

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE YAPILAN
TOPLU BAĞLAMA ÖĞRETİMİNİN
PERFORMANS VE TUTUMA ETKİSİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
İsmail SÖZEN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Yavuz DURAK

Bolu – 2012

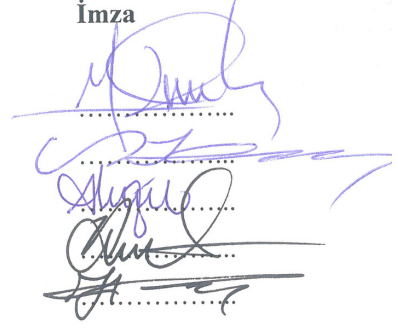
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İsmail SÖZEN'e ait "İşbirlikli Öğrenme İle Yapılan Toplu Bağlama Öğretiminin Performans ve Tutuma Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Müzik Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir. 04/05/2012

Akademik Unvanı, Adı ve Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Yavuz DURAK
Üye : Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK
Üye : Doç. Dr. Dolunay Akgül BARIŞ
Üye : Doç. Dr. Zeki ARSAL
Üye : Yrd. Doç. İ. Hakkı AKYOLOĞLU

İmza



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**THE EFFECT OF GROUP BAĞLAMA INSTRUCTION WITH COOPERATIVE
LEARNING APPROACH ON PERFORMANCE AND ATTITUDE****İsmail SÖZEN****Doctoral Dissertation****Department of Music Education****Supervisor of Thesis: Asst. Prof. Dr. Yavuz Durak****May 2012, xv + 136 Pages**

The aim of this study is to determine the effects of group bağlama instruction with cooperative learning approach on the performance of students' playing bağlama and attitude towards bağlama course.

The study was carried out on 22 second year-class students who hadn't ever had bağlama course before at Music Education Department at Fine Arts Department, Abant İzzet Baysal University in 2009-2010 Academic Year.

In this study, "pre test – post test control group design" and "post test control group design" were used. During the study, 2 hours of group bağlama instruction for five weeks was carried out with the control group and 2 hours of group bağlama instruction with cooperative learning for five weeks was carried out with the experiment group. In the experiment group, *Jigsaw I technique* of the cooperative learning approach was used. In both experiment and control group, five folkssongs including *using thumb while playing bağlama, playing irregular meters with bağlama and transposition with*

bağlama were taught to students in accordance with the same aims.

In order to determine the attitudes of students towards bağlama course, Attitude Scale Towards Bağlama Course developed by the researcher was used; in order to determine bağlama performance of the students at the end of the study, Bağlama Performance Assessment Questionnaire developed by the researcher was used.

At the end of the study, that group bağlama instruction with cooperative learning approach didn't make any statistical difference on students' bağlama performance and attitudes towards the bağlama course but there was a meaningful difference on the attitudes of experiment group students towards bağlama course were determined.

Key Words: Bağlama Education, Group Bağlama Instruction, Cooperative Learning Approach, Jigsaw I Technique.

ÖZET

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE YAPILAN TOPLU BAĞLAMA ÖĞRETİMİNİN PERFORMANS VE TUTUMA ETKİSİ

İsmail SÖZEN

Doktora Tezi

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç Dr. Yavuz Durak

Mayıs 2012, xv + 136 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin öğrencilerin bağlama çalma performansı ve bağlama dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini belirlemektir.

Araştırma, 2009 – 2010 eğitim-öğretim yılında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında daha önce hiç bağlama eğitimi almamış 22 lisans 2. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol ve deney gruplarında 11'er öğrenci yer almıştır.

Araştırmada “öntest – sontest kontrol gruplu desen” ve “sontest kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Deney sürecinde kontrol grubuyla haftada 2 ders saati olmak üzere 5 hafta boyunca toplu bağlama öğretimi, deney grubuyla yine haftada 2 ders saati olmak üzere 5 hafta boyunca işbirlikli öğrenme uygulamalı toplu bağlama öğretimi yapılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yaklaşımının *Birleştirme I* tekniği

kullanılmıştır. Her iki grupta aynı hedefler doğrultusunda, *bağlamada başparmak kullanımı*, *bağlamada aksak usullerin çalınması* ve *bağlamada transpoze çalma* konularını kapsayan 5 türkü öğretilmiştir.

Öğrencilerin bağlama dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmanın başında ve sonunda araştırmacı tarafından geliştirilmiş Bağlama Dersi Tutum Ölçeği uygulanmış, bağlama performanslarını saptamak amacıyla araştırmanın sonunda yine araştırmacı tarafından geliştirilmiş Bağlama Performansı Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin, toplu bağlama öğretimine göre öğrencilerin bağlama performansları üzerinde ve bağlama dersine ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı, ancak deney grubunun bağlama dersine ilişkin tutumlarında anlamlı düzeyde bir fark oluşturduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bağlama Eğitimi, Toplu Bağlama Öğretimi, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı, Birleştirme I Tekniği.

TEŞEKKÜR

Değerli katkılarından dolayı tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yavuz DURAK'a; konunun seçim aşamasında ve çalışmanın şekillenmesinde katkısı bulunan Doç. Dr. O. Ozan BİLEN'e; tez izleme komisyonunda görev almayı kabul ederek tezin oluşmasında katkı sağlayan Doç. Dr. Zeki ARSAL, Doç. Dr. Dolunay Akgül BARIŞ ve merhum Prof. Selahattin GÖRSEV'e; ölçeklerin geliştirilme aşamasındaki yönlendirmelerinden dolayı Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN, Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK, Prof. Dr. Uğur ALPAGUT ve Yrd. Doç. Dr. Sadık YÖNDEM'e; ölçeklerin ön uygulamasındaki katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Y. Alper VARIŞ, Yrd. Doç. Dr. Rıza AKYÜREK, Öğr. Gör. Dr. Banu ÖZEVİN TOKİAN ve Okt. Salih ÖĞMEN'e; öğrenci performanslarını değerlendirmedeki katkılarından dolayı Yrd. Doç. İsmail Hakkı AKYOLOĞLU ve Bağlama Eğitimcisi Cemal ÖZATA'ya; verilerin istatistiksel analizi aşamasındaki yardımlarından dolayı Arş. Gör. Sami PEKTAŞ'a ve istatistiksel bulguları yorumlama aşamasındaki fikir ve katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY ile Yrd. Doç. Dr. İ. Alper KÖSE'ye; özet bölümünün İngilizce çevirisini yapan Okt. Özlem KARAKIŞ'a teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmam boyunca bana fikirleriyle katkıda bulunan Arş. Gör. Gökhan ÖZTÜRK, Arş. Gör. Özlem ÖZTÜRK ve Arş. Gör. Senem ACAY'a ve aileme teşekkürlerimi sunarım.

Tezin bitmesini bekleyenlere...

ETİK SÖZLEŞME

Doktora tezi olarak sunduğum, “İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı ile Yapılan Toplu Bağlama Öğretiminin Performans ve Tutuma Etkisi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 04/05/2012

İsmail SÖZEN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İTHAF.....	viii
ETİK SÖZLEŞME	ix
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
BÖLÜM I	
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	7
1.3. Alt Problemler	7
1.4. Araştırmanın Amacı	8
1.5. Araştırmanın Önemi	8
1.6. Sayıtlılar	9
1.7. Sınırlılıklar	9
1.8. Tanımlar	10
BÖLÜM II	
2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	11
2.1. Kuramsal Temeller	11
2.1.1. Çalgı eğitimi	11
<i>Bireysel çalgı eğitimi</i>	<i>17</i>
<i>Toplu (grupla) çalgı eğitimi</i>	<i>18</i>

2.1.2. Bağlama eğitimi	20
2.1.3. Yapılandırmacılık	24
<i>Bilişsel yapılandırmacılık: J. Piaget</i>	25
<i>Sosyal – kültürel yapılandırmacılık: L. S. Vygotsky</i>	27
2.1.4. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı	30
<i>İşbirlikli öğrenme yaklaşımının dayandığı temeller</i>	33
<i>İşbirlikli öğrenme teknikleri</i>	35
<i>Birleştirme I (Jigsaw I)</i>	36
<i>İşbirlikli öğrenmenin yararları</i>	38
2.1.5. Müzik eğitimi ve işbirlikli öğrenme yaklaşımı	39
2.1.6. Tutum	41
2.2. İlgili Literatür	48
2.2.1. Bağlama eğitimi ile ilgili araştırmalar	48
2.2.2. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı ile ilgili araştırmalar	50
2.2.3. Tutumla ilgili araştırmalar	55

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Çalışma Grubu	60
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.3.1. Bağlama dersi tutum ölçeği (BDTÖ)	61
<i>Tutum maddelerini oluşturma aşaması</i>	62
<i>Kapsam geçerliği - uzman görüşüne başvurma aşaması</i>	62
<i>Ön uygulama aşaması</i>	63
<i>Yapı geçerliği analizi aşaması</i>	63
<i>Güvenirlilik analizi aşaması</i>	8
3.3.2. Bağlama performansı değerlendirme formu (BPDF)	69
3.4. Veri Toplama Süreci	70
3.5. Araştırma Süreci	71
3.5.1. Deneysel işlemler	73
3.5.2. Kontrol grubunda örnek ders işlenişi	82

3.6. Verilerin Çözümlenmesi	83
BÖLÜM IV	
4. BULGULAR VE YORUMLAR	84
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84
4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar	84
4.1.2. İkinci probleme ilişkin bulgular ve yorumlar	85
4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar	86
4.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar	87
4.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar	88
V - SONUÇLAR VE ÖNERİLER	90
5.1. Sonuçlar	90
5.2. Öneriler	91
KAYNAKLAR	93
EKLER	109
ÖZGEÇMİŞ	136

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 3–1. Deneş Deseni	59
Tablo 3–2. Araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları	60
Tablo 3–3. Araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları	61
Tablo 3–4. Araştırmada yer alan öğrencilerin yaş ortalaması ve standart sapma değerleri	61
Tablo 3–5. Araştırmada yer alan öğrencilerin mezun oldukları liselere göre dağılımları	61
Tablo 3–6. Taslak Ölçekte Yer Alan Maddelerin Tutum Yönü ve Tutum Öğelerine Göre Sayısal Dağılımları	62
Tablo 3–7. Taslak Tutum Ölçeğine İlişkin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	64
Tablo 3–8. Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Bulgular ...	64
Tablo 3–9. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Faktör Yük Değerleri	66
Tablo 3–10. Nihai Ölçekte Yer Alacak Maddeler ve Faktör Yük Değerleri	67
Tablo 3–11. Nihai BDTÖ’de Yer Alan Maddelerin Tutum Yönü ve Tutum Öğelerine Göre Sayısal Dağılımları	68

Tablo 3–12. Bağlama Dersine Yönelik Tutum Öntest Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu	72
Tablo 3–13. Bireysel Çalgı Dersi Notlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu	72
Tablo 4–1. Bağlama Dersine Yönelik Tutum Öntest Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu	84
Tablo 4–2. Bağlama Çalma Performans Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu	86
Tablo 4–3. Deney Grubu Öğrencilerinin Bağlama Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	86
Tablo 4–4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağlama Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	88
Tablo 4–5. Bağlama Dersine Yönelik Tutum Sontest Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu	89

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa No
Şekil 3-1. Özdeğer Çizgi Grafiği	65

BÖLÜM I

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Müzik, insanlığın var oluşundan günümüze toplumların yaşamlarında yer alan en önemli kültür öğelerinden birisi olmuştur. İnsanların çeşitli duygu ve düşüncelerini seslerle anlatması olarak tanımlanan müziğin doğuşuyla ilgili 19. yüzyıl boyunca çeşitli teoriler ortaya atılmıştır. “Bu teorilere göre müzik, “dil”den (Herder), hayvan sesleri ve özellikle kuş seslerinden (Darwin), insanların birbirlerine seslenmesinden (Stumpf), insanların birbirleriyle kurduğu duygusal ilişkilerden (Spencer) kaynaklanmış ya da esinlenerek doğmuştur” (Say, 2000: 24).

Müzik kültürünün sonraki nesillere aktarılması ve yaşatılması müzik eğitimi aracılığıyla gerçekleşmektedir. Uçan (1994: 25), müzik eğitimini: “bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma” ya da “bireyin müziksel davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma” süreci olarak tanımlamaktadır.

Müzik eğitimi, genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olarak üç ana türe ayrılmaktadır. Genel müzik eğitimi, anaokulu ve ilköğretim okullarında zorunlu, ortaöğretim ve yükseköğretim okullarında ise seçmeli olarak yürütülen ve asgari ortak – genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlamaktadır. Özengen müzik eğitimi, müziğe veya müziğin herhangi bir dalına amatörce ilgi duyan kişilere yönelik olup, etkin bir müziksel katılımı bu kişilerin zevk ve doyum sağlamalarını amaçlamaktadır. Mesleki müzik eğitimi ise müzik alanının bütününe ya

da herhangi bir dalını meslek olarak seçen ya da seçme eğilimi gösteren kişilere verilen, mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlamaktadır (Uçan 1994).

Genel müzik eğitimi, evrensel olarak kabul görmüş temel müzik bilgilerinin, geleneksel müziklerin ve çeşitli dünya müziklerinin yeni yetişen nesillere aktarılmasında önemli bir rol oynamakta ve bu yolla onların müziksel anlamda gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, toplumda asgari ortak – genel müzik kültürü oluşturulabilmesi için genel müzik eğitiminin en iyi şekilde yürütülmesi gerektiği ve bu durumda en büyük sorumluluğun müzik öğretmenlerine düştüğü anlaşılmaktadır. Müzik öğretmenlerinin bu süreçte kendilerinden beklenen görevleri en iyi şekilde yerine getirebilmelerinin ise sahip oldukları mesleki yeterliklerle doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Fidan ve Erden (2001: 50)'in de belirttikleri gibi, “iyi bir öğretmenin hem konu alanının uzmanı hem de bilgi ve becerileri öğrencilere aktarmasına yardımcı olacak öğretmenlik bilgisine sahip olması gerekir”.

Özen (2004) bütün müzik eğitimcilerinde bulunması gereken yeterliklerin “kişisel”, ”müziksel” ve “mesleksi” olmak üzere üç başlık altında incelenebileceğini belirtmektedir. Müzik öğretmenliği yeterlikleri, Millî Eğitim Bakanlığınca 2004 yılında yapılan belli çalışmalarla ortaya konulan İlköğretim Müzik Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri taslağında “Genel Yeterlikler” ve “Özel Alan Yeterlikleri” olmak üzere iki ana başlık altında sınıflanmıştır (Uçan, 2006). Kalyoncu (2004), genel öğretmen yeterliklerinden yola çıkarak bir müzik öğretmeninde bulunması gereken yeterlikleri şu şekilde sınıflandırmıştır: Müzik Alan Bilgisi, Müziksel Davranış Biçimleri, Müzik Öğretimi Yeterlikleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Bireysel Özellikler.

Müzik öğretmenlerinde alana ilişkin bulunması gereken yeterliklerden birisi olan “Müziksel Davranış Biçimleri” kapsamında yer alan *müzik yapma* (bireysel ve toplulukla çalma, söyleme vs.) temel müziksel davranış alanlarının en önemlilerinden birisini oluşturmaktadır (Kalyoncu, 2004). Çalgı çalma, müziğin ortaya çıkışından günümüze insanların yaşamlarında amatör ya da profesyonel olarak yer alan ve müzik öğretmenlerinin de derslerinde yoğunlukla yararlandığı başlıca müziksel davranış

biçimlerinden birisini oluşturmaktadır. Çalgı kullanılarak yapılan müzik dersleri, hem öğrencilerin konuları daha kolay kavramalarına hem de kullanılan çalgıyı daha yakından tanımalarına olanak sağlamaktadır. Sun (1996), müzik derslerinin çalgı çalınarak, şarkı söylenerek yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Müzik öğretmenlerinin çalgıya ilişkin yeterlikleri kazanmasında, aldıkları çalgı eğitiminin programını meydana getiren içeriğin-müfredatın ve ders saati sayısının da büyük etkisi olduğunu Çilden (2003: 297–302) şu cümlelerle vurgulamaktadır: “Çalgı çalma güç ve karmaşık bir iştir. Çalgı çalmayı öğretecek iyi bir öğretmen, öğrenmeye hazır, istekli ve yetenekli bir öğrencinin yanı sıra, iyi düzenlenmiş bir öğretim programının titizlikle uygulanması da büyük önem taşımaktadır”.

Müzik öğretmenleri Eğitim Fakültelerinde yer alan “Müzik Öğretmenliği Lisans Programı” doğrultusunda yetiştirilmektedir. Bu fakültelerde uygulanan ve 2006 yılında güncellenen “Müzik Öğretmenliği Lisans Programı” (YÖK, 2006) incelendiğinde: çalgı çalma becerisini kazandırmaya yönelik piyano, bireysel çalgı eğitimi, okul çalgıları, elektronik org eğitimi, orkestra/oda müziği, bireysel çalgı ve öğretimi, piyano ve öğretimi gibi müziksel davranış kazandırmaya yönelik derslerinin yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenimde, Bireysel Çalgı Eğitimi adı altında, bütün öğrencilerin 8 yarıyıl süresince çalmakla yükümlü oldukları bir çalgı bulunmaktadır. Bu ders kapsamında yaylı, üfleme ve ditme* vb. çalgıların yanı sıra geleneksel çalgıların (bağlama, ud, kanun vb.) da eğitimi verilmektedir (Kahramansoy, 2006).

Bağlama, Türk Halk Müziğinin en yaygın kullanılan çalgısı olması sebebiyle bu müzik türünün temel çalgısı olarak kabul edilmektedir (Kurt, 1989; Demirel, 1995; Erdoğan, 1999; Parlak, 2000; Kaptan, 2007). Bu özelliği bağlamaya Türk kültürünü temsil etmek ve yaşatmak konusunda önemli bir rol yüklemektedir. Bağlamanın Türk müzik kültürü içindeki yeri, bağlama öğretimine odaklanan bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bağlama öğretiminin, müzik öğretmenliği eğitimi verilen kurumlarda okul çalgıları kapsamında ele alındığında toplu olarak yapılması sürecinde yaşanan birtakım sorunların çözümlenmesi gerekliliği de araştırmanın önemini

* Ditmeli çalgı: Parmakla ya da mızrap türü araçlarla çalınan telli çalgılara verilen isim (Uçan 2005, s. 127.).

pekiştirmektedir. Araştırmanın, müzik eğitimi stratejisini planlama sürecinde çeşitli sebeplerle, öğretim teknikleri ve metodik yaklaşımlar bakımından geri planda kalmış bağlama eğitimine dikkat çekmek açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Müzik öğretmenliği lisans programlarında bağlama öğretimi, “Bireysel Çalgı Eğitimi”, “Seçmeli Çalgı Eğitimi” ve “Okul Çalgıları” dersleri bünyesinde verilmektedir. Bireysel çalgı eğitimi dersinde dört yıl boyunca haftada bir ders saatinde bireysel olarak, seçmeli çalgı eğitimi dersinde bir ile sekiz yarıyıl arasında bir, iki veya üç ders saatinde bireysel ya da toplu olarak ve okul çalgıları dersinde ise bir ya da üç yarıyıl boyunca haftada iki ders saatinde toplu olarak yürütülmektedir (Aydoğan, 2009; Özdek, 2005). Araştırmanın yapıldığı fakülte de dâhil olmak üzere bazı eğitim fakültelerinde bağlamanın ve diğer Türk Müziği çalgılarının (ud, kanun vb.) öğretimi, metodolojik sorunları bulunduğu ve eğitim müziğinde kullanılmaya elverişli olmadığı (Gülcan, 2007; Kaçar, 2007) gerekçesiyle bireysel çalgı eğitimi bünyesine alınmayarak ancak bir yarıyıl boyunca iki saatlik zaman diliminde toplu olarak ve meşk sistemi denilen (anlatım, soru – cevap ve gösterip yaptırma gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı) öğretim yönteminden yararlanılarak yapılmaktadır (Atasoy, 2007; Kaçar, 2007; Özdek, 2005).

Türk müzik kültürünün beslendiği en önemli kaynaklardan birisi olan halk müziğinin temel çalgısı bağlamanın, müzik öğretmeni adaylarına bir yarıyıl ve haftada iki saat gibi kısa bir zaman diliminde, toplu olarak, anlatım, soru –cevap ve gösterip yaptırma gibi yöntem ve tekniklerinden yararlanılarak öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir (Aydoğan, 2009; Özdek, 2005). Bu ders sürecinde ve buna paralel olarak farklı çalgılarla yürütülen toplu çalgı eğitimi süreçlerinde belli düzeyde sosyal iletişim ve planlı olmasa da bir işbirliği ortamının oluşması toplu çalgı eğitiminin bir avantajı olarak görülse de yararlanılan bu yöntem ve teknikler, öğrencilerin tamamının aktif bir şekilde derse katılımını sağlayamama ve tüm öğrencilerle yeterli derecede ilgilenememe gibi dersin verimini ve hedeflere ulaşılmasını etkileyen sorunlar doğurmaktadır. Ernst (1999) ve Hurrel (1951)’ün tespit etmiş olduğu toplu çalgı eğitimi süreçlerinde yaşanan “tüm öğrencilerin derse katılmaması” ve “öğretmenin tüm öğrencilere ulaşamaması” gibi yönetsel sorunlar bu iddiayı kanıtlar niteliktedir. Koç (2000) ve

İkiz (2010)'in bağlama eğitiminde yaşanan sorunlarla ilgili yaptığı çalışmalardan elde ettikleri sonuçların önemli bir kısmı da bu iddiayı desteklemektedir.

Bağlama eğitimiyle ilgili araştırmalar incelendiğinde yaşanan yöntemsel sorunların çözümüne yönelik metot kitapları hazırlandığı, çalgıya başlangıçta kullanılabilir yöntemler, alıştırmalar ve etütler üzerine çalışıldığı görülmekte (Kaya, 1993; Demirel, 1995; Tarım, 2008; Aydoğan, 2009; Yaşar, 2011); öğretim yöntemi ya da tekniklerinin uygulamasına yönelik deneysel çalışmaların olmadığı dikkat çekmektedir.

Bağlama eğitimi dışında müziğin diğer boyutlarında ve eğitimin çeşitli alanlarında yaşanan yöntemsel sorunların çözümüne yönelik yapılan araştırmalarda yeni yöntem arayışlarına gidildiği görülmekte ve bu araştırmalar incelendiğinde, araştırmacıların ağırlıklı olarak yapılandırmacı kuramlara dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımlarına odaklandıkları dikkat çekmektedir (Arslan, 2008; Greaser, 1994; Inzenga, 1999; Kurtuldu, 2007; Tanner, Chatman ve Allen, 2003; Ünal, 2008).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı Vygotsky, Piaget ve Dewey gibi düşünürlerin öncülüğünde gelişen başlangıçta, öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2007). Temel boyutlarıyla eğitimde en yaygın kullanılan kuramlar J. Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığı ve L. S. Vygotsky'nin sosyo-kültürel yapılandırmacılığıdır (Yurdakul, 2010). Piaget'nin kuramında önce yetenekler olgunlaşmakta daha sonra çocuk karşılaştığı görevlerde bu yeteneklerini kullanmaktadır. Vygotsky'nin görüşlerine göre ise bireylerin içsel süreçleri diğer bireylerle etkileşimin etkisi altındadır, diğer bir ifadeyle bireyler bilgilerini ve fikirlerini birbirleri ile paylaşırlar, birbirlerinin mantıksal dayanaklarındaki zayıf noktaları keşfederler, birbirlerini düzeltirler ve birbirlerinin anlayışlarına bağlı olarak da kendi kişisel anlayışlarını yeniden yapılandırır (Demirel, 2007; Saban, 2000). Bilginin yapılandırılmasına odaklanan bu kurama dayalı öğretim yaklaşımları günümüz eğitimcileri ve araştırmacıları arasında yoğun ilgi görmektedir. Bu yaklaşımlardan birisi de bireylerin birbirleriyle etkileşimini ve işbirliği yaparak

çalışmalarını öngören Vygotsky kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yaklaşımıdır.

İşbirlikli öğrenme yaklaşımını, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak tanımlayan Açıköz (2007), bu yöntemin, bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri, güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkileri olduğunu, ayrıca işbirlikli öğrenme uygulamalarının özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmediğini ve öğrenmenin bireyselleştirilmesini kolaylaştırdığını belirtmektedir. İşbirlikli öğrenme yaklaşımının yukarıda söz edilen yararları müzik, beden eğitimi, matematik, fen gibi çeşitli alanlarda yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Hwong, Caswell, Johnson ve Johnson, 1993; Bilen, 1995; Kocabaş, 1995; Djordjevic, 2007; Thanh, 2010; Muhammad, 2010; Dollard ve Mahoney, 2010).

Bu yaklaşımın müziğin çalgı eğitimi boyutunda da yararlı olduğu ve alternatif bir öğretim yöntemi olarak çalgı eğitimi süreçlerinde (blokflüt, piyano, yaylı çalgılar, bakır üfleli çalgılar vb.) kullanılabileceği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Greaser, 1994; Goliger, 1995; Kocabaş, 1995; Cangro, 2004; Fisher, 2006; Djordjevic, 2007). Buradan hareketle bu yaklaşımın çalgı eğitiminin bir alt boyutu olan bağlama eğitiminde de kullanılabileceği düşünülebilir.

Bir dersin belirlenen hedeflere ulaşmasında, öğretim sürecinde yaşanan yöntemsel sorunların ve olumsuz durumların minimum düzeye indirilmesinin yanı sıra, öğrencilerde o derse karşı önceden oluşan tutumların da önemli bir payı vardır. Açıköz (1992), eğitimde başarıyı etkileyen değişkenlerden birinin de öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere ilişkin tutumu olduğunu ve öğrencinin eğitimle ilgili tutumlarının olumlu olmasının onun başarısını arttıracaklarını vurgulamaktadır. Tutumun, bireyin başarısını büyük oranda etkilediği çeşitli alanlarda (müzik, fen, dil eğitimi, matematik vb.) yapılan birçok araştırma bulgusuyla kanıtlanmıştır (Oliver ve Simpson, 1988; Mriano, 2005; Graham, Berninger ve Fan, 2007; Wanjala, 2011; Freeman, 2011).

Toplu bağlama eğitiminin verimini düşüren ve istenilen hedeflere ulaşılmasını etkileyen bir takım yöntemsel sorunların var olduğu görülmektedir. Bu sorunların

çözümlemesi gerekliliği, araştırmacının toplu çalgı eğitiminde başarının tutumla ilişkisi olduğunu dūřınmesi, ancak yapılan literatür taramasında bu konuyla ilgili kaynak ve araştırmalara ulaşılamaması bu araştırmanın yapılma gerekçesini oluşturmaktadır. Ayrıca bağlama eğitimi alanında yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak bir öğretim yönteminin uygulanmasına yönelik deneysel bir çalışma olması ve bu yöntemin toplu bağlama öğretiminde yeni bir bakış açısı kazandırma beklentisi sunması da bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki biçimde oluşturulmuştur.

1.2. Problem

İşbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin bağlama çalma performans ve tutumuna etkisi nedir?

1.3. Alt Problemler

1. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, bağlama çalma performans puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, öntest tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin, tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin, tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, sontest tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada amaç, işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin süregelen toplu bağlama öğretimine göre öğrenci performans ve tutumlarına etkilerini ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Toplu çalgı eğitimi derslerinde yaşanan tüm öğrencilerin derse katılmaması ve öğretmenin tüm öğrencilere ulaşamaması gibi sorunların minimum düzeye indirilmesi ile öğrencilerin derse olan ilgisinin artırılarak olumsuz tutumların ortadan kaldırılması bu dersin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak olan en önemli faktörlerdir (Aksu, 2005; Barış, 2007; Bloom, 1995; Çilden, 2003; Erim, 2009).

Alanla ilgili yaşanan bu sorunlara çözüm getirebilecek çeşitli öğretim yaklaşımları araştırılmıştır. Bu yaklaşımlardan birisi de, öğrencilerin tümünün öğrenme-öğretme süreci içinde aktif olarak yer alırken derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri, öğretmenin de bir rehber konumunda bulunduğu ve onları gözlemleyip yönlendirerek zamanı ekonomik olarak kullanabildiği İşbirlikli Öğrenme yaklaşımıdır (Sharan, 1980; Johnson, Johnson ve Smith 1991; Slavin, 1991).

Bu bağlamda, işbirlikli öğrenme tekniklerinin toplu bağlama öğretiminde öğrencilerin performanslarını arttıracığı ve öğrencilerin bağlama dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştireceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın;

- İşbirlikli öğrenme yaklaşımının toplu bağlama öğretiminde yeni bir bakış açısı kazandırma beklentisi sunması,
- Bağlama eğitimi alanında işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılan ilk çalışma olması,
- Bağlama eğitimi alanında yapılan diğer araştırmalardan farklı olarak deneysel bir nitelik taşıması,
- İşbirlikli öğrenme yaklaşımının, bağlama çalma performansı ve bağlama

dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisiyle ilgili veriler sunması,

- Geliştirilen tutum ölçeği ile bağlama dersine ilişkin tutumların belirlenmesinde müzik eğitimi alanına katkı sağlaması,
- Elde edilen bulguların bağlama eğitimi ve diğer çalgı eğitimi süreçlerine ilişkin yapılacak yeni çalışmalara ışık tutması ve kaynak olması açısından da önem taşıdığına inanılmaktadır.

1.6. Sayıtlılar

1. Araştırmada yer alan öğrenciler, uygulanan “Bağlama Dersi Tutum Ölçeği”ni içtenlikle yanıtlamıştır.
2. Kontrol edilemeyen tüm değişkenler deney ve kontrol gruplarını benzer şekilde etkilemiştir.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2009 – 2010 öğretim yılının Bahar Yarıyılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 2. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, Müzik öğretmenliği lisans programında yer alan Okul Çalgıları Bağlama dersinin tanımsal programındaki *bağlamada başparmak kullanımı*, *bağlamada aksak usullerin çalınması* ve *bağlamada transpoze çalma* konularını kapsayan 5 türkü ile sınırlıdır.
4. Araştırmada kullanılacak öğretim tekniği, işbirlikli öğrenme yaklaşımı tekniklerinden *Birleştirme I* tekniğiyle sınırlıdır.
5. Araştırma, 5 haftalık 10 ders saatini kapsayan bir deney süreci ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Bütün – Parça – Bütün Tekniği: Bir şarkıyı bütünüyle söyledikten sonra, parçalarına ayırarak kavratma ve sonra yine bütünüyle söyleyerek öğretme (Seyrek, tarihsiz).

