

**İLKÖĞRETİMDE İŞBİRLİKLİ
ÖĞRENMENİN MÜZİK ÖĞRETİMİNDE
SINIF ATMOSFERİ VE ŞARKI SÖYLEME
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

145311

Güzide UYSAL

145311

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Danışman:
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Yönetmeliğinin
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı için Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.**

**İzmir
2004**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

**İşbu çalışmada, j¼rimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.**

Başkan

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ (Danışman)




¼ye

Yrd. Doç. Dr. H¼lya HAMURCU



¼ye

Yrd. Doç. Dr. Neşe ¼ZKAL



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

27.12.2004

Prof. Dr. Sedef GİDENER

Enstit¼ M¼d¼r¼



YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlak ilkelerine aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12-07-2004

Güzide UYSAL

**YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU**

Tez No: Konu Kodu: Üniv. Kodu:

* Not: bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tez yazarının

Soyadı: UYSAL

Adı: Güzide

Tezin Türkçe adı: İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi

Tezin yabancı dildeki adı: The Effect of Cooperative Learning on Classroom Environment and Singing Skills in Elementary Music Education

Tezin yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL ÜNV. Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ Yılı: 2004

Diğer Kuruluşlar:

Tezin türü: Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı: 114

Referans Sayısı: 100

Tez danışmanının

Unvanı: Prof. Dr.

Adı: Ayfer

Soyadı: KOCABAŞ

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1. İşbirlikli Öğrenme
2. Sınıf Atmosferi
3. Şarkı Söyleme Becerileri
4. Müziksel Alan Bilgisi

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Cooperative Learning
2. Classroom Environment
3. Singing Skills
4. Musical Knowledge

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I ile halen yaygın olarak kullanılmakta olan ERYÖT'nin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisinin cinsiyet etkeni ile birlikte ortaya konması amaçlanmaktadır.

Müzik öğretimi ülkemizde göz ardı edilemeyecek bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İlköğretimde, ortaöğretimde ve yükseköğretimde yıllarca öğrenciler şarkı söyleme becerilerini ve müzik anlayışı doğru bir şekilde geliştirememektedir. Aynı zamanda bir zevk eğitimi de olan müzik eğitimine gereken önem verilmemektedir. İnsanlar giderek sadece popüler ve arabesk müziğe doğru eğilim göstermektedir. Bunun sebebini uygulamalarda, dolayısıyla öğretim yöntemlerinde aramak gerekmektedir.

Tez çalışmalarının her aşamasının ayrıntılı ve aksaksız yürütmesinde bütün olanak ve deneyimlerini esirgemeyen Danışmanım Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ'a teşekkürlerim sonsuzdur.

Lisansüstü öğrenimim süresince her türlü imkanı sağlayan Kiraz İlçe Milli Eğitim Müdürü Halil DEĞİRMENCİ'ye, uygulama çalışmalarım için her türlü desteğini esirgemeyen Kiraz İlköğretim Yatılı Bölge Okulu Müdürü İrfan DEREBAŞI ve bana sınıflarının kapısını açan değerli meslektaşlarım Münevver TOYGAR, Zehra TOPSAKAL, Ayten DEREBAŞI ve Ferhan DURAN'a çok teşekkür ederim.

Tezimin hazırlanmasında, istatistiksel işlemleri yaparak ve bebeğimizin evdeki bakımını üstlenerek benimle işbirliğini esirgemeyen sevgili eşim Mehmet Engin UYSAL'a, her türlü desteği fazlasıyla veren sevgili aileme, özellikle öğrenim hayatım boyunca bana maddi ve manevi destek olan canım anneme, yoğun çalışmalarım sırasında bebeğime annelik yaparcasına onunla ilgilenen değerli bebek bakıcımıza içtenlikle teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca kendisine çalışmalarım sırasında fazla zaman ayıramadığım canım oğlumdan da beni affetmesini dilerim.

İÇİNDEKİLER	SAYFA NO
ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER LİSTESİ	ii
TABLolar LİSTESİ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
I. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. SANAT ve SANAT EĞİTİMİ.....	1
1.3. MÜZİK EĞİTİMİ.....	3
1.3.1. İlköğretimde Müzik Eğitimi.....	4
1.3.2. İlköğretim Programlarında Müzik Eğitimi.....	5
1.3.2.1. 1994 İlköğretim Programları Müzik Dersi Öğretim Programı.....	6
1.4. İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA MÜZİK ÖĞRETİMİ.....	7
1.4.1. İlköğretimde Müzik Öğretiminin Boyutları.....	8
1.4.1.1. Ses Eğitimi.....	8
1.4.1.2. Müziksel İşitme Eğitimi.....	8
1.4.1.3. Çalgı Eğitimi.....	9
1.4.1.4. Müziksel Beğeni (Zevk) Eğitimi.....	10
1.4.1.5. Kuramsal Bilgilerin Eğitimi.....	10
1.4.1.6. Şarkı Öğretimi.....	11
1.4.1.6.1. İlköğretim Çağında Çocuk Sesinin Özellikleri.....	12
1.4.1.6.2. İyi Şarkı Söylemenin Fiziksel Özellikleri	14
1.4.1.6.3. Şarkı Seçimi.....	15
1.4.1.6.4. Şarkı Söylemeyi Öğrenmenin Basamakları.....	16
1.4.1.6.5. Çocukların Şarkı Söyleme Becerileri.....	17
1.4.1.6.6. Çocukların Şarkı Söyleme Becerilerinin Ölçülmesi.....	19
1.5. MÜZİKTE ÖĞRENME STRATEJİLERİ	19
1.6. MÜZİK ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ.....	20
1.6.1. Kulaktan Öğretim Yöntemi.....	20
1.6.2. Notayla Öğretim Yöntemi.....	21
1.6.3. Kodaly Yöntemi.....	22
1.6.4. Dalcrose Yöntemi.....	24
1.6.5. Orff Yöntemi.....	25
1.6.6. Müziksel Zeka Geliştirme Yöntemi	27
1.6.7. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi.....	28
1.6.7.1. İşbirlikli Öğrenmenin Tarihçesi.....	28
1.6.7.2. İşbirlikli Öğrenme Nedir?.....	29
1.6.7.3. İşbirlikli Öğrenmenin Temel Unsurları.....	30
1.6.7.4. İşbirlikli Öğrenme Yapıları.....	33
1.6.7.4.1. Formal İşbirlikli Öğrenme.....	33

1.6.7.4.2. İnfomal İşbirlikli Öğrenme.....	34
1.6.7.4.3. Temel İşbirlikli Öğrenme.....	34
1.6.7.5. İşbirlikli Öğrenmenin Yararları.....	34
1.6.7.6. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Öğretmenin Rolleri.....	35
1.6.7.7. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Öğrencinin Rolleri.....	36
1.6.7.8. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri.....	36
1.6.7.8.1. Birleştirme-I Tekniği	37
1.6.7.8.2. Birlikte Öğrenme.....	40
1.6.7.8.3. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri.....	40
1.6.7.9. İşbirlikli Öğrenme Tekniklerini Kullanmadan Önce Yapılabilecek Isınma Etkinlikleri.....	41
1.6.7.9.1. Beyin Fırtınası.....	41
1.6.7.9.2. Grup Sloganı.....	41
1.6.7.9.3. Grup Amblemi.....	41
1.6.7.9.4. Grup Şapkası.....	42
1.6.7.9.5. Tanışma Topu.....	42
1.6.7.9.6. Ayna Ayna ve Ters Ayna.....	42
1.6.7.10. İşbirlikli Öğrenme ve Müzik Öğretimi.....	42
1.7. SINIF ATMOSFERİ.....	43
1.7.1. Sınıf Atmosferini Etkileyen Faktörler.....	45
1.7.2. Demokratik Sınıf Atmosferi.....	46
1.7.3. İşbirlikli Öğrenme ve Sınıf Atmosferi.....	47
1.8. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	48
1.9. PROBLEM CÜMLESİ.....	48
1.10. ALT PROBLEMLER.....	48
1.11. SINIRLILIKLAR.....	49
1.12. SAYILTILAR.....	49
1.13. TANIMLAR.....	50
1.14. KISALTMALAR	50
II. BÖLÜM İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	51
2.1. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ ile İLGİLİ YURTDIŞINDA YAPILAN YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	51
2.2. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ ile İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	53
2.3. MÜZİK ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ ile İLGİLİ YURTDIŞINDA YAPILAN YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	57
2.4. MÜZİK ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ ile İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	59
2.5. SINIF ATMOSFERİ ile İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	61
2.6. SINIF ATMOSFERİ ile İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	63

III. YÖNTEM.....	66
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	66
3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM.....	67
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	68
3.4. İŞLEM YOLU ve VERİLERİN TOPLANMASI.....	70
3.5. VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ.....	71
IV. BULGULAR ve YORUM.....	72
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM..	72
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM....	73
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM	74
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM.....	76
V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	86
5.1. SONUÇ.....	86
5.2. TARTIŞMA	87
5.3. ÖNERİLER.....	88
KAYNAKÇA.....	90
EKLER.....	97

TABLolar LİSTESİ	SAYFA NO
TABLO 3.1 ARAŞTIRMA MODELİ.....	66
TABLO 3.2 DENEKLERİN CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI	67
TABLO 3.3 MÜZİKSEL ALAN BİLGİ TESTİNE İLİŞKİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI SONUÇLARI.....	68
TABLO 3.4 SINIF ATMOSFERİ ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI SONUÇLARI.....	69
TABLO 4.1 DENEY ve KONTROL GRUPLARININ SINIF ATMOSFERİ ÖLÇEĞİ UYGULAMASI SONUÇLARINA GÖRE YAPILAN t- TESTİ ÇÖZÜMLEŞİ.....	72
TABLO 4.2 DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ŞARKI SÖYLEME BECERİLERİ GÖZLEM FORMU SONUÇLARINA GÖRE YAPILAN t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ	73
TABLO 4.3 DENEY ve KONTROL GRUPLARININ MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ ÖNTEST SONUÇLARINA GÖRE YAPILAN t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ.....	74
TABLO 4.4 DENEY ve KONTROL GRUPLARININ MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ SONTEST SONUÇLARINA GÖRE YAPILAN t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ.....	75
TABLO 4.5 DENEY ve KONTROL GRUPLARININ MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ SONTEST PUANLARINA GÖRE YAPILAN VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ SONUÇLARI.....	75
TABLO 4.6 DENEY ve KONTROL GRUPLARI SINIF ATMOSFERİ ÖLÇEĞİ PUANLARININ CİNSİYET ETKENİ BAKIMINDAN t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ.....	76
TABLO 4.7 DENEY ve KONTROL GRUPLARI SINIF ATMOSFERİ ÖLÇEĞİ PUANLARI ARASINDA ÖĞRETİM YÖNTEMİ ve CİNSİYETE GÖRE YAPILAN İKİ YÖNLÜ VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ.....	77
TABLO 4.8 DENEY ve KONTROL GRUPLARI ŞARKI SÖYLEME BECERİSİ PUANLARININ CİNSİYET ETKENİ BAKIMINDAN t- TESTİ ÇÖZÜMLEMELERİ.....	78
TABLO 4.9 DENEY ve KONTROL GRUPLARI ŞARKI SÖYLEME BECERİSİ PUANLARI ARASINDA ÖĞRETİM YÖNTEMİ ve CİNSİYETE GÖRE YAPILAN İKİ YÖNLÜ VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ.....	79
TABLO 4.10 DENEY ve KONTROL GRUPLARI CİNSİYETE GÖRE MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ ÖNTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t-TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ.....	79
TABLO 4.11 DENEY ve KONTROL GRUPLARI MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ ÖNTEST PUANLARI ARASINDA ÖĞRETİM YÖNTEMİ ve CİNSİYETE GÖRE YAPILAN İKİ YÖNLÜ VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ.....	80
TABLO 4.12 DENEY ve KONTROL GRUPLARI CİNSİYETE GÖRE MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ SONTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t-TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ.....	81

TABLO 4.13 DENEY ve KONTROL GRUPLARI MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ SONTEST PUANLARI ARASINDAKİ ÖĞRETİM YÖNTEMİ ve CİNSİYETE GÖRE YAPILAN İKİ YÖNLÜ VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ.....	82
TABLO 4.14 DENEY GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ ÖNTEST-SONTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ.....	82
TABLO 4.15 DENEY GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ ÖNTEST-SONTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ.....	83
TABLO 4.16 KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ ÖNTEST-SONTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ	83
TABLO 4.17 KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ ÖNTEST ve SONTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ	84
TABLO 4.18 ÖRNEKLEMDEKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ ÖNTEST-SONTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ	84
TABLO 4.19 ÖRNEKLEMDEKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ ÖNTEST-SONTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ.....	85

ÖZET

İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi

Güzide UYSAL

Bu araştırma “İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi”ni belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir İli, Kiraz İlçesi, Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, 5. sınıflarında 2003- 2004 eğitim –öğretim yılında okumakta olan 140 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada iki deney, iki kontrol grubu kullanılmıştır. 70 öğrenciden oluşan deney gruplarına İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Birleştirme-I Tekniği, 70 öğrenciden oluşan kontrol gruplarına Geleneksel Öğretim Yöntemlerinden Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi Yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan a) Müziksel Alan Bilgi Testi, b)Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu, c) Sınıf Atmosferi Ölçeği Kullanılarak toplanmıştır.

“Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Deseni”nin uygulandığı araştırmada, araştırmanın ilk ve son haftalarında Müziksel Alan Bilgi Testi, 7. haftasında Sınıf Atmosferi Ölçeği, sontesti vermeden önceki iki haftada ise Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans çözümlemesi, iki yönlü varyans çözümlemesi ve t- Testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin sınıf atmosferi, öğrencilerin şarkı söyleme becerileri ve müziksel alan bilgileri üzerinde Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği'ne göre anlamlı derecede etkili olduğu bulunurken; bu etkilerin cinsiyet etkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: İşbirlikli Öğrenme, Sınıf Atmosferi, Şarkı Söyleme Becerileri, Müziksel Alan Bilgisi

ABSTRACT

This study, “The Effect of Cooperative Learning on Classroom Environment and Singing Skills in Elementary Music Education”, has been carried out on to 140 5th graders at YİBO Elementary School , Kiraz, İZMİR in 2003-2004 education year.

Pre-test and post-test design was used for research. The Jigsaw Technique was used in the experimental group, including 70 students, and Traditional Method in the control group, including 70 students. The data for the research were collected with “The Musical Knowledge Test, Singing Skills Observation Form and Classroom Environment Scale”.

In this research which was applied “Pre-test and Post-test Experimental Design”, in the first and the last weeks The Music Achievement Test, in the seventh week The Classroom Environment Scale, before two weeks the post test Singing Skills Observation Form administered in this research. Mean, t-Test, One-Way Anova, Two-Way Anova, were applied for the analyses of the data.

It was found that Cooperative Learning is significantly more effective on Classroom Environment, Singing Skills and Musical Knowledge than traditional techniques, and this effects did not differ according to students' gender.

Key Words: Cooperative Learning, Classroom Environment, Singing Skills, Musical Knowledge

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Toplumlar için yaşamsal önem taşıyan eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk 1972:12). Çağdaş eğitim anlayışında ise öğrenci merkezli eğitime, dolayısıyla öğrenmeye vurgu yapılmaktadır. Bireyin davranışlarında kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanan geleneksel öğrenmenin yerine bugün, öğrenmenin üretken bir süreç olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır (Wittrock,1974). Öğrencilerin öğrenmeleri, öğretmen araç-gereç ve öğrenme yöntemlerinden etkilendiği gibi sınıf atmosferinden de etkilenir. Bu yüzden öğrenme ortamını oluşturabilmek için öncelikli olarak öğretmenin olumlu sınıf atmosferini oluşturması gerekmektedir. Sınıf atmosferi; sınıfın fiziksel ve psikolojik çevre düzenlemesiyle ilgilidir ve öğrenci davranışı ve başarısı üzerinde doğrudan etkilidir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bu bölümde problem durumunu ortaya koymak amacıyla sanat eğitimi, müzik eğitimi ve müzik öğretim yöntemleri, işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenmenin sınıf atmosferine etkisi üzerinde durulmuştur.

1.2. SANAT ve SANAT EĞİTİMİ

İlköğretimde müzik eğitimi kavramına geçmeden önce, sanat ve sanat eğitimi kavramlarına da değinmek gerekmektedir. Çünkü müzik, sanatın bir dalı olduğu için ancak sanat kavramının içerisinde anlamlı bir yere oturur. Sanat; insanlığın tarihi kadar eski bir kavramdır. Tarihsel süreç içinde her toplumun kendine özgü sanatı olmuştur. Tarihsel anlamda sanat kavramının tartışılması XIX. yüzyılın sonlarında gündeme gelmiştir. O zamana kadar sanatın kanıtlanmış kesin bir tanımını yapmak mümkün değildir. Artut (2002:19), sanatın tanımını “Sanat, insan ile doğadaki nesnel gerçekler arasındaki estetik ilişkidir.” şeklinde yaparken, bazı sanat otoritelerinin yaptığı tanımlara şöyle yer vermiştir; Hegel’e göre “Sanat, ruhun madde içindeki görünümüdür.” Shiller sanatı, “İnsanın özgürlük dünyasının ortaya çıkmasını sağlayan önemli bir araç”, olarak tanımlar. “Sanat, hayata uygulanan bir mekanizmadır.” diyen Herbert Read ise “Varlıklar onsuz dengesini kaybeder.” der. Emile Zola da sanatın “doğanın bir başka açıdan görüntüsü” olduğunu söylemiştir.

Ayrıca Turgut (1997:208)'un aktardığına göre Tolstoy, B. Croce ve diğer anlatımcıların ileri sürdükleri görüşte sanat; duyguların dışı vurumudur.

Sanatın tanımlarında da belirtildiği gibi, insanın içinde doğal olarak bulunan sanatsal belirtilerin, eğitim yoluyla geliştirilmesi, zenginleştirilmesi gerekmektedir. Dahası bilimsel süreçlerin kazanılmasında da sanat eğitiminin yardımına ihtiyaç bulunmaktadır. San (1983)'a göre de sanat eğitiminin süreçleri olan, gözlem araştırma, bulma, uygulama, deneme, denetleme ve sonuçlandırma; bilimsel araştırmaların süreçleriyle hemen hemen aynı olmaları bakımından çocukları ve gençleri çağımızın bilim ve teknolojik dünyasına hazırlar. Aynı zamanda da onlara kişisel yeteneklerini de geliştirme olanağı vermiş olur. Sanat eğitiminin ayrıntılı bir tanımı San (1983) tarafından "20. yüzyılın başlarından bu yana sanat eğitimi kavramı, kapsamlı ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen derslerdir." Şeklinde yapılmıştır.

Çağdaş eğitimin sanat eğitimi, bilim eğitimi, teknik eğitim ve felsefe eğitiminin bileşiminden oluştuğunu dile getiren Uçan (2001:177); sağlıklı bir kişilik gelişimi için sanat eğitiminin çok gerekli olduğunu savunmaktadır. Eğitimin önemli bir parçası olan sanat eğitimine, ülkemizde gereken önem verilmemektedir. Sanatla ilgilenebilecek, sanat eğitimi alabilecek, insanlar gelir düzeyi yüksek insanlardan oluşmaktadır ya da doğal olarak getirdikleri sanatsal belirtileri çok fazla olduğu için sanat eğitimi alabilirler, diğerleri ise ancak şans eseri sanatla karşılaşabilirler –buradaki sanattan kasıt formal bir sanat eğitimidir. Oysa ki anne karnından başlayarak bireyin sanatla tanıştırılması ve en geç okul öncesi dönemden başlayarak da sanatsal bir eğitimin çocuklara verilmesi onların kişiliklerinin gelişmesine, şekil almasına ve kendi özelliklerini de keşfetmelerine de yardımcı olacaktır. Aynı zamanda genel eğitim dersleri içerisinde yer alan diğer derslerin de öğretiminde sanattan faydalanılarak daha etkili bir öğretim yapılacağı da açıktır. San (1983)'ın belirttiğine göre kimi görüşler insanın sanatla eğitilmesi gerektiğini, kimi görüşler ise insanın sanat için eğitilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Gerçekte ise, ağırlıklı olarak insanın sanatla eğitilmesi için olmak koşuluyla sanat, her ikisi için de olmalıdır.

Artut (2002:97), sanatın eğitimsel yönünü Görsel Eğitim, Plastik Eğitim, Duyuşsal Eğitim, Ritmik Eğitim, Bilişsel Eğitim, İş Eğitimi olarak sınıflandırmıştır.

1.3. MÜZİK EĞİTİMİ

Sanat eğitiminin en önemli dallarından biri de müzik eğitimidir. Uçan (2001:181)'a göre müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir. Yıldız (2002:13)'a göre ise en temel ögesi insan olan müzik eğitimi, estetik açıdan duyarlı insanlar yetiştirmeyi, bunların ifade yeteneklerini eğitmeyi yaratıcılıklarını ortaya koymaları için ortam hazırlamayı, iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefler. Müzik, eğitimin değişik alanlarında ve düzeylerinde öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıran ya da sağlamlaştıran bir araçtır.

Müzik eğitimi, olgusal ve kavramsal bir bütün olmakla birlikte kendine özgü yapısı içinde çeşitli kollara ve her bir kol içinde çeşitli dallara ayrılır. Müzik eğitimi temelde genel, özengen (amatör), mesleksi (profesyonel) olmak üzere üç ana amaca yönelik olarak düzenlenip gerçekleşir (Uçan, 2001:182).

Herkes tarafından bilinmektedir ki, müzik çocukların tüm gelişim alanlarını etkileyen bir etkinliktir. Bir bebeğin uyuması için ona ninni söyleriz, çocuk oyunlarının içinde hep şarkılar vardır, bunlar onların hayatının vazgeçilmez birer parçasıdır. Uçan (2001:177) müziğin çocukların gelişimine etkilerini Dil Gelişimi, Duygusal ve Sosyal Gelişim, Bedensel ve Psikomotor Gelişim olarak sınıflandırmıştır.

Henüz bebekken dinlenen ninniler bebeğin kelime dağarcığını besler ve geliştirir. Sokakta, okulda arkadaşlarıyla oynadıkları oyunlarda yaptıkları sayımlar, söyledikleri şarkılar onların akıcı konuşma becerilerini geliştirir. Öte yandan çocuk dünyaya gelişi ile birlikte kendisini bir ses dünyasının içinde bulur. Bu sesler arasında müzik, diğer seslerden ayrı bir değer taşır. Müzik, çocuğun duygu ve düşüncelerinin bir dili olarak; sosyal ve kültürel çevresiyle etkileşim kurmasında önemli bir yer tutar. Sosyal gelişimin yanı sıra bedensel ve psikomotor gelişimde de müziğin önemli bir yeri vardır. Bebeklik döneminden itibaren ses perdelerini alçaltıp yükselterek ses çıkarmaları, duydukları sese yönelmeleri, ninni ve şarkılara tepki göstermeleri, müzik aletlerini sallayarak, vurarak kullanmaları, bedenleriyle ezgilere eşlik etmeleri, el çırpmaları, parmak şıklatmaları, ısıklık çalmaları, ayağını yere vurmaları zihinsel, bedensel ve psikomotor gelişimleri açısından sesin ve müziğin önemini göstermektedir (Uçan, 2001:177-178).

1.3.1. İlköğretimde Müzik Eğitimi

İlköğretim çağı çocuğunun yaşamındaki yeri ve önemi nedeniyle müzik; ilköğretimde sağlam bir eğitim temeli, anlamlı bir eğitim boyutu, kullanışlı bir eğitim aracı, etkili bir eğitim yöntemi ve önemli bir eğitim alanıdır (Yıldız, 2002:13). Tüm bu işlevleriyle müzik eğitimi gerekli ve zorunlu bir hal alır. Bu sebepten dolayı, özellikle bireyin kişilik gelişiminin tamamlandığı, temel taşlarının yerine oturtulduğu ilköğretim döneminde müzik eğitimi kesinlikle göz ardı edilmemelidir. Bu aşamada amacın sanatçı yetiştirmek değil, sadece sanatla, müzikle çocuğu yetiştirmek olduğu unutulmamalıdır.

İlköğretimde yaşanan en büyük sıkıntılardan biri de öğretmenlerimizin sanat derslerine gereken önemi vermemeleri, sadece akademik konular üzerine yoğunlaşmalarıdır. Aslında bunun sebeplerinden biri de öğretmenlerimizin bu konuda yeterli olduklarına inanmamalarıdır. Oysa ki bir sınıf öğretmeni biraz gayret ile müzik dersini zevkli bir hale getirerek amacına uygun bir şekilde verebilir.

Artut (2002:187)'un Gaitzkell ve Hurtwitz (1970)'den aktardığı sözler de bunu doğrulamaktadır.

“Anaokulu ve ilkokulun başlangıç sınıflarında, genç çocuklar için genel eğitimin gerektirdiği temel işlevleri ve özverileri kabul eden hemen hemen her (gerçek) iyi sınıf öğretmeni iyi bir sanat öğretmeni olabilir. Fakat ilköğretimin orta ve daha üst aşamaları için belirli bir sanat eğitimi ve sanatın doğası üzerine bilgi şarttır.”

Yazarın bu cümlelerinden çıkaracağımız sonuç ise şu olmalıdır: bir sınıf öğretmeni gelişmekte olan çocuğu en iyi tanıyan öğretmen olarak müzik eğitimini, onun günlük hayatta karşılaştığı diğer öğrenme alanlarıyla ilişkilendirerek verebilecek tek kişidir. Böylece, çocuk hem müziği hem de müzikle birlikte öğrenmeyi öğrenecektir. Daha ileri sınıflarda ise sadece müzik eğitimi üzerine uzmanlaşmış öğretmenler tarafından müziğin derinliklerine ve doğasına inilmesi gerekmektedir.

1.3.2. İlköğretim Programlarında Müzik Eğitimi

Müzik öğretim programının amaçları 1948, 1962 ve 1968 programlarında birbirine benzemektedir. Açıklamalar ve içerik açısından da aynı durum söylenebilmektedir. Ancak 1962 İlkokul Program Taslağı, ve 1968 ilkokul programında daha sistemli hale getirilmiştir. Her üç programda da normal okulların bütün sınıflarında haftada birer saat Müzik dersine ayrılmıştır. 1948 İlkokul Programında köy okullarında Müzik dersi için ayrı bir ders saati olmamasına rağmen diğer programlarda her sınıfta birer bütün olarak ders saati ayrılmıştır.

Şarkı öğretimi, 1948 İlkokul Programında konuların sonunda yer alırken, diğer programlarda açıklamalar kısmında yer almıştır. Ayrıca çok az da olsa bazı konuların çıkarılması uygun görülmüştür. Örneğin; ikinci sınıfta yer alan do- mi- sol sesleri üzerindeki alıştırmalar bu sınıfın konuları arasından çıkarılmıştır.

İçerik 1968 programında ders konuları başlığı altında, öğretilecek şarkılar maddeler halinde açıklanarak verilmiştir. Yeni programda spiral bir yaklaşım izlenmiş ve konular her sınıf düzeyinde ayrı ayrı sunulmuştur.

Eğitim durumuna ilişkin olarak 1968 programında “Açıklamalar” başlığı altında yöntem ve teknikler açıklanırken “Şarkı Seçimi”, “Şarkı Öğretimi”, “Çalgılar ve Toplulukları” ve “Diğer Araç ve Gereçler”, “Kuramsal Bilgilerin Öğretimi” başlıkları altında işleyişine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Tam sınıflar için geçerli olan bilgiler 1994 programında her ünite ve konuya ilişkin örnek eğitim durumu her sınıf düzeyi için hazırlanmıştır. Ölçme araçları açısından örnek sayılabilecek nitelikte hazırlanan değerlendirme ögesi 1968 programında yer almamaktadır. Açıklamalar bölümünde içeriğine ve eğitim durumuna rehber olacak ifadeler bulunurken değerlendirme için herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

1968 müzik programında, genel amaçlar altı maddede öğrenci bakımından ifade edilmiştir. Sınıf düzeyinde özel amaçlar bu programda yer almamıştır. 1994 programında ise özel amaçlar ve davranışlar hazırlanmıştır. Amaçlar açısından 1994 programı 1968 programına göre son derece özenli hazırlanan bir program özelliğindedir(Çelen ve ark., 2000).

1.3.2.1. 1994 İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı

22. 04. 1994 gün ve 298 sayılı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı kararıyla İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı 1995-1996 öğretim yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere kabul edilmiştir (M.E.B., 1994).

Bu program ilköğretim kurumlarındaki sekiz yıllık müzik eğitimini kapsamaktadır. Program ilköğretim kurumlarının yapısı ve ilköğretim çağı çocuğunun müziksel gelişimi birlikte göz önünde bulundurularak I. Devre (1.2.3. sınıflar), II. Devre (4.5. sınıflar), III. Devre (6.7.8. sınıflar) olmak üzere birbirini izleyen üç aşamadan oluşturulmuştur.

Müzik dersi programının I. ve II. devreleri, mihrer derslere bağlı olmakla birlikte, çağdaş müzik eğitiminin bir gereği olarak aynı zamanda kendi eksenine de oturtulmuştur. Müzik dersi ile mihrer derslerin ilişkileri yanı sıra, hayat ile müzik arasında da bir bütünlük sağlanmıştır. Programda I. devre müzik derslerinin sınıf öğretmenleri, II. devre müzik derslerinin sınıf öğretmenleri veya müzik öğretmenleri, III. Devre müzik derslerinin ise müzik öğretmenlerince verilmesi esas alınmıştır.

Ayrıca programda, ülkemizde yaşayan belli başlı müzik türlerinin hepsine yer veren, milli birlik ve beraberliğimizi koruyan, pekiştiren ve geliştiren ortak temel müzik kültürü ve bunun gerektirdiği ortak bir müzik repertuarı kazandırılması esas alınmıştır. Program, müzik dersinin müziğin her boyutuyla ele alınıp işlendiği bir ders olarak gerçekleşmesini ve böylece çocuğun bilişsel, devinişsel, duyuşsal davranışlarıyla bir bütün olarak gelişmesini öngörmektedir.

26.08.1998 gün ve 180 sayılı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı kararı ile müzik dersinin haftalık ders saatleri sayısı I. devrede iki saat; II. ve III. devrelerde ise birer saat olarak belirlenmiştir(M.E.B., 1994). Programın geniş içeriğine bakılacak olursa, müzik dersine ayrılan sürenin ne denli yetersiz olduğu görülebilmelidir. Oyun oynamak, şarkı söylemek içgüdü ile dolup taşan çocuğun bu özelliğini değerlendirmek, eğitimde yararlanmak üzere zenginleştirmek, çocuğun ilgi alanına istediğimiz, doğru olduğuna inandığımız duygu ve düşünceleri serpmek, bu yolla benliklerinin oluşmasına, gelişmesine yardımcı olmak en olumlu eğitim yolu olarak düşünülmelidir.

