

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF MÜZİK DERSİNDE
KULLANILAN “TAM ÖĞRENME MODELİ”NİN ÖĞRENCİLERİN
TUTUM VE BAŞARILARINA ETKİSİ

Özlem ÖZTÜRK

Ekim-2012

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

İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF MÜZİK DERSİNDE
KULLANILAN “TAM ÖĞRENME MODELİ”NİN ÖĞRENCİLERİN
TUTUM VE BAŞARILARINA ETKİSİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Özlem ÖZTÜRK

Danışman
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU

Bolu-2012

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Özlem ÖZTÜRK'e ait "İlköğretim Altıncı Sınıf Müzik Dersinde Kullanılan 'Tam Öğrenme Modeli'nin Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir (19.10.2012)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Nesrin KALYONCU.....

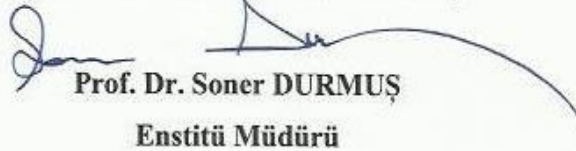
Üye : Prof. Nezihe ŞENTÜRK.....

Üye : Doç. Dr. Dolunay AKGÜL BARIŞ.....

Üye : Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN.....

Üye : Yrd . Doç. Dr. Meriç TUNCEL.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Enstitü Müdürü

ABSTRACT

Özlem ÖZTÜRK

Dissertation

Department of Music Education

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Nesrin KALYONCU

October 2012, xvii+ 159 Pages

Mastery Learning is an instruction/education model which was developed by Benjamin Bloom; dealing with student qualifications, education process, and learning outputs which are being effective on the constitution of learning. Being based on the collective education, according to this model, it is argued that "most students can learn all new behaviors which are intended to be learned by schools" (Bloom, 1995).

In this research therefore, it is aimed to determine the effects of the ‘mastery learning’-whose influence on student success and attitude has been set forth in several fields of subjects-on sixth grade primary school students’ attitude and successes in music lesson within the general music education; and accordingly, it is intended to offer suggestions for the usage of this model in school music classes.

The study was made in cooperation with two sixth grade classes having education at schools located in West Blacksea Region in Turkey in 2010. Being an experimental research, the study was carried out with *pre-test, post-test control group design*. The experiment and control groups were identified with *cognitive introductory behaviors test*. To collect the necessary data, *music lesson attitude scale* and *music lesson success scale* were implemented on the experiment and control groups in the beginning and at the end of the experimental process.

Moreover, during the study, *Independent Samples T-Test* was utilized to analyze the difference of the averages of the experiment and control groups while

Paired Samples T-Test was used to analyze the difference of pre-test and post-test averages among the two groups, whether the difference is meaningful or not. And the interrelation of the two groups' attitude and success points were reviewed according to *Pearson Product-Moment Correlation Coefficient*.

Consequently, a statistically significant relation has not been confirmed between the attitudes of these two groups attending the music lessons carried out according to *mastery learning* and present approaches. In addition to that, the experiment group's pre-test and post-test averages' difference is bigger than the control group. Similarly, between the successes of the groups attending the music lessons carried out according to *mastery learning* and present approaches, a statistically substantial relation has not been designated. There is an important difference between the intragroup pre-test and post-test point averages in both groups. However, the difference of the experiment group's pre-test and post-test point averages is much greater than the control group.

According to the outcomes of the research, both in experiment and control group, the success in music lesson and the attitudes towards music lesson do not differentiate substantially with respect to gender aspect. Besides, in both two groups, in distinctive respects, a kind of relation was observed at a minor level between attitude and success; this relation does not statistically significant.

Keywords: Music Education; Primary School Music Lesson; Mastery Learning; Attitude; Success

ÖZET

Özlem ÖZTÜRK

Doktora Tezi

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nesrin KALYONCU

Ekim 2012, xvii+159 Sayfa

Tam Öğrenme Modeli, Benjamin Bloom tarafından geliştirilen; öğrenmenin oluşmasında etkili olan öğrenci nitelikleri, öğretim süreci ve öğrenme ürünleri ile ilgilenen bir öğretim modelidir. Toplu öğretim temelli bu modele göre, “hemen hemen tüm öğrencilerin, okulların öğrenme amacı güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği” (Bloom, 1995) görüşü savunulmaktadır.

Bu araştırmada, farklı branşlarda öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi ortaya konmuş olan *Tam Öğrenme Modeli*’nin, genel müzik eğitimi çerçevesinde eğitim alan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersi tutum ve başarılarına etkisinin belirlenmesi ve buna göre bu modelin müzik dersinde kullanılabilirliğe yönelik önerilerin getirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, 2010 yılında Batı Karadeniz Bölgesi’ndeki ilköğretim okullarından birinde eğitim gören iki altıncı sınıfla sürdürülmüştür. Çalışma; deneysel bir araştırmadır ve *ön test-son test kontrol gruplu deney deseni*’nde yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları *Bilişsel Giriş Davranışları Testi* ile belirlenmiştir. Araştırma verilerini toplayabilmek için; deney ve kontrol grubuna, deney sürecinin başında ve sonunda *Müzik Dersi Tutum Ölçeği* ve *Müzik Dersi Başarı Testi* uygulanmıştır.

Araştırmada, deney ve kontrol grubunun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek üzere *ilişkisiz (bağımsız) örneklemeler için t-testi (Independent Samples T-Test)*; iki grubun ön-test ve son-test ölçümü puan ortalamaları

arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek üzere de *ilişkili örneklemeler için t-testi (Paired Samples T-Test)* yapılmıştır. Her iki grubun tutum ve başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için ise, *Pearson Momentler Korelasyon* katsayısına bakılmıştır.

Araştırmada, *Tam Öğrenme Modeli*'nin ve mevcut yaklaşımların uygulandığı müzik derslerine katılan grupların tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bununla birlikte deney grubunun ön-test ve son-test tutum puan ortalamaları arasındaki fark, kontrol grubundan daha büyüktür. Aynı şekilde *Tam Öğrenme Modeli*'nin ve mevcut yaklaşımların uygulandığı müzik derslerine katılan grupların başarıları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Her iki grubun da grup içi ön-test ve son-test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır; ancak bu fark, kontrol grubuna kıyasla deney grubunda çok daha büyüktür.

Araştırma sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarında, müzik dersi başarısı ve müzik dersine yönelik tutumlar cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Ayrıca; tutum ve başarı arasında, her iki grupta da farklı yönlerde düşük düzeyde bir ilişki görülmüşse de, bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi; İlköğretim Müzik Dersi; Tam Öğrenme Modeli; Tutum; Başarı

KISALTMALAR

a.g.e.: Adı geçen eser

Akt.: Aktaran

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin Testi

KR-20: Kuder-Richardson Güvenirlik Katsayısı

TEŞEKKÜR

Araştırmamın başlangıcından bitişine kadar tüm aşamalarda bana emeği geçen herkese teşekkür ederim. Özellikle de, araştırma ölçeklerinin hazırlanması sürecinde görüşleriyle destek veren hocalarım Prof. Dr. Ali Uçan, Doç. Dr. Sezen Özeke, Yrd. Doç. Dr. Nurtuğ Barışeri, Doç. Dr. Zeki Arsal, Doç. Dr. Raşit Özen ve Doç. Dr. Zekeriya Nartgün'e; araştırmamın uygulama bölümünde bana her türlü yardımı yapan okul yöneticilerine ve müzik öğretmeni arkadaşım Müge Yetiş'e; tez sürecinin her aşamasında bana sonuna kadar destek olan sevgili babam Raif Kırlioğlu, biricik kardeşim Özge Kırlioğlu ve bu süreçte çok yorulan canım annem İsmet Kırlioğlu'na; araştırmamın başından beri bana hep yol gösteren, farklı pencerelerden bakmamı sağlayan, gecelerce çalışmaktan yorulmayan ve beni motive eden değerli danışmanım Prof. Dr. Nesrin Kalyoncu'ya ve desteğini hep hissettiğim arkadaşım, dostum, meslektaşım ve can yoldaşım sevgili eşim Gökhan Öztürk'e çok teşekkür ederim.

Tezimi yazarken zamanlarından çaldığım sevgili çocuklarım

Ceren ve Görkem'e...

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora tezi olarak sunduğum, “**İlköğretim Altıncı Sınıf Müzik Dersinde Kullanılan ‘Tam Öğrenme Modeli’nin Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına 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 üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

19.10.2012

Özlem ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	v
KISALTMALAR.....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	x
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xvii
 1. GİRİŞ.....	 1
1.1. Problem Cümlesi.....	15
1.2. Araştırmanın Amacı.....	15
1.3. Araştırmanın Önemi.....	15
1.4. Sınırlılıklar.....	16
1.5. Tanımlar.....	16
 2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	 18
2.1. Tam Öğrenme Modeli.....	18
2.1.1. Tam Öğrenme Modeli'nin dayandığı öğrenme yaklaşımları.....	18
2.1.2. Tam Öğrenme Modeli'nin öğeleri.....	23
2.1.3. Tam Öğrenme Modeli'nin uygulanması.....	28
2.1.4. Tam Öğrenme Modeli'nin güçlü ve zayıf yönleri.....	30
2.2. Müzik Dersinde Tutum.....	34
2.2.1. Tutum.....	34
2.2.2. Müzik dersinde tutumun önemi.....	38
2.3. Müzik Dersinde Başarı.....	40
2.4. İlgili Araştırmalar.....	43
2.4.1. Tam Öğrenme Modeli ile ilgili araştırmalar.....	43

2.4.1.1. Tam Öğrenme Modeli ve yüksek öğretim müzik derslerinde kullanım potansiyeli.....	43
2.4.1.2. Tam öğrenme yaklaşımının temel caz piyano becerisi öğretimine etkisi.....	43
2.4.1.3. Biçimlendirici değerlendirmenin müzik öğretimine etkileri...	44
2.4.1.4. Tam Öğrenme Modeli ve öğrenme stillerinin başarı puanlarına etkisi.....	45
2.4.1.5. Tam öğrenme destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının fen bilgisi dersindeki eriş, tutum ve kalıcılığa etkisi.....	46
2.4.1.6. Tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleriyle işlenen matematik dersinin başarı düzeylerine etkisi.....	46
2.4.2. Müzik dersinde tutum ve başarı ile ilgili araştırmalar.....	47
2.4.2.1. Katılımcı, katılımcı olmayan ve okulu bırakan öğrencilerin müzik başarısı, akademik başarısı ve tutumu arasındaki farklılıklar.....	47
2.4.2.2. Dalcroze Eurhythmics öğretiminin çeşitli değişkenler ve müzik dersine yönelik tutumlara etkisi.....	48
2.4.2.3. Oda müziği deneyimlerinin performans başarısı, motivasyon ve tutumlara etkisi.....	49
3. YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırma Modeli.....	51
3.2. Çalışma Grubu.....	52
3.3. Deney Süreci.....	54
3.3.1. Hazırlık aşaması.....	54
3.3.2. Uygulama aşaması.....	57
3.4. Verilerin Toplanması.....	58
3.4.1. Veri toplama süreci.....	58
3.4.2. Veri toplama araçları.....	59
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	65

4. BULGULAR.....	66
4.1. Tutuma İlişkin Bulgular.....	66
4.1.1. Birinci alt problem.....	66
4.1.2. İkinci alt problem.....	68
4.2. Başarıya İlişkin Bulgular.....	69
4.2.1. Üçüncü alt problem.....	69
4.2.2. Dördüncü alt problem.....	71
4.3. Tutum ve Başarı İlişkisine Yönelik Bulgular.....	73
4.3.1. Beşinci alt problem.....	73
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	75
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	75
5.1.1. Tam Öğrenme Modeli'nin ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarına etkisi ile ilgili sonuçlar.....	75
5.1.2. Tam Öğrenme Modeli'nin ilköğretim öğrencilerinin müzik dersi başarılarına etkisi ile ilgili sonuçlar.....	80
5.1.3. Çalışma grubunun tutum ve başarı puanları arasındaki ilişkiye ait sonuçlar.....	83
5.2. Öneriler.....	84
5.3. Araştırma Önerileri.....	85
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	101
EK-1: Yıllık Plan.....	102
EK-2: Bilişsel Giriş Davranışlarına Yönelik Konular ve Kazanımlar Tablosu.....	109
EK-3: Bilişsel Giriş Davranışları Testi.....	110
EK-4: Deney Grubunda Uygulanan Ders Planları, İzleme Testleri, Paralel Testler ve Diğer Materyaller.....	113
EK-5: Kontrol Grubunda Kullanılan Öğretmen Kılavuzu Etkinlikleri ve İlave Etkinlikler.....	137
EK-6: Kişisel Bilgi Formu.....	147
EK-7: Resmi İzin Yazısı.....	148

EK-8: Müzik Dersi Tutum Ölçeği.....	149
EK-9: Müzik Dersi Başarı Testi ITEMAN Analizi Sonuçları.....	151
EK-10: Müzik Dersi Başarı Testi.....	154
EK-11: Müzik Dersi Tutum Ölçeği ve Müzik Dersi Başarı Testi İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	158
ÖZGEÇMİŞ	159

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1-1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	7
Şekil 2-1. Carroll'un Okulda Öğrenme Modeli.....	21
Şekil 2-2. Tam Öğrenme Modeli Değişkenleri ve İlişkileri.....	23
Şekil 2-3. Tam Öğrenme Modeli'nin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Uygulanması...	28

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3-1. Ön test-son test kontrol gruplu desen.....	51
Tablo 3-2. Deney ve kontrol grubunun genel özellikleri.....	53
Tablo 3-3. Altıncı sınıf <i>müziksel algı ve bilgilenme</i> öğrenme alanı konuları, kazanımları ve alt kazanımları.....	55
Tablo 3-4. Veri toplam süreci.....	58
Tablo 3-5. KMO ve Bartlett testi sonuçları.....	60
Tablo 3-6. Ölçekte kalan maddelere ait faktör yük, r ve t değerleri.....	61
Tablo 3-7. Tutum ölçeğine ait güvenilirlik katsayısı.....	62
Tablo 3-8. Müzik dersi başarı testi maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik analizi.....	64
Tablo 4-1. Ön-test tutum puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları.....	66
Tablo 4-2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarına ait ilişkili örneklem t-testi sonuçları.....	67
Tablo 4-3. Son-test tutum puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları.....	67
Tablo 4-4. Deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarının cinsiyete göre farkını gösteren ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları.....	68
Tablo 4-5. Kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarının cinsiyete göre farkını gösteren ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları.....	69
Tablo 4-6. Ön-test başarı puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları.....	70
Tablo 4-7. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı puanlarına ait ilişkili örneklem t-testi sonuçları.....	70
Tablo 4-8. Son-test başarı puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları.....	71
Tablo 4-9. Deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarının cinsiyete göre farkını gösteren ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları.....	72
Tablo 4-10. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarının cinsiyete göre farkını gösteren ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları.....	72
Tablo 4-11. Tutum ve başarı puanları arasındaki ilişki.....	73

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 3-1. Tutum ölçeğine ait Scree Plot grafiğı	60
---	----

1. GİRİŞ

Bireyler; içinde bulundukları toplumun belirlemiş olduğu eğitim politikaları çerçevesinde, o toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirilir. Fidan ve Erden'e göre "toplumlar; insanlara birlikte yaşamının gerektirdiği toplum bilincini vermek için eğitim sürecinin amaçlarını ve içeriğini belirlemişler ve onu kontrol altına almışlardır. Bu suretle eğitim bir kamu hizmeti olarak kurumsallaşmıştır" (1998: 4). Günümüz toplumlarında formal eğitim süreci, bireyin gelişim özelliklerine göre aşamalandırılmıştır. Çeşitli ülkelerin eğitim sistemi içinde yer alan okullar, farklı yaş gruplarındaki bireylere ve onlara kazandırılmak istenen amaçlara göre benzerlik veya farklılık gösterebilirler. Böylece birey; yaşamı boyunca, içeriklerine göre genelden özele doğru giden okul yapılanması içerisinde farklı eğitim kurumlarından geçer.

Eğitim sisteminde yer alan çeşitli okullar içerisinde, sistemli öğrenmeye adım atılan kademe ilköğretimdir. Ülkemizde ilköğretim, sekiz yıllık bir süreyi kapsamaktadır.¹ Bu süreçte birey pek çok alanda eğitim görür; gelecek eğitim hayatında ve sosyal yaşamında gerekli olan bilgi, beceri ve davranışları kazanır. İlköğretim sonrasında verilen eğitim, ilköğretimde kazanılan davranışlara dayandırıldığından dolayı, bu eğitim süreci bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. Toplumun geleceğine şekil verecek olan bireylerin; ilgi, yetenek ve kapasitesinin keşfedilerek geliştirilmesinin ve gerekli insan gücünü sağlamak amacıyla çeşitli mesleklere yönlendirilmesinin, ilköğretim yıllarında gerçekleştiğini belirten Kaya da "bu sürecin; hem kişinin hem de toplumun mutluluğunu sağlama açısından son derece önemli olduğunu" (1993: 60) söyleyerek temel eğitimin önemini vurgulamıştır.

¹ Tezin savunmaya hazırlandığı dönemde, ülkemiz eğitim sistemi yeniden yapılandırılmış; kesintisiz sekiz yıllık ilköğretimden oluşan *zorunlu eğitim süresi*, dörder yıllık üç bölümden oluşan toplam 12 yıla çıkarılmıştır. İlköğretim ifadesi yerine ise ilk dört yıl için *ilkokul*, ikinci dört yıl için de *ortaokul* ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. Bu araştırmaya konu olan altıncı sınıf, yeni yapılanmada ortaokul kısmında yer almakla birlikte; tüm araştırma süreci bu değişiklikten önce tamamlandığından, tezimiz eski sisteme göre yapılandırılmıştır.

İlköğretim yönetmeliğinde bu kademenin temel amaçları, “Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak, becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak, ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönleltmek [...]” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2003: a, h ve ı maddeleri) şeklinde açıklanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda bireyin zihinsel, fiziksel, sosyal ve ruhsal yönlerden gelişebilmesi, farklı alanlarda öğrenme yaşantıları geçirmesi, bahsedilen o alanlara yönelik bilgi, beceri ve davranışları kazanabilmesi beklenir. Bundan dolayı, ilköğretim kademesinde yer alan dersler bireyin farklı yönlerini yeterli düzeyde geliştirebilecek ve bireysel potansiyellerini harekete geçirebilecek şekilde düzenlenir.

Bireyin genel gelişiminin yanı sıra sosyal ve kişilik gelişiminde de etkili olduğu kabul edilmiş olan derslerden birisi de müziktir. Genel bir bakışla müziği ele aldığımızda, içerisinde farklı pek çok alanı barındıran geniş bir yelpazeyle karşılaşırız. Kültürel bir öge, sanatın bir dalı, psikoloji alanının bir değişkeni, medyatik bir araç vb. Müzik eğitimi de bu yelpazenin öğretme ve öğrenme alanıyla ilgilidir. Hoskyns tarafından “bir insanı müziğe karşı duyarlı ve ayırt edici hale getiren, müziğin fonksiyonlarını ve içeriğini anlama kabiliyetini geliştiren ve seçici bir şekilde katılarak zevk almasını sağlayan bir süreç” (2005: 52) olarak tanımlanan müzik eğitimi; sadece bir davranış alanını değil, becerilerin geliştiği psiko-motor alan, bilginin edinildiği bilişsel alan ve özellikle müziksel beğeni ve müzikal hassaslığı içeren affektif² alan olmak üzere öğrenmenin başlıca alanlarını kapsar (Yudkin, 2008).

² Uluslararası eğitim bilimleri literatüründe kullanılan *affektif* kavramı, müzik eğitimi literatüründe de karşımıza çıkmaktadır. “Müzik öğrenme süreçlerindeki affektif olgular, bireyin karmaşık bireysel ve öznel yaşantılarıyla ilişkilidir. Bundan dolayı müzik eğitimi süreçlerinde bunların müziksel konularla bağlantılanması oldukça zordur. Müzik öğrenme sürecinde affektif alan; müziğe yönelik ilgi, tutum, duygu ve değerlerin geliştirilmesi ve değiştirilmesi ile ilgilidir” (Kalyoncu, 2002: 86-87). Ülkemiz müzik eğitimi literatüründe yaşanan başka bir karışıklık ise duygusal (affektif) süreçleri içerdiği halde duyusal olarak ifade edilen alan ile, müziksel işitme becerisine dayanan duyusal alan öğrenme kavramlarıdır. Kalyoncu, dilimizde affektif kavramına karşılık olarak kullanılan duyusal kelimesinin daha çok duyusal (senso-motor) süreçleri çağrıştırdığını ve bundan ötürü de affektif kavramının içeriği ile tam olarak örtüşmediğini düşünmektedir (Kalyoncu ile sözlü görüşme, 8 Aralık 2010). Araştırmacı, bu görüşü takip etmekte ve bundan dolayı affektif kavramını Türkçe’ye çevirmeden olduğu gibi kullanmayı tercih etmektedir.

Müzik dersinde verilen eğitim; bireye belli müziksel davranışları planlı bir şekilde kendi yaşantıları aracılığıyla kazandırma, bireyde müziksel davranış değiştirme ve geliştirme süreci olarak tanımlanır (Uçan, 1994). Hem bir eğitim aracı hem de bir eğitim amacı rolü üstlenen müzik eğitimi, Uçan (1994) tarafından, herkese yönelik genel müzik kültürü kazandırmayı amaçlayan genel müzik eğitimi; müziğe ya da müziğin belli bir alanına ilgi duyan bireylere, kendi istekleri doğrultusunda müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlayan özengen (amatör) müzik eğitimi; müziğin belli bir alanını meslek olarak seçmek isteyen bireylere iş dalının gerektirdiği müziksel davranışları kazandırmayı amaçlayan mesleki (profesyonel) müzik eğitimi olarak üç ana kategoride sınıflanmaktadır.

İlköğretim düzeyinde genel bir çerçevede yürütülen müzik eğitimi; estetik açıdan duyarlı insanlar yetiştirmeyi, onların ifade yeteneklerini eğitmeyi, yaratıcılıklarını ortaya koymaları için ortam hazırlamayı ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Yıldız, 2002). Kocabaş ve Selçioğlu'na (2006) göre de; çocukların bilişsel, duyuşsal, devinışsel ve sosyal alanlarda gelişimini sağlayarak bir müzik kültürü oluşturmalarını sağlamayı amaçlar. Yoon (2000) ise çocuğun; müzik eğitimi aracılığıyla disiplin, stres yönetimi, işbirliği, kendi kültürüne ve farklı kültürlerle ilişkin bilgi ve duygularını sağlıklı şekilde ifade edebilme yolları edindiğini vurgulamaktadır. Uçan (1993) da; çocukların doğrudan veya dolaylı olarak kişilik gelişiminde etkili olması, iletişim kurmalarını ve düşünce sistemlerini geliştirmesi ile müziksel yeteneklerinin ortaya çıkarılması açısından müzik dersinin etkili olduğunu ve önem taşıdığını vurgulamaktadır.

Uçan, ilköğretim düzeyinde verilen müzik dersini; “bir *anlatım-beceri-içerik* ve tüm bunların doğal bir sonucu olarak da bir *kültür-uygarlık-medeniyet* dersi” (2006: 81) olarak tanımlamıştır. Müzik dersi; müziksel işitme eğitimi, ses eğitimi, çalgı eğitimi, müzik kuramları eğitimi, yaratıcılık eğitimi ve beğeni eğitimi gibi çeşitli boyutları içinde barındıran bir bütündür. Böylece müzik dersi; sadece belli yöndeki davranışları değil, gerek iç içe geçmiş gerek ayrıştırılmış olarak müziksel davranışların çok yönlü gelişimini destekler.

2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nda, *Dinleme-Söyleme-Çalma, Müziksel Algı ve Bilgilenme, Müziksel Yaratıcılık ve Müzik Kültürü* şeklinde tanımlanmış olan ve müzik dersinin farklı boyutlarını bünyesinde taşıyan öğrenme alanlarında ulaşılmak istenen noktalar *kazanımlar* şeklinde ifade edilmektedir. Kazanımlar, “öğrenme-öğretme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler” (MEB, 2006: 7) olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde derse yönelik başarıyla beraber “Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, [...] kişisel ve sosyal değerlere önem verme, estetik duyarlığa sahip olma, paylaşım, hoşgörü, sorumluluk” (MEB, 2006: 7) gibi temel beceri ve değerlerin de geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Müzik dersinin, kendi amaçları açısından olduğu kadar, çocuğun diğer derslerdeki gelişimi ve genel başarısı üzerinde etkili olduğu yapılan çalışmalarla da ortaya konmuştur (Kolb, 1996; Kelstrom, 1998; Graziano, Peterson ve Shaw, 1999; Babo, 2004). Kelstrom’a göre;

“Müzik eğitimi, şarkı söylemeyi ya da enstrüman çalmayı öğrenmekten daha fazlasıdır. Müzik eğitimi, bir izleyici olarak eğlenmekten ya da hoşnut olmaktan daha fazlasıdır. Müzik eğitimi, zevkli bir oyalanma ya da boş zamanı değerlendirmekten daha fazlasıdır. Müzik bir bilimdir. Zihinsel bir disiplindir. Bir sanattır. Matematiksel bir yapısı vardır. Bir dildir. Fiziksel bir aktivitedir. Bilim, disiplin, dil, matematik, fiziksel aktivite ve sanat gibi alanları içinde barındıran böyle bir ders sadece faydalı değil, çocuklarımızın eğitimi için kesinlikle gerekliliktir” (1998: 41).

Bilindiği gibi, bireylerin gelişimlerinde bazı ilkeler vardır ve bu ilkeler bireysel farklılıklara rağmen her birey için genel geçer olarak kabul edilirler. Gelişim psikolojisinde öne çıkan ilkelerden birisine göre, *gelişimde kritik dönemler vardır*. İlköğretim çağı çocukları da, bazı gelişim alanlarında daha hızlı öğrenme eğilimi gösterdikleri kritik bir dönem içerisindeyler. Örneğin 0-1 yaş arası bireyin güven

duygusu kazanması için; okul öncesi dönem ise zihinsel ve dilsel gelişim için hangi öneme sahipse; ilköğretim çağı da, o yaş çocuklarının bilişsel öğrenmeleri bakımından aynı öneme sahiptir (Demirezen, 2003; Senemoğlu, 2005). Gembris ise (1995), ilköğretim çağı çocuklarının, müziksel açıdan duyarlı oldukları kritik bir dönem içerisinde olduklarını belirtmiştir (akt.: Kalyoncu ve Öztürk, 2009). Bundan dolayı, bu dönemde çocukların müziksel potansiyellerinin açığa çıkarılması ve temel müziksel yeterliklerin kazandırılması bir gerekliliktir. Bu yaşlardaki çocukların müziksel yetenekleri iyice belirginleşmeye ve ayrılmaya başladığından, bunların geliştirilmesi ve sağlamlaştırılması için düzenli bir müzik eğitimi sürecine ihtiyaç vardır; çünkü kritik gelişim dönemi içerisinde açığa çıkarılıp teşvik edilmeyen kapasiteler, tüm alanlarda olduğu gibi müzikte de körelme eğilimi göstermektedir (Gembris, 1995, akt.: a.g.e.). Bu açıdan bakıldığında, ilköğretim müzik dersi daha da önem kazanmaktadır.

Formal eğitim süreçlerinde bireylerden, eğitim sisteminin tanımladığı üst amaçlara ulaşmaları beklenir. Buna paralel olarak müzik dersinde de, dersin kazanımlarına ulaşılması, yani öğrenmenin gerçekleşmesi beklenir. Öğrencilerin beklentiler doğrultusunda gelişebilmesinin ve hedeflenen öğrenmeleri gerçekleştirebilmesinin ölçütü başarıdır ve istendik davranışları kazanma düzeyleri akademik başarı ile ölçülmektedir. Silah'a (1994) göre öğrenci başarısı, öğrenme için hazırlanmış özel ortamlarda gerçekleştirilen planlı etkinliklerin, hedefler doğrultusunda, öğrencilerce zihinsel, duygusal ve bedensel alanlarda ne ölçüde eyleme, davranışa dönüştürüldüğü ile ilgili bir kavramdır.

Literatüre bakıldığında *akademik başarı* kavramı ile farklı başarı türlerinin ifade edildiği görülmektedir. Örneğin International Dictionary of Education akademik başarıyı; eğitim kurumlarında uygulanan standart eğitim testlerindeki performansın ve daha genel bir bakışla öğretim programında yer alan bir derse yönelik performansın tanımlanması olarak açıklamaktadır (Page ve diğerleri, 1977). Eğitim Sözlüğü'nde ise akademik başarı, "genellikle test puanları ve/ya da öğretmen değerlendirme notları ile tanımlanan, okulda verilen derslerde elde edilen bilgi ya da geliştirilen beceriler" (Good, 1973: 7) şeklinde açıklanmaktadır. Bu açıklamalara göre akademik başarı, genel okul başarısını işaret etmekte, salt bilişsel başarı olmayıp aynı zamanda becerileri de

kapsamaktadır. Buna karşı Ahmann ve Marvin (1971), akademik başarının “genellikle, öğrencinin psiko-motor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade ettiğini” (akt.: Erdoğan, 2006: 97) belirtmişlerdir. Burada akademik başarıdan anlaşılan salt bilişsel başarıdır. Family Dictionary of Education Terms’de ise akademik başarı; “bir öğrencinin sınıftaki öğretimden öğrendiği şey” (2011: 10) şeklinde açıklanarak genel okul başarısından ayrı tutulmuş ve öğrencinin bir derse ilişkin göstermiş olduğu gelişmeyle sınırlanmıştır. Bu örneklerle dayanarak, temel alınan bakış açısına göre akademik başarıya yüklenen anlamın değiştiğini söylemek mümkündür.

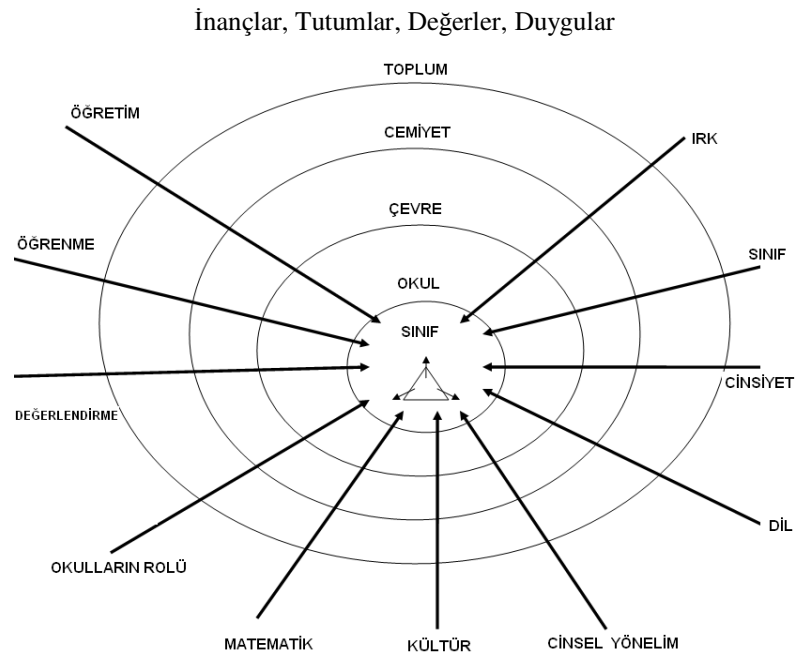
Akademik başarı; kavram olarak kendisine yüklenen anlam hangi tür başarıyı kapsarsa kapsasın, hem dersin özel amaçları hem de eğitimin genel amaçları açısından önemlidir. Öğrencinin farklı yönlerini yeterli düzeyde geliştirebilecek ve bireysel potansiyellerini harekete geçirebilecek şekilde düzenlenmiş derslerde elde ettiği ders başarısı, toplamda onun genel okul başarısını da belirlemektedir. Ancak; 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı’nda da vurgulandığı gibi ders başarısında, “öğrenciler sadece bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere ulaşma düzeyleri açısından değil, yaşamdaki başarının da temeli olan becerileri (kendine güven, isteklendirme, çaba gösterme, sorumluluk sahibi olma, öncelik kullanma, başkalarını ve yaptığı işi önemseme, takım çalışması, sağduyulu olma ve problem çözme, vb.) ile de değerlendirilmelidir” (MEB, 2006: 78).

