neden-sonuç ilişkilerini bulmaya çalışma gibi öğrenme stratejilerini kullanmaları öğrenme problemlerinin grup içinde kendiliğinden çözümlenmesini sağlamaktadır.

Bu araştırmanın müzikte öğrenme stratejileri ile ilgili boyutuyla ilgili sonuçlar işbirlikli öğrenmenin, etkili öğrenme stratejilerinin kullanımına elverişli olduğunu gösteren 1979'da Mc Donald, 1982'de Spurlin, Dansereau, Larson ve Brooks (Dansereau, 1985), Uttero (1988), Açıkgöz (1994)'ün araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Genel bir sonuç olarak İşbirlikli Öğrenme müzik öğretiminde etkili bir öğrenme için ipuçları vermekte, diğer öğrenme tekniklerine bir seçenek sunmaktadır.

Ancak müzik öğretiminde işbirlikli öğrenme ile ilgili olarak değişik boyutlarda ve seviyelerde deneysel olarak gerçekleştirilecek araştırma bulgularının eklenmesi bu araştırmayla birlikte bu alana kuramsal ve uygulamalı katkılar getirecektir.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan yararlanılarak aşağıda belirlenen öneriler geliştirilmiştir.

1- Araştırmada kullanılan işbirlikli öğrenme teknikleri temel eğitimin ilk kademesi ile ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeylerinde gerçekleştirilen müzik derslerinde deneyerek araştırma sonuçları değerlendirilmelidir.

2- Bilişsel, duyuşsal ve devimsel çıktılar üzerinde bu araştırma ve diğer araştırma bulgularında olduğu gibi geleneksel öğrenme tekniklerine göre daha olumlu etkileri bulunan işbirlikli öğrenme yöntemi ve teknikleri müzik öğretmeni yetiştiren eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerinde "Müzik Eğitiminde

"İşbirlikli Öğrenme Yöntemi" başlığı altında bağımsız bir ders olarak programlanmalıdır.

3- Müzik eğitiminde uyarlanan işbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı amacıyla uygulama evrelerini içeren broşürler okullara ve müzik öğretmenlerine dağıtılmalıdır.

4- İşbirlikli öğrenme yöntemi ve teknikleriyle ilgili olarak eğitim sisteminin her düzeyinde müzik öğretmenleri ve okul yöneticilerine yönelik seminerler, hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenerek bu etkinliklerde görev alacak eğitici uzman personelin yetiştirilmesi için yurt içi ve yurt dışı olanaklar sağlanmalıdır.

5- İşbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ ile birlikte diğer işbirlikli öğrenme teknikleri müzik eğitiminin ses eğitimi, işitme eğitimi, müziksel duyarlılık eğitimi, zevk eğitimi, blokflüt ve diğer çalgıların eğitimi ve öğretimi boyutlarında da denenmelidir.

6- Blokflüt çalma ve öğrenme etkinlikleri sırasında gereksiz ve sürekli üflemlerin gürültü yarattığı gözlemlendiğinden öğrenciler dersin başında bu konuda uyarılarak bütün çalma etkinlikleri hedeflere yönlendirilmelidir.

7- Bu araştırmada İDEO'nun laboratuvar okulu olması nedeniyle haftada ardışık iki ders saati olan müzik dersinin bir saati tartım alıştırmaları ve uzmanlık grup çalışmalarına ayrılırken ikinci ders saati de asıl grup çalışmalarına ayrılmıştır.

Bu nedenle ders saatlerinin iki saat olarak planlanıp programlanması işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulanmasında daha yararlı sonuçlar oluşturacaktır.

8- Ülkemizde Temel Eğitim II. kademe, ortaokul sınıflarındaki öğrenci yoğunluğu dikkate alındığında işbirlikli öğrenme teknikleri uygulanırken kalabalık sınıflar bölünerek gruplara ayrılabilir.

9- Müzik eğitiminde işbirlikli öğrenmenin gerçekleştirileceği müzik odaları olabildiğince geniş salonlar olmalı ve gruplar birbirini rahatsız etmeyecek biçimde uzak oturtulmalıdır.

10- Müzik eğitiminde işbirlikli öğrenmeye başlamadan önce öğrenciler mutlaka ders dışı konularda işbirlikli gruplara ayrılarak neyi nasıl yapacakları konusunda bilgilendirilmelidir.

11- Müzik yeteneği bakımından öğrencilerin heterojen gruplar oluşturması, iyi çalıp söyleyen öğrencilerin ve önce öğrenenlerin diğer gruplara yardımcı olması sağlanarak işbirlikli gruplarda esneklik sağlanmalıdır.

12- Temel Eğitim II. kademe düzeyinde okullarımızda müzik dersi toplu sınıf öğretimi ile gerçekleştirilmektedir.

Ders dışı koro ve toplu çalgı öğretimi çalışmalarında daha az sayıda fakat güdülenmiş ve seçilmiş öğrencilerle yapılacak işbirlikli öğrenme etkinlikleri gösterinin niteliğini yükseltecektir.

13- Müzik eğitiminde ve öğretiminde işbirlikli öğrenme teknikleri öğrencilerin yaratıcılıklarını da ortaya çıkaracak ve geliştirecek biçimde kullanılabilir. Küçük gruplarda verilen ritm kalıplarına uygun sözler yazma, verilen sözlerin tartımının buldurulmasında, öğrendikleri ses aralıklarıyla bu kalıpların ezgilendirilmesi gibi etkinliklerle grup yaratıcılığı sağlanarak her grubun şarkıları yıl sonu dinletilerinde seslendirilebilir.

14- Bu araştırmada işbirlikli öğrenme grupları öğrenilecek şarkının biçimsel özelliklerden oluşturulmuşlardır. Her öğrenci belirli müzik cümlesinden sorumlu olmuştur. Bununla birlikte gruplardaki öğrenciler çalıcı, söyleyici, tartım vurucu, denetleyici, nota yazıcısı gibi rol paylaşımı ile görevlendirilebilir.

15- Bu araştırmada kullanılan işbirlikli öğrenme tekniklerinde grup çalışmasına başlamadan önce bütün öğrencilere öğrenilecek şarkıda bulunan tartım özelliklerini kapsayan alıştırmalar sol sesi ve öğrenilecek yeni ses üzerinde blokflütlerle çalışıldıktan sonra tartımlı olarak şarkı sözleri konuşturulmuş, tartımı çeşitli tartım araçlarıyla vurdurulduktan sonra örnek seslendirme yapılarak oluşturulan B-I ve BÖ gruplarına fotokopi üzerinde belirlenen müzik cümlelerini çalışmalarını istenmiştir.

Öğrenciler ilk kez zorunlu müzik eğitimi kapsamında blokflütle eğitim ve öğretim yaptırıldığından örnek seslendirme gerekli görülmüştür.

Bununla birlikte pekiştireç olarak verilen şarkılarda doğrudan işbirlikli öğrenme tekniklerine geçilebilir.

16- İşbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I ve BÖ'nin uygulandığı gruplarda grup başarısının değerlendirilmesi bireysel değerlendirme ve grup ürünü oluşturma etkinlikleri mutlaka istenmelidir, çünkü bu tür etkinlikler öğrencilerin birbirlerini güdülemelerini sağlamaktadır.

17- İşbirlikli öğrenme etkinlikleri müzik eğitimi ve öğretiminde öğretmen tarafından farklı ve çeşitli öğrenme stratejilerini ortaya koyacak şekilde planlanmalıdır.

18- Müzik eğitiminde işbirlikli öğrenmede farklı öğrenme stratejilerini yeğleyerek bunların etkin bir şekilde kullanımı konusunda beceri kazanan öğrencilerin farklı gruplara yardımcı olması öğrenme ürünlerinde olumlu artış sağlayabilir.

19- Deney gruplarındaki öğrenciler işbirlikli küçük grup çalışmalarında blokflüt çalma etkinlikleri sırasında stres ve kaygıların kaybolduğunu ve azaldığını belirtmişlerdir.