1.4. İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA MÜZİK ÖĞRETİMİ

Bu gün ülkemizde ilköğretim kurumlarında bilinçli bir müzik eğitimi verilememektedir. Müzik dersinin yapılıp yapılmaması sınıf öğretmenin kararına bırakılmıştır. Sınıf öğretmenleri ise genelde bu dersleri müzik yapmak yerine test çözmek, mihver dersleri tamamlamak için değerlendirdiklerini sanmaktadırlar ki bu bir değerlendirme değil, kayıptır. Öğretmenlerimizin bu uygulamayı yapmalarının nedenlerinden biri de lisans öğrenimlerinde gerekli müzik öğretimi becerisini kazanamamış olmalarından da kaynaklanabilmektedir.. Ayrıca bu dersin yapılıp yapılmadığının da bir denetimi söz konusu değildir.

Okullarımızın çoğunda müzik salonları, piyano, blok flüt, orff çalgıları vs. araç gereç ve donanımına pek fazla rastlanmadığı görülmektedir. Müfredat programında ise öğrencilerin mutlaka çalgı çalmaları gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu önem belirtilirken, okullarımızda gerekli donanımın bulunmayışı büyük bir ikilem yaratmaktadır. Öğretmenlerimiz ancak kendi olanakları çerçevesinde öğrencileri müzik aletleriyle tanıştırebilmektedir. Çoğu öğretmenimizin sıkıntısı da derste çalgı çalındığı zaman diğer sınıfların rahatsız edilmek zorunda kalmasıdır. Uygun mekanların en kısa zamanda oluşturulması gerekmektedir.

Elmas (1988), yaptığı araştırmaların sonucunda okullarda özellikle 10-18 yaş arası çocuk ve gençler için kullanılmakta olan şarkıların genellikle bu yaşlarda bulunan ortalama ses alanlarından çok daha büyük ses alanlarını kapsadığını görmüştür. Bu saptamanın bu gün için de geçerli olduğu görülebilmektedir.

Müzik öğretiminin bir diğer sorunu da dersin,,bu alanda eğitim almayan eğitimciler tarafından okutulmak zorunda olmasıdır. İlköğretim kurumlarının II. kademesinde oluşan müzik öğretmeni yetersizliğini karşılamak, bu derslerin boş geçmesini önlemek için müzikle ilgisi olan ya da olmayan öğretmenler bu dersi vermek üzere görevlendirebilmektedir. Bu öğretmenler ise öğrencilerden her derste, bildikleri, günün popüler şarkılarını söylemelerini isteyerek, bazı günlerde ise kendi esas branşı olan dersi işleyerek bu dersleri geçiştirebildikleri görülmektedir. Ne yazık ki bu öğretmenlerimizin de kendi eğitim alanlarının dışında olan bu dersi işleyebilmek için alan bilgileri yeterli olmadığından ellerinden gelen pek fazla bir şey yoktur.

1.4.1. İlköğretimde Müzik Öğretiminin Boyutları

İlköğretimde müzik eğitimi Uçan (2001) tarafından, ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, çalgı eğitimi, müziksel beğeni (zevk) eğitimi ve kuramsal bilgilerin eğitimi olarak boyutlandırılmıştır.

1.4.1.1. Ses Eğitimi

İlköğretimde müzik eğitiminin amacı, çocuğun sesini eğiterek ona iyi ve doğru şarkı söylemesini ve sesini doğru kullanmasının öğretmek olmalıdır. Ancak; ilköğretimde öğrencinin sesini eğitecek olan öğretmenin ses eğitimi için insanın ses çıkaran organlarını, sesin özelliklerini, ses türlerini, solunma tekniğini, ses eğitimi vereceği öğrencilerin ses alanını genişletmeyi, ses rengini ve ses gürlüğünü geliştirmeyi bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle ses eğitimi verecek öğretmen adaylarının, ses eğitimi konusunda gereken ön bilgileri almaları ve bu bilgilerini beceriye dönüştürmeleri gerekmektedir (Uçan, 1999: 18).

Kocabaş (2003:78)'a göre, öğrencilere kendi seslerinin en doğal ve en etkili bir çalgı olduğu duygusu kazandırılmalı ve çirkin ses- güzel ses ayrımından kurtarıp, eğitilmiş her sesin güzel olduğuna inandırılmalıdır. Ancak çocukların seslerini sevebilmeleri için, onlara doğru ve güzel şarkı söyleme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Doğru soluk alma şekli (diyafram nefesi), doğru yerlerde nefes alma, bağırmadan şarkı söyleme, konuşur gibi şarkı söyleme, diğer arkadaşlarını dinleyerek şarkı söyleme, kulağıyla sesleri her an kontrol etme, sesleri doğru çıkarma, ses kaydırmaları (glisando) ve notada olmayan süslemeleri yapmama, sesini diğer seslerle bir bütün olacak şekilde düşünme ve kullanma gibi davranışlar mutlaka kazandırılmalıdır.

Çocuklar şarkı söylemek için ısındırma yapılmadan ve ses sınırlarının üzerindeki şarkıları söylemeye zorlanmamalıdır. Aksi takdirde ses sağlıkları bozulabilmekte ve kalıcı hasarlara yol açılabilmektedir.

1.4.1.2. Müziksel İşitme Eğitimi

Yıldız (2002:28), çocuğa sesleri incelikleri, kalınlıkları ve ritimleriyle kavratma ve bunun sonucunda okuyup yazabilme becerisi kazandırma amacıyla yapılan eğitime müziksel işitme eğitimi demektedir. Okul müzik eğitiminin önemli amaçlarından biri de çocuğun

kulağını eğitmek ve bu yolla onu müzik bilgisi ve kültürü ile donatmak; müzik yazısını okuyup yazabilecek düzeye getirmektir. Müziksel işitme eğitimi çocukta sesleri birbirinden ayırma, müzik örgeni ve tümcesini tanıma, kavrama, anımsama ve belleme yeteneğini geliştirir.

Kocabaş (2003:78)'a göre iyi bir müziksel işitme eğitimi alan çocuk, şarkı söylerken ve çalgı çalarken, sesleri doğru çıkarabilme, duyduğu bir ezgiyi doğru bir şekilde ezberleyebilme, yanlışları duyup düzeltebilme, daha önce tanıdığı bir müziği hatırlayıp tanıyabilme, nota öğretiminde bildiği kolay ezgileri okuyup yazabilme, notasını gördüğü bir ezgiyi içinde duyabilme alışkanlıklarını kazanmış olmalıdır.

1.4.1.3. Çalgı Eğitimi

İlköğretimde müzik öğretimi, sekiz yılı kapsayan, birincisi üç yıl, ikincisi iki yıl, üçüncüsü üç yıl süren bir süreçtir. İlköğretim çağı çocuğunun müziksel gelişimi ve onunla tutarlı program yapısı bakımından bu üç devre birbiriyle ortak ve benzer özellikler gösterdiği gibi, birbirinden çok farklı özellikler de gösterir. Bu ortak, benzer ve farklı özellikler, çocuğun ses gelişiminin yanı sıra, özellikle çalgısal gelişiminde kendini açıkça belli eder. Genellikle kabul edilen bir gerçektir ki, bu üç devre çocuğun çalgısal gelişiminde sessel gelişimine göre daha belirgin biçimde görülür (Uçan ve ark, 1999:19).

Yıldız (2002:40)'a göre asıl olarak ilköğretimde müzik eğitimi temelini, çocuğun kendi sesi oluşturmalarıdır. Ancak, ses müziğini destekleyecek, onu zenginleştirecek, çocukta çok seslilik zevkini oluşturacak ve çocukların seslerle olan ilişkilerini çabuklaştıracak ve kolaylaştıracak bir veya birden fazla çalgı ya da çalgıların da müzik eğitiminde kullanılması gerekmektedir.

Kocabaş (2003:77)'a göre ise, şarkıların yanı sıra hem oyunlara, yürüyüşlere eşlik etmek, hem de çocukların tek tek ve toplu olarak çalgı çalma istek ve alışkanlıklarını kuvvetlendirmek amacıyla çocukların çalabilecekleri çalgılarla, çalgı toplulukları kurulmalıdır. Çalgı öğretiminde ayrı bir yol tutmadan, ses eğitiminde verilen şarkı ve solfej çalışmalarlarıyla birlikte ders yürütülmelidir. Özellikle toplu çalgı öğretiminde bu yol çok yararlıdır. Ancak üstün yetenekli öğrencilere çalgının özelliğine uygun olarak yazılmış bir metot izlettirilebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerin doğru bir şekilde şarkı söyleyebilmelerine yardımcı olmalarını sağlayacak teknikleri öğrenmesi gerekmektedir. Yine öğretmenlerin, öğrencilerin fiziksel gelişimlerinin farkında olması; materyal ve tekniklerin bu gelişime uygun olmasını sağlaması gerekmektedir (Hackett & Lindemann, 1997:30).

1.4.1.6.1. İlköğretim Çağında Çocuk Sesinin Özellikleri

İlköğretim çağı çocuğu yaşadığı çevreyle ve kendisiyle yoğun bir ilişki ve etkileşim içinde yaşar. Ses ve müzik de bu etkileşimin bir parçasıdır. Çocuk bu dönemde müzik yoluyla kendisinin ve diğer insanların duygu, düşünce, tasarımlarını, yaşadıkları olayları kolaylıkla aktarır, alabilir (Ürfioğlu, 1998:7).

Uçan (1994:15)'a göre, çocuğun doğum öncesinde başlayan müziksel gelişimi, doğumla birlikte hızla devam etmekte ve değişik ay ve yaşlarda farklı özellikler göstermektedir. İlköğretim çağına gelindiğinde ise çocuğun müziksel yaşantısında gözle görülür bir şekilde çeşitlilik ve değişim yaşanmaktadır. Çocuğun okul yaşantısıyla da desteklenen müziksel yaşantısı kendisini müziksel işitme, müziksel söyleme, müziksel çalma ve müziksel beğeni davranışlarıyla boyutlandırmaktadır.

Çocukların şarkı söyleme sesleri yetişkinlerinkine göre, sesin sınırı, kalitesi, dolgunluğu ve esnekliği açısından farklılık göstermektedir. Bir çocuğun şarkı söyleme sesi ince ve temiz bir tondadır. Doğru ses perdesinde çıkartılan bir ses kulağa yumuşak gelir ve orta kuvveti aşmaz. Bir çocuğun ses mekanizmasında hasar oluşturmadan ve incitmeden çok kuvvetli şarkıları söylemesi mümkün değildir. İlköğretim çağındaki çocukların en rahat şarkı söyleyebildikleri ses aralığı beşli (mi-si) aralığıdır (Rozmajzl & Alexander, 2000:203).

Bir çocuğun şarkı söyleme sesi temiz, parlak ve özgürdür. Kuvvetli ya da şiddetli olmaması gerekmektedir. Ciğerlerdeki havayı dışarıya veriş şekli, sesin kalitesi için önemlidir. Çocukların nefeslerini kontrol edebilme yetenekleri, büyüdükçe ve şarkı söyleme seslerini nasıl kullanacaklarını öğrendikçe artmaktadır. Doğru nefes kontrolü doğru duruşa ve rahatlamaya bağlıdır (Hackett & Lindemann, 1997:31).

Egüz (1976:115)'e göre ilköğretim çağı öğrencilerinin ses özellikleri iki yaş döneminde incelenmektedir. 6-7 ile 11-12 yaşları arası, birinci yaş dönemi; 12-13 ile 14-15 yaşları arası ikinci yaş dönemi olarak adlandırılmaktadır.

Çalgı eğitiminde hangi çalgıların kullanılacağı konusu da önem taşımaktadır. Çünkü öğretimi yapılacak çalgı ya da çalgıların çocukların gelişim özelliklerine uygun olması gerekmektedir. İlköğretim kurumları müzik ders programında birinci ve ikinci devre için öngörülen temel çalgı “Vurmalı Ezgi Çalgısı”dır. Bu nedenle ilköğretimin ilk yıllarında genellikle Orff Çalgıları diye adlandırılan ritim ve ezgi çalgıları tercih edilmelidir (Uçan, 2001:19).

1.4.1.4. Müziksel Beğeni (Zevk) Eğitimi

İlköğretimde müzik eğitiminin amaçlarından biri de çocukta müziğe karşı ilgi ve sevgi yaratmak, ona iyi bir müzik beğenisi ve anlayışı kazandırmak ve bu yolla müzik dinleme, müzik yapma isteği uyandırmaktır. Bu nedenle, öğretmenin, müzik öğretimi uygulamalarında, bu kaygıyla öğretimi düzenlemesi gerekmektedir (Uçan ve ark, 1999:4).

Öğretmen sesiyle, çalgısıyla ve kitle iletişim araçlarıyla olanaklar elverdiği ölçüde, çevrede bulunan müzik kurumları ve kaynak kişilerle ilişki kurarak onların gerçek müzik eserlerini ve sanatçılarını tanımalarını sağlamalı, boş zamanlarında müzik dinleme alışkanlığı kazandırmalıdır. Okullarda müzik beğenisini eğitme çalışmaları, belli bir programa göre yürütülmeli, öğrencileri sanata yöneltecek etkinlikler düzenlenmelidir. Okulda zaman zaman konserler düzenlenmeli, bu konserlere okul korosu, okul çalgı topluluğu dışında, başka okulların toplulukları ve yöresel sanatçılar çağırılmalıdır. Bu yolla çocuklarda, müzik dinleme, iyi müziği ayırma, arama alışkanlığı ve sanat müziğine doğru yönelen bir ilgi yaratılmalıdır (Kocabaş, 2003:78).

Her müzik dersi mutlaka zevke yönelik bir çalışmayı kapsamalıdır. Müziği çocuğa sevdiremeyen bir öğretmen, müzik eğitimi bakımından başta gelen görevlerinden birini yapamamış sayılır.

1.4.1.5. Kuramsal Bilgilerin Eğitimi

Özellikle nota öğretiminde ve nota ile şarkı öğretiminde yeri geldikçe gerekli sözcük, sayı ve işaretleri kullanarak, şarkının hareketi, nüansı ve karakterinin belirtilmesi gerekebilir. Hatta hem halk müziğimizin değişik türleri, hem de başka milletlerin müziği ve tanınmış bestecileri hakkında ilgi çekici, kısa ve gerçekçi bilgiler verilebilir. Çocuklar çaldıkları çalgıları ve kendi seslerini nasıl korumaları gerektiği hakkında aydınlatılmalıdır. Bütün bu bilgilerin verilmesinde ölçü, canlı müzik örnekleri olmalıdır. Şarkılarda, türkülerde, çalgı

müziklerinde geçmeyen bilgilerin öğretilmesine gerek yoktur. Bu bilgilerin verilmesinde, nota öğretiminde olduğu gibi, kolaydan zora ve bilinenden bilinmeyene bir sıra izlenmelidir(Uçan ve ark. 1999:62).

Kocabaş (2003:76)'a göre, müzik öğretimi ve eğitimi çocuğun ana dilini öğrenmesine benzer. Çocuk önce nasıl konuşmayı öğreniyor, yazmayı ve dilin kurallarını öğreniyorsa, müzikte de önce şarkı söylemeyi, taklit yoluyla öğrenmeli; kuramsal bilgiler ancak yeri geldikçe ve bir müziğe bağlı olarak verilmelidir. Bir kuramsal bilgi vermek istediğimiz zaman önce o bilginin içinde bulunduğu bir okul şarkısı öğretilmeli, sonra sembollere geçilmeli ve en son da kavramlar verilmelidir.

1.4.1.6. Şarkı Öğretimi

Şarkı öğretimi, genel müzik öğretimi ve eğitiminin başlıca boyutlarından birini oluşturmaktadır. İlköğretimde müzik eğitimi verebilmenin en iyi yolu şarkı öğretmekten geçmektedir. Bir ilköğretim öğretmeni şarkı öğretimi yoluyla programda yer alan hedeflere kolayca ulaşabilir (Uçan ve ark, 1999:10).

Şarkı söyleme, ilköğretimde öğrencilere müziği öğretmenin en doğal yollarından biridir. Sesleri onların kişisel müzik aletleridir ve seslerini erken yaşlardan itibaren kullanmaya başlarlar. Çocukların, fiziksel, duygusal ve sosyal yönlerden olgunlaştıkları okul döneminde şarkı söylemeyi devam ettirecekleri ortamlarla sık sık karşılaşmaları gerekmektedir. Bu dönemde oluşan şarkı söyleme zevki hayat boyunca devam edebilmektedir (Hackett&Lindeman, 1997:30).

Şarkı söyleme müziksel deneyimlerin en önemlilerinden birisidir. Aslında ilköğretimde müzik programlarının kalbinin şarkı söyleme ile attığı da söylenebilir. İnsan sesi bireylerin çoğunun sahip olduğu bir enstrümandır ve şarkı söyleme de çoğu ilköğretim öğretmenin gelişirmeye çalışabileceği bir müziksel beceridir. Ses mekanizmasında bir bozukluk olmadığı sürece, çoğunlukla bütün öğrenciler şarkı söylemeyi öğrenebilirler (Rozmajzl&Alexander, 2000:198).

Çoğu deneyimsiz öğretmenler şarkı söylerken kendilerini güvensiz ve rahatsız hissetmektedirler. Buna rağmen açık fikirliliğe ve istekliliğe sahip bir öğretmenin önyargılara bağlı korkulara kapılmaksızın, kendi ses mekanizmasını oldukça iyi bir performans seviyesine yükseltmesi mümkündür (Rozmajzl&Alexander, 2000:199).

Birinci yaş dönemi: İki devreden oluşan bu dönemde kız ve erkeklerin sesleri arasındaki belirgin farklılıklar henüz ortaya çıkmamıştır.

I. Devre Özellikleri: 6-7 ile 9 yaşları arasındaki bu devrede tekerleme, saymaca, ninni gibi kendilerinin ürettikleri ya da oyunlarında kullandıkları dramatize yapmaya elverişli şarkıları söylerler. Bu ezgiler genellikle dört beş sestem oluşmaktadır. Bu yüzden bu devrede şarkı öğretimine re- sol dörtlüsünden başlanmalı ve daha sonra la sesi eklenerek tam bir beşli içindeki müziklerle bir takım kavramlar sezdirilmelidir. İkinci sınıfta (8 yaş) ses sınırlarında pek bir gelişme olmadığından dolayı, re- la aralığındaki ses alıştırmalarına devam edilmeli ve yıl sonuna doğru re- la beşlisi mi- si beşlisine kaydırılmalı ve si sesi de verilmelidir. Böylece ses aralığı re- si altılısına çıkmış olacaktır. Üçüncü sınıf (9 yaş) döneminde erkek çocukların sesleri kız çocuklarınıninkine göre daha hızlı bir gelişim göstermeye başlamaktadır. Bu sınıfta kalın re – ince do ses aralığındaki şarkılar dağarcığa alınmalı fakat ince do sesi üzerinde fazla durulmamalıdır. Bütün bu gelişim özellikleri dikkate alındıktan sonra, öğrenciler tek tek dinlenerek ses aralıkları saptanmalı ve ortak bir ses alanı belirlendikten sonra gerekirse şarkının aktarımı yapılarak şarkı öğretimi yapılmalıdır (Egüz, 1976:116).

II. Devre Özellikleri: 9 ile 11-12 yaşları arasındaki bu devrede kız ve erkek çocuklarının ses organları ve ses sınırları daha da gelişmiş durumdadır. Dördüncü sınıfta, ince re sesi geçici ses olarak hedeflenmeli kalın do ile ince re aralığındaki şarkılar dağarcığa alınmalıdır. Beşinci sınıfta ise, kalın si sesi eklenerek kalın si - ince re aralığı en geniş ses sınırı olarak belirlenmelidir.

İkinci Yaş Dönemi: 12-13 ile 14-15 yaşları arasındaki bu dönem ilköğretimin ikinci kademesine denk gelir. İlköğretimin ikinci kademesinin ilk yılı olan altıncı sınıfta parlak seslere sahip olan çocukların ergenlik dönemine girdikleri için seslerinde değişiklikler olmaya başlar. Mutasyon da denilen bu dönemde erkek çocuklarının sesleri pürüzlenir, parlaklığını kaybeder, kısılır, bir oktav kalınlaşır. Kız çocukların seslerinde erkeklerde olduğu gibi çok büyük bir değişim olmaz. Fakat eski rengini kaybederek, matlaşır. Tabi ki bu değişimler içinde bulunan coğrafya, ekonomik ve kültürel koşullara göre hız kazanır. Erkek çocukların sesleri bir oktav kalınlaştığı zaman gelişimlerinin tamamlanmış olduğu anlaşılır. Kız çocuklarının sesi bu dönemde dengesiz olmakla birlikte, değişimin sonunda kendi rengini kazanır. Yine de altıncı sınıf seviyesinde, bazıları mutasyon dönemine girmiş çocuklar olsa bile, genellikle çoğunluk çocuk seslerinde oluşur. Bu nedenle altıncı sınıflarda

yapılacak ses eğitimi, ilköğretimin birinci kademesinde yapılanın daha geliştirilmiş ve genişletilmiş bir biçimi olmalıdır (Egüz, 1976:117).

1.4.1.6.2. İyi Şarkı Söylemenin Fiziksel Özellikleri

İyi ses çıkartmanın en temel ve ilk gereksinimlerinden biri doğru duruştur. Atletlerin fiziksel bir aktiviteye katılmadan önce fiziksel ve zihinsel olarak kendilerini hazırladıkları gibi, şarkı söyleyecek kişinin de kendisini iyi ses çıkarmaya hazırlaması gerekmektedir (Kocabaş, 2003:67).

Normalden büyük ya da küçük sandalyeler ilköğretim çağındaki çocuklar için problem oluşturmaktadır. Bazen çocukların mümkün olduğunca dik bir şekilde bağdaş kurarak yere oturmaları en uygun pozisyon olmaktadır. Bu oturuş şekli öncelikli olarak alınması gereken pozisyon olmamakla birlikte oturma koşullarının rahatsız edici olduğu durumlarda sesi daha iyi kullanmak için gerekli olabilmektedir. Çocukların yerde oturmak zorunda olduğu durumlarda öğretmen öğrencilerin bu pozisyon ve ayakta durma pozisyonları arasında değişiklik yapabilmelerini sağlamalıdır. Bu öğrencilerin sürekli aynı pozisyonda kalmalarından doğacak rahatsızlıkları gidermeye yardımcı olmaktadır. Ayakta duruş pozisyonunda öğrenciler dik, ayakları yere sağlam basacak şekilde ve bir ayak diğerinin hafifçe önüne gelecek şekilde durmalıdırlar. Doğru pozisyon, ses mekanizmasının görevini herhangi bir mani olmaksızın yerine getirmesine izin verecektir (Rozmajzl& Alexander, 2000:209).

Doğru pozisyonla ilgili kurallar yerine getirildikten sonra, öğretmenler doğru nefes alma teknikleri üzerine odaklanabilirler. Çocukların doğru miktarda diyafram nefesini muntazam bir şekilde dışarıya verebilme üzerine çalışmalarını gerekmektedir. Bir kemanın ses çıkarmasında yayın önemi gibi, iyi ses tonu geliştirebilmek için doğru nefes kontrolünün ve diyaframın önemini öğrenciler anlayabilmelidirler. Eğer yay durursa kemandan ses çıkmaz. Aynı şekilde eğer havanın baskısı durursa da ses çıkartılamaz. Böylece, alınan havayı üfleme kontrol edebilme yeteneği düzgün şarkı söylemeyi sürdürebilmek için özellikle çok önemlidir (Rozmajzl&Alexander, 2000:210).

Diyafram akciğerlerimizin altında, göğüs boşluğu ile karın boşluğunu birbirinden ayıran kubbe biçiminde bir kasıdır. Diyafram nefesi alındığı zaman hava ciğerlerin en uç kısımlarına kadar ilerler ve orada diyafram kasları tarafından desteklenir. Diyafram nefesi

2. Konuşmaya Yakın Şarkıcı(Speaking-Range Singer): Çocuk şarkıyı söylerken şarkının perdesinde yükselip alçalmalar yapar ve şarkı söylemeyi bazı tonlarda devam ettirebilir. Fakat, temelde konuşma sesi alanında kalır.
3. Değişken Şarkıcı(Uncertain Singer): Çocuk sözcükleri şarkılaştırma ve şarkı söyleme sesini kullanma arasında sendeler.
4. Sınırlı Ölçüde Şarkıcı(Limited- Range Singer): Çocuk sürekli olarak şarkı söyleme sesini kullanır, fakat hala iki ya da üç perdeyle sınırlıdır.
5. Başlangıç Seviyesinde Şarkıcı (Initial-Range Singer): Çocuk daha yüksek ses sınırlarında söyleyebilir fakat, sesini kontrol edemez.
6. Şarkıcı (Singer): Çocuk daha geniş ses sınırları içinde şarkı söyleme sesini daha iyi kontrol edebilir.

1.4.1.6.5. Çocukların Şarkı Söyleme Becerileri

Davran (1997), vücudumuzdaki şarkı söyleme işiyle ilgili tüm kasları denetim altına alıp, bu kasları gerektiği gibi kullanarak insan vücudunun ve ruhunun gizlerine ulaşmayı başarma eylemini, “Şarkı Söyleme Sanatı” olarak tanımlamaktadır.

Hackett&Lindeman (1997:34) okul öncesi dönemden ilköğretim beşinci sınıfa kadar olan dönemde çocukların şarkı söyleme becerilerini açıklayarak aşağıdaki gibi sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırma, bir öğretmene, hangi düzeyde ne gibi davranışların sergilenebileceği konusunda bilgi vermektedir.

Okul Öncesi ve Birinci Sınıf (I. Seviye)

Bazı çocuklar okul öncesi döneme şarkılar ya da ezgi parçalarını söyleyebilme becerisine sahip olarak gelebilmektedir, ancak yüzde otuzluk bir kısmı ön şarkıcı olabilir. Bazılarının şarkı söylemenin, konuşma, bağırma ve diğer sessel ifadelerden farklı olduğunu öğrenmeye ihtiyacı vardır. Öğretmenlerin genç çocukların sesleriyle neler yapabileceğini değerlendirmeleri gerekmektedir. Örneğin, öğretmen bir parçayı dramatize ettirirken, yüksek ya da alçak perdeden sesler kullanarak farklı karakterleri belirleyebilir ve öğrencilerin perdenin düzeyini değiştirip değiştirmediğini değerlendirebilir. Eğer çocuklar öğretmenin söylediği perdeyi yakalayamıyorlarsa, bu perdenin çok alçak ya da çok yüksek gelmesinden kaynaklanır. Bu durumda, öğretmenin perdeyi çocuğun rahat söyleyebileceği şekilde yükseltmesi ya da alçaltması gerekmektedir.

diğer nefeslere oranla kalbimize yük olmaz, daha geç, daha düzenli ve istenen basınçta boşaltılabilir ve göğüs boşluğundaki rezonansı kısıtlamaz (Kocabaş, 2003:68).

Bir çiçeği koklarken, bir olay karşısında hayret ettiğimiz zaman, korku anında, yatakta sırtüstü yatarken aldığımız nefes diyafram nefesidir. Şarkı söylemeye başlamadan önce, çocuklara diyafram nefesi alma çalışmalarında çiçek koklama taklidi yaptırılabilir (Kocabaş,2003:69). Bunun yanı sıra hayali bir bardaktan su içiyorlarmış ya da bir trenin lokomotifleriymişler gibi yapmaları da istenebilir.

Diyafram nefesini alırken omuzlar ve göğüs hareket ettirilmemeli, ağızdan ya da burundan kesintisiz alınan nefes çalışmanın başlarında kesintisiz, ilerledikçe kesik kesik dışarıya verilmeli ve daha sonra karma çalışmalar yapılmalıdır.

Çocuklar genellikle şarkının sözlerini unutmaktadır. Sadece sözcüklerin boğumlamasının belirgin olmasının değil, aynı zamanda ünlü ve ünsüzlerin söyleniş şeklinin de dikkate ihtiyacı vardır. Bunun için de öğrencilerden sesleri ağızlarını açarak ve tane tane boğumlayarak çıkarmalarını istemek gerekmektedir.

1.4.1.6.3. Şarkı Seçimi

Şarkı sözlü müzik türünün en tipik, en yalın, en yaygın, en etkin ve en etkili örneğidir. Şarkı, sözel ve sessel öğeleriyle bir bütün olarak söylenir ve dinlenirken ,çalışılır ve öğrenilirken çocuk beyninin her iki yarı küresi ve dolayısıyla beynin bütünü çalışır ve işler. Çocuk beyninin her iki yarı küresiyle bir bütün olarak çalışması çocuğun devinışsel, duyuşsal, sezışsel ve bilişsel davranışlarıyla bunların yanı sıra başta müziksel zeka olmak üzere çoklu zekasını oluşturan tüm zeka türleri ile, dolayısıyla tüm varlığı ve benliğiyle bir bütün olarak kendini ifade etmesine, etkin biçimde kendini ortaya koymasına ve geliştirmesine olanak sağlar (Uçan, ve ark 1999:12).

Bütün bunlar göz önüne alındığında, şarkı seçimi çok önemlidir. Uçan ve ark (1999:13) ve Kocabaş (2003:72)'a göre, şarkı seçiminde uyulması gereken bazı önemli ana ilkeler ve ölçütler ve nitelikler şöyle olmalıdır:

1. Seçilen şarkı ilköğretim programının hedeflerine ve amaçlarına uygun olmalıdır.
2. Hedef davranışları kapsamlı veya hedef davranışların kazanılmasında işe yaralıdır.

Okul öncesi ve birinci sınıftaki çocuklar, kısa parçaları ya da parçaların bir kısmını tonunda söylemeye yetecek kadar perdeyi iyi yakalayabilirler. Ancak parçalar sekiz ya da altı ölçüden oluşacak kadar kısa olmalıdır. Çocukların, her müzik cümlesinin sonunda nefes almaya ihtiyacı vardır; çünkü bu yaşta ciğer kapasitesi ve nefes kontrolü sınırlıdır. Birinci sınıftaki öğrenciler için kısa cümleler içeren çocuk şarkıları uygun olmaktadır. Okul öncesi ve birinci sınıf öğrencileri basit şarkılı oyunlardan hoşlanırlar ve şarkılarında ritim aletlerini kullanabilirler. Arkadaşları, aileleri, komşuları, hayvanlar, hayalleri ve özel durumlarla ilgili şarkıları söylemekten çok hoşlanırlar.

İkinci ve Üçüncü Sınıflar (İkinci Seviye):

İkinci sınıftaki çocuklar basit şarkıları tonunda söyleyebilirler ve sesleri parlak ve incedir. Birinci seviyedeki çocukların söylediğinden daha belirgin bir şekilde şarkı söylerler; çünkü daha iyi bir fiziksel kontrole ve daha geniş bir ses perdesine sahiptirler. İkinci sınıf öğrencileri birinci sınıftakilere oranla daha karmaşık oyunlu şarkılardan hoşlanırlar.

İkinci ve üçüncü sınıftaki çocukların ses sınırı ince do- kalın do aralığına kadar çıkabilir. Hala kısa şarkıları tekrarlayıp ezberleyerek öğrenme kolay gelmektedir, fakat şarkı cümleleri daha uzun olabilir. Daha değişken dönemde olan çocukların hala birinci sınıf çalışmalarına ihtiyacı olacaktır.

Üçüncü sınıf öğrencileri, şarkıları birlikte doğru bir şekilde ve kendine güvenerek söylediklerinde, armoni içinde şarkı söylemeye hazırdırlar.

İkinci seviyedeki çocukların dünyası birinci seviyedekilerden daha geniş olduğu için, onlar, ülkenin tarihi, ulaşım, medya karakterleri, coğrafya ve diğer kişilerle ilgili, basit yabancı şarkıların da içinde bulunduğu şarkıları söylemekten hoşlanırlar.