Toplu Bağlama Öğretimi: Kontrol grubunda Soru – Cevap, Düz Anlatım, Gösterip Yaptırma ve Bütün – Parça – Bütün tekniklerinden yararlanılarak uygulanan öğretim yaklaşımı.

İşbirlikli Öğrenme: Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci (Açıkgöz, 2007).

Performans: Bireyin çalma ve söyleme alanında sergilediği davranışlar (Yayla, 2004).

Performans Puanı: Araştırmada, öğrencilerin bağlama çalarken göstermeleri gereken davranışları yoklayan ölçme aracından aldıkları puanlar.

Tutum: Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi (Tezbaşaran, 1997).

Tutum Puanı: Öğrencilerin bağlama dersine ilişkin tutumlarını yoklayan ölçme aracından aldıkları puanlar.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

2.1 Kuramsal Temeller

2.1.1. Çalgı eğitimi

Müzik, insanlığın var oluşundan günümüze toplumların yaşamlarında yer alan en önemli kültür öğelerinden birisi olmuştur. Müziğin insan yaşamındaki yeri ve öneminin, insanın “özgünü ve güzeli seslerle arayıp bulma – anlatma (ifade etme)” gereksinimini karşılama yanısıra, insan yaşamının değişik boyutlarındaki çok yönlü işlevlerinden kaynaklandığını belirten Uçan (1994: 25), müziğin, insanlık tarihinin en eski çağlarından beri, hem çok etkili bir “eğitim aracı”, hem de çok önemli bir “eğitim alanı” olduğunu vurgulamaktadır.

“En temel ögesi insan olan müzik eğitimi, estetik açıdan duyarlı insanlar yetiştirmeyi, onların ifade yeteneklerini eğitmeyi, yaratıcılıklarını ortaya koymaları için ortam hazırlamayı, iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefler” (Yıldız, 2002: 13). “Müzik eğitimi, ulaşılması planlanan hedefler, kullanılan araç gereçler ve süre bakımından, kendi içinde üç ana türe ayrılır. Bunlar; genel - özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) müzik eğitimidir” (Tarman 1996: 9). Müzik eğitiminin kapsamı açısından ele alındığında da çeşitli boyutlara ayrıldığı görülmektedir. Bilen (1995: 14) müzik eğitiminin boyutlarını; ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi ve çalgı çalma eğitimi olarak ele alınabileceğini belirtmekte iken, Uçan (2006: 79, 80) müzik eğitiminin boyutlarını; müzik kuramları eğitimi, ses eğitimi, çalgı eğitimi, bestecilik eğitimi, müzik toplulukları eğitimi ve müziksel

teknoloji eğitimi olarak ele almaktadır.

Çalgı eğitimi müzik eğitiminin en temel ve en önemli boyutlarından birisini oluşturmaktadır. Uçan (1997: 40) çalgı eğitimini; “Bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yolu ile ve kasıtlı olarak çalgı çalmaya ilişkin istendik yönde ve nitelikte yeni davranışlar kazandırma süreci” olarak tanımlamaktadır. Uslu (2006) çalgı eğitimini, “bir ya da birden çok çalgının kullanılmasıyla, genellikle bireysel, bazen de toplu biçimde yapılan, bireyi çalgı aracılığıyla yetiştirme, geliştirme, müzik alanında ve müziksel anlamlarda içeriği bulunan istendik davranışlar kazandırabilme eğitimi” olarak nitelendirmektedir. Taviloğlu (2005) da çalgı eğitimini “genellikle bireysel, kimi zamanda toplu biçimde uygulanan bir ya da birden çok çalgının kullanılmasıyla, bireye müziksel davranışlar kazandırabilme eğitimi” olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Çevik, 2007: 7).

Uçan (1980), müzik eğitiminin temel boyutlarından biri olan çalgı eğitiminin yapılmadığı durumlarda, müzik eğitiminin ya eksik, ya yetersiz ya da yeterince sağlam ve tutarlı olamayacağını belirtmektedir (Aktaran: Öz, 2001: 95). Uslu (2006) da çalgı eğitiminin önemini şu cümlelerle vurgulamaktadır: “İnsanın kendisini yakından tanıyabilmesi, var olan yeteneklerini anlayabilmesi, eğitim aracılığıyla mevcut becerilerini geliştirip, yeni beceriler elde edebilmesi ve bu sayede kendisini gerçekleştirebilme şansı veren bir uğraş olmasından dolayı müzik eğitiminin önemli bir koludur”. Günay ve Özdemir (2003: 27) de bir çalgı öğrenmenin önemini “müziğin öğretilmesinde, öğrenilmesinde, yaşatılmasında çalgı, kendisinden vazgeçilmez bir materyaldir” ifadesiyle vurgulamaktadır.

“Çalgı eğitimi bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerini bir bütün halinde ele alır. Bu eğitim yolu ile birey teknik bilgi ve beceriler ile estetik değerler kazanır. Kültürel yaşamı zenginleşir. Böylece eğitimin amaçladığı yaratıcı, araştırmacı, yorumlayıcı, eleştirci ve kendine güvenen bireyler yetişir” (Barış, 2007:4).

Çalgı eğitiminin ve çalgı çalmanın eğitimsel boyutu yanında toplumsal

boyutu da bulunmaktadır. Toplumsal yaşamın içerisindeki yerini kültürel ve sanatsal unsurların paylaşılması, yayılması, taşınıp aktarılması ve geliştirilip yaşatılmasına bağlı olarak sağlamlaştırmıştır. Çalgı eğitimi bu özellikleriyle önemli sosyal ve kültürel faaliyetlerin odağında yer alan bir eğitim biçimidir. Toplumların yaşantısında ve gelişiminde pay sahibi olan müziksel unsurlar, çalgı eğitiminin önemini arttırmaktadır. Çalgı eğitimi yoluyla toplumların ve toplumları oluşturan bireylerin sanatsal zevklerinin gelişimi ve bu yolla kişisel gelişimin sağlanması çalgı eğitiminin ciddi bir boyutudur. Bu yönleriyle çalgı eğitimi, müzik eğitiminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Kurtuldu, 2007: 10–11).

“Çalgı eğitimi yoluyla öğrencilerin; müzik bilgi ve beğenilerini, müzikalitelelerini, birlikte müzik yapma yeteneklerini geliştirmeleri, düzenli ve disiplinli çalışma alışkanları kazanmaları, ulusal ve evrensel müzik sanatını tanımaları amaçlanır” Öz (2001: 95).

Günay ve Uçan (1975), çalgı eğitiminin şu temel amaçlar çerçevesinde biçimlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir: 1. Ulusal birlik ve beraberliğin eğitime düşen görevlerini çalgı eğitimiyle gerçekleştirmek, 2. Türk ve dünya müzik sanatından seçkin örnekleri, çalgısı yoluyla topluma kazandırmak, 3. Çalgı eğitimi ile bireyde kişilik gelişimini gerçekleştirmek, 4. Çalgı eğitiminde evrensel müziğin yanında halk müziği ve eğitim müziğini de içeren bir programla ülkenin gereksinimlerine cevap verebilecek bireyler yetiştirmek (Aktaran: Altınel, 2006: 2).

Çalgı eğitimi ile öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışlar, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak üç grupta toplanabilir. Özen (2004: 60) bu davranışları şu şekilde sınıflamıştır: “çalgı eğitiminde çalgı terimlerinin öğrenilmesi ve çalgı çalmada gereken tekniklerin kavranması bilişsel alanı, çalgının sevilmesi, çalmaya ilişkin disiplinli çalışmaya yönelik bir tutum geliştirilmesi ve çalgı çalmaya yaşantıda yer verilmesi duyuşsal alanı, çalgı çalmada iki elin eş güdümünün sağlanması, çalgı çalmada karşılaşılan problemleri çözmeye yönelik davranışların kazanılması ise

devinişsel alanı kapsamaktadır.”

Çalgı eğitiminde genel ve müziksel öğretim yöntemlerinden ve tekniklerinden yararlanıldığını kaydeden Kahramansoy (2006), bir kısmı öğretmen, bir kısmı da öğrenci merkezli olan bu yöntem ve teknikleri şu şekilde sıralamaktadır: anlatma, gösteri (demonstrasyon), renklendirme, soru – cevap, tartışma, çözümlenme, sınıflama, karşılaştırma, dinleme ve izleme, devinme ile ders dışı çalışmalara yönelik ödevlendirme, araştırma yaptırma ve koleksiyon oluşturma.

Anlatma yöntemi, “Öğretmen merkezli bir öğretim yöntemi olup daha çok öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarması sürecini içermektedir” (Demirel, 2007). Bu yöntem çalgı eğitiminde çoğunlukla uygulama öncesinde öğrenilecek konular hakkında bilgi verilirken kullanılır.

Gösteri (demonstrasyon), “Bir teknik ya da işlemin uygulanmasını, araç – gereçlerin çalıştırılmasını, önce gösterip açıklayarak, sonra da öğrenciye alıştırma ve uygulama yaptırarak kazandırmanın amaçlandığı ortamlarda kullanılan bir öğretim öğrenme yöntemidir” (Sönmez, 2001: 308). Çalgı eğitiminde en sık kullanılan yöntemlerden birisi olan bu yöntem, yeni çalışılacak bir tekniğin ya da eserin öncelikle öğretmen tarafından seslendirilmesi ve örneklenmesi aşamasında kullanılır. Öğrencinin çalışılacak teknik ya da eserin çalımını hem görsel hem de işitsel olarak izlemesinin uygulama aşamasında ona kolaylık sağlayarak o bilginin kalıcılığını da arttıracığı düşünülmektedir.

Renklendirme yöntemi, “seslerin renklerle ifade edilmesi anlayışına dayandığı için *renklerle müzik öğretimi* diye adlandırılır” (Yıldız, 2002: 57). “Müziksel işitme, okuma, yazma ve söylemeyi, sesleri (notaları) renklerle göstererek öğretim yolu olarak” tanımlanan bu yöntem (Bayraktar, Uçan ve Yıldız, 1999), “parçanın melodik yapısı, formu ve çokseslilik örgüsü belirtilirken de kullanılmaktadır” (Kahramansoy, 2006). Çalgı eğitiminde, çalışılacak eserin notaları renklendirilerek çalım aşamasında ve eseri oluşturan yapısal ya da armonik unsurlar renklendirilerek analiz aşamasında kullanılır.

Soru-cevap tekniği, “öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırmayı amaçlayan bir tekniktir” (Demirel, 2007:105). Öğretmen ve öğrencinin aktif olarak yer aldığı bu teknikte, öğretmenin öğrenciye hatırlama, yargılama (akıl yürütme ya da neden gösterme), değerlendirme (karar verme ya da değer biçme) ve yaratıcı düşünmeye yönelik sorular yöneltilmesi önerilmektedir (Bilen, 2002; Küçükahmet, 1999). Bu teknik, yukarıda anılan dört temel düşünce biçimine paralel olarak çalgı eğitiminin çalma etkinliği dışında kalan her aşamasında kullanılabilir.

Tartışma yöntemini “bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılamayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntem” olarak tanımlayan Demirel (2007: 78), bu yöntemin daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanıldığını vurgulamaktadır. Kahramansoy (2006) bu yöntemin çalgı eğitiminde, çalışılan parçaların dönemindeki siyasi, toplumsal, kültürel vb. olaylar hakkında karşılıklı tartışılmasının, öğrencilerin dersten zevk almalarını ve bu sayede dersin akıcılığını etkileyeceğini düşünmektedir.

Öğretmen kontrolünde fakat daha çok öğrenci merkezli sürdürülen diğer tekniklerin Çözümleme, Sınıflama ve Karşılaştırma olduğunu belirten Kahramansoy (2006: 17), bu teknikler hakkında şu bilgileri vermektedir:

“Karşılaştırma tekniği öğrencilere sorgulayabilme, merak duyma alışkanlıklarını kazandırma yönünde kullanılmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler, bölümler arasındaki ilişkileri, benzer ve farklı bölümleri fark edebilmektedirler. Çözümleme yöntemi, Karşılaştırma tekniğini desteklemekte aynı zamanda bu tekniğe zemin oluşturmaktadır. Çözümleme yöntemi ile çalışılan parçalar form, çokseslilik, yapısal elementler vb. yönünden analiz edilebilmektedirler. Bu sayede bu analizleri alışkanlık haline getiren öğrenciler, zamanla ilişkileri fark edip karşılaştırma yapabilmektedirler. Sınıflama yöntemi ise, benzer özellikleri olan ve aralarında ilişki bulunan noktaları ortak başlıklar altında birleştirmede kullanılmaktadır”.

Dinleme tekniği, öğrencilerin çalışılacak eseri öğretmenin çalması ya da ses kayıtlarından dinlemesi yoluyla o eserle ilgili özellikleri daha iyi anlayıp kavrayabileceği öğrenci merkezli bir tekniktir. Nitekim Pamir (1984), çalışılan parçanın ses kaydı, öğretmen tarafından çalınması veya bir konserde dinletilmesinin çalışmalara yeni bir tazelik getirdiğini belirtmektedir. İzleme tekniği ise öğrencilerin çalışılacak eserin bestecisini ve dönemini anlatan bir film ya da belgeselin ya da bir konserin görüntü kaydını izlemesi yoluyla o eserle ilgili özellikleri daha iyi anlayıp kavrayabileceği bir tekniktir.

Devinme yöntemi,” müziksel işitme, okuma, yazma ve söyleme davranışlarını, duyulan müzikleri ve alınan belirli müziksel etkileri bedensel ritmik devinimlerle veya bedendevinimsel ritimlerle ifade ederek öğretim yoludur” (Bayraktar, Uçan ve Yıldız, 1999: 90, 91). Oluşturucusunun soyadıyla adlandırılan ve Dalcroze yöntemi olarak bilinen bu yöntem, çalgı eğitiminde beden, çalışılan eserin ritmik yapısına ve hissedilen müziksel etkilere göre hareket ettirilmesi biçiminde yer bulmaktadır.

Çalgı eğitiminde kullanılan ders dışı çalışmalara yönelik ödevlendirme, araştırma yaptırma ve koleksiyon oluşturma yöntemleriyle, öğrencilerin derste çalıştıklarını pekiştirmeleri, çalıştıkları eser ile ilgili daha ayrıntılı bilgilere ulaşmaları ve çalıştıkları eserle aynı özellikleri taşıyan farklı eserlere ulaşarak onları tanımaları ve çalgılarıyla ilgili bir arşive sahip olmaları amaçlanmaktadır.

Çalgı eğitimine ilişkin literatür incelendiğinde, bu araştırmaların kullanılan metotlar (Erim, 2005; Altınel 2006; Coşkun, 2007; Gönen, 2008; Şahin, 2008); program (Kalyoncu, 1996; Özyörük, 2006; Tirgil, 2010); yaşanan sorunlar ve karşılaşılan problemler (Çilden, 2006; Üstün 2010); çeşitli öğretim yöntemlerinin çalgı performansına, tutuma ve güdülenmeye etkisi (Kocabaş, 1995; Brown, 1996; Çalışkan 2008; Freeman, 2011), derse ilişkin tutum (Karabulut, 2009); alternatif öğretim stratejileri (Greaser 1994) gibi konulara odaklandığı görülmektedir.

Çalgı eğitimi süreci, dersin yürütüldüğü öğrenci sayısına göre bireysel ve toplu (grupla) çalgı eğitimi olmak üzere iki grupta ele alınabilir.

Bireysel çalgı eğitimi

Bireysel çalgı eğitimi, çalgıyı bir öğrenciye teke-tek öğretmeyi temel alan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu süreç, öğretmenin çalgıya ilişkin kazandırılmak istenen davranışları örnekleyerek gösterdiği, öğrencinin öğretmeni gözlemleyerek, taklit ederek öğrenmeye çalıştığı bir öğrenme ortamında gerçekleşir. Kullanımı en yaygın çalgı öğretimi yaklaşımıdır (Ernst, 1999).

“Bireysel çalgı eğitimi, öğrencinin yeteneğine, öğrenme düzeyine, motivasyonuna, müzik beğenisine (ilgisine, eğilimine), öğrenme hızına, mevcut öğrenme isteğine ve karakteristiğine göre şekillenir” (Ernst, 1997: 249).

Ernst (1999: 177) bireysel çalgı eğitiminin yararlarını şu şekilde açıklamaktadır: “Bireysel ders çeşitli açılardan bir öğrencinin bireysel kişiliğine daha iyi ulaşma, kontrollü ve hızlı bir biçimde çalım tekniksel beceriler konusunda yardımcı olma, daha büyük bir repertuar ve her şeyden önce de daha uzun eserleri çalışarak öğrenme imkânını sunar. Ağırlıklı olarak bireysel yeteneğin keşfini ve yeteneğin ilerletilmesini hedefler”.

Bireysel dersin içeriksel açıdan çok kez kendisini teknik ve literatür çalışımıyla sınırladığını belirten Ernst (2008: 168-171), bu ders formunun öğrencinin sosyal gelişimine ilişkin yarattığı dezavantajları şu şekilde açıklamaktadır: “Bireysel ders her ne kadar öğrencinin, bir yetişkini ebeveyn ve kendisini özdeşleştirebileceği kişi olarak kabul etmeye ilişkin ihtiyacını ve bireysel öğrenimden memnun olmaya ilişkin ihtiyacını karşılasa da, aynı zamanda tecrit anlamına da gelir. Sosyal iletişim, sosyal değerler ve kabul etmeye ilişkin tamamlayıcı ihtiyaçlar ve böylece kişisel çeşitliliğin gelişimi dikkate alınmamış olur. Sosyal - duygusal aynı zamanda sosyal - müziksel beceriler yalnızca bir öğretmenin ilgisiyle yeterince gelişemez.”

Toplu (grupla) algı eğitimi

Toplu (grupla) algı eğitimi grup dersi Şeklinde yürütülen bir çalgı eğitimi süreci olup, çalgıyı bir ğrenci yerine bir ğrenci grubuna öğretmeyi temel alan bir ğretim yaklaşımıdır. Pek çok ülkede, çeşitli çalgıların (keman, piyano vb.) zengen ve mesleki eğitimlerinde yer bulan bu yaklaşım (Tecimer, 2005), lkemizde genellikle özengen müzik eğitimi bünyesinde yürütülen çalgı eğitimi süreçlerinde (gitar, bağlama vb.) kullanılmaktadır. Bu süreç, öğretmenin çalgıya ilişkin kazandırılmak istenen davranışları rnekleyerek gösterdiği, öğrencilerin öğretmenini ve sınıftaki arkadaşlarını gözlemleyerek öğrenmeye çalıştığı, sosyal öğrenme ortamında gerçekleşir.

Fisher (2006: 14), grupla müzik eğitiminin meslekte kabul gördüğünü, eğitmcilerin bu ders Őeklinin ğretim için uygun ve etkili olduğunu kabul ettiklerini belirtmektedir. 1982 yılında İngiltere'nin Bristol Őehrinde toplanan Uluslararası Müzik Eğitmcileri Birliği aşağıdaki ifadelerin yer aldığı "Grupla algı Eğitimi" başlıklı bildiriye benimsemişlerdir:

Grupla algı eğitimi, genellikle bireysel eğitimde mümkün olabilecek iyi öğrenmenin ötesinde bir müzikal ortam sağlayabilir; ayrıca, grup, öğrencinin desteklendiği ve motive edildiği, hatta akranların birbirlerini sorguladıkları sosyal bir ortam sağlayabilir. Grup, daha geniş bir deneyim – münazara, eleştirel dinleme, tarihsel bağlamaları çalışma, yapısal analiz ve birlikte karar alma imknlarını sağlayabilir; bunun ötesinde grup üyelerin her birisi için bir performans ortamı olabilir. (Duckworth, 1999, aktaran: Fisher, 2006: 14).

Ernst (1999: 177, 178) grup dersinin avantajları konusunda şunları yazmaktadır: "ğrenciler birbirlerini yoğun bir Şekilde gdlemelerini, birbirlerinden öğrenmelerini (model öğrenme), dinleyici önünde çalma korkusunu azaltmayı, birlikte çalma etkinliğini doğal olarak yaşamalarını ve bağlantılı olarak ritim, entonasyon, ses kuralları gibi müziksel olguları derinlemesine önem vererek öğrenmelerini sağlar. Öğretmen birçok içeriği ekonomik olarak öğretir ve öğrencilere özellikle toplu çalma edebiyatını tanıtır. Grup dersi daha çok sosyal öğrenme ve birlikte müzik yapmada

geniş bir ilerleme imkânı sağlar”.... “Birlikte çalma, dinleyici önünde çalma ve grupla doğaçlama, grup dersi içeriğinde önemlidir”.... “Grup dersinde gerçek öğrenmeyle sosyal öğrenme bir arada gerçekleşir. Sosyal eğitsel değeri burada yatar.”

Grup dersinin öğrencilerin sosyal gelişimi için uygun ortamı sunduğunu belirten Ernst (2008: 171), bu ders formunun onların kişisel gelişimlerine yaptığı katkıları da şöyle sıralamaktadır: “öğrenci, eğitici grup ilişkileri ağında çeşitli biçimlerde belirgin özellikler kazanabilir. O çok çeşitli öneriler alır, gruba ayak uydurarak öğrenir ve kendince (elinden geldiğince) grup üyelerine etki eder. Buna ek olarak öz algısını sağlamlaştırmak için gerçekçi olarak sosyal ve müziksel yeteneklerine değer biçmeyi başarır. Öğrenci artık öğretmenin karşısında tek başına bulunmaz. Bazılarının yararlı bulduğu durumlardan kendisini bir nebze olsun grup içerisinde geri çekebilir. Bununla birlikte küçük grupta öğretmen tarafından bireysel kişi olarak görülmesi ve muamele edilmesine karşın hakkı olan beklentileri muhafaza eder.”

Ernst (1999: 199 – 205) grupla çalgı eğitiminde yaşanan ana problemin “birlikte öğrenmede öğrencilerin aktifleştirilememesi” olduğunu belirterek, yaşanan diğer yönetsel problemleri aşağıdaki şekilde tespit etmiştir:

1. Aynı zamanda birçok yerde mevcut olma (Öğretmenin bir ders sürecinde birçok görevi yerine getirmesi gerektiğini ifade eder).
2. Örtüşme (Grup dersinde merkezi ve tali, nesnel ve kişisel birçok olayın aynı anda ortaya çıkarak birbirleriyle çakıştığını ifade eder).
3. Düzensizlik (Grup dersinde plansız ve aceleci bir yaklaşım sergileyen öğretmenin bu süreci iyi yönetememesini ifade eder).
4. Grubun harekete geçirilememesi (Grupta yer alan tüm öğrencilerin mümkün olduğu kadar ders sürecine dâhil olmadığını ifade eder).
5. İçsel ayrışma (Grubun ders sürecinde sürekli toplu bir biçimde değil, bireysel ve eşli çalışma grupları gibi daha küçük gruplara ayrılarak da çalışmalarını gerektiğini ifade eder).
6. İletişim araçları (Nota, kitap, ses kayıtları, görsel materyallerle ilgili problemler).

Hurrell (1951: 44, 47) grup çalgı eğitiminin avantajlarını şu şekilde sıralamıştır: 1. Bir dereceye kadar masrafsızdır, 2. İşbirliğini, özgüveni ve sportmenliği teşvik eder, 3. Arttırılmış fırsatlar nedeniyle öğrencilerin enerjileri ve derse katılımları yüksektir, 4. Diğer müzik deneyimleriyle daha kolay bağ kurulur, 5. Öğretmene sınıf içi etkinlikleri daha iyi organize etme ve çalışmalarını daha iyi sürdürme imkânı verir. Dezavantajları olarak da şunları tespit etmiştir: 1. Çabuk öğrenenlere yeterli zaman ayrılamaz, 2. Bireysel yardım için gereken zaman sınıf çalışmasında harcanmış olur, 3. Yeni bir şeyler öğrenmek için daha fazla zaman gereklidir, 4. Yaşanılan birçok bireysel zorluk gözden kaçır, 5. Gruba birlikte çaldırmak için çokça zamana ihtiyaç vardır ve elde edilecek tınıya yoğunlaşmak için yeterli zaman yoktur.

2.1.2. Bağlama eğitimi

Bağlama Türk Halk Müziğinin en yaygın kullanılan çalgısı olması sebebiyle bu müzik türünün temel çalgısı olarak kabul edilmektedir (Kurt, 1989; Demirel, 1995; Erdoğan, 1999; Parlak, 2000; Kaptan, 2007). Bunun en temel nedeni ise bağlamanın geleneksel çalgılar içerisinde en çok sevilen, bilinen ve çalınan bir çalgı olmasıdır. Bağlama, çalgı tekniklerindeki incelik, yöresel unsurları içermesi, virtüoziteye uygun bir çalgı olması ve kendine özgü ifade biçimleri ile zengin bir çalışma sahasına sahiptir (Kınık, 2010).

Bağlamaya bunca önem ve değer yüklenirken toplum içinde benimsenmesi ve simgeleşmesinin kimi zaman sıkıntılı bir süreç içerdiğini belirten ve Gül (2005)'ün Cumhuriyet dönemi öncesinde bağlama çalan her kişinin boynunun vurulması ve bağlamanın görüldüğü her yerde kırılması gibi kimi fermanların verildiğini tarih sayfalarında görmenin mümkün olduğunu vurguladığını aktaran Ersoy (2007), Cumhuriyet sonrası ise bağlamanın bir dönem (kentleşmenin modernleşmenin bir karşı kültürü olarak görülüp) reddedildiğini, küçümsendiğini hatta yok sayıldığını yazmaktadır.

Emnalar (1998: 709)'ın aktardığına göre, dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Banguoğlu'nun, 1948 yılında Köy Enstitüleri ve Öğretmen Okullarına yaptığı

gezilerden birinde kendisine “mandolin” takımıyla verilen bir konser sonrasında bağlama çalgısının yaygınlaştırılması ve kullanılması gerekliliğini vurgularken, okul müdüründen aldığı yanıt önemlidir: “Efendim, bu okullarda Türk sazları çalmak ve öğretmek yasaktır. Hatta öğrenciler köyden getirdikleri sazları gece yatakhane çalarken nöbetçi öğretmen tarafından suçüstü yakalanırsa, hem dayak yer, hem de disiplin kuruluna verilir, hem de suç aleti elinden alınır. Bu hususta bakanlığın kesin talimatı var.”

Resmi bakışın dışında, kent toplumunun da bağlamayı önceleri yadırgadığını ve öyle çabuk ve kolay bir biçimde benimsemediğini belirten Ersoy (2007: 5), bağlamanın köyde kalmayıp, kente yani daha büyük bir kültürel mekana ve kültürel alışımın içine girdiğini ve bu sürecin başlangıcının Ruhi Su’ya dayandığını Sağ (2004)’dan yaptığı şu alıntıyla ortaya koymaktadır: “Ruhi Su bağlamayı eline alana kadar, bağlama hapishane ve köylü çalgısıydı. Ne zaman Ruhi Su bağlamayı eline aldı, bunların (entelektüellerin) zihniyeti değişti.”

Özdek (2005), bağlama ailesi çalgılarının öğretim yöntem ve teknikleri açısından ele alındığında, geçmişte çoğunlukla meşk sistemi ya da usta-çırak yöntemi olarak bilinen geleneksel yöntemlerden yararlandığını belirtmekte ve kulaktan kulağa aktarılan bilgi ve birikimlerin bu yöntemlerle Cumhuriyet Türkiye’sine ulaştırılabildiğini vurgulamaktadır. Atasoy (2007) da usta-çırak (meşk) yönteminin yüzyıllarca kültür mirasımız olan birçok ögenin günümüze taşınmasında önemli bir faktör olduğunu belirtmekte, notanın daha az kişi tarafından kullanıldığı o dönemlerde, repertuar ve teknik bilgi aktarımının bu yöntem ile öğrenciye (çırağa) aktarılabildiğini yazmaktadır.

Çalgı eğitimi açısından bakıldığında bağlamanın kültür mirasını aktarma görevinin yanı sıra başka görev ve amaçlarının da bulunduğunu düşünmek yanlış olmayacaktır. Bu doğrultuda bağlama eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir: bireylerin başta Türk Halk Müziği ile bilgi ve becerilerini geliştirme ve bu müzik türünü daha iyi tanımalarını sağlamak ve müzikalite, birlikte müzik yapma yeteneklerini

geliştirme, düzenli ve disiplinli çalışma gibi alışkanları kazandırmak¹.

“Bağlama eğitiminde ilk sistemli çalışmalar Türkiye Radyolarındaki Toplu Bağlama Çalma uygulamasıyla başlamıştır. İlk defa Ankara Radyosu’nda Muzaffer Sarısözen’in başlattığı bu uygulama daha sonra yaygınlaşarak gelenekleşmiştir. Türkiye radyolarındaki bu uygulama, sonraları birer özengen müzik eğitimi kurumu olan Belediye Konservatuvarları, Musiki Dernekleri, Halk Eğitim Merkezleri vb. kurum ve kuruluşlarca ilgi görüp, yaygınlaşmıştır” (Erdoğan, 1999: 14).

Bağlamanın kurumsal anlamda ilk eğitimi 1960’lı yıllarda İstanbul Aksaray Musiki Cemiyeti’nde bağlama sanatçısı Nida Tüfekçi’nin bağlama dersleri vermesiyle gerçekleşmiştir. Bundan sonrasında ise 1975 yılında İstanbul Türk Müziği Devlet Konservatuvarının açılmasıyla bağlama eğitimi/öğretimi daha akademik bir ortamda devam ettirilmiştir. Bu kurumda ilk olarak bağlama dersleri Arif Sağ tarafından verilmeye başlanmış, daha sonrasında ise Nida Tüfekçi, Orhan Dağlı ve Yavuz Top gibi önemli isimlerle bağlama dersleri sürdürülmüştür (Kurt, 1989; Kalkan, 2004, aktaran: Kaptan, 2007: 69).