20- Deney gruplarındaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu tekniklerin diğer derslerde de uygulanmasını istemişlerdir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (1990a). "İşbirlikli Öğrenme, Gruplararası Yarışma ve Bütün Sınıf Öğretimi Etkinliklerinin Yabancı Dil Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri", **İşbirlikli Öğrenme, Kuram, Araştırma, Uygulama**, Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (1990b). "İşbirlikli Öğrenme (Birlikte Soralım, Birlikte Öğrenelim) ve Geleneksel Bütün Sınıf Öğretiminin Başarı, Hatırda Tutma ve Duyuşsal Özellikler Üzerindeki Etkileri", **İşbirlikli Öğrenme, Kuram, Araştırma, Uygulama**, Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (1991). "Cooperative, Competitive And Traditional Techniques And Foreign Language Achievement", **TESOL'91 25th Annual Convention and Exposition**, New York.
- Açıkgöz, K.Ü. (1992). **İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama**, Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (1994). "İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflardaki Öğrenme Stratejileri ve Edim", 8. Ulusal Psikoloji Kongresi Bildirisi İzmir: Eylül.
- Ames, C, Archer J. (1988). "Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes", **Journal of Educational Psychology**, 80: 260-267.
- Aronson, E, Blaney, N, Stephan C, Sikes. J, and Snapp M. (1978). **The Jigsaw Classroom**, Beverly Hills, CA: Jage Publications.
- Atterbury. B.W, Silcox. L. (1993). "The Effect Of Piano Accompaniment on Kindergartners' Developmental Singing Ability", **Journal of Research in Music Education**, 41:40-47.
- Austin, J.R. (1990). "Competition: Is Music Education The Loser?", **Music Educators Journal**, 76:21-25.

- Aydıntan, Z.-Egüz, S. (1971). **Ortaokul, Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi, I-II-III**, İstanbul: Helvacıoğlu Kitabevi.
- Aydoğan, S., İlik. A (1990). **Music Education With The Recorder**, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aydoğan, S. (1993). **Hayat Kaynağımız Müzik, Ortaokul 1-2-3**, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Babadoğan, C. (1994). "Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki", **Çukurova Üniversitesi 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, Cilt.3. Adana. Çukurova Üniversitesi Basımevi, ss:1056-1065.
- Battistich. V, Solomon. D, Delucchi K, (1993). "Interaction Processes and Student Outcomes In Cooperative Learning Groups", **Elementary School Journal**, 94:19-32.
- Beckwith, B And Others (1991). "Tribal Rhythms: A Thematic Approach To Integrating The Arts Into The Curriculum", **Harvard Educational Review**, 61:252-59.
- Bland, A. (1993). "Original Opera In Middle Schools", **Music Educators Journal**, 79:27-30.
- Bloom, B. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, Çev: Durmuş Ali Özçelik, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bruning J.L., Kintz BL. (1993). **İstatistik**, Çev: Ali Dönmez Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Bullen, N. (1993). "Making Opera Part Of The Curriculum", **Music Educators Journal**, 79:35-39.
- Carter S.A, Steinbrick J.E, Smiley F.M, (1992). "Curricular Histories A Cooperative Learning Model: Social Studies, English And Art" **Education**, 113:263-281.

- Choksy, L., (1986). **Teaching Music In The Twentieth Century**, New Jersey, Simon and Schuster.
- Crocker, L., Algma. J (1986). **Introduction To Classical And Modern Test Theory**, New York. Holt, Rinehart, and Winston, INC University of Florida, ss:311-313.
- Cicioğlu, H. (1985). **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim: Tarihi Gelişimi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Dansereau D.F (1985). "Learning Strategy Research", **Thinking And Learning Skills**, V.1. Relating Instruction to Research, Hillsdale, New Jersey, ss:209-237.
- Demirel. Ö, Ün. K. (1987). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Şafak Matbaası Basımevi.
- Dewey. J. (1976). "Eğitim ve Sosyal Düzen", Çev: Fatma Varış. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9:90.
- Dweck, C.S (1986). "Motivational Processes Affecting Learning", **American Psychologist**, 41:1040-1048.
- Edman, I. (1977). **Sanat ve İnsan**, Çev: Turhan Oğuzkan, İstanbul: İnkilap ve Ata Basımevi.
- Ergin, O. (1952). **Türkiye Maarif Tarihi, I**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ertürk, S. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Fidan, N. (1985). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Friedman, M. (1989). "Stimulating Classroom Learning With Small Groups", **Music Educators Journal**, 76:53-56.
- Frierson, H.T. (1985). "Strategies for Effective Learning", **Educational Resources Information Center (ERIC)**.

Gömleksiz, M, (1994a). "Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Erişiyeye, Demokratik Tutumlara ve Benlik Saygısına Etkisi", Çukurova Üniversitesi 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Cilt2, Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, ss:477-491.

Gömleksiz, M, (1994b). "Kubaşık Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutumlar ve Erişi Üzerindeki Kalıcılığı.' Çukurova Üniversitesi 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Cilt 1., Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, ss: 421-430.

Gömleksiz, M, (1994c). "Genel Öğretim Yöntemleri Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Benlik Saygısı ve Erişiyeye Etkisi", Çukurova Üniversitesi 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Cilt 2., Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, ss:441-449.

Hall. R, Rocklin. T, Dansereau. D, Skaags, L, O'Donnell. A, Lambiotte. J., Young. M (1988). "The Role Of Individual Differences in the Cooperative Learning Of Technical Material", *Journal Of Educational Psychology*, 80 :172-178.

Harrison, C.S., Asmus E.P., Serpe R.T. (1994). "Effects Of Musical Aptitude, Academic Ability, Music Experience, and Motivation on Aural Skills". *Journal of Research in Music Education*, 42 :131-144.

Hicks, C.R. (1985). *Deney Düzenlemede İstatistiksel Yöntemler* Çev: Zehra Muluk, Öniz Toktamış, Serdar Kurt, Ergun Karağaoğlu. Ankara: Akademi Matbaası.

Hoffman, J.A. (1991). "Computer-Aided Collabrative Music Instruction", *Harward Educational Review*, 61 :270-78.

Johnson D.W, Johnson R.T. and Holubec E.J. (1990). *Circles Of Learning: Cooperation in the Classroom* MN: Interaction

Johnson D.W, Johnson R.T. and Smith K.A (1991a). "Active Learning: Cooperation in the College Classroom. Edina: Interaction

Johnson, D.W, (1991b). **Cooperation in the Classroom, Contemporary Psychology, 36: 1106-1107.**

Kaptan, S. (1977). **Bilimsel Araştırma Teknikleri, Ankara: Tekışık Matbaası.**

Kara, Z. (1994). "İşbirliğine Dayalı Paylaşmalı Dönütün Başarı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri" **Çukurova Üniversitesi, 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Cilt 2, Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi ss.495-507.**

Karasar, N. (1974). **Araştırmalarda Rapor Hazırlama Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler Ankara: Nüve Matbaası.**

King, L.H. (1993). "High and Low Achievers' Perceptions and Cooperative Learning in two Small Groups", **The Elementary School Journal, 93:400-415.**

Kocabaş, A. (1994). "1986-Lise Müzik Dersi Öğretim Programının Ege Bölgesinde Görevli Müzik Öğretmenlerinin Görüşlerine ve Çağdaş Program Geliştirme İlkelerine Göre Değerlendirilmesi", **Y.L.Tezi Çukurova Üniversitesi 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Cilt 1, Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, ss:93-101.**

Kulick, KM, Mather MC, (1993). "Culture-Cooperative Learning in the 2nd Year Foreign Language Curriculum", **French Review, 66:900-907.**

Kütahyalı, Ö, (1981). **Çağdaş Müzik Tarihi, Ankara: Varol Matbaası.**

Main, J, (1991). "Blast Off", **Science and children, 28: 10-12.**

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 1970. **Tebliğler Dergisi, No:1621.**

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 1971. **Tebliğler Dergisi, No:1661.**

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 1986. **Tebliğler Dergisi, No:2208.**

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 1994. **Tebliğler Dergisi, No:2407.**

- Mevarech ZR, Stern. D, Levita I (1987). "To Cooperate or Not to Cooperate in CA 1: That is The question", **Journal Of Educational Research**, ss:164-167
- Milleret, M. (1992). "Cooperative Learning in the Portuqese for Spanish-Speakers Classroom", **Foreign Language Annals**, 25:435-440.
- Nelson. D.J, Barresi. A.L. (1989). "Children's Age-Related Intellectual Strategies for Dealing With Musical and Spatial Analogical Tasks", **Journal Of Research in Music Education**, 37:93-103.
- Okyay, E. (1969). **Okul Müzik Eğitimi**, Ankara: Taç Kitabevi.
- Okyay, E. (1973). **Dereden Tepeden, Çocuklar İçin Şarkılar**, Ankara: Türk Filarmoni Derneği Yayınları.
- Özdemir, Y. (1993). **Ortaokul Müzik Ders Kitabı 1-2-3**, Ankara: Öğün Yayınları
- Pembrook, R.G. (1987). "The Effect Of Vocalization On Melodic Memory Concervation", **Journal Of Research in Music Education**, 35:155-169.
- Ramsey, J.H. (1983). "The Effects of age, singing ability, and instrumental experiences on preschool children's melodic perception", **Journal Of Research in Music Education**, 32:133-145.
- Sachs, C. (1965). **Kısa, Dünya Musikisi Tarihi**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- San, İ. (1985). **Sanat ve Eğitim**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Say, A, (1985). **Müzik Ansiklopedisi**, Ankara: Sanem Matbaası.
- Shuell, T.J. (1986). "Cognitive Conceptions Of Learning", **Review Of Educational Research**, 56:411-436.