Müzik dersindeki başarı; sadece öğretmen, öğrenci ve müziksel öğrenme yaşantılarından etkilenmez. Etken olarak, kontrol edilebilen ya da edilemeyen fizyolojik, psikolojik, çevresel vb. pek çok faktör bulunmaktadır. Diğer bir deyişle; derste başarıyı ya da başarısızlığı tek bir faktörle açıklamaya çalışmak doğru bir yaklaşım olamaz. Schulz (1979), derse etkileyen çeşitli faktörlerin bulunduğunu, bunlar ders sürecini ve ders başarısını şekillendirirken; aynı zamanda dersin çıkış davranışlarının da bu faktörlerden bazılarını etkilediğini belirtmektedir. Schulz’a göre;

“Antropojen ön şartlar öğrencinin cinsiyet, öğrenme kapasitesi, yaş, bireysel farklılık vb. gibi sahip olduğu ve etkilendiği özellikleri kapsar. Belli geleneklerin [yaşatılması] ve korunması, modern

eğilimlerin [kabul edilerek] yola konması gibi toplumsal eğilimler de bir taraftan dersin sosyo-kültürel şartlarını belirlerken; diğer taraftan dersi alan öğrencilerin edindikleri kazanımlar da bu şartları şekillendirmektedir” (akt.: Kalyoncu, 2002: 65).

Weissglass, yaptığı bir çalışma ile dersi etkileyen değişkenler meselesine önemli bir katkı getirmektedir. Weissglass (2002) “Matematik Eğitimindeki Adaletsizlik: Eğitimciler İçin Sorular” başlıklı makalesinde; inançların, tutumların, değerlerin ve duyguların matematik eğitimindeki eşitsizliği nasıl etkilediği konusunu çeşitli sorularla tartışmış, düşüncelerini ve bu konudaki bazı bilinmeyen noktaları ortaya koymayı amaçlamıştır. Weissglass (2002) makalesinde, öğrenmeyi etkileyen faktörleri aşağıdaki şekilde özetlemiştir.³



Şekil 1-1. Öğrenmeyi etkileyen faktörler (Weissglass, 2002: 35).

Bu şekle göre; öğrencinin öğrenmesi, diğer bir deyişle ders başarısı, sadece öğretmen, öğrenci ve ders içeriği ile açıklanamaz. Irk, sınıf, cinsiyet, dil, cinsel eğilimler gibi insana ilişkin faktörler; çevre, kültür, okulun rolü gibi sosyal faktörler;

³ Bu şekil; Julian Weissglass’ın “Inequity in Mathematics Education: Questions for Educators” başlıklı makalesinde yer almaktadır. Şekil burada yazardan izin alındıktan sonra kullanılmıştır.

matematik, değerlendirme, öğrenme, öğretme gibi konu alanıyla ve eğitimle ilgili faktörler hakkındaki inanış, tutum, değer ve hisler, farklı toplumsal katmanlardan gelen öğrencilerin başarısını doğrudan etkileme gücüne sahiptir.

Dersi etkileyen faktörlerin olumlu ya da olumsuz etkileri konusunda öğretmenin bilgi ve fikir sahibi olması, öğrencileri yönlendirmede ve ders başarılarını artırmada kendisine büyük yardım sağlayabilir. Bundan dolayı ders başarısını etkileyen faktörler ve bu faktörler arasındaki ilişkiler çeşitli araştırmacıların ilgisini çekmiş; farklı branşlarda yapılan pek çok araştırmada ders başarısı ve farklı değişkenlerin etkisi ya da ilişkisi ortaya konmuştur (Silah, 1994; Çakır ve diğerleri, 2000; Wright, 2001; Dursun ve Dede, 2004; Altınkurt, 2008; Yenilmez ve Duman, 2008; Keskin ve Sezgin, 2009).

Tutum, müzik dersini ve ders başarısını etkileyen faktörlerin başlıcaları arasında yer alır. Bilimsel olarak incelenmesine 19. yy.'da başlanan tutumun Fransızca kökeni *attitude*, “duruş” (Wahrig, 1987: 83) anlamına gelmektedir. Tarihsel süreç içerisinde pek çok kez tanımlanmış olan tutum, sosyal tutumların ölçülebileceğini ilk öne süren Thurstone (1967) tarafından “psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesi” şeklinde tanımlanmıştır (akt.: Tavşancıl, 2006: 65). Tutumun üç ögesini vurgulayan bir tanım yapan Smith (1968) ise tutumu, “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” (akt.: Kağıtçıbaşı, 1988: 84) olarak ifade etmiştir. Güvenç tutumu, “kişinin sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karşısında geliştirdiği ve gerçekleştirdiği psikolojik örgütlenmenin (hazırlık durumunun) kişinin kendi davranışlarını etkileyen bölümüdür” (1976: 26) şeklinde tanımlayarak tutumun davranış öncesi kısmına dikkat çekmiştir.

Bloom, bir derse yönelik tutumu; “olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevmeye ya da onunla ilgili olarak olumlu affektif giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz affektif giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik” (1995: 90) olarak ifade etmektedir. Böylece Bloom; tanımıyla genel

tanımlamalardan farklı olarak tutuma, öğretme-öğrenme süreçlerinde dersi etkileyen bir unsur olarak vurgu yapmaktadır.

Bireyin derse yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olması, o derste akademik başarısını etkilemektedir. Güven'e (2008) göre tutumlar; insan davranışlarına yön vermede önemli bir role sahiptir ve öğrenme sürecinde ortaya çıkan duygularla başa çıkma ve kontrol altına almayı doğrudan etkiler. Öğrencinin müzik dersine yönelik tutumu olumlu olursa, öğrenci öğrenmeye daha istekli olur ve o derste hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşmesi ve kalıcılığı da olumlu yönde etkilenebilir. Mullins (1984); öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının geliştirilmesi gerektiğini, aksi takdirde olumsuz tutumların bir müzik eğitimi programını hızla ve derinden hasara uğratabileceğini belirtmiştir (akt.: Özmenteş ve Özmenteş, 2009). Özmenteş'in de vurguladığı gibi "bu yönüyle davranışa ve başarıya yön veren bir etken olarak olumlu tutumların geliştirilmesi müzik eğitiminde önemli bir boyuttur" (2006: 26).

Tutum, müzik eğitimi alanında da araştırmalara konu olmaktadır. Örneğin Öztöpalan (2007); ilköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda her iki okul türünde öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Yüksek puana sahip öğrencilerin müzik dersine karşı tutumları daha olumludur. Ayrıca; cinsiyet, gidilen okul türü, ailede müzikle uğraşılması gibi değişkenlerin de müzik dersine yönelik tutuma anlamlı etkiler yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Kocaarslan (2009) yapmış olduğu çalışmada; genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müziksel özgüven ve motivasyon düzeylerinin birbirleriyle olan bağlantısını ve bu bağlantının hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini araştırmıştır. Sonuç olarak, müziksel motivasyon düzeyleri ile müzik dersine ilişkin tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve müzik dersine yönelik tutumun okuldaki fiziki ve sosyal koşullara göre şekillenebildiği sonuçlarına ulaşmıştır. Taylor (2009) da, ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları ve seçilmiş faktörler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sosyo-ekonomik seviyeleri düşük öğrencilerin yüksek olanlara kıyasla müziksel tutum

derecelerinin daha yüksek olduğu ve sosyo-ekonomik statü ile akademik başarı arasında önemli bir pozitif ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Öğrencinin müzik dersindeki başarısı ve derse yönelik tutumunu etkileyen önemli unsurlardan birisi de öğretim yöntemidir ve bu kavram, öğretmenin “nasıl öğretirim?” ya da “hangi yoldan gitmeliyim?” sorularına cevap niteliğindedir. Bilin’e göre öğretim yöntemi; “sınıfta eğitim etkinliklerine yön veren bilgi rezervi ve planlı eğitimsel yaşantıları öğrenciye ulaştırmayı sağlayan yoldur” (2002: 73). Tanımdan da anlaşılacağı gibi yöntem, dersin içeriğinin anlaşılabilmesi için sürecin planlanmasında belirlenmesi gereken en önemli öğelerden biridir. Yöntemler; öğretim programının öngörülleri yanı sıra dersin kazanımlarına ve ders içeriğine uygun olarak öğretmen tarafından seçilir. Kazanımlar, içerik, öğrencilerin hazır bulunuşluğu, yaşı ve öğretmenlerin birikimleri vb. değiştiğinde; yöntemin biçimi ve kapsamı da değişebilir.

Pedagoji literatürüne bakıldığında, pek çok öğretme-öğrenme kuramı, anlayışı, modeli ve yönteminin olduğu görülmektedir. Öğrenmenin nasıl oluştuğu ve hangi değişkenlerden etkilendiği soruları, farklı bakış açılarından yola çıkan ve eğitim sürecinin iki önemli ögesi olan öğretmen ile öğrenciye farklı roller yükleyen öğretme-öğrenme yaklaşımlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bunlardan bazıları bireysel öğrenmeyi temel alırken, bazıları ise grupla öğrenmeyi temel almaktadır. Geçmişte ve günümüzde, öğretme ve öğrenmenin doğasına yönelik yapılan araştırmalar sonucunda; öğretim yönteminin her dönemde güncelliğini koruyan bir araştırma alanı olduğu anlaşılmaktadır.

Mevcut öğretme-öğrenme yaklaşımlarından bazıları, okullarda gerçekleşen öğrenmenin doğasını ve değişkenlerini açıklamak üzere geliştirilmişlerdir. Bu modellerden biri de Benjamin Bloom’a ait olan *Tam Öğrenme Modeli*’dir. Grupla öğretim temeline esas alan bu yaklaşım, Bloom’un “hemen hemen tüm öğrencilerin, okulların öğrenme amacı güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği” (1995: 4) görüşü üzerine yapılandırılmıştır. *Tam Öğrenme Modeli*; öğrenmenin oluşmasında etkili olan öğrenci nitelikleri, öğretim süreci ve öğrenme ürünleri ile ilgilenmektedir. Modelin temeline iki görüş oluşturmaktadır. Bunlardan birincisi öğrencinin öğrenme ünitesiyle

ilgili özgeçmişinin okulda öğrenmede can alıcı bir yer ve öneme sahip olduğudur. İkincisi ise, bireyin giriş özelliklerinin öğretim hizmeti ile değiştirilebilir olduğudur. *Tam Öğrenme Modeli*'ni ortaya koyan Bloom, “öğrenmenin oluşmasına etki eden zeka, genel yetenek, öğretmenlerin kişilik özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik statüsü gibi değişmeye dirençli değişkenleri ele almamış, öğrencilerin bilişsel ve affektif giriş özellikleri, öğretim hizmetinin niteliği gibi değiştirilebilir değişkenler üzerinde durmuştur” (Özder, 2000: 115).

Öğrenci başarısı ve tutumu üzerinde olumlu etki yaptığı pek çok araştırmayla ortaya konmuş olan *Tam Öğrenme Modeli* (Larsen, 1986; Özder, 2000; Öner, 2005; Karaca, 2007; Hevedanlı ve diğerleri, 2009), bazı araştırmalarda ise çeşitli açılardan eleştirilmiştir (Arlin, 1984; Slavin ve Karweit, 1984; Slavin, 1987). Bu eleştirilerin başında da, tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ek zaman kullanımının gerekliliği gelmektedir. Good ve Brophy'e (1990) göre, tamamlama için ihtiyaç duyulan ek süreler göz önüne alındığında tam öğrenmenin çok az yararı vardır ya da yoktur (akt.: Açıkgöz, 1992). Bloom kitabında bu konuya yönelik şöyle bir açıklama yapmıştır:

“Öğrenme hızı ya da ölçüt alınan öğrenme düzeyine erişebilmek için gerekli olan zaman değişmeye açık bir niteliktir. Öğrencilere gerek duydukları ek zaman ve yardımın sağlanmış olduğu ve bunların öğrencilerde daha olumlu giriş nitelikleri geliştirdiği durumlarda bu öğrenciler sadece daha iyi öğrenebilir hale gelmekle kalmamakta, aynı zamanda gittikçe daha az bir zamanda öğrenebilir hale gelmektedirler. [...] Kimin hızlı, kimin yavaş olduğu bir öğrenme ünitesinden diğerine değişmektedir” (Bloom, 1995: 227).

Bloom'a göre, *Tam Öğrenme Modeli* uygulamalarıyla ortaya çıkan sonuçlardan biri de “yeteneğin geliştirilebilen bir özellik” (1995: 251) oluşudur.

“İster fen bilimlerinde ister matematikte ister sanatta isterse insanın ilgisini çeken herhangi başka bir alanda olsun, çoğu maksatlar için yetenek geliştirilebilmektedir. [...] Yüksek düzeyde bir müzik becerisi, uzun bir zamana yayılmış olan planlı ve programlı bir eğitimin kendisini izleyeceği bir erken özendirme ve öğrenme fırsatı

gerektirebilir. [...] Savunduğumuz görüş şudur: gerekli derecede güdülenmiş (ya da güdülenebilir) ve kendi ihtiyaçlarıyla gelişim düzeyine duyarlı bir öğretim sağlanmış hemen hemen herkes belli yetenekleri kazanabilir” (1995: 251).

Bir çok derste olduğu gibi; müzik dersinde öğrenmenin gerçekleşmesi de bazı koşullara bağlıdır. Uçan ve diğerleri (1999) tarafından; müzik öğretmeni, öğrenci, müzik öğretim programı, müziksel öğretim-öğrenme ortamı vb. olarak sıralanan bu koşulların başlıcalarından birisi öğretim-öğrenme yaklaşım veya yöntemleridir. Bu koşulların çok büyük çoğunluğu sağlanmış olsa bile, seçilen öğretim yöntem ve yaklaşımları eksik veya düşük nitelikli ise ya da uygun yöntem seçilemiyor ise, bu müzik eğitimi/öğretiminin gerçekleşme düzeyini doğrudan etkilemektedir. Ne var ki; ülkemizdeki genel müzik eğitimi çeşitli açılardan değerlendiren çalışmalarda, öğretim yöntemi meselesi müzik eğitimimizin en önemli sorunlarından birisi olarak sıklıkla dile getirilmektedir (Dinçer, 1988; Saydam, 2001; Bulut, 2008; Çiftçi, 2008; Türkmen, 2009a).

Ülkemizde yürütülmekte olan 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı’nda yeni eğitim modellerine yönelme ve çağdaş müzik eğitimi yaklaşımlarını derse dahil etme çabası, bu sorunlara çözüm arayışının göstergelerinden birisidir. Ülkemiz için yeni bir bakış açısı olan *yapılandırıcı öğretim anlayışı*, bu programda da temel alınmış; müzik öğretim süreçlerinde yaşanan sorunların bir kısmının, müzik dersinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasıyla çözümlenebileceği düşünülmüştür (MEB, 2006). Bu programa göre müzik dersleri; yapılandırıcı anlayış çerçevesinde, öğrenci merkezli, öğrencinin yeni bir bilgi ve beceriyi eski kazanımlarıyla ilişkilendirerek, birleştirerek, yorumlayarak, keşfederek, yaşamına katarak vb. kendi edimleri yoluyla yapılandırarak öğrenmesini sağlayacak şekilde işlenecektir. Okullarda, bu ilkelere dayanarak işlenmesi beklenen mevcut müzik derslerinde; genel öğretim yöntemlerinin yanı sıra, öğrenci merkezli, öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak çağdaş müzik öğretim yöntemlerinin kullanımı da önerilmektedir. C. Orff, Z. Kodaly gibi isimlerin ortaya koyduğu çağdaş müzik öğretim yaklaşım ve yöntemleri, programın

temel görüşü olan *öğrenci merkezli eğitim* ile paralellik gösterdiğinden özellikle önerilmektedir (MEB, 2006).

Bu program geliştirme çalışmalarının Türkiye’deki müzik eğitimine katkılar sağlayacağı şüphesizdir. Ancak; programın kazanımları ve etkinliklerine bakıldığında, çağdaş müzik öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin yeterince açıklanmadığı, öğretmenlere yol gösterebilecek yönergeler yer verilmediği, söz konusu öğretim yaklaşım ve yöntemleri bağlamında düzenlenmiş etkinliklerin ya da uygulamaların çok sınırlı olduğu görülmekte, bu sınırlılığın da programın amaçlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Kalyoncu’nun da ifade ettiği gibi; anılan çağcıl yöntemler “bu programlarda ‘çağın gereği olan katılımcı ve aktif öğretme yöntemlerinden’ (MEB, 2006: 9) birisi şeklinde sığ bir anılmanın ötesine geçememektedir” (2008: 24-25). Her ne kadar öğretmen el kitaplarında verilen çeşitli etkinliklerle desteklenseler de, müzik öğretmenlerinin söz konusu öğretim yaklaşım ve yöntemleriyle yeterince donatılmamış olması da bununla bağlantılı diğer bir sorundur. Bu konuda yapılan bir araştırma (Türkmen, 2009a); yeni mezun müzik öğretmenlerinin çağdaş müzik öğretim yöntemleri konusunda daha çok bilgiye sahip olmalarına karşın, daha kıdemli olanların eksiklik hissettiğini ve yeni yaklaşımlara yönelik bilgilendirme seminerlerini yeterli bulmadıklarını ortaya koymaktadır. Ders için verilen 40 dakikalık süreler de göz önüne alındığında, yeni yaklaşımların hayata geçirilme derecesi sorgulanır bir hal almaktadır.

Yukarıdaki şartlar göz önüne alındığında; ülkemiz okul müzik eğitiminde öne çıkan *mevcut yaklaşım*, yeni programın beklentilerinden biraz uzakta, sunuş yoluyla öğretim merkezli *geleneksel yaklaşımla çağdaş yaklaşımların arasında bir yerdedir*. Bununla birlikte; son yıllarda artan deneysel araştırmalar, genel müzik eğitiminde yaşanan sorunların çözümlenebilmesine katkı sağlayabilir. Bu tür deneysel çalışmalar, yeni öğretim yaklaşımlarının gerçek ders ortamlarında test edilmesi imkanı sağlamaktadır. Çeşitli öğretim kuramlarının denendiği ve aynı zamanda öğrencilerin müzik dersindeki başarılarını, derse karşı tutumlarını, motivasyonlarını, öz-saygılarını vb. etkileyen faktörleri de belirlemeye yönelik olan çeşitli deneysel araştırmalar ile, müzik öğretiminde yaşanan sorunlara çok çeşitli çözüm önerileri getirilmektedir. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Bilen, 1995; Kocabaş, 1995); Dalcroze Yöntemi

(Özmenteş, 2005); Çoklu Zeka Kuramı (Nacakcı, 2006b); Aktif Öğrenme Yaklaşımı (Çizmecı, 2006); Programlı Öğretim (Şen, 2011) gibi öğretme-öğrenme yaklaşımlarının denendiği çalışmalar, bu araştırmalara örnek olarak verilebilir.

Bununla birlikte; öğrenci başarısı ve tutumu üzerinde olumlu etki yaptığı hem farklı branşlarda hem de müzik alanında yapılan araştırmalarla ortaya konmuş olan *Tam Öğrenme Modeli*, ülkemizde henüz genel müzik eğitimi alanında denenmiş bir model değildir. Fen (Fier, 2007), matematik (Kincaid, 1991; Zengin, 2005; Bowen, 2006), dilsel iletişim (Bassett, 1973), okuduğunu anlama (Conley, 2005), yabancı dil (Kow, 1984; Handelsman, 1992) veya psikoloji (Brown, 1977) derslerinde öğrenci başarısı, öğrenci tutumları, kalıcılık gibi değişkenleri olumlu yönde etkilediği saptanmış olan bu model; hem başka ülkelerdeki (Dobroski, 1981) hem de ülkemizdeki (Uçan, 1979) müzik dersleri için önerilmiştir. Çeşitli araştırmacılar; tam öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve tutumlarını olumlu etkilediğini, bundan dolayı da müzik eğitiminde potansiyel ve değerli bir araç olduğunu ifade etmektedir (Dobroski, 1981; Larsen, 1986).

Müzik eğitimde yaşanan öğretim sorunlarına farklı bir pencereden bakmak, müzik dersine ayrılan sınırlı ders süresinde öğretimin farklı uygulamalarla nasıl gerçekleştirilebileceğini görmek ve hangi katkıları getirebileceğini belirlemek önemlidir. Bundan dolayı elimizdeki araştırma da; *Tam Öğrenme Modeli*'nin, genel müzik eğitiminde öğrenci başarısı ile müzik dersine karşı tutumlarına etkisini ve okul müzik derslerinde kullanılabilirliğini sınamak düşüncesiyle yapılandırılmıştır. Yapısal değişikliğin ve aynı zamanda yeni öğretme-öğrenme yaklaşımlarının ve yöntemlerinin gündemde olduğu ülkemiz eğitim sisteminde; Uçan (1979) tarafından sanat eğitime de uyarlanan ancak müzik eğitiminde pek de öne çıkarılmayan *Tam Öğrenme Modeli*'nin bir çerçeve, güncel öğrenme yöntem ve yaklaşımlarının ise Açıkgöz'ün (1992) de önerdiği gibi bu çerçevenin içindeki etkinlikler olarak düzenlenmesi her zaman mümkündür. Bu düşünce araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuş, deneysel olarak yürütülen ilköğretim altıncı sınıf müzik dersleri bu bakış açısıyla planlanıp gerçekleştirilmiştir.

1.1. Problem

İlköğretim altıncı sınıf müzik dersinde kullanılan *Tam Öğrenme Modeli*'nin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi var mıdır?

Alt Problemler

Bu ana soruyu yanıtlayabilmek için aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır.

1. Müzik dersinde kullanılan *Tam Öğrenme Modeli*'nin ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumlarına etkisi nedir?
2. *Tam Öğrenme Modeli* ve mevcut yaklaşımla işlenen müzik derslerindeki öğrenci tutumları, cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Müzik dersinde kullanılan *Tam Öğrenme Modeli*'nin ilköğretim öğrencilerinin müzik dersi başarılarına etkisi nedir?
4. *Tam Öğrenme Modeli* ve mevcut yaklaşımla işlenen müzik derslerindeki öğrenci başarıları cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?
5. *Tam Öğrenme Modeli* ve mevcut yaklaşımla işlenen müzik derslerindeki tutum ve başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Tam Öğrenme Modeli, farklı pek çok alanda yapılan araştırmalarla olumlu etkisi ortaya konmuş bir modeldir. Bu araştırmada amaç, *Tam Öğrenme Modeli*'nin müzik dersinde kullanılabilirliğini sınamak ve mevcut yaklaşımlara göre genel müzik eğitiminde öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisini ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bloom'a göre, “çağdaş toplumlar yalnız yetenekliyi seçmekle yetinemeyecekleri için, yetenek geliştirme yollarını da bulmak zorundadır” (1995: 20).

Eğitim sistemindeki tüm okulların, verdikleri eğitim-öğretimde her öğrenciye eşit fırsat tanımakla yükümlü oldukları yüzyıllardır bilinen bir ilkedir. Okuldaki eğitim-öğretim süreci, ne kadar planlı ve duyarlı gerçekleştirilirse o kadar nitelikli öğrenmeler oluşabilir. Bu bakış açısıyla yapılan araştırma, ilköğretim altıncı sınıf müzik dersinde uygulanan *Tam Öğrenme Modeli* ile öğrencilerin ders başarılarının ve tutumlarının olumlu yönde değişeceği, ders süreçlerinde kullanılan öğretim yaklaşım ve yöntemlerine katkı getireceği düşünüldüğünden önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın deneysel süreci 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi ile sınırlıdır.
2. Araştırmada temel alınan kazanımlar, 2006 İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Müziksel Algı ve Bilgilenme" öğrenme alanında yer alan kazanımlarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Formal Eğitim: Formal eğitim amaçlıdır; önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılır, öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Eğitim süreci öğretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Eğitim başlangıcından bitişine kadar özel bir çevre içinde kontrollü olarak yürütülür. Sürecin belli aşamalarında ve sonunda değerlendirme işlemi yer alır. Okullarda verilen eğitim, formal eğitimidir (Fidan, 1986: 4).

Genel Müzik Eğitimi: Müziğe yönelik ilgiye ve müzik yeteneğine bakılmaksızın örgün eğitim kurumlarında verilen ve diğer müzik eğitimi türlerine temel olan müzik eğitimidir.

Müzik Dersine Karşı Tutum: Öğrencinin müzik dersine karşı, yaşantı ve deneyimlerinden etkilenen olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi.

Müzik Dersinde Başarı: Öğrencinin müzik dersinde belirlenen kazanımlara ulaşma düzeyi.

Tam Öğrenme Düzeyi: Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, bir ünite içinde öğrenilecek olan yeni davranışların % 70-% 80 gibi büyük bir kısmını öğrenmiş olma halidir (Bloom, 1995). Tam öğrenme düzeyi olarak; bu araştırmada % 70'lik başarı esas alınmıştır.

Fraze: Kısa müzikal pasaj. Yapısal bütünlüğe sahip ölçülerin oluşturduğu gruplardan her biri (Burkhard, 2005).

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Tam Öğrenme Modeli

2.1.1. Tam Öğrenme Modeli'nin dayandığı öğrenme yaklaşımları

Eğitim sistemlerinde yer alan çeşitli düzey ve türdeki okullarda, amaçlarına uygun olarak bireylerde istendik davranış değişikliği olması yani öğrenmenin gerçekleşmesi beklenir. Ancak bu ana hedefe ulaşmada pek çok sorunun yaşandığı da bilinen bir gerçektir. Bunun; bireysel, ailevi, çevresel, kurumsal vb. çok çeşitli nedenleri olabilir. Bundan dolayı çeşitli dönemlerde eğitimciler ve düşünürler, öğrenme sorunlarına çözüm bulmak, okulda öğrenmenin amaçlanan düzeye ulaşmasında hangi yolların etkili olacağını belirleyebilmek amacıyla farklı değişkenleri göz önüne alıp kuram ve modeller ortaya koymuşlardır. Eğitim Bilimleri literatüründe yer alan pek çok kuramdan birisi olan *Tam Öğrenme Modeli* de; öğrenci ve öğretim hizmeti niteliğinin öğrenme ürünlerindeki rolünün irdelendiği ve “hemen hemen tüm öğrencilerin, okulların öğrenme amacı güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği” (Bloom, 1995: 4) görüşünden temellenen bir modeldir.

Pedagoji tarihine bakıldığında, aslında tam öğrenme fikrinin oldukça eski olduğu (Block ve Burns, 1976; Demirel, 1978; Bloom, 1995) ve bu fikrin farklı eğitimciler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Tam öğrenme düşüncesine dayanan çalışmalardan biri, Carleton Washburne ve arkadaşları tarafından geliştirilen *Winnetka Planı*'dır. Bu plan, 1919 yılında uygulanmıştır ve uygulama sonunda elde edilen deneyimlerin ilgi çektiği bir öğretim programıdır. Washburne, bu planın zayıf ve iyi öğrenciyi aynı oranda zorlayacak, her öğrenci için gerekli bir sistem olduğuna inanmıştır. 1920'lerde Amerikan okullarında tanınmaya başlayan plan; okuma, aritmetik ve dil eğitimi gibi bilişsel ağırlıklı dersler ile drama, resim ve beden eğitimi gibi beceri derslerini içeren iki kısımdan oluşmuştur. Tam öğrenme süreci bir yıl olarak belirlenmiş olan bu sistemde, öğrenciler bir sonraki öğrenme birimine geçmeden önce

% 100'lük bir başarıyı yakalamak zorundadırlar (Drost, 1975). Block 1971 yılında yayınladığı yazısında; bu programın, yıllar boyunca gelişme göstermesine rağmen, başarılı bir sürdürülebilirlik için gerekli teknolojik altyapının eksikliğiyle uygulamacıların ve program geliştirmecilerin ilgisini sürekli kaybettiğini; 1950'lerin sonunda ise *Programlı Öğretim* şeklinde tekrar canlandığını aktarmaktadır (akt.: Davis ve Sorrell, 1995).

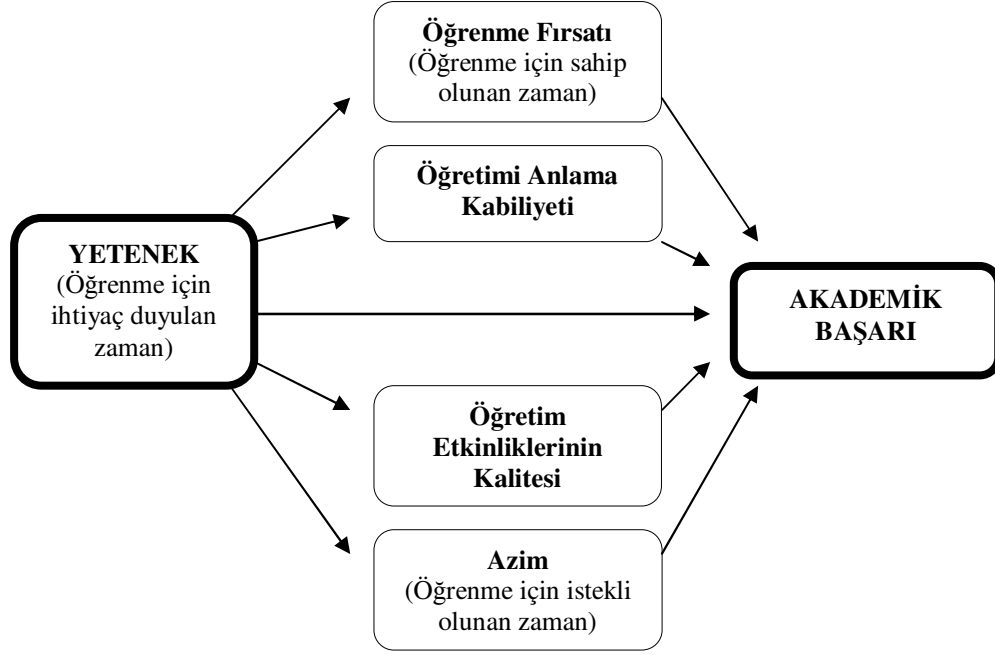
Tam öğrenme yaklaşımını tanımlayan bir diğer eğitimci Henry Morrison'dır. Morrison, 1931 yılında yazdığı *Ortaokulda Öğretimin Pratiği* isimli kitabında, kendi tam öğrenme kriterlerini tanımlamıştır (akt.: Drost, 1975). Ön test, öğretim, son test, prosedürleri uygulamak, öğretim ve güncel öğrenmeyi gösteren tekrar test bu planın aşamalarını oluşturmaktadır. Washburne gibi Morrison da tam öğrenmenin % 100 başarıya eşit olduğu görüşünü benimsemiştir (akt.: Drost, 1975). Bu iki eğitimci de “öğrenmede harcanan zamanın değil, öğrenilecek belli davranışlarda belli bir yetkinliğin (mükemmellik derecesinin) amaçlandığı okul durumlarını örneklendirmiş olan kişilerdir” (Bloom, 1995: 4). Ancak iki yaklaşım arasında, ilgilendikleri alanlar açısından fark vardır. Washburne sadece bilişsel öğelerle ilgilenirken, Morrison bilişsel öğelerin yanı sıra affektif ve psiko-motor öğelere de yer vermiş; tam öğrenme ve performansı ayırmıştır (Drost, 1975).

Yıllar içerisinde çeşitli nedenlerle güncelliğini kaybetmiş olan tam öğrenme yaklaşımı, Skinner'ın ortaya koyduğu *Programlı Öğretim* ile tekrar dirilmiştir. Davranışçı öğrenme akımının etkili öğretme yaklaşımlarından birisi olan programlı öğretim, “bir dizi öğretim durumunun adım adım gerçekleşecek şekilde düzenlenmiş biçimi” (Bilen, 2002: 100) şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretimde küçük adımlar, öğrenme çıktıları ve bireysel öğrenmede öğrencilere sağladığı öğrenme hızlarının gelişimi ve anlık dönütler gibi imkanlarla Tam Öğrenme Modeli ile benzerlik taşır (Motemedi, 2012).