Demirel (1995)’in Saadettin Ünal’la yaptığı görüşmeden aktardığına göre, 1973 yılında G.E.E. Müzik Bölümü’nde okul çalgı kümeleri adı altında Bağlama dersinin konmasıyla birlikte, bağlama mesleki müzik eğitiminin ciddi olarak yer almış ve çağdaş bir çalgı olma yolundaki hareketi hızlanmıştır.

1976 yılında açılan İ.T.Ü. Türk Müziği Konservatuvarı’nda ve arkasından art arda açılan müzik okullarının müfredatlarında bağlama dersinin konması, bağlamayı yöresellikten bilimselliğe taşımıştır (Demirel, 1995: 6) .

Ülkemizdeki akademik anlamdaki bağlama dersleri daha sonraları açılan Türk Müziği Konservatuvarlarında devam ettirilmiş, bu konservatuvarlar sırasıyla, Ege Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Gaziantep Üniversitesi Devlet Türk Müziği Konservatuvarı ve Sakarya Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarları

¹ Öz (2001)’ün tanımlamış olduğu çalgı eğitiminin amaçlarından uyarlanmıştır.

olmuştur (Say, 2005).

Bağlama öğretiminde, özellikle gelenekten gelen usta – çırak yönteminin kullanıldığını belirten Yaşar (2012: 5, 6), Devlet konservatuarlarının kurulmasıyla birlikte genel olarak bir yöntem arayışına gidildiğini vurgulamakta ve sözlerine şu şekilde devam etmektedir:

Önceleri Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu tarafından görevlendirilen sözleşmeli sanatçılar bu görevi üstlenmiş ve usta-çırak yöntemiyle bu uygulamaya bir süre daha devam edilmiştir. Bu kurumlardan yetişen mezunlar ise süreç içinde bağlama sazı üzerinde eksiklikleri fark etmiş ve yeni bir sistem arayışına yönelmişlerdir.... Benzer şekilde, öğretmen yetiştiren müzik eğitim bölümlerinde de bağlama sazı aynı süreçlerde ders olarak konmuş olsa da, metot ve sistem eksikliğinden dolayı bu dersler ilerleyen dönemlerde kaldırılmıştır. Son zamanlarda bu kurum içinde yetişen öğretim elemanlarının da çabalarıyla yeni arayışlara gidilmiş ve yeni yöntemler geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu yöntemlerin bazıları bugün metot olarak da kullanılmaktadır.

Bağlama eğitiminde yöntem üzerine yapılan araştırmalar daha çok metot kitaplarına ilişkin çalışmalar, çalgıya başlangıçta kullanılacak yöntemler, alıştırmalar ve etütler üzerine yoğunlaşmaktadır (Kaya, 1993; Demirel, 1995; Tarım, 2008; Aydoğan, 2009; Yaşar, 2012). Yapılan literatür taramasında Bağlama eğitimi sürecinde yaşanan problemlere odaklanan iki çalışmaya ulaşılmıştır (Koç, 2000; İkiz, 2010). Koç (2000) araştırmasında, bağlama eğitimi-öğretimi ve buna ilişkin problemleri betimsel olarak ortaya koymuştur. Bu süreçte tespit ettiği problemler şunlardır: Türk Müziği ses sisteminden kaynaklanan problemler, insan faktöründen kaynaklanan genel problemler, eğitimciden kaynaklanan problemler, öğrenciden kaynaklanan problemler, eğitim ortamı ve donanımdan kaynaklanan problemler ve öğrenime esas teşkil eden yazılı kaynaklar ile ilgili problemler. Araştırmacı bu problemlerin çözümlerine yönelik çeşitli öneriler getirmiştir. İkiz (2010) ise araştırmasında, İstanbul'da bağlama eğitimi veren yaygın eğitim kurum ve kuruluşlarında karşılaşılan problemleri betimsel olarak

ortaya koymuştur. Bu süreçte tespit ettiği problemler şunlardır: öğrenci ile ilgili problemler, öğretici ile ilgili problemler, metot ve yöntem ile ilgili problemler, fiziki ortamla ilgili problemler, donanım ile ilgili problemler. Araştırmacı bu problemlerin çözümlerine yönelik çeşitli öneriler getirmiştir.

Araştırma sonuçlarından, bağlama eğitiminin istenilen hedeflere ulaşması ve bu sürecin daha verimli bir hale dönüştürülmesi için yaşanan problemlerin çözümüne yönelik yeni yöntem arayışlarına gidildiği anlaşılmaktadır. Bağlama eğitimindeki duruma paralel olarak müziğin diğer boyutlarında ve eğitimin çeşitli alanlarında süren bu yöntem arayışları incelendiğinde, araştırmacıların yapılandırmacı kuramlara dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımlarına odaklandıkları dikkat çekmektedir.

2.1.3. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık (constructivism), diğer bir terimle bilgiyi yapılandırma, bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Başlangıçta, öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2007: 157). Yirminci yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalarda temel oluşturmaya başlamıştır. Asıl dönüm noktası 20. yüzyılın ikinci yarısında öne çıkan Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleşmiştir (Açıkgöz, 2007: 60).

Yapılandırmacılıkta bilginin, bireyden bağımsız olmadığını belirten Yurdakul (2010), yapılandırmacılıkta nesnel bilginin yerine bireyin kendi yaşantıları ve uygulamaları sonucunda oluşturduğu bilginin var olduğundan söz etmektedir. Yapılandırmacı kuram, öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkâr etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular (Saban, 2009: 166). Buna göre, öğrenme bilgi oluşturmaktır ve öğrenme, öğrenenin yeniden bir bakış açısı kazanarak, bilgiyi kendisi

tarafından anlamlandırma ve yapılandırma sürecidir (Yurdakul, 2010).

Özden (2010: 62, 63) yapılandırmacılığın ilkelerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. *Öğrenme aktif bir süreçtir:* Öğrenciler duyuşal girdiler kullanarak bunlardan anlam yapılandırırılar. Öğrenme, dışarıda var olan bilginin pasif bir şekilde kabullenilişii değildir. Öğrenme, öğrencinin, sürekli çevresi ile meşgul olmasını gerektirir.
2. *İnsanlar öğrenirken, öğrenmeyi öğrenir:* Öğrenme hem anlam yapılandırmayı hem de anlama sistemlerinin yapılandırılmasını içerir.
3. *Anlam oluşturmaının en önemli eylemi zihinseldir:* Anlam yapılandırma, akılda meydana gelir. Fiziksel hareketler, deneyimler özellikle çocuklarda, öğrenme için gerekli olabilir fakat yeterli değildir.
4. *Öğrenme ve dil iç içededir:* Kullandığımız dil öğrenmeyi etkiler.
5. *Öğrenme sosyal bir etkinliktir:* Öğrenmemiz diğer insanlarla kurduğumuz ilişkilerle yakından ilgilidir.
6. *Öğrenme bağlamsaldır:* Öğrenmelerimizi yaşantılarımızdan ayrı tutamayız. Bildiklerimiz, inançlarımız, korkularımız ve önyargılarımız öğrenmelerimizi etkiler
7. *Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyarız:* Ne kadar biliyorsak o kadar öğreniriz. Yeni bilgilerimizi önceki bilgilerle özümseyebiliriz.

Yapılandırmacı kuramlar; öğrenenlerin etkin oldukları, anlama seçerek ulaştıkları ve kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığıyla bütün olarak yapılandırdıkları konularında uzlaşmaktadır (Biggs, 1996). Bu nedenle, “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları” başlığı altında birçok kuramın irdelenmesinden çok, temel boyutlarıyla eğitimde en yaygın kullanılan J. Piaget’nin bilişsel yapılandırmacılığı ve L. S. Vygotsky’nin sosyo – kültürel yapılandırmacılığı üzerinde durulmuştur (Yurdakul, 2010).

Bilişsel yapılandırmacılık: J. Piaget

Piaget, bilginin doğasıyla ilgili üç terim kullanmaktadır. Bunlar şema, kavram

ve yapıdır. Şema, fiziksel ya da zihinsel olabilmekte ve bir çocuk tarafından amaca ulaşmak ya da problemi çözmek için tekrar tekrar kullanılan süreçleri ya da hareketleri ifade etmektedir. Gelişimde şemaların rolünü çalışmanın yanında; zaman, uzay, nedensellik, sayı, korunum ve sınıflama gibi değişik kavramlara da odaklanan Piaget, hedef yönelimli süreçler içermeyen *kavramların* olabildiğince anlamayı sağladığını ve bu yönüyle *şemalardan* ayrıldığını ileri sürmektedir. Piaget, kavramların ortaya çıkışının zamanla olacağına ve yavaş yavaş gelişeceğini savunmaktadır. Piaget'in “şema” ve “kavram” yanında bilgiyi tanımlamak için kullandığı üçüncü terim ise “yapı”dır. *Yapı*, bilginin ve fikirlerin organize edilmiş şeklini açıklamaktadır (Byrnes, 2001; Marlowe ve Page, 1998; aktaran: Yurdakul, 2010: 42, 43).

Piaget, bilginin bireyin çevresi ile aktif etkileşimi sırasında ortaya çıktığını varsayar. Piaget bu yaklaşımını *özümleme*, *uyma*, *dengeleme* süreçleri ile açıklamaktadır. Bu açıklamaya göre birey, karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimi yardımıyla tanımaya yani **özümlemeye** çalışır. Eski bilgilerin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihinde yeni bir kavram yaratarak yeni duruma **uyum** sağlar. Bu durumda zihinde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuştur. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan **denge** yeniden sağlanmış olur (Özden, 2010: 59).

Piaget'nin kuramının eğitsel çıkarımlarını Yurdakul (2010), Byrnes (2001) ile Sternberg ve Williams (2002)'den aşağıdaki şekilde aktarmaktadır:

1. Eğitim programlarını düzenlerken her bir gelişim seviyesindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmalı, onların gelişimsel olarak yapamayacağı beklentiler oluşturulmamalıdır.
2. Zihinsel yapıların yaratılması için öğrenenlerin öncelikle amaca ulaşmada tekrar yapmaları ve hareket şemalarını içselleştirmeleri gereklidir. Öğrenenlerin hedeflere ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için olanaklar yaratılmalıdır.
3. Öğrenenlere; sonraki fikirlerin öncüsü olarak hizmet edebilecek yardımcı ya da rehber fikirler, onların var olan yanlış anlamlarıyla çelişen deneyimler ve

kavrayıp uygulayabilecekleri alternatif yaşantılar sunularak düşüncelerinde gelişim sağlanmalıdır.

4. Öğrenenlerin yeni şema geliştirmeleri yanında var olan şemalarını geliştirmeleri için özümleme ve düzenlemenin arasında denge kurulmalıdır.
5. Çocukların doğuştan getirdiği bilimsel özelliği yansıtmalarına yardımcı olunmalı, bunun için doğal merakın açığa çıkışı teşvik edilmelidir.
6. Yanlışlara ve nedenlerine karşı duyarlı olunmalı, yanlışı vurgulamak yerine fikrin altında yatan nedenler araştırılmalıdır.
7. Yeni bilişsel yapıların eskilerinin üzerine kurulduğu düşünülerek öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin önbilgileri dikkate alınmalıdır.

Sosyal – kültürel yapılandırıcılık: L. S. Vygotsky

Rus psikologu Lev Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür, ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. O halde, bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir (Senemoğlu, 2009: 55,56).

Vygotsky'nin üzerinde durduğu temel soru, bireylerin nasıl öğrendiğidir. O, öğrenenlerin anlamları nasıl yapılandırıldığını keşfetmiştir. Vygotsky'ye göre sosyal yaşantılar, düşünmeyi ve dünyayı yorumlama yollarını şekillendirmektedir. Ona göre bireysel biliş, sosyal bağlamda ortaya çıkmaktadır. Grup, üst düzey zihinsel öğrenme için oldukça önemli bir öğrenme yolu olarak değerlendirilmektedir. Çünkü grupta bilgiyi birlikte yapılandıran ve bu etkinliği genelde dil yoluyla transfer eden daha bilgili akranlar ve yetişkinler bulunmaktadır (Jaramillo, 1996, aktaran: Yurdakul, 2010).

Çocuklar yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde çalıştıklarında bilişsel gelişimleri beslenir. Çünkü işbirlikçi çabalarda grup üyeleri, bilgilerini ve fikirlerini birbirleri ile paylaşırlar, birbirlerinin mantıksal dayanaklarındaki zayıf

noktaları keşfederler, birbirlerini düzeltirler ve birbirlerinin anlayışlarına bağlı olarak da kendi kişisel anlayışlarını yeniden yapılandırır. Bilişsel gelişim başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan, bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme gösterir. Öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin asıl iş görüşü dışsal denetimi giderek azaltıp çocuğun içsel denetimini beslemek ve kendi kendini düzenlemesini desteklemektir (Saban, 2000; Senemoğlu 2009).

Vygotsky, bilişsel gelişimi üç temel kavramla açıklamaktadır (Yurdakul, 2010: 45):

1. *İçselleştirme Kavramı (The Concept of Internalization)*: Bu kavram, gözlenen sosyal ortamdaki bilginin emilmesi ya da kazanılması anlamında kullanılmaktadır. Vygotsky'ye göre çocuğun gelişiminde her fonksiyon öncelikle insanlar arasında sosyal düzlemde; daha sonra da çocuğun kendi zihninde, öze dönük diğer bir anlatımla bireysel düzlemde iki kez ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Vygotsky, düşünce ve dilin birbiriyle yakından ilişkili olduğunu; dil gelişiminin, karmaşık fikirlerin içselleştirilmesi için gerekli olduğunu düşünmektedir.
2. *Yakınsal Gelişim Alanı (The Zone of Proximal Development)*: Vygotsky, yakınsal gelişim alanını; bağımsız problem çözmeyle belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile problem çözme sırasında yetişkin yardımı altında ya da daha yetenekli çalışma grubu akranlarıyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki uzaklık olarak açıklamaktadır. Başka bir deyişle bir çocuğun kendi başına ulaşabileceği performans düzeyi ile bir uzmanın rehberliğinde ulaşabileceği performans düzeyi arasındaki aralıktır. Yani öğrenmenin olduğu alandır. İçselleştirme ise bu alandaki öğrenme işlemi tanımlar. Öğretmen ve akran dayanışması, öğrenene yakınsal gelişim alanı içinde bilgilendirme sağlayarak zihinsel gelişime yardım etmektedir. Bu konuda nasıl yardım edileceğini tanımlamak için ise “destekleyici” kavramı kullanılmaktadır.
3. *Destekleyici (Scaffolding)*: Bir öğretmen ya da aile tarafından genellikle ortam aracılığıyla sağlanan yardım ve desteği açıklamaktadır. Destekleyicileri kullanan öğretmenler bireylerin hem bilişsel yeteneklerinin

gelişmesine hem de sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunmaktadır.

Vygotsky'e göre bilişsel gelişimde bir diğer önemli öge de dildir. O, dilin fonksiyonlarından üçünü önemli görmektedir. Bunlar; açık konuşma, ben merkezli konuşma ve iç konuşmadır. Açık konuşma, çocukların kullandıklarında duyabildiğimiz, "dışa vurulmuş" ve başkasıyla iletişime geçebilmek için kullanılan konuşmadır. Tersine ben merkezli konuşma, bireyin kendi kendine yaptığı konuşma biçimidir. İç konuşma, ben merkezli konuşmanın duyulmaksızın içten yapılan türüdür. Çocuk kültürel bilginin çoğunu açık konuşmayla kazanmaktadır. Açık konuşmayla kazanılan bilgiler, iç konuşma yoluyla diğerlerinin bilgileriyle bağlantı kurularak anlamlandırılmaktadır (Yurdakul, 2010: 44).

Byrnes (2001), Jaramillo (1996), Sternberg ve Williams (2001)'a göre Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının eğitime yansımaları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Aktaran: Demirel, 2007: 159):

1. Çocukların dışsal diyalogları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenenler model olmalıdır.
2. Öğretmenler, çocukların kendi kendilerine ilerlemelerine yardım etmek için onlara rehberlik eden destekleyiciler olarak davranmalıdır.
3. Öğretim, çocuğun o anki bilgi seviyesinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır. Öğretmenler, çocukların yakınsal gelişim alanı içinde öğretim süreçleri tasarlamalıdır. Çocuklar kapasitelerinin üzerinde işlem yapamadıklarından uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içinde gelişmeleri sağlanabilir.
4. Çocukların bir beceriyi içselleştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir. İlk aşamada, öğretmenler beceriye örnekler vermeli ve ne yaptıklarına, niçin yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalar getirmelidirler. İkinci aşamada öğrenenler, öğretmen ne yaptıysa onu taklit etmeye çalışmalıdırlar. Üçüncü aşamada, öğrenenler beceriler üzerinde daha fazla hâkimiyet sağladıkça, öğretmenler yavaş yavaş geriye çekilmelidirler. Son

olarak da öğrenenler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidirler.

5. Öğrenenler içsel kavramlarının daha doğru ve genel olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir.
6. Dil ve düşünce birbirleriyle yakından ilişkili olduğundan düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Çocukların dil becerilerinin gelişimine yardımcı olunarak onların düşünceleri de geliştirilebilir.

Sosyal yapılandırmacı yaklaşımdaki temel bakış açısının, bireyin bir grupta çalışmasını ve öğrenmesini destekler nitelikte olduğunu ve sosyal yapılandırmacı eğitim yaklaşımında amacın; sürece bireyin aktif katılımını sağlayacak, iletişim becerilerini geliştirecek farklı yöntem ve teknikleri yerleştirerek, yapılanmayı sosyal bir süreç içerisinde gerçekleştirmek olduğunu belirten Yılmaz (2006), işbirlikli öğrenmeye işaret etmektedir.

2.1.4. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir (Açıkgöz, 2007: 172). Johnson, Johnson ve Smith (1991)'e göre “işbirliğine dayalı öğrenme, küçük gruplarının eğitsel amaçlı kullanımı olup, öğrencilerin birlikte çalışarak öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmalarını amaçlamaktadır”.

Sharan (1980: 250)'a göre “işbirliğine dayalı öğretimde, takımların araştırma veya tartışmaların yapıldığı konularla ilgili olarak veriler toplaması, bireysel olarak yapılan çalışmaların birleştirilerek grup üretimine katkısının sağlanması ve elde edilen sonuçların birlikte tartışılarak yorumlanıp ürün halinde ortaya çıkarılması söz konusudur”.

İşbirlikli öğrenme tekniklerini diğer öğrenme tekniklerinden ayıran başlıca özellikleri Johnson ve Johnson (1987) şöyle sıralamışlardır (Aktaran: Güzel, 2005):

1. Üyeler arasında olumlu bağımlılık vardır.
2. Her üyenin bireysel sorumlulukları vardır. Öğrenciler bu sorumlulukları konusunda takım olarak değerlendirilmelerinin yanında bireysel olarak da değerlendirilirler.
3. Takımlar yetenek, cinsiyet, başarı ve kişisel özellikleri açısından heterojen olarak oluşturulur.
4. Gruplarda bütün üyeler tüm takım görevlerini sırayla yaparlar.
5. Tüm üyeler takımın öğrenme ve başarısından sorumludurlar. Her bir üyenin grup üretimine katkısı, başarısı veya başarısızlığı takım ve takımın içerisindeki tüm bireyler tarafından paylaşılmaktadır. Takım üyelerinden kendilerine verilmiş ödevi yerine getirmek için birbirlerine yardım etmesi, yol göstermesi ve destek olması beklenmektedir.
6. Öğrencilerin amaçları, her üyenin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak ve üyeler arasında iyi çalışma ilişkileri inşa etmektir.
7. Sosyal ve kişiler arası ilişki becerileri ve beraber çalışmanın gereği öğrencilere doğrudan öğretilmektedir. Geleneksel gruplarda kişiler arası ilişkilerde ve küçük grup çalışmalarında gerekli olan becerilerin üyelerde var olduğu farz edilir.
8. İşbirlikli öğretim yöntemlerinin uygulandığı gruplarda öğretmen gözlem yaparak grupta işbirliği içerisinde çalışırken ortaya çıkan problemleri analiz eder ve her gruba görevlerini ne şekilde yerine getirmeleri konusunda rehber olur. Geleneksel gruplarda öğretmenin gözlem yapması, yol göstermesi çok enderdir.
9. İşbirlikli gruplarda öğretmenin rolü gruptaki işbirliği ve verimin artması için takımların oluşturulmasından takım ürünlerinin değerlendirilmesine kadarki tüm aşamaların planlanmasını içermektedir.

İşbirlikli öğrenmede: gruplar en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplar içinde gerçekleştirilir. Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar. Öğrenciler arasındaki yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplara aittir. İşbirliğine dayalı öğrenme, sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip

öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır. Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir (Demirel, 2005: 220 – 221).

Açıkgöz (2007: 174) bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için;

1. Grup ödülü / Ortak ürün,
2. Olumlu bağımlılık,
3. Bireysel değerlendirilebilirlik,
4. Yüz yüze (destekleyici) etkileşim,
5. Sosyal beceriler,
6. Grup sürecinin değerlendirilmesi
7. Eşit başarı fırsatı, koşullarının sağlanması gerektiğini belirtmektedir.

Grup ödülü / Ortak ürün; işbirlikli öğrenme üzerinde çalışanların görüş birliği içinde oldukları nokta, gerçek işbirliği ortamlarında grup üyelerinin başarılı olabilmek için önce grubun başarılı olmasının gerektiğine inanmalarındır. Bir başka deyişle, işbirlikli öğrenme etkinlikleri öyle düzenlenmelidir ki, grup üyeleri, ancak grup başarılı olunca başarılı olabilsinler (Açıkgöz, 2007: 174).

Olumlu bağımlılığın öğrencilerin grup arkadaşları başarılı olmadıkça kendilerinin de başarılı olamayacağı düşüncesine dayandığını belirten Ekinci (2010), öğrencilerin verilen bir görevi tamamlamak için grup arkadaşlarının çabasıyla kendi çabalarını bütünleştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için sağlanması gereken koşullarından birisi de bireysel değerlendirilebilirliktir. Saban'a göre (2000: 143) “ Her üyenin bireysel performansının değerlendirilip, sonuçlarının hem gruba hem de üyenin kendisine geri verildiği durumlarda yaşanır.”

Yüz yüze (destekleyici) etkileşimi, grup üyelerinin birbirlerinin çabasını özendirme ve kolaylaştırması olarak tanımlayan Açıkgöz (2007: 176), öğrencilerin bunu, yardım etme, dönüt verme, güvenme, yapılanları tartışma vb. davranışlarla

gerçekleştirdiklerini belirterek, öğrencilerin, ortak işin bir kısmını üstlenip onu birbirlerinden bağımsız çalışarak bitirmelerinin yeterli olmadığını vurgulamaktadır.

Öğrencilere, kişilerarası ilişkilerin nasıl olması gerektiği öğretilmeli ve bütün öğrencilerin bunları kullanmaları özendirilmelidir. Öğretmenlerin, uygulamalar sırasında sosyal ilişki üzerinde durması, işbirlikli öğrenmenin etkililiğini arttıracaktır (Lew, Mesch, Johnson ve Johnson, 1986).

Grup sürecinin değerlendirilmesi, grupların periyodik olarak, hangi üye davranışlarının faydalı veya faydasız olduğunu tanımlamaları ve hangi üye davranışlarının sürdürülmesi veya terk edilmesi gerektiğine yönelik karar vermeleridir (Saban, 2000).

İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için sağlanması gereken koşulların sonuncusu olan eşit başarı fırsatının, öğrencilerin, gruplarına kendi edimlerini geliştirerek katkıda bulunması, öğrencilerin başarı durumuna bakılmaksızın eşit derecede gayret etmeleri ve her öğrencinin katkısının değerlendirilmesi anlamını taşıdığını belirten Slavin (1990a), bu ilkenin, özel puanlama yöntemleri ile uygulanabileceğini vurgulamaktadır (Açıkgöz, 2007: 177).

İşbirlikli öğrenmenin etkili olabilmesi için uygulamanın en az 4 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirten Slavin (1996), bir başka makalesinde (1990), sadece 3 haftalık zaman diliminde gerçekleştirilen bir araştırmada (Sharan, Hertz – Lazarowitz ve Ackerman, 1980) sosyal bilgiler alanındaki başarı üzerinde olumlu etkiler elde edildiğinden bahsetmektedir.

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının dayandığı temeller

Slavin (1987) işbirlikli öğrenme yönteminin gelişimsel ve motivasyonel (davranışsal) bakış açısı olmak üzere iki ana teorik temelle açıklanabileceğini belirtmiştir. Johnson, Johnson ve Smith (1998) ise Slavin'in önerdiği iki ana teoriye bir teori daha ilave ederek işbirlikli öğrenme yönteminin üç teorik temele dayandığını

belirtmişlerdir. Bu teorik temeller; sosyal bağımlılık teorisi, bilişsel gelişim teorisi ve davranışçı öğrenme teorisidir.

1. *Sosyal Bağımlılık Teorisi:* Sosyal bağımlılık, bireylerin ürünleri, diğerlerinin davranışlarından etkilendiğinde ortaya çıkar. İki çeşit sosyal bağımlılık vardır. Bunlar olumlu ve olumsuz sosyal bağımlılıktır. Bireylerin davranışları ortak başarı amaçlarını teşvik ettiğinde olumlu sosyal bağımlılık, bireylerin davranışları ortak başarı amaçlarını önlediğinde de olumsuz sosyal bağımlılık meydana gelmiş olur. Olumlu sosyal bağımlılıkta bireyler, birlikte çalıştıkları insanlar da hedefe ulaştıklarında kendileri o zaman hedefe ulaşmış sayılacaklarını bilirler. Olumsuz bağımlılıkta da bireyler ancak diğer insanlar hedefe ulaşamadıklarında kendilerinin ulaşmış sayılacaklarının farkındadırlar (Johnson ve Johnson, 1985; Johnson ve Johnson, 2005; Berry, 2003; aktaran: Arslan, : 2008: 15).

2. *Bilişsel Gelişim Teorisi:* Johnson ve Johnson (1992)'a göre: “Bilişsel gelişim perspektifi, Piaget ve Vygotsky'nin çalışmalarına dayanır. Piaget'e göre, örneğin, bireylerin çevre üzerinde işbirliği yaptıklarında, bireylerde bilişsel dengesizliği yaratan ve bireylerin perspektif kazanma yeteneklerini ve bilişsel gelişimlerini uyaran bir **“sosyo-bilişsel çatışma ortamı”** oluşur. Diğer bir deyişle, işbirlikçi çabalar sırasında bireyler, bilişsel çatışmaların olduğu ve çözümlendiği tartışmalara katılırlar. Aynı şekilde, Vygotsky'e göre, bilgi sosyaldır; diğer bir ifadeyle, bilgi, öğrenmek, anlamak ve problem çözmek için girişilen işbirlikçi çabalarla yapılandırılır. Çünkü işbirlikçi çabalarda grup üyeleri, bilgilerini ve fikirlerini birbirleri ile paylaşırlar, birbirlerinin mantıksal dayanaklarındaki zayıf noktaları keşfederler, birbirlerini düzeltirler ve birbirlerinin anlayışlarına bağlı olarak da kendi kişisel anlayışlarını yeniden yapılandırır” (Aktaran: Saban, 2000: 139).

Slavin (2000: 46) Vygotsky kuramının iki önemli öğretimsel katkı sağladığını belirtmektedir. “Bunlardan birincisi, sınıf ortamını öğrencilerin işbirliği halinde çalışabilecekleri bir şekilde ve farklı yeteneklerdeki öğrencilerden oluşan gruplar halinde çalışmalarını sağlayacak şekilde düzenlemek, ikincisi ise, öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlamada yavaş yavaş daha fazla sorumluluk almalarını sağlamaktır”.

3. *Davranışçı Öğrenme Teorisi*: Davranışçı öğrenme perspektifi, grup pekiştirmelerinin ve ödülleriinin öğrenmeye etkisi üzerinde odaklaşır. Basit olarak, davranışçı öğrenme teorisine göre, dıştan gelen bir ödülle ödüllendirilen davranışlar tekrarlanır. Davranışçı ekolün temsilcilerinden Skinner, örneğin, grup tesadüflerine odaklanırken, Bandura, taklit üzerinde yoğunlaşmıştır. Son zamanlarda, Slavin (1980), bireyleri, işbirliğine dayalı öğrenme gruplarında öğrenmeye motive etmek için, dıştan gelen “grup ödülleri”ne ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir (Saban, 2000: 140).

Bu üç teorik perspektif arasında önemli temel farklılıklar söz konusudur. Sosyal bağlılık teorisi, örneğin, işbirlikçi çabaların, grup bireylerinin müşterek bir amacı gerçekleştirmeye adanmışlığın verdiği bir içsel motivasyondan kaynaklandığını varsaymaktadır. Sosyal bağlılık teorisi, bireyler arasında ne olduğuyula ilgilenirken, bilişsel gelişim teorisi bir bireyin kendi içinde (yani zihninde) ne olduğu ile ilgilenir. Davranışçı-sosyal teori ise, işbirlikçi çabaların, bireylerin grup ödülleriini elde etmek için dıştan gelen motivasyonla güçlendirildiklerini varsayar (Saban, 2000: 140).

İşbirlikli öğrenme teknikleri

İşbirlikli öğretimin tek bir yöntem olduğunu ve tek bir uygulama biçimi bulunduğunu düşünmenin çok sık rastlanan bir yanılgı olduğunu belirten Açıkgöz (1992: 16) birbirinden farklı birçok işbirlikli öğretim tekniği bulunduğunu yazmaktadır. İşbirlikli öğrenme teknikleri, farklı öğrenme yaşantılarına yer vermelerinin yanı sıra; benimsedikleri eğitim felsefesi, işbirliğini sağlama biçimleri, değerlendirme ve pekiştirme süreçleri vb. özellikleri açısından farklılıklar göstermektedir (Kagan, 1985, aktaran: Açıkgöz, 2007: 219).