Slavin, R.E. (1983). "When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement", **Psychological Bulletin**, 94:429-445.

Slavin, R.E. (1987). "Cooperative Learning: Where Behavioral and Humanistic Approaches to Classroom Motivation Meet", **The Elementary School Journal**, 88:29-37.

Sönmez, V. (1991). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Adım Yayıncılık.

Speake, C.J. (1993). "Create An Opera With Elementary Students", **Music Educators Journal**, 79:22-26.

SPSS (1990). SPSS Base System User's Guide

Sun, M. (1969). **Türkiye'nin Kültür, Müzik, Tiyatro Sorunları**, Ankara: Kültür Yayınları.

Sun, M. - Seyrek, H. (1993). **Okul Öncesi Eğitiminde Müzik**, İzmir: Mey Müzik Eserleri Yayınları.

Süer, R. (1980). "Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Öğretim", **Doktora Tezi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Sümbüloğlu, K.V. (1990). **Biyoistatistik**, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Şimşek, A. (1994a). "Etkileşimli Teknolojilerin Verimli Kullanımı İçin Kubaşık Öğrenme", **Çukurova Üniversitesi 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, Cilt 2. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi. ss:451-459.

Şimşek, A. (1994b). "Bilgisayar Destekli Kubaşık Öğrenmede Öğrenci Denetiminin Başarı, Güven ve Tutumlar Üzerindeki Etkileri", **Çukurova Üniversitesi 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Cilt 1**. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, ss:403-414.

- Şimşek, A., Deryakulu, D. (1994). "Kubaşık Kümelerde Akran Etkileşimini Arttırmanın Bir Yolu Olarak Türetimci Öğrenme", Çukurova Üniversitesi 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Cilt 2. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, ss:461-469.
- Taylor C., Lyons, M. (1978). **How To Design A Program Evalution.** University Of California.
- T.C. (Türkiye Cumhuriyeti) (24 Haziran 1973). "Milli Eğitim Temel Kanunu" Kanun No: 1739, Kabul Tarihi:14.6.1973. **Resmi Gazete.** Sayı:14574
- T.C. (Türkiye Cumhuriyeti) (6 Kasım 1981). "Yükseköğretim Kanunu" Kanun No: 2547, Kabul Tarihi: 14.11.1981. **Resmi Gazete.** Sayı:17506
- TED (1989). **Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği VII. Öğretim Toplantısı,** Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Turgut, F. (1977). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları,** Ankara: Nüve Matbaası.
- Türk Dil Kurumu (1983) **Türkçe Sözlük,** Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Uçan, A. (1984). "Müzik Eğitiminde Program Geliştirme Kuram ve Türkiye'deki Uygulama", 1. Ulusal Müzik Bilimleri Sempozyumu Bildirileri, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları. ss:51
- Uçan, A. (1987). "Güzel Sanatlar Eğitimi, Özel Öğretim Yöntemleri", Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Eğitim Önlisans Programı Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss:18.
- Uçan, A. (1990). "Müzik Eğitiminin Niteliği, Üç Ana Türü ve Bazı Temel Sorunları", **Orkestra Dergisi,** ss:207 İstanbul.
- Usmanbaş, İ. (1974). **Müzikte Biçimler,** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Uttero, P.A. (1988). "Activating Comprehension Through Cooperative Learning", **Reading Teacher,** 41:390-395.

- Ün. K. (1984). "Yabancı Dil Sözcüklerinin Öğretmesinde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkileri", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, S. (1987). **Blokflüt Çalıyorum. 1**, Ankara: Ünal Eğitim Müziği Yayınları.
- Ünal, S. (1987). **Blokflüt Çalıyorum. 2**, Ankara: Başkent Yayınevi.
- Varış, F. (1988). **Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"**, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Warring, D; Maruyama, G. (1986). "Expectations, Attributions and Achievement Of College Students Under Cooperative, Group Competitive and Individualistic Goal Structures", **American Educational Research Association, San Francisco**, ss.3-17.
- Weinstein, C.E.; Mayer, R.E. (1986). "The Teaching Of Learning Strategies". **Handbook Of Research on Teaching**, New York: American Educational Research Association, Mc Millan ss:315-326.
- Weinstein, G.E.; Underwood, L.V. (1985). "Learning Strategies: The How Of Learning", Bulunduğu Eser J. Segal, S. Chipman ve R. Glaser (Eds). **Thinking And Learning Skills. V.1: Relating Instruction to Research**, Hillsdale, New Jersey ss:241-257.
- Weintraub, D, (1992). **Increasing Middle School and High School Enrollment in Choral Groups by Developing a Revised Curriculum through Cooperative Group Process**, 164 p, Ed. D. Paracticum, Nova University
- Wittrock, M.C. (1974). "Learning As a Generative Process", **Educational Psychologist**, 11:87-95.
- Wittrock, M.C. (1986). "Student's thought Processes", **Handbook Of Research on Teaching (3rd ed. p.297-314)** New York: Mac Millan.

Yaşar, Ş. (1994). "Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği", Çukurova Üniversitesi 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Cilt2. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, ss:431-439.

Yıldırım, S.; Akkuş, B. (1982). **Halk Ezgileriyle Blokflüt Metodu 1-2**, Ankara: Ezgi Yayıncılık.

Yıldırım, S.; Akkuş, B.; Tanrıkorur, C. (1993). **Ortaokullar İçin Müzik 1-2-3**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yönetken, H.B. (1952). **Okulda Müzik Öğretimi ve Öğretim Metodları**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Yücel, H.A. (1938). **Türkiye'de Ortaöğretim**, İstanbul: Devlet Basımevi,

Zentz, Lavrie And Others (1992). "Idea Bank: Improvisation", **Music Educators Journal**, 78:52-54.



EKLER

EK - 1

MÜZİĞE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Adı Soyadı :

Tarih :

Sınıfı :

Sevgili Öğrenciler,

Sizlerin müziğe ilişkin duygu, düşünce, inanç ve tutumlarınızı ortaya koymak amacıyla elinizdeki ölçek düzenlenmiştir.

Aşağıdaki cümlelerden hiçbirinin kesin olarak doğru bir cevabı yoktur. Her soruyla ilgili görüş kişiden kişiye değişebilir. Bu nedenle verilen yanıtlar yalnızca kendi görüşünüzü yansıtmalıdır.

Her cümle ile ilgili görüşünüzü belirtirken önce dikkatli bir şekilde cümleyi okuyunuz. Sonra sizin duygu ve düşüncelerinize en yakın olan seçeneğin harfini yuvarlak içine alınız.

Seçenekler şunlardır : Evet (E), Kısmen (K), Hayır (H)

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Müzik çok sevdiğim dersler arasındadır. | E | K | H |
| 2. Müzik dersi bence sıkıcıdır. | E | K | H |
| 3. Boş zamanlarımda müzikle uğraşmaktan zevk alırım. | E | K | H |
| 4. Notaları çözümlmek beni yorar. | E | K | H |
| 5. Müzik dersinde çalgı çalmak beni korkutur. | E | K | H |
| 6. Müzik dersinde çalar söylerken hata yaparsam bile, çalıp söylemekten çekinmem. | E | K | H |
| 7. Çalgı çalmak kendime olan güvenimi arttırır. | E | K | H |
| 8. İleride müzikle ilgili bir meslek seçmek isterim. | E | K | H |
| 9. Programdan müzik dersleri kaldırılrsa çok mutlu olurum. | E | K | H |
| 10. Programda müzik ders saatleri arttırılırsa çok mutlu olurum | E | K | H |
| 11. İleride müzikle ilişkisi olmayan bir meslek seçmek isterim. | E | K | H |
| 12. Notasını gördüğüm-bulduğum şarkıları çalıp söylemek isterim. | E | K | H |
| 13. Müzik ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım. | E | K | H |
| 14. Müzik dersine zorunlu olduğum için katılıyorum. | E | K | H |