1960'larda ortaya konan ve Eğitim Psikolojisi alanında etki bırakan bir diğer model ise, John Carroll'un *Okulda Öğrenme Modeli*'dir. Geliştirdiği öğrenme modelini 1963 yılında yayınladığı *Okulda Öğrenmede Bir Model* başlıklı makalesi ile ortaya

koyan Carroll; gerekli zaman ve uygun öğretme olanakları sağlandığında, her öğrenci her hedef davranışı öğrenebilir tezini savunmaktadır. Temelinde, “hızlı öğrenebilen ve hızlı öğrenemeyen öğrenciler vardır” (Bloom, 1995: VII) görüşünün yattığı *Okulda Öğrenme Modeli*’nde; “her öğrencinin öğreneceği her bir davranış için, ona gerekli olan zaman ve öğrenme olanaklarının birbirinden farklı olduğu” (Sönmez, 2007: 362) kabul edilir. Buna göre; her öğrenci yönerge ve yönergeleri izleyecek zaman verildiğinde, kendini yetersiz durumdan yeterli duruma doğru ilerletebilir (Davis, 1983). Modelin temelinde yatan görüşlerden de anlaşılacağı gibi Carroll’un yaklaşımındaki en önemli değişken zamandır ve öğeler zaman kavramıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Carroll’a (1963) göre “öğrenme derecesi ya da düzeyi; etkin öğrenmede geçen zamanın, gerekli olan zamana oranının bir fonksiyonudur” (akt.: Hymell, 1974: 5; Guskey, 1980: 105; Senemoğlu, 2005: 443).

Söz konusu modelin beş ögesi vardır. Carroll modelin öğelerini öğretimsel değişkenler ve bireysel farklara ilişkin değişkenler olarak iki grupta sıralamıştır. Öğretimsel değişkenler, öğretim etkinliklerinin kalitesi ve öğrenme fırsatı; bireysel farklara ilişkin değişkenler ise, yetenek, öğretimi anlama kabiliyeti ve azimdir (Carroll ve Spearritt, 1967; Carroll, 1989). Hymell’e (1974) göre, zaman penceresinden bakıldığında bu beş öğeden yetenek, öğretimi anlama kabiliyeti ve öğretim etkinliklerinin kalitesi; öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirmede ne kadar zamana ihtiyacı olduğunu belirler ve formülün paydasıdır. Diğer iki değişken azim ve öğrenme fırsatı ise, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak harcadığı süreyi belirler ve formülün pay kısmıdır. Aşağıdaki şekilde de görülebileceği gibi, Carroll öğrenme yaklaşımının öğelerini ve bunların birbirleriyle ilişkilerini bir diyagramla görünür kılmaya çalışmıştır (bkz. Şekil 2-1).



Şekil 2-1. Carroll'un okulda öğrenme modeli
(1963, akt.: Reeves, 1997: 1; Reeves, 2011: 9)

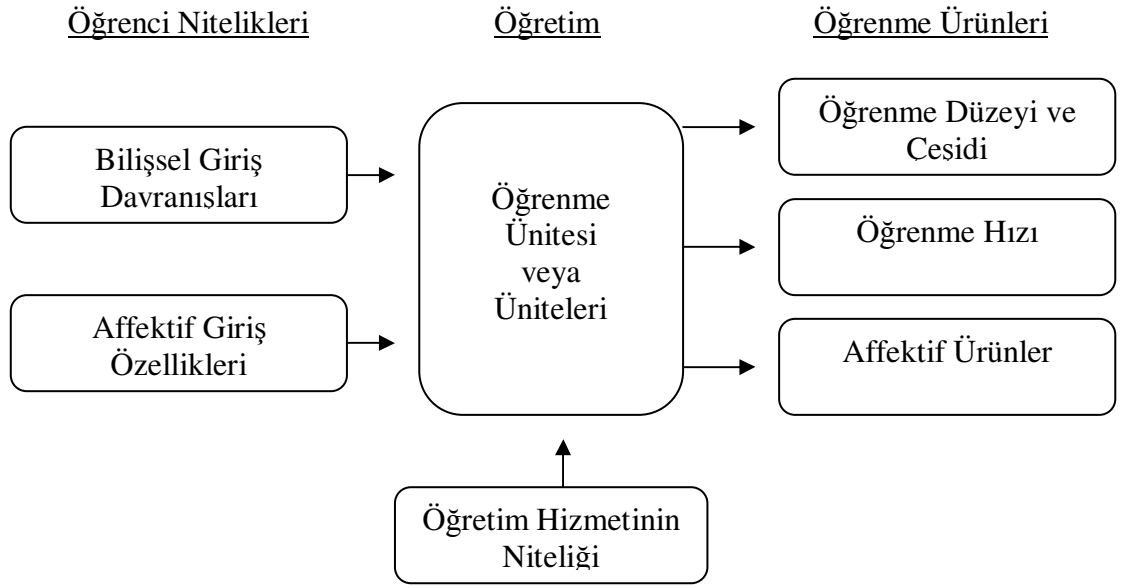
Carroll'a göre, modelin öğelerinden *yetenek*; “bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, kabiliyet, doğuştan gelen güç, kapasite” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2012) gibi alışılmış tanımlamalardan farklı olarak; bir öğrenme birimini en iyi koşullarda öğrenmek için gerekli zamandır. Şekil 2-1'den de anlaşılacağı gibi, yeteneğin diğer öğeler ve akademik başarı üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkisi olduğu düşünülmektedir. *Öğretimi anlama kabiliyeti*, “öğrencinin belli bir öğrenme birimini öğrenebilmesi için hazır oluşudur” (Senemoğlu, 2005: 443). Ön koşul öğrenmeleri kapsayan bu öğe yetenekten etkilenir. Önkoşul öğrenmelere sahip bir öğrencinin öğretimden yararlanma kabiliyeti, önkoşul öğrenmeleri eksik olandan daha yüksek olacaktır; çünkü daha kısa sürede öğrenebilecektir. Diğer öğrenci ise, öncelikle eksik öğrenmelerini tamamlarken daha fazla zaman harcayacaktır. *Azim*; öğrencinin ders süresince ders içeriğine yönelik ilgisi ya da öğrencinin istekli olarak öğrenmeye harcadığı zaman olarak tanımlanır. *Fırsat* ise bir okul programı ya da diğer eğitimsel çevrelerde öğrenme için öğrenciye verilen zamandır (Carroll, 1989; Reeves, 1997). *Öğretim etkinliklerinin kalitesi* de; yeteneğin gerektirdiği zaman dışında ek zamana ihtiyaç duyulmaması için öğrenme birimlerinin öğrencilere göre seçilmesi, düzenlenmesi ve açıklanmasıdır (Carroll, 1989; Reeves, 1997; Senemoğlu, 2005).

Carroll'un geliştirdiği modelden etkilenerek ve ona dayalı olarak iki temel öğretme yaklaşımı geliştirilmiştir. Bunlardan birincisi; Psikoloji alanında geliştirilen, üniversite ve kolej eğitimcilerinin büyük etkiye sahip olduğunu düşündükleri Keller'in *Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi*'dir. Bu sistem, Fred Keller'in öncüsü olduğu ve *Keller Planı* olarak da adlandırılan bir öğretim programıdır. Programın her ünitesi bir amaçlar listesini ve tanıtım bölümünü içerir. Bununla birlikte, öğrenciye dersler büyük ölçüde notlar ve ders kitabı gibi yazılı materyallerle sunulur. Öğrenci kılavuzu olarak adlandırılan bu materyaller, öğrencinin amaçlara ulaşmasını sağlayacak problemler, alıştırmalar ve uygulamaları kapsar. Yapılan bu çalışmalar, aynı zamanda öğrencinin başarılı olup olmadığı konusunda kendi kendini değerlendirmesine ve anlamasına da yardımcı olmaktadır. Öğrenciler bu dersler yoluyla değerlendirmelerini kendileri yaparlar. Başarısız olan öğrenciler tekrar materyallerine çalışmak zorundadır. Beklenen başarıyı gösterene kadar materyallerle ilgili test olurlar (Kulik, Kulik ve Bangert-Drowns, 1990; Özkan, 2005).

Diğeri de, Benjamin Bloom tarafından geliştirilen, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin büyük etkisi olduğunu düşündükleri ve toplu öğretime dayanan *Tam Öğrenme Modeli*'dir (Block ve Burns, 1976). Bu iki yaklaşım aynı teoriden yola çıkmış oldukları halde, pratikte birbirlerinden farklıdır. Teorisinde ve uygulama sürecinde belirgin bir öğrenme ve öğretme felsefesine sahip, sınıf ortamını düzenleyici bir yaklaşım olan (Block ve Burns, 1976) *Tam Öğrenme Modeli*; Bloom tarafından John B. Carroll'un *Bir Okulda Öğrenme Modeli* isimli yapıtında öne sürdüğu modelin, dönüştürölerek grup başarısına yöneltilmesiyle ortaya çıkmıştır. Bir öğrenme stratejisi olan modelin Carroll'un çalışmasından türediğini, Morrison, Skinner ve Bruner'in fikirleriyle desteklendiğini belirten Bloom'un (1995); "Cronbach'ın İngiliz aydınlanma çağı filozoflarından John Locke'un yazılarında yansıttığı düşünceden yola çıkarak aynı fikri öne sürmesi gibi; Comenius, Pestalozzi ve Herbart gibi ilk eğitimcilerin ve Washburne, Morrison ve Carroll gibi çağdaş eğitimcilerin tam öğrenmeye yönelik söylemlerinde bu fikri tekrar keşfettiği söylenebilir" (Block ve Burns, 1976: 4).

2.1.2. Tam Öğrenme Modeli'nin öğeleri

Tam öğrenme fikri gibi *Tam Öğrenme Modeli*'ni oluşturan öğeler de yeni değildir. “Kazandırılacak hedef davranışların belirlenmesi, giriş davranışları, pekiştirme, dönüt-düzeltilme, düzey belirleme değerlendirme, seçenekli öğretme ve eksiklikleri tamamlama yolları, eğitim tarihi boyunca eğitimcilerin değişik düzeylerde ilgilendikleri kavramlar olmuştur” (Mueller, 1976, akt.: Senemoğlu, 1987: 1). Ancak; Bloom *Tam Öğrenme Modeli* ile, öğretme-öğrenme sürecinde görev alan bu öğeleri, öğrencilerin öğrenme düzeylerini istenen seviyeye getirecek biçimde sistematik olarak birleştirerek kendi içinde örgütlemiştir (Senemoğlu, 1987). Bloom'un *Tam Öğrenme Modeli*'nde yer alan başlıca değişkenler ve ilişkileri Şekil 2-2'de yer almaktadır.



Şekil 2-2. Tam Öğrenme Modeli değişkenleri ve ilişkileri (Bloom, 1995: 13)

Tam Öğrenme Modeli'nin üç ana değişkeni, hedeflenen beceriler için gerekli ön öğrenmelerin gerçekleşmiş olma derecesi=öğrenci nitelikleri; öğretime kendini verme ve katılma derecesi=öğretim; uygulamada öğretim ihtiyacına uygunluk derecesi=öğrenme ürünleri olarak sıralanabilir. Birbirleriyle belli bir ilişki içerisinde olan bu üç değişken, modelde çok önemli bir yere ve öneme sahiptir. Modelin değişkenleri aşağıda açıklanmaktadır.

a) Öğrenci nitelikleri

Modelin ilk değişkeni olan *öğrenci nitelikleri*; bilişsel giriş davranışlarını ve affektif giriş özelliklerini kapsamaktadır. *Bilişsel giriş davranışları*; tüm öğrenmelerde gerekli olan zihinsel eylemleri içeren giriş davranışları ve belli bir öğrenme ünitesindeki yeni davranışların öğrenilmesini olanaklı kılan ya da kolaylaştıran ön öğrenmeleri içermektedir. Modele göre tam öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretme-öğrenme sürecinin başında eksik olan bilişsel giriş davranışlarının tamamlanması gereklidir. Bloom’a göre “öğrencilerin başarılarındaki değişkenliğin % 50'sini açıklama gücünde olan” (1995: 80) bilişsel giriş davranışlarının tam olması, aşamalı olarak hazırlanan konuların sonunda hedeflenen davranışların öğrenilmesini ya olanaklı kılacak ya da kolaylaştıracaktır. Bir ünite ile ilgili bilişsel giriş davranışlarında eksiklikler varsa, bu eksiklikler tamamlanmadan diğer üniteye geçilmemelidir. Çünkü bu eksiklikler öğrencilerin gelecek üniteye ya da konuda hedeflenen birçok davranışı gerektiği gibi kazanmasını engelleyecektir.

Affektif giriş özellikleri; Bloom tarafından “öğrencinin öğretilcek öğrenme birimine karşı göstereceği ilgisi, tutumu ve kendi kendini nasıl gördüğü ile ilgili görüşlerinin karmaşık bir bileşkesidir” (1995: 87) şeklinde tanımlanmıştır. Krathwohl ve diğerleri’ne göre affektif alan; “bir duyguyu, hissi, bir kabulleniş derecesini ya da reddi vurgulamayı amaçlar. Affektif amaçlar, basit ilgiden seçilmiş karmaşık ama içsel olarak karakterin ve bilincin vicdani yönlerini taşıyan olgulara doğru çeşitlilik gösterir. Bu tür amaçları literatürde belirtilmiş ilgiler, tutumlar, beğeniler, değerler ve duygusal eğilimler ya da önyargılar olarak çoğunlukla görmekteyiz” (1964: 7). İlgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutlardan oluşabilen affektif davranışların kişinin yaşamı boyu geçire geldiği yaşantıların ürünü olduğunu söyleyen Sönmez (2007), bu alana özgü davranışların yalnız okul sistemi içinde oluşmayabileceğini; bununla birlikte yine de okulda bu davranışların kazandırılması için uygulamalar yapılması beklendiğini söylemektedir. Bloom affektif giriş özelliklerinin, başarının % 25’ini açıklama gücünde olduğunu vurgulayarak, özellikle öğrenme işine katılma yönünden önemine işaret etmektedir. Buna göre bireyin bu özellikleri, öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Fidan’a göre “öğrencinin özgeçmişi ve

beklentileri onun eldeki öğrenme ünitesi ile ilgili duyuşsal giriş özelliklerini belirler” (1986: 8).

b) Öğretim

Tam Öğrenme Modeli’nin diğerk bir ana değışkeni *öğretim hizmetinin niteliğidir*. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenmeyi etkileyen pek çok faktör olduğı bilinen bir gerçektir. Bu faktörlerin tek başlarına öğrenmedeki etkileri çok azdır, ayrıca öğrenme düzeyini yükseltmek için bunların her birinin kontrol altına alınması da çok zordur. Bundan dolayı, Bloom öğrenme düzeyini artırmak için öğretim-öğrenme sürecini nitelikli hale getirerek bu süreçte etkisi daha büyük olan az sayıda faktörü belirlemeye çalışmış, bu faktörleri kontrol altına alarak öğrenme ürünlerinin etkililik ve verimliliğini artırmayı mümkün kılmıştır (Senemoğlu, 2005). Öğretim hizmetinin niteliğinin önemini Bloom şu sözleriyle vurgulamaktadır: “Okullarda kimlerin öğrenip kimlerin öğrenemeyeceğini büyük çapta bu okulların koşulları belirlemektedir. Kimin-azınlığın mı yoksa çoğunluğun mu-iyi öğrenciler olacağını belirleyen başlıca etken, öğrencilere sağlanmakta olan öğretim hizmetinin niteliğidir” (1995: 164).

Öğretim sürecinde yer alan öğelerin işe koşulmasıyla, öğrenme ürünlerinde hedeflenen başarıya ulaşılır. Öğretimin başlıca öğelerini; ipuçları/işaretler, pekiştirme, öğrenci katılımı ve dönüt-düzeltilme oluşturmaktadır. Bir ders süresinde bu öğelerin doğru kullanılmasıyla öğretim hizmetinin kalitesi yükseltilir. Öğretim hizmetinin nitelikli olması öğretmene bağlıdır. Öğretmen öğretim-öğrenme sürecini ne kadar verimli hale getirirse öğrenme düzeyi ve niteliğı yükselmekte, öğrenciler arasındaki başarı farkları en aza inmektedir. Öğretimin niteliğı ile okul başarısı arasında önemli bir ilişki bulunduğunu söyleyen Bloom’a (1995) göre, bu özellik başarıdaki değışkenliğin % 25’ini açıklayabilme gücüne sahiptir.

İpuçları/işaretler; öğretim-öğrenme sürecinde, öğrencinin *neyi, niçin ve nasıl öğreneceğim?* sorularına yanıt olarak verilen mesajların ya da iletilerin tümüne verilen isimdir. Bu mesajların tek bir iletilme şekli yoktur. Yazılı, sözlü, bedensel (örneğin dokunma, koklama vb.) ileti, gözlem yapma ya da bir durumun sergilenmesi olabilir.

Öğretim sürecinde kullanılan ipucu/işaretlerin, öğrenci başarısındaki değişkenliği % 14 oranında açıklama gücüne sahip olduğunu söyleyen Senemoğlu (2005), bunların kazanımlara ve öğrenci hazır bulunuşluğuna uygun, anlamlı, net ve güçlü niteliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretim hizmetinin niteliğinin bir diğer önemli ögesi *pekiştirmedir*. Pekiştirme; pekiştireçler aracılığıyla “davranışın tekrarlanma sıklığını artırma işlemi” (Senemoğlu, 2005: 458) ya da “bir tepkinin iç veya dış etkilerle kuvvetlendirilmesi” (Bacanlı, 2011: 273) olarak tanımlanmaktadır. “Öğrenmenin yalnız pekiştirme ile birlikte etkili olacağı” (Bloom, 1995: 142) görüşü, çoğu öğrenme kuramcısı tarafından benimsenmiştir. Güdülemeyi sağlayan en önemli faktör olan pekiştirme işlemi; ödül veya ceza olarak nitelendirilebilecek ve kalıcılığı sağlayacak somut ya da soyut dönütler, yani pekiştireçler aracılığı ile gerçekleşir. Pekiştireçlerin; öğrencilerin gelişim özelliklerine, genel yeteneklerine ve sağlık durumlarına, ön öğrenmelerine, affektif özelliklerine, sosyo-kültürel çevrelerine uygun ve anlamlı olması, aynı zamanda beklenen davranışlar ortaya çıktığında yani uygun durumda verilmesi öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gereklidir.

Öğrenci katılımı; öğretim hizmetinin niteliğinin bir diğer ögesidir. Katılım; doğrudan gözlenebilir ya da gözlenemez, istenen davranış değişikliğine yönelik öğrencinin kendisine sunulan işaretlerle etkileşmesi ve bu etkileşimi davranışı kazanıncaya kadar sürdürmesidir (Bloom, 1995; Senemoğlu, 2005). Öğrencilerin başarılarındaki değişkenliği % 20 oranında açıklama gücünde olan öğrenci katılımı, öğretim hizmetinin niteliği hakkında fikir verebilir. Doğru ve zamanında kullanılan ipuçları, pekiştireçler ve dönüt-düzeltilme işlemi ile nitelikli bir öğretim süreci gerçekleştirilebilir.

Son öge olan *dönüt ve düzeltme*; öğretim hizmeti niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öğedir (Senemoğlu, 1987; Bilen, 2002). Sınıf ortamında her öğrenci için koşullar aynı değildir. Örneğin ipuçları, pekiştireçler bir öğrenci için uygun olabilirken başkası için olmayabilir ya da katılım öğrenmeye ulaşmada yeterli gelmeyebilir. Öğrencilerin beklenen davranışları ne ölçüde kazandıklarının

belirlenmesi, gerekiyorsa eksik ve yanlışların giderilmesi, diğer bir ifadeyle “öğretimin bireyselleştirilmesi” (Senemoğlu, 2005: 459), dönüt ve düzeltme etkinlikleriyle gerçekleşir. *Tam Öğrenme Modeli*’nin gereği olarak her öğrenme biriminin sonunda uygulanan izleme testleri, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesine yardımcı olur. Belirlenen eksiklikler, ders içi ya da ders dışı düzeltme etkinlikleriyle giderilmeye çalışılır.

c) Öğrenme ürünleri

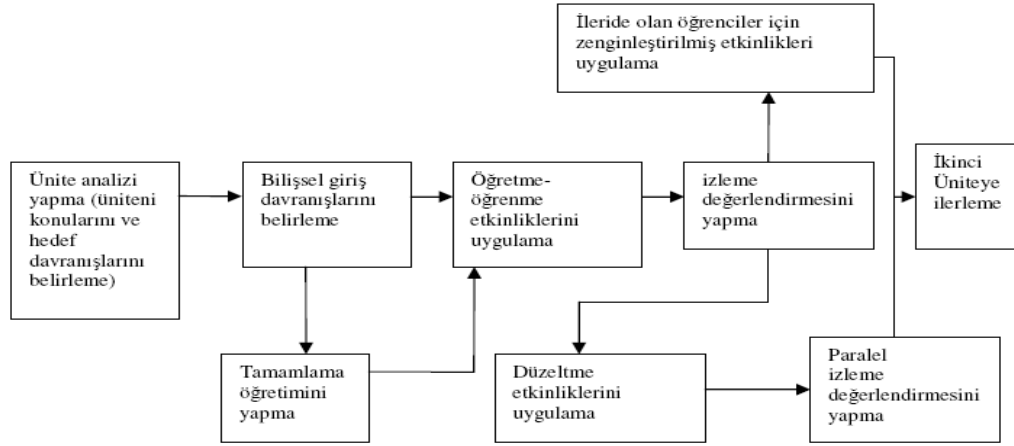
Tam Öğrenme Modeli’nde yer alan *öğrenme ürünleri*, öğrenci nitelikleri ve öğretim hizmetinin niteliğinin etkileşimi ile ortaya çıkar ve bu iki değişkenin niteliğine bağlı olarak değişir. Bu son ana öge; öğrenme düzeyi ve çeşidi, öğrenme hızı ve affektif ürünleri kapsamaktadır. Öğrenme ürünlerinin istendik şekilde oluşması, öğrenci niteliklerinin iyi belirlenmesi ve öğretim hizmetinin iyi sunulmasına bağlıdır. Her öğrenme ürünü bir sonraki öğrenme biriminin ön öğrenmesi, yani giriş davranışlarıdır. Bundan dolayı öğrenme ürünleri uygulamada önemli bir halkadır.

Modelin temelinde iki ana sayıltı yer almaktadır. Bunlardan birincisi “öğrencinin özgeçmişinin okulda öğrenmede can alıcı bir yer ve öneme sahip olduğu”dur (Bloom, 1995: 15). Öğrencilerden her birinin belli bir konuyla ilgili sınıfa getirdiği birikimleri farklıdır. Bu birikimler; eldeki öğrenme ünitesi ile ilgili ön öğrenmeler, yani bilişsel giriş davranışları ve mevcut öğrenme birimine yönelik öğrenme güdüsü yani affektif giriş özellikleridir. Bu iki göstergenin belirlenmesiyle, öğrencinin öğrenme ünitesi ile ilgili özgeçmişinin çerçevesi çizilebilir. Bir diğer sayıltı ise “öğrencinin girişteki özellikleriyle (gerekli ön öğrenme ve öğrenme güdüsü) öğretim hizmeti niteliğinin ikisinin de değiştirilebileceğidir” (Bloom, 1995: 17). Bu iki sayıltıyla Bloom; “öğrencinin öğrenmeyle ilgili özgeçmişi ve öğretim hizmeti niteliğinde yapılacak belli değişiklikler, öğrenciler arasındaki bu tür farkları önemli derecede azaltabilmekte ve öğrencilerin öğrenme düzeyleriyle öğrenme için harcanan zaman ve çabayla ilgili verimlerini önemli derecede artırabilmekte” (1995: 19) görüşünü savunmaktadır.

2.1.3. Tam Öğrenme Modeli'nin uygulanması

Çeşitli düzeydeki okulların hedefi öğrenmeleri en üst seviyeye çıkarmak olsa da; bilgi, beceri ve tutumların tamamını kazandırmada zorluklar yaşandığı bilinen bir gerçektir. Bloom'a göre; okulda *Tam Öğrenme Modeli* işe koşularak yapılan öğretim uygulamalarıyla, amaçlanan davranışların en az % 80-90'ı öğrencilerin büyük çoğunluğuna kazandırılabilir.

Tam Öğrenme Modeli'ne dayanan bir dersin genel çerçevesi aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 2-3. Tam Öğrenme Modeli'nin öğretme-öğrenme sürecinde uygulanması
(Senemoğlu, 2005: 462)

Şekil 2-3'te de görüldüğü gibi, *Tam Öğrenme Modeli* çerçevesinde yürütülen bir ders aşağıdaki işlem basamaklarından oluşmaktadır:

a) Öğretime hazırlık aşaması

Bu aşamada öğretmen, içeriğine göre konuyu öğrenme birimlerine böler, kazanımları ölçülebilir davranışlar olarak belirler. Sonrasında yapacağı sözlü ya da yazılı değerlendirmelerle öğrencilerin o konuya yönelik bilişsel giriş davranışlarını, yani ön öğrenmelerini belirler. Bu uygulama modelde önemli bir yer tutar; çünkü, öğretime geçmeden ön öğrenme eksikliklerinin tamamlanması gerekmektedir. Değerlendirmeden

sonra öğretmen gerekli ise ön-öğrenmelerdeki eksikliklere yönelik tamamlama eğitimi yapar. Eğer öğrenciler eldeki öğrenme birimi için yeterli düzeyde ön-öğrenmeye sahipse, öğretme-öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilir.

b) Öğretim aşaması

*Tam Öğrenme Modeli'*ne göre düzenlenen ders planları doğrultusunda ve öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen öğeler dikkate alınarak öğretme-öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilir.

c) İzleme ve değerlendirme aşaması

Öğretme-öğrenme etkinliklerinin sonucunda öğrenme birimine yönelik izleme testi uygulanır. İzleme testi sonucunda belirlenen tam öğrenme düzeyine erişilmişse bir sonraki öğrenme birimine geçilebilir. İzleme testi sonucunda, belirlenen tam öğrenme düzeyine erişilmemişse aynı öğrenme birimi için tamamlama eğitimi uygulanır. *Tam Öğrenme Modeli'*ne göre, ilerlemiş öğrenciler boş bırakılmaz. Zenginleştirilmiş etkinliklerle sürece katılırlar. Düzeltme etkinliklerinden sonra yapılan paralel izleme testi sonucunda tam öğrenme düzeyine erişilmişse, bir sonraki öğrenme birimine geçilir. Her öğrenme birimi için modelin uygulama aşamaları aynı şekilde gerçekleşir.

Tam öğrenme düzeyi, Bloom tarafından (1995), öğrencilerin büyük çoğunluğunun, bir ünite içinde öğrenilecek olan yeni davranışların % 70-% 80 gibi büyük bir kısmını öğrenmiş olma hali olarak tanımlanmıştır ve her bireyin belirlenen tam öğrenme düzeyine ulaşarak gereken beceri ve bilgiyi kazanması beklenir. Bazı öğrenciler bu kazanımlara daha kısa sürede ulaşırlar ve ek bir çalışmaya ihtiyaç duymazlar. Kendilerinden daha yavaş öğrenen öğrencilerin istenen davranışı kazanmalarını beklemek ders sırasında sıkılmalarına ve zaman kaybetmelerine sebep olacağı için Bloom bu öğrencilere; öğrenme deneyimlerini geliştirici oyun, proje vb. gibi ilave ya da zenginleştirilmiş aktiviteler sağlanmasını tavsiye etmektedir (akt.: Guskey, 2005).

Dünyada yapılan *Tam Öğrenme Modeli* uygulamalarına bakıldığında iki yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir (Guskey, 1980). Bunlardan ilki öğretmenlerin *Tam Öğrenme Modeli*'ne yönelik eğitilmesi sonrasında sınıfta kullanacakları materyalleri bireysel ya da takımlar halinde hazırlamalarını temel alan *öğretmen geliştirme* yaklaşımıdır. İkincisi; program geliştirme uzmanı, yazar, sanatçı ve tam öğrenme uzmanlarından oluşan bir grubun, öğretmenlerin tam öğrenme formatında bir öğretimde kullanabilecekleri materyal paketlerini geliştirmelerini temel alan *eğitim programı/materyal* yaklaşımıdır. Bu iki yaklaşımdan ilki *Tam Öğrenme Modeli*'nin ilk uygulamalarının gerçekleştiği Amerika Birleşik Devletleri'nde daha geniş bir uygulama alanı bulmuş, ikinci yaklaşım ise Kore, Hollanda ve Güney Amerika ülkelerinde geliştirilerek kullanılmıştır (Guskey, 1980).

2.1.4. Tam Öğrenme Modeli'nin güçlü ve zayıf yönleri

Öğrenmenin nasıl oluştuğu ve hangi değişkenlerden etkilendiği sorularına farklı bakış açılarıyla yaklaşan öğretim-öğrenme modelleri; süreç öncesi, süreçte ve süreç sonrasında yönelik uygulamalarla öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını yükseltmeyi, öğrenme güçlüklerini çözmeyi, farklı değerlendirme yollarıyla öğrenme düzeylerini belirlemeyi kapsar. Diğer bir ifadeyle; yani öğretim-öğrenme işleminin öncesi ve sonrası olmak üzere her aşamasına farklı pencerelerden bakmayı amaçlar, pek çoğu da bunu başarır.

Yıllar boyunca çok çeşitli alan derslerinde kullanılan *Tam Öğrenme Modeli*'nin etkisi üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Bunlardan biri, Whiting ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilmiştir. 7000'den fazla yüksek okul öğrencisine ait 18 yıllık verilerin derlenmesiyle gerçekleşen araştırma sonuçları göstermiştir ki; Tam Öğrenme Modeli öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı tutumlarının yanında, test puanları ve ders notu ortalamalarında da pozitif etkiye sahiptir (Whiting ve diğerleri, 1995). Anderson ve arkadaşlarının 1992'de ilk ve ortaokullarda yürüttüğü çalışma sonuçları da *Tam Öğrenme Modeli* uygulamaları ile öğrenci başarısı ve özgüveninde önemli derecede pozitif artış sağladığını göstermiştir (Anderson ve diğerleri, 1992).

Çeşitli araştırma sonuçları (Block ve Burns, 1976; Whiting ve Render, 1987; Guskey ve Pigott, 1988), *Tam Öğrenme Modeli*'nin pozitif etkisinin sadece bilişsel başarıyla sınırlı olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin okula devam durumları, sınıf toplantılarına katılımı, öğrenmeye yönelik tutumu yanı sıra özgüvenleri, öğrenmeye yönelik motivasyonları gibi diğer affektif özelliklerin de gelişmesini sağlamaktadır. Guskey'e (2007) göre, bu çok boyutlu etki *Tam Öğrenme Modeli*'nin çok yönlü etkisine atfedilir ve bu onu okul gelişim çabalarında özellikle güçlü bir araç yapmaktadır.

Bunlar ve diğer benzeri araştırma sonuçları *Tam Öğrenme Modeli*'nin etkili ve öğrenciye katkıları dışında öğretim sürecine de yararları bulunan bir model olduğunu göstermektedir. Örneğin, öğretim etkinliklerinin daha sistemli ve planlı olmasını sağlamaktadır. Öğretmenler her öğrenme birimine yönelik çalışma yaptıkları için daha hazırlıklı olurlar. Öğrenciler her öğrenme birimi sonunda bir sonraki öğrenme biriminin ön koşullarına sahip olmalıdırlar. Bu durum başaramama döngüsünün kırılabilmesinde, özellikle başarısız öğrenciler için önemli bir noktadır. Öğretmenler, öğrencileri dönüt ve düzeltme ile ders içinde, izleme testleriyle de her öğrenme birimi sonunda değerlendirme imkânına sahiptir.

Kuramsal olarak çok iyi temellendirilse de çeşitli eğitim modellerinin uygulamada sınırlı ve zayıf kalan yönleri de mevcut olabilmektedir. Her modelde olduğu gibi, *Tam Öğrenme Modeli*'nin de sınırlı olduğu durumlar vardır. Örneğin model, değişkenlerinde de görüldüğü gibi psiko-motor alan dışında yoğun şekilde bilişsel ve affektif alanlarla ilgilenmektedir. Yapılan araştırmaların ve tezlerin de bu iki alanda yoğunlaştığı görülmektedir. *Tam Öğrenme Modeli*'ni psiko-motor alanda uygulayan az sayıdaki araştırmalardan biri Blakemore (1984) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada; *Tam Öğrenme Modeli*'nin psiko-motor becerilerin kazanımına etkilerini incelemiş, raketbol oynayan lise öğrencileriyle çalışmış ve *Tam Öğrenme Modeli* lehine sonuçlar elde etmiştir. Araştırmacılar; *Tam Öğrenme Modeli*'nin bedensel eğitim alanında öğrenci başarısını geliştirmek için kullanılmamış bir kaynak olduğunu vurgulamışlar, bundan dolayı da benzer araştırmaların yapılmasını önermişlerdir.