Dördüncü ve beşinci sınıflar (III. Seviye):

İlköğretimin ilk kademesinin ikinci devresinde olan bu çocuklar, şarkı söyleme deneyimleri ve şarkı söylemeye isteklilikleri bakımından farklılıklar gösterirler. Kız çocuklarının sesleri az çok parlaklığını korumaya devam eder. Erkeklerin sesleri, kalınlaşmaya başlar. Bazıları popüler şarkıcıların seslerini taklit etmeye çalışırlar. Daha iyi bir fiziksel gelişime sahip oldukları için ritim, dinamik, boğumlama ve ses perdesini bozmama konularına artık hakim olabilirler.

1.4.1.6.6. Çocukların Şarkı Söyleme Becerilerinin Ölçülmesi

Günay'ın (1989:135) Turgut'tan (1977) aktardığına göre, bir beceriyi onu oluşturan davranışları gözlemleyerek ölçmede izlenecek yöntemin ana basamakları aşağıdaki gibidir.

1. Beceriyi oluşturan davranışlar iyice analiz edilmeli, bunlar arasından ölçme için gerekli olanlar (kritik davranışlar) saptanmalıdır.
2. Kritik davranışların gözlemlenmesini ve puanlanmasını kolaylaştıracak bir araç hazırlanmalıdır.
3. Öğrencinin saptanan kritik davranışları icra edebileceği gözlem ve sınav durumları yaratılmalıdır.
4. Öğrenci bu durumlarda davranışı icra ederken gözlemlenmeli gözlenen davranışlar puanlanmalıdır.

Müzikte ölçülmesi gereken, salt kuramsal bilgilerle beceriler için gerekli diğer bilgilerin dışında kalan ve ağır basan "beceri"dir. Beceriye, psikomotor davranışların alıştırmalar yolu ile geliştirilip mükemmelleştirilmesi sonucu varıldığı ifade edilmektedir.

1.5. MÜZİKTE ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Müzikte öğrenme stratejileri müziği öğrenmede öğrencinin ya da bireyin gösterdiği öğrenme davranışları olarak araştırma sonucunda elde edilmiştir. Bu stratejiler genel müzik öğretiminde kullanılan öğrenme stratejileri olup müziğin her bir dalına özgü farklı öğrenme stratejileri araştırılabilir. Genel olarak öğrenme ve öğretme stratejileri öğretmen ve öğrenci açısından iki grupta belirlenebilir (Kocabaş, 2003:126).

ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ
ÖĞRETİM STRATEJİSİ	ÖĞRENME STRATEJİSİ
Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi	Tekrarlama Stratejileri
Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi	Detaylandırma Stratejileri
Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejisi	Örgütlenme Stratejileri
Tam Öğrenme Stratejisi	Kavramayı Kontrol Stratejileri
İşbirliğine Dayalı Öğretim Stratejisi	Duyuşsal ve Güdüsel Stratejiler
Tartışma Stratejisi	

1.6. MÜZİK ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Müzik öğretim yöntemi, müzik öğretim sürecinde veya müziksel öğretme öğrenme etkinliklerinde amaca ulaşmak ya da hedefe erişmek için bilinçli ve mantıklı olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Uçan ve ark, 1999).

Müzik öğretim yöntemleri çeşitli kaynaklarda farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Ancak ilköğretimde kullanılacak başlıca öğretim yöntemleri sınıflandırılmaksızın şu şekilde sıralanabilir.

- Kulaktan Öğretim Yöntemi
- Notayla Öğretim Yöntemi
- Orff Yöntemi
- Kodaly Yöntemi
- Dalcrose Yöntemi
- Müziksel Zeka Geliştirme Yöntemi (Çoklu Zeka Kuramı)
- İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

1.6.1. Kulaktan Öğretim Yöntemi

Kulaktan öğretim yöntemi daha çok henüz notaların öğretilmediği ilköğretimin birinci ve ikinci sınıflarında kullanılmaktadır. Nota öğretiminin başladığı daha sonraki yıllarda da, uygun olan şarkıların kulaktan öğretimine devam edilmektedir (Uçan ve ark. 1999:36).

Rozmazil ve Alexander (2000:211)'a göre, müziksel gelişimin ilk aşamasında olan çocuklar en iyi taklit ederek öğrenmektedirler. Kulaktan öğretim yönteminde, öğretmen konuşur, şarkı söyler ve hareketler yapar; öğrenciler de bunları taklit etmektedirler. Bu süreç öğrenciler parçayı öğreninceye kadar devam etmektedir.

Kulaktan öğretim yönteminde kolay öğretilebilecek ilk cümlesi, son cümlesi ve tekrar cümlesi olan basit şarkılar seçilmelidir. Zor sözcük, ritim ve melodilerin öğretilmesi özel dikkat gerektirmektedir (Hackett ve Lindemann, 1997:32).

Kocabaş (2003:126-127)'a göre kulaktan şarkı öğretim yöntemi kullanılırken, (1) şarkının sözlerinden, (2) şarkının ezgisinden (3) şarkının ritminden yola çıkarak öğretim tekniklerinden biri ağırlıklı olarak uygulanabilmektedir. Bazı durumlarda da bütün bu teknikler bir arada kullanılabilir.

Genel olarak ilköğretim düzeyinde kulaktan şarkı öğretiminde bu tekniklerin sentezi Kocabaş (2003:127) tarafından aşağıdaki gibi yapılmıştır.

1. Isınma, nefes ve ses alıştırmalarından şarkıya uygun olanlar yaptırılır.
2. Şarkının sözleri tahtaya yazdırılır.
3. Ezgisi aynı olan motif ya da cümleler belirlenir.
4. Öğretmen sesi ve çalgısıyla şarkıyı örnek bir şekilde çalar ve söyler.
5. Şarkının sözleri şiir gibi doğru boğumlama ve vurgu ile okutulur.
6. Şarkının ezgisi uzun ya da zor ise şarkı önce motif motif öğretilir ve daha sonra motifler birleştirilerek müzik cümleleri, müzik cümleleri birleştirilerek şarkının tamamı öğretilir.
7. Motiflerin öğretiminde sözler ritmik olarak konuşturulur, ritim araçları kullanılarak ritmi iyice kavratılır.
8. Ritim üzerine ses ve sözlerin aktarılması yapılır.
9. Şarkı sınıfça, grup olarak ve bireysel olarak bütünüyle doğru olarak seslendirilinceye kadar öğretme ve öğrenme etkinlikleri sürdürülür.
10. Öğretim süreci değişkenleri, pekiştirme, dönüt, düzeltme, ipucu, öğrenci katılımı sağlanarak, yeni bir ders için işlemeyen değişkenler yeniden değerlendirilir.

1.6.2. Notayla Öğretim Yöntemi

Notayla şarkı öğretiminde ilk dikkat edilecek unsur, şarkının notalarının daha önce bilinen seslerden oluşmasıdır. Başlangıçta anadilimizden; çocuğun daha önceden öğrenmiş olduğu şarkılardan, tekerleme, ninni ve sayışmalardan yararlanılmalıdır (Kocabaş, 2003:143).

Düzenli adımlarla konuşma kalıpları bulmalarına rehberlik ederek, birim nota olarak alınacak bir vuruşluk dörtlük notaya hazırlık yapılmalıdır. Notaları soyut birer işaret olmaktan kurtarmak için öncelikle notaların sürelerini, sonra ses yüksekliklerini kavratmak daha uygun olur. Bu nedenle ilk aşamada dörtlük nota birim olarak alınarak, bir vuruş değerindeki tek heceli ya da kapalı hecelerden oluşan sözcükler seçilmelidir. Daha sonra her heceyi gösteren vuruşların şeması sembol olarak verilerek, müzik dilindeki karşılığı olan dörtlük notalar hecelerin altına yazılır, hepsi tek çizgi üzerine yazılarak sözcüklerin aralarına çizgiler çekilir ve böylelikle dizek ve ölçü kavramlarına hazırlık yapılmış olur (Kocabaş, 2003:143).

uyumunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Eurhythmics yöntem de denilen bu yöntemde ritmik jimnastikle müziği öğrenen öğrencinin hissedebilme, yapabilme, gösterebilme, yetenekleri gelişmektedir (Kocabaş, 2003:201).

Bu yöntemde müziksel öğeler (hız, gürlük, ölçü, vuruş, ritim ve nüanslar), ayaklar eller ve kollarla kısacası bütün bedenle anlatılmaktadır. Çocuklara ritmik karakterde eserler dinletilir. Onlardan müziğe uyarak serbest ritmik hareketler yapmaları, müziğe göre yürümleri, oynamaları, zıplamaları, el çırpmaları istenir. Böylece bedensel hareketlerle kendilerini ifade etme fırsatını bulurlar ve bundan son derece zevk duyarlar (Hackett ve Lindemann, 1997:78). Kocabaş (2003:201)'a göre de Dalcrose yöntemi, insanlara müziği dinleyip, vücutlarını hissetmelerini sağladığından bilişsel, duyuşsal, devinişsel gelişmelerini sağlamakla kalmayıp, özellikle çocuklara çok zevk vermektedir.

Hackett ve Lindemann (1997:78)'a göre eurhythmics çalışmalarının erken yaşta (4-5 yaş) başlaması en uygundur. Amaç, duyulan müziğe karşı özgürce vücut hareketleri yapabilmeyi cesaretlendirmektir.

1.6.5. Orff Yöntemi

Alman besteci Carl Orff (1895-1982) hareket ve müziği birleştiren kendi adıyla anılan bir müzik eğitimi metodu geliştirmiştir. Orff metodu, kendisinin bu metodu bir dizi radyo programında kullandığı 1948 yılında şöhrete ulaşmıştır. Metod giderek yaygınlaşmış; beş ciltlik Orff-Schulwerk'in yayınlanması ve Stüdyo 49 çalgı fabrikasında, ksilofon ve glockenspillerin üretilmeye başlamasıyla öğretmenler tarafından kabul görmüştür (YÖK/Dünya Bankası,1997).

Bu yöntem ritim, ezgi ve devinim eğitiminin birlikteliğine dayanır. Bütün insanlarda olan bedensel tartımdan yola çıkarak devinime ve oradan da müziğe ulaşmayı öngörmektedir. Orff yönteminin amacı, çocukların ritim ve devinimlerle anlatım dili oluşturup, onların yaşantılar yoluyla müzik yapmalarını sağlamaktır (Uçan ve ark, 1999:70).

Doğaçlamaya önem verilen Orff yönteminde, müziğe en güçlü ritim ögesi ile başlanıp, diğer öğelerin ritim ögesine bağlı olarak geliştirilmesi ve çocukların bildikleri tekerlemeler, şarkılar ve oyunların ritimlerini temel alarak vurmali çalgılara müzik eğitiminde öncelik tanınması gerektiği esas alınmaktadır. Bu amaçla geliştirilen vurmali çalgılar, soprano, alto, bas ksilofon, metalofon, glockenspiel, davul, zil ve tahta bloklardır. Bunlara bazen blok flüt de

Erken yaşlarda nota ile öğretim yönteminin kullanılmasının avantajları olduğu gibi, sürekli bu yöntemin kullanılması çocukların müziksel gelişimlerine engel oluşturabilir. Tek başına bu yöntem kullanıldığında öğrenciler, var olan potansiyellerini geliştirme fırsatını bulamazlar, çünkü bu yöntem öğrencileri öğretmene bağımlı kılmaktadır (Rozmajl ve Alexander, 2000:214).

1.6.3. Kodaly Yöntemi

Macar besteci, eğitimci, dilbilimci, yazar ve felsefeci olan Zoltan Kodaly tarafından geliştirilen bu yöntemin temelinde toplu şarkı söyleme yoluyla müzik okuryazarlığını yani notayı geliştirmek yatmaktadır. Bu nedenle bu yöntem Kodaly koro yöntemi olarak da bilinir (Uçan ve ark, 1999:68).

Kodaly, müzik eğitiminin aşağıdaki amaçlar doğrultusunda yapılması gerektiğine inanmıştır (www.kodaly.org).

- a. Herkes şarkı söyleme zevkini almalı.
- b. Herkes müzik konusunda bilgili olmalı.
- c. Müzik günlük yaşantıda evde ve dışarıdaki etkinliklerde rol oynamalı.
- d. Konser dinleyicisi eğitilmeli.

Kodaly, müzik yoluyla yaşamın yaratıcı bir zenginliğe kavuştuğuna, bu nedenle müziğin herkese yönelik bir amaç çizgisinde verilmesi gerekliliğine inanır.

Kodaly yaklaşımı bir gelişim yöntemi olup, nota okuma ve yazma, kulak eğitimi, ritmik hareket, şarkı söyleme ve dinlemeden oluşur. Ritmik duyarlılık, çocuklarda hareket ve ritim oyunları ile işlenir ve onların görerek duyarak temel vuruşları ve ritim motiflerini algılamaları sağlanır. Bu yöntemde ses aralıklarının beden dili ile gösterilmesi söz konusudur.

Kodaly yönteminde kullanılan araçlar:

Bağlı solmizasyon

Kodaly çocukların yarım sesleri temiz söyleyemediklerini fark etmiş ve onların temiz söyleme alışkanlığını küçük yaşta almaları gerektiğine inandığı için yönteminde kullandığı

ilk ezgileri do, re, mi, sol, la seslerinden oluşan pentatonik dizi üzerine kurmuştur (www.kodaly.org).

Bağıl solmizasyon (bağıl solfej) hareketli do sistemi olarak da kullanılmaktadır. Bu sistemde do majör dışındaki diğer majör tonlardaki müzikler do majöre, la minör dışındaki diğer bütün minörler la minöre aktarılarak solfej yapılır. Böylece öğretilecek parçaların biri mutlak tonu, diğeri bağıl tonu olmak üzere iki solfeji bulunur. Anahtar ne olursa olsun bütün şarkılar sol anahtarına göre okunur (Kocabaş, 2003:198)

Fonomimi (Beden Diliyle Ses Öğretimi)

Sesin beden diliyle anlatılmasında, seslerin birbirinden ayrı düşünülmesini sağlamak amacıyla parmak, el ve kolların değişik şekillerde gösterge oluşturması söz konusudur (Hackett ve Lindemann, 1997:76).

El işaretleri bel hizasından başlayarak, baş yüksekliğinin biraz yukarısına kadar kullanılır. Sağ elin içi aşağıya doğru dönük olarak göğsün alt bölümüne konulduğunda “kalın do”, göğsün sağ tarafında “re”, çenede “mi”, sağ kulakta “fa”, el altına konulduğunda “sol”, baş üstüne konarak “la”, baş üstünde parmaklar bitişik ve işaret parmağı yukarıya doğru “si”, avuç içi yere bakar durumda başın üstüne dokunmadan “ince do” nun gösterimidir (Yıldız, 2002). Müzik öğretiminin işitme eğitimi, şarkı öğretimi, solfej yapma, iki sesli çalışmalar yapma, dikte çalışmaları yapma boyutlarının hazırlık, tekrar, alıştırma, pekiştirme amaçlı etkinlikleri fonomimi denilen bu el işaretleri ile gerçekleştirilir. Fonomimi ile çocuklar küçük yaşlardan başlayarak seslerin yüksekliğini somutlaştırırlar, melodiyi içten duyarak doğru bir entonasyon ile müzik okumayı öğrenirler ve müzik bellekleri gelişir (Kocabaş, 2003:199).

Ritim Süresi Heceleri

Ritim heceleri güçlü bir vuruş ve ritim duygusu kazandırmak için müzik öğretiminde kullanılan bir araçtır. Ritim heceleme metodunu kullanmak verilen ritim kalıbının okunmasına ve söylenmesine yardım eder (www.kodaly.org).

Ritim süresi heceleri süre değerlerinin kavratılmasında başlangıçta kalıp olarak öğretilir. Ritim süresi heceleri ritim çubukları denilen nota başı olmayan çubuklar kullanılarak okunur(Hackett ve Lindemann, 1997:74).

Halk Müziği

Kodaly yönteminde başta araç olarak halk müziği ezgileri kullanılır. Kodaly bunun gerekçesi olarak çocuğun önce ana dilini öğrendiğini ileri sürmekte, halk müziğini de müzik eğitiminde ana dil olarak görmektedir. Sonraki aşamalarda halk müziği tarzında bestelenmiş çocuk ezgilerine ve diğer ulusların halk ezgilerine geçilebilir (Kocabaş,2003:201).

1.6.4. Dalcrose Yöntemi

25 yaşında Cenevre Müzik Konservatuarı'na armoni ve solfej öğretmeni olarak atanan Emile Jaques-Dalcrose, bu atanma sayesinde çok sayıda öğrenci ile yakın iletişim kurabilmiştir. Bu sırada öğrencilerin çoğunun enstrümanlarında teknik yönden gelişmiş olmalarına rağmen müziği anlatamadıklarını ve hissedemediklerini keşfetti. Öğrenciler en basit ritim problemleriyle bile başa çıkamıyorlardı ve genellikle ses perdesi (yükseklik), tonalite, entonasyon duyguları da zayıftı. Onlar müzik sanatına çok iyi hakim olmaktan çok mekanik bilgiye sahipti. Öğrenciler mantığını anlamadan ya da algılamadan armoni kurallarını izlemeye çalıştıkları zaman sonuçlar ruhsuz, hantal olmaktadır ve en önemlisi pürüzsüz, açık bir anlatım elde edilemiyordu (www.msu.edu).

Dalcrose hayatının geri kalanını öğrencilerin işitme, keşfetme, okuma ve yazma, müziği icra etme ve yorumlama yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olabilecek metodlar bulmaya harcadı. Öğrenciler üzerinde bir deneyler serisine başladı. Sesin canlı duygularını ortaya çıkarmaya gayret ederek, işitme ve fiziksel tepkiyi, şarkı söyleme ve fiziksel tepkiyi, okuma-yazma ve fiziksel tepkiyi birleştiren teknikler geliştirdi. Onun kulak eğitiminde ve solfej okumada kullandığı yeni teknikler bir noktaya kadar başarılı oldu. Dalcrose, öğrencilerin derin bir şekilde müziği anlamaları ya da hissetmelerini sağlamada, ses perdesini, ölçüleri, tonaliteleri, armonileri ayırt etmek için kulağın ve gözün eğitiminin yeterli olmadığını anladı. Yine o anladı ki, en belirgin şekilde duygulara başvurmayı gerçekleştiren ritim ve hareketti. Dalcrose, müziksel duyguların yoğunluğunun fiziksel duyarlıkların yoğunluğuna bağlı olduğunu fark etti. Vücut tepkileriyle birleşen dinlemenin, güçlü bir müziksel enerjiyi ürettiğine ve açığa çıkardığına inandı (www.msu.edu).

Tebliğler dergisi (1986, no:2208)'nde geçen tanıma göre, Dalcrose yöntemi, vücut hareketleriyle yapılan solfej çalışması olup, öğrencinin beyin ve vücut kasları arasındaki

ilave edilebilmektedir. Orff algıları denilen bu çalgılarla çocuklar sesleri taklit edebilmekte ve doğaçlama müzik yaparak kendi duygu ve düşüncelerini anlatma olanağı bulabilmektedir (Kocabaş, 2003:209).

Orff yöntemi doğaçlama yoluyla yapılabildiği gibi rondo ve ostinato (sürekli) biçimlerinde de gerçekleştirilebilir. Başlangıç noktası, anlamlı ya da anlamsız hece ve sözcük kümelerinden ocuk adları, günlük eşya adları, iek-bitki adlarını kullanan ritmik konuşma kalıplarıdır. Bu kalıplar, çocuklara konuşturulur ve toplu olarak el çırpma ile vurdurulur. Daha sonra da değişik ritim algıları kullanılarak çalışmalara devam edilir. Ayrıca, ocukların ritmik kalıplara bedensel devinimlerle doğaçlama eşlik etmeleri de sağlanabilir (Hackett ve Lindemann, 1997:70).

Orff yönteminde nota ğretimi, ocuk gelişimine uygunluğundan dolayı, küçük l sol-mi aralığı ile başlamakta, diğer aralıklarla birlikte do pentatonik dizi tamamlanmaktadır. Pentatonik dizinin yaratıcılığı daha çok geliştirdiği, yedi sesli diyatonic dizinin çocukların ancak bildikleri ezgileri tekrar etmelerini sağlayabileceği ne sürülerek en son aşamada majör ve minör diziler öğretilmektedir (Kocabaş,2003:209).

Kocabaş (2003:209)'a göre Orff Yöntemi ile müzik ğretiminde şu sıra izlenmelidir:

1. Çocukların halihazırda bildikleri, tekerleme, sayışma, şarkıların sözleri ve konuşma kalıpları ritmik olarak söylenir.
2. Ritmik konuşma etkinliklerine çocuklar vücut hareketleriyle eşlik ederler.
3. Çocukların farklı ritmik kalıplar bulması için ğretmen rehberlik eder.
4. Ritimler parmak şıklatma, el vurma, ayak vurma, tıkladma etkinlikleri ile denenir.
5. Bulunan ritimler ritim araçları ya da orff algıları ile alınır.
6. Melodik yapıya ise en kk l sol-mi aralığı ile geçilir. Melodiyi söyleme ve seslendirmede ritmik eşlik mutlaka yapılır.
7. Sonraki aşamada sol-mi aralığına la sesi eklenir.
8. Bir sonraki melodik etkinlikler sol-mi-la-re'dir.
9. Daha sonra yine aşamalı olarak sol-mi-la-re-do-ince do seslerinin eklenmesiyle do pentatonik dizi tamamlanır.
10. Do pentatonik diziden sonra majör dizinin diğer sesleri ve minör dizilere geçilir.

1.6.6. Müziksel Zeka Geliştirme Yöntemi (Çoklu Zeka Kuramı)

Zekayı, bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme ve günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir biçimde çözüme yeteneği olarak tanımlayan Gardner'a göre 8 farklı zeka alanı mevcuttur (Gardner, 1983'dan akt. Ellis, 2002:78 ; Saban, 2001: 42).

Gardner'ın ileri sürdüğü zeka alanları şöyledir:

1. Sözel – Dilsel Zeka

Sözel- dil zekasına sahip insanlar, kendi ana dilleri ve bunun yanında başka dillerde de kendi düşünce ve duygularını etkili bir şekilde ifade edebilirler. Bu zeka alanına sahip insanlar en iyi işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkalarıyla karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi öğrenirler (Saban, 2001:43).

2. Mantıksal- Matematiksel Zeka

Mantıksal- matematiksel zeka, nesnelere sınıflayarak, nesnelere belli özelliklerini nicelleştirerek, hesaplayarak, genellemeler yaparak, hipotezler test edilerek kullanılır. Mantıksal- matematiksel zekası güçlü olan bir öğrenci, olayların oluşumu ve işleyişi hakkında soru sorar, sayılarla çalışmayı ve hesaplamayı sever, makinelerin nasıl çalıştığına dair sorular sorar (Saban, 2001:43). Matematikçiler, fenle uğraşanlar, muhasebeciler, istatistikçiler, bilgisayar programcıları bu zeka alanı güçlü bireylerdir.

3. Müziksel -Ritmik zeka

Gardner bu zeka alanının, insan zekasının diğer alanlarından daha önce ortaya çıktığına dikkat çekmektedir (Ellis, 2002:78). Bu zeka aslında bireylerin doğmadan önce gelişmeye başlayan ilk zekasıdır. Çünkü sesler anne karnındayken duyulmaya başlar.

Abeles(1995:194) ve meslektaşlarına göre, beste yapmak, dinlemek, çalmak ve söylemek gibi farklı müzikal roller, farklı tür ya da farklı seviyelerde müziksel zeka gerektirebilmektedir. O müziksel zekanın sözel-dilsel ve mantıksal – matematiksel zekadan farklı olduğunu ve bu zeka alanlarının içine dahil edilemeyeceğini savunmaktadır. Ancak toplumumuzda müziksel zeka bu zeka alanlarının gerisinde bırakılmaktadır.

4.Görsel- Uzamsal Zeka

Gardner görsel- uzamsal zekanın ana elemanları olarak üç yetenek ileri sürer. Bu yetenekler: (1) nesnelere doğru bir şekilde algılamak, (2) bir nesneyi uzayda hareket ediyor gibi hayal ederek ya da başka birinin perspektifinden resimleyerek yönlendirmek, (3) birinin algılarını iki ya da üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etmektir (Selçuk ve ark, 2003:53).

5. Bedensel- Kinestetik Zeka

Selçuk ve arkadaşlarına göre (2003:63), bedensel- kinestetik zekanın beden hareketlerini ustalıklı denetleyebilme, nesnelere yetkin bir şekilde yönlendirebilme, beden ve akıl arasında bir uyum oluşturmak gibi boyutları vardır.

6. Sosyal Zeka

Selçuk ve arkadaşlarına göre (2003:73), sosyal zekası güçlü olan bireyler arkadaşlarıyla işbirliği yaparak ve onlarla etkileşerek en iyi şekilde öğrenirler. Takımın bir üyesi olmak, gönüllülük esasına dayalı işlerde etkin olarak görev yapmak onları rahatlatır.

7. İçsel Zeka

İçsel zeka bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir. Bu zeka türü ile kişinin kendisini objektif olarak değerlendirmesi, ihtiyaçlarının ve amaçlarının farkında olması, kendisine güvenmesi gibi yetenekler kastedilir (Saban, 2002:46).

8. Doğacı Zeka

Gardner, 1995 yılında 7 tür zeka alanına doğacı zekayı da eklemiştir. Ona göre doğacı zekası gelişmiş bir kişi doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgisi olan, canlı ve cansız varlıkların ayrımını doğal dünyada yapabilen ve bu alandaki yeteneklerini üretken olarak kullanabilen bir bireydir (Saban, 2002:46).

Uçan ve arkadaşlarına (1999:74) göre, müziksel zeka geliştirme yoluyla müzik öğretimi, müziksel gelişmeye ilişkin bilişsel, duyuşsal, devinimsel ve sezimsel davranışları, müziksel zekayı geliştirerek öğretme yoludur. Bu yöntem müziksel zekanın çoklu zekayı oluşturan diğer zeka türleriyle birlikte, onlarla ilişki içinde veya onlardan bağımsız olarak tek başına temel alındığı yeni bir müzik öğretim yöntemidir. Kocabaş (2003:182-186), müzik öğretiminde çoklu zeka alanlarına göre öğrenme ve öğretme süreçlerindeki etkinliklerin neler olabileceğine ilişkin önerilerde bulunmaktadır.

1.6.7. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

Günümüzde, eğitim alanında yaşanan en büyük değişim, öğrenmenin toplumsal boyutuna daha çok önem verilmesidir. Artık öğrenirken, iletişim kurma, işbirliği, takım çalışması, uzlaşma, sorumluluk bilinci ve sosyal beceriler önemli rol oynamaktadır.

1.6.7.1. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Tarihçesi

İşbirlikli öğrenme, çok eski bir düşüncedir. Slavin (1995)'e göre 17. yüzyılda, Comenius'un öğrenme hakkındaki düşünceleri, işbirlikli öğrenmenin temellerini

oluşturmaktadır. Ona göre, öğrenciler öğrettiklerinde ve başka öğrenciler tarafından kendilerine bir şeyler öğretildiğinde bu durum öğrencilerin yararına olmaktadır. Daha sonra, 18. yüzyılda J.J. Rousseau, 19. yüzyılda Pestalozzi ve 20. yüzyılda da John Dewey tarafından öğrenme için işbirliğinin gerekli olduğu ortaya koymuştur.

1700'lü yılların sonlarında Joseph Lancaster ve Andrew Bell İngiltere'de işbirlikli öğrenme gruplarının kullanımını genişletmişlerdir. Daha sonra bu fikir 1806 yılında New York'da Lancaster okulunun açılmasıyla Amerika'ya gitmiştir. Amerika'da 1800'lü yılların başlarında Ortak Okullaşma Hareketi ile işbirlikli öğrenme büyük önem kazanmıştır. Daha sonra Albay Francis Parker ve John Dewey'in destekleri ile Amerikan okullarında etkili bir öğretim metodu olarak kullanılmaya başlamıştır (Johnson&Johnson&Holubec, 1994). 1960'lı yılların ortalarına gelindiğinde ise, D. W. Kagan, R.T. Johnson, S. Slavin Minnesota Üniversitesi'nde öğretmenleri işbirlikli öğrenme konusunda eğitmeye başlamışlardır (Kim ve Olivia, 1999).

1.6.7.2. İşbirlikli Öğrenme Nedir?

İşbirlikli öğrenme Gömleksiz (2001:41) tarafından öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturularak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır.

Johnson, Johnson ve Holubec (1994) in yaptıkları tanıma göre ise, işbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmalarını sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımudur.

Rozmajzl ve Alexander (2000:319) da işbirlikli öğrenmeyi, birlikte çalışabilme yeteneğine sahip, her düzeyde öğrencilerin ortak bir amaca ulaşmak için oluşturdukları küçük grupları içeren bir öğretim metodu olarak tanımlamıştır.

Slavin (1986)'e göre ise, işbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar içinde birlikte bir problemi çözme ya da bir öğrenme görevini yerine getirme gibi ortak bir amaç için birlikte çalıştıkları bir metottur (Yeşilyaprak, 1996:624).

Johnson ve Johnson (1974:1) sınıfta üç tür amaç yapısından söz etmektedir. Bunlar:

1. İşbirliğine dayalı

2. Yarışmaya dayalı ve
3. Bireyselleştirilmiş amaç yapılarıdır. Ve bu üç tür amaç yapısını şöyle açıklamaktadırlar:

Eğer öğrenciler birbirleriyle yarışmaya yönlendirilirse, bir öğrencinin başarısı bir diğerinin başarısızlığını gerektirmektedir. Bu durumda öğrenciler arasında birbirlerine karşı olumsuz duygular gelişmektedir.

Bireyselleştirilmiş amaç yapısında, bir öğrencinin başarısı ya da başarısızlığı, diğer öğrencilerin başarı ya da başarısızlığını etkilemez. Bu amaç yapısına sahip sınıflarda ise, sosyal etkileşim oldukça az olmaktadır.

İşbirliğine dayalı amaç yapısında ise, diğer iki amaç yapısında olanın aksine bir sonuç oluşur. Herkesin öğrenmesi diğerlerini ilgilendirdiği gibi, herkes birbirinin öğrenmesi için de çalışır. Eğer bir öğrenci çok çalışırsa diğerlerinin de başarısını artırır. Aynı şekilde kendi başarısının artması da diğerlerinin çok çalışmasına bağlıdır. Bu da öğrenciler arasında olumlu bir bağımlılık oluşturmaktadır.

1.6.7.3. İşbirlikli Öğrenmenin Temel Unsurları

1. Olumlu Bağlılık

Olumlu bağlılığın yapılandırılabilmesi için bütün grup üyelerinin, üyelerden her birinin başarısının ancak gruptaki herkesin başarısı söz konusu olduğunda mümkün olabileceğini ve gruptaki bir üyenin çabalarının yalnızca bu üyenin kendisi için değil, gruptaki bütün üyeler için faydalı olacağını kavramaları gerekir. Diğer bir deyişle işbirlikli öğrenmenin özünü “Ya birlikte yüzeriz, ya da birlikte batarız.” anlayışı oluşturmalıdır. Öğrenme grupları oluşturulduğunda gruplar olumlu bağlılıkla yapılandırılmamışsa, oluşan öğrenme ortamı, işbirlikli değil, ya yarışmacı ya da bireyselleştirilmiş bir öğrenme ortamıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994:26; Johnson, Johnson ve Smith, 1991:3; Gömleksiz, 2001:44; Saban, 2002).