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 15. Müzik dersinde kendimi rahat hissedirim. | E | K | H |
| 16. Müzik dersine sadece sınıf geçmek için çalışıyorum. | E | K | H |
| 17. T.V., radyo, gazete ve dergilerdeki müzikle ilgili yayımlar ilgimi çekmez. | E | K | H |
| 18. Boş zamanlarımda müzikle ilgili hiçbirşey yapmak içinden gelmez. | E | K | H |
| 19. Müzikle ilgili bilgi ve becerilerimi arttırmak için arkadaşlarım ve öğretmenlerimden sürekli yararlanmak isterim. | E | K | H |
| 20. Müziğin günlük yaşamda önemi yoktur. | E | K | H |
| 21. Müzik derslerinde tedirgin ve sinirli oluyorum. | E | K | H |
| 22. Güzel şarkı söylemekten ya da çalmaktan gurur duyarım. | E | K | H |
| 23. Müzikteki başarımla bana cesaret veriyor. | E | K | H |
| 24. Müzik öğretmenim bana çok başarısız olduğum hissini veriyor. | E | K | H |
| 25. Müzik dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim. | E | K | H |
| 26. Müzik dersinde müzik yeteneğimin geliştiğini hissediyorum. | E | K | H |
| 27. Müzik dersinin yeteneğimin gelişmesinde katkısının olmadığını düşünüyorum. | E | K | H |
| 28. Müzik dersi müzik ile ilgili birşeyler yaratmak için bende istek uyandırıyor. | E | K | H |
| 29. Müzik dersinde birlikte söyleyip-çalmaktan zevk alırım. | E | K | H |
| 30. Müzik dersinde benim gösterdiğim başarıyı arkadaşım göstermediği zaman üzülürüm. | E | K | H |

EK - 2

MÜZİKSEL ALAN BİLGİ TESTİ

Adı Soyadı :

Tarih :

Sınıfı :




Sevgili Öğrenciler,

Müzik dersine ilişkin bilgilerinizi ölçmek amacıyla hazırlanan elinizdeki soru kağıdındaki soruları dikkatli bir şekilde okuyunuz, sizce doğru olan yanıtın yanındaki ayraç içine (X) işareti koyunuz.

Başarılar dilerim..

SORULAR

1. Müzikte isim olarak kaç tane nota vardır?
 - 1.1 () Yedi
 - 1.2 () Oniki
 - 1.3 () Sonsuz
2. Porte nedir?
 - 2.1 () Yalnızca çizgi üstlerine nota yazılan beş paralel çizgiye denir.
 - 2.2 () Yalnızca aralıklarına nota yazılan beş paralel çizgiye denir.
 - 2.3 () Çizgi ve aralıklarına notalar yazılan beş paralel çizgiye denir.
3. Bir müzik eserinin vuruş sayısı birbirine eşit olarak bölünmüş küçük parçalarından herbirine aşağıdakilerden hangisi denir?
 - 3.1 () Ölçü çizgisi
 - 3.2 () Ölçü rakamı
 - 3.3 () Ölçü
4. Sol anahtarına göre portenin dördüncü çizgisine yazılan notanın adı aşağıdakilerden hangisidir?
 - 4.1 () Si
 - 4.2 () Sol
 - 4.3 () İnce Re
 - 4.4 () İnce Do

5. Sol anahtarına göre ince Do notası portenin üzerinde nereye yazılır?
- 5.1 () İkinci aralığa
5.2 () Üçüncü çizginin üzerine
5.3 () Dördüncü aralığa
5.4 () Üçüncü aralığa
6. Porteye yazılan notaların adını belirlemeye yarayan işarete ne denir?
- 6.1 () Sol anahtarı
6.2 () Anahtar
6.3 () Ölçü rakamı
7. Nota başı dolu, saplı ve çengelli olan notanın adı aşağıdakilerden hangisidir?
- 7.1 () Dörtlük nota
7.2 () Sekizlik nota
7.3 () İki dörtlük nota
8. Müzikte en uzun süreli nota değerinin adı aşağıdakilerden hangisidir?
- 8.1 () Dörtlük nota
8.2 () İkilik nota
8.3 () Birlik nota
9. Aşağıdaki sus işaretlerinden hangisi iki dörtlük nota (d) değerine eşit olan sus işaretidir?
- 9.1 () 
9.2 () 
9.3 () 
10. 4'lük ölçü sayısı bulunan portenin bir ölçüsünde 3 tane dörtlük notadan 4 başka kaç tane sekizlik nota bulunur?
- 10.1 () İki tane sekizlik nota
10.2 () Bir tane sekizlik nota
10.3 () Dört tane sekizlik nota




11. Müzik eserlerinde portenin baş tarafına anahtar, varsa diyez ya da bemollerden sonra 2, 3, 4, lük gibi rakamlarla ölçü sayısı yazılır.
4, 4, 4,

Ölçü sayısında üstteki rakam nota değerinin sayısını gösterirken alttaki rakam neyi gösterir?

- 11.1 () Ölçünün değerini
11.2 () Birim notanın değerini
11.3 () Sus işaretinin değerini

12. 2 'lük ölçü sayısı bulunan bir müzik cümlesinde aşağıdaki nota değerlerinin
4

hangisinden iki tane bulunur?

- 12.1 () 
12.2 () 
12.3 () 

13. Her ölçüsünde üç zaman (vuruş) bulunan bir müzik parçasının ölçü sayısının üstteki rakamı nedir?

- 13.1 () 3'dür.
13.2 () 4'dür.
13.3 () 2'dir.

14. 4'lük ölçü sayısına göre yazılı bir müzik parçasının her ölçüsü
4

kaç zamanlı (vuruş) dır.

- 14.1 () Bir zamanlıdır.
14.2 () İki zamanlıdır.
14.3 () Dört zamanlıdır.

15. Bir zamanı dörtlük nota değerinde olup her ölçüsünde dört zaman (vuruş) bulunan bir müzik parçasının ölçü sayısı (rakamı) aşağıdakilerden hangisidir?

- 15.1 () 3
4
15.2 () 4
4
15.3 () 2
4

16. Aşağıdaki ölçü vuruş şemasının ölçü sayısı kaçlıktır?

16.1() 3

4

16.2() 2

4

16.3() 4

4



17. Aşağıdaki ölçü vuruş şemasının ölçü sayısı kaçlıktır?

17.1() 4

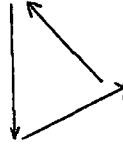
4

17.2() 2

4

17.3() 3

4



18. Aşağıdaki ölçü vuruş şemasının ölçü sayısı kaçlıktır?

18.1() 4

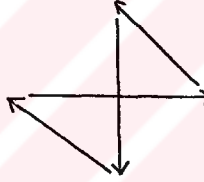
4

18.2() 2

4

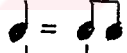
18.3() 3

4

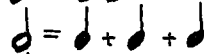


19. Aşağıdaki eşitliklerden doğru olanı işaretleyiniz?

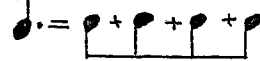
19.1 ()



19.2 ()



19.3 ()



20. Önüne gelen notayı değerinin yarısı kadar uzatan notaya aşağıdakilerden hangisi denir?

20.1 () Çoğaltma noktası

20.2 () Uzatma noktası

20.3 () Durak işareti

21. Ölçünün Türk Müziğindeki adı nedir?

21.1 () Tempo

21.2 () Ritm

21.3 () Usûl

22. Aşağıdakilerden hangisi Türk Müziğinde bir usûlü gösterir?
22.1 () Semaî
22.2 () Üçlük
22.3 () Birlik
23. Türk Müziğinde "Kanun" çalgı sınıflamasında hangi gruba girer?
23.1 () Telli çalgılar
23.2 () Nefesli çalgılar
23.3 () Vurmalı çalgılar
24. Aşağıdakilerden hangisi nefesli çalgıdır?
24.1 () Kastanyet
24.2 () Kudüm
24.3 () Tulum
25. Aşağıdakilerden hangisi yaylı sazlar grubundandır?
25.1 () Trampet
25.2 () Ksilofon
25.3 () Viyola
26. Timpani hangi çalgı grubundandır?
26.1 () Akord edilmeyen vurmalı çalgılar
26.2 () Telli çalgılar
26.3 () Akord edilen vurmalı çalgılar
27. "Kuartet" in anlamı nedir?
27.1 () Çalgılar topluluğu
27.2 () Üç çalgı topluluğu
27.3 () Dört çalgı topluluğu
28. İnce kadın ve erkek sesi aşağıdakilerden hangisidir?
28.1 () Soprano-Tenor
28.2 () Mezzosoprano-Bas
28.3 () Alto-Bariton

EK - 3

BLOKFLÜT ÇALMA BECERİLERİ

GÖZLEM FORMU

Davranışlar (Devimsel Alan)	Gerçek Puan	Verilen Puan
Dik durma	1	
Sol el üstte, sağ el altta tutma	1	
Sağ elin baş parmağı ile destek yapma	1	
Blokflütle zemin arasında 45°lik açı oluşturma	1	
Blokflütü dudaklar arasına alma	1	
Blokflütün deliklerini parmakların etli kısımlarıyla kapama	2	
Her deliği kendi parmağı ile kapama	3	
İnce seslerde -tü, kalın seslerde -du diyerek dil vurma	4	
Doğru nefes alıp verme	4	
Parmaklar arasında uyum sağlama	5	
Nefesle parmaklar arasında uyum sağlama	5	
Doğru ritimle çalma	10	
Doğru seslerle çalma	10	
Ezgiyi kendi hızında çalma	2	
Toplam Puan	50	

MÜZİĞİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Adı Soyadı :

Tarih :

Sınıfı :

Sevgili Öğrenciler,

Sizlerin müziği öğrenirken izlediğiniz ya da kullandığınız yolları/stratejileri ortaya koymak amacıyla elinizdeki anket düzenlenmiştir. her maddeyle ilgili öğrenme yolu kişiden kişiye değişebilir. Bu nedenle verilen yanıtlar yalnızca sizin izlediğiniz yolu yansıtmalıdır. Her soruyu dikkatle okuduktan sonra uygun seçeneğin harfini yuvarlak içine alınız.