Bu tekniklerden başlıcaları şunlardır:

- Birlikte Öğrenme
- Akademik Çelişki
- Öğrenci Takımları
- Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
- Takım-Oyun- Turnuva

- Takım Destekli Bireyselleştirme
- Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon
- Grup Araştırması
- İşbirliği-İşbirliği
- Birleştirme I (Jigsaw 1)
- Buluş
- Birleştirme II (Jigsaw 2)
- Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim
- Yeniden Uyarlanmış Birleştirme
- Grup Araştırması (Açıkgöz, 2007).

Burada yalnızca araştırmada kullanılan Birleştirme I (Jigsaw I) tekniği üzerinde durulacaktır.

Birleştirme I (Jigsaw I)

Birleştirme Tekniği Elliot Aronson ve lisansüstü öğrencileri tarafından 1970’li yıllarda Teksas ve California Üniversitelerinde geliştirilmiştir. Aronson’a göre bu teknik, o ve öğrencileri “tartışmalı bir konuyu yatıştırmanın” yollarını ararlarken keşfedilmiştir. Austin Teksas’taki okulların tamamı aralarında ırkçı gerginlik bulunan ve aralarındaki bu gerginliğin giderek arttığı beyaz, Afroamerikan ve İspanik öğrencilerin aynı sınıfta yer aldığı karma okullardır. Aronson ve öğrencileri rekabetin nefrete ve rekabet duygusuna neden olduğu sınıfları gözlemledikten sonra, acımasız ve durmak bilmeyen rekabet ortamını işbirlikli bir ortama dönüştürmek için bir stratejiye ihtiyaç olduğunu fark etmişlerdir (Aronson 2000 – 2008, aktaran: Coffey, 2009).

Aronson ve öğretmenlerin daha işbirlikçi bir ortam yaratmak için öğrencileri yetenek, etnik köken ve cinsiyet açısından karma küçük gruplara ayırdığını yazan Coffey (2009), bu yapılandırma işleminin, öğrencilerin sınıftaki görevlerini ve başkalarıyla olan kişisel sorunlarını çözme konusunda sorumluluk almaları için gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Aronson hazırladığı raporda, sekiz haftalık birleştirme tekniği uygulamasından sonra öğrencilerin önyargılı ve olumsuz genellemeleri daha az dile getirdiklerini, daha özgüvenli göründüklerini ve okula karşı geleneksel sınıflardaki akranlarına göre daha olumlu tutum gösterdiklerini belirtmiştir. Akademik olarak ise, birleştirme tekniğiyle eğitim alan öğrenciler akranlarına göre daha fazla akademik iyileşme ve gelişme göstermişlerdir (Coffey, 2009).

Bu tekniğin “Saf” işbirlikli öğrenme tekniklerinden birisi olduğunu belirten Açıkgöz (2007: 210, 211) birleştirme tekniğinin uygulama aşamasındaki işlemleri Aronson, et. al. (1987)’dan aşağıdaki şekilde uyarlamıştır:

Grupların Oluşturulması: Birleştirme gruplarının büyüklüğü üç ile yedi kişi arasında değişebilir. Grubun çok küçük olması öğrencilerin çeşitli öğrencilerle çalışma alışkanlığını önleyeceği, çok büyük gruplar da bazı öğrencilerin söz almasını engelleyeceği için tavsiye edilmemektedir. Birleştirme yönteminde de heterojen gruplar tercih edilmektedir.

Malzemenin Bölünmesi: Birleştirme yönteminde konu, gruptaki öğrenci sayısı kadar küçük parçalara ayrılır ve her bir parça bir öğrenciye verilir. Böylece her öğrenci, konunun yalnızca bir bölümü ile ilgili bilgiye sahip olur. Her öğrenci, kendine ait bölüm üzerinde çalışmaktan ve onu gruptaki diğer arkadaşlarına öğretmekten sorumludur.

Uzmanlık Grupları: Öğrenciler, kendi gruplarından ayrılarak aynı konuyu hazırlamakla sorumlu diğer grup öğrencileriyle yeni gruplar oluştururlar. “Uzmanlık” grubu adı verilen bu gruplar; konuyu açıklığa kavuşturmaya çalışırlar, onu diğer arkadaşlarına nasıl öğreteceklerini planlarlar ve hemen arkasından asıl gruplarına dönerler.

Grup İçi Öğretim: Yeniden bir araya gelen grup üyeleri hazırladıkları konuları birbirlerine öğretmekle yükümlüdür. Onlara bunun için belli bir süre verilir ve bu sürenin sonunda bireysel olarak o konuyla ilgili sınava girecekleri söylenir.

Görüldüğü gibi, birleştirmede konunun tümünün öğrenilebilmesi için herkes birbirine gereksinim duyar. Yani olumlu bağımlılık bir hayli yüksektir. Ayrıca, her öğrenci, hem öğreten hem de öğrenen durumundadır. Dolayısıyla, bazı öğrencilerin baskın olabileceği bir ortam yoktur. Tersine herkesin katkısı değerlidir. Birbirinden öğrenmek zorunda olmak, öğrencilerin; öne geçmek, herkesten üstün olmak için uğraşma eğilimlerini azaltmaktadır (Açıkgöz, 1992: 60).

İşbirlikli öğrenmenin yararları

İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin öğrenme düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını araştıran birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalarda, işbirliğinin özellikle düşük yetenekli öğrencilerin problem çözme ve üst düzey öğrenme becerilerinin, yarışmacı ortamlardan daha çok geliştirdiği gözlenmiştir (Senemoğlu, 2009: 498). Ayrıca, işbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin psiko sosyal gelişimlerine ve duyuşsal özelliklerine önemli katkılarda bulunmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenmenin çeşitli çalışmalarla ortaya konmuş faydaları aşağıda verilmiştir (Senemoğlu, 2009: 498–499):

1. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir.
2. Özellikle düşük yetenekli öğrencilere, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olmaktadır (Slavin,1990).
3. Bireye dünyayı diğer insanların bakış açısından görme yetisi kazandırmaktadır. Böylece öğrencilerde duygudaşlık kurma becerileri artmakta; özel eğitime muhtaç çocukları daha rahat kabul ederek onların gelişimleri için rehberlik etmektedirler (Slavin, 1990).
4. Öğrenciler, başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmektedirler. Kısaca, demokratik yaşama alışkanlığını kazanmaktadırlar.
5. Öğrenme sırasında öğrencinin akranlarıyla etkileşimde bulunması, ona zevk vermekte; öğretme öğrenme ortamı öğrenciler için eğlenceli hale gelmektedir (Slavin, 1990; Yeşilyaprak, 1995).
6. İşbirliğine dayalı öğrenme, gruptaki her bireyin katkısını gerektirdiğinden

öğrencilerin öz saygı ve öz yeterlik duygularını geliştirmelerine yardım etmektedir.

7. Öğrencilerin hata yapma korkusu ve kaygı düzeylerini en aza indirerek öğretme öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamaktadır.
8. Öğrencilerin “ait olma” gereksinimlerine yardım etmektedir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin yukarıda söz edilen yararları, matematik (Muhammad, 2010; Ural, 2007), fen bilgisi (Şimsek, 2007; Tanner, Chatman ve Allen, 2003), sosyal bilgiler (Arslan, 2008; Özdemir, 2005), dil eğitimi (Soylu, 2008; Karabay, 2005), beden eğitimi (Görücü, 2007; Tunçel, 2006) ve müzik eğitimi (Cornacchio, 2008; Kocabaş, 1995) gibi çeşitli alanlarda yapılan araştırmalarla da ortaya konulmuştur.

2.1.5. Müzik eğitimi ve işbirlikli öğrenme yaklaşımı

İşbirlikli öğrenme yöntemi müzik eğitiminde grup çalışmaları ile pekiştirilen bir uygulama modelidir. Di Natalie ve Russell (1995) bu konuda çeşitli görüşler öne sürmüşleridir. Kurtuldu ve Nacakcı (2011) bu görüşleri şu şekilde aktarmaktadır: müzik grupları aktiviteleri ile işbirlikli öğrenme uygulamalarının yakınlığı, bir müzik öğretimi modeli olarak sıkça üzerinde düşünülmekte olan konulardan biridir. İşbirlikli öğrenmede olduğu gibi oda orkestrası ya da çeşitli grup çalışmaları da öğrencilere kendi müziksel öğrenmelerinden sorumlu olma şansını tanır. Diğer yandan bu tip çalışmalar öğrencilere sosyal beceriler kazanmayı ve dayanışmayı öğretmektedir. Bu nedenle işbirlikli modelleri müziksel performans uygulamaları ile birlikte düşünmenin çok yönlü faydaları vardır.

Müzik öğretiminde işbirlikli öğrenmenin üç ögesi zaten yer almaktadır. İşbirlikli öğrenmenin “olumlu bağımlılık” ögesi pek çok müzik sınıfının ve performans deneyimlerinin en can alıcı noktasıdır, çünkü müzik yapma edimi çoğunlukla bir grup (topluluk) deneyimidir. Bireysel değerlendirilebilirlik, herhangi bir müzik sınıfı veya müzik topluluğu üyelerinin müzik çalışmalarındaki bireysel sorumlulukları için vardır. Yüz yüze (müziyen müziyene) etkileşim, yorum gelişimi ve topluluk becerisi

oluşturulması için gereklidir. Müzisyen müzisyene etkileşim-dinleme ve tepki gösterme – ayrıca performans sürecinde de son derece önemlidir (Kaplan ve Stauffer, 1994).

Kocabaş ve Uysal (2006), işbirlikli öğrenme yönteminin tüm sınıflarda olduğu gibi, müzik sınıflarında da sınıf içindeki bütün öğrencilerin başarısını artırdığını, öğretmene öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmada yardım ettiğini, öğrencilere sağlıklı sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimleri için ihtiyaç duydukları deneyim fırsatlarını sunduğunu ve rekabetçi olarak yapılandırılmış sınıfları ve okulları takım temelli, yüksek performanslı duruma getirdiğini belirtmektedirler.

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının müzik eğitiminin çeşitli boyutlarındaki uygulanma durumu ile ilgili birçok çalışma mevcuttur. Bu alanla ilgili literatür incelendiğinde bu çalışmaların: Ses eğitimi (Inzenga, 1999; Söker 1998), müzik kuramları eğitimi (Bilen, 1995; Kocabaş, 2000); yaratıcılık eğitimi (Cornacchio, 2008) müzik beğenisi eğitimi (Hosterman, 1992) gibi boyutlara odaklandığı görülmektedir.

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının çalgı eğitimindeki uygulanma durumunu ortaya koyan altı araştırmaya ulaşılmıştır (Greaser, 1994; Goliger, 1995; Kocabaş, 1995; Cangro, 2004; Fisher, 2006; Djordjevic, 2007). Greaser (1994) ortaokul çalgı eğitimi dersinde yapmış olduğu araştırmada; yetenek gelişimi konusundaki analizlerin öğrencilerin dersteki ilerlemelerinin geleneksel eğitimle benzer olduğu, rekabet yerine yardımlaşma yönünde bir tutum geliştirmelerini sağladığı, yardımcı öğretmenlerin kendi gruplarına yönelik öğrenme ve problem çözme davranışlarını ve bunlarla ilgili aktivite hazırlıklarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Goliger (1995) lise piyano laboratuvarında gerçekleştirdiği çalışmasında; işbirlikli öğrenme grubunda yer alan öğrencilerin, bu grupta yer almayan öğrencilere göre daha yüksek dönem sonu ve final sınavı notu aldıklarını, ayrıca işbirlikli öğrenme gruplarında yer alan öğrenciler arasında daha çok katılım ve daha olumlu sınıf davranışları meydana geldiğini ortaya koymuştur. Kocabaş (1995) ilköğretim genel müzik dersinde yaptığı çalışmasında; işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgilerin, müziği öğrenme stratejileri ve blokflüt çalma becerileri üzerinde geleneksel öğrenme tekniklerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cangro (2004), ilköğretim çalgı eğitimi dersinde

gerçekleştirdiği araştırmasında; işbirlikli öğrenme yöntemi ile doğrudan öğretim yöntemi uygulanan grupların performans puanları arasında anlamlı bir farka ulaşamamış ancak beklendiği gibi üstün yetenekli öğrencilerin az yetenekli eşlerinden daha yüksek sonuçlar aldığını ortaya koymuştur. Fisher (2006) üniversite grupla piyano eğitiminde gerçekleştirdiği araştırmasında; öğrencilerin kendine güvenlerinin arttığı, daha özgür ve esnek çalmaya başladıkları ayrıca öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri de geliştirdiğini gözlemlemiştir. Djordjevic (2007) ortaokul orkestra sınıfında yaptığı çalışmasında; öğrencilerin işbirlikli öğrenme yönteminin çalgı dersindeki kullanımını hakkında olumlu görüş belirttiklerini tespit etmiştir.

Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yönteminin çalgı eğitimindeki yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Çalgı performansında başarıyı artırır. (Bu konu çelişen araştırma sonuçlarından kaynaklanan tartışmalı bir durum ortaya koymaktadır).
2. Rekabet yerine yardımlaşma yönünde bir tutum geliştirmeyi sağlar.
3. Öğretmenlerin sınıfına yönelik öğrenme ve problem çözme davranışlarını artırır.
4. Öğretmenlerin sınıfına yönelik aktivite hazırlıklarını artırır,
5. Öğrencilerin derse katılımlarını artırır.
6. Öğrencilerin olumlu sınıf davranışları göstermelerini sağlar.

Bu sonuçların önemli bir kısmının işbirlikli öğrenme yaklaşımının yararlarıyla birebir örtüştüğü göz önüne alındığında, bu yaklaşımın sosyal öğrenme ortamında gerçekleşen toplu çalgı eğitimi ve dolayısıyla da toplu bağlama eğitimi sürecinde yararlanılabilecek alternatif bir öğretim yöntemi olduğunu göstermektedir.

2.1.6. Tutum

Tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hâli veya eğilimidir (Özgüven, 1994: 336). Tezbaşaran (1997: 1)'a göre tutum, belirli nesne, durum, kurum,

kavram ya da diğerk insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir. Demirel (1993: 94) ise tutumu “bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim” olarak tanımlamaktadır. Morgan (2000: 363), tutumların doğrudan doğruya gözlenemeyeceğini, ancak bireylerin tutumlarının sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini vurgulamaktadır.

Tavşancıl (2002: 71, 72) tutumların genel özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan kazanılır. Diğerk bir ifadeyle tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır.
7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Başka bir ifadeyle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Tutumların üç bileşeni (öğesi) vardır. Merkezi bileşen bir nesne ile ilgili, görel olarak devamlı olumlu ve olumsuz duyguların oluşturduğu duygusal bileşendir. Bilişsel bileşeni tutumun nesnesiyle ilgili inançlar oluşturur. Üçüncü bileşen ise, duygu ve inançlara uygun bir biçimde davranma eğilimi diyebileceğimiz davranışsal bileşendir. (Morgan, 2000: 363).

Duygusal Öge: Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal, Tekinarslan, 1996, aktaran: Tavşancıl, 2002: 75). Duygusal ögeler olumlu veya olumsuz etkiler içerir. Tutumlar, duyuşsal ögeleri içirme derecesine göre farklılaşmaktadır. Tutum konusuna (objesine) olumlu ya da olumsuz duygular beslemek önceki deneyimlere bağlıdır. Bazı tutumlar mantıkla açıklanamaz ve bu tutumlar tamamen duyuşsal ögeye sahiptirler (Morgan, 1995, aktaran: Tavşancıl, 2002: 75).

Bilişsel Öge: Tutumların bilişsel ögeleri, tutum objeleri (uyarıcıları) ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançlarından oluşmaktadır. Bunlar çevredeki tutum objeleri (konuları) hakkında bireylerin edindikleri bilgileri temsil etmektedir. Tutum ögesi ile ilgili bilgi, bireyin bu konu ya da konular grubu ile bir deneyim geçirmesi sonucu elde edilir (Tavşancıl, 2002: 73).

Davranışsal Öge: Bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum objesine ilişkin davranış eğilimini yansıtır. Söz konusu davranış eğilimleri sözler ya da hareketlerden gözlenebilir. Bu davranışlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altındadır (Tavşancıl, 2002: 77).

Yaşamın ilk dönemlerinde, çocuğun tutumlarının temel olarak ana-babası tarafından şekillendirildiğini belirten (Morgan, 2000: 382), on iki – otuz yaş arasının tutumların oluşmasındaki kritik dönem olduğunu ifade etmektedir. Bu dönemde tutumlar son şekillerini alırlar. Akranlar, çeşitli kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitim kritik dönemde tutumların şekillenmesinde rol oynayan başlıca etkenlerdir. Biraz daha tutucu olma eğilimi dışında 30 yaşından sonra genel tutumlarda hemen hemen hiç değişme olmaz.

İnsanlar belirli tutumlarla doğmamakta, tutumları gözlem, operant, tepkisel koşullanma ve bilişsel öğrenme olarak sayabileceğimiz farklı yollarla edinilmekte ve sosyal deneyimlerle şekillenmektedir. İnsanlar sürekli birbirlerinin tutumlarını değiştirmeye çalışmalarına rağmen tutumlar değişime direnç gösterme eğilimindedir. Bu dirence rağmen, tutumlar yavaş olmakla birlikte, yeni bilgi ve deneyimler edindikçe

değişmektedir (Davidoff, 1987, aktaran: Tavşancıl, 2002:81).

Tavşancıl (2002:81) tutum değişiminde iki tip süreç olduğundan bahsetmektedir. Bunlardan biri tutuma zıt davranışta bulunmak, ikincisi ise ikna edici bir iletişime maruz kalmaktır. Arkonaç (1998) insanların kendi düşüncelerine zıt olan bir düşünceyi söylemeye veya yapmaya (tehdit veya parasal teşvik gibi) zorunlu bırakıldığında tutum değişmesi görülebileceğini belirtmektedir (Aktaran: Tavşancıl, 2002:81). Morgan (1995, 393-401) mesajı gönderen kişinin güvenilirliğinin mesajın ikna edici olmasında önemli rol oynadığını, mesajın ilişkilendirildiği insanların çekiciliği, sevilen ve bize benzer kişi olmasının da mesajın ikna etkisini arttırdığını belirtmekle birlikte alıcının daha önceki tutum durumunun mesajın ikna etkisinde farklılık yaratabileceğine dikkat çekmektedir (Aktaran: Tavşancıl, 2002:81).

Tutumların oluşumu ve değişimine ilişkin dört temel kuramsal yaklaşım aşağıda açıklanmaktadır (Freedman ve diğ., 2003: 325-330):

1. *Koşullanma ve Pekiştirme*: Bu kurama göre tutumlar, diğer alışkanlıklar gibi öğrenilirler. İnsanlar, tıpkı bilgileri ve olguları öğrendikleri gibi, bu bilgi ve olgulara bağlı duygu ve değerleri de öğrenirler. Birey, uyarılar tarafından etkilenir, çağrışım, pekiştirme ve taklit olarak belirlenen üç öğrenme sürecinden birinin aracılığı ile öğrenir ve bu öğrenme sonucunda tutumunu belirler.
2. *Erekler ve Çatışma*: Bu kuram özellikle tutumun değişmesi ile ilgilidir. Bu kurama göre birey, kazanıp kaybettiklerini vurgular. Birey yalnızca yeni tutumu benimsemek için, eskisini sürdürmek için olduğundan daha fazla erek elde edecekse, tutum değişikliği gerçekleşebilmektedir. Çatışan amaçları olduğunda birey, kazancını en üst düzeye çıkaran konumu benimsemektedir.
3. *İşlevselcilik*: İşlevselci yaklaşımda birey, kendisi için gördüğü psikolojik işlev ya da sağladığı yararı dikkate alarak ilk tutumunu seçer ya da yeni bir tutum oluşturur. Bir tutum, bireyin bir amacına ulaşmasında araç işlevi gördüğü için benimsenebilir.
4. *Bilişsel Tutarlılık*: Birbirleri ile tutarsız birçok inanç ve değere sahip olan bir

birey, bunları daha tutarlı hale getirmeye çalışır. Birey bilişleri tutarlı iken, tutarsızlığa yol açacak yeni bir bilişle karşılaşmışsa, tutarsızlığı en aza indirmek için çaba gösterir.

Tutumlar da pek çok psikolojik değişken gibi doğrudan doğruya gözlemlenemeyen, gizli ya da kuramsal değişkenlerdir. Varlıkları ancak dışa vurulmuş davranışlar ya da sözlü ifadelerle dayanılarak çıkarılabilir. Bu nedenle tutumlarla davranışlar arasında, kuramsal olarak eş yönlü bir etkileşim bulunduğu söylenebilir (İnceoğlu, 2000).

Genelde tutumlar ile davranışlar arasında yüksek yönde ilişki vardır. Ancak ilişkinin tam olarak ve ne kadar tutarlı olduğu, durumdan duruma değişmektedir. Bu değişikliğe neden olan koşulların neler olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmalarda aşağıdaki özelliklere sahip olan tutumların davranışı kestirme olasılığının yüksek olduğu görülmüştür (Kraus, 1995, aktaran: Kumandaş, 2008). Bu özellikler aşağıda verilmiştir:

- Kararlılık
- Önem
- Kolayca değerlendirilebilme
- Doğrudan deneyimler aracılığıyla gelişme
- İnanırlılık
- Biliş ile duygu arasında tutarlılık.

Tutumlar, insan davranışlarının en önemli tayin edicilerinden biridir. Bu bakımdan tutumların ölçülmesi ilgili nesne ya da duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur. Bireylerin tutumları hakkında bilgi edinmenin doğrudan ve kestirme bir yolu onların davranışlarını gözlemektir. Ancak bireyler her zaman tutumlarını davranışa dönüştürmezler, davranışa dönüştürseler bile yine de gerçek tutumlarını gizleyebilirler. Tutumlar hakkında bilgi edinmenin bir diğer yolu ise, kişilere yine doğrudan tutum nesnesine ilişkin düşünce ve duygularını sormaktır. Bu yol bazı amaçlar için yeterli olmasına rağmen, önemli kararlarda güvenilir bir sonuç vermez. Bir diğer yaklaşım ise, belirlenmiş tutum

ifadelerine bireyin tepkide bulunmasına dayanan ölçekler geliştirmektedir (Erkuş, 2003).

Tutumların, öğrenmeyi ve eğitimdeki başarıyı etkileyen en önemli değişkenlerden birisini olduğunu belirten Açıkgöz (1992), öğrencinin eğitimle ilgili tutumlarının olumlu olmasının onun başarısını arttıracığını vurgulamaktadır. Bloom (1995: 123), öğrencilerin bir derse yönelik tutumlarını; “olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik” olarak ifade etmektedir. Özçelik (1998) ise, bir derse karşı olumlu tutum geliştirmenin; derse katılma isteği, karşılık vermekten tatmin olma, bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma biçimindeki davranışları içerdiğini belirtmektedir.

Tutumlarla eğitim arasındaki ilişkinin gücü ve önemi, tutumların, eğitimin çeşitli alanlarında (matematik, fen bilgisi, beden eğitimi, müzik vb.) yapılan araştırmalarda erişi, başarı ve kalıcılık gibi değişkenlerle ele alınmasını sağlamıştır.

Müzik eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde tutumun müziğin çeşitli boyutlarında bağımlı ya da bağımsız değişken olarak özellikle de müziksel gelişim ve başarı gibi değişkenlerle birlikte ele alındığı görülmektedir (Hosterman, 1992; Hwong, Caswell, Johnson ve Johnson, 1993; Yoder-White, 1993; Bilen, 1995; Brown, 1996; Phillips, 2003; Özmenteş ve Özmenteş, 2009; Konakcı, 2010; Freeman, 2011; Uçaner, 2011). Müzik alanında kullanılan üç ana test türünden birisini “Müziğe yönelik tutumlara ilişkin” testlerin oluşturması da tutumun müzik ve müzik eğitimindeki önemini vurgular nitelikte olduğu düşünölmektedir (Otacıoğlu, 2008).

Müzik eğitiminin en önemli boyutlarından birisi olan çalgı eğitimi ile tutum ilişkisini irdeleyen araştırmalar incelendiğinde, içeriklerinin çalgıya ilişkin tutumlar, çalgı çalışmaya ilişkin tutumlar ile çeşitli öğrenme ve öğretim yöntemi ile tekniklerinin tutum ve başarı (performans) üzerindeki etkisine yoğunlaştığı görülmektedir (Kocabaş, 1995; Brown, 1996; Özmenteş ve Özmenteş, 2009; Konakcı, 2010; Freeman, 2011).

Kocabaş (1995) araştırmasında, işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I ve Birlikte Öğrenme ile halen kullanılmakta olan Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin blokflüt öğretiminde öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, blokflüt çalma becerileri ve müziği öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini ele almıştır. Elde edilen bulgular sonucunda işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blokflüt çalma becerileri üzerinde geleneksel öğrenme tekniklerinden anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğu ortaya çıkmış, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Brown (1996), başlangıç seviyesindeki orkestrada yer alan öğrencilerin çalgı eğitimine ilişkin ilk yıldaki tutumlarını incelemiştir. Araştırma bir eğitim-öğretim yılında ve 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleşmiştir. Bu süreçte öğrencilere müziksel yetenek ölçeği, üç tutum anketi ve çalgı performansı başarı testi uygulanmıştır. Ailelerle de telefonla iki görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çalgı eğitimine ilişkin tutumlarında olumsuz yönde önemli ve sürekli bir düşüş sergiledikleri, beklenildiği gibi ilk yılın sonunda orkestra çalışmasını bırakan öğrencilerin tutumlarının çalışmaya devam eden öğrencilerin tutumlarına göre olumsuz yönde ve önemli ölçüde daha yüksek olduğu, tutumla çalgı performansı başarısı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ama zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Freeman (2011) ise, yoğunlaştırılmış öğretimin 9, 10, 11 ve 12. sınıf bando öğrencilerinin müzikal başarılarına, tutumlarına ve çalgı performanslarına olan etkisini araştırmıştır. 12 erkek ve 12 kızdan oluşan bir grup (n=24) yüksek öğretim yoğunluklu; 11 erkek ve 10 iki kızdan (n=21) oluşan ikinci grup ise düşük öğretim yoğunluklu eğitime tabi tutulmuştur. Çalışma öncesinde, öğrencilerin genel müzikal başarıları, tutumları ve müzikal geçmişleri araştırmacı tarafından geliştirilen “Müziksel Başarı Testi”, “Müziksel Tutum Profili” ve “Müziksel Geçmiş Anketi” ile ölçülmüştür. On günlük uygulama süresince, denekler her gün vurmali çalgılar tarihi bilgisinin yanı sıra performans becerisine odaklı 20 dakikalık yoğun eğitime tabi tutulmuşlardır. Uygulamanın sonunda öğrencilere “Müziksel Başarı Testi”, “Müziksel Tutum Profili” ve “Tuşlu Vurmali Çalgılar Performans Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yoğunlaştırılmış öğretimin başarı, tutum ve performans üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat tek değişkenli analizler yoğunlaştırılmış öğretim ile tutum ve başarının arasında önemli bir fark

olmadığı sonucunu vermiştir.

2.2. İlgili Literatür

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili olarak yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar “Bağlama Eğitimi ile İlgili Araştırmalar”, “İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Araştırmalar” ve “Derse Karşı Tutumlarla İlgili Araştırmalar” başlıkları altında toplanmış dünyada ve ülkemizde yapılan çalışmalardan bazıları özetlenerek tarihsel akış içerisinde sunulmuştur.

2.2.1. Bağlama eğitimi ile ilgili araştırmalar

Demirel (1995) “Bağlama Öğretim Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinde; 1965 yılından bugüne bağlama öğretimi üzerine yazılmış 10 adet bağlama metodunu, bağlama öğretimini esas alan; öğretme-uygulatma-eğitme-teknik hareketleri refleks haline getirme, aşamalarını takip eden kriterleri baz alarak incelemiş, sonuçta bu metotların, sıkı sıkıya takip edilerek bağlama öğretme amacına ne derece hizmet edebildiklerinin (kullanılabilirlik) yüzdelerini tespit etmiştir. Bu veriler ışığında, müzik eğitimi yapan okullarda kullanılabilecek türde bir Bağlama Metodunun özellik ve konularını önermiştir.

Erdoğan (1999) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerinin bağlama kullanma durumlarını incelemiştir. Araştırmadaki veriler; Ankara ve Bolu il merkezlerinde görev yapan 50 müzik öğretmenine anket uygulanarak elde edilmiştir. Elde edilen verilere dayanarak müzik eğitimi bölümlerinde yürütülen bağlama eğitiminin daha etkin bir hale gelmesine katkıda bulunmak amacıyla çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Koç (2000), ”Bağlama Eğitiminde Görülen Problemler ve Bunların Çözüm Yolları” isimli sanatta yeterlik tezinde; bağlama eğitimi-öğretimi ve buna ilişkin problemleri betimsel olarak ortaya koymuştur. Bunları aşağıda yer alan başlıklar altında

sunmuştur:

1. Türk Müziği ses sisteminden kaynaklanan problemler,
2. İnsan faktöründen kaynaklanan genel problemler,
3. Eğitimciden kaynaklanan problemler,
4. Öğrenciden kaynaklanan problemler,
5. Eğitim ortamı ve donanımdan kaynaklanan problemler,
6. Öğrenime esas teşkil eden yazılı kaynaklar ile ilgili problemler.

Araştırmacı bu problemlerin çözümlerine yönelik çeşitli öneriler getirmiştir.