Olumlu bağlılık, işbirlikli öğrenme durumunda beş şekilde yapılandırılabilir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994:26; Johnson, Johnson ve Smith, 1991:3-4).

Olumlu Amaç Bağlılığı: Öğrencilerin kendi amaçlarına, kendi kümeleri başarılı olduğu zaman ulaşabileceklerini kavramaları gerekmektedir. Öğrencilerin birbirlerinin

öğrenmelerini önemseyip önemsemediklerinden emin olmak için, öğretmenler grup amacını açık bir şekilde yapılandırmalıdır.

Olumlu Kaynak Bağlılığı: Her grup üyesi, gruba verilen görevi tamamlamak için gerekli olan kaynakların, bilgilerin ve materyallerin sadece bir bölümüne sahiptir. Grubun amacına ulaşabilmesi için, bütün parçalar birleşmek zorundadır.

Olumlu Ödül Bağlılığı: Grup ortak amacına ulaştığı zaman, bütün grup üyeleri aynı ödülü alır. Bu ödül sertifika, kutlama kartı, kümenin panoya ilan edilmesi olabilir. Öğretmenler bazen, grup ürünü için bir grup notu da verebilirler ve amaç bağlılığını desteklemek için de prim denilebilecek bir ödülü ekleyebilirler.

Olumlu Rol Bağlılığı: Grubun her üyesi, ortak amaca ulaşabilmek veya verilen görevi yerine getirebilmek için gerekli sorumlulukları belirten ve birbirleriyle ilişkili rollere sahiptir. Bunlar; okuyucu, yazıcı, özetleyici, anlamayı kontrol edici ya da denetleyici, kayıtçı, cesaretlendirici, araştırmacı, kaynak sağlayıcı gibi roller olabilmektedir.

Olumlu Görev Bağlılığı: İlk önce bir görev dağılım listesi oluşturulur. Bu listeye göre, herhangi bir grup üyesinin kendisine düşen görevi yapabilmesi için, kendisinden bir önceki üyenin görevini yapmış olması gerekmektedir.

2. Yüz yüze Destekleyici Etkileşim

Yüz yüze destekleyici etkileşim, öğrencilerin birbirlerinin başarılarını kolaylaştırmak için birbirlerini desteklemesi, yönlendirmesi ve cesaretlendirmesi demektir. Yüz yüze etkileşimin sonuçları şunlardır:

1. Birbirlerine etkili ve verimli yardım sağlamak,
2. Bilgi ve materyal gibi ihtiyaç duyulan kaynakları birbirleriyle paylaşmak,
3. Bilgiyi etkili ve verimli bir şekilde işlemek,
4. Birbirlerinin performanslarını geliştirmek için geribildirim sağlamak,
5. Problemlere daha anlamlı çözümler üretmek için birbirlerinin ulaştıkları sonuçlara karşı yeni çözümler ortaya koymak,
6. Ortak amacı gerçekleştirmek için birbirlerini cesaretlendirmek,
7. Güvenmek ve güvenilir bir şekilde davranmak,

8. Ortak amaç ve çıkar için çalışmak (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994:30; Johnson, Johnson ve Smith, 1991:3-7; Gömleksiz, 2001:44; Saban, 2002)

3. Bireysel Sorumluluk

İşbirlikli öğrenmede, öğrenciler, her bireyin daha iyi performans gösterebilmesi için birbirleriyle işbirliği içine girerler. Bireysel sorumluluk, bütün grup üyelerinin verilen ödevi veya görevi tamamlamada, kimin daha çok yardıma, desteğe ve cesarete ihtiyacı olduğunu bilmelerini ve başkalarının üzerinden geçinemeyeceklerinin bilincinde olmalarını sağlar. Bu yüzden, her üyenin bireysel performanslarının değerlendirilip, sonuçların hem gruba hem de üyenin kendisine geri verildiği takdirde bireysel sorumluluk sağlanmış olunur. Bireysel sorumluluğu oluşturmanın en yaygın yolları şunlardır:

1. İşbirliğine dayalı gruplarda üye sayısını az tutmak,
2. Her öğrenciye bireysel bir test uygulamak,
3. Grubun çalışmasını sunmak için rasgele bir öğrenci seçmek,
4. Her grup üyesinin grup çalışmasına katkısını gözlemek ve gözlem sonuçlarını kaydetmek,
5. Her gruptan bir öğrenciyi “denetleyici” olarak görevlendirmek,
6. Öğrencilerden öğrendiklerini başka bir öğrenciye öğretmelerini istemek (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994:31; Johnson, Johnson ve Smith, 1991:3:9; Kagan, Kagan ve Kagan, 2000:39; Saban, 2002:194) .

4. Sosyal Beceriler

İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin akademik konuyu ve aynı zamanda da küçük grup becerilerini de öğrenmeleri gerekmektedir. Bir grubun başarılı olabilmesi için grubu oluşturan üyelerin küçük grup becerilerini edinmeleri gerekir. Grup amaçlarına ulaşabilmek için, üyeler birbirlerini tanımalı, birbirlerine güvenmeli ve destek olmalı, birbirleriyle doğru, açık ve net olarak iletişime girmeli, birbirlerini kabul etmeli ve savunmalı, aralarındaki uyuşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözmelidirler. Eğer bu sosyal beceriler kazanılmamışsa, o grupta, işbirlikli öğrenme gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle işbirlikli öğrenme çalışmalarına başlamadan önce sosyal becerilerin öğretildiği işbirlikli öğrenmeye hazırlık çalışmaları önem kazanmaktadır (Johnson, Johnson & Smith, 1991:3:9; Johnson, Johnson & Holubec, 1994:32; Gömleksiz, 2001:45; Saban, 2002).

5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Grup süreci, grup üyelerinin etkili çalışma ilişkileri oluşturup, grup amaçlarını başarılı bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini tartıştıkları zaman ortaya çıkmaktadır. Grupların, grup üyelerinin hangi davranışlarının faydalı, hangi davranışlarının faydasız olduğunu belirlemeleri gerekmektedir. Etkili grup çalışması, grupların ne kadar başarılı bir şekilde ilerleyip ilerlemediklerini belirlemelerine bağlıdır. Grup sürecinin değerlendirilmesi yapılırken, öğrencilere bunun önemi açıklanmalı, yeterli süre verilmeli, eleştirilerde kişilerden çok davranışlar üzerinde odaklanmaları gerektiği vurgulanmalı, değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıkça belirtilmeli ve tartışmalara tüm grup üyelerinin katılımı sağlanmalıdır.

Grup sürecinin değerlendirilmesi, üyeler arasındaki iyi çalışma ilişkilerinin korunup, geliştirilmesini sağlar. Ayrıca üyelerin kendi davranışları hakkında dönüt almalarını ve işbirlikli öğrenme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Johnson, Johnson & Smith, 1991:3:12; Johnson, Johnson & Holubec, 1994:33; Gömleksiz, 2001:45; Saban, 2002).

6. Başarı İçin Eşit Şansa Sahip Olma

Başarı için eşit şansa sahip olma, öğrencilerin, kendilerinin geçmişteki performanslarını geliştirerek takımın başarısına katkıda bulunmalarınıdır. Yeterlilik düzeyi ne olursa olsun bütün üyelerin kendi gruplarına katkıları değerlendirilmelidir. Çünkü, gruptaki her üye, grubun başarısına katkıda bulunma şansına sahip olduğunda, öğrencilerin tümü yapabildiğinin en iyisini yapmak için güdülenmektedirler (Gömleksiz, 2001:46; Senemoğlu, 2001:502).

1.6.7.4. İşbirlikli Öğrenme Yapıları

İşbirlikli öğrenme (1) formal işbirlikli öğrenme (2) informal işbirlikli öğrenme ve (3) temel işbirlikli öğrenme olmak üzere üç şekilde yapılandırılabilir (Johnson, Johnson & Holubec, 1994:7).

1.6.7.4.1. Formal İşbirlikli Öğrenme

Formal işbirlikli öğrenmede öğrenciler bir dersten bir haftaya kadar varan bir süreç içerisinde kendilerine verilen ödevi, bütün grup üyelerinin kendi ödevlerini başarıyla tamamladığından emin olarak, ortak bir amaç için çalışırlar. Herhangi bir dersin herhangi bir

ünitesi formal işbirlikli öğrenme için uygun olabilmektedir. Formal işbirlikli öğrenme yönteminde öğretmenler amaçları belirlerler, öğretim öncesi kararlar alırlar, öğrencilere görevi ve olumlu bağlılığı açıklarlar, öğrencilerin öğrenme sürecini kontrol ederler ve öğrencilerin öğrenmelerini kontrol ederler.

1.6.7.4.2. İnfomal İşbirlikli Öğrenme

İnfomal işbirlikli öğrenme grupları, öğrencilerin belli bir ders, konu, olay, film veya gösteri öncesinde, esnasında ya da sonrasında birkaç dakika süren tartışmaları gerçekleştirmek ve birlikte çalışmak için bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konuya çekmek, öğrenmeye uygun bir ortam hazırlamak, dersten beklentileri tespit etmek ve öğretime son vermek için kısa süreli olarak infomal gruplar oluşturulabilmektedir.

1.6.7.4.3. Temel İşbirlikli Öğrenme

Temel işbirlikli öğrenme grupları uzun süreli ve heterojen olarak yapılandırılmış gruplardır. Temel işbirlikli öğrenme grupları en azından bir akademik yıl boyunca ve belki de üyelerin tamamı mezun olana kadar devam edebilmektedir.

Temel işbirlikli öğrenme grupları, formal olarak, ilköğretimde her gün, orta öğretimde ise haftada birkaç kez bir araya gelmektedir. İnfomal olarak da bu grup üyeleri, ders aralarında hemen hemen her gün etkileşimde bulunarak, derslerdeki projeleri veya ev ödevleri hakkında birbirlerine yardım ederler. Temel işbirlikli öğrenmenin kullanımı, öğrencilerin derslere devamını artırmakta, okul deneyimlerini kişiselleştirmelerine yardım etmekte ve öğrenci öğrenmesinin niteliğini artırmaktadır.

1.6.7.5. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Yararları

Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak işbirlikli öğrenme yönteminin yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981; Kagan, 1985; Johnson, Johnson & Holubec, 1994; Slavin, 1995; Blaney, Stephan, Rosenfield, Aronson & Sikes, 1997; Moskowitz, Malvin, Schaeffer & Schaps, 1996). İşbirlikli öğrenme,

- ✓ Yüksek düşünme becerilerini geliştirir,

- ✓ Kritik düşünmeye teşvik eder ve öğrencilerin fikirlerini tartışma yoluyla açıklamalarına yardım eder,
- ✓ Düşük yetenekli öğrencilerin başarılarını artırmaya yardımcı olur,
- ✓ Hatırda tutma düzeyini, akademik başarıyı, motivasyonu ve özgüveni artırır,
- ✓ Sosyal becerileri ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkileri geliştirir,
- ✓ Benlik saygısını artırır ve öğrenci yüklemelerini olumlu yönde etkiler,
- ✓ Başarı güdüsünü artırır ve derse karşı olumlu tutumlar geliştirilmesini sağlar, okula ve derse devamı artırır,
- ✓ Problem çözmeye yönelik tutumlarda olumlu etkiler yaratır,
- ✓ Sınav kaygısını azaltır,
- ✓ Aktif ve araştırmacı bir öğrenme ortamı yaratır,
- ✓ Sınıf yönetimi sürecini olumlu yönde etkiler,
- ✓ Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumların gelişmesine yardımcı olur,
- ✓ Öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı olur,
- ✓ Öğrencilerin bireysel farklılıkların farkına varmalarını sağlar,
- ✓ Empati kurma yeteneğini artırır,
- ✓ Öğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olur.

1.6.7.6. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Öğretmenin Roller

Johnson, Johnson & Smith (1991) ve Johnson, Johnson & Holubec (1994:37)'e göre, formal işbirlikli öğrenme yapılarında öğretmen bir rehber rolündedir ve belli başlı altı tane görevi vardır.

1. Öğretmenin her ders öncesi, **akademik amaçları ve sosyal becerilere ilişkin amaçları açıklamayı** gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler grup görevinin ne olduğunu ve bu görevi yerine getirebilmek için ne gibi davranışlar sergilemeleri gerektiğini anlarlar.

2. Öğretmenin, öğrenme gruplarının oluşturulması ve üye sayıları, sınıfın organizasyonu, materyallerin seçimi, gruptaki rollerin dağıtımı ile ilgili **öğretim öncesi kararları alması** gerekmektedir.

3. Öğretmenin, öğrencilere verilen **görevi ve amaç yapısını öğrencilere açıklamayı** gerekmektedir. Öğretmen öğrencilere verilen görevi açıklarken, öğrencilerin kendilerinden ne kadar performans beklendiğini ve bunun sonunda ne kazanacaklarını bilmeleri

gerekmektedir. Yani öğrenciler başarı için gerekli kriterlerden ve kendilerinden beklenen davranışlardan haberdar olmalıdırlar.

4. Öğretmenler uygulanan teknik hangisi olursa olsun, **işbirlikli öğrenme sürecinin devam ettirilmesini** sağlamalıdır. Çünkü, öğrenciler bazen belirlenen amaçlardan farklı yönlerde ilerleyebilirler.

5. Öğretmenlerin **öğrencileri sürekli gözlemlemesi ve gerekli durumlarda araya girmesi** gerekmektedir.

6. Öğretmenlerin dersin sonunda dersin bitmesini sağlaması, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve grup sürecini değerlendirerek **öğrenme ve etkileşim sürecini değerlendirmesi** gerekmektedir.

1.6.7.7. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Öğrencinin Roller

İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrencinin birincil rolü, bir grup üyesi olarak diğer grup üyeleri ile katılımcı bir şekilde gruba verilen görev üzerinde çalışmaktır. Ayrıca öğrenci takım becerilerini de öğrenmekle yükümlüdür. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları için, plan yapma, gözleme ve kendini değerlendirme becerilerini de edinmeleri gerekmektedir (Richards ve Rodgers, 2001:199).

1.6.7.8. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

Geliştiren	Tarih	Teknik
Johnson& Johnson	1960'li Yılların Ortası	Birlikte Öğrenme
Devires& Edwards	1970'li Yılların Başı	Takım- Oyun- Turnuva
Shran& Sharan	1970'li Yılların Ortası	Grup Araştırması
Johnson& Johnson	1970'li Yılların Ortası	Yapıcı Tartışma
Aronson& Meslektaşları	1970'li Yılların Sonu	Birleştirme-I (Jigsaw)
Slavin& Meslektaşları	1970'li Yılların Sonu	Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
Cohen	1980'li Yılların Başı	Parçalı Öğretim
Slavin& Meslektaşları	1980'li Yılların Başı	Takım Destekli Bireyselleştirme
Kagan	1980'li Yılların Ortası	İşbirlikli Öğrenme Yapıları
Stevens,Slavin& Meslektaşları	1980'li Yılların Sonu	İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma Ve Kompozisyon

İşbirlikli öğrenme yönteminde kullanılabilir çeşitli teknikler geliştirilmiştir. Bunlardan en çağdaş ve kullanılabilir olanları, Johnson, Johnson ve Stanne (2000) tarafından tekniklerin geliştiricileri ile birlikte bir tablo içinde yukarıdaki şekilde verilmektedir.

Bu tekniklerden belli başlıcaları ana hatlarıyla aşağıda ele alınmıştır.

1.6.7.8.1. Birleştirme-I (Jigsaw) Tekniği

Aronson (1978) ve meslektaşları tarafından geliştirilen bu tekniğin “Jigsaw” adını nasıl aldığı “The Jigsaw Classroom” adlı kitaplarında şu şekilde yer almaktadır:

“İlk deneyimizi, ünlü Amerikan büyüklerinin biyografileri üzerine çalışan beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdik. Amerika’nın ileri gelen büyüklerinden olan Joseph Pulitzer’in biyografisini altı paragraftan oluşacak şekilde hazırladık. Her bir paragraf Pulitzer’in hayatının bir dönemini içeriyordu. Biyografideki paragrafları keserek, gruptaki öğrencilerden her birine bir kısmını verdik. Böylece bütün gruplarda biyografinin tamamı vardı, ancak her bir öğrencide sadece bir parçası bulunuyordu. Pulitzer’in hayatının tamamını öğrenmek için bütün öğrenciler kendi ellerindeki bölümde uzmanlaşmak ve bunu diğer grup arkadaşlarına anlatmak zorundaydılar. Kendi paragraflarını alan öğrenciler önce birkaç kez okudular. Daha sonra diğer gruplarda kendileriyle aynı paragrafı almış olan çocuklarla bir araya gelerek, birbirleriyle pratik yaptılar ve Pulitzer’in hayatının kendi ellerindeki kısmının önemli yönlerini öğrendiklerinden emin oldular. Kısa bir zaman sonra çocuklar kendi gruplarına geri döndüler. Orada onlara öğrendiklerini diğer grup arkadaşlarına öğretmeleri için belirli bir zaman dilimi verildi. Bu zaman diliminin sonunda bütün grup üyelerinin Pulitzer’in hayatının tamamından sorumlu olarak bireysel sınava tabi tutulacakları söylendi. Bu durumda bir öğrenci konunun tamamını öğrenebilmek için diğer bir öğrenciye (öğrencilere) bağımlı olmak zorundaydı. Bu süreç tıpkı “jigsaw puzzle”larını anımsatmaktaydı. Bu benzerlik yüzünden sistemimizi “Jigsaw Modeli” olarak adlandırmayı uygun bulduk.”

Johnson, Johnson ve Smith (1991:4:17) Jigsaw sınıflarında sürecin işleyişini beş bölümde ele almaktadır.

1. İşbirlikli grupların oluşturulması,
2. Öğrenilecek konunun bölümlere ayrılması,
3. Çalışma (uzmanlaşma) gruplarında aynı konuyu alan çocukların bir araya gelerek ellerindeki materyal üzerinde uzmanlaşmaları ve onu işbirlikli öğrenme gruplarına döndüklerinde diğer arkadaşlarına nasıl öğreteceklerini planlamaları,
4. İşbirlikli öğrenme gruplarına geri dönüp, uzmanlaştıkları konuyu diğer üyelere anlatmaları ve diğer üyeler tarafından öğretilen konuyu öğrenmeleri,

5. Öğrencilerin konunun tamamıyla ilgili uzmanlaşma derecelerinin değerlendirilmesi ve bütün üyeleri beklenen kriterleri kazanmış olan grupların ödüllendirilmesi.

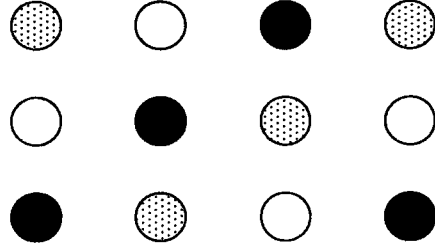
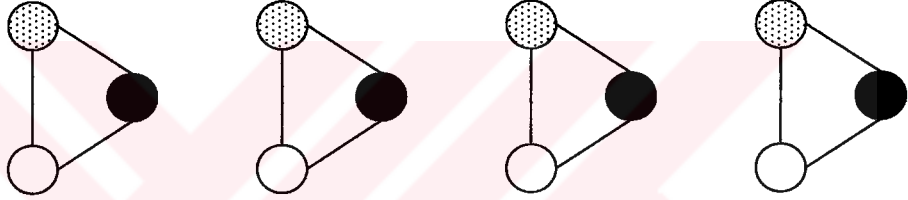
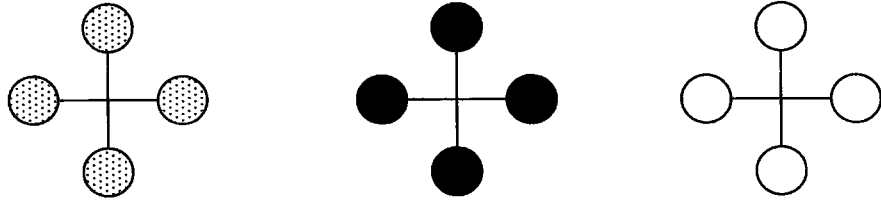
Aronson (1978:30) ve meslektaşları altı hafta boyunca Birleştirme-I (Jigsaw) tekniğini uyguladıkları sınıflardan şu sonuçları elde etmişlerdir:

1. Birleştirme-I sınıflarındaki çocuklar, grup arkadaşlarını, sınıftaki diğer arkadaşlarını sevdiklerinden daha fazla sevmeye başlamışlardır.
2. Her kültürdeki tüm öğrenciler okulu, diğer rekabetçi sınıflardaki öğrencilerden daha fazla sevmeye ya da okuldan daha az nefret etmeye başlamışlardır.
3. Rekabetçi sınıflardaki çocuklara oranla Birleştirme-I sınıfındaki çocukların daha fazla özgüvene sahip oldukları görülmüştür.
4. Birleştirme-I sınıflarındaki çocuklar sınıflardaki materyallerin kullanımında iyi ya da diğer öğrencilere göre daha iyi bir performansla sahip olmuşlardır.
5. Birleştirme-I sınıflarındaki çocuklar daha çok işbirliği yapmışlar ve sınıftaki diğer arkadaşlarını birer öğrenme kaynağı olarak görmüşlerdir.

Yapılan araştırmada, çocuklar sadece haftada üç-dört saat gibi kısa bir süreliğine Birleştirme-I tekniğini uygulamışlardır. Çocuklar kalan zamanda genelde rekabetçi sınıfta öğrenme gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen sonuçlar, işbirlikli öğrenme aktiviteleri rekabetçi sınıf ortamında yapılırsa bile çocukların işbirliği becerilerini öğrenebileceklerini ve bundan yaşamları üzerinde önemli ve faydalı sonuçlar kazanabileceklerini göstermektedir.

Birleştirme-I gruplarında ideal öğrenci sayısı 5-6 olmakla birlikte 3-7 arasında değişebilmektedir. Grupta ne kadar az öğrenci olursa farklı bireylerle nasıl çalışacaklarını öğrenme fırsatı da o kadar sınırlandırılmış olur. Diğer bir yandan 6-7 kişiden kalabalık gruplarda çocuğun bireysel olarak kendini ifade etme şansı azalmaktadır ve bunun sonucunda ilgi de dağılmaktadır. Gruplar diğer işbirlikli öğrenme gruplarında olduğu gibi heterojen olmalıdır. Kız- erkek, iddialı olan-olmayan, hızlı ve yavaş okuyabilen, farklı kültürel ortamlardan gelen çocukların grup içinde bir arada olması gerekmektedir.

Birleştirme-I tekniğini, her bir öğrencinin diğerlerine bir şeyler öğrettiği, geniş ölçüde uygulanmış, heyecan verici bir teknik olarak tanımlayan Silberman (1996:112)'ın "Aktif Öğrenme" adlı kitabında Birleştirme-I gruplarının oluşturulması ve uzmanlık gruplarında çalışmalarını on iki kişilik bir sınıf üzerinde, şematik olarak şöyle açıklanmaktadır:

Bütün sınıf:**Birleştirme-I grupları:****Uzmanlık grupları:**

Bu şemada sınıfta on iki kişi olduğu için üçerli dört Birleştirme-I grubu oluşturulmuş ve konu üç parçaya bölünmüştür. Gruplar arasında aynı konuyu alan çocuklar bir araya gelerek, uzmanlık gruplarını oluşturmuşlardır.

1.6.7.8.2. Birlikte Öğrenme

Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilen birlikte öğrenme tekniğinde dört-beş kişilik karma gruplar kendilerine verilen ödev üzerinde çalışırlar. Grup sürecinin sonunda oluşturulan ürün ve alınan ödül tüm gruba aittir. Birlikte öğrenme uygulanırken öncelikli olarak, akademik ve davranışsal hedefler belirlenir. Öğrenciler gruplara ayrılır, sınıfı düzenlenir, olumlu bağlılık sağlayacak şekilde öğrenme malzemeleri ve öğrenme görevleri belirlenir ve üyelere roller verilir. Öğrencilere akademik görevleri açıklanarak olumlu amaç bağlılığı yaratılır. Öğretmen grup sürecinde çalışmalara yardımcı olur, işbirliği becerilerini öğretebilmek için gereken yerlerde araya girer ve dersi sonlandırırken öğrenci ve grupları değerlendirir (Gömlüksiz, 2001:53; Uysal, 2003).

1.6.7.8.3. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB)

Dört ya da beş kişilik karma takımların oluşturulduğu bu teknik Slavin (1983) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknik uygulanırken takım üyelerinin başarı düzeyi, cinsiyet ve etnik köken bakımından farklı olmalarına dikkat edilmelidir.

Tekniğin uygulanması sırasında, öğretmen öğrenilmesi istenen konuyu öğrencilere sunar. Sonra öğrencilere takım olarak çalışabilecekleri çalışma yaprakları ve çalışmaları bittikten sonra kontrol etmeleri için cevap kağıtları da verir. Öğrenciler bu yapraklar üzerinde tüm üyelerin konuyu tam olarak öğrendiğinden emin olana kadar takım olarak çalışırlar. Öğrencilerin hepsinin doğru cevabı vermesi diğerlerinin sorumluluğudur. Öğrencilerden bireysel sınavdan tam puan alacak şekilde çalışmaları istenir.

Bireysel sınavlardan alınan puanlar değerlendirilerek bireysel gelişim puanları bulunur ve bunların doğrultusunda takımın puanı elde edilir. Takımlar da aldıkları puanlara göre ödüllendirilir.

Bu teknikte, öğrencilerin kendilerini aşmak için gösterdikleri bir yarış söz konusudur. Ayrıca takımın başarısı için üyelerin hepsini başarılarının ortalaması alındığı için herkes birbirinin öğrenmesine yardımcı olmak için elinden geleni yapmaktadır ve bu da dayanışmalı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2001:503-507; Gömlüksiz, 2001:50).

1.6.7.9. İşbirlikli Öğrenme Tekniklerini Kullanmadan Önce Yapılabilecek Isınma Etkinlikleri

Geleneksel öğretim uygulamalarına alışmış öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmaları başlangıçta birçok soruna yol açabilir. Öğrencileri birlikte çalışmaya, ortak amaçlar doğrultusunda gayret sarf etmeye ve takımla birlikte başarılı olmaya yönlendirmek için bir takım ısınma etkinlikleri uygulanabilir. Aşağıda Gömleksiz (2001:46-48) tarafından aktarılan bazı etkinliklere yer verilmiştir.

1.6.7.9.1. Beyin Fırtınası

Daha çok grup adının bulunmasında kullanılan bu etkinlikten yeni bir konuya başlarken de faydalanılabilir. Grup adının verilmesi aşağıdaki aşamalarla gerçekleştirilebilir:

1. Öğretmen grup üyelerinden kümelerine bir ad bulmalarını ister.
2. Tüm grup üyeleri sırayla birer ad önerirler bu ta ki hiç öneri çıkmayana kadar birkaç tur dönebilir ya da belli bir sayı ile sınırlandırılabilir.
3. Önerilen adlar için oylama yapılır.
4. En çok oy alan üç ad tekrar oylamaya koyulur. En çok oy alan ad grup adı olarak belirlenir.

1.6.7.9.2. Grup Sloganı

Grup adları verildikten sonra öğrencilerden kendi gruplarını simgeleyecek bir slogan bulmalarını istenir. Sloganlar bulunduktan sonra bütün kümelerden yüksek sesle bu sloganları atması istenir. “ Hepimiz birimiz için, birimiz hepimiz için!” gibi.

1.6.7.9.3. Grup Amblemi

Yine beyin fırtınası yöntemi kullanılarak grup amblemi seçilebilir. Grup amblemi grup üyelerinin birbirlerine bağlılığını artırır. Amblemin grup adına da uygun olması gerekmektedir

1.6.7.9.4. Grup Şapkası

Öğrencilerden gruptaki herkesin aynı olmak şartıyla birer kağıt şapka yapmaları ve bu şapkanın üzerine grup amblemlerini ve grup adlarını yazmaları istenir.

1.6.7.9.5. Tanışma Topu

Grup üyelerinin birbirlerini değişik yönleriyle tanımaları amacıyla yapılan bu etkinlikte, işe yaramayan bir kağıt buruşturularak top haline getirilir, bütün gruptan birer top yapmaları istenir. Küme üyelerinden biri arkadaşına topu atar ve bir soru yöneltir, diğeri de bunu cevaplar. Cevabı veren öğrenci elindeki topu başka bir arkadaşına atarak, bir soru sorar.

Bu sorular öğretmen tarafından “Adınız nedir? Adınızın anlamı nedir? Adınızı kim koydu? Hangi mesleği seçmeyi istiyorsun? En sevdiğin yemek nedir?” şeklinde yapılandırılabilir.

1.6.7.9.6. Ayna Ayna ve Ters Ayna

Bu etkinlik grup üyeleri arasındaki sözel olmayan iletişim becerilerini artırmak amacıyla kullanılabilir. İki öğrenci karşı karşıya durur. Biri diğerkinin yaptıklarının aynısını yapmaya çalışır, belli bir süre taklit edilmeye çalışılanla taklit etmeye çalışan yer değiştirir. Ters ayna etkinliğinde ise, öğrencilerden birbirlerinin yaptıklarının tam tersini yapmaları istenir.

1.6.7.10. İşbirlikli Öğrenme ve Müzik Öğretimi

Kaplan ve Stauffer (1994)’e göre işbirlikli öğrenme, müzik öğretiminin, genel müzik öğretimi, performansa dayalı öğretim, müzik tarihi, form bilgisi, müzik teorisi gibi alanlarında uygulanabilmektedir.

“Öğrenciler müzik derslerinde işbirlikli öğrenme çalışırlarken, küçük gruplar halinde çalışmayı da öğrenerek sadece müzik becerilerini değil, aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştirirler. Ek olarak, müzik sınıfları daha heyecan verici ve ilgi çekici öğrenme ortamları haline dönüşür.” diyen Hackett&Lindeman, (1997:104) “The Musical Classroom” adlı kitaplarının etkinliklere ayrılan kısmında ders işlenişleri içerisinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımına da önem vererek, uygulamaları örneklendirmişlerdir.

Rozmajzl ve Alexander (2000) da sınıf öğretmenlerinin müzik öğretiminde faydalanmaları için yazdıkları kitaplarında, çocuklara şarkı söylemeyi öğretirken işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının çocukların şarkının öğrenilmesi sürecine etkin olarak katılmalarını sağlayacağını söyleyerek, her ünitenin sonunda o ünite de geçen konuların işbirlikli öğrenme yöntemiyle nasıl öğretilceğine dair örnek işlemlere yer vermişlerdir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi tüm sınıflarda olduğu gibi, müzik sınıflarında da, sınıf içindeki bütün öğrencilerin başarısını artırır; öğretmene öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmada yardım eder; öğrencilere sağlıklı sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimleri için ihtiyaç duydukları deneyim fırsatlarını sunar; rekabetçi olarak yapılandırılmış sınıfları ve okulları takım temelli, yüksek performanslı duruma getirir (Johnson&Johnson ve Holubec, 1994).