Seçenekler şunlardır: Evet (E), Kısmen (K), Hayır (H)

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Müziği öğrenirken,

- | | |
|--|-------|
| 1. Karmaşık nota değerlerini şemalarla-şekillerle açıklamaya çalışırım. | E K H |
| 2. Nota değerleri arasındaki ilişkileri açıklarım. | E K H |
| 3. Aynı nota değerlerini farklı seslerle çalıp-söylemeye çalışırım. | E K H |
| 4. Aynı seslerin süre farklılıklarını bulurum. | E K H |
| 5. Müziğin tartımını çeşitli araçlarla vurarak bulurum. | E K H |
| 6. İncelen ya da kalınlaşan sesler arasındaki farklılıkları bulmaya çalışmam. | E K H |
| 7. Çalgıdan aldığım sesle ezgiyi söyleme alıştırmaları yaparım. | E K H |
| 8. Önceden öğrenmiş olduğum ses ve nota değerleri ile yeni öğrendiğim ses ve nota değerleri arasında ilişki kurarım. | E K H |
| 9. Öğrenirken önce ağır tempoda, daha sonra gerçek hızında çalıp-söylerim. | E K H |
| 10. Çalıp-söylerken başka şeyler düşünürüm. | E K H |
| 11. Hatahı çalıp söylediğim yerlere işaret koyarak tekrar çalışırım. | E K H |
| 12. Hatahı çalıp söylediğim ses ve tartımını farketsem de düzeltmeye çalışmam. | E K H |
| 13. Çalıp-söyleyemediğim zaman arkadaşlarımdan öğrenmeye çalışmam. | E K H |
| 14. Çalışırken el ya da ayakla vuruşlarını yaparım. | E K H |
| 15. Yeni bir ezgi öğrenirken önceden öğrendiğim ezgilerle ilişki kurarım. | E K H |
| 16. Öğrenirken dersin dışında konular düşünürüm. | E K H |

17. Çalıp-söylerken müzikten başka şeyler düşünmem. E K H
18. Derste öğrendiğimi "ileride nasıl olsa öğrenirim" diyerek üzerinde fazla düşünmem. E K H
19. Eksik ya da hatalı seslendirdiğimde hemen farkına varırım. E K H
20. Öğrenilen ezgi ya da konuyla ilgili sorular sormam. E K H
21. Sorulan sorulara cevap vermekten sıkılmam. E K H
22. Kendi düşüncemi ifade ederken arkadaşşıma açıklamaya çalışırım. E K H
23. Öğrenirken yapılan açıklamaları dinlemem. E K H
24. Çalıp-söylerken arkadaşlarıma da öğretirim. E K H
25. Sorulan sorulara çalıp-söyleyerek örnek veririm. E K H
26. Öğrenilen ezgide geçen yeni bilgileri hemen defterime not alırım. E K H
27. Çalma ve söyleme becerilerine ilişkin arkadaşlarımla tartışarak doğrusunu öğrenirim. E K H
28. Bir sonraki ders öğreneceklerimi merak etmem. E K H
29. Öğrenilen konu ya da ezgilerle ilgili yeni düşünceler üretmem. E K H
30. Çalıp söylerken notalarına bakmam. E K H
31. Öğrenilen ezgileri grafik ya da şekillerle göstermeye çalışırım. E K H
32. Ne kadar doğru çalıp söylüyorum diye kendi öğrenmemi kontrol ederim. E K H
33. Çalıp-söylerken sıkılırım. E K H
34. Öğrenme konusunu özetlerim. E K H
35. Öğrenirken neden-sonuç ilişkilerini bulmaya çalışırım. E K H

EK- 5

BİRLEŞTİRME-I

01 nolu deney grubunda B-I'de denel işlemler sırasında şu yönerge izlenmiştir.

- 1- Derse giriş yaparak dikkati çekme.
- 2- Güdüleme
- 3- Önceki bilgileri gözden geçirerek tartım alıştırmalarını ve şarkıları seslendirme
- 4- Yeni ses ve tartım özellikleriyle ilgili olarak tartım alıştırmaları yapma
- 5- Şarkıyı örnek olarak seslendirme
- 6- Şarkıdaki müzik cümlesinin sayısı kadar öğrencileri heterojen gruplara ayırma
- 7- Her bir müzik cümlesinden sorumlu olan öğrencilerden oluşan uzmanlık gruplarını oluşturarak herkesin kendi müzik cümlesini iyice öğrenmelerini sağlama.
- 8- Uzmanlık gruplarındaki öğrencilerin tekrar eski gruplarına dönerek arkadaşlarına öğretilmelerini ve onların müzik cümlelerini öğrenmelerini sağlamaya çalışma
- 9- Grupların çalışması sırasında öğretmen, blokflüt çalma becerilerinde öğrencilerin hangi ses ve ritm özelliklerinde ve devimsel basamaklarda hangi sorunlarla karşılaştığını gözler ve sorunlarını çözmeye yardımcı olur, onlara yön verir.
- 10- Gruplardan nota ve sus değerlerini orantılı bir şekilde, açıklayacak geometrik şekiller ya da ezgi grafikleri gibi grup ürünü ortaya çıkarmalarını isteme
- 11- Gruptaki her öğrenciden arkadaşlarının kendisine ne kadar öğrettiği konusunda nicel ya da nitel olarak değerlendirme yapmasını isteme, grubun ya da grupların ne kadar iyi çalışıp çalışmadığı konusunda değerlendirme yaparak istedik davranışları pekiştirme

12- Bütün sınıf olarak şarkıyı çalarak ve söyleyerek seslendirme, isteyenleri bireysel değerlendirmeye alma.

Örneğin;

"Gece" şarkısının kapsadığı hedefler doğrultusunda B-I ile öğretilmesinde şu aşamalar izlenmiştir.

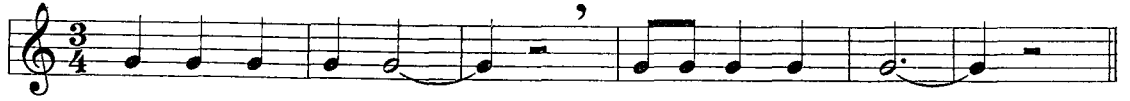
1- Derse giriş yapılarak dikkat ders ve konu üzerine çekilmiştir.

2- Bir önceki haftada öğrendikleri tartım alıştırmaları ve şarkı, blokflüt, solfej ve sözleriyle yinelettirilmiştir.

3- Öğrencilere çevre konularında karşılaşılan bazı problemler hatırlatılarak daha iyi bir dünyaya yönelik olarak güdüleme yapılmış ilgi "gece" şarkısına çekilmiştir.

4- "Gece" şarkısıyla ilgili olarak sus değerlerinin üzerinde önemle durulduğu tartım alıştırmaları çalışıldıktan sonra, şarkının sözleri tartımlı olarak konuşturulmuş tartım araçlarıyla vurdurulmuştur.

Alıştırma



5- Şarkı önceki derste öğrenilen si-ince do seslerini de kapsadığından öğretmen tarafından birkaç kez örnek olarak seslendirilmiştir.

6- "Gece" şarkısının B-I ile öğretilmesi amacıyla yapısında bulunan dört müzik cümlesine ayrılmıştır. Bu nedenle B-I'in uygulandığı sınıf 38 kişi olduğundan $38:4=9$ grup ortaya çıkmaktadır. İki öğrenci de seçkisiz bir yolla diğer iki gruba verilmiştir.

Grupların oluşturulması aşamasında öğrenciler sırayla 1-9 arasında (9 da dahil olmak üzere) saydırılmış, aynı sayıyı alan öğrencilerden bir grup

oluşturulmuştur. Bu gruplardaki öğrenciler adlarının ilk harflerine göre sırayla 1, 2, 3, 4 rakamlarını alarak müzik cümlelerini sırasıyla paylaşmışlardır.