Özdek (2005), “Bağlama’nın İlköğretim II. Kademe Sınıflarındaki Müzik Eğitiminde Kullanımına Yönelik Bir Çalışma” isimli yüksek lisans tezinde; ilköğretim II. kademe (6, 7 ve 8.sınıflar) müzik derslerinde bağlamanın kullanılma durumlarını, bu durumlarla ilgili problemleri ortaya koymuştur. Elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında; ilköğretim II. kademe (6, 7 ve 8.sınıflar) müzik derslerinde kullanılacak bir “bağlama”nın sahip olması gereken fiziksel, teknik ve akort özellikleri, bu bağlamanın kullanacağı notalama yöntemi, ilköğretim müzik derslerinin süre ve içeriği, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki çalgı eğitimi ve bağlama eğitiminin süresi ve içeriğine dair önerilerde bulunmuştur.

Aydoğan (2009), “Dört Yıllık Mesleki Müzik Eğitimi Veren Yüksek Öğretim Kurumlarında Bağlamada Tavırlar ve Öğretim Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinde; dört yıllık mesleki müzik eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarında bağlama eğitimi - öğretimi süresince kullanılan yöresel tezene tavırlarının doğru öğretilmesini ve yeterli uygulanması bakımından, ne derece kullanıldığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada konuyla ilgili olarak daha önce yapılmış olan çalışmaları literatürden taramış, öğretim elemanlarının ve uzmanların görüşlerini almış, üniversitelerin müzik bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarına anket uygulamıştır. Elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında; yöresel tezene tavırlarının doğru öğretilmesi, neler kazandıracığı ve yeterlilik bakımından üniversitelerin müzik bölümlerinde ne derecede öğretilmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

İkiz (2010), “İstanbul’da Yaygın Eğitimde Görülen Bağlama Öğretim Problemleri” isimli yüksek lisans tezinde; İstanbul’da bağlama eğitimi veren kurum ve kuruluşlarda karşılaşılan problemleri betimsel olarak ortaya koymuştur. Bunlar:

1. Öğrenci ile ilgili problemler,
2. Öğretici ile ilgili problemler,
3. Metot ve yöntem ile ilgili problemler,
4. Fiziki ortamla ilgili problemler,
5. Donanım ile ilgili problemlerdir.

Araştırmacı bu problemlerin çözümlerine yönelik çeşitli öneriler getirmiştir.

2.2.2. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı ile ilgili araştırmalar

Greaser (1994) yaptığı çalışmada; ortaokulda bütçesi azaltıldığında çalgı eğitimi dersi alternatif öğretme stratejileriyle nasıl iyileştirebilir sorusunun cevabını aramıştır. Öğrenciler çalgılarına göre gruplanmış ve yeteneklerine göre de alt gruplara ayrılmışlardır. Her grup bireysel yardım, değerlendirme ve grup eğitimi sağlayan çalgı öğretmeniyle birlikte yedinci ve sekizinci sınıf gönüllü öğrencilerinden uygulamayla ilgili yorum ve açıklama almışlardır. Öğrencilere yardımcı olacak öğretmenler ayda bir okul çıkışlarında düzenlenen toplantılarda gruplarıyla ilgili sorunlara ve endişelere yönelik eğitim almışlardır. Sonuçlar öğrencilerin bir görev için harcadıkları zamanın geleneksel eğitim ortamında aynı görev için harcayacakları zamandan daha fazla olduğunu göstermiştir. Yetenek gelişimi konusundaki analizler öğrencilerin dersteki ilerlemelerinin geleneksel eğitimle benzer olduğunu ortaya çıkartmıştır. Diğer olumlu yararları öğrenciler arasında rekabet yerine yardımlaşma yönünde bir tutum geliştirmelerini sağlamış, yardımcı öğretmenlerin kendi gruplarına yönelik öğrenme ve problem çözme davranışlarını ve bunlarla ilgili aktivite hazırlıklarını arttırmıştır.

Goliger (1995) lise piyano laboratuvarında gerçekleştirdiği çalışmasında; işbirlikli öğrenme yönteminin piyano becerileri edinmede rekabet etkileşimine karşı dayanışma üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada Johnson ve Johnson’un *Birlikte Öğrenme*, Slavin’in *Takım-Oyun-Turnuva* tekniklerinden yararlanılmıştır. Final sonu

sınavı öğrencilerin bilgilendirici, teorik ve kuramsal bilgilerini test etmiştir. İşbirlikli öğrenme grubunda yer alan öğrencilerin, bu grupta yer almayan öğrencilere göre daha yüksek dönem sonu ve final sınavı notu aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Veriler ayrıca işbirlikli öğrenme gruplarında yer alan öğrenciler arasında daha çok katılım ve daha olumlu sınıf davranışları meydana geldiğini ortaya koymuştur.

Kocabaş (1995), “İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri” başlıklı doktora tezinde; işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I ve Birlikte Öğrenme ile halen kullanılmakta olan Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi ve Bütün-Parça-Bütün tekniklerinin blokflüt öğretiminde öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, blokflüt çalma becerileri ve müziği öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini ele almıştır. Araştırmada, iki deney, iki kontrol grubu kullanılmış, 1 numaralı deney grubuna işbirlikli öğrenme tekniklerinden *Birleştirme I*, 2 numaralı deney grubuna *Birlikte Öğrenme*, 3 numaralı kontrol grubuna halen kullanılmakta olan öğrenme tekniklerinden *Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretim ve 4* numaralı kontrol grubuna da *Bütün-Parça-Bütün* öğretme tekniği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blokflüt çalma becerileri üzerinde geleneksel öğrenme tekniklerinden anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğu ortaya çıkmış, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bilen (1995), “İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdusel Süreçler Üzerindeki Etkileri” isimli doktora tezinde; işbirlikli öğrenme yönteminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi, güzel şarkı söyleyebilme ve müziksel işitme becerilerinin gelişmesi, müziğe ilişkin tutumlar ve güdusel süreçler üzerindeki etkilerini, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemleri ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada, öntest, sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmış, araştırma üç grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gruplardan birincisinde işbirlikli öğrenme yöntemi (çeşitli teknikleri), ikincisinde notayla öğrenme yöntemi, üçüncüsünde ise kulaktan notalı öğrenme yöntemi uygulanmış, ayrıca tüm gruplara iki haftada bir 15 dakikalık serbest çalışma süresi verilmiştir.

Elde edilen bulgular sonucunda:

- 1) İşbirlikli öğrenme yönteminin, müzik bilgilerinin öğretilmesinde nota ile öğrenme yöntemine göre önemli bir fark oluşturmazken, kulaktan notalı öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu,
- 2) İşbirlikli öğrenme yönteminin, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemlerine göre;
 - a. Güzel şarkı söyleyebilme becerisinin,
 - b. Müziksel işitme becerilerinin,
 - c. Müziğe ilişkin olumlu tutumların,
 - d. Müziğe ilişkin güdünün gelişmesinde daha etkili olduğu,
- 3) İşbirlikli öğrenme becerilerinin kısa sürede kazanılabildiği,
- 4) İşbirlikli öğrenmenin, öğrencilerde coşku yaratarak derse ilgi ve katılımı arttırdığı,
- 5) Öğrencilerin, işbirlikli öğrenme yaşantılarını diğer öğrenme yaşantılarına tercih ettiği, müzik öğretmenini işbirlikli öğrenme ortamı yaratılmasına yönlendirdiği görülmüş.

Inzenga (1999) yapmış olduğu çalışmada; üniversite 1. sınıf kız öğrencilerinden oluşan iki gönüllü işbirliği takımını müzik okumayı öğrenip öğrenemediklerini, öğrendilerse nasıl öğrendiklerini anlamak için altı ay boyunca incelemiştir. Bu iki takım müziğe yeni başlayanlar ile özel ders almış öğrencilerden oluşmuştur. Çalışma takımları 1. sınıf kızlar korosunu temsil etmişlerdir. Takımlar koro provaları sırasında koro şefinden sadece ara sıra yardım almak koşuluyla düzenli olarak bir araya gelmişlerdir. Bu buluşmalar, öğrencilerin öğrenme sürecinde birbirlerine yardım ederken geleneksel öğretim ve öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını gözlemek için video kayıtlarıyla analiz edilmiştir. Takım üyelerinin işbirlikli ortamda yardımlaşmak için bilgileri düzeyinde düzenli olarak bazı öğretim ve öğrenme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin koro öğrencilerine müzik okumayı öğretmede etkili bir alternatif olduğu sonucuna varılmıştır.

Kocabaş (1998) ilköğretim II. kademe ortaokul I. sınıf müzik dersinde işbirlikli

öğrenme tekniklerinin uygulandığı iki deney grubu ile geleneksel öğrenme tekniklerinin uygulandığı iki kontrol grubunun kullanıldığı müziği öğrenme stratejileri ve blokflüt çalma becerilerini karşılaştırarak gruplar arasında anlamlı farklar olup olmadığını incelemiştir. Araştırma, 1994-1995 öğretim yılı birinci yarısında İzmir, Dokuz Eylül Ortaokulu'nda okumakta olan 155 orta I. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı olarak, Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Blokflüt Becerileri Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, müziği öğrenme stratejilerini kullanmada ve blokflüt çalma becerilerinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı gruplar lehine anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

Söker (1998), “İşbirlikli (Ortak Çalışma Yoluyla) Öğrenmenin Şarkı Öğretimine Etkileri” isimli yüksek lisans tezinde; işbirlikli öğrenme yönteminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi ve şarkı öğretimine etkilerini geleneksel öğretim yöntemlerinden olan nota ile öğrenme yöntemi ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte öğrenme tekniği”, kontrol grubunda ise “Nota ile öğrenme yöntemi” uygulanmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi, araştırma sonuçlarına göre, müzik bilgilerinin öğrenilmesinde nota ile öğrenme yöntemine göre önemli bir farklılık oluşturmazken, şarkı öğretiminde ve buna dayalı olarak güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin kazanılmasında oldukça etkili olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenmenin, öğrenciler arası uyumu, arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek, derse katılımı arttırdığı gözlenmiştir. Ayrıca örnekteki kız ve erkek öğrenciler arasında, öntest ve sontest karşılaştırılması sonucunda önemli farklılıklar olmadığı görülmüştür (Aktaran: Çizmecı, 2006).

Kocabaş (2000), “İlköğretim Okulları Beşinci Sınıf Müzik Derslerinde Uygulanan İşbirlikli Öğrenmenin Müzikte Benlik Kavramı Üzerindeki Etkileri” başlıklı makalesinde; işbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği ile geleneksel öğretim tekniğini uyguladığı müzik dersinde öğrencilerin benlik kavramları arasında farklılığın olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın genel bir sonucu olarak müzik öğretiminin öğrencilerin müzik dersinde kendilerine ilişkin duygu, inanç, tutum, algı ve davranışları üzerinde olumlu etkiler bırakarak benlik kavramlarını artırdığı söylenebilir. Bununla birlikte işbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı deney

grubu lehine müzik benlik kavramına ilişkin daha anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur.

Cangro (2004), “İşbirlikli Öğrenme Stratejilerinin Çalgıya Yeni Başlayanların Müziksel Başarılarına Etkileri” isimli doktora tezinde; tartışma (görüşme) ve detay içeren yapılandırılmış (planlı) işbirlikli öğrenme stratejilerinin beşinci ve altıncı sınıf çalgı öğrencilerinin performans başarılarına etkilerini ve müziksel yeteneğin, işbirlikli öğrenme etkinliklerinde yer alan öğrencilerin performans başarılarındaki rolünü irdelemiştir. Araştırmada, öntest, sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmış, araştırmayı iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda direk öğretim ile işbirlikli öğrenme yöntemi, kontrol grubunda sadece direk öğretim metodu uygulanmıştır. Deney sonucunda uygulamaya dair kayda değer etkileşim etkilerine ve temel etkilere ulaşılamamıştır. Beklendiği gibi, üstün yetenekli öğrenciler az yetenekli akranlarından daha yüksek sonuçlar almış, etüt kondisyonuna yönelik kayda değer sonuçlar elde edilmiştir.

Fisher (2006), işbirlikli öğrenme stratejilerinin üniversite müzik şubesinin grupla piyano eğitiminde etkili ve yararlı bir biçimde kullanılabileceği ve potansiyel olarak temel piyanistik kavramları ve ilkeleri daha ayrıntılı anlamayı ve sağlam bir şekilde öğrenmeyi sağlayabileceği iddiasıyla yola çıkmıştır. Üniversite müzik şubesi grupla piyano öğretimi derslerinde piyano çalma becerilerinin öğretimine yönelik çeşitli işbirlikli öğrenme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmacı bu teknikleri kullanarak işbirlikli öğrenmenin, çalgı tekniği, deşifre becerileri ve göz faaliyetleri, ezgilerin armonilenmesiyle ilgili kuralları anlama ve kullanma, piyano çalma ve doğaçlama, çalışmaya güdülenme ve hazırlık üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışması sürecinde öğrencilerin piyano çalma düzeylerinde ve çalgıya adanmışlık duygularında kayda değer bir gelişim gözlenmiştir. En önemlisi birçok zayıf öğrencinin akranlarının grup çalışması boyunca verdikleri destekler sayesinde bu durumlarından kurtuldukları tespit edilmiştir.

Djordjevic (2007) araştırmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin çalgı dersindeki kullanımıyla ilgili öğrenci görüşlerini incelemiştir. 30 kişilik bir lise

sınıftan oluşan iki farklı işbirlikli grupla altı haftadan fazla bir zaman diliminde çalışılmıştır. Öğrenciler üç benzer çalgıdan oluşan çalışma gruplarında ve üç farklı çalgıdan oluşan oda müziği çalışma gruplarında yer almışlardır. Öğrenciler sonbahar orkestra konserine yönelik eserleri çalışmışlardır. Tüm çalışmalar ses ve görüntü olarak kaydedilmiş ve öğrencilerin görmesi için okulun ortak ağ sürücüsüne gönderilmiştir. Veriler öğrenci e-postalarından, bireysel ve grup olarak yapılan öğrenci görüşmelerinden, ses ve görüntü kayıtlarından, öğretmen araştırma dergilerinden ve gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Veriler çalışma gruplarından, oda müziği çalışma gruplarından, eylem araştırmasından ve çellistlerin çalışma sürecinden elde edilenler olmak üzere dört başlık altında yer almıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin işbirlikli grupla çalışma hakkında olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Cornacchio (2008), işbirlikli öğrenme yöntemi ile bireysel öğretimin ilkökul 4. sınıf müzik derslerindeki kompozisyon becerileri, sosyal etkileşim ve akran kabulü üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada, öntest, sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmış, araştırmayı iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin kompozisyon ve sosyal etkileşim becerilerinde önemli bir artış meydana getirdiği, ancak akran kabulü konusunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

2.2.3. Tutumla İlgili Araştırmalar

Hosterman (1992), işbirlikli öğrenme tekniklerinin üniversitede müzik beğenisi dersini alan öğrencilerin müziksel bilgileri, dinleme yetenekleri ve tutumları üzerindeki göreceli etkilerini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarının müziksel bilgileri yönünden aralarında anlamlı bir farkın olmadığını saptamıştır. Kontrol grubunda geleneksel anlatma yöntemiyle öğretim yapılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler küçük işbirlikli grup aktivitelerinde yer almışlardır. Bu aktiviteler: a) bir eserin formunun, temaların, tekrar ve zıtlıkların karşılaştırılması yoluyla belirlenmesi, b) grupların, bir programı betimleyen müzikler arasından seçim yaparak en iyi şekilde temsil edeni program müziği olarak belirlemesi, c) birleştirme tekniği kullanarak bir ses dizisini kurulması ve çeşitlenmesi d) bir süreklilik içinde pasajların ve kategorilendirilmiş

müziksel unsurların karşılaştırılması yoluyla stil dönemleri arasındaki üslup geçişlerinin keşfedilmesidir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının müziksel bilgiler ve tutum yönünden aralarında anlamlı bir farkın olmadığını, ancak işbirlikli öğrenme yönteminin deney grubunun dinleme yeteneğinde bir artış meydana getirdiğini saptamıştır.

Hwong, Caswell, Johnson ve Johnson (1993) işbirlikli ve bireysel öğrenmenin ilkökul öğretmeni adaylarının müzik başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 43 aday öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneklerden iki grup oluşturulmuş ve 10 hafta süreyle 45 dakikalık üç oturuma yer verilmiştir. Bu oturumlarda şarkı söyleme, dinleme, özetleme ve yazılı ödevlerin planlanması etkinliklerine yer verilmiştir. Sonuç olarak; işbirlikli öğrenme, bireysel öğrenmeye göre müzik başarıları ve tutumu üzerinde daha etkili olmuştur (Aktaran: Tunçel, 2006) .

Brown (1996), başlangıç seviyesindeki orkestrada yer alan öğrencilerin çalgı eğitimine ilişkin ilk yıldaki tutumlarını incelemiştir. Araştırma bir eğitim-öğretim yılında ve 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilere müziksel yetenek ölçeği, üç tutum anketi ve çalgı performansı başarı testi uygulanmıştır. Ailelerle de telefonla iki görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çalgı eğitimine ilişkin tutumlarında olumsuz yönde önemli ve sürekli bir düşüş sergiledikleri, beklenildiği gibi ilk yılın sonunda orkestra çalışmasını bırakan öğrencilerin tutumlarının çalışmaya devam eden öğrencilerin tutumlarına göre olumsuz yönde ve önemli ölçüde daha yüksek olduğu, tutumla çalgı performansı başarıları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ama zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.,

Karabulut (2009), Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin, piyano dersine yönelik tutumlarını ölçülmeyi ve bu tutumların; cinsiyet, devam edilen sınıf, mezun olunan lise, okulda yeteri kadar piyano çalışma olanağı bulabilme, kendisine ait bir piyanoya sahip olma ve kendi algıladığı piyano başarıları ile ilişkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının 1. ve 3. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Tüm fakültelerdeki 1. ve 3. sınıf öğrencileri araştırma

kapsamında yer aldığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırma ile ilgili veriler Doç. Enver TUFAN ve Yrd. Doç. Dr. Bahar GÜDEK tarafından geliştirilen Pişano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular özetle şöyledir; pişano dersine yönelik tutumların kararsızlık yönünde olduğu; araştırmaya katılan kız öğrencilerin tutumlarının olumlu, erkek öğrencilerin kararsız bir tutuma sahip oldukları; pişano dersine yönelik tutumlarının mezun oldukları liseye göre farklılaşmadığı; 1. sınıfların olumlu bir tutuma sahip oldukları görölrken, 3. sınıfların kararsız bir tutum sergiledikleri; okulda yeteri kadar pişano çalışma olanağı bulan öğrencilerle, çalışma olanağı bulamayan öğrencilerin toplama tutum puanları kararsızlık yönünde olduğu; evlerinde pişano bulunan öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip oldukları; öğrencilerin kendi algıladıkları pişano dersi başarı durumlarına göre, tutum puanları sıralamasının “çok iyi”, “iyi”, “orta”, “zayıf” “çok zayıf” sıralaması ile paralel şekilde olduğu, ayrıca, başarı durumu “zayıf” ve “çok zayıf” olan öğrencilerin tutum puanlarının kararsız bir yapı içerdıği sonucuna ulaşılmıştır.

Özmenteş ve Özmenteş (2009), konservatuar ve müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin çalgı çalmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada veriler 380 öğrenciye anket uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 17-19 yaşlarındaki öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin, 23 ve üzeri yaştaki öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerine göre önemli ölçüde daha yüksek olduğu ve günlük çalışma süreleri 1-2 saat, 3-4 saat ve 5 saat üzeri olan öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin, günlük çalgı çalışma süreleri bir saatten az olan öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek olduğu görölmüştür. Ayrıca öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin onların cinsiyetlerine ve bireysel çalgılarına göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Konakcı (2010), Eğitim Fakölteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda yürütölmekte olan bireysel çalgı eğitimi derslerine yönelik öğrenci tutumlarını araştırmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının çeşitli demografik özelliklerine, ders ile ilgili görüşlerine ve başka değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Araştırmada, 358

öğrenciden oluşan örneklem grubunun, bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla, Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile öğrencilerin demografik özelliklerini belirleyen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla beraber, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarında etkili olan çeşitli değişkenler ve tutumun alt boyutlarına göre farklılaşma söz konusu olduğu belirlenmiştir.

Freeman (2011), yoğunlaştırılmış öğretimin 9, 10, 11 ve 12. sınıf bando öğrencilerinin müzikal başarılarına, tutumlarına ve çalgı performanslarına olan etkisini araştırmıştır. 12 erkek ve 12 kızdan oluşan bir grup (n=24) yüksek öğretim yoğunluklu; 11 erkek ve 10 iki kızdan (n=21) oluşan ikinci grup ise düşük öğretim yoğunluklu eğitime tabi tutulmuştur. Çalışma öncesinde, öğrencilerin genel müzikal başarıları, tutumları ve müzikal geçmişleri araştırmacı tarafından geliştirilen “Müziksel Başarı Testi”, “Müziksel Tutum Profili” ve “Müziksel Geçmiş Anketi” ile ölçülmüştür. On günlük uygulama süresince, denekler her gün vurmali çalgılar tarihi bilgisinin yanı sıra performans becerisine odaklı 20 dakikalık yoğun eğitime tabi tutulmuşlardır. Uygulamanın sonunda öğrencilere “Müziksel Başarı Testi”, “Müziksel Tutum Profili” ve “Tuşlu Vurmali Çalgılar Performans Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yoğunlaştırılmış öğretimin başarı, tutum ve performans üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat tek değişkenli analizler yoğunlaştırılmış öğretim ile tutum ve başarının arasında önemli bir fark olmadığı sonucunu vermiştir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümü üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın modeli *deneysel model* olarak belirlenmiştir. Deneysel model, “neden – sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği modeldir” (Karasar, 1995: 87). Deney deseni olarak ise tutuma yönelik “öntest – sontest kontrol gruplu desen” ve bağlama performansına yönelik “sontest kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Tablo 3–1.’de deney deseninin simgesel görünümüne yer verilmiştir.

Tablo 3–1. Deney Deseni

Grup	Deney Öncesi	Deneyel İşlem	Deney Sonrası
G_1	R	$O_{1.1}$ İşbirlikli Öğrenme Uygulamalı Toplu Bağlama Öğretimi	$O_{1.2}$
G_2	R	$O_{2.1}$ Toplu Bağlama Öğretimi	$O_{2.2}$

Tablo 3.1’deki G_1 Deney grubunu, G_2 Kontrol grubunu, **R**: Grupların oluşturulmasındaki yansızlığı, $O_{1.1}$, $O_{2.1}$ Ön testleri (likert tipi tutum ölçeğini), $O_{1.2}$, $O_{2.2}$: Son testleri (likert tipi tutum ölçeği ve performans değerlendirme formunu) göstermektedir.

Deneysel işlem süreci üç aşamadan oluşmuştur. Araştırmanın birinci aşaması,

hazırlıkların yapıldığı, öğrencilerin bağlama çalmaya ilişkin hazır bulunuşlukları, bağlama dersine ilişkin tutum ölçeği puanları ve bireysel çalgı notlarının ortalamalarının göz önünde bulundurularak gruplandırılmalarının yapıldığı, öntest olarak “Bağlama Dersi Tutum Ölçeği”nin uygulandığı aşamadır. İkinci aşamada, deney grubunda işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile toplu bağlama öğretimi, kontrol grubunda toplu bağlama öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise sontest olarak “Bağlama Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmış, araştırma gruplarının bağlama performansları “Bağlama Performansı Değerlendirme Formu” aracılığıyla final sınavlarının video kayıtları izlenerek değerlendirilmiş ve performans puanları elde edilmiştir.

Bu çalışmada amaç, işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin süregelen toplu bağlama öğretimine göre öğrenci performans ve tutumlarına etkilerini ortaya koymaktır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans 2 sınıfı öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın lisans 2. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olmasının sebebi, öğrencilerin güz döneminde almış oldukları 232 kodlu Elektronik Org Eğitimi dersinin içeriğinde bölüm kurulu kararıyla (Ek-16.) toplu bağlama eğitimi dersi yapılmasıdır.

Araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3-2.’de gösterilmiştir.

Tablo 3–2. Araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Gruplar	Cinsiyet		N
	Kız	Erkek	
Deney Grubu	8	3	11
Kontrol Grubu	9	2	11
Toplam	17	5	22

Araştırmada yer alan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımı Tablo 3-3.'de yer almaktadır.

Tablo 3-3. Araştırmada yer alan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları

Gruplar	Yaş					N
	20	21	22	23	29	
Deney Grubu	4	5	1	-	1	11
Kontrol Grubu	6	1	3	1	-	11
Toplam	10	6	4	1	1	22

Tablo 3-4. Araştırmada yer alan öğrencilerin yaş ortalaması ve standart sapma değerleri

GRUP		N	\bar{X}	SS	Sx
Yaş	Kontrol Grubu	11	20,90	1,13	,34
	Deney Grubu	11	21,45	2,58	,77

Araştırmada yer alan öğrencilerin mezun oldukları okullara göre dağılımı Tablo 3-5.'te gösterilmiştir.

Tablo 3-5. Araştırmada yer alan öğrencilerin mezun oldukları liselere göre dağılımları

		Lise Türü				Toplam
		Kontrol Grubu		Deney Grubu		
		AGSL	Diğer	AGSL	Genel Lise	
Cinsiyet	Kız	8	1	6	2	17
	Erkek	2	-	2	1	5
Toplam		10	1	8	3	22

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bağlama dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için uygulamanın başında ve sonunda “Bağlama Dersi Tutum Ölçeği”, bağlama çalma performanslarını ölçmek için ise uygulamanın sonunda “Bağlama Performansı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Bağlama dersi tutum ölçeği (BDTÖ)

Ölçeğin geliştirilmesinde izlenen aşamalara aşağıda yer verilmiştir.

Tutum maddelerini oluşturma aşaması

Bu aşamada öncelikle tutum ölçeği geliştirmeye ilgili kaynaklar ve müzikle ilgili mevcut tutum ölçekleri incelenmiştir. Bu ölçeklerde yer alan bazı müzik cümleleri bağlama dersine uyarlanmış, bazı maddeler de araştırmacı tarafından geliştirilerek madde havuzuna bağlama dersine yönelik 70 tutum maddesi yazılmıştır.

Bu tutum maddelerinden yola çıkılarak 5’li Likert tipinde bir taslak ölçek oluşturulmuş, tutum maddeleri “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Olumlu maddeler “kesinlikle katılıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 5’den 1’e doğru; olumsuz maddeler ise, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 5’den 1’e doğru puanlanmıştır.

Taslak ölçekte, tutum ifadelerinin tutum yönü (olumlu – olumsuz) açısından eşit olmasına ve tutum öğeleri (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) açısından da dengeli olmasına dikkat edilmiştir. Taslak ölçekte yer alan maddelerin tutum yönü ve tutum öğelerine göre sayısal dağılımları Tablo 3–6.’da yer almaktadır.

Tablo 3–6. Taslak Ölçekte Yer Alan Maddelerin Tutum Yönü ve Tutum Öğelerine Göre Sayısal Dağılımları

Tutumun Yönü / Tutumun Öğesi	Olumlu Yöndeki Madde Sayısı	Olumsuz Yöndeki Madde Sayısı	TOPLAM
Bilişsel Öğesi	9	8	17
Duygusal Öğesi	16	16	32
Davranışsal Öğesi	10	11	21
TOPLAM	35	35	70

Kapsam geçerliği - uzman görüşüne başvurma aşaması

Bu aşamada, geliştirilen taslak ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Kapsam geçerliği, bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin maksada ne derece hizmet ettiği ile ilgilidir (Tekin, 2000).

Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalından 3, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalından 2 ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından da 1 öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda 70 tutum maddesinin 12'si ölçekten çıkarılmış, kalan 58 tutum maddesiyle taslak ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ön uygulama aşaması

58 maddeden oluşan taslak ölçek, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fak., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fak., Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fak., Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fak. ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fak. GSEB Müzik Eğitim Anabilim Dallarından gerekli izinler alınarak (Ek-17. - Ek-21.) toplu bağlama eğitimi almış 255 öğrenciye uygulanmıştır.

Yapı geçerliği analizi aşaması

Bu aşamada öncelikle ön uygulaması yapılan taslak ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. “Yapı geçerliği, bir ölçeğin hangi kavram veya özellikleri ölçtüğünün belirlenmesini incelemektedir” (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007: 113).

Faktör analizi öncesinde, örneklemden elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması için Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmış ve KMO değeri 0,962, Bartlett değeri ise 12295,134 olarak saptanmıştır. Kaiser bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise, kabul edilemez (0,90'larda mükemmel, 0,80'lerde çok iyi, 0,70'lerde ve 0,60'larda vasat, 0,50'lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (aktaran: Tavşancıl, 2002: 46). Bartlett küresellik testi ana kütledeki değişkenlerin birbiriyle ilişkili olup olmadığı hipotezini test etmektedir (Eker, 2006: 83). 0,000 anlamlılık seviyesinde, Bartlett test sonucunda yaklaşık ki-kare değeri Test sonucunda elde edilen KMO değeri örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu doğrulamakta, Bartlett değeri de ölçülmek istenen özelliğin evrende çok boyutlu olduğunu ifade etmektedir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin

sonuçları Tablo 3–7.’de yer almaktadır.

Tablo 3–7. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		,962
Bartlett Küresellik Testi	X ²	12295,134
	sd	1653
	p	,000

Tablo 3-7.’de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,962’dir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,70’in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 12295,134 olup 0,001 düzeyinde manidardır ($X^2_{1653}=12295,134$). Bu değerlere, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

Taslak ölçekte yer alan 58 madde ile faktör analizine başlanmış, özdeğeri 1.00’den büyük olan sekiz faktör ortaya çıkmıştır. Bulunan sekiz faktöre ilişkin toplam özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 3–8.’de yer almaktadır.