İşbirlikli öğrenme yönteminin Birlikte Öğrenme, Birleştirme, Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri, Takım- Oyun-Turnuva, Akademik Çelişki, Grup Araştırması, İşbirliği-İşbirliği, Birlikte Sorulım-Birlikte Öğrenelim gibi bir çok alt tekniği müziğe de uyarlanabilmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar ve uygulamalar bu yöntemin, müzik öğretiminin hemen hemen bütün boyutlarında etkili olduğu şeklindedir. Özellikle ilköğretim düzeyinde yaratıcı müzik etkinliklerinde çocukların müzik yeteneklerini ortaya koyacak planlamalar, işbirlikli öğrenme ilkeleri göz önüne alınarak yapılmalıdır (Kocabaş, 2003:187).

1.7. SINIF ATMOSFERİ

Öğrenciler zamanlarının çoğunu okulda geçirirler. Jackson (1968) “Sınıflarda Yaşam” (Life in Classrooms) adlı kitabında ilköğretimin sonunda öğrencilerin yaklaşık olarak 7000 saatlerini okulda geçirdiklerini yazmaktadır. Bunu destekleyen Rutter ve ark. (1979) “On Beş Bin Saat” (Fifteen Thousand Hours) isimli kitaplarında öğrencilerin orta öğretim sonunda yaklaşık olarak 15000 saatlerini okulda geçirdiklerini yazmaktadır. Öyleyse okul deneyimlerinin çocukların yaşamında önemli bir yeri vardır. Okulda kurdukları ilişkiler, girdikleri iletişim, yaşadıkları etkileşimler o güne kadarki yaşamlarının büyük bir kısmını oluşturmaktadır (Fraser, 1986).

Bireyin toplumsallaşmasında ve aynı zamanda birey olarak diğer insanlardan farklı olduğunun farkına varması sürecinde, en önemli toplumsal çevresi okuldur. Okul, öğrenciyi biçimlendirici bir etki sürecinde toplumsallaştırarak bireyleri birbirine benzeştirmeye ve kiteselleştirmeye çaba gösterir, diğer taraftan; kişileri bireyselleştirerek bireyin kişiliğini

kazanmasına, benlik bilincinin oluşmasına, kendi özelliklerinin ayırdına varmasına yardım eder.

1970'lere kadar bireyi ve sınıf atmosferini yalnız olarak ele alan eğitimciler, çağdaş eğitim anlayışı gereği birey ve sınıf atmosferini birlikte ele almaya başlamışlardır. Çünkü her sınıf kendi içerisinde toplumsal bir çevredir. Mayer (1987)'e göre bir sınıf yalnızca dört duvardan ibaret, fiziksel bir çevre değil aynı zamanda öğrenci ve öğretmenin düşünce ve davranışlarını şekillendiren sosyal bir çevredir. Sınıf ortamında, bireye gereken önemi ve değeri vermek açısından, öğretmen tutum ve davranışlarının, öğrenci beklentilerinin, özellikle grup etkileşimi boyutunda ele alınıp değerlendirilmesi, daha etkin eğitim ortamları oluşturmaya önemli bir katkı sağlayacaktır.

Sınıftaki toplumsal etkileşim, toplumsal bir ortamda her biri birbirinden sorumlu olan, motive olmuş kişilerin etkileşimlerinin sonucudur. Bu etkileşimler, sınıf atmosferini geliştirmek yanında, öğrencilere toplumsal ve akademik öğrenmeleri ile ilgili davranış oluşturmalarına yardım eder. Bu etkileşim sonucu çalışma grubunun kendi doğal statü ve yapısı, kültürü ve toplumsal örüntüsü ortaya çıkar. Sınıfın yapısına bakıldığında, öğrencilerin grup olarak çalıştıkları, grup olarak dinlendikleri, grup olarak ders aldıkları görülmektedir. Psikologlar bir topluluğun grup olarak adlandırılabilmesi için şu dört kriteri gerekli görmektedir (Mayer, 1987).

1. Üyelerin etkileşimi,
2. Ortak değerler ve amaçlar,
3. Başarı ve başarısızlığın grup üyelerinin hepsini etkilemesi,
4. Grup üyeliğinin hissedilmesi.

Bu kriterler göze alındığında sınıfların birer grup, öğrencilerin de birer grup üyesi oldukları sonucuna varılabilir.

Shapiro(1993)'nun Jackson(1968)'dan aktardığına göre her sınıf farklı yapıdadır ve her sınıfın kendine özgü olumlu ya da olumsuz bir atmosferi vardır. Öğrencilerin öğrenmeleri, en az öğretmen, araç-gereç ve öğrenme yöntemlerinden etkilendiği kadar sınıf atmosferinden de etkilenir. Bu yüzden öğrenme ortamını oluşturabilmek için öncelikli olarak öğretmenin olumlu sosyal sınıf atmosferini oluşturması gerekmektedir. Sınıf atmosferi; sınıfın fiziksel ve psikolojik çevre düzenlemesiyle ilgilidir ve öğrenci davranışı üzerinde doğrudan etkilidir. Çekici bir sınıf atmosferi öğrencileri öğrenmeye yönlendirir. Öğrenme

ortamının öğrencinin akademik başarısı ve buna benzer özelliklerine etkisi büyüktür. Öğretmen psikolojik açıdan, sınıfta güven veren bir ortam oluşturmalıdır.

1.7.1. Sınıf Atmosferini Etkileyen Faktörler

Shapiro (1993)'ün Vacha (1977)'dan aktardığına göre sınıf atmosferini etkileyen dört unsur vardır. Bunlar:

1. Değerler, 2. Beklentiler, 3. Liderlik, 4. Sınıftaki bağlılıktır.

1. Değerler

Raths (1966)'a göre, değerlerin açıklanması sayesinde, öğrenciler kim olduklarını ve içinde yaşadıkları dünyada yerlerinin ne olduğunu anlayabilirler. Bireyin kendisinin farkına varması ve bunun anlayışı üzerindeki etkisi, başarı ve sosyal kabul yolunda başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır (Shapiro, 1993).

2. Beklentiler

Shapiro (1993)'ün Vacha (1977)'dan aktardığına göre; bireyler çoğu zaman diğerleriyle birlikte çalışmak ya da etkileşim içerisinde olmak durumunda kalmaktadırlar. Bu yüzden kendilerine ve diğer grup üyelerine karşı bir takım beklentiler geliştirmek zorunda kalırlar. Bu beklentiler sayesinde, grubun hedefleri grup tarafından belirlenmiş olur. Konulan hedeflerin gerçekleştirilmesi, her bir grup üyesinin diğerlerinin hareketlerini önceden kestirmesi ve uyum gösterebilmesine bağlıdır.

3. Liderlik

Sahip oldukları konumdan dolayı, öğretmenlerin sınıf içerisinde önemli bir otoriteleri vardır. Ancak; bazı öğrencilerin diğer öğrenciler üzerinde oluşturdukları baskıdan dolayı, her sınıfta, bir gayri resmi liderlik yapısı bulunmaktadır (Vacha, 1977'dan akt. Shapiro, 1993). Bu liderlik yapısı sınıf içerisinde sosyal problemlerin oluşmasına neden olabilmektedir. Örneğin bazı sınıflarda, öğretmen öğrencilere grup halinde çalışmalarını söylediğinde, öğrencilerden bir tanesi diğerlerine göre daha baskın davranmaya çalışabilir. Bu tip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda işbirliği içinde çalışmak mümkün görünmemektedir (Mayer, 1967).

4. Bağlılık

Demokratik liderlik yapısının olduğu bir sınıfta, bağlılığın olduğu bir atmosfer oluşacaktır. Vacha (1977)'ya göre, birbirine bağlılığın söz konusu olduğu sınıflarda öğrenciler, diğer sınıf arkadaşlarına değer verirler, birbirleriyle ilgilidirler, birbirlerine yardım etmeye çalışırlar ve gruba üyelikleri ile övünürler (Shapiro, 1993).

Guliyeva (2001)'da yer aldığına göre, Doyle (1986) sınıf atmosferini etkileyen başka boyutlarında olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar ise şöyledir:

1. Çok boyutluluk; sınıftaki bir çok olaylar ve görevleri karşılar.
2. Eş zamanlılık; sınıfta bir çok şeyin aynı anda olması gerektiğini anlatır.
3. Acillik; sınıftaki hızlı gerçekleşmesi gereken olayları anlatır.
4. Tahmin edilmezlik; sınıf olaylarının beklenmeyen dönüşümlerine karşılık gelir.
5. Açıklık; sınıflar halka ve olaylara açık yerlerdir.
6. Süreklilik; sınıflar haftada beş gün toplanır ve böylece aktiviteleri yürütmek için temel dayanak sunan, bir takım genel deneyimleri, rutinleri ve normları toplarlar.

Doyle'a göre sınıf atmosferinin bu temel özellikleri öğretimde sürekli baskı yaratacaktır. Bu baskılar olayların nasıl organize edildiğine bakmadan bütün sınıflarda görülür.

1.7.2. Demokratik Sınıf Atmosferi

Saban (2002:72), "Sınıftaki her öğrencinin sağlıklı gelişmesini sağlayacak bir sınıf ortamını nasıl oluşturabilirim? ya da sınıfımı nasıl demokratik bir topluluk haline getirebilirim ki, sınıftaki her öğrenci kendisinin değerli olduğunu, kendisine saygı duyulduğunu ve sınıftaki diğer üyelerin kendisine ihtiyacı olduğunu hissetsin?" sorusunun öğretmenlerin kendilerine yöneltmesi gereken temel soru olduğunu vurgulamaktadır. Bu demektir ki öğretmen demokratik sınıf ortamını kendi sınıfında oluşturmak zorundadır. Demokratik sınıf ortamını oluşturabilmek için ilk olarak öğretmen-öğrenci ilişkisini düzenlemek gerekmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde saygı tek yönlü olmaktan çıkıp, karşılıklı olmak zorundadır. İlişkiler işbirliği esasına dayanmalıdır. İşbirliği esasına dayalı ilişkilerde öğretmen öğrencinin görüş açısını dikkate alır ve öğrencisinin de başkalarının

görüşlerini dikkate almasını özendirir. Demokratik sınıf ortamında sınıfta nelerin yapılacağı konusunda öğretmen ve öğrenci birlikte hareket ederler, birlikte karar alırlar ve bu kararları birlikte uygularlar.

Sınıftaki ortam, öğrencilere kendi aralarında ve öğretmenleri ile tartışma olanağı sunuyorsa, öğrenmeyi zenginleştirmek ve derinleştirmek için öğrenciler arasında diyalog oluşuyorsa, sınıfta sağlıklı bir etkileşimin varlığından söz edilebilir. Bunun için öğretmen sınıftaki her öğrencinin kendisini kolaylıkla ifade edebileceği bir ortamın koşullarını hazırlayabilmelidir (Yavuzer, 2000:80).

1.7.3. İşbirlikli Öğrenme ve Sınıf Atmosferi

İşbirlikli öğrenme, sınıf ortamını bütün öğrencilerin başarılı olmasının amaçlandığı işbirlikli bir ortam haline dönüştürür. Araştırma, işbirlikli sınıflarda en fazla kazanımın azınlık öğrencileri için olduğunu göstermiştir (Kagan, 1995). İşbirlikli sınıflar kaygının düşük ve öğrencilerin birbirine destek olduğu, özgüven ve motivasyonun artırıldığı sağlıklı bir ortamdır. İşbirliği uyumu içinde olan öğrenciler, baskın unsurun rekabet ve bireysel başarının olduğu ortamlarda genelde başarı motivasyonlarını kaybetmektedirler. Dahası rekabetçi sınıf yapıları, kaygıyı artırmakta ve eşit şartlarda yarışma şansı bulamayan öğrencilerin sistemden kopmasına sebep olmaktadır.

Ellis (2002:349-350)'e göre, iyi bir sınıf atmosferi ile sınıfta iyi materyallerin bulunması arasında aşikar bir ilişki vardır. Ancak, materyaller tek başlarına olumlu bir sınıf atmosferi oluşturamazlar, onların kullanımı öğretmene bağlıdır. Johnson ve Johnson bir sınıfta olası üç tip amaç yapısından söz etmektedir. Bunlar daha önce değinildiği gibi, yarışmacı, işbirlikçi ve bireysel sınıf amaç yapılarıdır. Yapılan araştırmalar işbirlikli amaç yapılarının olduğu sınıflarda öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanırken, aynı zamanda da işbirliği içinde olabilecekleri ve sosyal becerileri kazanabilecekleri bir sınıf atmosferinin oluştuğunu söylemektedir.

1.8. ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ

Bu araştırma ile ilköğretimde İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'nden Birleştirme-I (Jigsaw) ile Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Yöntemi'nin müzik öğretiminde sınıf atmosferi, şarkı söyleme becerileri ve müziksel alan bilgileri üzerindeki etkilerinin cinsiyet etkeni ile birlikte ortaya konması amaçlanmaktadır.

Bu araştırma ile elde edilen bulguların;

1. İlköğretim birinci kademe müzik öğretim programlarıyla ilgili olarak bundan sonra yapılacak araştırmalarda işe yarayacak sonuçlar ve öneriler getirmesi,
2. Müzik öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Teknikleri kullanılarak, müzik öğretiminin sorunlarının çözümüne katkıda bulunabileceği ve konuyla ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara katkı sağlayacağı,
3. Bir çok alanda ve düzeyde denenmiş olan ve bir çok yararı saptanmış olan İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin müzik öğretiminde uygulanan yöntem ve tekniklere demokratik bir öğrenme yöntemi olarak seçenekler getirmesi bakımından önemli görülmektedir.

1.9. PROBLEM CÜMLESİ

İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'nden Birleştirme-I ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri'nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi tekniklerinin sınıf atmosferi, şarkı söyleme becerileri, müziksel alan bilgileri üzerindeki etkileri ve bu etkilerin öğrencilerin cinsiyeti ile olan ilişkileri nelerdir?

1.10. ALT PROBLEMLER

1. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'nden Birleştirme-I ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri'nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi tekniklerinin sınıf atmosferi üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

2. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'nden Birleştirme-I ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri'nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi tekniklerinin öğrencilerin şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'nden Birleştirme-I ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri'nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi tekniklerinin öğrencilerin müziksel alan bilgileri üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

4. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'nden Birleştirme-I ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri'nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi tekniklerinin;

4.1. Sınıf atmosferi,

4.2. Öğrencilerin şarkı söyleme becerileri,

4.3. Öğrencilerin müziksel alan bilgileri üzerindeki etkileri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.11. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma ilköğretim 5. sınıf müzik dersinde yürütülecektir.

2. Bu çalışmada deney grubuna İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'nden Birleştirme-I Tekniği, kontrol grubuna Geleneksel Öğretim Yöntemlerinden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği uygulanacaktır.

3. Bu çalışmada ilköğretim 5. sınıf müzik dersinin 3. ve 4. ünite konuları uygulanacaktır.

4. Bu çalışmada öğrencilerin şarkı söyleme becerileri, müziksel alan bilgileri ve sınıf atmosferi ile cinsiyete etkileri karşılaştırılacaktır.

1.12. SAYILTILAR

1. Araştırma sırasında deney ve kontrol grupları ek çalışma yapmayacaklardır.

2. Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin öğrenmeye karşı ilgileri eşittir.

3. Deney ve kontrol grupları evreni temsil edebilecek düzeydedir.

4. Araştırmanın başlangıcında şarkı söyleme becerileri bakımından deney ve kontrol grupları istenen davranış aşamalarına sahip değildir.

1.13. TANIMLAR

İşbirlikli Öğrenme: İşbirlikli öğrenme öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımınıdır (Johnson, Johnson & Holubec, 1994).

Birleştirme-I (Jigsaw): Gruplardaki bireylerin uzmanlık gruplarına ayrılarak, orada uzmanlaştıkları alt konuyu diğer grup arkadaşlarına öğrettikleri bir işbirlikli öğrenme tekniğidir (Aranson ve ark, 1978).

Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği: Geleneksel müzik öğretim yöntemlerinden kulaktan öğretim yönteminin tekniklerinden biri olup, ezginin öğretimine ritminden başlanan tekniktir (Kocabaş, 2003).

Sınıf Atmosferi: Sınıfın fiziksel ve psikolojik çevre düzenlemesidir (Shapiro, 1993).

Müzik Dersi Sınıf Atmosferi Ölçeği: Müzik dersinde sınıf atmosferini ölçmek için geliştirilen ölçektir.

Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu: Öğrencilerin şarkı söyleme becerilerini gözlem yoluyla ölçmek için geliştirilen formdur.

Geleneksel Öğretim Yöntemleri: Öğretmenin sınıf içinde uyguladığı tek yönlü iletişimin egemen olduğu, öğrencilerin dersin büyük bir bölümünde pasif dinleyici olduğu, öğretmen merkezli öğretim yöntemidir.

1.14. KISALTMALAR

ERYÖT : Ezginin Ritminden Yola Çıkarak Öğretimi Tekniği

ŞSBGF : Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu

SAÖ : Sınıf Atmosferi Ölçeği (Müzik Dersi Sınıf Atmosferi için kullanılmıştır.)

B-I : Birleştirme-I

İKMDÖP: İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

R : Random (Seçkisiz Örneklem Yöntemi)

T : Test (Ölçek, Test, Gözlem formu ile aynı anlamda)

II. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile ilgili yurt dışında ve Türkiye’de yapılan yayın ve araştırmalar, Müzik Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile ilgili yurt dışında ve Türkiye’de yapılan yayın ve araştırmalar ile Sınıf Atmosferi ile ilgili yurt dışında ve ülkemizde yapılan yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. İŞBİRLİKLI ÖĞRENME YÖNTEMİ ile İLGİLİ YURTDIŞINDA YAPILAN YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon (1981), yaptıkları meta analizde işbirlikli, yarışmacı ve bireysel öğrenmenin başarı üzerindeki etkilerini konu alan 122 araştırmayı incelemişlerdir. Yarışmacı ve işbirlikli öğrenme karşılaştırıldığında 65 araştırma; bireysel öğrenme ile işbirlikli öğrenme karşılaştırıldığında ise 108 araştırma işbirlikli öğrenmenin başarıyı olumlu bir şekilde daha çok etkilediğini göstermiştir. Bu bulgulara göre elde edilen sonuç ise, işbirlikli öğrenmenin bireysel ve yarışmacı öğrenme yöntemlerine göre öğrenmeyi daha çok arttırdığıdır.

Swing ve Peterson (1982), işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenci etkileşimleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuç olarak, deney gruplarındaki öğrencilerin daha çok işle ilgili etkileşime girdikleri ve işle ilgili etkileşimin heterojen gruplarda hem yüksek, hem de düşük yetenekli öğrencilerin başarısını yükselttiği ortaya çıkmıştır (Özder, 1996).

Yager, Johnson ve Johnson (1985), yapılandırılmış işbirlikli öğrenme, yapılandırılmamış işbirlikli öğrenme ve bireysel öğrenmenin başarı üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında yapılandırılmış işbirlikli öğrenmenin uygulandığı gruptaki öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri diğer iki gruptaki öğrencilere göre, anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur. Ayrıca, yapılandırılmamış işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin de bireysel öğrenmenin gerçekleştirildiği gruptaki öğrencilere göre hatırd tutma düzeyleri yüksek çıkmıştır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Newman ve Thompson (1987), yaptıkları araştırmanın sonucunda, birlikte yapılan çalışma, ortak ödüller içerdiğinde ve grup üyelerinin tümünün katılımlarının zorunlu olduğunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'ni daha etkili olacağını belirtmişlerdir (Çalışkan, 2000:87).

Johnson ve Johnson (1989), işbirlikli öğrenmeyle yarışmacı öğrenmeyi ve işbirlikli öğrenmeyle bireysel öğrenmeyi karşılaştırdıkları meta-analiz araştırmalarında işbirlikli öğrenme lehine sonuçlar elde etmişlerdir (Çalışkan, 2000:87).

Bejarano ve arkadaşları (1987; 1997) ve Prapphal (1991) işbirlikli öğrenme ve yabancı dil öğretimi ile ilgili yaptıkları araştırmaların sonucunda işbirlikli öğrenme lehine sonuçlar elde etmişlerdir.

Blaney, Stephan, Rosenfield, Aronson ve Sikes (1997), işbirlikli öğrenmenin etkililiğini ölçmek için, Birleştirme-I yöntemini kullanarak, yaptıkları araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı ve özgüveni artırdığını saptamışlardır.

Matthews (1992), işbirlikli öğrenme yaşantısı geçirmiş öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmalar sonucunda öğrencilerin diğer yöntemlere oranla İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'ni daha çok tercih ettiklerini saptamışlardır.

Stevens ve Slavin (1995), yaptıkları bir araştırmada bir ilköğretim okulunda iki eğitim öğretim döneminde bütün derslerde İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'ni uygulamışlar, öğretmenleri de İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'ni kullanmaları için teşvik etmişlerdir. Sonuç olarak, özellikle başarısız öğrencilerin önemli derecede başarılarının arttığı, okuldaki başarılı öğrencilerin diğer okullarda okuyan akranlarına göre daha fazla ilerleme gösterdiklerini saptamışlardır (Lefrançois, 1997).

Lampe ve Rooze (1996), sosyal çalışmalar dersinde azınlık öğrenciler ile yaptıkları çalışmanın sonucunda, işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu ifade etmektedirler.

Moskowitz, Malvin, Schaeffer ve Schaps (1996), İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'nden Birleştirme-I tekniğinin akademik erişiyi, öğrencilerin tutumlarını, okul ve arkadaşları arasındaki davranış ilişkilerini olumlu etkilediğini yaptıkları araştırmanın sonucunda elde etmişlerdir.

Doolittle (1997), Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı olgusunu İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'yle bütünleştirdiği makalesinde, yakınsak gelişim alanının, işbirlikli öğrenmenin beş temel prensibinin (olumlu bağlılık, yüz yüze etkileşim gibi) kavramsal temelini oluşturduğunu ileri sürmektedir.

2.2. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bilgisayar destekli kubaşık öğrenmede öğrenci denetiminin akademik başarı, güven ve tutumlar üzerindeki etkilerini inceleyen Şimşek (1994), çalışmasında öğrencilerden başarı testini tamamladıktan sonra başarı puanlarını tahmin etmelerini istemiştir. Sonuçlar yetenekler açısından karma olan grupların türdeş olanlardan ve yüksek yetenekli öğrencilerin, düşük yetenekli öğrencilerden daha çok güven ifade ettiklerini göstermiştir. Ayrıca öğrencilere öğretimin hemen ardından ve iki hafta sonra verilen testlerdeki güven puanları arasında bir korelasyon saptanmıştır.

Gömleksiz ve Temel (1994) tarafından yapılan bir araştırmada, "Genel Öğretim Yöntemleri" dersiyle ilgili üç ünitenin kazandırılmasında, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Ayrıca, bu araştırmada benlik saygıları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Gömleksiz ve Özyürek (1994), Türk Dili ve Edebiyatı 1 dersinde "koşma, mani, gazel, kaside, ilahi, semai" konularının kazandırılmasında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı gruplar ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı grupların erişileri, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları ve benlik saygıları arasında anlamlı farkların olup olmadığı incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, erişiler açısından deney gruplarının lehine anlamlı bir fark bulunurken, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar açısından, ikinci deney ve kontrol grupları arasında kontrol grupları lehine fark saptanmış, birinci deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenememiştir. Ayrıca, benlik saygısı açısından birinci deney ve kontrol grupları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

Erçelebi (1995), İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin akademik başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı deney grubunun başarı ve deneyden dört hafta sonra

tekrarlanan hatırd tutma testinde geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundan daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Kasap (1996), araştırmasında İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri'ni fen başarısı, hatırd tutma ve öğrenci başarısızlık yüklemeleri ile işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin ilişkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, fen başarısı ve hatırd kalıcılık üzerinde işbirlikli öğrenme yöntemini geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ve öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemini öğrencilerin başarısızlık yüklemeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Gürcan (1996), fen öğretiminde bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisini incelediği araştırmasının sonucunda, bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğretim uygulamasının, bilgisayar destekli, eşli ve bireysel öğretim uygulamalarına göre, öğrenci başarısını ve öğrenmede kalıcılığı sağlamada daha etkili olduğu bulunmuştur.

Oktar (1996), 1992-1993 eğitim öğretim yılında, ilkokul Fen Bilgisi dersinde, işbirliği ve ödül değişim ekonomisinin birlikte kullanılmasının öğrenci erişisi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, işbirliği, ödüllü değişim ekonomisinin birlikte kullanıldığı gruplar ile geleneksel öğrenim gören grupların erişi düzeyleri arasında deney gruplarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öcal (1996), işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğrenme yöntemini tarih dersi başarı güdüsü ve öğrenci değerlendirmeleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemini uygulandığı deney grubundaki denekler, tarih dersi başarı testinde ve yazılı sınavında, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki deneklere göre daha başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin tarih dersleriyle ilgili görüşlerini bildiren kompozisyonların değerlendirilmesi sonucu, işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin bu yöntemden hoşlandıklarını ve bu yöntemin başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Karaoğlu (1998), geleneksel bütün sınıf öğretimi ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinin ilkokul beşinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki başarıları ve öğrendiklerini hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkileri ile bu yöntemlerin uygulandığı sınıflarda sınıf yönetimi süreçlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını

artırmada, öğrenilenlerin kalıcı olmasında, sınıf yönetim sürecini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Yıldız (1998), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan yöntemlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin okul öncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerinde geleneksel öğretime göre deney grubunun lehine önemli farklılıklar saptanmıştır.

Yıldız (1999), işbirlikli öğrenme grupları ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farkların ve işbirlikli öğrenme uygulamalarında planlama, uygulama ve değerlendirme sürecini incelediği araştırmasının sonucunda, gerçek anlamda işbirlikli öğrenmeyi uygulayabilmek ve istenen sonucu elde etmek için grup etkinlikleri düzenlenirken iş ve ödül yapılarına dikkat edilmesinin ve çalışmanın yapılandırılmasının gerekliliğini saptamıştır.

Akpınar (1999), iş ve teknik eğitimi dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birleştirme tekniğinin, öğrenme ve beceriye dönük davranışların gerçekleşme düzeyindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmasının sonunda, öğrenci erişimlerinde birleştirme tekniğinin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin beceriye dönük davranışlarının gerçekleştirilmesi düzeyinde, birleştirme tekniğinin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Özer (1999), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdülleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasının sonucunda ise, işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdülleri üzerinde, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Özkal (2000), araştırmasında işbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yöntemini öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu, cinsiyete göre önemli farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ve benlik kavramları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Tonbul (2001), yaptığı araştırmasında, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarıları, doyumları ve hatırd tutmaları üzerindeki etkileri ile başarıları üzerindeki etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini ve işbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ise, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel yöntemle göre öğrencilerin İngilizce dersindeki erişileri üzerinde daha etkili olduğu, ancak bu etkinin cinsiyete göre önemli bir fark taşımadığı saptanmıştır. Ayrıca İngilizce dersinde hatırd tutma üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunurken, İngilizce dersine ilişkin doyum üzerinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Sarıtaş (2002), işbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri, tutumları ve edim düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında veri toplama aracı olarak , problem çözme strateji ölçeği, video kaydı, öğrenci notları, başarı testi, tutum ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucunda, elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenme yönteminin başarılı ve başarısız öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumlarında olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir.

Doğan (2002)'ın araştırmasının amacı, strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkilerini incelemektir. Yapılan araştırmanın sonunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli ve geleneksel sınıflarda yapılan strateji öğretiminin etkileri arasında, önemli farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre ise önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

Türkçe eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre etkili olup olmadığını inceleyen Aksakal (2002), işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama başarısı ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısı arasında deney grubunun lehine anlamlı farklar oluştuğunu bulmuştur.

Sucuoğlu (2003), araştırmasında işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin yüklemeleri, edimi ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkilerini ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok fazla değiştirmediği, ancak bazı

tekniklerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabileceği görülmüştür. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin genel olarak birbirlerine emir verdikleri ve grubu yönetme isteklerinin çok fazla olduğu görülmüştür. Bu davranışları ise dışsal öğrencilerin içsel öğrencilere göre daha fazla yaptıkları görülmüştür.

Uysal (2003), işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sürekli-durumluk kaygılarına ve erişilerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasından elde ettiği bulgular sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişileri ve durumluk kaygıları üzerinde, geleneksel öğretim yöntemine göre anlamlı derecede etkili olduğunu bulurken; sürekli kaygı düzeyleri üzerinde ve cinsiyet etkeni bakımından anlamlı bir fark bulamamıştır.

2.3. MÜZİK ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ ile İLGİLİ YURTDIŞINDA YAPILAN YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Davidson ve O'Leary (1990), tam öğrenme yöntemine işbirlikli öğrenmenin armonisini eklediğinizde, sınıfta daha zengin bir ses oluşturulabileceğini ileri sürmektedir.

Beckwith ve arkadaşları (1991) o günün çocuklarının aile bölünmeleri, toplumsal ve ırksal yalnızlıklar, düşük özgüven ve kötüye giden akademik başarı gibi sorunlarını çözmeye okullara yardımcı olmak amacı ile "İşbirlikli Sanatçılar Enstitüsü" sanat programı kapsamında "Kabile Ritimleri" adında bir eğitim stratejisi geliştirmişlerdir.

Beckwith bu stratejiyi birlikte uyguladığı arkadaşlarının ikisinin Avrupa, ikisinin de Afrika asıllı Amerikan olmalarının, çocukların farklı ırklardaki yetişkinlerin birlikte uyum içinde çalışabildiklerini görmesini sağladığını düşünmektedir.

Yirmi yıl içinde yaklaşık 1000 kadar özel ve devlet okullarında yaptıkları farklı periyotlardaki çalışmalarındaki amaçları, eğitimcilere sosyalleşmeyi içeren öğrenme ortamları oluşturmada yardımcı olmaktır. Öğretmenlere işbirlikli öğrenme, toplum ruhu, demokratik değerler, öz-güven, kültürler arası anlayışın geliştirilebileceği bir çatı oluşturmaktadırlar. Herkesin içinde bir sanatçı yanının olduğuna inanan bu grup, çalışmalarını esnasında zil, bambu flüt, çingirak, davul gibi çalgıları işbirlikli öğrenme yöntemiyle birlikte kullanıp, insanların bu yönlerini açığa çıkararak onlara yardımcı olmaktadır. Onlara göre işbirlikli öğrenme yöntemiyle birlikte sanatsal etkinliklerin kullanımı farklı ırklardaki

öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmalarına ve okullarda karşılaşılan çeşitli problemlerin çözülmesine yardımcı olmaktadır.

Hoffmann (1991), New England Konservatuarı'nda Macintosh bilgisayarlarını kullanarak bilgisayar destekli işbirlikli müzik öğretimi yapmıştır. Hoffmann bilgisayar destekli armoni dersindeki amacının, öğrencilerin soprano ve bas sesleri içeren ve altı ile sekiz ölçüden oluşan kendi armoni parçalarını icra edebilir hale gelmelerini sağlamak olduğunu ileri sürmektedir.