I. Grup

1. Çağrı
2. Mustafa
3. Serdar
Sevil
4. Umut

II. Grup

1. Burcu
2. Melda
3. Oya
Onur
4. Senem

III. Grup

1. Demet
2. Esen
3. Mine
4. Özlem

IV. Grup

1. Emine
2. Gözde
3. Kamer
4. Pınar

V. Grup

1. Ash
2. Çiğdem
3. Melahat
4. Ömer

VI. Grup

1. Banu
2. Kaan
3. Semir
4. Temay

VII. Grup

1. Hüseyin
2. Levent
3. Murat
4. Turgut

VIII. Grup

1. Beste
2. Fulya
3. Hasan
4. Selim

IX. Grup

1. Çağdaş
2. Emre
3. Melis
4. Oğuz

7- Deneysel çalışmanın bu aşamasında aynı müzik cümlesinden sorumlu öğrenciler biraraya getirilerek uzmanlık grupları oluşturulmuştur.

Örneğin: II. cümlesinden sorumlu uzmanlık grubu 9 kişiden oluşmaktadır.

İstenilir grup sayısının 2-6 arasında olabileceği gözönüne alındığından bu cümlelerin uzmanlık öğrencileri biri 4, diğeri 5 kişilik gruplara ayrılmıştır. Aynı durum diğer uzmanlık grupları için de sözkonusu olmuştur.

Bu durumda gruplar yeniden uzmanlık grubu olarak aşağıdaki alt gruplardan oluşmuş ve çalışacakları müzik cümlesi fotokopi üzerinde önceden belirtilmiştir.

I. MÜZİK CÜMLESİNİN UZMANLIK GRUBU

<u>I. a</u>	<u>I. b</u>
Burcu	Aslı
Çağrı	Banu
Demet	Beste
Emine	Hüseyin
	Çağdaş

p



Gün bat - tı mas - ma - vi bir sis
Ar - tık ı - şık - lar ya - nı - yor

II. MÜZİK CÜMLESİNİN UZMANLIK GRUBU

<u>II. a</u>	<u>II. b</u>
Esen	Çiğdem
Gözde	Emre
Melda	Fulya
Mustafa	Kaan
	Levent

p



Sar - dı dağ - la - rı giz li - ce
U - zak be - lir - siz ev - ler - de

III. MÜZİK CÜMLESİNİN UZMANLIK GRUBU

III. a

Mine

Sevil

Serdar

Oya-Onur

Kamer

III. b

Hasan

Melahat

Murat

Melis

Semin



Musical notation for III. a and III. b. The notation is in 3/4 time, starting with a forte (f) dynamic. The melody consists of a series of eighth and quarter notes. The lyrics are: Her ta - raf din - ler - ken ses - siz
Rü - ya gö - ren sa - hil - ler - de

IV. MÜZİK CÜMLESİNİN UZMANLIK GRUBU

IV. a

Umut

Senem

Öznem

Pınar

IV. b


Ömer

Tenay

Turgut

Selim

Oğuz



Musical notation for IV. a and IV. b. The notation is in 3/4 time, starting with a piano (p) dynamic. The melody consists of a series of eighth and quarter notes. The lyrics are: İn di ka - ran - lık ge - ce
Pe - ri - ler u - ya - nı - yor

8- Uzmanlık gruplarındaki öğrencilerin hepsi müzik cümlesini tam olarak öğrendikten sonra 6. maddede belirtilen asıl gruplarına geri dönerek kendi öğrendikleri cümleyi sırasıyla diğer grup üyelerine öğretmişlerdir.

9- Öğrencilerin gruplar içindeki öğrenme ve öğretme etkinlikleri sürerken öğretmen gruplar arasında dolaşarak hatalı ya da eksik seslendirme durumlarında öğrencilere dönüt vererek belirlenen ölçütlere uygun çalışıp çalışmadıklarını kontrol etmiştir.

Bunun yanında şarkı ya da blokflüt çalma becerilerine ilişkin olarak çıkan çelişkileri çözümlenmede, katılımı özendirilmede uygun davranışların gösterilmesini sağlamada rehberlik yapmıştır.

10- Grup üyelerinde "Gece" şarkısındaki nota ve sus değerlerini geometrik şekillerle, şemalarla ya da grafiklerle ifade etmeleri istenmiştir. Bu şekilde grup üyelerinin olumlu amaç bağımlılığı yoluyla olumlu ürün bağımlılığını sağlayacak şekilde çabalarını birleştirmeleri sağlanmıştır.

11- Gruptaki her öğrenci, arkadaşının grubun öğrenmesine olan katkısını niteliksel olarak iyi, orta, zayıf ya da (2), (1), (0) gibi niceliksel puanlarla değerlendirmiştir.

Grupların ağırlıklı puan ortalaması bulunarak "çok başarılı", "başarılı", "az başarılı" gibi grup ödülü verilmiş, çok başarılı grupların öğrencileri sınıfın önünde şarkıyı blokflütleriyle örnek olarak seslendirmişlerdir.

12- Bu aşamada şarkı blokflütle, solfej ve sözleriyle sınıfça seslendirilerek isteyen öğrenciler bireysel değerlendirmeye alınmıştır.

BİRLİKTE ÖĞRENME

02 no'lu deney grubunda BÖ ile denel işlemler sırasında aşağıdaki yönerge izlenmiştir.

1- Derse giriş yapılarak öğrencilerin dikkatini derse ve öğrenilecek şarkıya çekme.

2- Öğrenilecek olan şarkıyla ilgili olarak güdüleyici konuşmalarla öğrenmeye isteklendirme.

3- Önceki haftada öğrendikleri şarkıları blokflütle, solfejyle, sözleriyle tekrar ederek bilgilerin hatırlanmasını sağlama.

4- Önceden planlanan hedefler doğrultusunda yeni ses ve yeni tartım alıştırmalarını çalıştırma blokflütle seslendirmelerini sağlama, öğrenilecek şarkının sözlerini tartımlı olarak konuşturma.

5- Öğrenilecek şarkının biçimsel özelliklerindeki müzik cümlelerinin sayısı kadar öğrencileri B-I'de açıklanan 6. maddede olduğu gibi gruplara atama.

Her gruptaki öğrenci kendi müzik cümlesini öğrenerek arkadaşlarına öğretir. Grup çalışması sonucunda şarkının bütün grup üyeleri tarafından başından sonuna dek sırayla seslendirmelerine ve hatalı seslendirmelerin ve devimsel basamakların arkadaşları tarafından düzeltilmesine çalışır.

6- Öğretmen gruplar arasında dolaşarak ve öğrencileri gözleyerek blokflüt çalma davranışlarındaki ses ve ritm öğelerindeki olumsuzlukları giderecek şekilde açıklamalarıyla öğrencileri hedeflere yönlendirir.

7- Her gruptaki öğrencilerden öğrendikleri şarkıdaki nota ve sus değerlerini açıklayan geometrik şekillerle ve öğrenilen ezgiyi renkli grafiklerle çizmelerini isteyerek birlikte grup ürünü üretmelerini sağlama.

8- Öğrencilerden arkadaşlarının katkılarını iyi, orta, zayıf şeklinde niteliksel ya da (2), (1), (0) puan olarak niceliksel olarak değerlendirmelerini isteme, en yüksek puanı alan grupların örnek olarak seslendirme yapmalarını sağlama.

9- Dersin sonunda bütün sınıfın şarkıyı blokflütle çalarak ve söyleyerek seslendirmesini sağlayarak isteyen öğrencileri değerlendirmeye alma.

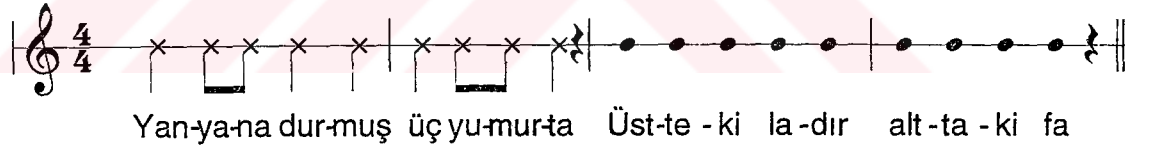
EZGİNİN TARTIMINDAN YOLA ÇIKILARAK ÖĞRETİMİ TEKNİĞİ

Bu araştırmanın 03 nolu kontrol grubunda tartım alıştırmalarının müzik eğitim ve öğretimindeki etkililiğinden dolayı araştırma boyunca nota ile öğretim yöntemlerinden ETYÖT uygulanarak blokflüt öğretimi yapılmıştır.

İlk derslerde anadilimizden yola çıkılarak ses sürelerini buldurma, buldukları süreleri vuruş ve şekillerle göstermeleri sağlanarak ses sürelerini birim nota ile tek çizgili dizek üzerinde ölçü kalıplarına dönüştürme çalışmaları yapılmıştır.