Tablo 3–8. Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Faktör	Başlangıç Öz Değerler			Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	27,377	47,201	47,201	27,377	47,201	47,201
2	4,217	7,270	54,471	4,217	7,270	54,471
3	1,936	3,338	57,809	1,936	3,338	57,809
4	1,594	2,749	60,558	1,594	2,749	60,558
5	1,260	2,173	62,731	1,260	2,173	62,731
6	1,230	2,121	64,853	1,230	2,121	64,853
7	1,068	1,841	66,694	1,068	1,841	66,694
8	1,029	1,774	68,468	1,029	1,774	68,468

Tablo 3–8.’de görüldüğü gibi ölçekteki sekiz faktörün tümü toplam varyansın %68,46’sını açıklamaktadır. Birinci faktörün yığılmalı varyans yüzdesi ise toplam varyansın %47,20’sini açıklamaktadır. Kline (1994), “herhangi bir faktör analizinde kabul edilebilir toplam varyansın %41’in üzerinde olması gerektiğini” belirtmektedir (Aktaran: Çalışkan, 2008: 182). Birinci faktörün yığılmalı varyans yüzdesinin tek

Tablo 3-9. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Faktör Yük Değerleri

Madde No.	Faktör Numarası							
	1	2	3	4	5	6	7	8
m24	,839							
m17	,827							
m16	,826							
m51	,794							
m8	,791							
m37	,789							
m19	,788							
m57	,782							
m1	,777							
m21	,768							
m43	,768							
m25	,766							
m28	,762							
m32	,761	,302						
m58	,758							
m23	,757							
m9	,754							
m52	,749							
m31	,745		-,307					
m22	,744							
m2	,738							
m10	,734			-,326				
m49	,730	-,312						
m35	,728							
m40	,728							
m56	,726							
m7	,717							
m3	,716			-,310				
m20	,712				-,347			
m27	,711		-,386					
m6	,710							
m33	,701	-,395						
m12	,682			-,365				
m30	,677		,392					
m29	,676	,336						
m50	,664	,335						
m42	,663		,303				-,320	
m13	,650							
m48	,647	-,377						
m53	,643	-,397						
m44	,634	,331					-,343	
m15	,632	,311						
m41	,630							
m39	,627							
m38	,627	-,312						
m46	,616	-,328						
m45	,599							
m14	,598							,377
m18	,581	,367						
m5	,563				,446			
m26	,559							
m54	,545							
m55	,544	-,485						
m34	,544	,378					,461	
m4	,457	,378						,446
m36	,426	,399						
m47	,442	,460				-,312		
m11			,400			,646		

Taslak ölçekte yer alan maddelerden hangilerinin nihai ölçekte yer alacağı, bir maddenin yalnızca bir faktörde en az 0.40 faktör yükü ile yer alması ve birden çok faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün diğerinden en az 0.10 değerinden daha büyük olması ölçütlerine göre belirlenmiştir.

Tablo 3–9 incelendiğinde, faktör analizi sonucunda, m3, m4, m5, m10, m11, m12, m14, m15, m18, m20, m27, m29, m30, m31, m32, m33, m34, m36, m38, m42, m44, m46, m47, m48, m49, m50, m53, m55'in birden çok faktörde yer aldıkları görülmektedir. Bu sebeple yukarıda yer alan bu maddeler ölçekten çıkartılmışlardır. Ölçekte yer alacak maddeler ve faktör yükleri toplamı Tablo 3–10.'da verilmiştir.

Tablo 3–10. Nihai Ölçekte Yer Alacak Maddeler ve Faktör Yük Değerleri

Madde No.	Faktör Yükleri
	1. Faktör
24	,839
17	,827
16	,826
51	,794
8	,791
37	,789
19	,788
57	,782
1	,777
21	,768
43	,768
25	,766
28	,762
58	,758
23	,757
9	,754
52	,749
22	,744
2	,738
35	,728
40	,728
56	,726
7	,717
6	,710
13	,650
41	,630
39	,627
45	,599
26	,559
54	,545

Tablo 3–10.'da da görüldüğü gibi, nihai ölçekte yer alabilecek, faktör yük

değerleri 0,839 ile 0,545 arasında değişen işler durumunda 30 madde belirlenmiştir. Bkz. Ek-1

Nihai BDTÖ’de yer alan maddelerin tutum yönü ve tutum öğelerine göre sayısal dağılımları Tablo 3–11.’de yer almaktadır.

Tablo 3–11. Nihai BDTÖ’de Yer Alan Maddelerin Tutum Yönü ve Tutum Öğelerine Göre Sayısal Dağılımları

Tutumun Yönü Tutumun Öğesi	Olumlu Yöndeki Madde Sayısı	Olumsuz Yöndeki Madde Sayısı	TOPLAM
Bilişsel Öğesi	5	-	5
Duygusal Öğesi	7	8	15
Davranışsal Öğesi	6	4	10
TOPLAM	18	12	30

Güvenirlilik analizi aşaması

Bu aşamada taslak ölçeğin güvenirliğini değerlendirmek için, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Balcı (2007: 100) güvenirliği, “bir ölçü aracının her ölçüde birbirine yakın sonuçlar verebilme niteliği” olarak tanımlamaktadır.

30 maddelik ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonucun, Özdamar’ın (1999) alfa katsayısı değerlendirme ölçütündeki “yüksek derecede güvenilir ölçek” $0.80 \leq a \leq 1.00$ aralığında yer almasından yola çıkılarak, BDTÖ’nin yüksek derecede güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 ve en yüksek puan 150’dir. Ölçekten alınacak toplam puan, bağlama dersine ilişkin tutum puanını vermekte, alınan puan yükseldikçe bağlama dersine ilişkin tutumun olumluluk düzeyinin yükseldiği şeklinde değerlendirilmektedir. Tutum puanlarının ortalamaları sınıflandırıldığında 30–70 puan arası düşük, 70–110 arası orta ve 110–150 arası yüksek olarak kabul edilmektedir.

3.3.2. Bağlama performansı değerlendirme formu (BPDF)

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda bağlama çalmayla ilgili performanslarını ölçmeyi amaçlayan BPDF'nun geliştirilme aşamasında, performans testi geliştirilmeyle ilgili kaynaklar ve müzik alanında çeşitli çalgılar için geliştirilmiş performans testleri (Yöndem, 1998; Alpagut, 2001; Durak, 2007; Bilen, 2007; Erim, 2009) incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda testlerde yer alan ölçüt ve davranışların farklı biçimlerde ifade edilmiş olsa da ortak noktalara dayandığı görülmüştür. Bu sürecin sonunda, Bilen (2007)'in araştırmasında kullandığı Sınav Performansı Değerlendirme Formunda bu ölçütleri ve davranışları öz olarak aldığı görülmüş ve bu araştırmaya uyarlanarak taslak BPDF oluşturulmuştur. Ortaya çıkan bu taslak formula ilgili görüşlerini almak üzere uzmanlara başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda ön uygulamaya ve güvenilirlik çalışmasına gerek duyulmadan BPDF uygulama için hazır hale getirilmiştir. Bkz. Ek-2

Bilen (2007)'in araştırmasından uyarlanan BPDF'nda yer alan 4 ölçüt ve her ölçüt altında gözlenecek davranışlar aşağıdaki şekildedir.

1- *Teknik yeterlilik*.....5 puan

Bağlama üzerinde düzeyinden beklenen davranışları / beceriyi akıcı bir şekilde sergileyebilme.

- Bağlamayı doğru oturuş ve duruşta kucakta doğru tutabilme.
- Sağ el ve bileği gövde üzerine doğru yerleştirebilme.
- Sapı kavrayan eli doğru pozisyonda yerleştirebilme.
- Perdelere doğru basabilme.
- Mızrabı doğru tutabilme ve kullanabilme.
- Sağ ve sol el koordinasyonunu sağlayabilme.

2- *Süreklilik*.....5 puan

- Takılmadan,
- Ritmi kaçırmadan,
- Beklemeden,

— Hızı değiştirmeden çalabilme.

3- *Doğruluk*.....5 puan

— Notaları,

— Tartımları,

— Parmak numaraları ve mızrap vuruşlarını doğru çalabilme.

4- *Müzikalite*.....5 puan

— Motifleri,

— Cümleleri müzikal bir şekilde ifade edebilme,

— Eserleri karakterlerine uygun çalabilme.

Değerlendirme, BPDF yer alan 4 ölçüte 1’den 5’e kadar puan verilerek yapılmıştır. BPDF’den alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan 100’dür. BPDF’den alınacak toplam puan, bağlama dersine ilişkin performans puanını vermekte, alınan puan yükseldikçe bağlama dersine ilişkin performans düzeyinin yükseldiği şeklinde değerlendirilmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

İki grup üzerinde gerçekleştirilen deneysel çalışmada, araştırmacı tarafından deney grubunda işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile toplu bağlama öğretimi, kontrol grubunda ise toplu bağlama öğretimi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen bağlama eğitimi, aynı konular ve hedefler doğrultusunda işlenmiş ve aynı türküler öğretilmiştir.

Deney sürecinde gerçekleştirilen bağlama dersinin konu başlıkları, Müzik öğretmenliği lisans programında yer alan Okul Çalgıları Bağlama dersinin tanımsal programından ve “Bağlama için etüdler ve tezene çalışmaları” (Ekici, 2000) isimli metoddan yararlanılarak oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada, oluşturulan konu

başlıklarından yola çıkılarak deney ve kontrol gruplarına yönelik haftalık ders planları hazırlanmıştır. Bkz. Ek-3, Ek-4.

3.5. Araştırma Süreci

Deney sürecinde sırasıyla aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilmiştir.

1. İlk aşamada Okul Çalgıları Bağlama dersinin tanımsal programından ve “Bağlama için etüdler ve tezene çalışmaları” (Ekici, 2000) isimli metottan yararlanılarak araştırmanın yapılacağı zaman diliminde yer alan konu başlıklarının hedefleri, davranışları ve içerikleri belirlenmiştir. Konuların öğretiminde kullanılmak üzere *Üç Ayak*, *Daldalan*, *Çay Elinden Öteye*, *Bağya Girdim* ve *Uzun İnce Bir Yoldayım* adlı türküler seçilmiştir. Bu türkülerin seçilme nedeni, düzeylerinin, ilgili oldukları konunun ilk basamağını kazandırmaya elverişli olmalarıdır.
2. İşbirlikli öğrenme yaklaşımının özellikleri de dikkate alınarak araştırmanın yapılacağı konulara yönelik ders planları geliştirilmiştir.
3. Uygulamalardaki öğretim etkinliklerinde kullanılacak işbirlikli öğrenmeye dayalı ders planları ve materyaller, öğretim başlamadan önce hazır duruma getirilmiştir.
4. Deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla 40 kişiden oluşan lisans 2 sınıfı öğrencileri sayısal olarak eşit ve yansız bir şekilde ikiye bölünmüştür. Bu iki grubu denkleştirmek amacıyla öncelikle bu grupların bağlama çalmaya ilişkin hazır bulunuşlukları göz önünde bulundurularak daha önce hiç bağlama çalmamış öğrenciler seçilmiş, bu öğrencilerin bağlama dersine ilişkin tutum ölçeği puanları ve bireysel çalgı notlarının ortalamaları karşılaştırılmış Tablo 3-10. ve Tablo 3-11., eşitliği bozan öğrenciler araştırma dışına çıkarılarak denkleştirme yapılmış, deney ve kontrol grubunda 11'er öğrenci yer almıştır.

Tablo 3–12. Bağlama Dersine Yönelik Tutum Öntest Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	11	11,32	124,50	58,50	,89
Kontrol	11	11,68	128,50		

p<0,05

Tablo 3–12. incelendiğinde Mann Whitney U-testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. (U=58,50, p<0,05). Bu bulguya bağlı olarak deneysel işlem öncesinde grupların bağlama dersine yönelik tutumları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3–13. Bireysel Çalgı Dersi Notlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	11	11,41	125,50	59,50	,94
Kontrol	11	11,59	127,50		

p<0,05

Tablo 3–13.'de görüldüğü gibi Mann Whitney U-testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının bireysel çalgı dersi notları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (U=59,50, p<0,05). Bu bulguya bağlı olarak deneysel işlem öncesinde grupların bireysel çalgı dersi notları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

5. Uygulamadan önce kontrol ve deney grubundaki öğrencilere, bağlamanın kısa tarihçesini, bağlamanın yapısını, akordunu kapsayan *kuramsal bilgiler* verilerek, bağlamada doğru oturuş, tutuş, doğru sağ ve sol el pozisyonlarını, boş telde ve perdelere basarak çeşitli uzunluklarda ses üretmeyi ve basit ezgileri seslendirmeyi *kapsayan temel davranışlar* kazandırılmıştır.
6. Ayrıca uygulamadan önce deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğrenme yaklaşımı tanıtılmıştır.
7. Uygulamalar, kontrol grubunda 8.30 – 10.20 saatleri arasında, deney grubunda aynı gün 10.30 – 12.20 saatleri arasında yapılmış, program 5 hafta

sürmüştür.

8. Uygulama tamamlandıktan 2 hafta sonra final sınavında araştırma gruplarına son test olarak “Bağlama Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.
9. Araştırma gruplarının bağlama performansları, final sınavlarının video kayıtlarından “Bağlama Performansı Değerlendirme Formu”na göre değerlendirilmiştir.

3.5.1. Deneysel işlemler

Araştırmada, deney grubunda işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin uygulama aşamaları haftalık olarak ayrıntılı bir biçimde aşağıda verilmiştir.

1. HAFTA

Bağlamada mi bemol notasının yerinin, karcığar makamı dizisinin çalınımı ve üst tellerde baş parmak kullanımının öğretilmesinin hedeflendiği bu derste materyal olarak araştırmacı tarafından yazılmış bir alıştırma ve “Üç Ayak” (Ek-5) isimli halk dansının notası kullanılmıştır.

Tahtaya 2/4'lük usulde karcığar makamı dizisinde bir alıştırma yazılmış öğrencilere bu alıştırmanın hangi makam dizisinde yer aldığı sorulmuştur. Verilen cevaplar değerlendirilmiş, doğru cevap veren öğrencilere sözel pekiştireç verilirken, yanlış cevap veren öğrencilerin cevapları düzeltilmiştir.

Bağlama üzerinde mi bemol notasının yeri gösterilmiş ve tahtada yer alan karcığar makamı dizisindeki alıştırma çalınarak örnek seslendirme yapılmıştır. Bu esnada öğrencilerden kullanılan parmaklara, tellere ve mızrap vuruşlarına dikkat etmeleri istenerek, daha önce öğrenilenlerden farklı olarak dikkatlerini çeken parmak ve tel kullanımı ile mızrap vuruş biçimi olup olmadığı sorulmuştur. Verilen cevaplar

değerlendirilmiştir.

Alıştırma üst tellerden başparmakla basılan do ve si bemol 2 notalarının yerleri gösterilerek, öğrencilerden tahtada yer alan alıştırmadaki ilgili bölümü çalmaları istenmiş, son olarak alıştırmanın tamamını çalmaları sağlanmıştır.

İşbirlikli öğrenme aşamasına geçilmeden önce; öğrenciler çalgı notlarına göre en yüksekten en düşüğe doğru sıraya konulmuş, toplam öğrenci sayısı (11), kullanılacak materyalin durumuna göre (3 bölümden oluşuyor), gruplarda yer alacak öğrenci sayısına bölünmüş (11:3), artan öğrenciler başka gruplara eklenerek 4'er kişilik iki grup ve 3 kişilik bir grup oluşturulmuştur. Öğrencilerin çalgı notlarına göre oluşturulan listelerde grup sayısı kadar harf kullanılarak öğrencilere grup harfi verilmiştir Bkz. Ek-7. Daha sonraki öğrencilere sondakinden başlanarak tekrar grup harfleri verilmiş, artan öğrenciler göz önünde bulundurularak ortada yer alan öğrencilere harf verilmemiştir.

Malzemenin bölünmesi aşamasında, “Üç Ayak” isimli halk dansının notası, 3 bölüme ayrılmış ve 4 kişilik gruplarda iki öğrenciye aynı bölüm, 3 kişilik grupta ise her öğrenciye farklı bir bölüm verilmiştir.

Etkinlik 1: Aynı müzik cümlesini hazırlamaktan sorumlu olan öğrenciler bir araya gelerek “uzmanlık grupları” oluşturmuşlardır. Bu aşamada öğrencilere öğrenmekle yükümlü oldukları müzik cümlesini çalışmalarını için süre verilmiş, gruplar arasında dolaşarak zorlandıkları ya da takıldıkları bölümler için onlara ipuçları verilmiştir. Verilen sürenin sonunda öğrenciler asıl gruplarına geri dönmüşlerdir.

Etkinlik 2: Yeniden bir araya gelen grup üyelerinin çalıştıkları müzik cümlelerini birbirlerine öğretmeleri için belli bir süre verilmiştir.

Etkinlik 3: Bu sürenin sonunda çalışılan türkünün tamamı grup olarak öğrencilere çaldırılmıştır.

Böylece tüm gruplar çalışmalarını sunma ve birbirlerinin durumlarını görme

fırsatı bulmuşlardır.

Değerlendirme aşamasında her gruptan:

1. Öğrenilen türküyü grup olarak seslendirmeleri,
2. Öğrenilen türküyü rasgele bir öğrencinin seslendirmesi,
3. Her gruptan, öğrenilen türkünün bir cümlesini bir öğrenci çalacak biçimde sırayla baştan sona çalmaları istenmiştir.

2. HAFTA

Bu derste 5/8'lik usul ve bu usulün mızrap vuruşlarının öğretilmesi hedeflenmiştir. Materyal olarak araştırmacı tarafından yazılmış bir alıştırma ve “Daldalan” (Ek-8) isimli türkünün notası kullanılmıştır.

Tahtaya 5/8'lik usulde hüseyini makamı dizisinde bir alıştırma (Ek-9) yazılmış usulünü belirten bölüm boş bırakılarak öğrencilere bu alıştırmanın hangi usulde olduğu sorulmuştur. Verilen cevaplar değerlendirilmiş, doğru cevap veren öğrencilere sözel pekiştireç verilirken, yanlış cevap veren öğrencilerin cevapları düzeltilmiştir.

5/8'lik usulün özellikleri, türleri ve Türk halk müziğindeki yeri hakkında bilgi verilerek, bağlamada la sesi üzerinde 5/8'lik usulün mızrap vuruşları örnek uygulamayla gösterilmiş ve öğrencilere tekrar ettirilmiştir.

Tahtada yer alan alıştırma cümle cümle çalışılmış son olarak alıştırmanın tamamını çalmaları sağlanmıştır.

İşbirlikli öğrenme aşamasına geçilmeden önce; öğrenciler çalgı notlarına göre en yüksekte en düşüğe doğru sıraya konulmuş, toplam öğrenci sayısı (11), kullanılacak materyalin durumuna göre (3 bölümden oluşuyor), gruplarda yer alacak öğrenci sayısına bölünmüş (11:3), artan öğrenciler başka gruplara eklenerek 4'er kişilik iki grup ve 3 kişilik bir grup oluşturulmuştur. Öğrencilerin çalgı notlarına göre oluşturulan listelerde grup sayısı kadar harf kullanılarak öğrencilere grup harfi verilmiştir. Daha sonraki

öğrencilere sondakinden başlanarak tekrar grup harfleri verilmiş, artan öğrenciler göz önünde bulundurularak ortada yer alan öğrencilere harf verilmemiştir.

Malzemenin bölünmesi aşamasında, “Daldalan” isimli halk dansının notası, 3 bölüme ayrılmış ve 4 kişilik gruplarda iki öğrenciye aynı bölümün notası verilirken, 3 kişilik grupta her öğrenciye farklı bir bölümün notası verilmiştir.

Etkinlik 1: Aynı müzik cümlesini hazırlamaktan sorumlu olan öğrenciler bir araya gelerek “uzmanlık grupları” oluşturmuşlardır. Bu aşamada öğrencilere öğrenmekle yükümlü oldukları müzik cümlesini çalışmalarını için süre verilmiş, gruplar arasında dolaşarak zorlandıkları ya da takıldıkları bölümler için onlara ipuçları verilmiştir. Verilen sürenin sonunda öğrenciler asıl gruplarına geri dönmüşlerdir.

Etkinlik 2: Yeniden bir araya gelen grup üyelerinin çalıştıkları müzik cümlelerini birbirlerine öğretmeleri için belli bir süre verilmiştir.

Etkinlik 3: Bu sürenin sonunda çalışılan türkünün tamamı grup olarak öğrencilere çaldırılmıştır.

Böylece tüm gruplar çalışmalarını sunma ve birbirlerinin durumlarını görme fırsatı bulmuşlardır.

Değerlendirme aşamasında her gruptan:

1. Öğrenilen türküyü grup olarak seslendirmeleri,
2. Öğrenilen türküyü rasgele bir öğrencinin seslendirmesi,
3. Her gruptan, öğrenilen türkünün bir cümlesini bir öğrenci çalacak biçimde sırayla baştan sona çalmaları istenmiştir.

3. HAFTA

7/8’lik usul ve bu usulün mızrap vuruşları ile bağlamada do diyez notasının yeri ve hicaz makamı dizisi çalımının öğretilmesinin hedeflendiği bu derste materyal

olarak araştırmacı tarafından yazılmış bir alıştırma ve “Çay elinden öteye” (Ek-10) isimli türkünün notası kullanılmıştır.

Derse bir önceki derste çalışılan türkünün seslendirilmesiyle giriş yapılmış, 5/8’lik usul hakkındaki bilgilerini sınavıcı sorular sorulmuştur. Verilen cevaplar vasıtasıyla geçen ders işlenilen konu hakkındaki bilgilerin tekrar hatırlanılması sağlanmıştır.

Tahtaya 7/8’lik usulde hicaz makamı dizisinde bir alıştırma (Ek-11) yazılmış usulünü belirten bölüm boş bırakılarak öğrencilere bu alıştırmanın hangi usulde olduğu sorulmuştur. Verilen cevaplar değerlendirilmiş, doğru cevap veren öğrencilere sözel pekiştireç verilirken, yanlış cevap veren öğrencilerin cevapları düzeltilmiştir.

7/8’lik usulün özellikleri, türleri ve Türk halk müziğindeki yeri hakkında bilgi verilerek, bağlamada la sesi üzerinde 7/8’lik usulün mızrap vuruşları örnek uygulamayla gösterilmiş ve öğrencilere tekrar ettirilmiştir.

Öğrencilere bu kez de türkünün hangi makamda yer aldığı sorulmuş, verilen cevaplar değerlendirilmiştir. Doğru cevap veren öğrencilere sözel pekiştireç verilirken, yanlış cevap veren öğrencilerin cevapları düzeltilmiştir.

Bağlama üzerinde do diyez notasının yeri gösterilmiş ve hicaz dizisi çalınarak örnek seslendirme yapılmıştır. Bu esnada öğrencilerden parmak numaralarına dikkat etmeleri istenmiştir.

Öğrencilere bağlama üzerinde öncelikle 2/4’lük usulde daha sonra da 7/8’lik usulde hicaz dizisi çalmaları sağlanmıştır.

Tahtada yer alan alıştırma cümle cümle çalışılmış son olarak alıştırmanın tamamını çalmaları sağlanmıştır.

İşbirlikli öğrenme aşamasına geçilmeden önce; öğrenciler çalgı notlarına göre

en yüksekten en düşüğe doğru sıraya konulmuş, toplam öğrenci sayısı (11), kullanılacak materyalin durumuna göre (4 bölümden oluşuyor), gruplarda yer alacak öğrenci sayısına bölünmüş (11:4), artan öğrenciler başka gruplara eklenerek 6 kişilik ve 5 kişilik birer grup oluşturulmuştur. Öğrencilerin çalgı notlarına göre oluşturulan listelerde grup sayısı kadar harf kullanılarak öğrencilere grup harfi verilmiştir. Daha sonraki öğrencilere sondakinden başlanarak tekrar grup harfleri verilmiş, artan öğrenciler göz önünde bulundurularak ortada yer alan öğrencilere harf verilmemiştir.

Malzemenin bölünmesi aşamasında, “Çay Elinden Öteye” isimli türkünün notası, 4 bölüme ayrılmış ve gruplarda yer alan iki öğrenciye aynı bölümün notası verilmiştir.

Etkinlik 1: Aynı müzik cümlesini hazırlamaktan sorumlu olan öğrenciler bir araya gelerek “uzmanlık grupları” oluşturmuşlardır. Bu aşamada öğrencilere öğrenmekle yükümlü oldukları müzik cümlesini çalışmalarını için süre verilmiş, gruplar arasında dolaşarak zorlandıkları ya da takıldıkları bölümler için onlara ipuçları verilmiştir. Verilen sürenin sonunda öğrenciler asıl gruplarına geri dönmüşlerdir.

Etkinlik 2: Yeniden bir araya gelen grup üyelerinin çalıştıkları müzik cümlelerini birbirlerine öğretmeleri için belli bir süre verilmiştir.

Etkinlik 3: Bu sürenin sonunda çalışılan türkünün tamamı grup olarak öğrencilere çaldırılmıştır.

Böylece tüm gruplar çalışmalarını sunma ve birbirlerinin durumlarını görme fırsatı bulmuşlardır.

Değerlendirme aşamasında her gruptan:

1. Öğrenilen türküyü grup olarak seslendirmeleri,
2. Öğrenilen türküyü rasgele bir öğrencinin seslendirmesi,
3. Her gruptan, öğrenilen türkünün bir cümlesini bir öğrenci çalacak biçimde sırayla baştan sona çalmaları istenmiştir.

4. HAFTA

9/8'lik usul ve bu usulün mızrap vuruşlarının öğretilmesinin ve bağlamada do diyaz notasının yerinin ve hicaz makamı dizisi çalımının pekiştirilmesinin hedeflendiği bu derste materyal olarak araştırımacı tarafından yazılmış bir alıştırma ve "Bağya Girdim Bağ Budanmış" (Ek-12) isimli türkünün notası kullanılmıştır.

Öğrencilerin 9/8'lik usul hakkındaki bilgilerini sınavıcı sorular ve 9/8'lik usulün 7/8'lik usulle olan benzerlik ve farklılıkları hakkında sorular sorulmuştur. Doğru cevap veren öğrencilere sözel pekiştireç verilirken, yanlış cevap veren öğrencilerin cevapları düzeltilmiştir.

Verilen cevaplar doğrultusunda 9/8'lik usulün özellikleri, türleri ve Türk halk müziğindeki yeri hakkında bilgi verilerek, bağlamada la sesi üzerinde 9/8'lik usulün mızrap vuruşları örnek uygulamayla gösterilmiş ve öğrencilere tekrar ettirilmiştir.

Tahtaya 9/8'lik usulde hicaz makamı dizisinde bir alıştırma (Ek-13) yazılarak öğrencilere bu alıştırmanın hangi makam dizisinde yer aldığı sorulmuş, verilen cevaplar değerlendirilmiştir. Doğru cevap veren öğrencilere sözel pekiştireç verilirken, yanlış cevap veren öğrencilerin cevapları düzeltilmiştir.

Öğrencilerden bağlama üzerinde öncelikle 7/8'lük usulde daha sonra da 9/8'lik usulde hicaz dizisi çılmaları istenmiştir.

Tahtada yer alan alıştırma cümle cümle çalımış son olarak alıştırmanın tamamını çılmaları sağlanmıştır.

İşbirlikli öğrenme aşamasına geçilmeden önce; öğrenciler çalgı notlarına göre en yüksekte en düşüğe doğru sıraya konulmuş, toplam öğrenci sayısı (11), kullanılacak materyalin durumuna göre (4 bölümden oluşuyor), gruplarda yer alacak öğrenci sayısına bölünmüş (11:4), artan öğrenciler başka gruplara eklenerek 6 kişilik ve 5 kişilik birer grup oluşturulmuştur. Öğrencilerin çalgı notlarına göre oluşturulan listelerde grup sayısı

kadar harf kullanılarak öğrencilere grup harfi verilmiştir. Daha sonraki öğrencilere sondakinden başlanarak tekrar grup harfleri verilmiş, artan öğrenciler göz önünde bulundurularak ortada yer alan öğrencilere harf verilmemiştir.

Malzemenin bölünmesi aşamasında, “Bağya Girdim Bağ Budanmış” isimli türkünün notası 4 bölüme ayrılmış ve gruplarda yer alan iki öğrenciye aynı bölümün notası verilmiştir.

Etkinlik 1: Aynı müzik cümlesini hazırlamaktan sorumlu olan öğrenciler bir araya gelerek “uzmanlık grupları” oluşturmuşlardır. Bu aşamada öğrencilere öğrenmekle yükümlü oldukları müzik cümlesini çalışmalarını için süre verilmiş, gruplar arasında dolaşarak zorlandıkları ya da takıldıkları bölümler için onlara ipuçları verilmiştir. Verilen sürenin sonunda öğrenciler asıl gruplarına geri dönmüşlerdir.

Etkinlik 2: Yeniden bir araya gelen grup üyelerinin çalıştıkları müzik cümlelerini birbirlerine öğretmeleri için belli bir süre verilmiştir.

Etkinlik 3: Bu sürenin sonunda çalışılan türkünün tamamı grup olarak öğrencilere çaldırılmıştır.

Böylece tüm gruplar çalışmalarını sunma ve birbirlerinin durumlarını görme fırsatı bulmuşlardır.

Değerlendirme aşamasında her gruptan:

1. Öğrenilen türküyü grup olarak seslendirmeleri,
2. Öğrenilen türküyü rasgele bir öğrencinin seslendirmesi,
3. Her gruptan, öğrenilen türkünün bir cümlesini bir öğrenci çalacak biçimde sırayla baştan sona çalmaları istenmiştir.

5. HAFTA

Bağlamada mi bemol 2 notasının yerinin ve Re kararlı hüseyini makamı

dizisinin çalımının öğretilmesinin hedeflendiği bu derste materyal olarak araştırmacı tarafından yazılmış bir alıştırma ve “Uzun İnce Bir Yoldayım” (Ek-14) isimli türkünün notası kullanılmıştır.

Tahtaya 2/4'lük usulde Re hüseyini makamı dizisinde bir alıştırma yazılmış öğrencilere bu alıştırmanın hangi makam dizisinde yer aldığı sorulmuştur. Verilen cevaplar değerlendirilmiş, doğru cevap veren öğrencilere sözel pekiştireç verilirken, yanlış cevap veren öğrencilerin cevapları düzeltilmiştir.