Konservatuardaki sınıflar yirmi kişilik olup, bir bilgisayara üç öğrencilik gruplar denk gelmiştir. Her bilgisayar stüdyosu sınıfı çalışmasından sonra, öğrenciler o günkü çalışmalarını kişisel disketlerine kaydetmektedirler. Gruplar dağıldığında bir grup üyesi bütün üyelerin çalışmalarını bir diskete kaydederek, değerlendirilmek üzere öğretmene vermiştir.

Bilgisayar stüdyosundaki çalışmaların genel işleyişinde; ilk olarak, bir grup üyesi görevi yüksek sesle okumuş, bilgisayarın başındaki öğrenci verilen notaları bilgisayara girdikten sonra, öğrenciler görevi kendi aralarında tartışıp, bilgisayarda alıştırımlar yapmışlardır. Değerlendirme aşamasında ise yapılanlar diskete kaydedilmiş ve öğretmen tarafından dinlenerek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci yılının birinci sömestrinin sonunda, öğrencilere yapılan anketlerden, olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin %100'ü geleneksel yöntem yerine grupla çalışmayı istemişler. %75'i ise grupla birlikte bilgisayarla çalışmanın zevkli olduğunu, öğretimin bilgisayar stüdyolarına taşınması gerektiğini ve yaptıkları çalışmaları tekrar dinlemenin sembollerini ve sesleri öğrenmeye yardımcı olduğunu söylemişlerdir.

Tek bir amaç doğrultusunda grup işbirliği müzik yapmanın doğasında vardır. bu yüzden İşbirlikli Öğrenme Teorisinin bazı biçimleri başarılı müzik eğitimi çalışmalarının bir parçası durumundadır, diyen Kaplan ve Stauffer (1994) kitaplarında, işbirlikli öğrenmenin prensiplerini ve çeşitli müzik eğitimi derslerinde bu prensiplerin nasıl kullanılacağına dair örneklerle yer vermişlerdir. Kitapta aynı zamanda, okuyucuların müzik sınıflarında işbirlikli öğrenmeyi içeren kendi planlarını geliştirmelerine yardımcı olacak stratejiler de yer almaktadır.

Bondi (2000), işbirlikli öğrenmenin ikinci sınıf öğrencilerinin ritim okumaya karşı tutumları üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasının örneklemini deney ve kontrol grubu toplam 41 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda doğrudan öğretim yöntemleriyle işbirlikli öğrenme yöntemi arasında öğrencilerin ritim okumaya karşı tutumları açısından anlamlı derecede farklılık olmadığı saptanmıştır. Böylelikle işbirlikli öğrenmenin ikinci sınıf öğrencilerinin ritim okumayı öğrenmeye karşı tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilmektedir

2.4. MÜZİK ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ ile İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Kocabaş (1998)'in 1995 yılında işbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejilerini incelediği "İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri" adlı araştırmasının örneklemini 155 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. İki deney, iki kontrol grubu kullanılan çalışmada, birinci deney grubuna işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I, ikinci deney grubuna Birlikte Öğrenme, birinci kontrol grubuna ezginin ritminden yola çıkılarak öğretimi tekniği, ikinci kontrol grubuna bütün- parça- bütün tekniği uygulanmıştır.

Araştırma verileri, Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği, Blokflüt Çalma Becerileri Gözlem Formu, Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Müziksel Alan Bilgi Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, deney gruplarında uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemlerinden öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blokflüt çalma becerileri üzerinde anlamlı derecede farklı ve olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür. Ancak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bilen (1995), "İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri" isimli çalışmada işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğrenme yönteminin müzik bilgisi, güzel şarkı söyleme becerisi ve işitme becerisi, müziğe ilişkin tutumları ve müziğe ilişkin güdülerin gelişmesindeki etkilerini araştırmıştır.

4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Üç grup üzerinde uygulanan çalışmada, birinci gruba işbirlikli öğrenme yöntemi, ikinci gruba nota ile öğrenme yöntemi, üçüncü gruba ise kulaktan nota ile

öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Uygulama on dört hafta boyunca müzik dersleri saatinde devam etmiştir.

Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin güzel şarkı söyleyebilme becerisi, müziksel işitme becerileri, müziğe ilişkin olumlu tutum ve müziğe ilişkin güdünün gelişmesi üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, işbirlikli öğrenme yönteminin müzik bilgilerinin öğrenilmesinde nota ile öğrenme yöntemine göre önemli bir farklılık oluşturmadığı, ancak kulaktan nota ile öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Söker (1998) araştırmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi ve şarkı öğretimine etkilerini geleneksel öğrenme yöntemlerinden nota ile öğrenme yöntemi ile karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini orta II. sınıfta okumakta olan 81 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere, işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniği, kontrol grubundaki öğrencilere ise nota ile öğrenme yöntemi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yöntemi müzik bilgilerinin öğrenilmesinde nota ile öğrenme yöntemine göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken, güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin öğrenilmesinde olumlu yönde farklılık görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi, arkadaşlar arası uyumu, arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek, derse katılımı artırmıştır.

Kocabaş (1998c) tarafından işbirlikli öğrenmenin müziği öğrenmede başarı ve başarısızlık yüklemeleri üzerindeki etkisi konulu araştırması ilköğretim 5. sınıflarında gerçekleştirilmiş olup, işbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri tekniğinin uygulandığı sınıfta öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına ilişkin yüklemelerinin daha çok farkında oldukları sonucuna varılmıştır.

Kocabaş (2001), ayrıca, ilköğretim okulları beşinci sınıf müzik dersinde işbirlikli öğrenmenin benlik kavramı üzerinde etkilerini araştırmıştır. Buca Çakabey İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerinden 80 öğrenci üzerinde deney grubundaki öğrencilere Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri tekniğinin uygulandığı araştırmada kontrol gruplu öntest sontest deseni kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise Tartımdan Yola Çıkararak Öğretim Tekniği uygulanmıştır. Araştırma sekiz hafta boyunca devam etmiştir ve veri toplama aracı olarak müzikte benlik kavramı ölçeği kullanılmıştır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre benlik kavramlarında anlamlı derecede farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin müzik derslerinde kendilerine ilişkin duygu, inanç, tutum, algı ve davranışları üzerinde olumlu etkiler bıraktığı da saptanmıştır.

Yine Kocabaş (2002) tarafından Müzik Öğretiminde Bireysel Değerlendirilmede Kaygı Düzeyi üzerine bir çalışmayı Müzik-I ve Müzik -II derslerini alan Sınıf Öğretmenliği öğrencileri üzerinde uygulamıştır. İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Birlikte Öğrenme Tekniğinin uygulandığı deney sınıfında öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinde azalma olurken, çalgı çalma performanslarında anlamlı bir yükselme görülmüştür. Buna karşın geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda durumluk kaygı yükselirken çalgı çalma performansları anlamlı bir şekilde düşmüştür.

2.5. SINIF ATMOSFERİ ile İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Kısakürek (1985)'in aktardığına göre, yüksek öğretimde sınıf atmosferinin çeşitli yönlerinin öğrenci başarısına etkisi konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların belli başlılarının konuları şöyle belirlenmektedir. Ferber (1984) kız öğrenciler için ekonomiye giriş dersinde sınıf atmosferini geliştirici önerileri araştırırken, Haukus ve Penick (1983) fen içeriğinin öğrenilmesindeki başarıya sınıf atmosferinin etkilerini araştırmıştır. Bunun yanında sınıftaki hoşnutsuzluğu ve hoşnutsuzluğu inceleyen Menges ve Kulieke (1984)'nin çalışmaları yanında Withall (1979)'ın sosyal ve duygusal atmosferin işlevini inceleyen çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca, Hall ve Sandler (1982), Pillai (1976) ve Walker (1971) sınıf atmosferini incelemiştir.

Trickett ve Moos (1973) liselerde uygulanmak üzere, 90 madde ve 9 alt ölçekten oluşan sosyal ilişkileri içeren bir sınıf atmosferi ölçeği geliştirmişlerdir.

Sınıf atmosferinin öğrenmeye etkilerini inceleyen Fraser ve Fisher (1982), veri toplama aracı olarak, öğrenme ortamı envanterinin 8-12 yaş arası çocukların kullanımı için daha basitleştirilmiş formu olan "Benim Sınıfım Envanteri" (My Class Inventory) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 12 yaşındaki, 100 sınıfta okuyan, 2305 öğrenci oluşturmuştur. Sınıf atmosferi algısı ve öğrenme sonuçları arasındaki ilişkileri araştırabilmek için öğrencilere bir eğitim öğretim yılı boyunca, envanter uygulanmıştır.

Kısakürek (1985)'in De Young (1977)'dan aktardığına göre, sınıf atmosferi ölçeği kullanarak yaptığı araştırmada, lisans düzeyinde sosyal bilimler sınıflarında gerçek ve ideal sınıf atmosferinin başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın temel varsayımı, sınıf atmosferi ideale yaklaştıkça derslerin daha iyi takdir edileceği, katılma ve devamın daha iyi olacağıdır. Araştırmada Moos ve Trickett'in liseler için geliştirdiği sınıf atmosferi ölçeklerindeki kategoriler büyük ölçüde esas alınmıştır. Örneklem olarak iki sınıfı alan araştırmanın bulguları sınıf atmosferinin öğretim elemanının daha iyi öğretmesi için avantaj olarak kullanabileceğini ortaya koymuştur (aktaran Kısakürek, 1985).

Fraser, Byrne ve Hattie (1986), Avustralya'da 18 okuldan 1675 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, tercih edilen sınıf ortamını değerlendirmek için, "Benim Sınıfım Envanteri", "Sınıf Atmosferi Ölçeği", "Bireyselleştirilmiş Sınıf Atmosferi Anketi" ve gerçek sınıf ortamını değerlendirmek için "Okul Yaşamının Kalitesi Anketi"ni kullanmışlardır. Yapılan analizler bütün atmosfer ölçeklerinin güvenilirliğini ispatlamıştır. Faktör analizleri, dört farklı grup sınıf atmosferi ölçeği olduğunu büyük oranda desteklemiştir. Bu ölçekler öneri niteliğinde "akran çatışması", "bireyselleştirilmiş", "öğretmen kontrollü" ve "gerçek ortam" olarak adlandırılmıştır. Araştırmalar ilköğretim öğrencileri tarafından tercih edilen sınıf ortamının öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle işbirliği içinde olmaları ortamlar olduğunu göstermiştir.

Main (1991), üçüncü sınıf öğrencileriyle fen dersinde uyguladığı işbirlikli öğrenmenin sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerinin dersten önce okula gelip sınıfta kendiliklerinden hazırlıklar yaptıklarını, ders sonrasında da fazladan okulda kalarak projeleri için çalıştıklarını söylemektedir. Ona göre, öğrenciler ders esnasında kendilerini grupla bir şeyler paylaşıp üretmeye öylesine kaptırmaktadırlar ki, öğretmen dışarıya çıktığında bile bunu fark edememektedirler. Bu da işbirlikli öğrenmenin sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Shapiro (1993) işbirlikli öğrenmenin başarılı olarak uygulandığı sınıflarda, öğretmenler, daha fazla öğrenci katılımı olduğunu, öğrenmenin arttığını, öğrencilerin özgüvenlerinin çoğaldığını ve daha olumlu sınıf atmosferinin oluştuğunu belirtmektedirler.

Kim ve Oliva (1999), Koreli öğrencilere işbirlikli öğrenme yoluyla yabancı dil (İngilizce) öğretimi gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında öğretmenlerin işbirlikli öğrenmeye karşı algılarını, öğrencilerin akranlarına karşı tutumlarını, akademik başarı ve özgüvenlerini, grup sürecinde öğrenciler arasındaki ilişkileri incelerken öğrencilerin sınıf

atmosferine karşı algılarını da incelemişlerdir. Bunun için öğrenme ortamı envanterini kullanmışlardır.

2.6. SINIF ATMOSFERİ ile İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Kısakürek (1985), sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi üzerine yaptığı araştırmasında ise, Moos, Tricket, ve De Young'un sınıf atmosferi ölçeklerinde ele aldığı genel kategoriler esas alınarak, daha geniş bir alana uygulanabilecek bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçeğe göre, sınıf koşullarının öğrenci başarısını ne şekilde etkilediğini yine öğrenciler kendileri belirlemektedir.

Araştırmanın temel amacı, eğitim alanında yüksek lisans düzeyindeki sınıf atmosferinin öğrenci başarısı üzerine etkisini ortaya koymaktır. Evreni Ankara, Gazi ve Selçuk Üniversiteleri'nden oluşan araştırmanın sonucunda, öğrenciler derslere devam etmelerinin, aktif olarak katılmalarının, derslerde öğretilenlere ek çalışmaları yapmanın, öğretilen dersten hoşlanmanın, sınıf arkadaşlarından hoşlanmanın, öğretim üyelerine sempati duymanın, diğer öğrencilerle işbirliği içinde çalışmanın, öğrencilerin birbirlerine hoşgörülü davranmalarının ve bunun gibi sınıf ortamını olumlu yönde etkileyecek öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceği ortaya çıkmıştır.

Şeker (1995)'in lise öğretmenlerinin stres kaynaklarına ilişkin algılarıyla sınıf atmosferi arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasının örneklemini, İzmir İlindeki 20 özel lise, 78 lise, 101 mesleki lisede görev yapan öğretmenler ve bu öğretmenlerle bu liselerde öğrenim gören 112846 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada “Gerçek Sınıf Atmosferi Ölçeği” ve Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan araştırmada lise öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları, bu algının okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve sınıf büyüklüğü ile ilişkileri saptanmıştır.

Araştırma sonunda, sınıf atmosferinin hoşlanma, öğretmen desteği, işe dönüklük, düzenlilik, kurallarda netlik olmak üzere tüm boyutlarında lise öğrencilerinin olumlu sınıf atmosferini yaratacak durumların gerçekleşmediği görüşünde oldukları saptanmıştır.

Şendur (1999), sınıf atmosferi ve başarı güdüsü arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasını, İzmir ilinde bulunan okullardan tabakalama yöntemi ile seçilen 699 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak sınıf atmosferi ve başarı güdüsü ölçeklerini kullanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin, olumlu sınıf atmosferinin yaratılmasında etkili olabilecek kimi durumların kendi sınıf ortamlarında yer almadığını ancak, sınıfın büyüklüğü ve öğretmenin etkisi boyutlarında olumlu bakış açılarının olduğu saptanmıştır. Sınıfın büyüklüğü ve sınıf düzeni boyutlarında devlet ve özel ilköğretim okulları arasında önemli farklılıklar olduğu görülürken, okullar arasında sınıf atmosferi algısının oluşmasında öğretmenin etkisi boyutundaki öğrenci algısında okullar arasında farklılıklar olmadığı ortaya çıkmıştır.

Alt ölçeklere ilişkin yapılan çalışmalarda cinsiyete göre herhangi bir farklılık görülememiştir. Ayrıca, 5. sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile başarı güdüsü düzeyleri arasında ilişki bulunup bulunmadığı konusunda yapılan çalışmada ise, farklı düzeylerde sınıf atmosferi algısına sahip öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerinin de farklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Gür (2001), sınıf ortamı ölçeğinin uyarılama çalışmasında, Moos ve Trickett (1991) tarafından geliştirilen “Sınıf Ortamı Ölçeği (The Classroom Environment Scale)’nin Gerçek Formunu (Form R) Türkçe’ye çevirerek uyarlamıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir il merkezindeki üç sosyo-ekonomik düzeyden ikişer okul seçilmek üzere altı okulun altmış sınıfındaki toplam 1761 lise 1 ve lise 2 öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre Sınıf Ortamı Ölçeği’nin testin orijinal formuna oranla daha düşük iç tutarlılık katsayılarına sahip olduğu görülmüştür. Yapılan faktör analizinde tüm maddelerin kabul edilebilir düzeyde faktör yüküne sahip olduğu belirlenmiş, ancak madde alt test korelasyonları orijinal ölçeğe kıyasla düşük çıkmıştır. Ayrıca sınıf seviyesi, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ölçeğin uygulandığı okulların özellikleri ile birçok alt ölçek arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Guliyeva (2001), ilköğretimde olumlu sınıf çevresinin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin rollerini incelediği araştırmasında örneklemini, İzmir ilinde bulunan 50 resmi ilköğretim okulu, 250 sınıf öğretmeni ve 500 5. sınıf öğrencisi

oluşturmuştur. Veriler, öğretmene ve öğrenciye özgü olan iki ayrı “Sınıf Çevresi Ölçeği” ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, 5. sınıf öğrencilerinin sınıf çevresini olumlu değerlendirdikleri ve bunun cinsiyet bakımından farklılık göstermediği; 5. sınıf öğretmenlerinin olumlu sınıf çevresine ilişkin görüşlerinin farklı alt boyutlarda farklılıklar gösterdiği ve bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları; kıdemleri arttıkça öğretmenlerin sınıfı yönetme, sınıfa hakim olma gibi davranışlarının olumlu olarak arttığı; sınıf öğretmenlerinin bitirmiş oldukları okullara göre görüşlerinde farklılıklar olduğu ve sınıf öğretmenleriyle öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı derecede farklılıklar olduğu belirlenmiştir.



III. BÖLÜM

YÖNTEM

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

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma ilköğretim 5. sınıf müzik dersinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme-I (Jigsaw)” ile “Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Yöntemi”nin sınıf atmosferi, şarkı söyleme becerileri, müziksel alan bilgileri üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır ve deneysel modellerden “Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Modeli” (Karasar, 1998) kullanılmıştır.

TABLO 3.1.
ARAŞTIRMA MODELİ

Grup No	Grup Adı	Öntest	Uygulanan Teknik	S A Ö	Ş S B G F	Sontest
01- R	Deney- I	T	B-I	T	T	T
02- R	Deney- II	T	B-I	T	T	T
03- R	Kontrol- I	T	ERYÖT	T	T	T
04- R	Kontrol- II	T	ERYÖT	T	T	T

Tablo 2.1.’de görüldüğü gibi araştırmanın deney desenini random yoluyla belirlenen iki deney ve iki kontrol grubu oluşturmaktadır. Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarına 5. sınıf müzik dersi 3. ve 4. ünitelerinin hedeflerine ilişkin öntest uygulanmıştır.

Araştırma süresince, deney gruplarına işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I, kontrol gruplarına Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği uygulanmıştır.

10 haftalık araştırma sürecinin 7. haftasında deney ve kontrol gruplarına sınıf atmosferi ölçeği uygulanmıştır.

Araştırma sürecinin sonunda şarkı söyleme becerileri gözlem formları doldurulmuştur ve deney ve kontrol gruplarına sonest uygulanmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini ilköğretim 5. sınıf öğrencileri, örneklemini 2003-2004 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde İzmir İli, Kiraz İlçesi, Yatılı Bölge İlköğretim Okulu'nda okuyan 140 öğrenci oluşturmaktadır. Bunlardan 5-A ve 5-B B-I'in uygulandığı deney grupları; 5-C ve 5-D ERYÖT'nin uygulandığı kontrol grupları olarak seçkisiz bir yolla saptanmıştır.

Deney grubunda 5-A sınıfından 39, 5-B sınıfından 31 olmak üzere toplam 70 öğrenci; kontrol grubunda 5-C sınıfından 41, 5-D sınıfından 29 olmak üzere toplam 70 öğrenci bulunmaktadır.

TABLO 3.2
DENEKLERİN CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI

Gruplar	n	%	KIZ	%	ERKEK	%
Deney Grubu-I	39	28	20	26	19	30
Deney Grubu-II	31	22	16	21	15	23
Deney Grubu Toplam	70	50	36	47	34	53
Kontrol Grubu-I	41	29	25	33	16	25
Kontrol Grubu-II	29	21	15	20	14	22
Kontrol Grubu Toplam	70	50	40	53	30	47
Tüm gruplar Toplam	140	100	76	54	64	46

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

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

1. Müziksel Alan Bilgi Testi
2. Sınıf Atmosferi Ölçeği
3. Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu

3.3.1. Müziksel alan bilgi testi

Bu testin hazırlanması için öncelikle ilköğretim 5. sınıf müzik dersi konularını içeren 1994- İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı (İKMDÖP) ve MEB tarafından önerilen bütün müzik ders kitapları incelenerek, 5. sınıf müzik dersi 3. ve 4. ünitelerini kapsayan 24 maddelik çoktan seçmeli test, müzik eğitimi uzmanlarının da görüşleri alınarak, ilköğretim 6. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanmış, anlaşılamayan soru maddeleri düzeltilmeye çalışılmıştır.

Başarı testinin geçerlilik ve güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla değişik sosyo-ekonomik bölgelerde bulunan dört ilköğretim okulundan daha önce ilköğretim 5. sınıf müzik dersi 3. ve 4. ünite bilgilerini almış olan, İzmir İli Konak İlçesi Gazi İlköğretim Okulu ve Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulu ve İzmir İli Buca İlçesi Ali Kuşçu İlköğretim Okulunda okuyan 120 ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, madde-test korelasyonu 0.20'nin altında olan 4 test maddesi bilgi testinden çıkarılarak, 20 madde yeniden düzenlenmiştir. Eşit puan aralıklı bu test ile bir öğrenci 0 ile 20 arasında puan alabilmektedir.

TABLO 2.3.

MÜZİKSEL ALAN BİLGİ TESTİNE İLİŞKİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI SONUÇLARI

	Madde sayısı	KR- 21	İki-yarı Güvenirlik
Bilgi Testi	20	0,83	0,78

3.3.2. Sınıf Atmosferi Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu ölçeğin geliştirilmesinde ilk olarak literatür taraması yapılmış ve konuya ilişkin genel bir bilgi edinildikten sonra, Trickett ve Moos (1973)'un geliştirmiş olduğu sınıf atmosferi ölçeğinden yararlanılarak, müzik dersinin özelliklerine göre alt ölçeklerde yer alabilecek maddeler ifade edilmiştir. İlk aşamada 38 maddeden oluşan ölçek İzmir İli Konak İlçesi, Gazi İlköğretim Okulu ve Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulu'nda okumakta olan toplam 120 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçeğe yönelik davranışları incelenmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda faktör yükü 0.40'un üstünde olan maddeler seçilmiştir. Toplam madde sayısı 23'e indirilmiştir. Bu şekilde düzenlenen ölçek ile bir öğrenci en yüksek 69 puan alabilmektedir.

TABLO 3.4.
SINIF ATMOSFERİ ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI SONUÇLARI

	Ölçekler		Madde sayısı	Madde ölçek korelasyonu		Cronbach's Alpha	İki-Yarı güvenilirlik
				En düşük	En yüksek		
Deneme (Pilot Uygulama)	1. Ölçek	Katılım	5	0,2709	0,5626	0,5949	0,6416
	2. Ölçek	Hoşlanma	6	0,2226	0,5641	0,6791	0,7294
	3. Ölçek	Öğretmen Desteği	3	0,4020	0,5849	0,6639	0,6781
	4. Ölçek	İşe Dönüklük	3	0,2950	0,4548	0,5637	0,5652
	5. Ölçek	Düzenlilik	3	0,1612	0,6559	0,6301	0,7814
	6. Ölçek	Sosyalleşme	3	0,2253	0,3146	0,6454	0,5897
		Ölçeğin Tümü		23	0,22	0,61	0,8506
Deneysel İşlem Sonrası Uygulama	Ölçeğin Tümü		23	0,2709	0,5969	0,8561	0,8477

Tablo 3.4. sınıf atmosferi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlar, ölçeğin oldukça geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu

Şarkı söyleme becerilerini ölçmek için öncelikle ilköğretim düzeyindeki konuyla ilgili tüm yerli ve yabancı kaynaklar incelenip, iki müzik eğitimi uzmanı ve iki müzik öğretmenin görüşleri de alınarak şarkı söyleme becerileri devinimsel hedefler doğrultusunda 10 basamak olarak analiz edilmiştir.

Şarkı söyleme becerileri en basit davranışlardan en karmaşık davranışlara doğru aşamalı olarak gözlenebilecek nitelikte puanlanmıştır.

Hazırlanan gözlem formuyla, İzmir İli Kiraz Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda okumakta olan 38 ilköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri, iki ayrı müzik öğretmeni tarafından aynı anda en yüksek 100 puan üzerinden gözlenerek bireysel olarak değerlendirilmiştir. Her iki gözlem arasındaki korelasyon $r = 0,89$ düzeyindedir. Bu ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.4. İŞLEM YOLU ve VERİLERİN TOPLANMASI

İzmir İli, Kiraz İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alındıktan sonra araştırma sırasında deney ve kontrol gruplarında uygulama yapmak üzere araştırmacı görev almıştır.

Deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden B-I, kontrol gruplarında ise ERYÖT'nin uygulanış şekline uygun olarak hazırlanan ders planlarına göre öğretim yapılmıştır.

Araştırma sırasında şu sıra izlenmiştir:

- 1) Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması,
- 2) Deney ve kontrol gruplarına Müziksel Alan Bilgi Testi'nin öntest olarak verilmesi,
- 3) Her grup için belirlenen öğrenme tekniklerinin uygulanması,
- 4) 7 haftalık süre sonunda bütün gruplara Sınıf Atmosferi Ölçeği'nin uygulanması,
- 5) Uygulama sonunda Müziksel Alan Bilgi Testi'nin sontest olarak uygulanması ve bütün öğrencilerin Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu'na göre gözlenip değerlendirilmesi.

Yukarıda açıklanan işlemler öntest, sontest ve ŞSBGF'nun uygulanması da bu sürecin içinde tutulduğunda 2003-2004 eğitim- öğretim yılı birinci döneminde toplam 15 haftalık bir sürede müzik dersleri boyunca tamamlanmıştır.

3.5. VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

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

- 1) Örneklemi oluşturan grupların ve bu gruplardaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımında frekans, yüzde ve oran ile puan dağılımlarının çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma,
- 2) Müziksel Alan Bilgi Testi'nin geçerliğini ve güvenilirliğini hesaplamada KR-21, İki Yarı Güvenirlik Katsayısı ve Cronbach's Alpha,
- 3) İki gözlem arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemede Pearson-Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı,
- 4) Ortalamalar arası farkın test edilmesinde t- testi,
- 5) Grupların ortalamalarını karşılaştırmada tek yönlü varyans çözümlemesi, iki yönlü varyans çözümlemesi,
- 6) Her ölçekteki maddelerin ayırt ediciliği için madde- toplam puan korelasyonu, madde güvenilirliği için her maddenin toplam varyansa olan katkısı,
- 7) Ölçeklerin geçerliğini ortaya koymak için faktör analizinde madde ölçek korelasyonları ile Cronbach's Alpha ve İki Yarı Güvenirlik Katsayısı kullanılmıştır.

Bu araştırmadaki problem cümlesi ve alt problem cümlelerinin çözümlemesi için elde edilen puanların işlenmesi ve çözümlenmesi için "Ege Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü"nden gerekli yardım alınmıştır.

Ölçeklerin geliştirilmesi aşamasında ve daha sonra geliştirilen bu ölçeklerle toplanan verilerin kodlanarak istatistiksel çözümlenmelerin yapılmasında SPSS 11 paket programı kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan veri toplama araçları ve uygulanan öğrenme tekniklerine dayalı araştırmanın alt problemlerini sınamak amacıyla yapılan istatistiksel çözümlerinin sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumların verilisinde alt problemlere uygun bir sıra izlenmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'nden Birleştirme-I ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri'nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi tekniklerinin sınıf atmosferi üzerindeki etkilerinin anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan t- testi çözümlerine ilişkin tablo ve yorum aşağıda yer almaktadır.

TABLO 4.1
DENEY VE KONTROL GRUPLARININ SINIF ATMOSFERİ ÖLÇEĞİ
UYGULAMASI SONUÇLARINA GÖRE YAPILAN t- TESTİ
ÇÖZÜMLEMESİ

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t- Değeri	Önem Denetimi
Deney Grubu	70	61,52	7,73	5,106	p<0,01 Fark Önemli
Kontrol Grubu	70	55,52	6,06		

Tablo 4.1'e bakıldığında sınıf atmosferi puanları bakımından deney grubunun ortalamasının ($\bar{X}=61,52$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=55,52$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını kontrol etmek için yapılan t- testi çözümlerinde (t=5,10) grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgular sonucunda bulunan anlamlı farklılığın deney grubunda uygulanan İşbirlikli Öğrenme Yönteminden kaynaklandığı; İşbirlikli Öğrenme Yönteminin sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'nden Birleştirme-I ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri'nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi tekniklerinin öğrencilerin şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkilerinin anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

TABLO 4.2
DENEY VE KONTROL GRUPLARININ ŞARKI SÖYLEME BECERİLERİ
GÖZLEM FORMU UYGULAMASI SONUÇLARINA GÖRE YAPILAN
t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t- Değeri	Önem Denetimi
Deney Grubu	70	84,60	6,67	6,55	p<0,01 Fark önemli
Kontrol Grubu	70	73,94	11,84		

Tablo 4.2'de kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin Şarkı Söyleme Becerisi Gözlem Formu'ndan elde ettikleri puanlar yer almaktadır. Her iki grubun gözlem formlarında elde ettikleri puanların arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını kontrol etmek amacıyla yapılan t- testi çözümü sonucu grup ortalamaları arasında deney grubu lehine önemli fark olduğu görülmektedir. Bu verilere dayanarak İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrencilerin şarkı söyleme becerilerinin gelişmesinde ERYÖT'e göre daha etkili olduğu söylenebilir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'nden Birleştirme-I ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri'nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi tekniklerinin öğrencilerin müziksel alan bilgileri üzerindeki etkilerinin anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğine ilişkin bulgular ve yorum aşağıdaki gibidir.

TABLO 4.3
DENEY VE KONTROL GRUPLARININ MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ
ÖNTEST SONUÇLARINA GÖRE YAPILAN t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ

Gruplar	N	Öntest \bar{X}	Ss	t- değeri	Önem Denetimi
Deney Grubu	70	5,90	1,89	0,081	Fark Önemsiz
Kontrol Grubu	70	5,87	2,27		

Tablo 4.3'e bakıldığında grupların öntest puanları bakımından deney grubunun ortalaması ($\bar{X}=5,90$), ile kontrol grubunun ortalamasınının ($\bar{X}=5,87$) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Her iki grubun ortalamaları arasında yapılan t- testinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t=0,08$). Bu verilere dayanarak grupların müziksel alan bilgilerinin öntest puanları açısından denk oldukları söylenebilir.

TABLO 4.4
DENEY ve KONTROL GRUPLARININ MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ
SONTEST SONUÇLARINA GÖRE YAPILAN t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ

Gruplar	N	Sontest \bar{X}	Ss	t- değeri	Önem Denetimi
Deney Grubu	70	14,32	3,04	6,53	Fark Önemli
Kontrol Grubu	70	10,77	3,38		

Tablo 4.4'e bakıldığında müziksel alan bilgisi öntest puanları bakımından deney grubunun ortalamasının ($\bar{X}=14,32$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=10,77$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını kontrol etmek için yapılan t- testi çözümlemesinde ($t=6,53$) grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

TABLO 4.5
DENEY ve KONTROL GRUPLARININ MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ
SONTEST PUANLARINA GÖRE YAPILAN VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ
SONUÇLARI

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	Önem Denetimi
GA	442,864	1	442,864	42,685	p<0.01 Fark Önemli
Gİ	1431,786	138	10,375		
GN	1874,650	139			

Tablo 4.5'e bakıldığında deney ve kontrol gruplarının İlköğretim 5. sınıf Müzik Dersi 3. ve 4. ünitelerine ilişkin davranışları içeren sontest ortalamaları arasındaki varyans çözümlemesi sonuçlarına göre anlamlı fark olduğu anlaşılmalıdır ($F=42,68$ $p<0.01$). Bu anlamlı farklılığın deney grubu ortalamasının kontrol grubu ortalamasından yüksek olduğundan dolayı ortaya çıktığı söylenebilir. Tablo 4.4'deki t- Testi çözümlemesi sonuçlarının Tablo 4.5'deki varyans çözümlemesi sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilir.