Modelin zayıf yanlarından birisi de öğrenci mevcudu ile ilgilidir. Model az sayılı sınıflar için ideal olmakla birlikte, kalabalık sınıflarda uygulanması zordur. Kalabalık sınıflarda, sınıftaki tüm öğrencilerin aynı düzeyde öğrenmesini sağlamak, tamamlama eğitimi yapmak ve izleme testleri uygulamak oldukça fazla zaman almaktadır. Ayrıca, yapılan öğretim sonucunda bütün öğrenciler aynı hızda ilerlemeyebilir. Bu durumda da; tam öğrenme gösteren öğrenci, tam öğrenmeye ulaşamamış ve bireysel öğretim yapan öğrencileri beklemektedir. Yavaş öğrenen öğrenciler hızlı öğrenen öğrencileri engelleyebilmekte, hızlı öğrenen öğrenciler ile ilgilenilmezse zamanları boşa harcanmakta ve motivasyonları düşebilmektedir.

Öğretmen için; öğrencilerle tek tek ilgilenmek, yavaş öğrenenler için tamamlama eğitimi yapmak, hızlı öğrenen öğrenciler için çeşitlendirilmiş etkinlikler hazırlamak, her öğrenme birimi sonunda izleme testleri hazırlayıp uygulamak yorucu ve uzmanlık isteyen durumlardır. Modelin yapısı gereği, düzeltme çalışmalarında kullanılacak materyaller çeşitlilik içermek zorundadır. Her ünite sonunda farklı testlerin uygulanması gerekir. Kuzu ve diğerleri “sadece hedeflere yönelik testler kullanıldığında bu öğrenmenin yüksek derecelerine ulaşmaktan ziyade ezberlemeye ve sınırlı öğrenmeye yol açabildiğini” (2005: 235) vurgulamaktadırlar.

Tam Öğrenme Modeli, pek çok araştırma sonucuyla etkililiği kanıtlanmış bir model olsa da *zaman* ögesi en önemli tartışma konusudur. Model, öğrenme düzeyini etkili bir şekilde yükseltmektedir. Ancak, hızlı öğrenen öğrenciler için, daha önce de vurgulandığı gibi aynı durumun söz konusu olmadığı da görülebilmektedir. Bloom (1995), *Tam Öğrenme Modeli*’nin, eşit öğrenme ürünlerine ulaşılabilen bir yöntem olduğunu ve öğrencilerin bir süre sonra birbirine benzer miktarda zaman harcadıklarını savunmaktadır. Ancak; az sayıda da olsa, yapılan bazı araştırmalarda, harcanan zamanla orantılı olarak öğrenme düzeyinin beklendiği gibi gerçekleşmediği de ortaya konmuştur (Arlin ve Webster, 1983; Dillashow ve Okey, 1983).

Bloom kitabında, en hızlı öğrenen ve en yavaş öğrenen öğrencilerin ihtiyaç duydukları zamanla ilgili yapılmış araştırma sonuçlarını değerlendirmiş ve şu sonuca ulaşmıştır:

“Öğrenme hızı ya da ölçüt alınan öğrenme düzeyine erişebilmek için gerekli olan zaman değişmeye açık bir niteliklidir. Öğrencilere gerek duydukları ek zaman ve yardımın sağlanmış olduğu ve bunların öğrencilerde daha olumlu giriş nitelikleri geliştirdiği durumlarda bu öğrenciler sadece daha iyi öğrenebilir hale gelmekle kalmamakta, aynı zamanda gittikçe daha az bir zamanda öğrenebilir hale gelmektedirler. [...] Kimin hızlı, kimin yavaş olduğu bir öğrenme ünitesinden diğerine değişmektedir” (Bloom, 1995: 127).

Bloom'un görüşünün aksini kanıtlayan bir araştırma, Arlin ve Webster (1983) tarafından gerçekleştirilmiştir. *Tam Öğrenme Modeli* ve geleneksel öğrenme yaklaşımları ile yapılan öğretimde öğrencilerin harcadıkları zamanı belirlemeye yönelik yürüttükleri araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin, öğrenme oranı ve hatırlama bakımından kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olmakla birlikte; kontrol grubundan daha çok zaman kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada öğrenilen her öge için öğrenmeye harcanan zaman saptandığında, kontrol grubu başarısının, tam öğrenme grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Tam öğrenme kuramcılarının öğrencilerin öğrenmeye harcadıkları zamanın benzeşeceği ve öğrenme düzeylerinin yükseleceği iddialarının tersine, deney boyunca zamana yönelik bireysel farklılıklar ve öğrenme düzeyi sabit kalmıştır. Ayrıca hızlı öğrenen öğrenciler yavaş öğrenenlerin yetişmesini beklemek zorunda kalmışlardır. Bu araştırma sonucuna göre; *Tam Öğrenme Modeli* başarıyı yükseltirken, öğrenme zamanı miktarını artırıyor ve hızlı öğrenciler için ölü zaman dilimleri yaratıyor gibi görünmektedir.

Zamana ilişkin bulguları Arlin ve Webster'in bulgularıyla paralellik gösteren diğer araştırma, Dillashow ve Okey (1983) tarafından yapılmıştır. Araştırmada; *Tam Öğrenme Modeli*'nin uygulandığı gruplarda da öğrenciler arasında yetenek farkından doğan başarı farklarının Bloom'un önerdiği düzeyde azalmadığı, tam öğrenme gruplarının öğrenme ünitesindeki davranışları kazanmak için harcadıkları zamanın arttığı ve düşük düzeyde yetenekli öğrencilerin de öğrenme ünitesinde daha fazla zaman harcadıkları gözlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve diğer değişkenler üzerinde çok etkili olsa da; hiçbir öğretim yöntemi ya da modeli, tek başına her durumu düzeltecek ya da her öğrenme probleminde kullanılacak sihirli bir değnek değildir. Bu noktada Guskey'in yorumlarını incelemek anlamlı olabilir:

“İlk, ortaokul ve kolej eğitimcilerinin/öğretmenlerinin çalışmalarıyla, çok sayıda tam öğrenme uygulaması hakkında bilgi edindik. Öğrendiklerimizden ilki ve belki de en önemli olanı tam öğrenmenin eğitimde her derde deva olmadığıdır. Bütün bu öğretme ve öğrenme stratejileri, öğretmene birçok kullanışlı eğitim aracı sağlar. Bu stratejilerle çalıştığımız çoğu öğretmen, kendisini öğrencilerinin öğrenmeleri üstünde daha güçlü etkiye sahip hisseder hale geldi. Ama aynı zamanda bu materyaller öğretmenlerin sıkıntı çektikleri bütün problemleri çözmeye yönelik dizayn edilemez. Hiçbir öğretim stratejisi de bunu iddia edecek kadar saçma ve gerçek dışı değildir” (1980: 109).

2.2. Müzik Dersinde Tutum

2.2.1. Tutum

Tutum; Sosyal Psikoloji’de yapılan çeşitli tanımlamaların gösterdiği gibi, farklı yönlerden açıklanmaya çalışılan bir kavram halini almıştır. Genellikle; *belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi* olarak tanımlanan tutumun (Fishbein ve Ajzen, 1975; Tezbaşaran, 1997; Özgüven, 2003; İnceoğlu, 2010), “kendisi gözlenememekle birlikte gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılmaktadır” (Kağıtçıbaşı, 2004: 104). Anderson tutumu, “özel bir nesneyle karşılaşıldığında, uygun olan ve olmayan tarzda tepki vermek için bireyin eğilimli olmasını ya da hazırlanmasını sağlayan, orta yoğunlukta bir duygu” (1990: 423) olarak tanımlamaktadır.

Freedman, Sears ve Carlsmith ise tutumu, “bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistem” (2003: 338) olarak tanımlamakta, tutumu oluşturan üç öğeye vurgu yapmaktadır. Son yıllarda, bu üç öğenin tutumu oluşturduğu görüşü sorgulanmakta ve tutum farklı bir bakışla tanımlanmaktadır. Tutum; Pratkanı ve Greenwald tarafından “duygu, düşünce ve davranış ilişkisine değinilmeksizin, bireylerin farkında oldukları bir obje ile ilgili iyi-kötü, güzel-çirkin, olumlu-olumsuz gibi değerlendirmeleri” (1989: 275), başka bir deyişle bir çeşit *zihinsel değerlendirme* olarak tanımlansa da; tutumun üç öğeden oluştuğu düşüncesi günümüzde gittikçe daha çok kabul görmektedir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003; Kağıtçıbaşı, 2004; Tavşancıl, 2006).

Her ne kadar basit yaklaşım veya geri çekilme tepkileri olarak görülseler de, aslında daha karmaşık bir davranış görünüşü olduğu söylenen (Köklü, 1995) tutum; bilişsel, duygusal ve davranışsal (gözlenebilen hareketler) süreçleri içeren üç bileşenden oluşur. “Tutumun konusunu oluşturan kişi, durum, olay veya nesneye ilişkin olarak sahip olunan her tür bilgi, deneyim, inanç ve düşünce” (İnceoğlu, 2010: 24) olarak tanımlanan *bilişsel öğe*, tutumun temel ve en önemli bileşenini oluşturmaktadır.

“Olumlu-olumsuz değerlendirme ya da duyguları da (duygusal öğe) içeren, bütünü merkezi bir konu ya da nesnesi (tutum nesnesi) ile ilgili bir düşünce, inanç ve bilgiler (bilişsel öğe) toplamı olarak düşünürüz. Bu bilgi ve duygu toplamı belirli bir davranışa yol açmak eğilimindedir” (Freedman, Sears ve Carlsmith 2003: 340).

“Bireyin düşünce süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusu” (Triandis, 1964, akt.: Tavşancıl, 2006: 72) olarak tanımlanan bilişsel öğe, çevrede bulunan tutum konuları/objelerine yönelik bireylerin edindikleri bilgileri temsil eder. Bu bilgiler tutum objesi ile yaşanan doğrudan ya da dolaylı deneyimlerle elde edilir. Tutum aynı zamanda inançlardan da oluşmaktadır. Tutum, düşünce ve inancın; pek çok ortak noktaya sahip, ayırt edilmesi zor, çeşitli şekillerde tepki göstermek için öğrenilmiş eğilimler olduğunu söyleyen Tavşancıl’a göre, “bu üç kavram bir doğru üzerine yerleştirilecek olsa, düşünceler ve inançlar iki uçta, tutumlar ise ortaya yerleştirilebilir” (2006: 73-74).

Tutumu oluşturan bir diğer bileşenin de *duygusal öge* olduğunu vurgulamıştık. İnceoğlu'na göre “çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin; olumlu veya olumsuz olaylarla, arzulanen ya da arzulanmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı tutumun duygusal ögesini temsil eder” (2010: 21). Bireylerin “tutum objesine karşı heyecanını içeren” (Tavşancıl, 2006: 77) bu öge, “tutuma süreklilik kazandıran, tutumun itici ve şekillendirici yönüdür” (Erdoğan, 2007: 153). Tutumun duygusal ögesi de, tutum objesiyle yaşanan deneyimler sonucunda oluşur.

Tutumun son bileşeni *davranışsal ögedir*. Belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna/objesine karşı, bireyin sözlerinden ya da diğer hareketlerinden gözlemlenebilen davranış eğilimleri (Tavşancıl, 2006; İnceoğlu, 2010) olarak tanımlanan davranışsal ögenin; tutumun ifade edilmesinde gerekmediğini ileri süren görüşler de mevcuttur. Örneğin film izlemekten hoşlanan biri, sinemaya gitmeyebilir ya da film satın almayabilir. Morgan bu konuyla ilgili şunları söylemektedir: “İnsanlar şu veya bu nedenle her zaman duygularına uygun bir şekilde davranmaz veya davranamazlar, ancak uygun hareket etme eğilimi daima mevcuttur. Bu nedenle, çoğu kez tutumlardan davranışları yordayabilmek mümkündür” (2000: 363).

Tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri ve aralarındaki ilişkiye yönelik İnceoğlu şunları söylemektedir:

“Bireyin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge,) ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını (davranışsal öge) belirler. Bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu duruş onun tutumunu yansıtır. Dolayısıyla da tutumun oluşması için söz konusu üç öge arasında örgütsel ve uyumlu bir ilişki ve eşgüdüm olmak zorundadır” (2010: 20).

Tutuma ilişkin genel özellikler Tavşancıl tarafından aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- “1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır.
2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler.
3. Tutumlar birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar.

4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin tutum oluşturdudan sonra ona yansız bakamaz.
5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır.
7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir” (2006: 72).

Tutumlar gizli ya da varsayılan değişkenler yani soyut kavramlar olduğu için doğrudan ölçülemezler ve ölçeklenmeleri zordur (Tavşancıl, 2006). Thurstone tutumların sözel bir ifade olan kanılar aracılığı ile ölçülebileceğini belirtmiştir (1929, akt.: Özgüven, 2003). Kanıların her zaman tutumları ifade etmediği, bireylerin söyledikleriyle gösterdikleri davranışın farklı olabileceği, gözlenebilir davranış aynı olduğu halde altta yatan motivasyon ve tutumun tamamen farklı olabileceği ileri sürülmektedir. Bireylerin davranışlarının kendilerine özgü tutumlarından kaynaklandığı kanısı yaygın olarak kabul görmekte ve tutumların ölçülmesi de bu temele dayandırılmaktadır (Özgüven, 2003).

Eğitim alanında da; bireylerin bir derse karşı olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olma durumu, ders sürecini ve o derste akademik başarıyı etkiler. Bu da tutumu öğrenme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden birisi yapar. Önemi eğitimciler ve psikologlar tarafından da vurgulanan tutum değişiklikleri, Greene, Jorgenson ve Gerberich’e (1943) göre “öğretim çıktılarının bir türü olarak gerçekleşir ve öğrenci tutumları şüphesiz onların okul uyumlarını etkiler” (akt.: Edwards ve Edwards, 1971: 230). Kingsley ve Garry (1957) de aynı fikirde birleşerek, “tutumlar yoluyla düşünce, duygu ve davranışların yönlerinin büyük ölçüde belirlendiğini” vurgulamaktadırlar (akt.: a.g.e. 230). Tutum, Bloom’un Tam Öğrenme Modeli’nde de ilgi ve akademik özkavramla birlikte affektif giriş özelliklerinden biri olarak kabul edilir.

2.2.2. Müzik dersinde tutumun önemi

Müzik dersi açısından da tutum aynı öneme sahiptir. Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları, derse katılmalarında ve ders başarılarında etkili olmaktadır. Öğrencinin müzik dersiyle, kendisiyle ve öğretmenle ilgili tecrübeleri, beklentileri ve düşünceleri; müzik dersine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumların gelişmesine yol açar. Yani, tutum sadece ders sürecinin değil, süreç öncesi yaşanmışlıkların da bir sonucudur. Philips (2003) müzik dersine karşı tutumda; sosyo-ekonomik çevre, evdeki müzikal ortam, sınıf seviyesi, kendini algılama, cinsiyet, öğretim programı, müzik dersiyle ilgili geçmiş deneyimler, öğretmen-öğrenci ilişkisi, motivasyon, diğer öğrencilerin tutumlarını algılayış biçimi gibi pek çok faktörün rol oynadığını belirtmektedir. Wapnick (1976) ise tutum ve tercihe yönelik araştırmaları incelediği çalışmasında, müzik tutumlarıyla ilgili değişkenleri *müzikal nitelikler, çevre özellikleri, bireysel özellikler* olarak üç ana başlıkta toplamıştır. Tüm bu faktörler, öğrencinin müzik dersine yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesinde çeşitli roller oynar.

Ülgen (1997); öğrencinin geliştirdiği tutumun, öğretmeni iki yönüyle ilgilendirdiğini vurgulamaktadır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamadır. Öğretmenlerin çoğu derslerinde bilişsel alanı temele alarak hedeflerine ulaşmaya çalışırlar. Ancak, bu hedeflere ulaşmada dinamik faktör olan tutumu ve diğer duygusal özellikleri göz ardı ederler. Bu bakış açısıyla, derslerine yönelik olumlu tutum geliştirme öğretmen tarafından önemsenmelidir. İkincisi ise olumsuz tutumların olumlu yönde değiştirilmesidir. Öğrencilerin okula, derslere ve öğretmenlere yönelik geliştirdikleri farklı tutumları vardır. Bu tutumlar eğer öğrenci başarısını etkileyecek türden ise, yani olumsuzsa, öğretim yöntemlerinde yeni arayışlar gibi çeşitli yaklaşımlarla öğrencinin tutumu değiştirilmeye çalışılmalıdır.

Son 30 yılın müzik eğitimi araştırmalarına bakıldığında, tutumun sıklıkla incelendiği ve farklı pek çok değişkenle birlikte ele alındığı görülmektedir (Moore, 1976; Lee, 1980; Frakes, 1984; Gremli, 1999; Lacroix, 2002; Philips, 2003; Özmenteş, 2005; Nacakcı, 2006a; Taylor, 2009; Vermillion, 2009; Larson, 2010; Ballinger, 2011; Uçaner, 2011). Örneğin Moore'un (1976) araştırmasında; ilköğretim müzik eğitiminde

kullanılan farklı özellikteki öğretim tekniklerinin, öğrencilerin tutum, başarı ve öğrenme becerileri üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Moore, 125 ilkokul öğrencisiyle yürüttüğü araştırmada kullandığı beş öğretim tekniğinin etkilerini; çok seçenekli ön-test ve son-test, çok seçenekli küçük sınav, makale, tutum anketi, müzik dersini videoya çekme ve kurs sonrası değerlendirme yollarıyla ölçmüştür. Araştırma sonuçları başarı ve tutum arasında doğru bir orantı bulunduğunu ortaya koymuştur.

Bu alanda ülkemizde yapılan araştırmalardan biri Şen (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlköğretim yedinci sınıf müzik derslerinde programlı öğretim yönteminin öğrenme düzeylerindeki etkisinin ortaya konmasını amaçlayan bu araştırmada; öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları, bilgisayarla ders işlemeye yönelik tutumları, bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algıları ve bu üç değişkenin aralarındaki ilişki irdelenmiştir. Betimsel ve deneysel olmak üzere iki boyutta yapılan uygulamalar sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, bilgisayar destekli programlı öğretim yönteminin geleneksel yöntemle göre kavrama düzeyinde ve kalıcılığı sağlamada etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin bilgisayar destekli programlı öğretim yöntemi ile uygulanan müzik dersine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları, ders için hazırlanan öğretim yazılımı ile dersi daha zevkli işledikleri, zamanı daha etkili kullandıkları saptanmıştır.

Müzik dersinde öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi, olumsuz tutumlar varsa bunun nedenlerinin tespit edilerek bunların olumlu yöne çevrilmeye çalışılması; müzik dersi başarısı için öğretmene yol gösterecek önemli bir kılavuz olabilir. Müzik dersindeki başarının, daha önce de belirtildiği gibi olumlu ya da olumsuz etkilendiği unsurlardan biri tutumdur. Yukarıda da etraflıca açıklandığı gibi tutum; değiştirilebilir özelliktedir ve müzik dersi; geçmiş deneyimler, cinsiyet, öğretmen, aile gibi değişkenlerin etkisiyle şekillenmektedir. Başarıyı etkileme özelliğine sahip olduğu araştırmalarla da (Moore, 1976; Wapnick, 1976; Dobroski, 1981; Philips, 2003; Otacioğlu, 2007; Öztöpalan, 2007) ortaya konmuş olan tutum konusunda öğretmenin bilgi ve fikir sahibi olması; öğrencileri yönlendirmede, onların motivasyonlarını artırmada ve ders başarılarını yükseltmede kendisine büyük yardım sağlayabilir.

Öğretmenlerin gerek kendi derslerine, gerekse sosyal yaşamdaki diğer olgulara yönelik öğrenci tutumlarının ne olduğunu, nasıl ölçüleceğini bilmelerinin eğitimin niteliğini artırmada önemli bir etken olabileceğini söyleyen Duatepe ve Çilesiz (1999), bundan dolayı öğrencilerin belli derslere yönelik tutumlarını ölçmek üzere yapılan çalışmaların günümüzde büyük önem kazandığını vurgulamaktadır.

2.3. Müzik Dersinde Başarı

Belirli bir program sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlik düzeyi olarak tanımlanan (Demirel, 2010) akademik başarı, öğrencilerin bu hedefler doğrultusunda istenen öğrenmeleri gerçekleştirebilmesinin ve gelişmesinin göstergesidir. Bloom (1995), bir derste başarı ya da başarısızlığın, sonuçta öğrencinin bu derse karşı nasıl bir duyguya sahip olduğunu ve onun öğrenme isteğini belirleyen başlıca etken olduğunu söylemektedir. Öğrencinin okuldaki başarıyı tatmış olup olmayışının, kendine yönelik *akademik yeterlik* kavramı oluşturmada ve ileri öğrenmeler için güçlü bir güdülenmede etkisi olduğunu söyleyen Fidan’a göre; “günlük konuşma dili ile başarı başarının mayası olmaktadır. Başarıyı tatmamış ya da tadamamış bir öğrencinin öğrenme işinden vazgeçme olasılığı her zaman yüksektir” (1986: 217). Buna göre bir derste başarı veya başarısızlık öğrencinin o derse yaklaşımını büyük ölçüde etkiler.

Başarının daha önce de bahsedilen faktörlerden hangilerinden etkilendiği sorusuna yanıt bulmak, başarı ya da başarısızlığın nedenlerini irdelemek üzere geliştirilen teorilerden birisi *Yükleme Teorisi (Attribution Theory)*’dir. İlk defa Heider tarafından ortaya konmuş olan *Yükleme Teorisi*; Kelley, Weiner gibi sosyal psikologlar tarafından zaman içerisinde geliştirilmiştir (Açıkgöz, 2003). Teoriye göre kişinin bir işteki başarı ve başarısızlığının nedenlerine ilişkin inançları/dayanakları olarak adlandırılan yüklemeler; kişinin gelecekteki başarı davranışlarını, beklentilerini, kendisiyle ilgili algılarını ve diğer duygusal tepkilerini etkilemektedir (Austin ve Vispoel, 1998). Başarı ve başarısızlığın kaynağı olarak görülen yetenek, çaba, şans ve görev gibi nedenlere yüklenen inançlar; Weiner’a göre insanların gelecekte aynı

durumlarla karşılaştıklarında, aynı sonuçları elde edeceklerini düşünmelerine yol açmaktadır (akt.: Fidan, 1986). Austin ve Vispoel (1998), bir öğrenme stratejisi/yöntemi gibi diğer bireyleri de etkileyen yüklemeler ve ilginin, ayrıca başarıya yönelik motivasyonu anlamakta önemli bir rol oynayabileceğini düşünmektedir.

Müzik eğitimi açısından düşünüldüğünde de; öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına yönelik inançlarının bilinmesi, gelecekte karşılaşacakları benzer durumlar açısından önemlidir. Asmus'un (1986) yaptığı araştırmanın sonuçları; öğrencilerin, müzik derslerindeki başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerinin % 80'ini içsel nedenlere bağladıklarını ortaya koymaktadır. Yine Özmenteş (2012) tarafından yapılan başka bir çalışmada öğrenciler dersteki başarılarını; sınavlara çalışma, müziği ve müzik dersini sevmeye, öğretmen özellikleri ve müzik dersine yönelik tutum, yetenek ve çabalarına yüklemekteyken; başarısızlıklarını ise yeteneklerinin olmaması, sınıfta diğer arkadaşlarının olumsuz davranışları, dersteki şarkılardan hoşlanmamaları ve müzik dersi için çalışmamaları gibi nedenlere yüklemektedirler.

Araştırma sonuçları da göstermektedir ki (McCarty, 1980; Frakes, 1984; Altıntaş, 2007; Freeman, 2011), öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarında, birbirinden farklı pek çok faktör rol oynamaktadır. Örneğin Frakes (1984), araştırmasında derse katılımın etkisini incelemiş; seçmeli müzik aktivitelerine katılan öğrencilerin ilgi, aile etkisi, zaman, öğretmen, kurs içeriği ve kendini algılama gibi değişkenlerle birlikte tutum ve müzik başarısı arasında da önemli ilişki bulmuştur. Okulu bırakan öğrencilerin müzik başarısı, akademik başarı ve tutumları arasında da anlamlı bir ilişki bulan Frakes; seçmeli müzik aktivitelerine katılmayan öğrencilerin müzik başarısı, akademik başarı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Bununla birlikte ilgi, aile etkisi, kendini algılama gibi değişkenler arasında ilişki bulunmuştur. Yine başka bir çalışmada McCarty (1980), öğrencilerin etnik ya da ırksal özelliklerinin müzik başarılarıyla ilişkisinin olmadığı sonucunu bulmuştur. Bununla beraber; yüksek akademik okuma becerilerine sahip olan öğrencilerin müzik başarısı üzerinde, bireyselleştirilmiş öğretimin toplu öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna da ulaşmıştır. Bu bağlamda ders başarısının ya da başarısızlığının nedenlerinin belirlenmesi, öğretmen ve öğrenci için önemli bir durumdur.

Başarının tespiti, ölçme ve değerlendirme ile mümkün olmaktadır. Ölçme ve değerlendirme; hem öğretmeni hem de öğrenciyi sürece yönelik bilgilendiren, öğretim sürecinin bütünleyici bir parçasıdır. Barkley'e (2006) göre; değerlendirme genel eğitim sürecindeki gibi müzik dersindeki öğretimde de, öğretime kılavuz olabilecek dönütleri ve öğretim programı kazanımları doğrultusunda öğrenci başarısının tespitini sağlamaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde büyük rol oynayan değerlendirme aynı zamanda eğitsel sürece rehberlik etmek, öğretmen etkililiğini değerlendirmek, öğrenci gelişimini ölçmek ve öğrenci başarısına yönelik dönüt sağlamak açısından da çeşitli işlevlere sahiptir. Asmus (1999); öğretim perspektifinden bakıldığında, değerlendirmenin sadece zaman içerisinde edinilen bilginin ve becerinin adil ve objektif ölçümünü değil, gelecek öğrenme deneyimlerinin uygun şekilde tanımlanmasını da kapsadığını söylemektedir.

Müzik dersi sadece bilişsel ve affektif değil, ağırlıklı olarak psiko-motor becerilerin kazanımını da hedeflediği için yapı olarak diğer derslerden farklıdır. Müzik kuramları eğitimi ve beğeni eğitimi gibi boyutları sadece müziği algılamaya ve müziksel bilgi edinmeye yönelik gibi görünse bile; bunlarla birlikte müziksel işitme eğitimi, ses eğitimi, çalgı eğitimi ve yaratıcılık eğitimi gibi boyutlarıyla uygulamanın daha ağır bastığı bir derstir. Bundan dolayı, müzik dersindeki başarı tek boyutlu olarak değil de, çok çeşitli değerlendirme yöntemleriyle belirlenmektedir.

2006 İlköğretim Müzik Öğretim Programı'nda ölçme araçları-ve buna bağlı olarak yöntemleri-*Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları* ve *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları* olarak iki grupta ele alınmıştır. Açık uçlu sorular, kısa yanıtlı çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış maddeleri vb. gibi geleneksel değerlendirme yollarının yanı sıra; öğrenci ürün dosyası, gösteri, sunum, poster, proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri, gözlem formları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araçları da öğrenci başarısını belirlemede işe koşulması beklenen ve önerilen yöntemlerdir. Bu iki ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılmasıyla öğrencilerin ders başarıları hakkında daha bütüncül değerlendirmelerin yapılmasının mümkün olacağı düşünülmektedir. Türkmen;

“ders süreçlerinde öğrencilerin yetenekleri değil, işleniş sürecine olan katılımları, katkıları, istekleri ve süreç sonunda edinmiş oldukları becerileri ne derece kazanmış olduklarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi” (2009b: 184) gerektiğine vurgu yapmaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Tam Öğrenme Modeli ile ilgili araştırmalar

2.4.1.1. Tam Öğrenme Modeli ve yüksek öğretim müzik derslerinde kullanım potansiyeli

Dobroski'nin (1981) yürüttüğü araştırmada, üniversite düzeyinde müzik eğitimi esas alınmıştır. Deneysel desende gerçekleşen araştırmada, yüksek öğrenim düzeyindeki müzik gruplarına bireysel (Keller Sistemi) ve toplu olarak (Bloom Modeli) tam öğrenme yaklaşımları ve geleneksel yöntemi içeren müzik kursu uygulanmıştır. Her araştırma grubunda farklı yaklaşımla birlikte, farklı dönüt-düzeltilme teknikleri de uygulanmıştır. Deneysel süreç sonunda, her iki tam öğrenme yaklaşımıyla beraber uygulanan düzeltme tekniklerinin, öğrencilerin transpozisyon başarılarında ve psiko-motor becerilerinde geleneksel öğretime göre daha olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dobroski araştırmasında; tam öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve tutumlarını olumlu etkilediğini, bundan dolayı da lisans düzeyindeki müzik eğitiminde potansiyel ve değerli bir araç olduğunu ifade etmektedir.

2.4.1.2. Tam öğrenme yaklaşımının temel caz piyano becerisi öğretimine etkisi

Larsen (1986), doktora tezinde temel caz piyano becerisi kazandırmak için, *Tam Öğrenme Modeli*'ne göre şekillendirilen bir kurs uygulamıştır. Kursta; caz üslubuna yönelik bilgi kazandırmak, yedili akorları çalabilmek, caz doğaçlaması yapabilmek ve öğrencilerin kendi doğaçlama becerilerine yönelik tutumlarını etkilemek amaçlanmıştır. Yetişkin 8 piyanistin katıldığı, 5 hafta ve 15 saat olarak hazırlanan kurs;

“Temel Caz Piyanosu Çalıştayı” olarak isimlendirilmiştir. Araştırmayla ilgili veriler; terminoloji, caz akor sembolleri, caz piyanist ve pedagogları konularına yönelik ön-test ve son-test yazılı testi; 6 soruluk bir tutum anketi; yedili akor ile doğaçlama uygulamalarını içeren ve üç gözlemci tarafından puanlanan final sınavı performans ölçümü yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada yazılı bilgi son testine göre, bütün öğrenciler tam öğrenme aşamasına ulaşmıştır. Öğrencilerin % 75’i yedili akor performanslarında, % 88’i de doğaçlamalarda tam öğrenme aşamasına ulaşmıştır. Bu uygulamalar sonucunda, bütün öğrenciler kendi doğaçlama yetenek ve yeterlikleriyle ilgili daha pozitif tutumlar geliştirmişlerdir. Larsen “caz alanında *Tam Öğrenme Modeli*”nin uygulanabilirliği hakkında yeni bilgiler sağladığı ve tam öğrenme prosedürlerinin alışılmışın dışında kullanımını gösterdiği” (1986: 107) için bu araştırmanın önem taşıdığını vurgulamıştır.

2.4.1.3. Biçimlendirici değerlendirmenin müzik öğretimine etkileri

Boulet, Simard ve Melo (1990), farklı dönüt tiplerinin, öğrencilerin majör müzikal ölçüleri öğrenmelerine etkisini inceledikleri araştırmalarında; dönütsüz, yazılı bireysel dönüt ve sözlü grup dönütünün etkilerini incelemişlerdir. Seksen ortaokul öğrencisiyle yürüttükleri araştırmada, iki deney grubu ve bir kontrol grubu vardır. Ön testten sonra deney süresince her iki deney grubuna da farklı dönüt ve düzeltme işlemleri uygulanmıştır. 23 kişilik birinci deney grubunda; motivasyon mesajı, adım adım çalışma planı, öğrencinin konuyla ilgili zayıf yönleri ve tamamlanan bütün görevler için tebrik mesajının bulunduğu yazılı dönütler kullanılmıştır. 30 kişiden oluşan ikinci deney grubunda ise uygulama süresince sözlü dönüt ve düzeltme yapılmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir dönüt düzeltme işlemi olmaksızın uygulama yapılmıştır.