Bağlama üzerinde mi bemol 2 notasının yeri gösterilmiş ve tahtada yer alan Re hüseyini makamı dizisindeki alıştırma (Ek-15) çalınarak örnek seslendirme yapılmıştır. Alıştırma öğrencilere bölüm bölüm çalıştırılarak son olarak alıştırmanın tamamını çalmaları sağlanmıştır.

İşbirlikli öğrenme aşamasına geçilmeden önce; öğrenciler çalgı notlarına göre en yüksekte en düşüğe doğru sıraya konulmuş, toplam öğrenci sayısı (11), kullanılacak materyalin durumuna göre (3 bölümden oluşuyor), gruplarda yer alacak öğrenci sayısına bölünmüş (11:3), artan öğrenciler başka gruplara eklenerek 4'er kişilik iki grup ve 3 kişilik bir grup oluşturulmuştur. Öğrencilerin çalgı notlarına göre oluşturulan listelerde grup sayısı kadar harf kullanılarak öğrencilere grup harfi verilmiştir. Daha sonraki öğrencilere sondakinden başlanarak tekrar grup harfleri verilmiş, artan öğrenciler göz önünde bulundurularak ortada yer alan öğrencilere harf verilmemiştir.

Malzemenin bölünmesi aşamasında, “Uzun İnce Bir Yoldayım” isimli türkünün notası, 3 bölüme ayrılmış ve 4 kişilik gruplarda iki öğrenciye aynı bölüm, 3 kişilik grupta ise her öğrenciye farklı bir bölüm verilmiştir.

Etkinlik 1: Aynı müzik cümlesini hazırlamaktan sorumlu olan öğrenciler bir araya gelerek “uzmanlık grupları” oluşturmuşlardır. Bu aşamada öğrencilere öğrenmekle yükümlü oldukları müzik cümlesini çalışmaları için süre verilmiş, gruplar arasında dolaşılarak zorlandıkları ya da takıldıkları bölümler için onlara ipuçları verilmiştir. Verilen sürenin sonunda öğrenciler asıl gruplarına geri dönmüşlerdir.

Etkinlik 2: Yeniden bir araya gelen grup üyelerinin çalıştıkları müzik cümlelerini birbirlerine öğretmeleri için belli bir süre verilmiştir.

Etkinlik 3: Bu sürenin sonunda çalışılan türkünün tamamı grup olarak öğrencilere çaldırılmıştır.

Böylece tüm gruplar çalışmalarını sunma ve birbirlerinin durumlarını görme fırsatı bulmuşlardır.

Değerlendirme aşamasında her gruptan:

1. Öğrenilen türküyü grup olarak seslendirmeleri,
2. Öğrenilen türküyü rasgele bir öğrencinin seslendirmesi,
3. Her gruptan, öğrenilen türkünün bir cümlesini bir öğrenci çalacak biçimde sırayla baştan sona çalmaları istenmiştir.

3.5.2. Kontrol grubunda örnek ders işlenişi

Araştırmada, kontrol grubunda yapılan toplu bağlama öğretiminin uygulama aşamaları ayrıntılı bir biçimde aşağıda verilmiştir.

Tahtaya 2/4'lük usulde karcığar makamı dizisinde bir alıştırma (Ek-6) yazılmış öğrencilere bu alıştırmanın hangi makam dizisinde yer aldığı sorulmuştur. Verilen cevaplar değerlendirilmiş, doğru cevap veren öğrencilere sözel pekiştireç verilirken, yanlış cevap veren öğrencilerin cevapları düzeltilmiştir.

Bağlama üzerinde mi bemol notasının yeri gösterilmiş ve tahtada yer alan karcığar makamı dizisindeki alıştırma çalınarak örnek seslendirme yapılmıştır. Bu esnada öğrencilerden kullanılan parmaklara, tellere ve mızrap vuruşlarına dikkat etmeleri istenerek, daha önce öğrenilenlerden farklı olarak dikkatlerini çeken parmak ve tel kullanımı ile mızrap vuruş biçimi olup olmadığı sorulmuştur. Verilen cevaplar değerlendirilmiştir.

Alıştırma üst tellerden başparmakla basılan do ve si bemol 2 notalarının yerleri gösterilerek, öğrencilerden tahtada yer alan alıştırmadaki ilgili bölümü çalmaları istenmiş, son olarak alıştırmanın tamamını çalmaları sağlanmıştır.

Tahtaya “Üç Ayak” halk dansının notası yazılmış ve baştan sona birkaç kez çalınarak örnek seslendirme yapılmıştır.

Bir sonraki aşamada türkünün ilk cümlesi çalınarak öğrencilere tekrar ettirilmiş, öğrenciler bu cümleyi öğrenene kadar çaldırma işlemine devam edilmiştir. İkinci cümle de aynı şekilde çalıştırılmış ve birinci cümleyle bağlı olarak çalmaları istenmiştir.

Üçüncü cümle de aynı şekilde çalıştırılarak, son aşamada, öğrenilen tüm cümleler birbirlerine bağlı olarak baştan sona çaldırılmıştır.

Değerlendirme aşamasında rastgele seçilen öğrencilerden:

1. Mi bemol notasının bağlamadaki yerini söyleyip göstermeleri,
2. Karcıgar makamı dizisinde yer alan ses değiştirici işaretleri söyleyip bağlamadaki yerlerini göstermeleri,
3. Bağlamada bir oktavlık inici ve çıkıcı karcıgar dizisi çalmaları,
4. Başparmakla basılan do ve si bemol 2 notalarının bağlamadaki yerlerini göstermeleri,
5. Öğrenilen türküyü seslendirmeleri istenmiştir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Deney ve kontrol gruplarının kendi öntest-sontest tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için nonparametrik testlerden *Wilcoxon T testi*, iki grubun öntest ve sontest tutum puanları ile bağlama çalma performans puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için ise nonparametrik testlerden *Mann Whitney U testi* kullanılmış, istatistiksel işlemler SPSS 15.0 paket programla gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Bağlama Dersi Tutum Ölçeği (BDTÖ) ve Bağlama Performansı Değerlendirme Formu (BPDF) ile elde edilen verilere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, bağlama çalma performans puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınımaya yöneliktir. Alt probleme ait bulgular Tablo 4–1.'de sunulmuştur.

Tablo 4–1. Bağlama Çalma Performans Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	11	11,86	130,50	56,50	,79
Kontrol	11	11,14	122,50		

p<0,05

Tablo 4–1. incelendiğinde işbirlikli öğrenme ortamı oluşturulan deney grubuna ait sıra ortalamasının 11,86 ile sıra ortalaması 11,14 olan toplu bağlama öğretimi ortamı oluşturulmuş kontrol grubunun sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann Whitney U-testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının bağlama çalma performans puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (U= 56,50, p<0,05).

Bu bulguya dayanarak, toplu bağlama öğretiminde işbirlikli öğrenme ortamlarının, toplu bağlama öğretim ortamlarına göre performans üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı, ancak her iki grubun performans puanlarında artış meydana getirdiği söylenebilir. Elde edilen bu sonucun, toplu bağlama öğretiminin doğal ortamında gerçekleştirilen ders sürecinde, kontrol grubundaki öğrenciler arasında belli düzeyde sosyal iletişim ve planlı olmasa da bir işbirliği ortamının varlığından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Hurrel (1951), Ernst (1999) ve Duckworth (1999, aktaran: Fisher, 2006) grupla çalgı eğitiminin, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini (model öğrenme) sağlayan, işbirliğini teşvik eden ve birbirlerini sorguladıkları sosyal bir ortam oluşturduğunu dile getirmektedirler. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin sayısal olarak az olmalarının ve cinsiyet açısından dengeli olmamalarının, işbirlikli uygulamalarda yer alan çalışma gruplarının çalgı notları açısından heterojen ancak cinsiyet açısından yeterince heterojen olarak oluşturulamamış olmasına neden olduğu ve bunun ulaşılan sonucu meydana getiren bir başka etken olabileceği düşünülmektedir. Stahl (1994), öğretmenlerin grupları üç, dört ya da beşer kişiden ve öncelikle akademik başarıya göre daha sonra da ırk ve cinsiyete göre mümkün olduğunca heterojen olacak biçimde oluşturmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca işbirlikli uygulama aşamasında sadece bir teknikten yararlanılarak farklı tekniklere yer verilmemesi de bu sonucun elde edilmesinde etkili olmuş olabilir.

Cangro (2004) ve Greaser (1994) araştırma sonuçlarında işbirlikli öğrenmenin çalgı performansı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bu bulgusu Cangro (2004) ve Greaser (1994)'ın araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Buna karşılık Fisher (2006) ve Kocabaş (1995) işbirlikli öğrenmenin çalgı performansı üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, öntest tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınımaya yöneliktir. Alt probleme ait bulgular Tablo 4-2.'de sunulmuştur.

Tablo 4–2. Bağlama Dersine Yönelik Tutum Öntest Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu

Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	11	108,90	11,32	124,50	58,50	,89
Kontrol	11	115,09	11,68	128,50		

p<0,05

Tablo 4–2.’de deney grubu tutumunun $\bar{X} = 108,90$ ortalamayla orta düzeyde, kontrol grubu tutumunun ise $\bar{X} = 115,09$ ortalamayla yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Deney grubunun sıra ortalaması 11,32 ve kontrol grubunun sıra ortalaması 11,68 olarak bulunmuştur. Mann Whitney U-testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (U=58,50, p<0,05).

Bu bulguya bağlı olarak deneysel işlem öncesinde grupların bağlama dersine yönelik tutumları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, deneysel çalışmalarda yer alan grupların değişkenler açısından birbirine eşit olması gerekliliğini sağlaması bakımından beklenen bir durumu ortaya koymaktadır. Eckhardt ve Ermann (1977), deneysel desenlerde oluşturulacak grupların, ilgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından denk iki grup olması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Aktaran: Büyüköztürk, 2007).

4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, deney grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınımaya yöneliktir. Alt probleme ait bulgular Tablo 4–3’de sunulmuştur.

Tablo 4–3. Deney Grubu Öğrencilerinin Bağlama Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	2,83	8,50	2,18*	,03
Pozitif Sıra	8	7,19	57,50		
Eşit	0				

* Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablodan da görülebileceği gibi deney grubundaki 11 öğrenciden sontestte puanını artırmayan 3 öğrenci vardır. Geriye kalan 8 öğrencinin öntestten daha yüksek puan aldığı pozitif sırada belirtilmiştir. Tabloda z değerinin - 2,18 ve p değerinin ,03 olduğu görülmektedir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi 0,05 düzeyinde yapıldığı için elde edilen p değeri grubun öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Bu sonuca göre işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin, deney grubunda yer alan öğrencilerin bağlama dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir artış meydana getirdiği söylenebilir. Başlangıçta öntestten elde edilen tutum puanı ortalaması $\bar{X} = 108,90$ ve grubun tutumu orta düzeyde iken, sontestten elde edilen tutum puanı ortalaması $\bar{X} = 119,72$ 'ye yükselerek artmış ve grubun tutumu da yüksek düzeye çıkmıştır. Ulaşılan bu sonucun, işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin birbirleriyle etkileşim ve iletişimde bulunarak görüş alışverişinde bulunmalarına olanak vermesi, dersi daha eğlenceli ve zevkli hale getirerek daha iyi ve kolay öğrenme sağlamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Soylu (2008), Şimşek (2007), Tanel ve Kavcar (2007) işbirlikli öğrenme yönteminin daha verimli, daha kalıcı ve daha eğlenceli ve zevkli öğretim ortamları sağladığını belirtmektedirler. Bu sonuç Sharan (1980) ve Slavin (1990)'in "işbirlikli öğrenme yöntemi derse karşı olumlu tutum geliştirmede etkilidir" görüşüyle de paralellik göstermektedir.

Goliger (1995) ve Kocabaş (1995) araştırma sonuçlarında işbirlikli öğrenmenin çalgı dersine yönelik tutumlarda anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna; Hwong, Caswell, Johnson ve Johnson (1993) ve Güven (2011) ise müzik dersine yönelik tutumlarda anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bu bulgusu yukarıda adı geçen araştırmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

4.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınınamaya yöneliktir. Alt probleme ait

bulgular Tablo 4–4.’de sunulmuştur.

Tablo 4–4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağlama Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	7,50	30,00		
Pozitif Sıra	7	5,14	36,00	,26*	,79
Eşit	0				

* Negatif sıralar temeline dayalı.

Analiz sonuçları incelendiğinde kontrol grubundaki 11 öğrenciden sontestte puanını artırmayan 4 öğrencinin olduğu görülmektedir. Geriye kalan 7 öğrencinin puanının arttığı pozitif sırada belirtilmiştir. Tabloda verilen bilgilere göre z değeri - 0,26 ve p değeri ,79 olarak hesaplanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi 0,05 anlamlılık düzeyinde yapıldığı için bulunan p değerinin 0,05’ten büyük olması dolayısıyla kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu bulgular, toplu bağlama öğretiminin öğrencilerin Bağlama dersine yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Başlangıçta öntestten elde edilen tutum puanı ortalaması $\bar{X} = 115,09$ ve grubun tutumu yüksek düzeyde iken, sontestten elde edilen tutum puanı ortalaması da $\bar{X} = 115,09$ bulunmuş ve grubun tutum düzeyinde de herhangi bir değişim meydana gelmemiştir.

4.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, sontest tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınınamaya yöneliktir. Alt probleme ait bulgular Tablo 4–5.’de sunulmuştur.

Tablo 4–5. Bağlama Dersine Yönelik Tutum Sontest Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu

Gruplar	n	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	11	119,72	12,68	139,50	47,50	,39
Kontrol	11	115,09	10,32	113,50		

p<0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde deney grubu tutumunun $\bar{X} = 119,72$ ortalamayla yüksek düzeyde, kontrol grubu tutumunun da $\bar{X} = 115,09$ ortalamayla yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 12,68; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 10,32 olarak bulunmuştur. Mann Whitney U – Testi sonucunda, teste ait p değerinin ,39; U değerinin ise 47,50 olduğu görülmüştür. Bulunan p değerinin 0,05'ten büyük olması dolayısıyla grupların deneysel işlem sonrası tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu bulgu işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin, kontrol grubunda yapılan toplu bağlama öğretimine göre öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını arttırmada daha etkili olmadığı gibi bir sonuç ortaya koysa da, Tablo 4–3. ve Tablo 4–5. incelendiğinde deney grubunun öntest – sontest tutum puanlarının aritmetik ortalamaları arasında bir artışın olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, uygulamanın yürütüldüğü zaman diliminin, deney ve kontrol gruplarının derse ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmada yetersiz kalmış olabileceğinden kaynaklanıyor olabilir.

Hosterman (1992) araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin müzik beğenisi dersine ilişkin tutumlar üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgu Hosterman (1992)'in araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Buna karşılık Hwong, Caswell, Johnson ve Johnson (1993) ve Kocabaş (1995) işbirlikli öğrenmenin müzik dersine ilişkin tutumlar üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının toplu bağlama öğretime ilişkin öğrenci performans ve tutumlarına etkisi ile ilgili yapılan bu araştırmanın sonuçları aşağıda yer almaktadır:

Toplu bağlama öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile öğretim yapılan grubun bağlama çalma performans puanı ortalaması ile toplu bağlama öğretimi yapılan grubun bağlama çalma performans puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Toplu bağlama öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile öğretim yapılan grubun bağlama dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir artış meydana geldiği görülmüştür.

Toplu bağlama öğretimi yapılan grubun bağlama dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir artış meydana gelmediği görülmüştür.

Toplu bağlama öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile öğretim yapılan grubun bağlama dersine yönelik öntest tutum puanı ortalaması ile toplu bağlama

öğretimi yapılan grubun bağlama dersine yönelik öntest tutum puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bağlama öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımı uygulamalı toplu bağlama öğretimi yapılan grubun bağlama dersine yönelik sontest tutum puanı ortalaması ile toplu bağlama öğretimi yapılan grubun bağlama dersine yönelik sontest tutum puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamış, ancak deney grubunun öntest – sontest tutum puanları arasında matematiksel bir artış gözlenmiştir.

5.2. Öneriler

1. Toplu bağlama öğretiminde, az sayıda temel tekniklerle sınırlı kalarak, meydana gelebilecek tekdüzeliğin önüne geçebilmek için, işbirlikli öğrenme yaklaşımının çalgı eğitimine uygun farklı tekniklerinden yararlanılmalıdır.
2. İşbirlikli öğrenme yaklaşımının toplu bağlama öğretiminde daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi amacıyla diğer derslerde de kullanılarak öğrencilerin işbirlikli çalışma ortamlarına alışmaları sağlanmalıdır.
3. İşbirliği yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminde, daha heterojen çalışma takımları oluşturabilmek amacıyla sayısal olarak büyük gruplara yer verilmelidir.
4. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı farklı çalgı eğitimi süreçlerinde ve daha uzun zaman dilimlerinde uygulanabilir.
5. Farklı yaş gruplarında işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin performans ve tutum üzerindeki etkisi araştırılabilir.
6. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin diğer

derslerdeki başarıyı etkileme durumu üzerine araştırmalar yapılabilir.

7. Öğrenci sayısı ve uygulama süresi arttırılarak daha büyük gruplar üzerinde benzer araştırmalar yapılabilir.
8. İşbirlikli öğrenme yaklaşımının farklı teknikleri kullanılarak benzer araştırmalar yapılabilir.
9. Bu araştırma işbirlikli öğrenme yaklaşımının diğerkalgılardaki öğrenme süreçlerine etkisini belirlemek üzere tekrarlanabilir.
10. İşbirlikli öğrenme yaklaşımının ait uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlanan ders programın daha da geliştirilerek içeriğinde üniteler, konular, hedefler, hedef davranışlar, sınav ölçme durumları gibi çağdaş program öğelerinin bulunduğu ayrıntılı bir bağlama öğretim programı hazırlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme (Kuram araştırma uygulama)*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Özel Eğitim, Danışmanlık, Araştırma Hizmetleri ve Yayın Yazılım Ltd. Şti.
- Aksu, C. (2005). Eğitimde program geliştirme bağlamında “Müzik Eğitimimiz.” *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 8, 11–24.
- Alpagut, U. (2001). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Türk halk ezgilerinin kemana uyarlanmasının keman eğitimi yoluyla müzik öğretmenliği eğitimine yansiyebilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altınel, Ö. (2006). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde kullanılan başlangıç keman eğitimi metotlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Spss uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Arslan, A. (2008). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atasoy, M. U. (2007). *Geleneksel Türk halk müziği çalgı öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri*. (http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5548, 21.02.2012 tarihinde erişildi).
- Aydoğan, K. (2009). *Dört yıllık mesleki müzik eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarında bağlamada tavırlar ve öğretim yöntemleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barış, D. A. (2007). Okul müzik eğitiminde çalgı eğitimi uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 1–12.
- Bayraktar, E; Uçan, A. ve Yıldız, G. (1999). *İlköğretimde müzik öğretimi*. Burdur.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347 – 364.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilen, O. O. (2007). *Öz-düzenleyerek piyano çalışmanın sınav performansına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. D.A. Özçelik). İstanbul: M.E. Basımevi.
- Brown, M. J. (1996). *Student attitude toward instrumental music education during the first year of instruction*. Unpublished Dissertation, USA: The Ohio State University.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL desenler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cangro, R. M. (2004) *The effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalists*. Unpublished Dissertation, USA: University of Hartford.

- Coffey, H. (2012). *Jigsaw*. (<http://www.learnnc.org/lp/editions/nchist-eg/4584#noteref2>, 23.02.2012 tarihinde erişildi).
- Cornacchio, R. A. (2008). *Effect of cooperative learning on music composition, interactions, and acceptance in elementary school music classrooms*. Unpublished Dissertation, USA: University of Oregon.
- Coşkuner, S. (2007). *Türkiye’de Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri (yaylı çalgılar) bireysel çalgı eğitimi dersinde piyano eşlikli çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çalışkan, T. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çevik, D. B. (2007). *Armoni eğitimi ile piyano çalma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çilden, Ş. (2003). *Çalgı eğitiminde nitelik sorunları*. (<http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/S-Cilden.html>, 14.12.2011 tarihinde erişildi).
- Çilden, Ş. (2006). *Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çalgı eğitiminin nitelik sorunlarının irdelenmesi*. (<http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/S-Cilden.pdf>, 14.12.2011 tarihinde erişildi).
- Çizmeci, N. (2006). *Müzik eğitiminde aktif öğrenme tekniklerine dayalı ders programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin müzik öğretimi, derse yönelik görüşleri ve tutumları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları.

- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme. Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ş. (1995). *Bağlama öğretim yöntemleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Djordjevic, S. A. (2007). *Student perceptions of cooperative learning in instrumental music*. Unpublished Dissertation, USA: University of Michigan.
- Dollard, M. W. ve Mahoney, K. (2010). *How effective is the jigsaw method when used to introduce new science curricula in middle school science?* (<http://oar.nipissingu.ca/PDFS/V1033.pdf>, 23.02.2012).
- Durak, Y. (2007). *Piyano öğretim programı model önerisi ve uygulamadaki görünümü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eker, G. (2006). *Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekici, S. (2000). *Bağlama için etüdler ve tezene çalışmaları*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Basımevi.
- Ekinci, N. (2010). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (ss. 93 – 109) İçinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Emnalar, A. (1998). *Türk halk müziği ve nazariyatı*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Erdoğan, V. C. (1999). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerinin bağlama kullanma durumları*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erim, A. (2009). *Video model destekli öğretimin gitar performansına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ernst, A. (1997). Der instrumentale gruppenunterricht ein fächerübergreifendes konzept. U. Mahlet (ed.), *Spielen und unterrichten. Grundlagen der instrumentaldidaktik* (ss. 248 – 276) İçinde, Deutschland: Schott Musik International.
- Ernst, A. (1999). *Lehren und lernen im instrumentalunterricht*. Deutschland: Schott Musik International.
- Ernst, A. (2008). *Lehren und lernen im instrumentalunterricht*. Deutschland: Schott Musik International.
- Ersoy, İ. (2007). *Türkiye’de uluslaşma sürecinde bir simge olarak “Bağlama”*. (<http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/I-Ersoy.pdf> 17.12.2009 tarihinde erişildi).
- Fidan, N. ve Erden, M. (2001). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fisher, C. (2006). *Applications of selected cooperative learning techniques to group piano instruction*. Unpublished Dissertation, USA: The University of Oklahoma.
- Freedman, J.L., Sears, D.O. ve Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji* (çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Freeman, C. S. (2011). *Effects of teaching intensity on high school band students' music achievements and attitudes*. Unpublished Dissertation, USA: Southeastern Baptist Theological Seminary.
- Goliger, J. M. (1995). *Implementation of a program of cooperative learning in an urban secondary piano laboratory*. Unpublished Dissertation, USA: Columbia University.

- Gönen, M. R. (2008). *Eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği ana bilim dallarında modern gitar metotlarının uygulanması kapsamında elektrik gitara bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Görücü, A. (2007). *İlköğretim 7. sınıf beden eğitimi derslerinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zekâ kuramı uygulamalarının öğrencilerin performans, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Graham, S., Berninger, V. ve Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), 516 – 536.
- Greaser Jr, T. C. (1994). *Alternative teaching strategies to improve instrumental lesson instruction at the middle school, when the budget has been reduced*. Unpublished Dissertation, USA: Nova Southeastern University.
- Gülcan, R. (2007). Kişisel Görüşme.
- Günay, E ve Özdemir, M. A. (2003). *Müzik öğretimi teknolojisi ve materyal geliştirme*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güzel, G. (2005). *İşbirliği kurarak öğrenme*. (<http://cc.domaindlx.com/guguz/11.html>, 23.02.2012 tarihinde erişildi).
- Hurrell, R. D. (1951). *A survey of instrumental music in class-I high schools of Wyoming*. Unpublished Master Thesis, USA: University of Wyoming.
- Hosterman, G. L. (1992). *Cooperative learning and traditional lecture/demonstration in an undergraduate music appreciation course*. Unpublished Dissertation, USA: The Pennsylvania State University.

- İkiz, F. (2010). *İstanbul'da yaygın eğitimde görülen bağlama öğretim problemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-algı-iletişim*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Inzenga, A. (1999). *Learning to read music cooperatively in a choral setting: A case study*. Unpublished Dissertation, USA: University of New Hampshire.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (1991) *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. Washington DC: The George Washington University.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (1998) Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*, July/August, 27-35.
- Kaçar, G. Y. (2007). Geleneksel çalgılardan ud'un müzik öğretmenliğinde kullanılması. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 111 – 121.
- Kahramansoy, C. (2006). *Müzik öğretmenliği programlarında görevli piyano öğretim elemanlarının müzik alan bilgisini derse transferi: Bir üniversite örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalyoncu, N. (1996). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümlerinde piyano öğretim programlarının hedeflerine ulaşma durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalyoncu, N. (2004). *Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı*. (<http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/N-Kalyoncu.pdf> 18.01.2012 tarihinde erişildi).
- Kaplan, P. R. ve Stauffer, S. L. (1994). *Cooperative learning in music*. Virginia: Music Educators National Conference.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Alkım Basımevi.

- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Kaptan, Z. (2007). *Ülkemizde bağlama ve klasik gitarın sanatsal ve öğretsel süreçler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabulut, G. (2009). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1.ve 3.sınıf öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, G. E. (1993). *Bağlama metodlarının karşılaştırmalı yöntemle incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kınık, M. (2010). *Güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümlerinde bağlama dersi başlangıç düzeyine yönelik öğretim programı önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, A. (2000). *Bağlama eğitiminde görülen problemler ve bunların çözüm yolları*. Sanatta Yeterlik Tezi, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocabaş, A. (1998). *İşbirlikli öğrenmenin müziği öğrenmedeki başarı ve başarısızlık yüklemeleri üzerindeki etkileri*. (http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=36577 28.02.2010 tarihinde erişildi).

- Kocabaş, A. (2000). İlköğretim okulları beşinci sınıf müzik derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenmenin müzikte benlik kavramı üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (özel sayı), 13 – 17.
- Kocabaş, A. ve Uysal, G. (2006). *İlköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi*. (<http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/A-Kocabas.pdf> 28.02.2010 tarihinde erişildi).
- Konakcı, N. (2010). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kumandaş, H. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, İ. (1989). *Bağlamada düzen ve pozisyon*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Kurtuldu, K. (2007). *Bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurtuldu, M. K. ve Nacakcı, Z. (2011). *Kuramdan uygulamaya müzik eğitiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lew, M.; Mesch, D.; Johnson, D. W. ve Johnson, R. (1986). Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American Educational Research Journal*, 23 (3), 476 – 488.

- Mriano, S. (2005). *An investigation of the relationship between students' attitude toward learning mathematics and mathematics achievement with respect to gender among 10th-grade public school students in Amman, Jordan*. Unpublished Dissertation, USA: The University of Oklahoma.
- Muhammad, Z. (2010). *Effects of cooperative learning intervention on mathematics achievement outcomes and attitudes of non-science college majors*. Unpublished Dissertation, USA: Southern University and Agricultural and Mechanical College.
- Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye giriş* (çev. H. Arıcı vd). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Oliver, S. ve Simpson, R. D. (1988). Influences of attitude toward science, achievement motivation, and science self concept on achievement in science: A longitudinal study. *Science Education*, 72 (2), 143 – 155.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). *Müzik psikolojisi 1 - müzik psikolojisinin ABC'si*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öz, N. B. (2001). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda orkestra-oda müziği eğitiminde yaylı çalgıların yeri ve önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (14), 93–99.
- Özçelik, D. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdek, A. (2005). *Bağlama'nın ilköğretim II. kademe sınıflarındaki müzik eğitiminde kullanımına yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özdemir, A. F. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 57 – 63.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayıncılık.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G (2009). Çalgı çalmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 353 – 360.
- Özyörük, E. (2006). *Müzik öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında uygulanmakta olan bireysel çalgı eğitimi (gitar) dersi öğretim programlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pamir, L. (1984). *Çağdaş piyano eğitimi*. İstanbul Beyaz Köşk (Müzik Sarayı) Yayınları.
- Parlak, E. (2000). *Türkiye’de el ile (şelpe) bağlama çalma geleneği ve çalış teknikleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Phillips, S.L. (2003). *Contributing factors to music attitude in sixth, seventh and eighth grade students*. Unpublished Dissertation, USA: Iowa University.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme – öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme – öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Say, A. (2000). *Müzik tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

- Say, A. (2005). *Müzik ansiklopedisi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Şahin, G. (2008). *Güzel sanatlar eğitimi ana bilim dalı müzik eğitimi bilim dalı bireysel çalgı -gitar eğitim programı ile Rodriguez Arenas'ın "La escuela de la guitarra libro 1" metodunun örtüşme durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seyrek, H. (Tarihsiz). *Anaokulları ve anasınıfları için şarkı dağarcığı*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50 (2), 241 – 271.
- Sharan, S; Hertz - Lazarowitz, R. ve Ackerman, Z. (1980). Academic achievement of elementary school children in small-group versus whole-class instruction. *Journal of Experimental Education*, 48 (2), 125 – 129.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58 (5), Special Issue on Schools and Development (Oct.,1987), 1161-1167.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. California: Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Slavin, R. E. (2000). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston MA: Allyn&Bacon.
- Soylu, B. A. (2008). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stahl, R. J. (1994). *The essential elements of cooperative learning in the classroom*. *ERIC Digest*. (<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED370881.pdf>, 07.05.2012 tarihinde erişildi).
- Sun, M. (1996) *Müzik öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tanel, R. ve Kavcar, N. (2007). İşbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrenci tutum ve görüşleri üzerindeki etkileri: Termodinamik dersi uygulaması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 64 – 73.
- Tanner, K.; Chatman, L. S. ve Allen D. (2003). Approaches to Cell Biology Teaching: Cooperative Learning in the Science Classroom—Beyond Students Working in Groups. *Cell Biology Education*, 2, 1 – 5.
- Tarım, C. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde bağlama eğitimi ile ilgili alıştırmalar ve etütler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tarman, S. (1996). *Bekir Küçükay'ın "klasik gitar için başlangıç metodu" nun hedef, hedef davranış ve konu kapsamı yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tecimer, B. (2005). Amerika Birleşik Devletleri'nde grup piyano eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 191 – 206.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thanh, P. T. H. (2010). *Designing a culturally-relevant pedagogy for Confucian Heritage Culture (CHC) college students: The case of cooperative learning in Vietnam*. Unpublished Dissertation, Australia: The University of Queensland.
- Tirgil, A. (2010). *Eğitim fakültelerinde uygulanan bireysel çalgı eğitimi (keman) ders programlarının yürütülmesine yönelik eğitimci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar – ilkeler - yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2006). *Müzik öğretmenliği yeterlikleri*. (<http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/A-Ucan.pdf> , 23.11.2011 tarihinde erişildi).
- Ural, A. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin matematikteki akademik başarıya, kalıcılığa, matematik özyeterlilik algısına ve matematiğe karşı tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uslu, M. (2006). Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde çoksesli müzik eğitimi görüşü. *Müzik ve Bilim Dergisi*, 5.
- Uçaner, B. (2011). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin “Türk Müzik Tarihi” dersine yönelik tutum ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ünal, Z. O. (2008). *Probleme dayalı öğrenme modelinin piyano ve öğretimi alanındaki yeterlilik algısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Üstün, E. (2010). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi ana bilim dallarında uygulanmakta olan bireysel çalgı flüt eğitiminde karşılaşılan teknik problemlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wanjala, H. N. (2011) The relationship between attitudes towards music and achievement. *International Journal of Current Research*, 3 (8), 140-145.
- Yaşar, S. (2012). *Temel bağlama öğretimi başlangıç düzeyine yönelik olarak önerilen tezene tekniğinin ezgi-eser çözümlemede öğrencilerin bağlama çalma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (<http://www.akademikbakis.org/28/06.pdf> 19.02.2012 tarihinde erişildi).
- Yayla, A. A. (2004). *Müziksel performansın ölçülmesi*. (<http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/A-Yayla.pdf> 06.04.2012 tarihinde erişildi).
- Yıldız, G. (2002). *İlköğretimde müzik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yoder – White, M. G. (1993). *Effects of teaching intensity on sixth-grade students' general music achievements and attitudes*. Unpublished Dissertation, USA: The University of North Carolina at Greensboro.
- Yöndem, S. (1998). *Türkiye'deki mesleki müzik yüksek öğretim kurumlarında klasik gitara uyarlanmış türkü kaynaklı eğitim müziklerinin öğretiminde ve seslendiriminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yurdakul, B. (2010). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (ss. 39 – 65) İçinde, Ankara: Pegem Akademi.