4.3. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'nden Birleştirme-I ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri'nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi tekniklerinin;

1. Sınıf atmosferi,
2. Öğrencilerin şarkı söyleme becerileri,
3. Öğrencilerin müziksel alan bilgileri üzerindeki etkilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

TABLO. 4.6

**DENEY ve KONTROL GRUPLARI SINIF ATMOSFERİ ÖLÇEĞİ
PUANLARININ CİNSİYET ETKENİ BAKIMINDAN t- TESTİ
ÇÖZÜMLEMELERİ**

	Değişken	n	\bar{X}	Ss	t- Değeri	Önem Denetimi
Deney Grubu	Kız	37	63,05	8,20	-1,77	Fark Önemsiz
	Erkek	33	59,81	7,06		
Kontrol Grubu	Kız	40	55,02	6,70	0,80	Fark Önemsiz
	Erkek	14	56,20	5,56		
Toplam	Kız	77	58,88	7,68	-0,61	Fark Önemsiz
	Erkek	63	58,09	7,47		

Tablo 4.6, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi tekniklerinden olan Birleştirme-I Tekniğinin uygulandığı deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin, ERYÖT'nin uygulandığı kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin ve bütün gruplardaki toplam kız ve erkek öğrencilerin sınıf atmosferi ölçeği puanlarının ortalamaları arasındaki t- testi çözümlmelerini yansıtmaktadır.

Buna göre deney grubundaki erkek öğrencilerin sınıf atmosferi ölçeğinden elde ettikleri puanlarının ortalaması ($\bar{X}=59,81$), deney grubundaki kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=63,05$) daha düşüktür. Deney grubunda yapılan t- testi çözümlmesinde ($t=1,77$) cinsiyetler arasında sınıf atmosferi puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kontrol grubunda ise, kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=55,02$); erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=56,20$) düşüktür. Farklılığın anlamlı olup olmadığını kontrol etmek için yapılan t- testi çözümlemesinde ($t=0,80$) değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tüm grubun toplamına bakıldığında ise, kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=58,88$); erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=58,09$) yüksektir. Farklılığın anlamlı olup olmadığını kontrol etmek için yapılan t- testi çözümlemesinde($t=0,61$) değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

TABLO 4.7
DENEY VE KONTROL GRUPLARI SINIF ATMOSFERİ ÖLÇEĞİ
PUANLARI ARASINDA ÖĞRETİM YÖNTEMİ VE CİNSİYETE GÖRE YAPILAN
İKİ YÖNLÜ VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	(p)	Önem Denetimi
Yöntem	1172,870	1	1172,870	24,682		
Cinsiyet	36,720	1	36,720	0,773		
Y*C	168,210	1	168,210	3,540	0,092	Fark Önemsiz
Hata	6462,576	136	47,519			
Fark	7928,886	139				

Tablo 4.7’de Birleştirme-I ve ERYÖT’nin uygulandığı grupların Sınıf Atmosferi Ölçeği puanları ile cinsiyet faktörü arasındaki iki yönlü varyans çözümlemesi sonuçları yer almaktadır. Yapılan iki yönlü varyans çözümlemesi sonucunda Birleştirme-I ve ERYÖT’nin uygulandığı sınıflarda kız ve erkek öğrencilerin Sınıf Atmosferi puanları arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Yapılan iki yönlü varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.6’yi da desteklemektedir.

TABLO 4.8
DENEY ve KONTROL GRUPLARI ŞARKI SÖYLEME BECERİLERİ
PUANLARININ CİNSİYET ETKENİ BAKIMINDAN t- TESTİ
ÇÖZÜMLEMELERİ

	Değişken	n	\bar{X}	Ss	t-Değeri	Önem Denetimi
Deney Grubu	Kız	37	85,51	6,77	-1,025	Fark
	Erkek	33	83,90	6,31		Önemsiz
Kontrol Grubu	Kız	40	75,15	13,03	-0,98	Fark
	Erkek	30	72,33	10,88		Önemsiz
Toplam	Kız	77	80,87	10,44	-1,92	Fark
	Erkek	63	77,31	11,36		Önemsiz

Tablo 4.8, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulandığı deney grubu, ERYÖT'nin uygulandığı kontrol grubu ve toplam olarak bütün grupların şarkı söyleme becerisi puanlarının cinsiyet etkeni bakımından t- testi çözümlmelerini göstermektedir.

Tabloya göre, deney grubundaki erkek öğrencilerin şarkı söyleme becerisi puanlarının ortalaması ($\bar{X}=83,90$), kız öğrencilerin şarkı söyleme becerisi puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=85,51$) daha düşüktür. Ortalamalar arasındaki anlamlılık t- testiyle kontrol edilmiş ($t=1,02$) ve erkek öğrenciler ve kız öğrenciler arasında şarkı söyleme becerisi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Kontrol grubu şarkı söyleme becerisi puanlarının cinsiyet etkeni bakımından t- testi çözümlmesinde ise öğrencilerin şarkı söyleme becerisi puanları ($\bar{X}=75,15$) ile erkek öğrencilerin şarkı söyleme becerisi puanları ($\bar{X}=72,33$) arasında ($t=0,98$) anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının toplam olarak şarkı söyleme becerisi puanlarında, kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=80,87$); erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=77,31$) yüksektir. Farklılığın anlamlı olup olmadığını kontrol etmek için yapılan t- testi çözümlmesinde ($t=1,92$) değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

TABLO 4.9
DENEY VE KONTROL GRUPLARI ŞARKI SÖYLEME BECERİLERİ
PUANLARI ARASINDA ÖĞRETİM YÖNTEMİ VE CİNSİYETE GÖRE YAPILAN
İKİ YÖNLÜ VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	(p)	Önem Denetimi
Yöntem	3966,531	1	3966,531	44,407		
Cinsiyet	556,410	1	556,410	6,229		
Y*C	49,340	1	49,340	0,552	0,459	Fark Önemsiz
Hata	12147,901	136	89,323			
Fark	16731,686	139				

Tablo 4.9’da Birleştirme-I ve ERYÖT’nin uygulandığı grupların Şarkı Söyleme Becerileri puanları ile cinsiyet faktörü arasındaki iki yönlü varyans çözümlemesi sonuçları yer almaktadır. Yapılan iki yönlü varyans çözümlemesi sonucunda Birleştirme-I ve ERYÖT’nin uygulandığı sınıflarda kız ve erkek öğrencilerin Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu puanları arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Yapılan iki yönlü varyans çözümlemesi Tablo 4.8’i desteklemektedir.

TABLO 4.10
DENEY VE KONTROL GRUPLARI CİNSİYETE GÖRE MÜZİKSEL ALAN
BİLGİSİ ÖNTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t-TESTİ
ÇÖZÜMLEMESİ

	Kız			Erkek			Toplam			t-Değeri	Önem Denetimi
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss		
Deney Grubu	37	5,91	2,12	33	5,87	1,6	70	5,90	1,89	0,08	Fark Önemsiz
Kontrol Grubu	40	5,57	1,85	30	6,26	2,7	70	5,87	2,2	1,26	Fark Önemsiz
Toplam	77	5,74	1,98	63	6,06	2,21	140	5,88	2,08	0,91	Fark Önemsiz

Tablo 4.10’a bakıldığında deney grubundaki kız öğrencilerin müziksel alan bilgisi öntest puanlarının ($\bar{X}=5,91$) erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=5,87$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını kontrol etmek için yapılan t- Testi çözümlemesinde ($t=0,08$) öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin müziksel alan bilgisi öntest puanlarının ($\bar{X}=6,26$), kız öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=5,57$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını kontrol etmek için yapılan t- Testi çözümlemesinde ($t=1,26$) öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Grubun toplamına bakıldığında da erkek öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}=6,06$) kız öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=5,74$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını kontrol etmek için yapılan t- Testi çözümlemesinde ($t=0,91$) öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin müziksel alan bilgileri bakımından öntest puanlarına göre denk oldukları söylenebilir.

TABLO 4.11
DENEY VE KONTROL GRUPLARI MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ ÖNTEST
PUANLARI ARASINDAKİ ÖĞRETİM YÖNTEMİ VE CİNSİYETE GÖRE
YAPILAN İKİ YÖNLÜ VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	(p)	Önem Denetimi
Yöntem	1,67	1	1,67	0,004		
Cinsiyet	3,670	1	3,670	0,835		
Y*C	4,630	1	4,630	1,053	0,307	Fark Önemsiz
Hata	597,914	136	4,396			
Fark	606,171	139				

Tablo 4.11’de Birleştirme-I ve ERYÖT’in uygulandığı grupların öntest puanları ile cinsiyet faktörü arasındaki iki yönlü varyans çözümlemesi sonuçları yer almaktadır. Yapılan iki yönlü varyans çözümlemesi sonucunda yöntem ve cinsiyetin öğrencilerin öntest puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığı görülmektedir. Tablo 4.11’de elde edilen sonuçların Tablo 4.10’u desteklediği görülmektedir.

TABLO 4.12
DENEY VE KONTROL GRUPLARI CİNSİYETE GÖRE MÜZİKSEL ALAN
BİLGİSİ SONTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t-TESTİ
ÇÖZÜMLEMESİ

	Kız			Erkek			Toplam			t- Değeri	Önem Denetimi
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss		
Deney Grubu	37	15,51	2,34	33	13,00	3,23	70	14,32	3,04	-3,75	p<0,001 Fark Önemli
Kontrol Grubu	40	11,55	3,44	30	9,73	3,06	70	10,77	3,38	-2,29	p<0,05 Fark Önemli
Toplam	77	13,45	3,55	63	11,44	3,53	140	12,55	3,67	-3,37	p<0,001 Fark Önemli

Tablo 4.12 öğretim yöntemi ve cinsiyete göre müziksel alan bilgisi sontest puan ortalamaları arasındaki t- Testi çözümlemesini göstermektedir. Bu tabloya göre, deney grubundaki kız öğrencilerin müziksel alan bilgisi sontest ortalamalarının ($\bar{X}=15,51$) erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=13,00$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını kontrol etmek için yapılan t- Testi çözümlemesinde ($t=3,75$) öğrencilerin ortalamaları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Kontrol grubundaki kız öğrencilerin müziksel alan bilgisi sontest puanlarının ($\bar{X}=11,55$), erkek öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=9,73$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını kontrol etmek için yapılan t- Testi çözümlemesinde ($t=2,29$) öğrencilerin ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Grubun toplamına bakıldığında da kız öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}=13,45$) erkek öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=11,44$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını kontrol etmek için yapılan t- Testi çözümlemesinde ($t=3,37$) öğrencilerin ortalamaları arasında kız öğrenciler anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki bütün öğrencilerin şarkı söyleme becerileri için gerekli olan müziksel alan bilgilerini öğrendikleri ve bütün olarak etkili bir öğretimin yapıldığı söylenebilir. Bu farklılıkların uygulanan yöntemlerden

kaynaklanıp kaynaklanmadığını ortaya koymak için yapılan iki yönlü varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.13’de gösterilmiştir.

TABLO 4.13
DENEY VE KONTROL GRUPLARI MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ SONTEST
PUANLARI ARASINDAKİ ÖĞRETİM YÖNTEMİ VE CİNSİYETE GÖRE
YAPILAN İKİ YÖNLÜ VARYANS ÇÖZÜMLEMESİ

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	(p)	Önem Denetimi
Yöntem	451,962	1	451,962	48,590		
Cinsiyet	162,112	1	162,112	17,429		
Y*C	4,198	1	4,198	0,451	,503	Fark Önemsiz
Hata	1265,010	136	9,302			
Toplam	1874,650	139				

Tablo 4.13’de Birleştirme-I ve ERYÖT’in uygulandığı grupların sontest puanları ile cinsiyet faktörü arasındaki iki yönlü varyans çözümlemesi sonuçları yer almaktadır. Yapılan iki yönlü varyans çözümlemesi sonucunda uygulanan yöntemlerin cinsiyet bakımından müziksel alan bilgisi sontest puanları üzerinde anlamlı derecede bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir. Öğrencilerin bütünüyle müziksel alan bilgilerini öğrendikleri söylenebilir.

TABLO 4.14
DENEY GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ
ÖNTEST VE SONTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t- TESTİ
ÇÖZÜMLEMESİ

Değişken	N	\bar{X}	Ss	t- Değeri	Önem Denetimi
Öntest	37	5,91	2,12	-23,559	p<0,01 Fark Önemli
Sontest	37	15,51	2,34		

Tablo 4.14, işbirlikli öğrenme tekniklerinden birleştirme-ı tekniğinin uygulandığı gruptaki kız öğrencilerin müziksel alan bilgisi öntest ve sontest puanları ortalamalarına ilişkin bilgiler vermektedir. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’nin uygulandığı deney grubundaki kız öğrencilerin müziksel alan bilgisi sontest ortalamasının ($\bar{X}=15.51$) öntest

ortalamasından ($\bar{X}=5,91$) oldukça yüksek olduğu izlenmektedir. Kız öğrencilerin sontest ortalamaları ve öntest ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t- değerleri karşılaştırmasında bulunan değer tablodaki değerden yüksek olduğu bulunmuştur ($t=23,55$). Bu bulguya göre, Birleştirme-I Tekniğinin uygulandığı deney grubundaki kız öğrencilerin müziksel alan bilgileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

TABLO 4.15
DENEY GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN
BİLGİSİ ÖNTEST VE SONTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ
t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ

Değişken	N	\bar{X}	Ss	t- Değeri	Önem Denetimi
Öntest	33	5,87	1,63	-12,37	p<0,01 Fark Önemli
Sontest	33	13,00	3,23		

Tablo 4.15, işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I Tekniğinin uygulandığı gruptaki erkek öğrencilerin müziksel alan bilgisi öntest ve sontest ortalamalarına ilişkin bilgiler vermektedir. Deney grubundaki erkek öğrencilerin müziksel alan bilgisi sontest ortalamasının ($\bar{X}=13,00$), öntest ortalamasından ($\bar{X}=5,87$) oldukça yüksek olduğu izlenmektedir. Erkek öğrencilerin sontest ortalamaları ve öntest ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t- değerleri karşılaştırmasında bulunan değer tablodaki değerden yüksek olduğu bulunmuştur ($t=12,37$). Bu bulgu Birleştirme-I Tekniğinin uygulandığı deney grubundaki erkek öğrencilerin müziksel alan bilgileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

TABLO 4.16
KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN
BİLGİSİ ÖNTEST VE SONTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ
t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ

Değişken	N	\bar{X}	Ss	t- Değeri	Önem Denetimi
Öntest	40	5,57	1,85	-12,633	p<0,01 Fark Önemli
Sontest	40	11,55	3,44		

Tablo 4.16, ERYÖT'nin uygulandığı gruptaki kız öğrencilerin müziksel alan bilgisi öntest ve sontest ortalamalarına ilişkin bilgiler vermektedir. ERYÖT, kız öğrencilerinin müziksel alan bilgisi sontest ortalamasının ($\bar{X}=11,55$) öntest ortalamasından ($\bar{X}=5,57$) yüksek olduğu izlenmektedir. Kız öğrencilerin sontest ortalamaları ve öntest ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t- değerleri karşılaştırmasında bulunan değer tablodaki değerden yüksek olduğu görüldüğünden aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t=12,66$).

TABLO 4.17
KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ ÖNTEST VE SONTTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ

Değişken	N	\bar{X}	Ss	t- Değeri	Önem Denetimi
Öntest	30	6,26	2,72	-6,63	p<0,01 Fark Önemli
Sontest	30	9,73	3,06		

Tablo 4.17, ERYÖT'nin uygulandığı gruptaki erkek öğrencilerin müziksel alan bilgisi öntest ve sontest ortalamalarına ilişkin bilgiler vermektedir. ERYÖT erkek öğrencilerinin müziksel alan bilgisi sontest ortalamasının ($\bar{X}=9,73$) öntest ortalamasından ($\bar{X}=6,26$) yüksek olduğu izlenmektedir. Erkek öğrencilerin sontest ortalamaları ve öntest ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t- değerleri karşılaştırmasında bulunan değer tablodaki değerden yüksek olduğu görüldüğünden aradaki fark anlamlı olmaktadır ($t=6.63$).

TABLO 4.18
ÖRNEKLEMDEKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ ÖNTEST VE SONTTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t- TESTİ ÇÖZÜMLEMESİ

Değişken	N	\bar{X}	Ss	t- Değeri	Önem Denetimi
Öntest	77	3,37	2,65	-18,114	p<0,01 Fark Önemli
Sontest	77	8,84	4,09		

Yukarıdaki tablo 4.18’de araştırmanın örnekleminde bulunan kız öğrencilerin müziksel alan bilgilerine ilişkin öntest ve sontest ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığı izlenmektedir. Bütün açısından kız öğrencilerin sontest aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=8,84$) öntest aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=3,37$) yüksek görünmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t testi sonucunda aradaki fark anlamlı bulunmuştur ($t=18,11$). Buna göre aradaki farkın önemli olduğu, kız öğrencilerin ilköğretim 5. Sınıf Müzik Dersi 3. ve 4.ünite konularını araştırmanın başlangıcından sonra anlamlı bir şekilde öğrendiği ve bilgilerinin arttığı kabul edilebilir.

TABLO 4.19
ÖRNEKLEMDEKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN MÜZİKSEL ALAN BİLGİSİ
ÖNTEST VE SONTTEST PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ t- TESTİ
ÇÖZÜMLEMESİ

Değişken	N	\bar{X}	Ss	t- Değeri	Önem Denetimi
Öntest	63	6,06	2,21	-11,91	p<0,01 Fark Önemli
Sontest	63	11,444	3,53		

Yukarıdaki tablo 4.19’da araştırmanın örnekleminde bulunan erkek öğrencilerin müziksel alan bilgilerine ilişkin öntest ve sontest ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığı izlenmektedir. Bütün açısından erkek öğrencilerin sontest aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=11,44$) öntest aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=6,06$) yüksek görünmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t- testi sonucunda aradaki fark anlamlı bulunmuştur ($t=11,91$). Buna göre aradaki farkın önemli olduğu, erkek öğrencilerin ilköğretim 5. sınıf müzik dersi 3. ve 4.ünite konularını araştırmanın başlangıcından sonra anlamlı bir şekilde öğrendiği ve bilgilerinin arttığı kabul edilebilir.

V.BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde müzik öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I ve Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniklerinin sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkilerini sınamak amacıyla yapılan bu araştırmayla elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar, tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇ

Genel bir sonuç olarak;

1. İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I Tekniği; Geleneksel Öğretim Yöntemleri'nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniğine göre sınıf atmosferi üzerinde anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğu düşünülmektedir.
2. İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I Tekniği; Geleneksel Öğretim Yöntemleri'nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniğine göre öğrencilerin şarkı söyleme becerilerini anlamlı derecede geliştirebilmektedir.
3. İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I Tekniği; Geleneksel Öğretim Yöntemleri'nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniğine göre öğrencilerin müziksel alan bilgisi üzerinde anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğu düşünülmektedir.
4. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri'nden Birleştirme-I ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri'nden Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi tekniklerinin; öğrencilerin sınıf atmosferi, şarkı söyleme becerileri ve müziksel alan bilgileri üzerindeki etkileri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.2. TARTIŞMA

Bu araştırmanın sonuçları, İşbirlikli Öğrenmenin müzik öğretiminde müziksel alan bilgisini ve şarkı söyleme becerilerini olumlu yönde etkilerken, olumlu bir sınıf ortamı oluşturduğunu da ortaya koymaktadır. Müzik eğitimi alanında yapılan bir çok araştırmayla (Beckwith ve diğ., 1991; Hoffmann, 1991; Bondi, 2000; Kocabaş, 1998, 2001,2002; Bilen, 1995; Söker, 1998) ve işbirlikli öğrenmenin sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediği sonuçlarını bulan Kim ve Oliva (1999)'nın araştırmasında da bu sonuçlar desteklenmektedir.

Geleneksel öğretmen merkezli bütün sınıf müzik öğretim yöntemlerinde öğrenci etkileşimi, duygu, bilgi ve beceri alış-verişi anlamlı derecede sınırlandırıldığından, bir çeşit duyguları ifade etme şekli olan şarkı söyleme becerisi de tam olarak gelişmemektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminde ise öğrenciler sürekli birbirleriyle etkileşim içerisinde olarak öğrenmek ve öğretmek zorundadırlar. Bu durum ise müzik öğretiminde bütün öğrencilerin, öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarını, kendilerini vermelerini sağlayıp, ilgilerini güdülenmişliklerini ve kişiliklerini etkilemektedir ve bu da öğrenme için sağlam bir temel oluşturmaktadır.

İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrencilere bol miktarda bireysel olarak tekrar ve dönüt alma fırsatları sunulduğundan, bu yöntem, geleneksel öğretmen merkezli öğrencilerin aktif olarak katılım sağlayamadıkları yöntemlere göre, ancak tekrar yoluyla gelişebilen şarkı söyleme becerilerinin kazanılmasında anlamlı derecede etkili olmaktadır.

Ezginin ritminden yola çıkılarak öğretimi tekniğinde ritim kalıplarından yola çıkılarak müzik cümlelerinin, oradan da ezginin bulunması, öğrencilerde buluş zevki yaratmaktadır. Ancak; bu teknikte ritim alıştırmaları yetersiz kalmaktadır.

Öğrencilerin ellerindeki müzik cümleleri üzerinde önce uzmanlık gruplarında çalışıp uzmanlaşarak, daha sonra uzmanlaştıkları müzik cümlesini diğer grup üyelerine öğreterek ve onların uzmanlaştıkları müzik parçalarını da kendilerinden öğrenerek, en sonunda bütün bir ürün ortaya çıkardıkları Birleştirme-I Tekniğinde ise, öğrenciler derse alıştırma yapma, şarkı söylerken deneme yanılma, arkadaşlarından öğrenme ve onlara öğretme, yanlışlarını görerek düzeltme yapma ve en sonda öğrendiklerini grup arkadaşlarına ve tüm sınıfa sunabilme fırsatlarını bulmaktadır.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nde, öğrenciler ezgi parçası üzerinde çalışma fırsatına sahip olduklarından, parçayı inceleyerek, içerisinde geçen müziksel alan bilgilerine dair merak duyarak, grup arkadaşlarıyla tartışarak, birbirlerine ve öğretmenlerine sorarak ve uygulayarak müziksel alan bilgisini somut bir şekilde öğrenebilme fırsatını bulmaktadırlar. Müziksel alan bilgileri yalın olarak öğrencileri için çok soyut kavramlar olduğundan en uygun öğretim yöntemi de yaşayarak öğrenme olmalıdır ki, araştırmanın sonuçları da bunu desteklemektedir.

İşbirlikli öğrenme, sınıf ortamını bütün öğrencilerin başarılı olmasının amaçlandığı işbirlikli bir ortam haline dönüştürür. İşbirlikli sınıflar kaygının düşük ve öğrencilerin birbirine destek olduğu, özgüven ve motivasyonun artırıldığı sağlıklı bir ortamdır. İşbirliği uyumu içinde olan öğrenciler, baskın unsurun rekabet ve bireysel başarının olduğu ortamlarda genelde başarı motivasyonlarını kaybetmektedirler. Dahası rekabetçi sınıf yapıları, kaygıyı artırmakta ve eşit şartlarda yarışma şansı bulamayan öğrencilerin sistemden kopmasına sebep olmaktadır. Araştırmanın sonucunda da İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin başarıyı artırıp, becerileri geliştirirken; öğrenme için olumlu bir ortam oluşturduğu da desteklenmiştir.

Genel bir sonuç olarak, işbirlikli öğrenme müzik öğretiminde etkili bir öğrenme için ipuçları vermekte ve diğer öğrenme tekniklerine bir seçenek sunmakta ve sınıfta olumlu bir atmosfer yaratmaktadır. Ancak müzik öğretiminde işbirlikli öğrenme ile ilgili olarak değişik boyutlarda ve seviyelerde deneysel olarak geliştirilecek araştırma bulgularının eklenmesi bu araştırmayla birlikte bu alana kuramsal ve uygulamalı katkılar getirecektir.

5.3. ÖNERİLER

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

1. İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I tekniği, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim düzeylerinde müzik derslerinde denenerek araştırma sonuçları değerlendirilmelidir.
2. Geleneksel öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olduğu araştırmalarla desteklenen Birleştirme-I ve diğer İşbirlikli Öğrenme teknikleri müzik öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinde "Müzik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi" başlığı altında bağımsız bir ders olarak programlandırılmalıdır.

3. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve teknikleriyle ilgili olarak eğitim sisteminin her düzeyinde öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik seminerler ve hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.
4. Müzik öğretiminde öğretmeni merkeze alarak erişimin artmasına ve becerinin daha fazla gelişmesine engel olan geleneksel öğretim yöntemleri yerine, öğrencinin sosyal, duyuşsal, bilişsel ve devinişsel olarak daha etkin olmasını sağlayan ve sınıf atmosferini olumlu yönde etkileyen Birleştirme-I Tekniği eğitim sisteminin her düzeyinde kullanılmalıdır.
5. İşbirlikli öğrenme yöntemi sürecinin planlanması çok iyi yapılmalı ve özellikle sosyal beceriler, grup ürünü ve değerlendirme etkinlikleri üzerinde önemle durulmalıdır.
6. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I tekniği ve diğer işbirlikli öğrenme teknikleri müzik eğitiminin ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, çalgı eğitimi, müziksel beğeni eğitimi ve kuramsal bilgilerin eğitimi boyutlarında da denenmelidir.
7. Müzik derslerine ayrılan haftalık ders sayısı mevcut olanın iki katına çıkarılmalıdır. Bu süre, programın içeriğini tam olarak gerçekteştirmeye yetecek miktarda değildir. Ayrıca İşbirlikli Öğrenme Yönteminin daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve daha yararlı sonuçlar elde edilebilmesi için de bu gerekmektedir.
8. Okullarda müzik eğitiminde İşbirlikli Öğrenmenin gerçekteştirileceği akustik düzenlemesi ve ses yalıtımı yapılmış geniş müzik odaları ve gerekli araç- gereç bulunmalıdır

KAYNAKÇA

- ABELES, H. F.; HOFFER, C. R.; KLOTMAN, R. H. (1995). **Foundations of Music Education**, Schirmer Books, U.S.A.
- AKPINAR, S. (1999). **İş ve Teknik Eğitimi Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkiliği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- AKSAKAL, Ö.D. (2002). **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Anadili (Türkçe) Eğitimine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ARONSON, E.; BLANEY, N.; STEPHAN, C.; SİKES, J.; SNAP M. (1978). **The Jigsaw Classroom**, Sage Publications, Beverly Hills.
- ARTUT, K. (2002). **Sanat Eğitimi, Kuramları ve Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- BECKWITH, B.; GARFIELD, W. T.; HOLLEY, C. M.; JONES, J. C.; PORTER, S. E. (1991). "Tribal Rhythms: A Thematic Approach To Integrating The Arts Into The Curriculum", **Harvard Educational Review**, Vol: 61, No:3, August 1991.
- BEJERANO, Y.; TAMAR, L.; ELITE, O.; JUDY, S. (1997). The Skilled Use of Interaction Strategies: Creating a Framework for Improved Small Group Communicative Interaction in The Language Classroom, **System**, 25,2,s:203-214.
- BİLEN, S. (1995). **İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- BLANEY, N.; STEPHAN, S.; ROSENFELD, D.; ARONSON, E.; SİKES, J. (1997). Interpedence in The Classroom: A field Study. **Journal of Educational Psychology**, No: 69, Pp: 121-128.
- ÇALIŞKAN, H. (2000). **Kubaşık Öğrenme, Sınıfta Demokrasi**, Ed: Ali Şimşek, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.
- ÇELENK, S.; TERTEMİZ, N.; KALAYCI, N. (2000). **İlköğretim Programları ve Gelişmeler(Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi)** Ed:TAZEBAY, Atilla, Nobel Yay. Ankara.
- DAVIDSON, N; O'LEARY P. W. (1990). "How Cooperative Learning Can Enhance Mastery Teaching" **Educational Leadership**, February, 1990, ss:30-34.
- DAVRAN, Y. (1997). **Şarkı Söyleme Sanatının Öyküsü**, Evrensel Müzikevi, Ankara.
- DOĞAN, B. (2002). **Strateji Öğretimini İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- DOOLITTLE, P. (1997). Vygotsky's Zone of Proximal Development as a Theoretical Foundation for Cooperative Learning. **Journal on Excellence in College Teaching**, 8(1), 83-103.
- EGÜZ, S. (1976). **Toplu Ses Eğitimi I., Temel Konular**, Ayyıldız Matbaası, Ankara.

- ELLIS, A. K. (2002). *Teaching and Learning Elementary Social Studies*, Allyn and Bacon, USA.
- ELMAS, Y. (1988). "Çocuklar ve Gençler İçin Yazılacak "Eğitici Müzik" İhtiyacı", **I. Müzik Kongresi Bildiriler**, Evren Ofset, Ankara.
- ERÇELEBİ, E. (1995). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkileri**", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ERTÜRK, S. (1979). **Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan Matbaası, Ankara.
- FRASER, J. B.; FISHER, D.L. (1982). "Effects Of Classroom Psychosocial Environment on Student Learning", **Journal of Education Psychology**, no:52, pp: 374-377.
- FRASER, J. B. (1986). **Classroom Environment**, Croom Helm, London.
- FRASER, J. B.; BYRNE, D. B.; HATTIE, J. A. (1986). Student Perceptions If Preferred Classroom Learning Environment", **Journal of Education Research**, September/ October 1986, Vol. 81, No:1, Ss: 10-18.
- GOKHALE, A. A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking, **Journal of Technology Education**, vol:7, No:1, Fall.
- GÖMLEKSİZ, M.; TEMEL, A. (1994). "Genel Öğretim Yöntemleri Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Benlik Saygısı ve Erişiyeye Etkisi", **I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram- Uygulama- Araştırma, Bildiriler**, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- GÖMLEKSİZ, M.; ÖZYÜREK, D. (1994). " Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Erişiyeye, Demokratik Tutumlara ve Benlik Saygısına Etkisi", **I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram- Uygulama- Araştırma, Bildiriler**, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- GÖMLEKSİZ, M. (2001). "Kubaşık Öğrenme", **Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme Model ve Teknikleri**, T.C. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- GÜLİYEVA, Y. (2001). **İlköğretimde Olumlu Sınıf Çevresinin Oluşturulmasında Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Rolü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- GÜNAY, E. (1990). "Müzik Öğretiminde Yöntem ve Değerlendirme", **Orta Öğretim Kurumlarında Müzik Öğretimi ve Sorunları**, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- GÜR, A. (2001). **Sınıf Ortamı Ölçeğinin Uyarlama Çalışması** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- GÜRCAN, A. (1996). **Fen Öğretiminde Bilgisayar Destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- HACKETT, P.; LİNDEMAN, C. A. (1997). **The Musical Classroom (Backgrounds, Models and Skills for Elementary Teaching)**, San Francisco State Univ., New Jersey, U.S.A.