Daha sonra ses ve söz kalıpları eşleştirilerek sol sesi üzerinde çalma ve söyleme çalışmaları yapılmıştır. Dersin önceden belirlenen hedefleri doğrultusunda her yeni ses ve nota değerinden tartım kalıpları oluşturularak bütün sınıf öğretimi ile çalışılmış; tartım kalıbı pekiştirildikten sonra sol sesi üzerinde tartımlı konuşmalarla ve çeşitli tartım araçlarıyla şarkıyı düşünerek tartımını vurmaları istenmiş, öğrencilere buldurulmaya çalışılmıştır.

Örnek Alıştırma:



Yan-ya-na dur-muş üç yu-mur-ta Üst-te -ki la-dır alt-ta -ki fa



Yan-ya-na dur-muş üç yu-mur-ta üst-te -ki la-dır alt-ta -ki fa

İpucu, dönüt ve düzeltmelerle yeni ses ve tartımı kapsayan müzik cümlelerinden şarkının tamamına ulaşılmaya çalışılarak toplu çalma ve söyleme etkinliklerinden sonra isteyen öğrenciler bireysel değerlendirmeye alınmıştır.

BÜTÜN-PARÇA-BÜTÜN TEKNİĞİ

Bir şarkıyı başından sonuna dek bütünüyle söyledikten sonra parçalarına ya da müzik cümlelerine ayırarak kavratıp yine bütünüyle söyleterek öğretmeye bütün-parça-bütün yöntemi ya da tekniği denir (Sun ve Seyrek, 1992:54).

Bu teknikte öncelikle öğretmen çalarak ya da söyleyerek ezginin bütünüyle örnek bir seslendirmesini yineleyerek yapar. Sonraki aşamalarda ise şarkının bir cümlesini çalar ya da söyler, sonra öğrencilere yinelettirir.

Müzik cümlesi iyice öğrenildikten sonra izleyen diğer cümleleri öğretmek öğrencilerden öğrendikleri cümleleri ardarda söylemeleri ya da çalmaları istenir.

Daha sonra birinci, ikinci, üçüncü müzik cümlesi birbirine bağlı olarak öğretmen ve öğrenciler tarafından seslendirilir. Bu şekilde şarkı öğrenildikten sonra önce öğretmen, sonra öğrenciler ezgiyi başından sonuna dek bütünüyle çalarak ya da söyleyerek yinelerler.

Böylece şarkı öncelikle tümüyle işittirilerek kulak alışkanlığı sağlanmakta, sonra parça parça kavratılmakta, en son aşamasında yine tüme varım yoluyla bütünüyle seslendirildiğinde öğrenilmiş olmaktadır.

Araştırmanın 04 nolu kontrol grubunda bu teknik kullanılarak blokflütle müzik dersi gerçekleştirilmiştir. BPBT kullanılan bu grupta derse giriş yapıldıktan sonra, bir önceki hafta öğrenilen tekrarı yapılmış, öğrencilerin ilgisi ve isteği öğrenilecek yeni şarkı ve bilgilere yönlendirilmiştir.

Planlanan hedefler doğrultusunda şarkı öğretmen tarafından blokflüt, diğer çalgılar ve sözleriyle örnek olarak seslendirilmiştir.

Daha sonra birinci müzik cümlesi ve onu izleyen müzik cümleleri çalışılarak şarkının bütünüyle öğrenilmesi sağlanmıştır.

Son aşamada şarkı en başından sonuna dek blokflüt, solfej ve sözleriyle toplu olarak seslendirildikten sonra isteyen öğrenciler notla bireysel olarak değerlendirilmiştir.

MÜZİK

S. Yıldırım - B. Akkuş



Gel söy - le LA iş - te bir de SOL var mü-zik - te
Neş'ey - le sev-giy - le ar - tık mü - zik di - lim - de

AYDEDE

Sefai ACAY



Ay - de - de ay - de - de se - nin e - vin ne - re - de
Her ge - ce gök - yü - zü kap - ka - ran - lık o - lu - yor

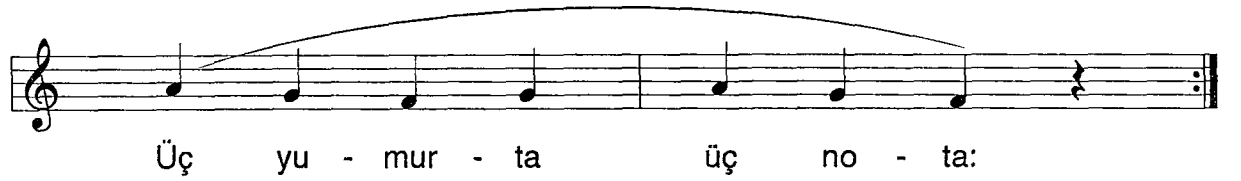
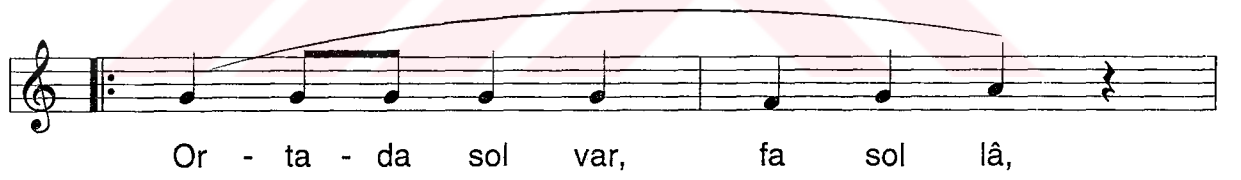


Hep ya - kın ol bi - ze yıl - dız kal - sın ge - ri - de
Dağ - la - ra kır - la - ra bir ses - siz - lik do - lu - yor

ÜÇ KOMŞU

♩ = 60

Söz ve Ezgi: Erdoğan OKYAY



KUŞ OYUNU

$\text{♩} = 72$

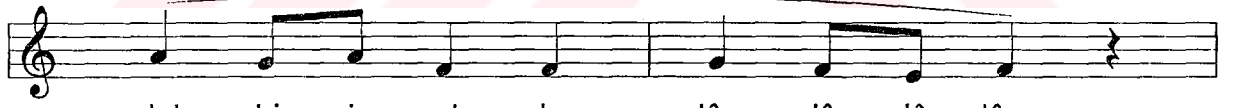
Söz ve Ezgi: E. OKYAY



Kuş gö - ğe uç - tu, lâ y lâ lâ lâ y,
Men - di - li düş - tü, lâ y lâ lâ lâ y.



Kuş da - la kon - du, men - di - li bul - du,



dal bi - zim ol - du, lâ y lâ lâ lâ y.



Da - lı - mız yu - va - ya, lâ y lâ lâ lâ y,
Di - zi - lin sı - ra - ya, lâ y lâ lâ lâ y.

HA UN ELE

Orta

Çankırı



Çı - ra çak - tim yan - ma - di da
Çok yal - var - dım Al - la - ha da



me - yil ver - dım al - ma - dı da
du - am ka - bul ol - ma - dı da



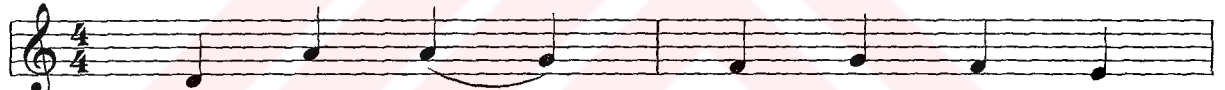
Hah ha da ha un e - le
Hah ha da ha gü - ze - le



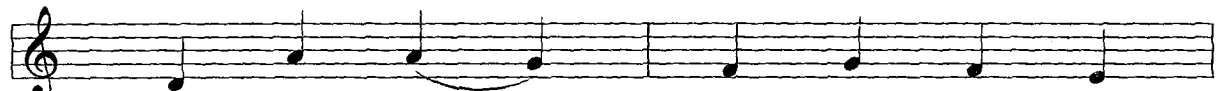
hah ha da ha dön e - le ha
hah ha da ha fi - da - na ha