Öğrenmenin dönüt ve düzeltmeden kaynaklandığından emin olabilmek için öğrencilerin önceki akademik başarıları, müzikal yetenekleri ve öğrenme becerileri kontrol değişkenleri olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bu değişkenlere göre eşit olduğu ön-test sonuçlarıyla; ses, ritim ve tonal hafıza alt testlerini içeren Seashore testiyle ve sonuçları ön-testle karşılaştırılan başka bir testle tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; sözlü verilen dönüt ve düzeltmelerin, yazılı dönüt ve düzeltmeye ve düzeltme yapılmayan duruma göre büyük gelişme sağladığı belirlenmiştir. Ancak ana amaç olan majör müzikal ölçülerin öğreniminde pek çok öğrenci belirlenmiş olan % 80’lik tam öğrenme düzeyine ulaşamamıştır. Araştırmacılara göre “sözlü dönüt sadece bir çözüm sunmuştur, ancak en iyi çözüm bu değildir ve daha çok araştırma yapılmalıdır” (1990: 124). *Tam Öğrenme Modeli*’nin kullanıldığı bu araştırma; “öğretmenler iyi hazırlanmış olmalıdır ve bir öğretim müdahalesinin başarısından emin olmak için sezgi yeterli değildir” (1990: 124) inanışına katkı yapmaktadır.

2.4.1.4. Tam Öğrenme Modeli ve öğrenme stillerinin başarı puanlarına etkisi

Thomas-Topp (1995) doktora tezinde; sekizinci sınıf öğrencilerinin resim dersindeki başarılarını değerlendirmek için, *Tam Öğrenme Modeli* ile öğrenme stillerine uygun ve uygun olmayan öğretim stratejileri kullanmıştır. Araştırma, biri kontrol grubu olmak üzere dört grup ve toplam 168 öğrenci ile yürütülmüştür. 1. grup kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 2. grupta 9 hafta bireysel öğretim temelli tam öğrenme stratejisi ile, 9 hafta da grup temelli tam öğrenme stratejileri ile öğretim yapılmıştır. 3. grupta 9 hafta uygun olmayan öğrenme stilleriyle, 9 hafta uygun öğrenme stilleriyle öğretim yapılmıştır. 4. grupta ise 9 hafta uygun öğrenme stilleri ve bireysel öğretim temelli tam öğrenme stratejisi ile, 9 hafta uygun öğrenme stilleriyle ve grup temelli tam öğrenme stratejisi ile öğretim yapılmıştır. 18 hafta öncesinde ve sonrasında başarı puanlarındaki değişiklikleri belirlemek için psikolojik, çevresel ve fiziksel olmak üzere üç aşamalı testler ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, bireysel öğrenme temelli tam öğrenme uygulamaları ile grup temelli tam öğrenme uygulamaları başarı puanları arasında fark yoktur. Ancak uygun öğrenme stilleriyle öğretim yapılan öğrencilerin başarı puanları kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Uygun olmayan öğrenme stilleriyle öğretim yapılan grubun başarı puanları ise kontrol grubundan daha düşük çıkmıştır. Araştırmacı; öğrenme stilleri ve yöntem doğru kullanıldığında başarının

etkilendiğini, öğrenme stilleri ve tam öğrenme yaklaşımının birlikte kullanımıyla 8. sınıf öğrencilerinin başarı puanlarında büyük artış sağlandığını söylemektedir.

2.4.1.5. Tam Öğrenme Modeli destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının fen bilgisi dersindeki eriş, tutum ve kalıcılığa etkisi

Öner (2005) yüksek lisans tezinde; fen bilgisi dersinin “Canlının iç yapısına yolculuk” ünitesindeki *Hücre ve Dokular* konularının öğretiminde, tam öğrenme destekli çoklu zekâ kuramı, çoklu zeka kuramı, tam öğrenme ve geleneksel yöntemin uygulandığı gruplar arasında eriş, kalıcılık ve derse yönelik tutum açısından farkları incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön-test ve son-test deneysel deseni kullanılmıştır. Toplam 118 altıncı sınıf öğrencisinden oluşan dört denk gruba, beş hafta boyunca yürütülen araştırmada; veri toplama aracı olarak “Canlının iç yapısına yolculuk” ünitesi için geliştirilen başarı testi ve Kaya (2002) tarafından öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; çoklu zeka kuramı ve *Tam Öğrenme Modeli* eriş açısından geleneksel yöntemle aynı etkiyi yaratsa da, tam öğrenme destekli çoklu zeka kuramının uygulandığı grubun erişleri, geleneksel yöntemin uygulandığı gruba göre anlamlı bir farkla yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı tutumları eşit derecededir. Tutum değişikliği elde edilen benzer çalışmalar bulunsun da, bu eşitliğin nedeni olarak araştırmacı; tutumların ölçülmesinde sadece tutum ölçeğinin kullanılması, sınıf mevcutlarının 45’in üstünde olması ve araştırma sürecinin yeterli olmayışı gibi varsayımları düşünmektedir.

2.4.1.6. Tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleriyle işlenen matematik dersinin başarı düzeylerine etkisi

Zengin (2005) yüksek lisans tezinde; tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda buluş, canlandırma, soru-cevap gibi çeşitli yöntemlerle işlenen matematik dersinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarı, kalıcılık düzeyi ve matematik dersine karşı

tutumlarına etkisini incelemiştir. Yapılan bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmış; deney grubunu 38, kontrol grubunu 34 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya ilişkin veriler; altıncı sınıf konularından oluşan ve ön-test olarak uygulanan matematiksel başarı testi, yedinci sınıf tam sayılar konusundan oluşan son-test ve 8 hafta sonra kalıcılığı ölçmek için kullanılan hatırlatma testi; Nazlıççek ve Erkin (2002) tarafından hazırlanmış ve *Matematik İlgili Düşünceleriniz* şeklinde adlandırılmış matematik tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; ilköğretim yedinci sınıfta tam öğrenme yaklaşımı doğrultusunda farklı öğretim yöntemleriyle işlenen matematik dersi ile düz anlatım yöntemi arasında, başarı düzeyleri açısından tam öğrenme yöntemi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca farklı öğretim yöntemleriyle işlenen matematik dersleri kalıcılığı artırmaktadır. Tam öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir ve matematiğin algılanan yararları üzerinde etkili olmuştur. Öğrencilerin matematik dersine olan ilgilerini olumlu yönde değiştirmiştir.

2.4.2. Müzik dersinde tutum ve başarı ile ilgili araştırmalar

2.4.2.1. Katılımcı, katılımcı olmayan ve okulu bırakan öğrencilerin müzik başarısı, akademik başarısı ve tutumu arasındaki farklılıklar

Frakes (1984) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde; temel eğitimdeki müzik başarısı ve akademik başarı, ortaokuldaki seçmeli müzik aktivitelerine katılım ve lise sonrası okul müzik deneyimlerine yönelik tutumlar arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Araştırmada veriler, genel akademik becerilere yönelik yaygın olarak kullanılan *Iowa Temel Beceriler Testi*; majör-minör ayrımı, ton bulma ve görsel-işitsel ses ve ritim ayrımı gibi konuları içeren *Corwel Müzik Başarısı Testi 2* ve araştırmacı tarafından geliştirilen, ortaokul müzik aktivitelerine yönelik tutumu etkilediği düşünülen faktörlere yönelik *Katılımı Etkileyen Faktörler* anketi yoluyla elde edilmiştir.

Benzer ilkokul ve ortaokul müzik deneyimlerine ve fırsatlarına sahip olmuş 83 öğrenciden elde edilen verilere göre, müzik dersine katılan öğrencilerin hem müzik

başarıları hem de genel başarıları diğer iki gruba göre yüksektir. Ayrıca müzik aktivitelerine yönelik tutumları da diğer iki gruba göre daha olumludur. Okulu bırakan öğrenciler ise müzik dersine katılmayan öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahiptirler. Üç grup arasında kendi müziksel yeteneğini algılama, esas ilgi, aile etkisi ve zaman değişkenlerinde önemli farklılıklar vardır. Müzik dersine katılan öğrenciler bu değişkenlere yönelik en yüksek ortalamaya sahipken, okulu bırakan öğrenciler en düşük ortalamaya sahiptirler.

Elde edilen verilere göre, müzik aktivelerine katılım ile tutum ve başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Okullarda bütün sınıf seviyelerinde müziksel etkinliklerin ve derslerin heyecan verici, meydan okuyucu ve tatmin edici olması gerektiğini vurgulayan araştırmacıya göre “bu sınıflarda elde edilen deneyimler belki hayatlarında müzik katılımcılığına yönelik bir sıçrama tahtası olabilir” (1984: 106).

2.4.2.2. Dalcroze Eurhythmics öğretiminin çeşitli değişkenler ve müzik dersine yönelik tutumlara etkisi

Özmenteş (2005) doktora tezinde; Dalcroze Eurhythmics öğretiminin temel müzik bilgilerinin, müziksel işitme becerilerinin, şarkı söyleme becerilerinin, müziğe bedeni ile uyum gösterme becerilerinin, müzik yeteneğine yönelik özgüvenin ve müzik dersine yönelik tutumların gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, deneysel desende gerçekleştirilmiş, dördüncü sınıf öğrencilerinin 31’i deney grubunu, 32’si kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubu, müziksel öğeleri beden hareketleri aracılığıyla çalışmış; bu hareketler, seslerin yüksekliğini, yönelimini, sıralanışını, gürlüklerini ve (müzikal) dinamiklerini simgeleyecek şekilde düzenlenmiştir. Kontrol grubu ise bedensel hareket içerikli herhangi bir eğitim almamış, geleneksel şarkı söyleme, nota yazma ve temel müzik bilgilerini öğrenmeye yönelik etkinlikler yapmıştır.

Veriler, 20 soruluk çoktan seçmeli *müzik bilgisi testi*; seslerin farklı özelliklerine yönelik çoktan seçmeli *müziksel işitme testi*; Bilen (1995) tarafından geliştirilmiş olan *şarkı söyleme becerileri gözlem formu*; dinlediği bir müzikteki ritmik

ve ezgisel öğeleri algılama ve bunları çok çeşitli beden hareketleri ile uyumlama becerilerini ölçmeye yönelik *müziğe bedensel uyum ölçeği*; öğrencinin kendisinin ve aile, arkadaş ve öğretmen gibi yakın çevresinin düşünce ve görüşleri doğrultusunda biçimlenen müzik yeteneğine ilişkin özgüven düzeyini ölçmeyi amaçlayan *kendine güven ölçeği* ve *müzik dersine ilişkin tutum ölçeği* yoluyla toplanmıştır. Tüm bu ölçekler ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca görüşme tekniği ile Dalcroze Eurhythmics uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile ilgili görüşleri saptanmaya çalışılmıştır.

Elde edilen bulgular göstermektedir ki, Dalcroze Eurhythmics çalışmaları araştırmanın değişkenlerini deney grubu lehine olumlu etkilemiştir. Tutum değerlerine bakıldığında iki grubun tutum değerlerinin de olumlu etkilendiği ancak deney grubunun gelişiminin istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu görülmektedir. Araştırmacı iki grubun da tutumlarının olumlu yönde etkilenmesini; deney grubunda müzik derslerinin eskisine oranla çok daha zevkli ve eğlenceli geçmesi, kontrol grubunda ise hangi yöntemle yapılırsa yapılsın öğrencilerin gereksinim duydukları şarkı söyleme ve eğlenme ortamını müzik dersinde bulmuş olmalarından kaynaklanabileceği şeklinde açıklamakta, müzik derslerinin müzik öğretmenince düzenli bir şekilde yürütülmesinin de bu duruma etkisi olabileceği belirtilmektedir.

2.4.2.3. Oda müziği deneyimlerinin performans başarısı, motivasyon ve tutumlara etkisi

Larson (2010) doktora tezinde, lise orkestrası öğrencilerinin performans başarısı, motivasyon ve tutumları üzerinde oda müziği deneyimlerinin ve buna ek olarak cinsiyetlerinin etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel olarak planlanan araştırma; orkestrada bulunan 79 öğrenciyle yürütülmüş, 17 oturum ve 14 hafta sürdürülmüştür. Ön-test ve son-test uygulanan araştırmada verilere ulaşmak için; *Watkins-Farnum Performans Testi*, *Zorn Tutum Envanteri* ve müzikteki başarı ve başarısızlığı etkileyen efor, geçmiş birikimler, sınıf ortamı, müzik becerisi, müziği sevme gibi öğrenci niteliklerinin ölçülebilmesi için *Asmus Motivasyon Faktörleri Ölçeği* kullanılmıştır.

Deney grubundaki her öğrenci; çalgısıyla, üye sayısı üç ile beş arasında olan, bas kuartet, klarnet trio, saksofon trio, karışık kuartet vb. gibi bir çalgı topluluğunda yer almış ve deney süresince bu grupta kalmıştır. Çalgı topluluklarının oluşturulmasında, enstrümanlar ve öğrencilerin performansları dikkate alınmıştır. Kontrol grubu çalışmalarını büyük grup şeklinde sürdürmüştür. Deney grubunda dersler toplu başlamış, prova notaları o günkü grup sorumlularınca teslim alındıktan sonra; her grup önceden belirlenen koridor, depo, kütüphane gibi prova alanlarında deşifre ve birlikte çalma çalışmalarını yapmıştır. Kontrol grubu bando odasını kullanmayı sürdürmüştür. Deney süresince her iki grup da yeni müzikler öğrenmiş, ancak kontrol grubu çalışmalarını öğretmen liderliğinde ve öğretmenin belirlediği parçalarla sürdürürken; deney grubu çalışmalarını küçük gruplarla, bağımsız ve prova notaları dışında grup olarak seçtikleri parçalarla da sürdürmüştür. Her iki grup da çalışmalarını deney süreci sonunda ortak konser olarak sergilemiştir.

Araştırma sonucunda; iki grubun müziğe yönelik tutumları arasında önemli bir fark bulunsa da, müziksel performans başarısı ve efor, cinsiyet, geçmiş birikimler, sınıf ortamı, müzik becerisi, müziği sevme gibi motivasyonu etkileyen unsurlara yönelik önemli bir fark bulunamamıştır. Buna rağmen; deney grubu, kontrol grubuna göre müzik performans başarısı ve müziğe yönelik tutumlarda daha büyük yarar elde etmiştir. Larson'a göre; enstrüman programında öğrencilere büyük grup deneyimleri yerine küçük grup deneyimleri sağlamak, özellikle düşük müziksel başarıya sahip olanların müziğe karşı daha olumlu tutum geliştirmelerini teşvik eder.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışma, deneysel araştırma modelinde yürütülmüştür. Karasar’a göre deneysel model, “neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği” (1995: 87) araştırma modelidir. Bu çalışmada da, *Tam Öğrenme Modeli*’nin ilköğretim müzik dersindeki başarı ve tutumlara etkisini ortaya koyabilmek için, önceden planlanmış ders süreçleri deneysel olarak uygulanmış ve böylece etkiyi belirlemeye yönelik veriler elde edilmiştir.

Deneysel araştırmalarda farklı deneysel desenlerden yararlanılabilmektedir. Bu çalışmada ise *ön test-son test kontrol gruplu deney deseni* seçilmiştir. Bu desende laboratuvar olarak isimlendirilen araştırma ortamlarında, yansız atama yoluyla oluşturulmuş biri deney, öteki kontrol olmak üzere iki grup bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Yapılan ölçümlerin karşılaştırılmasıyla araştırılan değişkenin etkisi ortaya konur (Karasar, 1995).

Tablo 3-1’de yapılan bu araştırmanın deseni sembollerle gösterilmiştir.

Tablo 3-1. Ön test-son test kontrol gruplu desen
(Büyüköztürk, 2001)

Gruplar	Seçme tipi	Öntest		Sontest
G _d	R	O ₁	X	O ₃
G _k	R	O ₂		O ₄

G_d, *Tam Öğrenme Modeli*’ne göre yapılandırılmış müzik dersini almış olan deney grubunu; *G_k*, müzik dersinin okullardaki mevcut yaklaşıma göre işlendiği kontrol grubunu; *R*, deneklerin gruplara yansız atandığını; *O₁-O₃*, deney grubunun ön-test ve

son-test ölçümlerini; O_2-O_4 , kontrol grubunun ön-test ve son-test ölçümlerini; X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişken olan *Tam Öğrenme Modeli*'ni göstermektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada; çalışma grubunun seviyesi, ilköğretim altıncı sınıf olarak belirlenmiştir. Piaget'nin *Bilişsel Gelişim Kuramı*'na göre, somut işlemler döneminin sonunda ve soyut işlemler döneminin başında bulunan altıncı sınıf öğrencileri, aynı zamanda “bilişsel gelişimin en hızlı olduğu kritik döneminde yer almaktadır” (Senemoğlu, 2005: 47). Aynı zamanda bu yaş grubu öğrencileri, ergenlik döneminin sıkıntılı hormonal değişimlerini henüz yoğun olarak yaşamamakta, buna bağlı olarak hareket koordinasyonu sorunu daha az görülmektedir (Senemoğlu, 2005). Bu gerekçeler düşünülmüş ve araştırmada altıncı sınıf öğrencileri tercih edilmiş; böylece olası gelişimsel problemlerin araştırma sonuçlarına yapabileceği etkilerin kontrol altına alınabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın *çalışma grubunun* belirlenmesinde ise şöyle bir yol izlenmiştir: Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki ilköğretim okullarından birinde eğitim gören altıncı sınıf öğrencilerinin tümüne, bilişsel giriş davranışlarını ölçmek için, araştırmada merkeze alınan *Müziksel Algı ve Bilgilenme* öğrenme alanının beşinci sınıf konularını kapsayan bir test uygulanmıştır. Test sonuçları değerlendirilmiş; eşit veya birbirine yakın puan alan üç altıncı sınıf arasından seçilen 6-A ve 6-B şubeleri, random tekniği ile deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler aynı yaştadır. Tablo 3-2'de de görüldüğü gibi; çalışma grubu 19 deney, 18 kontrol grubu olmak üzere toplam 37 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma başlangıcında ön-teste katılan öğrenci sayısı deney grubunda 20, kontrol grubunda 19'dur. Ancak; deney ve kontrol grubundan birer öğrenci, derslere katıldıkları halde, son-test uygulaması esnasında okulda bulunmadıkları için çalışma grubundan çıkarılmıştır.

Deney ve kontrol grubuna ait diğer bazı genel bilgiler ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3-2. Deney ve kontrol grubunun genel özellikleri

		Çalışma Grubu	
		Deney Grubu	Kontrol Grubu
Cinsiyet	K	f	9
		%	47,4
	E	f	10
		%	52,6
Blokflüte sahip olma durumu	Var	f	16
		%	84,3
	Yok	f	3
		%	15,7
Başka çalgıya sahip olma durumu	Var	f	7
		%	36,9
	Yok	f	12
		%	63,1
Daha önce müzik kursuna gitme durumu	Evet	f	3
		%	15,7
	Hayır	f	16
		%	84,3
Uygulama esnasında müzik kursuna gitme durumu	Evet	f	1
		%	5,3
	Hayır	f	18
		%	94,7

Tablo 3-2’de çalışma grubunun cinsiyet dağılımı incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda birbirine yakın sayıda kız ve erkek öğrenci bulunduğu görülmektedir. Deney grubunda 9 kız, 10 erkek öğrenci; kontrol grubunda 10 kız ve 8 erkek öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda her öğrenci, deney grubunda ise öğrencilerin büyük çoğunluğu (16) bir blokflüte sahiptir. Yine; kontrol grubunda 4 öğrenci blokflüt dışında başka bir çalgıya sahipken, deney grubu öğrencilerinin yarısına yakınının (7) başka bir çalgıya sahip olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin herhangi bir müzik kursuna gitme durumlarına bakıldığında; deney grubunda bulunan 3 öğrencinin daha önce, 1 öğrencinin ise günümüzde bir müzik kursuna gittiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise hiçbir öğrencinin, ne daha önce ne de günümüzde kursa gitmediği görülmektedir (bkz. Tablo 3-2).

Deney grubundaki öğrencilerin kursa gitmesinin, araştırma sonuçlarını etkileyebileceği düşünülebilir. Ancak bu öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, gittikleri veya halen devam ettikleri müzik kurslarının, öğrencilerin başarı ve

tutumlarını etkileyebilecek nitelikte düzenli kurslar olmadığı belirlenmiştir. Buna ek olarak, bu öğrencilerin bilişsel giriş davranış testi, tutum ve başarı ön-test sonuçları ayrıca incelenmiş; aldıkları puanların, verdikleri cevapları onaylayabilir olduğu görülmüştür

Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen bu veriler incelendiğinde; cinsiyet değişkeni dışındaki diğer değişkenlerin, deney ve kontrol grubu öğrencileri için dengeli dağılıma sahip olmamasından dolayı, araştırmada kullanılabilecek nitelikte olmadığı görülmektedir. Bundan dolayı da; araştırmada, bağımsız değişken olarak sadece cinsiyet değişkeni test edilmiştir.

3.3. Deney Süreci

3.3.1. Hazırlık aşaması

Araştırmanın uygulama aşamasından önce, deney sürecinin temellerini sağlamlaştırmak için hazırlık aşaması gerçekleştirilmiştir. 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nda bulunan dört farklı öğrenme alanı incelenmiş, araştırmanın *Müzik Kültürü*, *Dinleme-Söyleme-Çalma* ve *Müziksel Algı ve Bilgilenme* öğrenme alanlarına dayandırılması planlanmıştır. Ancak; yapılan değerlendirmeler sonucunda, hem süre hem de uygulama ve değerlendirmede ortaya çıkabilecek sorunlardan dolayı sadece bir öğrenme alanı seçilmiştir.

İlköğretim altıncı sınıf müzik dersi *Müziksel Algı ve Bilgilenme* öğrenme alanında yer alan konular içerik ilişkileri de göz önüne alınarak sıralanmış ve deney süreci için aşağıdaki öğrenme birimleri seçilmiştir:

1. Uzatma⁴ Noktası
2. Uzatma Bağı
3. Farklı Ritimlerle Dans Edelim (6/8'lik Bileşik ölçü)

⁴ Tezde, 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nda konu başlığı olarak kullanılan "Çoğaltma Noktası" ifadesi yerine, daha yaygın kullanıldığından ve bir sonraki konuyla da paralellik sağlanması açısından "Uzatma Noktası" kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

4. Farklı Ritimlerle Dans Edelim (5/8'lik Aksak ölçü)
5. Sesim Nasıl Oluşuyor
6. Büyüyorum

Ardından müzik dersi öğretim programında yer alan ve daha genel ifadeler içeren kazanımlar, ölçülebilir alt kazanımlara ayrılarak detaylandırılmıştır (bkz. Tablo 3-3). Bu ayrıntılı çalışma, hazırlanan Müzik Dersi Başarı Testi'ne ve ders planlarına yol gösterici nitelik taşımaktadır.

Tablo 3-3. Altıncı sınıf *Müziksel Algı ve Bilgilenme* öğrenme alanı konuları, kazanımları ve alt kazanımları

Öğrenme Birimleri	Kazanım	Alt Kazanımlar
1. Uzatma Noktası	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.	1. Notanın sağına konulan noktanın uzatma noktası olduğunu söyler. 2. Uzatma noktasının, önüne geldiği nota süresinin yarısı kadar bir değere sahip olduğunu ifade eder. 3. Noktalı süre değerlerini içeren basit ritim kalıplarını vurur. 4. Noktalı süre değerlerini içeren basit ritim kalıplarını yazar.
2. Uzatma Bağı		1. Aynı adı taşıyan iki notayı bağlayan işaretin uzatma bağı olduğunu söyler. 2. Uzatma bağının; adları ve sesleri aynı olan iki notanın altına ya da üstüne konarak ilk notanın süresini uzattığını ifade eder. 3. Uzatma bağı kullanılmış nota süre değerlerini içeren basit ritim kalıplarını vurur. 4. Uzatma bağı kullanılmış nota süre değerlerini içeren basit ritim kalıplarını yazar.
3. Farklı Ritimlerle Dans Edelim (6/8'lik bileşik ölçü)	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.	1. 6/8'lik bileşik ölçünün yapısını açıklar. 2. Verilen farklı ölçü kalıpları arasından 6/8'lik bileşik ölçüyü seçer. 3. 6/8'lik ölçüdeki şarkı ve müzikleri seslendirir. 4. Dinlediği 6/8'lik ölçüdeki müziklere, uygun hareketlerle eşlik eder. 5. 6/8'lik ölçü içerisinde ritmik frazeler oluşturur.
4. Farklı Ritimlerle Dans Edelim (5/8'lik aksak ölçü)	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.	1. 5/8'lik aksak ölçünün yapısını açıklar. 2. Verilen farklı ölçü kalıpları arasından 5/8'lik aksak ölçüyü seçer. 3. 5/8'lik ölçüdeki şarkı ve müzikleri seslendirir. 4. Dinlediği 5/8'lik ölçüdeki müziklere, uygun hareketlerle eşlik eder. 5. 5/8'lik ölçü içerisinde ritmik frazeler oluşturur.
5. Sesim Nasıl Oluşuyor?	İnsan sesinin nasıl oluştuğunu, müzikte kullanımını ve ses- nefes öğesinin önemini açıklar.	1. İnsan sesinin nasıl oluştuğunu söyler. 2. Müzikte kullanılan insan sesinin çeşitlerini ifade eder. 3. Konuşmada ve şarkı söylemede ses ve nefes öğesinin önemini açıklar. 4. Öğrendiği şarkıyı söylerken sesini ve nefesini doğru kullanır. 5. Öğrendiği şarkıyı söylerken doğru yerlerde nefes alır.
6. Büyüyorum	Ergenlik dönemi ses değişim özelliklerini fark eder.	1. Ergenlik döneminde yaşanan değişimlerden sesin nasıl etkilendiğini açıklar. 2. Ses değişimi döneminin hangi yaşlar arasında olduğunu söyler. 3. Ses değişimi döneminde erkek seslerinde yaşanan değişimi ifade eder. 4. Ses değişimi döneminde ses tellerinin hassas olduğunu ve ses sağlığını koruma yollarını ifade eder.

2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı başlamadan önce, müzik öğretmeni ile altıncı sınıf yıllık planı üzerinde çalışılmış; araştırmada belirlenmiş olan *Müziksel Algı ve Bilgilenme* öğrenme alanı konuları, resmi bayram ve önemli günler de dikkate alınarak, yıllık plan üzerinde tekrar düzenlenmiştir (bkz. Ek-1). Araştırmayla ilgili olarak müzik

öğretmenine genel bilgiler verilmiş, uygulamanın sağlıklı işleyebilmesi için yıllık plana bağlı kalınmasının önemi vurgulanmıştır.

2010-2011 güz dönemi sonunda; deney ve kontrol grubunu belirlemek ve öğrencilerin seçilen öğrenme alanıyla ilgili ön öğrenmelerini tespit edebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan, *Bilişsel Giriş Davranışları Testi* uygulanmıştır. Bu testi oluşturabilmek için, *Müziksel Algı ve Bilgilenme* öğrenme alanının ilköğretim beşinci sınıfta ve altıncı sınıf güz döneminde yer alan ve araştırmada merkeze alınan konulara temel/ön bilgi oluşturan konular seçilmiştir. Ardından, bu konulara yönelik kazanımlar da alt kazanımlara ayrılarak detaylandırılmış (bkz. Ek-2) ve bu kazanımlara yönelik bir soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular üzerinde müzik öğretmeniyle de çalışılıp, görüşleri alınmıştır. Yapılan çalışma sonrasında teste son hali verilmiştir. *Bilişsel Giriş Davranışları Testi*; çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve eşleştirme tipinde toplam 14 sorudan oluşmaktadır (bkz. Ek-3). Bu testin sonuçları değerlendirilmiş; buna göre eşit veya birbirine yakın puanları alan üç altıncı sınıf arasından 6-A ve 6-B şubesi öğrencileri, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur.

Dokuz hafta sürecek olan deney süreci için deney ve kontrol gruplarının derslerinin planlanması, iki grupta farklıdır. Deney grubu için her öğrenme birimi; öğrenci katılımı için algılamaya ve uygulamaya dönük etkinlikler, öğrenme kontrolü ve anında düzeltme yapabilmek için sorular, öğrencileri konu hakkında düşündürebilmek için yönergeler ve ipuçları, tam öğrenmenin oluşup oluşmadığını belirleyebilmek için izleme testlerini içerecek şekilde detaylarıyla planlanmıştır (bkz. Ek-4). Ders süreci planlanırken, Kalyoncu'nun ders aşamaları kullanılmıştır (2002: 108). Öğretim programında verilen kazanımlar ölçülebilir hale getirilmiş; alt kazanımları ve uygulayıcının dikkat etmesi gereken konularla ilgili açıklama bölümü, klasik ders planlarında bulunan kısımlara eklenmiştir. Deney süreci boyunca deney grubuna her öğrenme biriminin sonunda, tam öğrenme durumunu tespit etmek için izleme testleri uygulanmış ve uygulamaya dönük değerlendirmeler yapılmıştır.

Kontrol grubu için araştırmacı tarafından herhangi bir yeni düzenleme ya da plan yapılmamış; derslerine hiçbir deneysel müdahale olmadan sürdürülmesi

sağlanmıştır. Müzik öğretmeni müzik derslerini; yapılan yıllık plan doğrultusunda, *Öğretmen Kılavuz Kitabı*⁵ ile yürütmüş, etkinliklerin uygulaması aşamasında öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı*⁶ kullanmasını sağlamıştır. Ayrıca, müzik öğretmeni gerekli gördüğü konularda, ilave etkinlik yaprakları ve blokflüt eğitiminde de yardımcı kitap olarak Aydoğan ve İlik'e ait "Blokflüt ile Müzik Eğitimi" kitabını kullanmıştır. Kontrol grubunun derslerinde uygulanan etkinlikler de ektedir (bkz. Ek-5).

3.3.2. Uygulama aşaması

Araştırmanın deney uygulaması 2010-2011 Bahar Dönemi'nde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte müzik dersi; deney grubunda araştırmacı tarafından, kontrol grubunda ise müzik öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Uygulama; 04 Şubat 2011 tarihinde başlamış, 06 Haziran 2011 tarihinde sona ermiştir. Uygulama başlamadan önce her iki gruba da ön testler uygulanmış, yine uygulama bitiminde son testler uygulanmıştır. Ön-test ve son-test arasında gerçekleşen deneysel uygulama sürecinde herhangi bir olumsuz durum yaşanmamış; toplantı, futbol turnuvası gibi etkinlikler nedeniyle yapılamayan müzik dersleri, okul idaresinin önerdiği zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Toplam 9 haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte müzik öğretmeni, deney grubunda sadece 2 hafta not vermek ve 2 hafta da performans ödevi yaptırmak için müzik dersine girmiş, bunun dışındaki tüm süreçte müzik dersi araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Her öğrenme birimi sonunda; deney grubunun hedeflenen tam öğrenme düzeyine ulaşp ulaşmadığını ölçebilmek için *izleme testleri* uygulanmıştır. Bu araştırmada tam öğrenme düzeyi olarak belirlenen % 70 düzeyine ulaşamayan deney grubu öğrencilerine, her defasında tamamlama eğitimi verilmiştir. Bu eğitim sonrasında paralel izleme testleri verilerek başarı düzeyi tekrar değerlendirilmiş, istenen düzeye

⁵ *Öğretmen Kılavuz Kitabı*, 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ile birlikte kullanılmaya başlanmış; konulara yönelik etkinlik örneklerini, değerlendirme uygulamalarını ve şarkı-türkü dağarcığını içeren öğretmen yardımcı kitabıdır (Özdemir ve Koç, 2007).

⁶ 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ile birlikte kullanılmaya başlanan *Öğrenci Çalışma Kitabı*, işlenen konulara yönelik etkinlik örnekleri ve yönergeleri içerir (Özdemir, 2007).

ulaşıldığında bir sonraki öğrenme birimine geçilmiştir. İzleme testleri ve paralel testler oluşturulurken, öğrenme biriminde edinilmesi gereken kazanımlar göz önünde bulundurulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Veri toplama süreci

Araştırmanın deneysel boyutu, dokuz haftalık bir süreç olarak planlanmıştır. Deneysel uygulama öncesinde; ölçme araçları, ders materyalleri (plan, izleme testi, paralel test, öğrenme birimleriyle ilişkili ritim ve ezgi örnekleri vb.) hazırlanmış, çalışma grubu belirlenmiştir. Deneysel desenin ön-test uygulaması *Müzik Dersi Başarı Testi* ve *Müzik Dersi Tutum Ölçeği* kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin genel bazı özelliklerine ilişkin veriler *Kişisel Bilgi Formu* aracılığı ile toplanmıştır. Planlanan dokuz haftalık deneysel süreç boyunca, deney grubunda müzik dersleri *Tam Öğrenme Modeli*'ne göre, kontrol gruplarında ise mevcut yaklaşıma göre işlenmiştir. Deneysel uygulamanın bitiminden hemen sonra *Müzik Dersi Başarı Testi* ve *Müzik Dersi Tutum Ölçeği* son-test olarak uygulanmıştır. Tablo 3-4'de veri toplama süreci aşamalarıyla birlikte görülmektedir.