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı. *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programı*, Ankara: 2006.

EKLER

Ek 1. Bağlama Dersi Tutum Ölçeği

BAĞLAMA DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Bu ölçek, sizin Bağlama dersine ilişkin tutumlarınızı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte 30 görüş bulunmaktadır. Her bir görüş cümlesini dikkatlice okuduktan sonra uygun gördüğünüz seçeneği (X) koyarak iŐaretleyiniz.

Seçenekleri içtenlikle ve eksiksiz olarak iŐaretlemeniz, ölçekten elde edilecek sonuçların sağlıklı olabilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Ölçekten elde edilecek sonuçlar sadece bu araştırmanın kapsamıyla sınırlı olup başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

Yardım ve katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Araştırmacı
İsmail Sözen

Örnek:

1. Bağlama dersinden zevk alırım.			X		
-----------------------------------	--	--	---	--	--

Bağlama Dersi İle İlgili Düşünceler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Bağlama dersinden zevk alırım.					
2. Bağlamanın müzik öğretmenliği eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum.					
3. Bağlama dersinin olduğu günlerde kendimi rahat hissederim.					
4. Radyo ve televizyon programlarındaki bağlamayla ilgili yayınları izlerim.					
5. Bağlama dersi kendime olan güvenimi artırır.					
6. Bağlama dersinde zamanımı boşa harcadığıma inanıyorum.					
7. Bağlama dersi olmaksızın tamamlanacak bir müzik öğretmenliği eğitiminin yetersiz olacağını düşünüyorum.					
8. Bağlama dersinin eğlenceli bir ders olduğuna inanıyorum.					
9. Bağlama dersinin gerekli bir ders olduğuna inanıyorum.					
10. Bağlama dersi hiçbir zaman ilgimi çekmez.					
11. Bağlama dersinde öğrendiklerimi başkalarına çalmaktan büyük zevk duyarım.					
12. Bağlama dersinde öğrenilenlerin, müzik öğretmenliği yaşantısını kolaylaştıracağına inanıyorum.					
13. Üniversiteden mezun olduktan sonra tekrar bağlama dersi almak istemem.					
14. Bağlama dersine severek gelirim.					
15. Mümkün olsa bağlama dersi yerine başka bir ders seçerim.					
16. Bağlama dersiyle ilgili ödevlerimi zamanında yaparım.					
17. Bağlama dersiyle ilişkili her konu ilgimi çeker.					
18. Bağlama dersinin konularıyla ilgili merak ettiklerimi araştırırım.					
19. Bağlama dersine katılmaktan memnun değilim.					
20. Bağlama dersinin hiçbir zaman boş geçmesini istemem.					
21. Ders saatleri dışında bağlama dersiyle ilgilenmem.					
22. Bağlama dersiyle ilgili çalışmaların beni yorduğunu hissederim.					
23. Bağlama dersi en sevdiğim dersler arasında yer alır.					
24. Bağlama dersiyle ilgili hiçbir tartışmaya katılmam.					
25. Bağlama dersinde verilen her ödevde zevkle çalışırım.					
26. Bağlamanın yer aldığı konser etkinliklerine katılırım.					
27. Başkalarının yanında bağlama çalmayı sevmiyorum.					
28. Bağlama dersi zevk aldığım derslerin en sonunda yer alır.					
29. Bağlama dersiyle ilgili çalışmalar beni dinlendirir.					
30. Bağlama dersinde verilen ödevlere mecbur olduğum için çalışırım.					

Ek 2. Bağlama Performansı Değerlendirme Formu**BAğLAMA PERFORMANS DEğERLENDİRME FORMUNDA (BPDF)****YER ALAN****DEğERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ ve AÇILIMLARI***Teknik yeterlilik*

— Düzeyinden beklenen davranışları / beceriyi akıcı bir şekilde sergileyebilme.

Sürekliлик

- Takılmadan,
- Ritmi kaçırmadan,
- Beklemeden,
- Hızı değiştirmeden çalabilme

Doğruluk

— Notaları tartımları, parmak numaraları ve mızrap vuruşlarıyla birlikte doğru çalabilme.

Müzikalite

— Motifleri, cümleleri müzikal bir şekilde ifade edebilme.

NOT: Değerlendirme, BPDF yer alan 4 ölçüte 1'den 5'e kadar puan verilerek gerçekleştirilecektir.

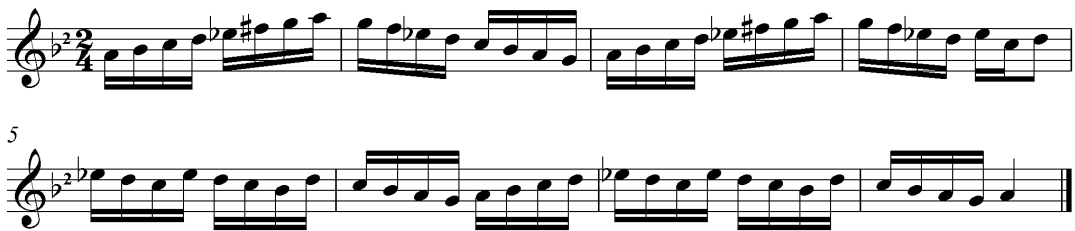
Ek-3 Deney Grubuna Yönelik Ders Planı Örneği

DERS PLANI**Dersin Adı:** Elektronik Org Eğitimi (Okul Çalgıları Bağlama)**Sınıfı:** Lisans II**Süre:** 50 + 50**Ünitenin Adı:** Halk Ezgileri ve Ses Değiştirici İşaret Alan Notalar**Konu:** 1. Karcıgar makamı dizisi ve mi bemol notasının bağlamadaki yeri.

2. Üst tellerde başparmağın kullanılması.

Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Soru- Cevap, Anlatım, Gösterip yaptırma, Birleştirme – I teknikleri.**Araç – Gereçler:** Tahta, tahta kalemi, defter, kalem, “Üç Ayak” eseri, bağlama, mızrap.**Hedefler ve Davranışlar:**

1. Karcıgar makamı dizisini tanıyabilme.
 - a. Karcıgar makamı dizisinin seslerini ve aralıklarını söyleme.
 - b. Karcıgar makamındaki ses değiştirici işaret alan notaların bağlamadaki yerlerini gösterme.
2. Karcıgar makamı dizisini çalgısında uygulayabilme.
 - a. Karcıgar makamı dizisini doğru ve temiz seslerle çalma.
 - b. Karcıgar makamında verilen eseri doğru ve temiz seslerle çalma.
3. Üst tellerde baş parmağını kullanabilme.
 - a. Üst tellerde başparmakla doğru ve temiz ses elde etme.
 - b. Verilen alıştırma ve türküde başparmağı doğru kullanma.



Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri

Giriş

Etkinlik 1: Tahtaya 2/4'lük usulde karcıgar makamı dizisinde bir alıştıırma yazılarak bu alıştıırmanın hangi makam dizisinde yer aldığı sorulur. Verilen cevaplar değerlendirilir. Doğru cevap veren öğrencilere sözel pekiştireç verilir.

Etkinlik 2: Bağlama üzerinde mi bemol notasının yeri gösterilir ve tahtada yer alan karcıgar makamı dizisindeki alıştıırma çalınarak örnek seslendirme yapılır. Bu esnada öğrencilerden kullanılan parmaklara, tellere ve mızrap vuruşlarına dikkat etmeleri istenerek, daha önce öğrenilenlerden farklı olarak gözlerine çarpan parmak ve tel kullanımı ile mızrap vuruş biçimi olup olmadığı sorulur. Verilen cevaplar değerlendirilir.

Etkinlik 3: Alıştıırmada üst tellerden başparmakla basılan do ve si bemol 2 notalarının yerleri gösterilerek, öğrencilerden tahtada yer alan alıştıırmadaki ilgili bölümü çalmaları istenir.

Etkinlik 4: Son olarak hep birlikte alıştıırmanın tamamı çalınır.

İşbirlikli Öğrenme Gruplarının Oluşturulması

1. Öğrenciler çalgı notlarına göre en yüksekte en düşüğe doğru sıraya konularak, toplam öğrenci sayısı (11), kullanılacak materyalin durumuna göre (3 bölümden oluşuyor), gruplarda yer alacak öğrenci sayısına bölünür (11:3), artan öğrenciler başka gruplara eklenerek 4'er kişilik iki grup ve 3 kişilik bir grup oluşturulur.

2. Öğrencilerin çalgı notlarına göre oluşturulan listelerde grup sayısı kadar harf kullanılarak öğrencilere grup harfi verilir. Daha sonraki öğrencilere sondakinden başlanarak tekrar grup harfleri verilir. Artan öğrenciler göz önünde bulundurularak

ortada yer alan öğrencilere harf verilmez.

3. Öğrencilere nasıl çalışacaklarıyla ilgili bilgi verilir.

İşbirlikli Öğrenme Etkinlikleri

Etkinlik 1: Her grup üyesine öğrenmekle yükümlü olduğu müzik cümlesinin fotokopisi verilir ve diğer gruplarda kendisiyle aynı müzik cümlesini öğrenmekle yükümlü olan arkadaşlarıyla bir araya getirilerek uzmanlık grupları oluşturulur.

Etkinlik 2: Uzmanlık grubundaki öğrenciler müzik cümlelerini çalışırken gruplar arasında dolaşarak gözlem yapılır. Zorlandıkları ya da takıldıkları bölümler için onlara ipuçları verilir.

Etkinlik 3: Uzmanlık grubunun çalışması bittikten sonra öğrencilerden eski gruplarına dönerek öğrendikleri müzik cümlesini diğer grup üyelerine öğretmeleri istenir.

Etkinlik 4: Çalışma sonunda türkünün notası tahtaya yazılır ve toplu olarak seslendirilir.

Ölçme - Değerlendirme:

1. Mi bemol notasının bağlamadaki yerini söyleyip gösteriniz.
2. Karcığar makamı dizisinde yer alan ses değiştirici işaretleri söyleyip bağlamadaki yerlerini gösteriniz.
3. Bağlamada bir oktavlık inici ve çıkıcı karcığar dizisi çalınız.
4. Başparmakla basılan do ve si bemol 2 notalarının bağlamadaki yerlerini gösteriniz.
5. Öğrenilen türküyü seslendiriniz.
6. Öğrenilen türküyü grup olarak seslendiriniz.

Ek-4 Kontrol Grubuna Yönelik Ders Planı Örneği

DERS PLANI

Dersin Adı: Elektronik Org Eğitimi (Okul Çalgıları Bağlama)

Sınıfı: Lisans II

Süre: 40 + 40

Ünitenin Adı: Halk Ezgileri ve Ses Değiştirici İşaret Alan Notalar

Konu: 1. Karcığar makamı dizisi ve mi bemol notasının bağlamadaki yeri.

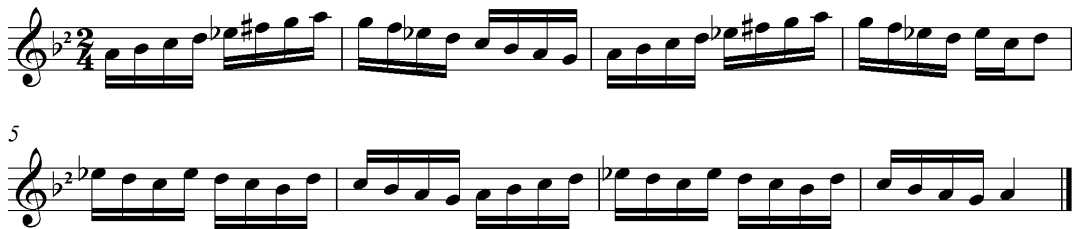
2. Üst tellerde başparmağın kullanılması.

Öğretme Yöntem ve Teknikleri: İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı. Soru- Cevap, Anlatım, Gösterip yaptırma, Birleştirme-I teknikleri.

Araç – Gereçler: Tahta, tahta kalemi, defter, kalem, “Üç Ayak” eseri, bağlama, mızrap.

Hedefler ve Davranışlar:

1. Karcığar makamı dizisini tanıyabilme.
 - a. Karcığar makamı dizisinin seslerini ve aralıklarını söyleme.
 - b. Karcığar makamındaki ses değiştirici işaret alan notaların bağlamadaki yerlerini gösterme.
2. Karcığar makamı dizisini çalgısında uygulayabilme.
 - a. Karcığar makamı dizisini doğru ve temiz seslerle çalma.
 - b. Karcığar makamında verilen eseri doğru ve temiz seslerle çalma.
3. Üst tellerde baş parmağını kullanabilme.
 - a. Üst tellerde başparmakla doğru ve temiz ses elde etme.
 - b. Verilen alıştırma ve türküde başparmağı doğru kullanma.



Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri

Etkinlik 1: Tahtaya 2/4'lük usulde karcığar makamı dizisinde bir alıştırma yazılarak bu alıştırmanın hangi makam dizisinde yer aldığı sorulur. Verilen cevaplar değerlendirilir. Doğru cevap veren öğrencilere sözel pekiştirme verilir.

Etkinlik 2: Bağlama üzerinde mi bemol notasının yeri gösterilir ve tahtada yer alan karcığar makamı dizisindeki alıştırma çalınarak örnek seslendirme yapılır. Bu esnada öğrencilerden kullanılan parmaklara, tellere ve mızrap vuruşlarına dikkat etmeleri istenerek, daha önce öğrenilenlerden farklı olarak gözlerine çarpan parmak ve tel kullanımı ile mızrap vuruş biçimi olup olmadığı sorulur. Verilen cevaplar değerlendirilir.

Etkinlik 3: Alıştırmada üst tellerden başparmakla basılan do ve si bemol 2 notalarının yerleri gösterilerek, öğrencilerden tahtada yer alan alıştırmadaki ilgili bölümü çalmaları istenir.

Etkinlik 4: Son olarak hep birlikte alıştırmanın tamamı çalınır.

Etkinlik 5: Tahtaya “Üç Ayak” halk dansının notası yazılır ve baştan sona birkaç kez çalınarak örnek seslendirme yapılır.

Etkinlik 6: Bir sonraki aşamada türkünün ilk cümlesi çalınarak öğrencilere tekrar ettirilir. Öğrenciler bu cümleyi öğrenene dek çaldırma işlemine devam edilir.

Etkinlik 7: İkinci cümle de aynı şekilde çalıştırılır ve birinci cümleyle bağlı olarak çalmaları istenir.

Etkinlik 8: Üçüncü ve dördüncü cümlelerde aynı şekilde çalıştırılır.

Etkinlik 9: Son aşamada, öğrenilen tüm cümleler birbirlerine bağlı olarak baştan sona çalınır.

Ölçme - Değerlendirme:

1. Mi bemol notasının bağlamadaki yerini söyleyip gösteriniz.
2. Karcığar makamı dizisinde yer alan ses değiştirici işaretleri söyleyip bağlamadaki yerlerini gösteriniz.
3. Bağlamada bir oktavlık inici ve çıkıcı karcığar dizisi çalınız.
4. Başparmakla basılan do ve si bemol 2 notalarının bağlamadaki yerlerini gösteriniz.
5. Öğrenilen türküyü seslendiriniz.

Ek-5

ÜÇ AYAK



Ek-6

0 1 1 3 4 1 2 4 2 1 1 1 1 1 0 0 2 1 1 1 2 + 1

5 2 1 + 2 1 1 + 3 1 1 0 0 0 1 3 1

The image shows a musical score for a guitar exercise titled 'Ek-6'. It consists of two staves of music in a 2/4 time signature, with a key signature of one flat (B-flat). The first staff contains 10 measures of music, and the second staff contains 10 measures, ending with a double bar line. Above the notes, there are guitar fingering numbers: 0, 1, 1, 3, 4, 1, 2, 4, 2, 1, 1, 1, 1, 1, 0, 0, 2, 1, 1, 1, 2, +, 1. The second staff begins with a '5' above the first measure, followed by the numbers 2, 1, +, 2, 1, 1, +, 3, 1, 1, 0, 0, 0, 1, 3, 1. The music is written in a treble clef and features a mix of eighth and sixteenth notes, often beamed together in groups.

Ek-7 Grup Atama Listesi

Öğrenci	Çalgı Notu	Grup
1	AA	A
2	AA	B
3	AA	C
4	BA	C
5	BB	B
6	CB	A
7	CB	
8	CC	
9	CC	C
10	DC	B
11	FD	A

Yukarıdaki listeye göre oluşturulan gruplar aşağıda yer almaktadır.

1. Grup	2. Grup	3. Grup
1	2	3
6	5	4
11	10	9
7	8	

Ek-8

DALDALAN



Ek-9

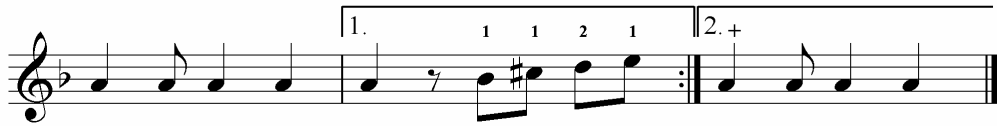
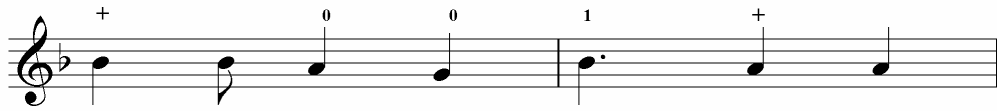
0 1 1 1 3 3 1 3 3 + 4 1 1 + 1 3

5 1 + 1 3 3 1 0 0 1 + 1 3 1 +

The musical notation is written on two staves in 5/8 time with a key signature of one flat (B-flat). The first staff contains four measures of music. The second staff begins with a measure rest (5) and contains four measures of music. Fret numbers (0, 1, 3, 4) and techniques (plus signs) are indicated above the notes. The piece concludes with a double bar line.

Ek-10

ÇAYELİ' N DEN ÖTEYE

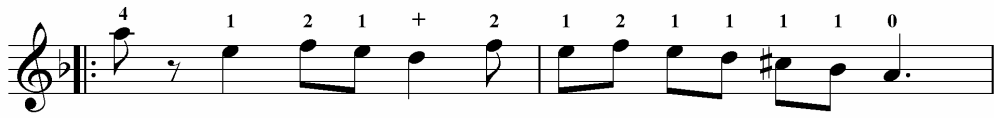


Ek-11

The image shows two staves of musical notation for a piece titled "Ek-11". The music is written in a treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a time signature of 7/8. The first staff contains the first four measures of the piece. The second staff contains the next four measures, starting with a measure number "5" above the first note. The notation includes various note values (quarter, eighth, and sixteenth notes) and rests. Above the notes, there are numbers (0, 1, 2, 3) indicating fretting positions. Some notes have a "+" sign above them, likely indicating a natural or specific articulation. The piece concludes with a double bar line at the end of the second staff.

Ek-12

BAĞYA GİRDİM

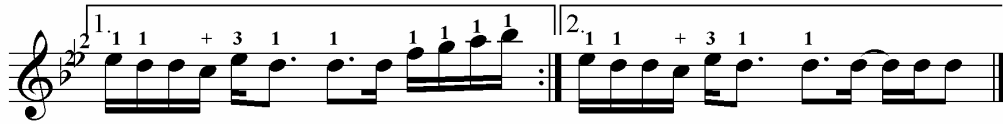
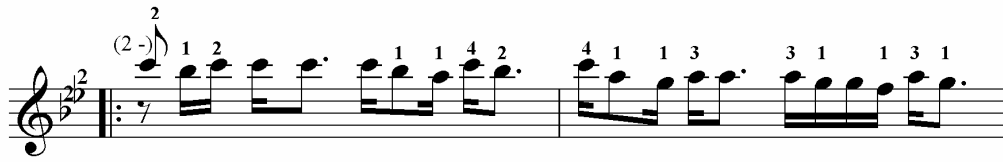


Ek-13

Musical notation for Ek-13, a single staff in 9/8 time. The notation includes a treble clef, a key signature of one flat (Bb), and a time signature of 9/8. The melody consists of 14 notes across four measures. Fret numbers are indicated above the notes: 0, 0, 1, 1, 1, 1, 1, 3, 4, 2, 1, 1, 4, 1, 1, 3, 1, 1, 0, +. The notes are: G4 (0), A4 (0), Bb4 (1), C5 (1), D5 (1), E5 (1), F5 (1), G5 (3), Ab5 (4), Bb5 (2), C6 (1), D6 (1), E6 (4), F6 (1), G6 (1), Ab6 (3), Bb6 (1), C7 (1), D7 (0), and a final whole note G6 (+).

Ek-14

UZUN İNCE BİR YOLDAYIM



Ek-15

1 2 4 2 1 1 3 1 - 3 1

3 4 2 1 3 1 - 3 3 1 - 3 1 3 1 1

The musical score consists of two staves of music in 4/4 time, with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The first staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody is composed of eighth and quarter notes, with slurs and fingering numbers (1, 2, 4, 3) indicating specific techniques. The second staff continues the melody, also featuring slurs and fingering numbers. The piece concludes with a double bar line.

Ek-16

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
BÖLÜM KURULU KARARI

Oturum Tarihi : 19.01.2009

Oturum Sayısı : 1

Bölüm Kurulumuz aşağıdaki gündem maddelerini görüşmek üzere toplanmış ve aşağıdaki kararlar alınmıştır.

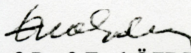
GÜNDEM

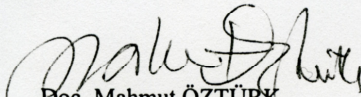
1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 232 kodlu “Elektronik Org Eğitimi” ders içeriğinin değiştirilmesi.

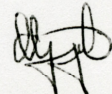
KARARLAR

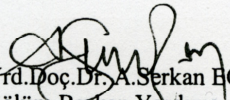
1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 232 kodlu “Elektronik Org Eğitimi” dersinin içeriğinin mevcut programda yer alan daha fazla dönemi kapsayan “Armoni-Kontrpuan-Eşlik” dersinin içeriğiyle örtüşmesi ve elektronik org eğitimi dersinin yapılmasında gerekli ortamı sağlayabilecek stüdyo şartlarının olmaması nedeniyle 203 kodlu “Elektronik Org Eğitimi” dersinin içeriğinin Müzik öğretmenlerinin mesleki uygulamalarında ülkemiz koşullarında gereksinim gösteren ve eğitim eksikliğini hissettiğimiz, ülkemizdeki en yaygın halk çalgısı olan bağlama eğitimine ayrılması, söz konusu ders içeriğinin değiştirilmesine

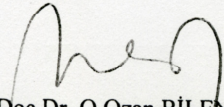
Oy birliği ile karar verilmiştir.


Prof. Prof. Erol ÖZDEN
Bölüm Başkanı


Doç. Mahmut ÖZTÜRK
Resim-İş Eğitimi ABD Başkanı


Doç. Uğur ALPAGUT
Müzik Eğitimi ABD Başkanı


Yrd. Doç. Dr. A. Serkan ECE
Bölüm Başkan Yardımcısı


Yrd. Doç. Dr. O. Ozan BİLEN
Bölüm Başkan Yardımcısı

Ek-17



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI



Sayı : B.30.2.ABÜ.0.12.00.00/100- 548
Konu : Araştırma izni

19.04.2010

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15.04.2010 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-367 sayılı yazınız

İlgi yazınız ile Enstitünüz Müzik Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden İsmail SÖZEN'in, "İyileşik Öğrenme ile Yapılan Toplu Bağlama Öğretiminin Performans ve Tutum'a Etkisi" konulu tez çalışmasına veri hazırlamak amacıyla, toplu bağlama eğitimi almış öğrencilere uygulama talebi fakültemizce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.


Prof. İsmail Hakkı DEMİRTAŞ
Dekan

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Tel: 0 374 253 45 08 Fax : 0 374 253 46 41

İzzet Baysal Kampüsü Gölüny 14280 BCLU
E-Mail : eğitim_fakultesi@ibsu.edu.tr

Ek-18



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : B.30.2.GÖÜ.0.70.00.00/ 1648-2360
Konu : İsmail SÖZEN'in Uygulama İzni

29/04/2010

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
BOLU

İlgi : 15.04.2010 tarih ve 363 sayılı yazımız.

İlgi yazıda belirtilen Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi İsmail SÖZEN'in "İşbirlikli Öğrenme ile Yapılan Toplu Başlangıç Öğretiminin Performans ve Tutum'a Etkisi" isimli tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında toplu bağlama eğitimi almış öğrencilerimize uygulama yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Mehmet ARSLAN
Rektör V.

Adres : Taşhıçtıllık Kampüsü 60250-TOKAT
Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat:
Tel&Faks : 0 356 252 16 16/ 1060-1062-2758 / 252 16 25

Elektronik Ağ: www.gop.edu.tr
e-posta : gensek@gop.edu.tr

Ek-19

T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY
President's Office

GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı / Ref : B.30.2.KTÜ.0.70.72.01/595/694
Konu / Subj. : Anket Çalışması

18/05/2010

TC
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü)
BOLU

İLGİ : 15/04/2010 gün ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00/364 Sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Merkez Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden İsmail SÖZEN'in; "İhtiraklı Öğrenme ile Yapılan Toplu Başarıya Öğretmenlerin Performans ve Tutum'a Etkileri" konulu tez çalışmasını Üniversitemizde yapması yeterli sayıda anket formunu (160adet) göndermesi koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Selahattin KÖSE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek-20



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : B.30.2.ODM.0.70.00.00/117- 04225

Konu :

14.05.2010

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü)

İLGİ: 15.04.2010 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-365 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi İsmail SÖZEN'in "İşbirlikli Öğrenme ile Yapılan Toplu Bağlama Öğretiminin Performans ve Tutum'a Etkisi" isimli tez çalışmasını Çarşamba Eğitim Fakültesi Özel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında toplu bağlama eğitimi alan öğrencilerimize uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Hüseyin AKAN
Rektör

Ek-21



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

11.05.2010* 02796

Sayı: B.30.2.DEÜ.0.12.73.00/
Kazım:

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürüğü)

İlgi:15.04.2010 tarih ve 366 sayılı yazınız.

Enstitünüz öğrencisi İsmail Sözen'in Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Toplu Bağlama Dersi almış öğrencilere tutum ölçeği uygulaması kişinin kendisinin gelip uygulaması koşuluyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr.İlhan GENÇ
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı** : İsmail SÖZEN
- Sürekli Adresi** : Yaşamkent Mahallesi 5. Ada 17. Blok D.8, Bolu.
- Doğum Yeri ve Yılı** : Köln, 24.01.1975
- Yabancı Dili** : Almanca
- İlköğretim** : Friedrich-List Gemeinschaftsgrundschule (1981-1985)
Adil Demireren Mustafa Musoğlu İlkokulu (1985–1986)
Merkez Ortaokulu (1986–1989)
- Ortaöğretim** : Denizli Lisesi (1989–1992)
- Lisans** : Abant İzzet Baysal Üniversitesi (1994–1998)
- Yüksek Lisans** : Abant İzzet Baysal Üniversitesi (1999–2002)
- Anabilim Dalı** : Müzik Eğitimi
- Çalışma Hayatı** : Araştırmacı, AİBÜ Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü'nden 1998 yılında mezun olduktan sonra, Kastamonu'nun Devrekâni ilçesinde 4 yıl Müzik Öğretmenliği yapmıştır. 2002 yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinin açmış olduğu sınavı kazanarak aynı kurumda Araştırma Görevlisi olarak göreve başlamıştır. 2005 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ne görevlendirmeye gelmiş halen bu üniversitenin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalındaki görevini sürdürmektedir.