AKKOYUN

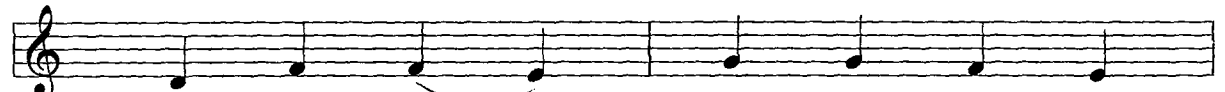
Türkü




Ak - ko - yun me - ler ge - lir,
Ha - ki - kat - li yar ol - sa



Ak - ko - yun me - ler ge - lir
Ha - ki - kat - li yar ol - sa



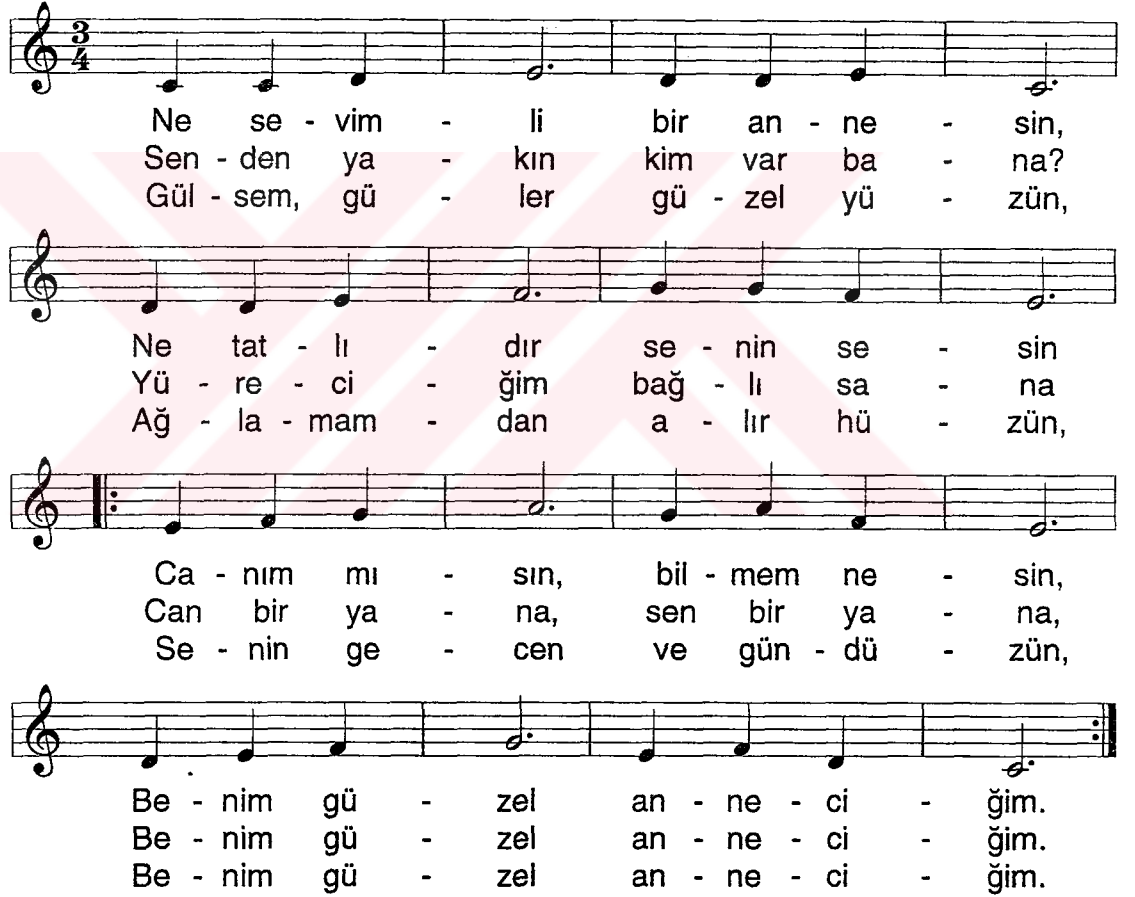
Dağ - la - rı de - ler ge - lir
Ge - ce - yi bö - ler ge - lir



Dağ - la - rı de - ler ge - lir oy.
Ge - ce - yi bö - ler ge - lir oy.

ANNECİĞİM

Kemal EROĞLU



Ne se - vim - li bir an - ne - sin,
Sen - den ya - kın kim var ba - na?
Gül - sem, gü - ler gü - zel yü - zün,

Ne tat - lı - dir se - nin se - sin
Yü - re - ci - ğim bağ - lı sa - na
Ağ - la - mam - dan a - lır hü - zün,

Ca - nım mı - sın, bil - mem ne - sin,
Can bir ya - na, sen bir ya - na,
Se - nin ge - cen ve gün - dü - zün,

Be - nim gü - zel an - ne - ci - ğim.
Be - nim gü - zel an - ne - ci - ğim.
Be - nim gü - zel an - ne - ci - ğim.

KÜÇÜK ÇOBAN

Çabukça

E. Zeki ÜN

Ku - zu - su - nu kurt kap - mış
Av - ci kur - du öl - dür - müş

son - ra dağ - la - ra kaç - mış
Ku - zu sü - rü - ye dön - müş

Ağ - la - ma kü - çük ço - ban
(A.. a.. ğ)

yavaşlayarak
Ağ - la - ma kü - çük ço - ban
(A.. a.. ğ)

GECE

Söz: İ. İlhami

Ses: Zeki

Ağır

p



Gün bat - tı mas - ma - vi bir sis
Ar - tık ı - şık - lar ya - nı - yor



Sar - dı dağ - la - rı giz - li - ce
U - zak be - lir - siz ev - ler - de



Her ta - raf din - ler - ken ses - siz
Rü - ya gö - ren sa - hil - ler - de



İN - di ka - ran - lık ge - ce
Pe - ri - ler u - ya - nı - yor

ATATÜRK

Söz: H. Ali Yücel
Ezgi: İlhan Baran




Türk' ü ö - lüm - den O - dur kur - ta - ran
Türk' ün di - le - ği, O - nun e - re - ği
A - ta - mız - sın sen, a - dı - mız sen - den



O - dur ye - ni - den Türk - lü - ğü ku - ran
Yü - ce yü - re - ği Türk - lü - ğe va - tan
Yü - rür i - zin - den sa - na i - na nan



Yap - tı - ğı or - du Düş - ma - nı boğ - du
Bu mem - le - ke - ti, cum - hu - ri - ye - ti
Ül - kün yü - rü - sün, Türk - lük bü - yü - sün



U - lu - su yur - du O - dur ya - ra - tan
Ca - nıy - la et - ti bi - ze ar - ma - ğan
Sen A - ta - türk - sün ey yü - ce baş - kan

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
Konak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

z.Şb.600.1/

11 EYLÜL

43547


DOKUZ EYLÜL ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

K O N A K

- İLGİ : a) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Güzel Sanat Dalları Eölüm Başkanlığının 01.09.1994 gün ve 084 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 08.09.1994 gün ve Eğt.Ögr.Hz.Şb.600.1/51608 Sayılı Oluru.
c) İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 12.09.1994 gün ve 51850 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanat Dalları Eölüm Elemanlarından Ayfer KOCARAS'ın doktora tezi ile ilgili olarak Okulunuz I.sınıflarda Blokflüt öğretiminde işbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Etkisi'ni ortaya koymak amacıyla birinci s6mestr boyunca Eğitim Öğretimi aksatmamak kaydıyla araştırma isteği ilgi (a) yazı ile bildirilmiş olup, SEZ- konusu araştırmanın Okulunuz I. sınıflarda eğitim- Öğretimi aksatmamak kaydıyla Valilik Makamının ilgi (b) Oluru ile uygun görüldüğü ilgi (c) yazı ile bildirilmiştir.

Bilgilerinizi ve şerefini rica ederim.


İrfan ALIYAK
Müdür a.
Şube Müdürü

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

29 EYLÜL 1994

SAYI: 35.Eğt.Öğr.Hzm.Şb.370

53591

KONU: Anket

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

İLGİ: a) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 20.09.1994 tarih ve 500/2471 sayılı yazısı.

b) Valilik Makamının 23.09.1994 tarih ve Eğt.Öğr.Hzm.Şb.600.1-53200 sayılı Olur.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden Ayfer KOCABAŞ ve Sermin BİLEN'in doktora tezlerine temel oluşturmak üzere İlimiz Konak İlçesi Eşrefpaşa-Tınaztepe İlköğretim Okulu ve Dokuz Eylül Ortaokulu'nda eğitim gören öğrenciler üzerinde ekte sunulan anket çalışmasını uygulama isteği ilgi (a) yazı ile bildirilmişti.

Söz konusu anket çalışmasının İlimiz Konak İlçesi Eşrefpaşa-Tınaztepe İlköğretim Okulu ve Dokuz Eylül Ortaokulu öğrencilerine eğitim-öğretimin aksatılmaması şartıyla uygulanması Valilik Makamının ilgi (b) Olur ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Ethem GÜVEN
Vali a.
Şube Müdürü

*İl Millî Eğitim Müdürlüğüne
ilgi mevzuatı
Öğr. İl. Şes.
10.10.94*

GELEN	10.10.94
1541	
1000	