Tablo 3-4. Veri toplama süreci

		Ön Test	Deney Süreci	Son Test
Bilişsel Giriş Davranışları Testi	Deney Grubu	* Kişisel Bilgi Formu * Müzik Dersi Başarı Testi * Müzik Dersi Tutum Ölçeği	<i>Tam Öğrenme Modeli</i> İle İşlenen Müzik Dersi	* Müzik Dersi Başarı Testi * Müzik Dersi Tutum Ölçeği
	Kontrol Grubu	* Kişisel Bilgi Formu * Müzik Dersi Başarı Testi * Müzik Dersi Tutum Ölçeği	Mevcut Yaklaşımlarla İşlenen Müzik Dersi	* Müzik Dersi Başarı Testi * Müzik Dersi Tutum Ölçeği

3.4.2. Veri toplama araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

a) Kişisel Bilgi Formu: Bu form, araştırmaya katılan öğrencilerin çeşitli özelliklerini belirlemek için oluşturulmuştur. Form; cinsiyet, anne-baba mesleği, blokflüt ve diğer bir çalgıya sahip olma durumu, müzik kursuna gitme ve gidiyor olma durumuna yönelik 12 sorudan oluşmaktadır (bkz. Ek-6).

b) Müzik Dersi Tutum Ölçeği: Bu ölçek hazırlanırken, tutum kuramları ve başka çalışmalarda kullanılmış olan diğer tutum ölçekleri incelenmiştir (Usta, 2006; Yazıcı, 2006; Canakay, 2007; Çalışkan, 2008; Turan ve Demirel, 2009). İncelemeler sonrasında; tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal düzeylerinde 60 olumlu-olumsuz tutum ifadesi oluşturulmuştur. Taslak ölçek kapsam geçerliği için; 2 program geliştirme uzmanı, 1 ölçme-değerlendirme uzmanı, 1 psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ve 3 müzik öğretimi uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda ölçek 47 maddeye indirgenerek, ölçek geliştirme ölçümlerinde kullanılacak *Müzik Dersi Tutum Ölçeği*'ne son hali verilmiştir. "Likert Ölçeği" temel alınarak oluşturulan beşli dereceleme kategorisine sahip olan bu ölçekte tutumlar; 5=Tamamen katılıyorum; 4=Katılıyorum; 3=Az katılıyorum; 2=Katılmıyorum ve 1=Hiç katılmıyorum şeklinde puanlanmıştır. Olumlu ve olumsuz ifadelere dikkat edilerek her madde, beş puan en uç olumlu tutumu belirtecek şekilde puanlanmıştır. Öğrencilerin toplam puanları, madde puanları toplanarak hesaplanmıştır.

Müzik Dersi Tutum Ölçeği 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Güz döneminde ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izni alındıktan sonra; beş ilköğretim okulunda öğrenim gören 250 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır (bkz. Ek-7). 12 form çift işaretleme yapıldığı için araştırmaya dahil edilmemiş, 238 form geçerlik-güvenirlik analizine tabi tutulmuştur.

Ölçeğin, yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına

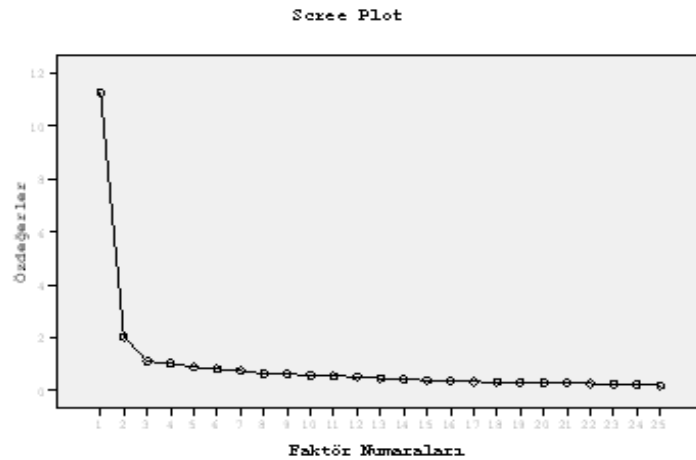
bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 3-5’de yer almaktadır.

Tablo 3-5. KMO ve Bartlett testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		0,95
	X^2	3442,67
Bartlett Küresellik Testi	sd	300
	p	,000

Tablo 3-5’de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,95’dir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,70’in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 0,001 düzeyinde manidardır ($X^2_{300}=3442,67$). Bu değerler, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

Yapılan faktör analizinde öz değeri 1’den büyük bir faktör bulunmuştur. Bu, bir faktörün açıkladığı yüzde toplam varyansın % 45,03’dür. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değer (11,26) çok yüksek olması, ölçeğin bir bütün olarak genel bir faktöre sahip olduğu biçiminde de yorumlanabilir. Aynı şekilde Grafik-3.1’e göre birinci noktadan ikinci noktaya keskin bir düşüş olmakta ve ikinci noktadan sonra çizginin eğimi yatay bir seyir göstermektedir. Buna göre, ikinci noktanın üzerinde kalan nokta sayısı (ya da ikinci noktaya kadar olan aralık sayısı) faktör sayısı hakkında bilgi vermektedir. Faktör dağılımı Grafik 3-1’de görülmektedir.



Grafik 3-1. Tutum ölçeğine ait Scree Plot grafiği

Tablo 3-6. Ölçekte kalan maddelere ait faktör yük, r ve t değerleri

Madde no	1. Faktör	r	t
s2	,66	,62(**)	7,81(**)
s4	,58	,54(**)	9,06(**)
s9	,76	,73(**)	12,47(**)
s14	,58	,55(**)	8,25(**)
s15	,68	,65(**)	12,33(**)
s16	,69	,66(**)	9,11(**)
s17	,56	,53(**)	9,83(**)
s18	,59	,55(**)	9,18(**)
s19	,64	,62(**)	8,74(**)
s21	,61	,58(**)	9,01(**)
s24	,71	,68(**)	11,72(**)
s25	,78	,74(**)	10,30(**)
s26	,72	,68(**)	13,33(**)
s27	,71	,67(**)	15,79(**)
s28	,73	,69(**)	10,06(**)
s29	,61	,57(**)	9,74(**)
s30	,75	,71(**)	13,64(**)
s32	,61	,58(**)	10,45(**)
s33	,65	,61(**)	10,08(**)
s34	,71	,67(**)	10,72(**)
s35	,66	,62(**)	10,01(**)
s37	,74	,71(**)	14,68(**)
s40	,68	,64(**)	12,90(**)
s43	,73	,71(**)	12,14(**)
s46	,56	,53(**)	9,48(**)

Ölçekten çıkarılan maddeler ve faktör yükleri			
Madde no	1. Faktör	Madde no	1. Faktör
s1	,29	s22	,27
s3	,54	s23	,41
s5	,53	s31	,51
s6	,42	s36	,53
s7	,48	s38	,47
s8	,47	s39	,42
s10	,34	s41	,37
s11	,50	s42	,51
s12	,54	s44	,53
s13	,45	s45	,39
s20	,50	s47	,27

**p<0,01 düzeyinde manidar

Deneme ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri tek bir faktör altında yukarıda Tablo 3-6'da verilmiştir. Tabloya baktığımızda 2., 4., 9., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 21., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 32., 33., 34., 35., 37., 40., 43. ve 46. maddeler belirlenen boyutta en yüksek yük değerine sahip olarak sıralanmaktadır. Maddelerin faktör yükleri, 56 (s17 ve s46) ile 78 (s25) arasında değişmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek bir boyutlu olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük

değerine sahiptir. Faktör analizi yapılan 47 maddelik ölçekte 1., 3., 5., 6., 7., 8., 10., 11., 12., 13., 20., 22., 23., 31., 36., 38., 39., 41., 42., 44., 45. ve 47. maddelerin faktör yük değerleri ,55'den küçük olduğu için 22 madde çalışmadan çıkarılmıştır. Ölçeğe uygulanan faktör analizi sonucunda, 25 maddelik tek bir faktörden oluşan ölçek, *Müzik Dersi Tutum Ölçeği* olarak adlandırılmıştır (bkz. Ek-8).

Madde ölçek korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçları da Tablo 3-6'da verilmiştir. Bu sonuçlara göre korelasyon değerleri $r=.53$ (s17 ve s46) ile $r=.74$ (s25) arasında değişmektedir ve 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Korelasyon değerlerine baktığımızda, ölçeğin geneliyle ölçülebilecek özellikle, her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olduğunu, dolayısıyla belirlenen 25 maddenin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Ölçek maddelerinin ayırt ediciliği ise sıralamanın üst % 27 (n=64) ve alt % 27'lik (n=64) diliminde yer alan katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak suretiyle yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamı 0,01 düzeyinde manidardır. Bu sonuç, tüm maddelerin, o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırt edici nitelikte olduğunu göstermesi bakımından önemlidir (bkz. Tablo 3-6).

Müzik Dersi Tutum Ölçeği'nin güvenilirliği için, testin geneline ilişkin olarak belirlenen maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır. Tablo 3-7'ye göre ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı $r = 0,95$ 'tir. Ölçekte yer alan 25 maddenin iç tutarlık katsayısının kabul edilebilir düzey olan $r = 0,70$ değerinin üzerinde olmasına dayanarak, yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3-7. Tutum ölçeğine ait güvenilirlik katsayısı

	Madde Sayısı	Cronbach α
Ölçeğin Geneli	25	0,95

25 maddelik *Müzik Dersi Tutum Ölçeği*'nden alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'dir. Ölçekte yer alan seçeneklerin puan aralıkları aşağıda verilmiştir.

Seçenekler	Puan Aralıkları
Tamamen Katılıyorum (5)	4.20-5.00
Katılıyorum (4)	3.40-4.19
Az Katılıyorum (3)	2.60-3.39
Katılmıyorum (2)	1.80-2.59
Hiç Katılmıyorum (1)	1.00-1.79

c) *Müzik Dersi Başarı Testi*: Uygulamaya hazırlık aşamasında; “Müziksel Algı ve Bilgilenme” öğrenme alanında yer alan konular seçilmiş, bu konular öğrenme birimlerine ayrılmış ve sıralanmış, öğrenme birimlerine ait kazanımlar ise alt kazanımlara ayrılarak ölçülebilecek davranışları gösterir şekilde detaylandırılmıştır (bkz. Tablo 3-3). Bu kazanımlar ve alt kazanımlar göz önüne alınarak, 25 soruluk çoktan seçmeli soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların kapsam geçerliği için iki müzik eğitimi uzmanından görüş alınmış, gelen dönütler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak deneme uygulamasında kullanılacak *Müzik Dersi Başarı Testi* oluşturulmuştur.

Müzik Dersi Başarı Testi'ne yönelik pilot uygulama için, 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Güz döneminde ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izni alınmıştır. Ardından test, beş ilköğretim okulunda okuyan altıncı sınıflarda, seçilen öğrenme birimlerinin çoktan çalışılmış olduğu yedinci ve sekizinci sınıflarda toplam 261 öğrenciye uygulanmıştır. Doldurulan testlerden 41 tanesi geçersiz işaretleme yapıldığından analiz dışı tutulmuş, 220 adet test geçerlik-güvenirlik çalışmasında kullanılmıştır.

Testteki maddeler; çoktan seçmeli, doğru-yanlış test verilerinin ve Likert tipi derecelendirme ölçeklerinin analizinde kullanılan bir analiz programı olan ITEMAN (Item and Test Analysis Program for Windows Version 3.50) kullanılarak analiz

edilmiştir. Bu program maddelerin ayırt edicilik ve güçlük derecelerini göstermekle birlikte, ortalama istatistiksel değerleri de vermektedir (bkz. Ek-9).

Analiz sonrasında; KR-20 güvenirlik katsayısı değeri 0.76, ortalama güçlük derecesi 0.56, ortalama ayırt edicilik değeri 0.54 olarak bulunmuştur. Her sorunun aldığı değerler tek tek inceledikten sonra; güçlük derecesi ve ayırt edicilik dereceleri düşük çıkan 11. ve 21. sorular, testte yerlerini tutabilecek benzer sorular bulunduğu için testten çıkartılmıştır. 17. ve 23. soruların güçlük dereceleri yüksek, ayırt edicilikleri düşük çıkmıştır. Ancak testten çıkarıldıklarında testin kapsam geçerliği bozulacağı için, yeniden ele alınıp düzeltilmişlerdir. 5., 13., 15. ve 20. sorular ise küçük ifade değişiklikleri yapılarak testte kullanılmışlardır. 11. ve 21. sorular çıkarılarak tekrar yapılan analiz sonrasında; KR-20 güvenirlik katsayısı değeri 0.77, ortalama güçlük derecesi 0.53, ortalama ayırt edicilik değeri 0.52 olarak bulunmuştur (bkz. Tablo 3-8). Bu düzeltmeler ve analizler sonrasında 23 soruluk *Müzik Dersi Başarı Testi* son halini almıştır (bkz. Ek-10).

Tablo 3-8. Müzik Dersi Başarı Testi maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik analizi

Madde no	Güçlük değeri (p)	Ayırt edicilik değeri (r)
1	.65	.64
2	.64	.57
3	.72	.58
4	.53	.35
5	.33	.26
6	.41	.44
7	.46	.43
8	.38	.37
9	.85	.49
10	.58	.39
11	.85	.43
12	.41	.12
13	.71	.41
14	.47	.43
15	.38	.44
16	.23	.20
17	.41	.36
18	.32	.43
19	.30	.31
20	.87	.42
21	.19	.06
22	.79	.45
23	.74	.36
KR-20: 0.77	OGD: 0.53	OAD: 0.52

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler; SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle uygun istatistik yöntemlerinin belirlenebilmesi için, her iki grubun müzik dersine karşı tutumları ve müzik dersindeki başarı puanlarının, normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda, tutum ve başarı puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (bkz. Ek-11). Buna göre; deney ve kontrol grubunun müzik dersine karşı tutumları ve müzik dersi başarıları arasındaki farkı bulmak için parametrik testlerden, *ilişkisiz örneklemeler için bağımsız t-testi (Independent Samples T-Test)* kullanılmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun, ön test-son test puanları arasındaki farkı belirleyebilmek için ise yine parametrik testlerden *ilişkili örneklemeler için t-testi (Paired-Sample T-Test)* kullanılmıştır. Her iki grubun tutum ve başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için ise, *Pearson Momentler Korelasyon* katsayısına bakılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan korelasyon katsayılarının gücü ile ilgili r değerleri; .00-.30=düşük, .30-.70=orta, .70-1.00=yüksek olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2006).

4. BULGULAR

4.1. Tutuma İlişkin Bulgular

4.1.1. Birinci alt problem

Araştırmanın birinci alt probleminde “*Müzik dersinde kullanılan Tam Öğrenme Modeli’nin ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumlarına etkisi nedir?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya cevap vermek için öncelikle, deney ve kontrol grubunun ön-test tutum puanları karşılaştırılmıştır. Sonrasında grup içi ön-test ve son-test tutum puanı farklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır. Son olarak da, deney ve kontrol grubunun son-test tutum puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 4-1. Ön-test tutum puanlarına ait *ilişkisiz örneklem t-testi* sonuçları

Test	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ön test	Deney Grubu	19	3,98	,64	-,360	35	,721
	Kontrol Grubu	18	4,07	,80			

p>,05

Tablo 4-1’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları arasında, ön test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(35)}=-,360$, $p=,721>,05$). *Tam Öğrenme Modeli*’yle işlenen derse katılacak olan deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarının ortalaması ($\bar{X}=3,98$) ile herhangi bir deneysel düzenleme olmaksızın işlenen müzik dersine katılacak kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarının ortalaması ($\bar{X}=4,07$) birbirlerine yakındır.

Tablo 4-2’de, araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının grup içi ön-test ve son-test puanlarının farkını gösteren ilişkili örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlara göre; araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumlarında ön-test ve son-test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmamıştır ($t_{(17)}=-,144$, $p=,887>,05$). Bu grupta yer alan öğrencilerin tutum puanlarının ön test ($\bar{X}=4,07$) ve son test ($\bar{X}=4,08$) ortalamaları birbirlerine yakındır.

Tablo 4-2. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarına ait ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Grup	Uygulama	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney Grubu	Ön test	19	3,98	,64	-2,242	18	,038*
	Son test	19	4,14	,52			
Kontrol Grubu	Ön test	18	4,07	,80	-,144	17	,887
	Son test	18	4,08	1,05			

* $p<,05$

Yine aynı tabloda görüleceği gibi; araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarının ön test ($\bar{X}=3,98$) ve son test ($\bar{X}=4,14$) ortalamaları arasındaki fark daha yüksektir. Bu grupta yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test tutum puanları arasında bulunan 0,16 puanlık bu fark, istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(18)}=-2,242$, $p=,038<,05$).

Yukarıdaki bulgular; yapılan dokuz haftalık deneysel uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin tutum puanları artış gösterirken, kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarının anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir. Buna göre, *Tam Öğrenme Modeli*'nin müzik dersine yönelik tutumlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı söylenebilir.

Tablo 4-3. Son-test tutum puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Test	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Son test	Deney Grubu	19	4,14	,52	,203	35	,841
	Kontrol Grubu	18	4,08	1,05			

$p>,05$

Son olarak araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasındaki farka bakılmıştır. Tablo 4-3'e göre, her iki grubun müzik dersine karşı tutumları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(35)}=,203$, $p=,841>,05$). Deney grubu öğrencilerinin son-test tutum puanlarının ortalaması ($\bar{X}=4,14$) ile herhangi bir deneysel düzenleme olmaksızın mevcut

yaklaşım ile işlenen müzik dersine katılan kontrol grubu öğrencilerinin son-test tutum puanlarının ortalaması ($\bar{X}=4,08$) birbirlerine yakındır.

Yukarıdaki bulgulara göre; iki grubun ortalama tutum puanlarındaki artış birbirinden farklı olsa da, son test puanlarına göre, *Tam Öğrenme Modeli*'nin müzik dersine yönelik tutumlara etkisi istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

4.1.2. İkinci alt problem

Araştırmanın ikinci alt probleminde “*Tam Öğrenme Modeli ve mevcut yaklaşımla işlenen müzik derslerindeki öğrenci tutumları, cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya cevap vermek amacıyla deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4-4. Deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarının cinsiyete göre farkını gösteren ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Uygulama	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ön test	Kız	9	4,14	,47	1,023	17	,321
	Erkek	10	3,84	,76			
Son test	Kız	9	4,28	,52	1,094	17	,289
	Erkek	10	4,02	,51			

$p>,05$

Tablo 4-4’de de görüldüğü gibi; deney grubundaki kız ($\bar{X}=4,14$) ve erkek ($\bar{X}=3,84$) öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları, ön ölçümlerde cinsiyete göre anlamlı fark göstermemiştir ($t_{(17)}=1,023$, $p=,321>,05$). Aynı grubun son test sonucuna göre de; kız öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ($\bar{X}=4,28$) ile erkek öğrencilerin tutumları ($\bar{X}=4,02$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{(17)}=1,094$, $p=,289>,05$).

Tablo 4-5. Kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarının cinsiyete göre farkını gösteren ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Uygulama	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ön test	Kız	10	4,22	,49	,914	16	,374
	Erkek	8	3,88	1,09			
Son test	Kız	10	4,36	,43	1,252	16	,228
	Erkek	8	3,75	1,48			

p>,05

Tablo 4-5’de görülebileceği gibi; ön-test sonuçlarına göre, kontrol grubundaki kız öğrencilerin ($\bar{X}=4,22$) ve erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3,88$) tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{(16)}=.914$, $p=.374>,05$). Aynı grupta bulunan kız öğrencilerin ($\bar{X}=4,36$) ve erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3,75$) son test tutum puanı ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(16)}=1,252$, $p=.228>,05$).

Bu saptamalara göre; deney grubunda yer alan kız öğrencilerin tutum puanı ortalamaları 0.14 puan, kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin tutum puanı ortalamaları ise 0.17 puan artış göstermiştir. Deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin tutum puanı ortalamaları 0.18 puanlık artış gösterirken, kontrol grubu erkek öğrencilerinin tutum puanı ortalamaları 0.13 puan düşmüştür. Buna rağmen, tutum puanlarında görülen yükselme ve düşüş, istatistiksel olarak anlamlı değildir ve çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tutumları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

4.2. Başarıya İlişkin Bulgular

4.2.1. Üçüncü alt problem

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “*Müzik dersinde kullanılan Tam Öğrenme Modeli’nin ilköğretim öğrencilerinin müzik dersi başarılarına etkisi nedir?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya cevap vermek için ilk olarak, deney ve kontrol grubunun ön-test müzik dersi başarı puanları karşılaştırılmıştır. Ardından grup içi ön-

test ve son-test müzik dersi başarı puanı farklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için *ilişkili örneklem t-testi* kullanılmıştır. Üçüncü olarak da deney ve kontrol grubunun son-test müzik dersi başarı puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 4-6. Ön-test başarı puanlarına ait *ilişkisiz örneklem t-testi* sonuçları

Uygulama	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ön test	Deney Grubu	19	10,36	4,59	-,851	35	,400
	Kontrol Grubu	18	11,55	3,82			

p>,05

Tablo 4-6'ya göre; deney ($\bar{X}=10,36$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=11,55$) öğrencilerinin müzik dersi başarı ön-test puan ortalamaları arasında 1,19 puan fark olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(35)}=-,851$ p=,400>,05). Buna göre, her iki grubun uygulamaya başladıkları noktadaki ön bilgilerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 4-7. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin müzik dersi başarılarına ait *ilişkili örneklem t-testi* sonuçlar

Grup	Uygulama	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney Grubu	Ön test	19	10,36	4,59	-10,587	18	,000*
	Son test	19	16,63	5,28			
Kontrol Grubu	Ön test	18	11,55	3,82	-2,855	17	,011*
	Son test	18	13,94	3,24			

*p<,05

Tablo 4-7'de de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi başarı puanlarında ön-test ve son-test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin müzik dersi ön-test ($\bar{X}=10,36$) ve son-test ($\bar{X}=16,63$) başarı puanı ortalamaları arasında da yaklaşık 6 puanlık fark vardır ve bu fark da istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(18)}=-10,587$, p=,000<,05).

Kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ($\bar{X}=11,55$) ve son-test ($\bar{X}=13,94$) başarı puanı ortalamaları arasında da yaklaşık 2,5 puan farkı vardır. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(17)}=-2,855$, p=,011<,05).

Yukarıdaki bulgulara göre; deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test başarı ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı farklar görülmektedir. Buna göre, mevcut yaklaşımın beklendiği gibi başarı puanlarında artış sağladığı; ancak *Tam Öğrenme Modeli*'nin deney grubu öğrencilerinde yarattığı başarı artışının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4-8. Son-test başarı puanlarına ait *ilişkisiz örneklem t-testi* sonuçları

Uygulama	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Son test	Deney Grubu	19	16,63	5,28	1,852	35	,073
	Kontrol Grubu	18	13,94	3,24			

p>,05

Tablo 4-8'de görüleceği gibi; deney grubu ($\bar{X}=16,63$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=13,94$) öğrencilerinin son test başarı puanları ortalamaları arasında yaklaşık 3 puanlık bir fark vardır. Yapılan analiz sonucunda ,073 olarak bulunan 'p' değeri, araştırmada kabul edilen anlamlılık düzeyine (,05) yakın olmasına rağmen, bu puan farkı nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(35)}= 1,852$, $p=,073>,05$).

Yukarıdaki saptamalar, iki grubun ön-test ve son-test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farka işaret etmediğinden; *Tam Öğrenme Modeli*'nin mevcut öğretme-öğrenme yaklaşımına göre, müzik dersi başarısına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.2.2. Dördüncü alt problem

Araştırmanın dördüncü alt probleminde "*Tam Öğrenme Modeli ve mevcut yaklaşımla işlenen müzik derslerindeki öğrenci başarısı cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?*" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya cevap vermek amacıyla deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4-9’da verilen ön-test başarı puanları karşılaştırıldığında, deney grubunda bulunan kız öğrencilerin ($\bar{X}=10,11$) ve erkek öğrencilerin ($\bar{X}=10,60$) müzik dersi başarı puanı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bulunan fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(17)}=-,225$, $p=,824>,05$).

Tablo 4-9. Deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarının cinsiyete göre farkını gösteren *ilişkisiz örneklem t-testi* sonuçları

Uygulama	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ön test	Kız	9	10,11	3,58	-,225	17	,824
	Erkek	10	10,60	5,54			
Son test	Kız	9	16,88	4,75	,196	17	,847
	Erkek	10	16,40	5,96			

$p>,05$

Yine aynı grubun son-test başarı puanı ortalamaları cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında; kız öğrencilerin ($\bar{X}=16,88$) ve erkek öğrencilerin ($\bar{X}=16,40$) ortalamalarının yine birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bundan dolayı iki grubun son test puanları arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(17)}=,196$, $p=,847>,05$).

Tablo 4-10’da verilen kontrol grubundaki kız öğrencilerin ($\bar{X}=11,10$) ve erkek öğrencilerin ($\bar{X}=12,12$) ortalamaları karşılaştırıldığında, aradaki puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(16)}=-,554$, $p=,588>,05$).

Tablo 4-10. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarının cinsiyete göre farkını gösteren *ilişkisiz örneklem t-testi* sonuçları

Uygulama	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ön test	Kız	10	11,10	4,20	-,554	16	,588
	Erkek	8	12,12	3,48			
Son test	Kız	10	12,70	3,65	-1,967	16	,067
	Erkek	8	15,50	1,85			

$p>,05$

Aynı grupta bulunan kız öğrencilerin müzik dersi başarı puanı ortalamaları 1,5 puanlık bir artış gösterirken ($\bar{X}=12,70$), erkek öğrencilerin müzik dersi başarı puanı ortalamaları yaklaşık 3,5 puanlık bir artışla $\bar{X}=15,50$ olmuştur. Erkek öğrenciler daha

fazla başarı artışı göstermiş olsalar da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(16)} = -1,967$, $p = ,067 > ,05$).

Yukarıdaki bulgulara göre; deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin müzik dersi başarı puanı ortalamaları son-teste göre birbirinden farklı düzeyde artış göstermiştir. Buna rağmen, müzik dersi başarı puanlarında görülen yükselme ve düşüşler istatistiksel olarak anlamlı değildir ve çalışma grubunun müzik dersi başarıları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

4.3. Tutum ve Başarı İlişkisine Yönelik Bulgular

4.3.1. Beşinci alt problem

Araştırmanın beşinci alt probleminde “*Tam Öğrenme Modeli ve mevcut yaklaşımla işlenen müzik derslerindeki tutum ve başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. *Tam Öğrenme Modeli* ve mevcut yaklaşımla işlenen müzik derslerindeki tutum ve başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı* ile korelasyonlarına bakılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4-11. Tutum ve başarı puanları arasındaki ilişki

		Deney Grubu Tutum Puanı	Kontrol Grubu Tutum Puanı
Deney Grubu Başarı Puanı	r	,32	
	p	,09	
	N	19	
Kontrol Grubu Başarı Puanı	r		-,28
	p		,13
	N		18

$p > ,05$

Tablo 4-11’e bakıldığında, mevcut öğrenme yaklaşımına göre müzik eğitimi alan kontrol grubu öğrencilerinin son-test başarı puanları ile müzik dersine ait tutum puanları arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu görülmektedir. Tutum puanları

artarken son teste ait başarı puanları azalmıştır. Ancak, her iki puan arasında düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmaktadır ($r_{(18)}=-,28, p>,05$).

Yine aynı tabloda, *Tam Öğrenme Modeli*'ne göre müzik eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin son-test başarı puanları ile müzik dersi tutum puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Tutum puanları artarken son teste ait başarı puanları da artmıştır. Ancak, her iki puan arasında düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r_{(19)}=,32, p>,05$).

Yukarıdaki bulgulara göre; *Tam Öğrenme Modeli* ve mevcut yaklaşımla işlenen müzik derslerindeki tutum ve başarı puanları arasındaki ilişki, yön olarak farklılık gösterse de düşük düzeydedir ve istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buna göre çalışma grubunun tutumları ile müzik dersi başarıları arasında güçlü bir ilişki olmadığı söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; *Tam Öğrenme Modeli* çerçevesinde işlenen müzik dersinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ve tutumuna etkisini saptamak amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları, sonuçlarla ilgili tartışmalar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

5.1.1. Tam Öğrenme Modeli'nin ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarına etkisi ile ilgili sonuçlar

Müzik dersinde uygulanan Tam Öğrenme Modeli'nin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi

Araştırmada; müzik dersinin *Tam Öğrenme Modeli* çerçevesinde ve mevcut yaklaşımlarla işlenmesinin, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutumlarına etkisini saptamak için üç yolla değerlendirme yapılmıştır. İlk olarak her iki grubun ön-teste ait ortalama tutum puanları karşılaştırılmıştır. Grupların ön-test tutum puanı ortalamaları hemen hemen aynıdır. Bu sonuç, deney sürecinden önce her iki grubun tutumlarının denk olduğunu ve uygulamaya aynı noktadan başladıklarını göstermektedir.

Ardından; her iki grubun, grup içi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir artış olup olmadığına bakılmıştır. Mevcut yaklaşımlarla işlenen müzik dersine katılan kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarının sadece 0.01 puanlık bir artış gösterdiği, uygulamanın başlangıcındaki puanlarıyla bitişindeki puanları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Mevcut yaklaşımla işlenen müzik dersi, öğrencilerin tutumlarını negatif yönde etkilememekle birlikte; pozitif olarak da

etkilememiştir. Bu sonuç; kontrol grubunda öğretim yöntemi, öğretim yaklaşımı, öğretim ortamı ve öğretici gibi faktörlerin değişmemesi ve alışla geldiği gibi sürdürülmesine bağlanabilir.

Deney grubunun ön-test ve son-test tutum puanları arasında ise ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, Larsen ve Dobroski'nin bulgularıyla örtüşmektedir. Larsen (1986); *Tam Öğrenme Modeli*'ne göre hazırlanmış ve yürütülmüş caz kursu sonunda, yetişkin piyanistlerin kendi doğaçlama yetenekleri ve becerilerine yönelik tutumlarının olumlu etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Dobroski (1981) de araştırması sonucunda; lisans öğrencilerinin katıldığı müzik kursunda kullanılan *Tam Öğrenme Modeli* ve bireysel öğrenme modelinin, öğrencilerin nota okumaya ve müzik yapma kapsamındaki temel davranışlara yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Her iki grubun son-test tutum puanlarında ise, çok az artış olmuştur; ancak bu artış anlamlı bir etkileşim olduğunu gösterir nitelikte değildir. Bu sonuca göre; dersin *Tam Öğrenme Modeli* veya mevcut öğrenme yaklaşımlarıyla işlenmesinin, öğrencilerin tutumları üzerinde benzer etkilere sahip olduğu, *Tam Öğrenme Modeli*'nin tutum açısından dikkate değer bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Eldeki bu araştırmada; *Tam Öğrenme Modeli*'nin öğelerinden biri olan öğretim hizmetinin niteliğinin, deney grubu öğrencilerinin tutumlarını değiştirmede önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Öğretim hizmetinin niteliğini oluşturan dönüt-düzeltme işlemleri, hem bilgiye dayalı hem de işitsel algılamaya dayalı uygulamalarda sıklıkla kullanılmıştır. *Tam Öğrenme Modeli*'nin doğası gereği, müzik dersi sadece istekli öğrencilerle yürütülmemiş; çekingenlik, yanlış yapma korkusu, vb. gibi çeşitli nedenlerle katılımdan kaçınan öğrenciler de teşvik edilerek derse dahil edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin tümünün derse etkin katılımı, onlarda *dikkate alınma*, *düşünce beceri ve ifadelerinin önemsinmesi* ve *kendini değerli hissetme* duygusu yaratmış olabileceğinden, bunun tutumları etkilemesi olasıdır. Diğer bir etken ise, derste kullanılan sözlü ve somut pekiştireçler olabilir. Her derste öğrencilerin doğru cevaplarından ve sergiledikleri doğru becerilerden sonra sıklıkla sözlü pekiştireçler;

nadiren de küçük ödüller olarak belirlenen somut pekiştireçler kullanılmıştır. Dökmen'in (1982) araştırmasının sonuçları, yukarıdaki düşüncüyü destekler niteliktedir. Farklı pekiştireç ve dönüt kombinasyonlarının etkisini incelediği araştırmasında, olumlu sözlü pekiştireçle birlikte geribildirim/dönüt alan deneklerin, öğretilmek istenilen davranışı, diğer deneklere oranla daha az deneme yaparak öğrendiğini bulmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutum puanlarındaki artışın bir başka nedeni ise, ders sürecinde yapılan öğretme-öğrenme etkinlikleri olabilir. Deneysel ders sürecinde araştırmacı/ders öğretmeni tarafından her derste mutlaka çalgı kullanımına özen gösterilmiş; farklı çalgılarla eşlikler, örneklemeler yapılmış ve müzik sınıfında bulunan oldukça çeşitli ritim çalgıları da her fırsatta öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Çeşitli çalgıların öğretmen ve öğrenciler tarafından derslerde aktif olarak kullanılması, müzik eğitimcilerinin vurguladığı bir gerekliliktir ve müzik öğretmeni davranış yeterliklerinden biri olarak da tanımlanmıştır (Kalyoncu, 2004; Uçan, 2006). Kalyoncu'ya göre "müzik öğretmeni, temel müziksel davranış alanlarında çeşitli öğrenim deneyimleri geçirmiş olup, bunları dersinin her aşamasına taşıyabilmelidir" (2004: 3). Bu görüşü destekleyen bir çalışma da Tunalioglu (2004) tarafından yapılmıştır. Tunalioglu, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileriyle sekiz ay boyunca çalgı eğitimine dayalı müzik dersi yürütmüş, süreç sonunda öğrencilerin belirlenen hedeflere daha çok yaklaştığını; müziksel bilgi, müzik yaşantısı ile beraber müzik dersine yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mandolin eğitiminin ilköğretim altıncı sınıflarda müzik başarısına etkisini inceleyen Altıntaş (2007) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Türkmen'in (2009a) 2006 Müzik Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretmen görüşlerini derlediği araştırmasında, bulgulardan biri de öğrencilerin derslerde ritimle ilgili yaptıkları çalışmalara çok ilgi gösterdikleri, değişik vurmali çalgıları çok sevdikleri ve çok ilgilendikleridir.