- HOFFMANN, J. A. (1991). "Computer- Aided Collaborative Music Instruction", **Harvard Educational Review**, Vol: 61, No:3, August 1991.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. (1974). "Instructional Goal Structure: Cooperative, competitive or Individualistic". **Review of Educational Research**, 44, 213-240.
- JOHNSON, D. W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, D. ve SKON, L. (1981). "Effects of Cooperative, Competitive And Individualistic Goal Structures on Achievement: a Meta-Analysis", **Psychological Bulletin**, 89 (1), Pp: 47-62.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMİTH K. A. (1991). **Active Learning: Cooperation in the College Classroom**, Interaction Book Company, Edine MN.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. (1994). **The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School**, ASCD Publications, U.S.A.
- KAGAN, S. (1995). "We Can Talk; Cooperative Learning in The Elementary ESL Classroom", **Elementary Education Newsletter**, 17, 2.
- KAGAN, S.; KAGAN, M.; KAGAN, L. (2000). **Reaching Standarts Through Cooperative Learning/ Language Arts**, Kagan Publishing, USA.
- KAPLAN, P. R.; STAUFFER, S.L. (1994). **Cooperative Learning in Music**, MENC Book.
- KARAOĞLU, B.K. (1998). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- KARASAR, N. (1998). **Bilimsel Araştırma Teknikleri**, İstanbul.
- KASAP, H. (1996). **İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- KISAKÜREK, M. A. (1985). **Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi, Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 144, Ankara.
- KİM, S.; OLİVA, L. (1999). "Cooperative Learning For Korean Students", **EDUC**, 771, 17 May.
- KOCABAŞ, A. (1998a). "İşbirlikli ve Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Müziğe İlişkin Tutumlar Üzerindeki Etkisi" **TED, Eğitim ve Bilim Dergisi**, Nisan 1988, Cilt: 22, Sayı: 108, Ss:36-40, Ankara.
- KOCABAŞ, A. (1998b). "İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri" **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Journal of Education) S: 14**, Ss: 117- 123, Ankara.
- KOCABAŞ, A. (1998c). "İşbirlikli Öğrenmenin Müziği Öğrenmedeki Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri Üzerindeki Etkileri" **Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitapçığı**, cilt: I, ss: 611- 617, Konya.

- KOCABAŞ, A. (2001.). "The Effects of Cooperative Learning on Students' Self- Concept: An Application on Fifth Graders Students in Music Education" **Interkulturel**, I/2, pn:241-251, Fomi, Forshungsstelle Migration und Integration Padagogische Hochschule Freiburg, Germany.
- KOCABAŞ, A. (2002). "Müzik Öğretiminde Bireysel Değerlendirmelerde Kaygı Düzeyi Üzerine Bir Çalışma", Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, "2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu", Kadıköy, İstanbul.
- KOCABAŞ, A. (2003). **Müzik Öğretiminin Temelleri**, Egetan Bas. Yay., İzmir.
- KOCAOLUK, Ş. & F. (2000). **İlköğretim Okulu Programı 1-8**, Kocaoluk Yayınevi, İstanbul.
- LAMPLE, J. R.; ROOZE, G. E. (1996). "Effects of Cooperative Learning Among Hispanic Students In Elementary Social Studies", **Journal of Educational Research**, Sayı:89-3, Ocak-Subat, 1996.
- LEFRANÇOIS, G. R. (1997). **Psychology for Teaching**, Watsword Publishing Company, USA.
- MAIN, J. (1991). "Blust Off! Count Down to a Positive Classroom Atmosphere", **Science and Children**, April, 1991.
- MATTHEWS, M. (1992). Gifted Students Talk About Cooperative Learning, **Educational Leadership**, October.
- MAYER, R., E. (1987). **Educational Psychology, A Cognitive Approach**, Santa Barbara Univ. of California.
- M.E.B. (1994). **İlköğretim Okulları Müzik Dersi Öğretim Programı**, M.E.B. Basımevi, Ankara.
- MOSKOWITZ, J. M.; MALVİN, J.H.; SCHAEFFER, G. A. VE SCHAPS, E. (1996). "Evaluation of a Cooperative Learning Strategy", **American Educational Research Journal**, 20, 4, pp:687-696.
- NEKRASOVA, Y. B. (1985). "The Teacher And The Psychological Atmospher in the Classroom", **Vop. Psikhol.**, 1985, No:6, Pp:85-87.
- OKTAR, İ; DEMİRCİ, Ö. (1996). "Geleneksel Ve Ödüllü Değişim Ekonomisine Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Erişisi Üzerindeki Etkisi", **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 20, 100, ss:6-14.
- ÖCAL, G.M. (1996). **Akademik Çelişki Tekniğinin Tarih Derslerindeki Başarı ile Güdü Üzerindeki Etkileri ve Öğrencilerin Değerlendirmeleri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ÖZDER, H. (1996). **Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkiliği**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖZER, Ö. (1999). **İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- ÖZKAL, N. (2000). **İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar Ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- PARAPPHAL, K. (1991). Cooperative Learning in a Humanistic English Class, *Cross Current*, 41, 2, ss:37-41.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. S. (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching**, Cambridge University Press, USA.
- ROZMAJZL, M.; BAYER-ALEXANDER, R. (2000). **Music Fundamentals, Methods and Materials for the Elementary Classroom Teacher**, Longman Inc., U.S.A.
- SABAN, A. (2001). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**, Nobel Yayınları, Ankara.
- SABAN, A. (2002). **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Nobel Yay., Ankara.
- SAN, İ. (1983). **Sanat Eğitimi Kuramları**, Tan Yay., Ankara.
- SAN, İ. (1985). **Sanat ve Eğitim**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- SARITAŞ, E. (2002). **İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflardaki Başarılı ve Başarısız Problem Çözücülerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, Tutumları ve Edim Düzeyleri** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- SELÇUK, Z.; KAYILI, H.; OKUT, L. (2003). **Çoklu Zeka Uygulamaları**, Nobel Yay. Dağ., Ankara.
- SENEMOĞLU, N. (2001). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara.
- SHAPIRO, S.(1993). "Strategies that Create a Positive Classroom Climate", *Clearing House*, Now/Dec., Vol 67.
- SILBERMAN, M. (1996). **Active Learning, 101 Strategies to Teach Any Subject**, Temple University, U.S.A.
- SÖKER, S. (1998). **İşbirlikli (Ortak Çalışma Yoluyla) Öğrenmenin Şarkı Öğretimine Etkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- SUCUOĞLU, H. (2003). **İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim Ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ŞEKER, N. (1995). **Lise Öğretmenlerinin Stres Kaynaklarına İlişkin Algularıyla Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkiler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ŞENDUR, E. P. (1999). **Sınıf Atmosferi ve Öğrenci Güdüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- ŞİMŞEK, A. (1994). "Bilgisayar Destekli Kubaşık Öğrenmede Öğrenci Denetiminin Akademik Başarı, Güven ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri**, Adana
- TRICKETT, E. J.; MOOS R. H. (1973). "Social Environment Of Junior High And High School Classrooms", **Journal of Educational Psychology**, 1973, Vol: 55, No: 1, Ss: 93-102.
- TOMLINSON, C. A.; KALBFLEİSCH, M. L. (1998). "Teach Me, Teach My Brain A Call For Differentiated Classrooms", **Educational Leadership**, Now 98, Vol:56, Issue:3, P:52, 4p, 1bw.
- TONBUL, C. (2001). **İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Dersine İlişkin Doyum, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- TURGUT, İ. (1997). **Felsefi Sorgulama**, Anadolu Matbaası, İzmir
- UÇAN, A.; YILDIZ, G.; BAYRAKTAR, E. (1999). "İlköğretimde Müzik Öğretimi", **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı: İlköğretimde Müzik Öğretimi**, MEB Yay., Burdur.
- UÇAN, A. (2001). "Okul Öncesi Çocuğun Müziksel Gelişimi" **Müzik Öğretimi**, Ed. Ali Öztürk, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- UYSAL, M. E.(2003). **İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Öğretiminde Sürekli ve Durumluk Kaygı ile Erişi Üzerindeki Etkileri** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ÜRFİOĞLU, A. (1989). **Bebeklik ve Okul Öncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Eğitimi**, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- WİTTROCK, M. C. (1974). Learning as a Generative Process, **Educational Psychologist**, 11:87-95
- YAVUZER, H. (2000). "Etkili Öğrenme Ortamının Oluşturulmasında Öğretmenin Rolü", **Bulunduğu Eser: Çocuklarımız İçin Eğitim Sohbetleri**, Ed:Aytaç AÇIKALIN, Pegem Yay. , Ankara.
- YEŞİLYAPRAK, B. (1996). "A Study Concerning the Effects of Cooperative Learning in the Education of Teacher Candidates", **Teacher Training for The Twenty First Century**, Ed: Prof. Dr. Galip KARAGÖZOĞLU, Dokuz Eylül Univ., Buca Faculty of Education, İzmir,624-634.
- YILDIZ, G. (2002). **İlköğretimde Müzik Öğretimi I. Kademe**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- YILDIZ, V. (1998). **İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okul Öncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- YILDIZ, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16-17: 155-163. Ankara.

YÖK/ Dünya Bankası (1997). **Müzik Öğretimi**, MEGP, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

BONDI, T. (2000). The Effects of Cooperative Learning On Attitudes Toward Rhythm Reading,
<http://www.teachreach.org/trish.htm>.

http://www.kodaly.org.au/zoltan_kodaly.htm

<http://www.msu.edu/dalcrose.htm>





EKLER*

* Eklerde yer alan ve tez yazarı tarafından geliştirilen form, ölçek ve testlerin madde sayıları eksiltilerek sunulmuştur.

DENEY GRUBU GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

A-BİÇİMSEL BÖLÜM

OKULU: KIRAZ YATILI BÖLGE İLKÖĞRETİM OKULU

SINIFI: 5-A

ÖĞRETMEN: GÜZİDE (SAZAN) UYSAL

ÜNİTE: MÜZİĞİMİZDE RİTM VE EZGİ

KONU: Seslerin susların sürelerine göre çeşitli düzenlemeler

AMAÇ 1: Verilen ritim kalıbındaki süre değerlerini tanıyabilme.

DAVRANIŞLAR: 1. Verilen ritim kalıbının tam nota, tam sus ve iki tamlık değerlerden oluştuğunu söyleme.

2. Verilen ritim kalıbının çeşitli nota değerlerinden oluştuğunu söyleme.

AMAÇ 2: Amaç 2. Söz kümelerinin ritim yapısını ayırt edebilme.

DAVRANIŞLAR: 1. Verilen söz dizisinin çeşitli nota değerlerinden oluştuğunu söyleme.

AMAÇ 12 : Ezgi ve ritim kalıplarında oluşturulan ezgileri söylemekten hoşlanabilme.

DAVRANIŞLAR: 1. Ezgileri tek başına söylemeye istekli olma.

2. Ezgileri grupça söylemeye istekli olma.

ÖĞRETME ÖĞRENME YÖNTEMLERİ: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi- Birleştirme-I Tekniği

ARAÇ-GEREÇ: ritim çalgıları, flüt, “Şarkılı Cimnastik” parçası

B-GİRİŞ

DİKKATİ ÇEKME: Bugünkü derste “Şarkılı Cimnastik” adlı müzik parçasını arkadaşlarıyla birlikte kendilerinin öğrenecekleri söylenmesi.

GÜDÜLEME: Bu derste çok yeni bir yöntemin uygulanacağı, bu yöntemle parçayı herkesin birbirine öğreteceği açıklanması.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğrencilerin parçayı birbirlerine nasıl öğretecekleri hakkında bilgi verilmesi.

DERSE GEÇİŞ: Dersi bu şekilde işlemek için sınıfın gruplara ayrılması gerektiği açıklanarak derse geçilmesi.

C-GELİŞTİRME

ÖĞRENME VE ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ:

- Şarkımız 4 müzik cümlesinden oluştuğu için, 4'erli olmak üzere rastlantısal yolla heterojen grupların oluşturulması.

- Rastlantısal yolla grup oluşturulurken;

Sınıfın sayısı müzik cümlesi sayısı olan 4' ye bölünür. Yani sınıfımızda $30 / 4 = 7$ grup olmalıdır.

Bunun için sınıftaki öğrencilere 7'ye kadar birer birer saydırılır. 7'den sonra tekrar 1'den başlayarak 7' ye kadar saydırılır. Daha sonra 1'ler bir grup, 2'ler bir grup, 3'ler bir grup...7'ler bir grup olacak şekilde 4 kişilik 5 ve 5 kişilik 2 grup oluşturulur.

- Parça tarafımdan bir kez çalınıp söylenmesi.
- Grup içinde soyadı önce gelene 1. müzik cümlesi, sonra gelene 2. müzik cümlesi ve sonrakilere diğer müzik cümleleri verilmesi.
- Aynı müzik cümlesinden sorumlu olan öğrenciler bir araya gelerek "uzmanlık grubu"nu oluşturması.
- Her gruba uzmanlaşacakları müzik cümlesi kartonlara yazılarak verilmesi.
- "Uzmanlık grupları"nda müzik cümleleri iyice çalışılarak öğrenilmesi.
- Uzmanlık grubu çalışırken şu işlem sırası izlenmesi.
- Elle ritim tutulması.
- Ritim aletleriyle çalınması.
- Ritim-söz eşleştirmesi yapılması.
- Şarkı ezgisiyle birlikte söylenecek.
- Uzmanlaşma tamamlandıktan sonra, herkesin kendi kümesine dönerek diğer üyelere uzmanı olduğu müzik cümlesini öğretmesi.
- Bütün üyeler diğer müzik cümlelerini öğrendikten sonra, aralarından rasgele seçilen bir öğrenciden parçanın istenen bir kısmını söylemesinin istenmesi.
- Tüm kümelerin topluca sunum yapılması.

D-DEĞERLENDİRME

Etkinlikler esnasında gruplar arasında dolaşarak grup gözlem formlarının doldurulması.

Her gruptaki öğrencilerin şarkı söyleme becerilerini ölçmek için ayrı ayrı bireysel gözlem formları tutulması.

Dersin sonunda kendini ve grubu değerlendirme formu dağıtılması.

Grupları ödüllendirebilmek için; etkinlikler esnasında tarafımdan doldurulan grup gözlem formları ve öğrencileri bireysel olarak gözlemlediğim formların sonucunda elde edilen grup puanları toplanarak toplam grup puanlarının elde edilmesi.

Ödül olarak puan kartları verilmesi. Ünitenin sonuna kadar alınan puan kartları biriktirilmesi.

GRUBUN ÖDÜLENDİRİLMESİ

<u>Ortalama başarı</u>	<u>Ödül</u>
30 puan ve yukarısı	yeşil kalp
20 puan	turuncu kalp
10 puan	mavi kalp

GRUP FAALİYET RAPORU

GRUP İSMİ		
PARÇANIN ADI		
GRUP ÜYESİ	KATKILAR	PARÇA ÖĞRENİLDİ Mİ?

YORUMLAR

Grup Üyelerinin İmzaları

KONTROL GRUBU GÜNLÜK DERS PLANI ÖRNEĞİ

A-BİÇİMSEL BÖLÜM

OKULU: KIRAZ YATILI BÖLGE İLKÖĞRETİM OKULU

SINIFI: 5-C

ÖĞRETMEN: GÜZİDE (SAZAN) UYSAL

ÜNİTE: MÜZİĞİMİZDE RİTM VE EZGİ

KONU: Seslerin susların sürelerine göre çeşitli düzenlemeler

AMAÇ 1: Verilen ritim kalıbındaki süre değerlerini tanıyabilme.

DAVRANIŞLAR: 1. Verilen ritim kalıbının tam nota, tam sus ve iki tamlık değerlerden oluştuğunu söyleme.

2. Verilen ritim kalıbının çeşitli nota değerlerinden oluştuğunu söyleme.

AMAÇ 2: Amaç 2. Söz kümelerinin ritim yapısını ayırt edebilme.

DAVRANIŞLAR: 1. Verilen söz dizisinin çeşitli nota değerlerinden oluştuğunu söyleme.

AMAÇ 12 : Ezgi ve ritim kalıplarında oluşturulan ezgileri söylemekten hoşlanabilme.

DAVRANIŞLAR: 1. Ezgileri tek başına söylemeye istekli olma.

2. Ezgileri grupça söylemeye istekli olma.

ÖĞRETME ÖĞRENME YÖNTEMLERİ: Notayla Öğretim Yöntemi, ERYÖT

ARAÇ-GEREÇ: Ritim araçları, Blok Flüt, Müzik Defteri, Kalem, Silgi

KAYNAK: “Şarkılı Cimnastik”

SÜRE: 40 dakika

B-GİRİŞ

DİKKATİ ÇEKME: Bugünkü derste “Şarkılı Cimnastik” adlı müzik parçasını öğreneceklerinin söylenmesi.

GÜDÜLEME: Müziğin işlevlerinin bize sağladığı katkıların neler olduğu buldurulması.

GÖZDEN GEÇİRME: Parça öğrenilirken kullanılacak olan ritim aletleri gözden geçirilmesi.

DERSE GEÇİŞ: Öğrenciler arasında sessizlik sağlanarak öğretmenin yönergelerini dinlemeleri sağlanması.

ŞARKI SÖYLEME BECERİLERİ GÖZLEM FORMU

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI:

TARİH:

NUMARASI:

GÖZLEMÇİ:

SINIFI:

OKULU:

ÖĞRENİLEN ŞARKI:

DAVRANIŞLAR	GERÇEK PUAN	VERİLEN PUAN
2. Diyafram nefesi alma.	4 puan	
3. Sesleri önde söyleme.	4 puan	
4. Nefes yerlerine uygun söyleme.	5 puan	
5. Bağırmadan söyleme.	5 puan	
7. Doğru ritimle söyleme.	25 puan	
8. Doğru seslerle söyleme.	25 puan	
9. Şarkıyı kendi hızında söyleme.	10 puan	
Toplam puan	100 puan	

MÜZİK DERSİ SINIF ATMOSFERİ ÖLÇEĞİ

YÖNERGE

Bu ölçekte, müzik derslerinin nasıl geçtiğine dair 23 adet ifade bulunmaktadır. Sizlerden bu ifadeleri okuyup, doğru ise, “EVET”; yanlış ise, “HAYIR”; kısmen doğru ise, “BAZEN” kutucuğunun içine “X” işaretini koymanızı istiyoruz. İfadeleri okurken sadece Müzik Dersleriyle ilgili olduklarını unutmayın. Kolay gelsin.

ÖĞRENCİNİN ADI-SOYADI:

NUMARASI:

SINIFI:

CİNSİYETİ:

		EVET	BAZEN	HAYIR
KATILIM	1. Müzik dersine katılmaktan zevk alırım.			
	2. Sınıfça şarkı söylendiğinde katılmak istemem.			
HOŞLANMA	3. Müzik derslerimiz çok sıkıcı geçer.			
	4. Müzik derslerini kaçırmayı hiç istemem.			
ÖĞRETMEN DESTEĞİ	5. Öğretmenimiz hepimizin çalışmalarına önem verir.			
	6. Öğretmenimiz sadece belli öğrencilerin yaptıklarıyla ilgilenir.			
İŞE DÖNÜKLÜK	7. Her müzik dersinde yeni bir şeyler öğreniriz.			
	8. Müzik dersinde yaptığımız etkinlikleri gerekirse okula sergileriz.			
DÜZENLİLİK	9. Müzik derslerinde aldığımız oturma şekli çok sıkıcıdır.			
	10. Müzik derslerimizi çok iyi organize edilmiş bir sınıfta işleriz.			
SOSYALLEŞME	11. Her müzik dersinde farklı gruplarla etkileşim içine gireriz.			
	12. Bir şarkıyı birlikte öğreneceğimiz zaman kolaylıkla grupları oluşturabiliriz.			

MÜZİKSEL ALAN BİLGİ TESTİ

ADI SOYADI:
SINIFI:
CİNSİYETİ:

TARİH:

Sevgili öğrenciler,

Müzik dersine ilişkin bilgilerinizi ölçmek amacıyla hazırlanan elinizdeki soru kağıdındaki soruları dikkatli bir şekilde okuyunuz. Doğru olan yanıtı seçip işaretleyiniz.

Başarılar dilerim.

Güzide (SAZAN) UYSAL
Sınıf Öğretmeni

SORULAR

1. Müzikte isim olarak kaç tane nota vardır?
 - A. Yedi
 - B. On dört
 - C. Yirmi dört
 - D. Altı
2. Porte nedir?
 - A. Yalnızca çizgi üstlerine nota yazılan beş paralel çizgiye denir.
 - B. Yalnızca aralıklarına nota yazılan beş paralel çizgiye denir.
 - C. Çizgi ve aralıklarına notalar yazılan beş paralel çizgiye denir.
 - D. Çizgi ve aralıklarına notalar yazılan altı paralel çizgiye denir.
3. Bir müzik eserinin vuruş sayısı birbirine eşit olarak bölünmüş küçük parçalarından her birine ne denir?
 - A. Ölçü çizgisi
 - B. Ölçü rakamı
 - C. Ölçü
 - D. Ölçek
4. Sol anahtarına göre portenin ikinci çizgisine yazılan notanın adı aşağıdakilerden hangisidir?
 - A. Si
 - B. Sol
 - C. La
 - D. Fa
5. Sol anahtarına göre si notası portenin üzerinde nereye yazılır?
 - A. İkinci aralığa
 - B. Üçüncü aralığa
 - C. Dördüncü aralığa
 - D. Üçüncü çizgiye
6. Portreye yazılan notaların adını belirlemeye yarayan dizeğin ikinci çizgisine yapılan işarete ne ad verilir?
 - A. Ölçü
 - B. Sol anahtarı
 - C. Anahtar
 - D. Dizек
7. Dizeğin kaç çizgisi vardır?
 - A. Üç
 - B. Dört
 - C. Beş
 - D. Altı
8. 4 tane 16'lık nota kaç tane 8'lik nota eder?
 - A. 2 sekizlik
 - B. 1 sekizlik
 - C. 3 sekizlik
 - D. 8 sekizlik

9. Sol anahtar hangi çizgiye yazılır?

- A. Birinci çizgiye
- B. İkinci çizgiye
- C. Üçüncü çizgiye
- D. Dördüncü çizgiye

10. 2 'lük ölçü sayısı bulunan bir müzik
4

cümlesinde aşağıdaki nota değerlerinden hangisinden iki tane bulunur?

- A. Birlik
- B. İkilik
- C. Dörtlük
- D. Sekizlik

11. 4 'lük ölçü sayısına göre yazılı bir
4

parçasının her ölçüsü kaç vuruştur?

- A. Bir vuruşlu
- B. İki vuruşlu
- C. Üç vuruşlu
- D. Dört vuruşlu

12. Önüne gelen notayı değerinin yarısı kadar uzatan noktaya aşağıdakilerden hangisi denir?

- A. Çoğaltma noktası
- B. Uzatma noktası
- C. Durak işareti
- D. Bekleme noktası

13. Aşağıdaki ölçü vuruş şemasının ölçü sayısı kaçtır?

- A. 2
4
- B. 3
4
- C. 4
4
- D. 1
4



14. Bir ezgi parçasında sesler kalından inceye doğru gidiyorsa buna ne denir?

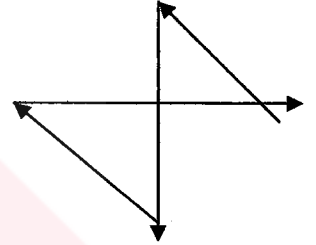
- A. Çıkıcı özellik
- B. İnici özellik
- C. Yürütücü özellik
- D. Durucu özellik

15. Müzik parçasının tekrarlanacak bölümünü belirtmek için ölçü çizgisinin önüne ikinci ve üçüncü aralıklara konulan noktalı işarete ne ad verilir?

- A. Dolap işareti
- B. Bitiş çizgisi
- C. Ölçü belirteci
- D. Tekrar işareti

16. Aşağıdaki ölçü vuruş şemasının ölçü sayısı kaçtır?

- A. 6
8
- B. 2
4
- C. 3
4
- D. 4
4



	Duyuşsal Alan Tepkide Bulunma Basamağı		Duyuşsal Alan Tepkide Bulunma Basamağı		Duyuşsal Alan Tepkide Bulunma Basamağı		Duyuşsal Alan Tepkide Bulunma Basamağı	
Hedefler	Çeşitli ritim düzenlemelerini çalmaktan hoşlanabilme.		Seslerin yüksekliklerine göre çeşitli düzenlemeler yapmaktan hoşlanabilme.		Kalın si – İnce re aralığı içindeki seslerle ezgi oluşturmaktan hoşlanabilme.		Ezgi ve ritim kalıplarından oluşturulan ezgileri söylemekten hoşlanabilme.	
Davranışlar	5. SINIF 3. ÜNİTE MÜZİĞİMİZDE RİTİM VE EZGİ KONULAR		9.1.Ritim çalgısıyla çeşitli ritim düzenlemelerini çalmada istekli olma. 9.2.Çeşitli ritim düzenlemelerini değişik ritim araçlarıyla çalmaya istekli olma. 10.1..Seslerin yüksekliklerini belirleme çalışmalarından zevk alma, katılma. 10.2. Verilen ezgi kalıbındaki sesleri yüksekliklerine göre düzenleme yapmaya istekli olma.		11.1. Verilen ezgi ve ritim kalıplarından uygun olanlarıyla ezgi oluşturmaya .istekli oluş. 11.2. Verilen ezgi kalıbına uygun ritimlerle düzenleme yapamaya istekli olma.		12.1. Ezgileri tek başına söylemeye istekli olma. 12.2. Ezgileri grupla söylemeye istekli olma.	
1. Seslerin ve Susların Sürelerine Göre Çeşitli Düzenlenimleri								
2.Çeşitli Ritim Kalıpları Ve Yazılımı	●	●						
3. Seslerin Yüksekliklerine Göre Oluşturulan Ezgi Kalıpları					●	●		
4. Seslerin yüksekliklerine göre çeşitli düzenlenişi			●	●			●	●

	Bilişsel Alan Bilgi Basamağı	Devinişsel Alan Beceri Haline Getirebilme Basamağı	Devinişsel Alan Beceri Haline Getirebilme Basamağı	Devinişsel Alan Beceri Haline Getirme Basamağı	Bilişsel Alan Bilgi Basamağı
Hedefler	Bildiği Şarkılar ve oyun müziklerindeki tekrar ve dolap işaretlerini tanıyabilme.	Bildiği şarkı ve oyun müziklerinin vuruş ve zamanlarını doğru vurabilme.	Bildiği şarkı ve oyun müziklerindeki ölçülerin kümelerini doğru vurabilme.	Bildiği şarkı ve oyun müziklerinin ölçü öğelerini doğru yazabilme.	Bildiği şarkılar ve oyun müziklerindeki tekrar ve dolap işaretlerini tanıyabilme.
Davranışlar					
5. SINIF 4. ÜNİTE MÜZİĞİMİZDE VURUŞ-ÖLÇÜ	5.1. Gösterilen işaretin tekrar işaretini söyledi.	6.1. Birim vuruş ve birim zamanı doğru izleme.	7.1. İkiserli ölçülerin vuruşlarını doğru yapma.	8.1. Dizindeki ölçü belirtecini doğru yere koyma.	9.1. Tekrar işaretini doğru yerde gösterme.
KONULAR	5.2. Gösterilen işaretin dolap işaretini söyledi.	6.2. Kuvvetli vuruş ve kuvvetli zamanı doğru izleme.	7.2. Üçerli ölçülerin vuruşlarını doğru yapma.	8.2. Ölçü çizgisini doğru çizme.	9.2. Dolap işaretini doğru yerde gösterme.
6.3. zayıf vuruş ve zayıf zamanı doğru izleme.					
Şarkılarımızda, oyun müziklerimizde vuruş-zaman					
Ölçünün tanımı ve kullandığımız çeşitli ölçüler			●	●	
Ölçü yazısının öğeleri				●	●
Şarkılarımızda, oyun müziklerimizde bitiş çizgisi, tekrar, dolap	●	●			●
Şarkılarımızı, oyun müziklerimizde vuruş ve zamanları belirleyerek ölçüleyelim.		●	●	●	●

	Devinışsel Alan Beceri Haline Getirme Basamağı		Devinışsel Alan Beceri Haline Getirme Basamağı		Devinışsel Alan Yaratma Basamağı		Duyuşsal Alan Alma Basamağı		Duyuşsal Alan Tepkide Bulunma Basamağı	
Hedefler	Ölçü sayısı verilen şarkı ve oyun müziklerini ölçüleyebilme.		Dağarcığındaki şarkılar ve oyun müziklerini ölçü yapısına uygun çalabilme ve söyleyebilme.		Bilddiği ölçü çeşitleriyle ezgi yaratabilme.		Bilddiği şarkı ve oyun müziklerinin ölçü özelliklerine dikkat edebilme.		Öğrendiği ölçü çeşitleriyle ezgi yaratmaya istekli olabilme.	
Davranışlar	10.1. Vuruş kümelerini belirleme.		11.1. Dağarcığındaki şarkı ve oyun müziklerini ölçü kümelerine uygun sestendirme.		12.1. Bildiği ölçü çeşitlerinden yeni yeni ezgiler oluşturma.		13.1. Bildiği şarkı ve oyun müziklerini ölçü türlerine uygun olarak söylemeye ve çalmaya özen gösterme.		14.1. Bildiği ölçü çeşitlerinden yeni ezgiler oluşturmaktan hoşlanma.	
5. SINIF 4. ÜNİTE MÜZİĞİMİZDE VURUŞ-ÖLÇÜ	10.2. Ölçü sayısına göre ölçü çizgilerini çizme.		11.2. Dağarcığındaki şarkı ve oyun müziklerini ölçü öğelerine uygun sestendirme.		12.2. Verilen ezgi kalıbına bildiği ölçü çeşitleriyle düzenlemeler yapma.		13.2. Bildiği şarkı ve oyun müziklerinin ölçü öğelerinin yazımında kurallara uyma.		14.2. Verilen ezgi kalıbını bildiği ölçü çeşitlerine uygun olarak düzenlemekten hoşlanma.	
KONULAR										
A. Şarkılarımızda, oyun müziklerimizde vuruş-zaman										
B. Ölçünün tanımı ve kullandığımız çeşitli ölçüler					●		●		●	
C. Ölçü yazısının öğeleri			●		●		●			
Ç: Şarkılarımızda, oyun müziklerimizde bitiş çizgisi, tekrar, dolap										
D. Şarkılarımızı, oyun müziklerimizde vuruş ve zamanları belirleyerek ölçüleyelim	●		●							

ÖRNEK EZGİ PARÇASI

ŞARKILI CİMNASTİK

Söz: Hilmi Seyrek
Müzik: Alman Ezgisi

Bir baş i - ki o - muz i - ki diz i - ki a - yak

Bir baş i - ki o - muz i - ki diz a - yak

Cim cim - nas - tik cim cim - nas - tik

Cim . cim - nas - tik cim - nas - tik