Araştırma sonucu, deney grubunda *Tam Öğrenme Modeli*'nin tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunduğunu ortaya koymuş olsa da; bu etkiye kontrol edilemeyen olumlu ya da olumsuz değişkenlerin rol almış olabileceği de akla gelmektedir. Bunlardan biri, daha önce de değinildiği gibi deney ve kontrol gruplarında müzik dersini yürüten kişilerin/öğretmenlerin farklı olması olabilir. Deneysel süreçteki

dersler, her iki grupta da aynı öğretmen tarafından yürütülebilirdi; ancak, resmi prosedürlerden dolayı, araştırmacı sadece tek grupla çalışabilmiştir. Bu durumda, oluşan farkın tamamen *Tam Öğrenme Modeli*'nden kaynaklandığını iddia etmek zordur. Önceki yıllardan tanıdıkları müzik öğretmeni dışında, daha önce derslerine hiç girmemiş bir öğretmenle ders yapmak da öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Diğer yandan; müzik öğretmeni ya da araştırmacı her iki grupta da uygulama yapmış olsaydı, bu bir bakıma yanlış davranışlara da yol açabilirdi: farkında olmadan deney grubunda uygulananları kontrol grubunda da sergilemek gibi. Güncel araştırmada uygulayıcıların farklı olmasıyla bu durumun önüne geçilmiş, her ne kadar genel açıklamalar yapılsa da müzik öğretmenine deneyin detaylarına ve uygulamasına yönelik bilgilendirme yapılmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin tutumlarını olumsuz yönde etkilemiş olabilecek nedenler de akla gelmektedir. Bunlardan birisi, öğrenme birimleri sonunda yapılan yazılı izleme testleri olabilir. Bu testler, her öğrenme birimi bittiğinde mutlaka yapılmıştır. Bu ölçümlerde bazı öğrenciler, test sonuçlarının müzik dersi notuna yansıtacağı endişesi taşıdıklarını ve bu testleri yapmaktan sıkıldıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma araştırmacı tarafından yapılan açıklamalarla müdahale edilmiş; öğrencilerin endişesi giderilmiş, izleme testlerinin gerekliliği anlatılmıştır. Araştırmacı; iddia etmemekle birlikte, izleme testleri daha seyrek aralıklarla uygulanmış olsaydı, bunun öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini de düşünmektedir.

Cinsiyet ve öğrencilerin müzik dersine karşı tutumları

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; *Tam Öğrenme Modeli* ve mevcut yaklaşımla işlenen müzik derslerindeki öğrenci tutumları, cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Her iki grupta bulunan kız öğrencilerin ve deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin tutum puanı ortalamaları son testlerde artış gösterirken, kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin tutum puanı ortalamaları düşmüştür. Bununla birlikte, tutum puanlarında görülen bu değişimler, öğrenci tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiğini kanıtlar düzeyinde değildir. Buna dayanarak, erkek ve kız öğrencilerin müzik dersine yönelik benzer tutumlara sahip olduklarını ve müzik

dersinde kullanılan her iki öğretim yaklaşımının da farklı cinsiyetler üzerinde aynı etkiyi gösterdiğini söylemek mümkündür.

Literatüre bakıldığında güncel araştırma bulgusunun aksini kanıtlayan pek çok araştırma göze çarpmaktadır (Nolin, 1973; Phillips, 2003; Nacakcı, 2006a; Otacıoğlu, 2007; Öztopalan, 2007; Saruhan, 2008; Taylor, 2009; Uluocak ve Tufan, 2011; Özmenteş, 2012). Bu araştırmaların sonuçlarına göre, kızlar okul müziğine karşı erkeklerden daha olumlu tutumlara sahiptir. Buna ek olarak Austin (1990), kızların erkeklerden daha fazla müzikal özgüvene sahip oldukları sonucunu da bulmuştur (akt: Siebenaler, 2008). Babacan, Babacan ve Pirgon (2011), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin müzik dersi tutumlarının, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babalarının eğitim durumu ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerle ilişkisini incelemiş; yukarıdaki genel kanının aksine, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla müzik dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Eldeki araştırma sonuçlarına göre ise; cinsiyet öğrenci tutumları üzerinde belirleyici değildir. Her iki grupta bulunan kız öğrencilerin de tutum puanları yükselmiştir, ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer araştırma bulgularının aksine olan bu sonuç, farklı nedenlere bağlanabilir. Bu nedenlerden biri, çalışma grubundaki öğrencilerin müzik dersine karşı ilgilerinin benzer yönde olması olabilir. Diğer yandan, anlamlı bir fark bulunamaması deney süreciyle de ilgili olabilir. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılığı ortaya koyabilmek için, deney süresinin yetersiz olabileceği de düşünülmektedir.

Her ne kadar sayıları az olsa da, yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen araştırmalar da mevcuttur (Siebenaler, 2008; Kocaarslan, 2009; Larson, 2010). Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerini karşılaştıran Kocaarslan (2009); kız öğrencilerin müzikal özgüven ve müzikal motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, ancak cinsiyetin müzik dersine ilişkin tutum düzeylerinde belirleyici bir rol oynamadığı sonucuna ulaşmıştır. Kocaarslan, özgüven ve motivasyona koşut olarak kız öğrencilerin müzik dersi tutumlarının da yüksek olması beklenirken; aksine bir

sonuç elde edilmesinin, olumsuz öğretmen tutumu ve davranışları yanı sıra müziksel etkinliklere katılamama gibi nedenlere bağlanabileceğini söylemektedir. Yaptığı araştırmada erkek ve kız öğrencilerin müzik tutumları arasında fark bulamayan Larson (2010) da, bu durumun araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin sayılarındaki dengesizlikten kaynaklanabileceğini ileri sürmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğrenci sayısının daha fazla olması ve bundan dolayı her oda müziği grubunda kız öğrencilere göre daha fazla erkek öğrenci bulunmasının; kız öğrenciler üzerinde sosyal huzursuzluk yaratmış olabileceğini düşünen araştırmacı, kız öğrencilerin tutumlarının bu durumdan olumsuz etkilenmiş olabileceğini belirtmektedir. Siebenaler (2008) ise araştırmasında, öğrencilerin şarkı söyleme ve koro katılımına yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş ve etnik özelliklerle ilişkisini irdelemiş, etnik kökenin erkek öğrenciler arasında tutum farkına yol açtığı sonucuna ulaşmışsa da; genel olarak erkekler ve kızların şarkı söylemeye ve okul müziğine karşı benzer tutumlara sahip olduklarını bulmuştur.

5.1.2. Tam Öğrenme Modeli'nin ilköğretim öğrencilerinin müzik dersi başarılarına etkisi ile ilgili sonuçlar

Müzik dersinde uygulanan geleneksel yöntemlerin ve Tam Öğrenme Modeli'nin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin ders başarısına etkisi

Araştırmada; *Tam Öğrenme Modeli*'nin, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersi başarılarına etkisi olup olmadığını saptamak için üç yolla değerlendirme yapılmıştır. İlk olarak her iki grubun ön-test başarı puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grupların ön-test puanları birbirine yakındır ve puan ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre iki grubun da uygulamaya aynı seviyeden başladıkları söylenebilir.

İkinci ölçüm, her iki grubun grup içi ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasını içermektedir. Bulgulara göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puan farkları istatistiki olarak ,05 düzeyinde anlam taşımaktadır. Mevcut yaklaşım

beklendiği gibi artış sağlamıştır, ancak *Tam Öğrenme Modeli*'nin müzik dersi başarısında yarattığı artış daha yüksektir. Boulet, Sımard ve Melo (1990) araştırmalarının sonucunda *Tam Öğrenme Modeli*'nin müzik dersi başarısı üzerindeki etkisini kanıtlayamasalar da; farklı branşlardaki pek çok araştırmayla (Drost, 1975; Brown, 1977; Su, 1996; Zengin, 2005; Bowen, 2006; Fier, 2007; Miles, 2010) beraber Dobroski (1981), Larsen (1986) ve Thomas-Topp'un (1995) araştırma sonuçları, eldeki araştırma sonucunu desteklemektedir.

Üçüncü olarak her iki grubun son-test başarı puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son-test puanları arasında yaklaşık 3,5 puanlık bir fark görülmektedir. Mevcut öğrenme yaklaşımları başarıyı artırmaktadır, ancak deney grubundaki öğrencilerin müzik dersindeki başarıları daha dikkat çekicidir. Buna rağmen bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Eğitim araştırmalarında pek çok branşta *Tam Öğrenme Modeli*'nin kullanıldığı çalışmaların ortaya koymuş olduğu başarı farkı, bizim araştırmamızda da oldukça dikkat çekici olmasına rağmen; istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sebeple; son-test ortalamalarına dayanarak *Tam Öğrenme Modeli* ile düzenlenen ve herhangi bir deneysel düzenleme olmaksızın mevcut yaklaşımla işlenen müzik derslerinin öğrencilerin başarıları üzerinde benzer etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Yaptığımız araştırmada esasen, deney grubu öğrencilerinin müzik dersi başarısının daha fazla olması beklenmiştir. Sonucun beklenen düzeyde olmaması, çeşitli faktörlere bağlı olabilir. Bunların en başında zaman faktörü gelmektedir. Pek çok araştırmada dile getirildiği gibi, müzik dersinin haftada bir saat olması hali hazırda devam eden bir sorundur (Sualp, 2002; Nacakcı, 2006b; Öztürk, 2006; Tanyeli, 2007; Kılıç, 2009; Türkmen, 2009a). Müzik öğretmenlerinin haftada 40 dakikalık bir sürede hem öğrenciler için hem de kendileri için verimli çalışmalar yapmaları, öğrencilerin müzik dersinde başarı ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilmeleri pek de kolay görünmemektedir. Bu araştırma sürecinde arka plandaki düşünce, *Tam Öğrenme Modeli*'nin okul müzik derslerinde kullanılabilirliği olduğundan; modelin gerçek koşullarda uygulanmasına özellikle önem verilmiştir. Diğer bir ifadeyle; *Tam Öğrenme*

Modeli'nde yapılması önerilen ek dersler yapılmamıştır. Bunun yerine ihtiyaç duyulması halinde haftada 40 dakika olan ders süresine en çok 5-10 dakikalık süreler ilave edilmiştir. Deney grubunda ek ders yapılmaması, başarıyı olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bu durumun *Tam Öğrenme Modeli*'nin etkisini azalttığı, bundan dolayı da gruplar arasındaki başarı değerlendirmesinde alışıla gelen öğrenme yaklaşımlarıyla aynı etkiyi gösterdiği düşünülebilir.

Cinsiyet ve müzik derslerindeki öğrenci başarıları

Araştırma bulguları; deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin müzik dersi başarı puanı ortalamalarının son-testte birbirine yakın düzeyde arttığını göstermiştir. Deney grubundaki kız öğrenciler başarı ortalamalarını yaklaşık 6,5 puan artırırken, erkek öğrenciler de yaklaşık 6 puan artırmışlardır. Kontrol grubunda ise kız öğrenciler başarı ortalamalarını sadece 1,5 puan artırırken, erkek öğrenciler daha başarılı olmuşlar ve 3,5 puanlık bir artış sağlamışlardır. Bu sonuçlar; son-test puanlarına göre deney grubunda kız öğrencilerin, kontrol grubunda da erkek öğrencilerin müzik dersinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Ancak başarı puanlarında görülen bu değişimler, istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu sonuca göre, cinsiyetin çalışma grubundaki öğrencilerin müzik dersi başarıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Altıntaş'ın araştırma bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Altıntaş (2007); anne-baba meslek durumu, anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi değişkenleri ile birlikte cinsiyetin, öğrencilerin müzik dersi başarılarında farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Freeman (2011) da benzer sonuçlara ulaşmış; sözlü klavye performansı ile cinsiyet arasında kızlar lehine anlamlı bir ilişki bulsa da, toplam klavye performansı, müzik dersine yönelik tutum ve başarı ise cinsiyete göre anlamlı fark göstermemiştir.

Literatüre bakıldığında eldeki araştırmadan farklı sonuçlara da rastlamak mümkündür. Örneğin Wright (2001), cinsiyet ve başarı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaptığı araştırma sonucuna göre; erkekler besteleme ve performansı tercih edip bu alanlarda güçlü özellikler gösterirken, kızlar çalmayı, söylemeyi ve müziksel değerlendirmeyi tercih etmektedir.

Eldeki araştırmada, müzik dersi başarı puanlarının cinsiyete göre değiştiği saptanmakla birlikte, bu değişim istatistiksel olarak anlamlı olabilecek düzeye erişmemiştir. Buna dayanarak erkek ve kız öğrencilerin müzik dersinde aynı düzeyde başarılı olduklarını ve müzik dersinde kullanılan her iki ğretim yaklaşımının da farklı cinsiyetler üzerinde aynı etkiyi gösterdiğini söylemek mümkündür. Diğer yandan, anlamlı bir fark bulunamaması deney süreciyle de ilgili olabilir. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılığı ortaya koyabilmek için, deney süresinin yetersiz olabileceği de dşnlmektedir.

5.1.3. Çalışma grubunun tutum ve başarı puanları arasındaki ilişkiye ait sonuçlar

Deney grubunda tutum ve başarı puanları artış göstermiş; tutum ve müzik dersi başarısı arasında aynı yönde, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Kontrol grubunda da belli bir artış olmuş; müzik dersi tutum ve başarı puanları arasında ters yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Buna rağmen, her iki grupta da tutum ve başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Wanjala'nın (2011) alışmasının sonuçları eldeki araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. İlköğretim ğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları ve ders başarısı arasındaki ilişkinin farklı değişkenlere göre belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, tutum ve başarı arasında zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Eldeki araştırma sonucunun aksine; Moore (1976), Dobroski (1981), Otacıoğlu (2007) ve Öztopalan'ın (2007) araştırma sonuçları ise, tutum ve müzik dersi başarısı arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu gösterir niteliktedir.

Yaptığımız araştırma sonucunda *Tam ğrenme Modeli*'ne göre müzik dersi alan öğrencilerin tutumları ve başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki görülse de, bu ilişkinin zayıf olması; başarının tutum dışında kalan başka faktörlerden de büyük ölçüde etkilendiğini düşündürmektedir. Weissglass'ın (2002) da vurguladığı gibi ğrenci başarısı; eğitimle, insanla, toplumla vb. ilgili faktörlerin doğrudan etkisine maruz kalmaktadır.

Bu sonuca göre müzik dersinde kullanılan iki farklı öğretme-öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisinin farklı düzeylerde olduğu; bu uygulamada tutum ve başarı değişkenlerinin birbirlerine olumlu veya olumsuz yönde anlamlı etkilerinin olmadığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Bu araştırmanın sonuçları, bulguları, çalgı kullanımının öğrenci tutumlarında pozitif etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Buna karşın, müzik dersi süresi öğrencilerin çalgı öğrenmeleri için yeterli değildir. Bu açığı kapatmak ve öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ve başarıları üzerinde olumlu etki sağlayabilmek için, ilköğretim müzik öğretmenlerine derslerinde ritim çalgıları kullandırmaları ve çeşitli çalgıları kullanmaları önerilir.
2. *Tam Öğrenme Modeli*'nin öğrencilerin tutumlarını özellikle olumlu yönde etkileyebilecek öğelerinin, öğrenci başarısı üzerinde de olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı; modelin *öğrenci katılımı*, *pekiştirme* ve *pekiştireç kullanımı*, *dönüt-düzeltilme* gibi öğelerinin, mevcut yaklaşımlarla harmanlanarak kullanılması müzik öğretmenlerine önerilmektedir.
3. Yaptığımız araştırmada, *Tam Öğrenme Modeli*'nin müzik dersi başarısında beklenen düzeyde etkili olamamasını öncelikle süreye bağlamaktayız. İlköğretim okullarında müzik dersinin haftada bir saat olmasının öğretimin kalitesini olumsuz etkileyen bir unsur olduğu ve ders süresinin artırılması gerektiği, daha önceki bölümlerde de dile getirilmişti. Araştırmacı da müzik dersine daha fazla zaman ayrılmasının ders başarısını artacağını düşünmekte ve müzik ders saatlerinin artırılmasını önermektedir.
4. 2006 yılında uygulamaya konulan ilköğretim müzik dersi öğretim programı ile birlikte, öğretmenlerin derse günlük plan hazırlayarak gelme dönemi sona ermiş; öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci etkinlik kitapları kullanılmaya başlanmıştır.

Bu durumun öğretmenler ve öğrenciler için bazı rahatlıklar sağladığı gözlenmektedir. *Tam Öğrenme Modeli* ise; öğretmene her öğrenme biriminin planlanması, çeşitli etkinlikler hazırlanması, her öğrencinin derse katılımı için teşvik edilmesi, izleme ve gerektiğinde paralel testler hazırlanması gibi çok fazla görev ve sorumluluk yüklemektedir. Bu durum *Tam Öğrenme Modeli*'nin müzik öğretmeni tarafından tercih edilme olasılığını düşürmektedir. Buna karşın; özellikle nota, ölçü ve dizi gibi temel müzik bilgilerinin ve birbirinin devamı olan konuların öğretiminde tam öğrenme yaklaşımının mevcut yaklaşımla iç içe kullanılması sonraki öğrenmelerin temelini sağlam biçimde atabilmek için önerilmektedir. Unutulmamalıdır ki, tek bir anahtar her kapıyı açamayacağı gibi; tek bir öğretim yöntemi/yaklaşımı da her öğretme-öğrenme durumunda kullanılamaz. Farklı öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin müzik dersinde kullanılmasıyla, öğrencilerin farklı pencerelerden bakmaları sağlanabilir. Bunun için; *Tam Öğrenme Modeli*'nin uygun öğrenme alanlarında, özellikle birbirinin temeli olacak konularda kullanılması önerilmektedir.

5.3. Araştırma Önerileri

1. *Tam Öğrenme Modeli*'nin cinsiyet dışında aile, anne-baba eğitimi, sosyo-ekonomik düzey gibi farklı değişkenlerle ilişkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Bloom'a (1995) göre, affektif giriş özelliklerinin bir bileşeni de akademik benlik kavramıdır. Akademik benlik kavramı genel bir bakışla *kendini algılama* olarak tanımlanabilir. *Tam Öğrenme Modeli*'nin öğrencilerin müzik dersiyle ilgili akademik benlik kavramları üzerindeki etkisi de yapılacak araştırmalarla incelenebilir.
3. Literatürde *Tam Öğrenme Modeli*'nin farklı yöntem ve yaklaşımlarla kullanımına ilişkin araştırmalar da göze çarpmaktadır (Kassner, 1992; Laney, 1999; Kırkıç, 2000; Özder, 2000; Öner, 2005; Göl, 2010). Bu araştırma sonuçlarının ortak vurgusu; *Tam Öğrenme Modeli*'nin, başka öğretim yöntemleriyle beraber kullanıldığında etkisinin daha da arttığıdır. Buradan yola

ıkarak, *Tam ğrenme Modeli*'nin farklı yöntemlerle birlikte kullanımına yönelik yapılacak araştırmalarla müzik eğitime katkı sağlanabileceği düşünölmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram-alıştırma-uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretim*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Altıntaş, B. (2007). *İlköğretim okullarında 6. sınıf müzik derslerinde verilen mandolin eğitiminin müzik dersi başarısı üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anderson, L. W. (1990). Attitudes and their measurement. J. P. Keeves (eds.), *Educational research, methodology and measurement: an international hand book* (ss. 421-426) İçinde. Canada: Pergamon Press.
- Anderson, S., Barrett, C., Huston, M., Lay, L., Myr, G., Sexton, D. vd. (1992). *A mastery learning experiment* (Technical Report). Yale, Mi: Yale Public Schools.
- Arlin, M. ve Webster, J. (1983). Time costs of mastery learning. *Journal of Educational Psychology*, 75, 187-195.
- Arlin, M. (1984). Time, equality, and mastery learning. *Review of Educational Research*, 1(54), 65-86.
- Asmus, E. P. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: a study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 4(34), 262-278.
- Asmus, E. P. (1999). Music assessment concepts. *Music Educators Journal*, 2(86), 19-24.
- Austin, J. R. ve Vispoel, W. P. (1998). How american adolescents interpret success and failure in music: relationships among attributional beliefs, self concept and achievement. *Psychology of Music*, 26 (1), 26-45.
- Babacan, E., Babacan, D. ve Pirgon, Y. (2011). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 325-336.

- Babo, G. D. (2004). The relationship between instrumental music participation and standardized assessment achievement of middle school students. *Research Studies in Music Education*, 22, 14-27.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Ballinger, D. M. (2011). *Student attitudes toward the use of learning centers in the elementary general music classroom*. Master Thesis, USA: The University of Utah.
- Barkley, M. (2006). *Assessment of the national standards for music education: a study of elementary general music teacher attitudes and practices*. Master Thesis, USA: Wayne State University.
- Basset, R. E. (1973). *Effect of training in the use of behavioral objectives and knowledge of results on student performance in a mastery learning course in speech communication*. Dissertation, USA: Florida State University.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim* (6. Baskı). 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.
- Blakemore, C. L. (1984). *Effects of mastery learning on the acquisition of psychomotor skills*. Dissertation, USA: Temple University.
- Block, J. H. ve Burns, R. B. (1976). Mastery learning. *Review of Research in Education*, 4(3), 3-48.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. D. A. Özçelik). İstanbul: MEB Yayınları.
- Boulet, M. M., Sımard, G. ve Melo, D. (1990). Formative evaluation effects on learning music. *Journal of Educational Research*, 2(84), 119-125.
- Bowen, D. E. (2006). *Implementation of mastery learning in online undergraduate math course: a comparative analysis of student satisfaction, retention rates and academic achievement*. Dissertation, USA: Fielding Graduate University.
- Brown, P. N. (1977). *Using mastery learning in teaching college psychology classes*. Dissertation, USA: Brigham Young University.
- Bulut, D. (2008). İlköğretim II. kademe müzik öğretmenlerinin geleneksel müziklerimizin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(32), 149-161.

- Burkhard, C. (2005). *The phrase rhythm of chopin's A-flat major mazurka, op. 59, no. 2*, D. Stein (ed.), The Taylor & Francis E-Library, 51-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canakay, E. U. (2007). *Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, özyeterlik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carroll, J. B. ve Spearritt, D. (1967). A study of a model of school learning. *Harvard Center for Research and Development in Educational Differences*, Office of Education.
- Carroll, J. B. (1989). The carroll model: a 25-year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 1(18), 26-31.
- Conley, M. M. (2005). *A study of the impact of teacher expectations, staff development for teachers and mastery learning on student achievement in reading comprehension*. Dissertation, USA: The University of Chicago.
- Çakır, Ö. S., Şahin, T. ve Şahin, B. (2000). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersine ilişkin bazı değişkenlerin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini açıklama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 43-49.
- Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, E. (2008). *Türkiye’de milli eğitim tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmetiçi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çizmecı, N. (2006). *Müzik eğitiminde aktif öğrenme tekniklerine dayalı ders programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin müzik öğretimi, derse yönelik görüşler ve tutumları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davis, D. ve Sorrell, J. (1995). Mastery learning in public schools. *Educational psychology interactive* (<http://teach.valdosta.edu/whuitt/files/mastlear.html>, 05.04.2010 tarihinde erişildi).
- Davis, K. L. (1983) Mastery learning and musical performance groups. (<http://www.eric.ed.gov/ ed241400>, 09.02.2012 tarihinde erişildi).

- Demirel, Ö. (1978). Yabancı dil öğretimi ve tam öğrenme. *Eğitim ve Bilim*, 14, 46-50.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü* (4. Baskı). Ankara: Akademi Yayınları.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Dillashow, F. G. ve Okey, J. R. (1983). Effects of a modified mastery learning strategy on achievement, attitudes, and on-task behavior of high school chemistry students. *Journal of Research in Science Teaching*, 3(20), 1-23.
- Dinçer, M. (1988). *Türkiye'de okulöncesi öğretim, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında müzik eğitimi nasıl olmalıdır?* 1. Müzik Kongresinde sunulan bildiri, (14-18 Haziran, Ankara, ss. 445-450), Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Dobroski, B. J. (1981). *Mastery learning: its potential in higher education music settings*. Dissertation, USA: North Western University.
- Dökmen, Ü. (1982). Farklı tür geribildirimlerin (feedback) öğrenmeye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(15), 71-79.
- Drost, D. R. (1975). *An experience oriented mastery learning strategy in ninth grade algebra*. Master Thesis, Canada: University of Alberta.
- Duatepe, A. ve Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 45-52.
- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 217-230.
- Edwards, J. S. ve Edwards, M. C. (1971). A scale to measure attitudes toward music. *Journal of Research in Music Education*, 19, 228-233.
- Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Malatyalı İşadamları Derneği Yönetim Yayınları.
- Erdoğdu, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. (www.e-sosder.com, 30.04.2011 tarihinde erişildi).
- Family Dictionary Of Education Terms (2011). (2. Edition). Office of the Education Ombudsman Governor's Office/State of Washington (www.waparentslearn.org, 29.11.2011 tarihinde erişildi).
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.

- Fier, S. R. (2007). *The effect of mastery learning on student learning of chemical stoichiometry*. Dissertation, USA: Walden University.
- Fishbein, M. ve Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. USA: Addison-Wesley Company.
- Frakes, L. (1984). *Differences in music achievement, academic achievement, and attitude among participants, dropouts and nonparticipants in secondary school music*. Dissertation, USA: University of Iowa.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji* (Çev. A. Dönmez) (4. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Freeman, C. S. (2011). *Effects of teaching intensity on high school band students' music achievements and attitudes*. Dissertation, USA: University of Nort Carolina.
- Good, C. V. (1973). *Dictionary of education* (3. Edition). USA: Mc Graw-Hill Book Company.
- Göl, S. (2010). *Tam öğrenme destekli çoklu zekâ kuramının ilköğretim 3. sınıf matematik dersindeki eriş ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Graziano, A. B., Peterson, M. ve Shaw, G. L. (1999). Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, 21, 139-52.
- Gremlı, J. L. (1999). *Effects of traditional versus contract activity packaged and programmed learning sequenced instruction on the short- and long-term achievement and attitudes of seventh- and eight-grade general music student*. Dissertation, USA: St. John's University.
- Guskey, T. R. (1980). Mastery learning: applying the theory. *Theory into Practice*, 2(19), 104-111.
- Guskey, T. R. ve Pigott, T. D. (1988). Research on group-based mastery learning programs: a meta-analysis. *Journal of Educational Research*, 81, 197-216.
- Guskey, T. R. (2005). Formative classroom assessment and benjamin s. bloom: theory, research, and implications. *Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association*, Montreal, Canada.
- Guskey, T. R. (2007). Closing the achievement gap: revisiting benjamin s. bloom's "learning for mastery". *Journal of Advanced Academics*, 19, 8-31.
- Güven, B. (2008). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 36-54.

- Güvenç, B. (1976). Değerler, tutumlar ve davranışlar. R. Keleş (ed.), *Toplumbilimlerinde Araştırma ve Yöntem* (ss. 23-33) içinde. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Handelsman, F. R. (1992). *Reduction of second language interference through mastery learning*. Master Thesis, Canada: Concordia University.
- Hevedanlı, M., Yapıcı, İ. Ü., Acun, M., Yüksel, S. ve Hevidar. A. (2009). *Yapılandırmacılık yaklaşımına göre hazırlanan yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. I. Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Hoskyns, J. (2005). Music education an european perspective teaching music in secondary schools. G. Spruce (ed.), *Teaching Music in Secondary Schools* (ss.51-63) içinde. The Taylor & Francis E-Library.
- Hymell, G. M. (1974). An investigation of john b. carroll's model of school learning as a theoretical basis for the organizational structuring of schools. *National Institute of Education*, Final Report.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar* (7. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar, sosyal psikolojiye giriş* (10. Baskı). Sosyal Psikoloji Dizisi 1. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kalyoncu, N. (2002). *Musikunterricht in der deutschen und türkischen Grundschule Eine vergleichende didaktische Analyse*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Kalyoncu, N. (2004). *Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı*. B. Arslan (Ed.), 1924-2004 Musiki Muallim Mektebi'nden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunulan bildiri (Isparta, ss. 510-525, Cilt: II), Isparta: SDÜ Yayınları.
- Kalyoncu, N. (2008). Elementer müzik ve hareket eğitimi yaklaşımının Türkiye'de kabul sorunu üzerine. *Orkestra Dergisi*, 46(393), 24-37.
- Kalyoncu, N. ve Öztürk, Ö. (2009). *Sınıf öğretmenliği anabilim dallarında verilen "müzik" ve "müzik eğitimi" derslerinin içerikleri*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri (23-25 Eylül, Samsun, ss. 215-224), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Karaca, A. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tam öğrenme modelinin uygulanabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kassner, K. (1992). *Effects of computer-assisted instruction in a mastery learning/cooperative learning setting on the playing abilities and attitudes of begining band students*. Dissertation, USA: University of Oregon.
- Kaya, Y. K. (1993). *İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış-eğitimde model arayışı*. (2. Baskı). Ankara: Bilim Yayınları.
- Kazu, I. Y., Kazu, H. ve Özdemir, O. (2005). The effects of mastery learning model on the success of the students who attended “usage of basic information technologies” course. *Educational Technology and Society*, 4(8), 233-243.
- Kelstrom, J. M. (1998). The untapped power of music: its role in the curriculum and its effect on academic achievement. *Nassp Bulletin*, 82, 34-43.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 4-18.
- Kılıç, I. (2009). *İlköğretim okullarındaki müzik derslerinde karşılaşılan araç-gereç sorunu*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, (23-25 Eylül, Samsun, ss. 314-327), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Kırkıcı, K. A. (2000). *Tam öğrenme metodunun kimya öğrencilerinin başarı ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kincaid, D. D. (1991). *The effects of mastery learning setting on developmental mathematics at a junior college*. Dissertation, USA: Texas A&M University.
- Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerine etkileri*. Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocabaş, A. ve Selçioğlu, E. (2006). İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarında müzik dersinin gerçekleşme düzeyi ve öğrencilerin beklentilerine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 59-69.
- Kolb, G. R. (1996). Read with a beat: developing literacy through music and song. *Reading Teacher*, 50, 76-77.

- Kow, M. M. (1984). *An individualized learning program in basic chinese characters using a mastery learning approach*. Dissertation, USA: University of San Francisco.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(28), 81-93.
- Krathwohl, D., Bloom B. S., ve Masia, B. (1964) *Taxonomy of educational objectives, handbook II, affective domain*. New York: David Mckay.
- Kulik, C. C., Kulik, J. A. ve Bangert-Drowns, R. L. (1990). Effectiveness of mastery learning programs: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 2(60), 265-299.
- Lacroix, S. E. (2002). *The effect of an integrated curriculum on fourth graders' achievement in and attitude toward music instruction*. Dissertation, USA: University of Rhode Island.
- Laney, J. D. (1999). A sample lesson in economics for primary students: how cooperative and mastery learning methods can enhance social studies teaching. *The Social Studies*, 4(90), 152-158.
- Larsen, J. J. (1986). *Teaching basic jazz piano skills to classically-trained adult pianists: a mastery learning approach*. Dissertation, USA: University of Florida.
- Larson, D. D. (2010). *The effects of chamber music experience on music performance achievement, motivation, and attitudes among high school band students*. Dissertation, USA: Arizona State University.
- Lee, C. J. S. (1980). *The effect of music correlation on eleventh-grade students' attitudes toward and concept mastery of american literature of the jazz age*. Dissertation, USA: University of Arkansas.
- Mccarty, J. (1980). Individualized instruction, student achievement, and dropout in an urban elementary instrumental music program. *Journal of Research in Music Education*, 1(28), 59-69.
- Miles, K. S. (2010). *Mastery learning and academic achievement*. Dissertation, USA: Walden University.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı. (2006). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (27.8.2003) *Resmî Gazete*.

- Moore, R. S. (1976). *The effect of differential teaching techniques on achievement, attitudes and teaching skills in elementary music education*. Dissertation, USA: The Florida State University.
- Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye giriş*. Orhan Aydın (çev.). Hacettepe Üniversitesi Yayınları No:1.
- Motemedi, V. Mastery learning: an effective teaching strategy (<http://www.nyu.edu/classes/keefe/waoe/motamediv.htm>, 30.01.2012 tarihinde erişildi).
- Nacakcı, Z. (2006a). *İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, (26-28 Nisan, Denizli, ss. 219-229), Denizli: Ertem Matbaası.
- Nacakcı, Z. (2006b). *Çoklu zeka kuramı dayanaklı ders işleme modelinin ilköğretim 7. sınıf müzik dersinde öğrencilerin müziksel öğrenme düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nolin, W. H. (1973). Attitudinal growth patterns toward elementary school music experiences. *Journal of Research in Music Education*, 21, 123-134.
- Otacıoğlu, S. G. (2007). İlköğretim 5.6.7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 134-139.
- Özdemir, N. (2007). *6. Sınıf müzik dersi öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: İmpress.
- Özdemir, N. ve Koç, Y. (2007). *6-7-8. sınıflar müzik dersi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: İmpress.
- Öner, M. (2005). *Tam öğrenme destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının fen bilgisi dersindeki eriş, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özder, H. (2000). Öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme modelinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 114-121.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(6), 117-128.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. (<http://ilkogretim-online.org.tr>, 05.03.2009 tarihinde erişildi).

- Özmenteş, G. (2005). *Dalcroze Eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmenteş, G. ve Özmenteş, S. (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(17), 353-360.
- Özmenteş, S. (2012). İlköğretim müzik eğitiminde yükleme kuramı perspektifinde nitel bir inceleme. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 2(1), 91-101.
- Öztopalan, E. (2007). *İlköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, E. (2006). *İlköğretim okullarındaki ikinci kademe müzik eğitimi ve sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Page, G. T., Thomas, J. B. ve Marshall, A. R. (1977). *International dictionary of education*. Great Britain: London/Nichols Publishing Company.
- Philips, S. L. (2003). *Contributing factors to music attitude in sixth-, seventh-, and eighth-grade students*. Dissertation, USA: University of Iowa.
- Pratkani, A. R. ve Greenwald, A. G. (1989). A sociocognitive model of attitude structure and function. *Advanced in Experimental Social Psychology*, 22, 245-285.
- Reeves, T. C. (1997). A model of the effective dimensions of interactive learning on the world wide web. (<http://treeves.coe.uga.edu/webpaper.pdf>, 15.02.2011 tarihinde erişildi).
- Reeves, T. C. (2011). Can educational research be both rigorous and relevant? (<http://www.educationaldesigner.org/ed/volume1/issue4/article13>, 12.02.2011 tarihinde erişildi).
- Saruhan, Ş. (2008). *Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saydam, R. (2001). *Okullarımızda koro çalışmalarının önündeki başlıca güçlükler*. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumunda sunulan bildiri, (01-03 Kasım, Ankara, ss. 239-243), Ankara: SCA Müzik Vakfı.
- Senemoğlu, N. (1987). Tam öğrenme modeli-yararları ve sınırlılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 66(12), 28-34.

- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Siebenaler, D. (2008). Children's attitudes toward singing and song recordings related to gender, ethnicity, and age. *Applications of Research in Music Education*, 27, 49-56.
- Silah, M. (1994). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasında süreksiz durumluk kaygının yeri ve önemi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2.
- Slavin, R. E. ve Karweit, N. L. (1984). Mastery learning and student teams: a factorial experiment in urban general mathematics classes. *American Educational Research Journal*, 4(21), 725-736.
- Slavin, R. E. (1987). Mastery learning reconsidered. *Review of Educational Research*, 2(57), 175-213.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Su, J. (1996). *The effect of mastery learning course in accounting information system (ais): a comparison within public and private universities in taiwan*. Dissertation, USA: Florida International University.
- Sualp, B. G. (2002). *İlköğretim okulları üçüncü devre müzik programının uygulamasında karşılaşılan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şen, Ü. S. (2011) *Müzik öğretiminde bilgisayar destekli programlı öğretim yönteminin etkililiği*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tanyeli, D. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde karşılaştıkları sorunlar ve nedenlerine ilişkin görüşleri (güneydoğu anadolu bölgesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Taylor, M. D. (2009). *The relationship between music attitude and selected factors in elementary music students*. Dissertation, USA: University of South Carolina.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği yayını.
- Thomas-Topp, M. A. (1995). *The effect on achievement scores using dissonant and matched treatments of learning styles and/or mastery learning*. Dissertation, USA: University Of Wisconsin-Madison.

- Tunalıoğlu, Ş. (2004). *İlköğretim okullarının ikinci kademe (6. 7. 8.) sınıflarında okutulan müzik derslerinde yapılan düzenli çalgı ve ses eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin müziğe ilişkin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor davranışları, müzik yaşantısı ve benlik saygısı üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2009). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 152(34), 15-29.
- Türkmen, E. F. (2009a). *Yeni öğretim programına uyum sürecinde müzik öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, (23-25 Eylül, Samsun, ss.184-193), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Türkmen, E. F. (2009b). İlköğretim 5. sınıf müzik derslerindeki ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin müziksel davranış ve başarılarına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(11), 179-193.
- Türk Dil Kurumu Büyük Sözlüğü. [TDK] (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>, 10.8.2012 tarihinde erişildi).
- Uluocak, S. ve Tufan, E. (2011). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3(19), 991-1002.
- Uçan, A. (1979). Sanat eğitime yönelik bir 'okulda öğrenme modeli' geliştirme denemesi. *Çağdaş Eğitim*, 41(5), 30-44.
- Uçan, A. (1993). Müzik öğretimi nasıl geliştirilebilir? A. Say (ed.), *Müzik eğitimi* (ss. 152-159) İçinde. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A., Yıldız, G. ve Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 9: ilköğretimde müzik öğretimi*. Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Uçan, A. (2006). *Müzik öğretmenliği yeterlikleri*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, (26-28 Nisan, Denizli, ss. 68-91), Denizli: Ertem Matbaası.
- 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*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Usta, A. (2006). *İlköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretme etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlara etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Kurtiş Matbaası.
- Vermillion, P. D. (2009). *An examination of the effect of local community advocacy methods on attitudes toward music education among k-12 administrators, faculty, and staff*. Dissertation, USA: Northern Illinois University.
- Wahrig, G. (1987). *Fremd-wörter lexikon*. Münih: Orbis Verlag GmbH.
- Wanjala, H., N. (2011). The relationship between attitudes towards music and achievement. *International Journal of Current Research*, 3(8), 140-145.
- Wapnick, J. (1976). A review of research on attitude and preference. *Bulletin of The Council for Research in Music Education*, 48, 1-20.
- Weissglass, J. (2002). In focus...inequity in mathematics education: questions for educators. *The Mathematics Educator*, 2(12), 34-39.
- Whiting, B. ve Render, G. F. (1987). Cognitive and affective outcomes of mastery learning: a review of sixteen semesters. *The Clearing House*, 60, 276-280.
- Whiting, B., Van Burgh, J. W. ve Render, G. F. (1995). Mastery learning in the classroom. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association*, San Francisco, USA.
- Wright, R. (2001). Gender and achievement in music education: the view from the classroom. *British Journal of Music Education*, 3(18), 275-291.
- Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 251-268.
- Yazıcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde b-b-ö (bildiklerim-bilmek istediklerim-öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, G. (2002). *İlköğretimde müzik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yoon, J. Y. (2000). *Music in the classroom: its influence on children's brain development, academic performance and practical life skills*. Master Thesis, USA: Biola University.

Yudkin, J. (2008). Understanding music (4. Edition). Upper Saddle River, Nj: Pearson/Prentice Hall.

Zengin, N. (2005). *Tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleri ile işlenen matematik dersinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sözlü Görüşme

Nesrin Kalyoncu ile ‘affektif’ kavramı üzerine sözlü görüşme, (8 Aralık 2010).

E-Mail Yoluyla Yazışma

Mr. Weissglass,

I’m a student in Music Education Program in Abant İzzet Baysal University, Turkey. When I have researched for my thesis, I have found your article “Inequity in Mathematics Education: Questions for Educators”. If you approval about use of “diagram for factors to effect learn”, I want to utilize that. If you help about this matter I will be happy. I’m waiting for your pozitive answer.

Best wishes

Özlem ÖZTÜRK

Abant İzzet Baysal University

Education Faculty

Music Education Department

Bolu-TURKEY

Dear Özlem

I assume you are referring to Figure 2, which I developed. It is fine for you to use it in your thesis or other publications. I would appreciate a citation to my article. I wish you best of luck with your dissertation.

Julian Weissglass

On Dec 23, 2011, at 12:53 AM, özlem öztürk wrote:

EKLER

EK-1: Yıllık Plan

SINIF: 6-A/B/C				İLKÖĞRETİM OKULU 2010-2011 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI MÜZİK DERSİ 6. SINIF ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN							
AY	TARİH	SÜRE	ÖĞRENME ALANI	BAŞLIK	AÇIKLAMALAR	KAZANIM	YÖNTEM ve TEKNİK	ARAÇ GEREÇ	ETKİNLİK	BELİRLİ GÜN ve HAF.	NOT
EYLÜL	20-24	40Dk.			Derslerde kullanılacak araç-gerecin ve müfredatın tanıtılması					İLKÖĞRETİM HAFTASI	
EYLÜL-EKİM	27-01 04-08	40 Dk. + 40 Dk.	A. DİNLEME, SÖYLEME ve ÇALMA	NE MUTLU BANA! ÖZGÜRÜM!	Türkçe Dersi, “Dinleme/İzleme” Öğrenme Alanı: Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler. İnsan Hakları ve Vatandaşlık :Yakın çevresindeki ortak miras ürünleri hakkında bilgi toplar.	A.1. İstiklal Marşı ve toplum hayatında önemli yer tutan diğer marşlarımızı doğru söyler.	Drama, tartışma, soru-cevap, gösterme-yaptırma ve Donuk imge	İstiklal marşımıza ait görsel-ışitsel mareryaller Bilgisayar CD	*Öğrenci çalışma kitabı 1.Etkinlik S.9 *Önemli marşlarımızdan bir repertuar oluşturulur.		
Ekim	4-8 11-15	40 Dk. + 40 Dk.		DO ¹ -DO ² ARASINDAKİ NOTALAR	[!] Bu sınıf düzeyinde “do1-do2” dizisi öğretilmelidir. Öğrenciler çalgı ve kendi sesleriyle do dizisini çıkıcı ve inici olarak seslendirmelidir.	A.3 Öğrendiği notaları seslendirir. B.1. Temel müzik yazısı ve öğelerini kullanır.	Fonomimi, Yansıtma, söyleme- çalama Anlatım soru-cevap Uygulama	Blokflüt, "Müzik Dersi" şarkısı	*Dizek üzerinde “do dizisi” gösterilir. *12. Sayfadaki 3. ve 4. etkinlikler gerçekleştirilir		13 Ekim Ankara’nın başkent oluşu
18-22 25-29	40 Dk. + 40 Dk.	MÜZİKSEL ALGI ve BİLGİLENE	ONALTILIK NOTALAR	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.”, “Öğrendiği notaları seslendirir.	B.1. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (16’lık nota)	Devinme Ritimleme yapma Üretme	Blokflüt Vurmalı ç. "Cumhuriyet Marşı"	3 grup oluşturulur 1. grup 4’lük, 2. grup 8’lik 3. grup 16’lık nota ve suslardan oluşan basit ritim kalıpları oluşturur	29 EKİM CUMHURİYET BAYRAMI		

	20-24	40 Dk.	DİNLEME, SÖYLEME, ÇALMA	MÜZİKTE ÇOK SESLİLİK	[!] Kanonların yapısı hakkında genel bilgiler verilmeli ve iki sesli kanonlar söylenmelidir. [!]Kanonların yapısı önce ritim çalgıları veya vücut perküsyonu ile ritimsel olarak verilmeli ve daha sonra ezgili seslendirilmelidir.	A.4. Basit çok sesli şarkılar söyler.	Gösterme yaptırma	Blokflüt "Kayıkçı", "Sonbahar" kanonu	Çokseslilik kavramı anlatılır,çoksesliliğin temel prensipleri araştırılır.Çok basit iki sesli bir tekerleme kanon yapılır		2 sesli basit bir kanon sınıfta çalgılarla seslendirilir
27-31	40 Dk.	2010-2011 EĞİTİM - ÖĞRETİM YILI I. YARIYIL II. DEĞERLENDİRME SINAVI									

OCAK	17-21 40 Dk.	3-7 10-14 40 Dk. + 40 Dk.	MÜZİKSEL ALGI ve BİLGİLENME	MÜZİK YURDUMUN MÜZİK RENKLERİ	[!]Bu sınıfın seviyesine ve ses sınırlarına uygun Geleneksel Türk halk ve Türk sanat müziği, pop müzik, çoksesli ve çağdaş Türk müziğinden seçkin örnekler seslendirilmelidir.	D.1. Yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder. A.9. Yurdumuzdaki müzik türlerinden seçkin örnekler seslendirir.	Gösterme yaptırma	Vurmali çalgılar Blokflüt CD çalar "Bom Bili Bom", "Çıra Çaktım" "Ah Dede" şarkıları	Öğrencilere ne tür müzik dinledikleri sorulur,Ardından öğretmen tarafından belirli bir sıraya göre dizilmiş müzik türleri sorulur		
					"ABA" formunda şarkılar verilmelidir.	B.2 Bildiği müziklerde aynı ve farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder. C.4. Müziklerde aynı ve farklı bölümleri	Dinleme Uygulama Keşfetme	Vurmali çalgılar Gitar Keman, Blokflüt, "Dans Zamanı" ve "Denizciler" şarkıları	Öğretmen tarafından belirlenen şarkı çalınırken,öğrenciler den şarkıdaki değişimleri yazmaları istenir		

						dansa dönüştürür.					
	24-28	40 Dk.		2010-2011 EĞİTİM - ÖĞRETİM YILI I. YARIYIL KONULARININ TEKRARI							

AY	TARİH	SÜRE	ÖĞRENME ALANI	BAŞLIK	AÇIKLAMALAR	KAZANIM	YÖNTEM ve TEKNİK	ARAÇ - GEREÇ	ETKİNLİK	BELİRLİ GÜN ve HAF.	NOT
ŞUBAT	14-18	40 Dk.	B.MÜZİKSEL ALGI ve BİLGİLENME	MÜZİĞİ ÇÖZÜMLÜYORUM	“ABA” formunda şarkılar verilmelidir.	B.2 Bilgi müziklerde aynı ve farklı bölümleri ritm çalgılarıyla ayırt eder. C.4. Müziklerde aynı ve farklı bölümleri dansa dönüştürür.	Dinleme Uygulama Keşfetme	Vurmalı çalgılar Gitar Keman, Blokflüt, "Dans Zamanı" ve "Denizciler" şarkıları	Öğretmen tarafından belirlenen şarkı çalınırken, öğrencilerden şarkıdaki değişimleri yazmaları istenir.		
	21-25	40 Dk.	MÜZİKSEL YARATICILIK	BENİM RİTİM KALIBIM	Bu sınıf düzeyinde belirlenen temel müzik yazı ve öğeleri, şarkılar üzerinde uygulamalı olarak açıklanır.	C.3. Ezgilere kendi oluşturduğu ritm kalıbı ile eşlik eder	DevinmeRitm lemeYaratma Üretme	Ritim çalgıları "Puhu Kuşu" ve "Davulcu" şarkıları	Ritm Kalıbı yapılır.		
MART	28-4 7-11	40 Dk. + 40 Dk.	B. MÜZİKSEL ALGI ve BİLGİLENME	ÇOGALTMA NOKTASI ve UZATMA BAĞI	Bitiş ve tekrar işareti, dolap, uzatma bağı, hece bağı, “do1-do2” arası sesler, birlik ve on altılık nota ile sekizlik sus süre değerleri verilmelidir.	B.1. Temel müzik yazısı ve öğelerini kullanır.(Uzatma bağı, uzatma noktası)	Devinme, Ritmleme, Yaratma, Üretme, Söyleme-	Ritm çalgıları 'The Sound of Music' şarkısı	Uzatma bağı ile hece bağı arasındaki fark vurgulanır. Nota+notanın yarısı,formülize	12 MART İSTİKLAL MARŞININ KABULÜ	

							çalama, Yapma- gösterme		edilir,farklı nota değerleri ile alıştırma yapılır		
	14-18	40 Dk.		SESİM NASIL OLUŞUYOR	Fen ve Teknoloji Dersi, “Fiziksel Olaylar” Öğrenme Alanı, “Işık ve Ses” Ünitesi: Tiyatro, konser salonu gibi mekânlarda ve tarihî yapılardaki akustik uygulamalara örnekler verir. Fen ve Teknoloji Dersi, “Vücudumuzda Sistemler” öğrenme alanı ile ilşkilendirilecektir.	B.4. Sesin oluşumunu araştırır.	Soru-cevap, Anlatma, Gösterim, Deney, Tartışma	Alt kısmı kesilmiş bir plastik şişe, 2 tane balon, lastik bant, küçük bir mum	4 ve 5. sınıftaki “Işık ve Ses” ünitesinde sesin çeşitli ortamlarda yayılması ile ilgili etkinlikleri tekrarlamaları istenir. .	18 MART ÇANAKKALE ŞEHİTLERİ ANMA HAFTASI	Fen ve Teknoloji Dersi, “Vücudumuzda Sistemler” öğrenme alanı ile ilşkilendirilecektir.
	21-25	40 Dk.		2010-2011 EĞİTİM - ÖĞRETİM YILI II. YARIYIL I. DEĞERLENDİRME SINAVI							
MART - NİSAN	28-01 04-08	40+40 Dk.	A. DİNLEME- SÖYLEME-ÇALMA D. MÜZİK KÜLTÜRÜ	YURDUMUN MÜZİK RENKLERİ	II. YARIYIL PERFORMANS GÖREVLERİNİN UYGULANMASI	D.1. Yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder. A.9. Yurdumuzdaki müzik türlerini tanıır.	Gosterme yapma	Müzik türleriyle ilgili sanatçı- enstruman resimleri ve bilgileri			
NİSAN	11-15 18-22	40 Dk. + 40 Dk.		FARKLI RİTMİLERLE DANS EDELİM (6/8' LİK BİLEŞİK ÖLÇÜ)	[!] “Do – sol” aralığında basit ezgi denemeleri yaptırılmalıdır. Kariyer Bilinci Geliştirme: Fiziksel, duygusal ve zihinsel özelliklerini başkalarıyla paylaşır.	A.5. Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir. C.2 Farklı ritmik yapıdaki ezgileri harekete dönüştürür. B.1. Temel müzik yazısı ve öğelerini kullanır.	Gösterip yapma, Çalma- söyleme	Hatırla Sevgilim 'Yangın' şarkıları	Ölçü çizgileri yazılmamış,ya da kasıtlı olarak yanlış yazılmış bir parçanın öğrenciler tarafından tamamlanması istenir.	23 NİSAN ULUSAL EGEMENLİK ve ÇOCUK BAYRAMI	
					Sosyal Bilgiler Dersi, “Birey	D.3. Atatürk'ün	Çalma- söyleme	Atatürk'ün	Çalışma kitabı s.41-42		

					ve Toplum”Öğrenme Alanı:Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.	müzikle ilgili görüşlerini anlamak için çeşitli kaynaklardan yararlanır. D.5. Müziklerle ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır.	Soru-Cevap Anlatma, Paylaşma	sevdiği şarkılar ile ilgili CD, belgeler, anı örnekleri, 'Bülbülüm Altın Kafeste' şarkısı	Etkinlik no.1-2			
MAYIS		2-6	40 Dk.		FARKLI RİTMLELERLE DANS EDELİM (5/8' LİK BİLEŞİK ÖLÇÜ)	Kariyer Bilinci Geliştirme: Fiziksel, duygusal ve zihinsel özelliklerini başkalarıyla paylaşır.	A.5. Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir. C.2 Farklı ritmik yapıdaki ezgileri harekete dönüştürür. B.1. Temel müzik yazısı ve öğelerini kullanır.	Devinimleme- ritimleme, Yapma, Üretme, Doğaçalama	Oy Liman' 'Yurdumda' 'Daldalan' şarkıları	Ölçü çizgileri yazılmamış,ya da kasıtlı olarak yanlış yazılmış bir parçanın tamamlanması istenir.		
	09-13	40 Dk.		2010-2011 EĞİTİM - ÖĞRETİM YILI II. YARIYIL II. DEĞERLENDİRME SINAVI								
		16-20 23-27	40 Dk. + 40 Dk.	B. MÜZİKSEL ALGI ve BİLGİLENME	BÜYÜYÖRÜM	Fen ve Teknoloji Dersi, “Canlılar ve Hayat” Öğrenme Alanı, “Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” Ünitesi ile ilişkilendirilerek ergenlik dönemi ses değişimi ve özellikleri açıklanmalı, seslendirilecek şarkı ve türkülerde seçici davranılmalıdır.	B.3. Ergenlik dönemi ses değişim özelliklerini farkeder.		Farklı yaş gruplarından öğrenciler	Öğrencilere dinletilen seslerin hangi yaş gruplarına ait oldukları sorulurS 53 etkinlik 1	19 MAYIS GENÇLİK ve SPOR BAYRAMI	
HAZİRAN	30 - 03	40 Dk. + 40 Dk.	A. DİNLEME-SÖYLEME-ÇALMA	MARŞLARIMIZ	Öğrencilerin dağarcıklarındaki ezgilerden,seviyelerine uygun olanları çalgısıyla seslendirmelerine yönelik etkinlikler düzenlenir.	A.2.Toplum hayatında önemli yer tutan marşlarımızı doğru söyler.	Yaşam öyküleme, söyleme-çalma, araştırma- inceleme	Dumlupınar' , 'Bayrağım', 'Akdeniz' marşları	Öğrenci çalışma kitabı sayfa 55-58			

6-10 13-17	40 Dk. + 40 Dk.	A.DİNLEME-SÖYLEME-ÇALMA B.MÜZİKSEL ALGI ve BİLGİLENME C.MÜZİKSEL YARATICILIK	BENİM ESERİM	C “Dinlediği değişik türdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder.” kazanımı ile ilişkilendirilmelidir. Türkçe Dersi, “Konuşma”, Öğrenme Alanı: Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.	A.3. Öğrendiği notaları seslendirir. C.5. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır. A.8. Müzik çalışmalarını sergiler.	Devinimleme-ritimleme, Yapma, Üretme, Söyleme-Çalma	Piyano, Blokflüt ve vurmali çalgılar, Çalışma kitabı	Do ile başlayıp Do ile biten 4/4 lük basit ezgiler yazması istenir.Sonra istekli olanların ezgileri öğretmen tarafından seslendirilir		

NOT: Bu yıllık plan,07.06.2007 tarihinde TTKB tarafından yayımlanan 1-8 Müzik Dersi Öğretim Programı ve 2010-2011 Eğitim - Öğretim yılı işgünü takvimine göre hazırlanmıştır. Yıllık plandaki işleniş sırası programda yer alan kazanımların açıklamalar kısmında ifade edilen, kazanımların öncelik ve sonralık sırasına uygun olarak düzenlenmiştir.

MÜGE YETİŞ
MÜZİK ÖĞRETMENİ

OSMAN
ÇETİNKAYA
OKUL MÜDÜRÜ

EK-2: Bilişsel Giriş Davranışlarına Yönelik Konular ve Kazanımlar Tablosu

		KONU	KAZANIM	ALT KAZANIMLAR
5. Sınıf Konuları	1	SES NASIL OLUŞUR?	Sesin oluşumunu açıklar.	1. Ses kaynağında dış etkilerle oluşan titreşimin ses olduğunu söyler. 2. Sesin oluşabilmesi için ne tür etkilerin gerekli olduğunu söyler. 3. Duyduğu sesin kaynağını söyler.
	2	FARKLI RİTİMLER, FARKLI EZGİLER	Farklı ritmik yapıdaki ezgileri ayırt eder.	1. Gördüğü farklı ölçüleri ve ritmik yapıları ayırt eder. (5/8, 7/8, 9/8)
	3	MÜZİKTE YENİ SESLER, YENİ NOTALAR	Temel müzik yazısı ve öğelerini kullanır.	1. Söz kümelerinin ritmik yapısını ayırt eder. 2. Verilen ritim kalıbındaki birlik, ikilik, dörtlük, sekizlik nota ve dörtlük, sekizlik sus süre değerlerini tanır. 3. Re-mi-fa-sol-la seslerinin dizek üzerindeki yerlerini söyler. 4. Nota ile verilen ezgilerdeki sesleri ve süreleri tanır. 5. Bitiş, dolap ve tekrar işaretlerini nota üzerinde ya da dinleyerek ayırt eder.
6. Sınıf Güz Dönemi Konuları	4	Do¹- Do² ARASINDAKİ NOTALAR	Temel müzik yazısı ve öğelerini kullanır.	1. Do-re-mi-fa-sol-la-si-do ² seslerini dizek üzerinde gösterir. 2. Dizek üzerinde verilen Do-re-mi-fa-sol-la-si-do ² notalarının isimlerini doğru söyler.
	5	ONALTILIK NOTALAR	Temel müzik yazısı ve öğelerini kullanır.	1. Verilen ritim kalıbındaki onaltılık süre değerini tanır. 2. Nota ile verilen ezgilerdeki sesleri ve süreleri tanır.
	6	HECELERİ BAĞLAYALIM	Temel müzik yazısı ve öğelerini kullanır.	1. Hece bağının, birden fazla notanın bir hecede yer almasını sağladığını söyler. 2. Verilen notadaki hece bağlarını tanır.
	7	MÜZİĞİ ÇÖZÜMLÜYORUM	Müziklerde aynı ve farklı bölümleri ayırt eder.	1. Müzik eserlerinin farklı bölümlerden oluştuğunu söyler. 2. Gördüğü notalardaki aynı ve farklı bölümleri ayırt eder.

EK-3: Bilişsel Giriş Davranışları Testi

Bilişsel Giriş Davranışları Testi

ADI-SOYADI:

1. Ses nasıl oluşur? Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.

- a) Ses, ses kaynağı hiçbir etkiye maruz kalmadan oluşur.
- b) Ses, hiçbir kaynağa gerek duymadan oluşur.
- c) Ses, etkiye maruz kalan ses kaynağının titreşimi sonucunda oluşur.
- d) Ses, en az üç ses kaynağından oluşur.

2. Aşağıda verilen ses kaynaklarından doğal ses kaynaklarını yuvarlak içine alınız.

Kuş Yağmur Saat Rüzgar Otomobil Televizyon
Dalgı Keman

3. Aşağıda verilen ses kaynaklarından yapay ses kaynaklarını yuvarlak içine alınız.

Kuş Rüzgar Televizyon Gitar Radyo Dalgı Gök gürültüsü Kamyon

4. Aşağıda verilen sembollerden hangisi 5/8'lik ölçüye aittir. Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.

- a) 
1 2 1 2 3
- b) 
1 2 1 2
- c) 
1 2 1 2 1 2 3
- d) 
1 2 1 2 1 2

5. Aşağıda verilen ezgilerden hangisi 5/8'lik ölçüde yazılmıştır? Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 

6. Aşağıda verilen ezgiyi 5/8'lik ölçüye göre ölçü çizgisi ile doğru yerlerden bölünüz.



7. Aşağıdaki dizekte bulunan notalarla altında bulunan nota isimlerini doğru şekilde eşleştiriniz.



8. Aşağıdaki notalar ile nota sürelerini doğru şekilde eşleştiriniz.



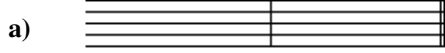
1 vuruş
2 vuruş
1 vuruş sus
Yarım vuruş
Çeyrek vuruş
Yarım vuruş sus



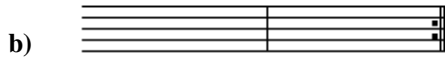
9. Aşağıda verilen **nota değerlerinden** süresi en uzun olanı işaretleyiniz.



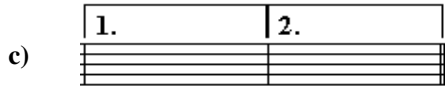
10. Aşağıda verilen **müzik işaretleriyle** anlamlarını doğru şekilde eşleştiriniz.



Dolap işareti



Tekrar işareti



Bitiş işareti

11. Aşağıda verilen tartımlarla, onlara uygun olan şehir isimlerini doğru eşleştiriniz.



Van Van İzmir Van

İzmir İzmir Gelibolu Van

İzmir Van Gelibolu Van

Van İzmir Sarıyer Van

Gelibolu Van İzmir Van

İzmir Gelibolu Sarıyer Van

12. Aşağıda verilen tartımlara uygun **meyve** veya **hayvan** isimlerini altlarına yazınız.



.....



.....



.....



.....

13. **Hece bağı**nın görevi nedir? Doğru tanımlamayı yuvarlak içine alınız.

- a) Ölçüleri birbirine bağlamak için kullanılır.
- b) Bir hece içerisinde birden fazla notayı bağlamak için kullanılır.
- c) Heceleri birbirine bağlamak için kullanılır.
- d) Müzik parçalarını birbirine bağlamak için kullanılır.

14. Aşağıda verilen seçeneklerin hangisinde **hece bağı** doğru kullanılmıştır? Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.



Ba har gel di



İlk ba har



Ba har gel di



İlk ba har gel di

BAŞARILAR

EK-4: Deney Grubunda Uygulanan Ders Planları, İzleme Testleri, Paralel Testler ve Diğer Materyaller

I. HAFTA DERS PLANI			
Sınıf: 6		Süre: 40	Tarih: 4 Mart 2011
Konu	Uzatma Noktası		
Öğrenme Alanı	Müziksel Algı ve Bilgilenme		
Kazanım	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.		
Alt Kazanımlar	1.Notanın sağına konulan noktanın uzatma noktası olduğunu söyler. 2.Uzatma noktasının, önüne geldiği nota süresinin yarısı kadar bir değere sahip olduğunu ifade eder. 3.Noktalı süre değerlerini içeren basit ritim kalıplarını vurur. 4.Noktalı süre değerlerini içeren basit ritim kalıplarını yazar.		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, inceleme, şarkı söyleme, çalma		
Araç-Gereçler	Org, “ The Sound of Music” şarkısı, noktalı ritim ve ezgi örnekleri		
Derse Hazırlık	Dersle ilgili materyaller hazırlanır. Tahtaya nota değerleri yazılır.		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon	Tahtaya çeşitli nota değerleri yazılır ve öğrencilere süreleri sorulur. Doğru cevaplar pekiştireçle ödüllendirildikten ve yanlış cevap varsa düzeltme yapıldıktan sonra notaların süre değerleri genel olarak tekrar edilir. Tahtanın ortasına öğrencilerin görebileceği büyüklükte bir nokta konulur. Öğrencilere bu işaretin ne olduğu ve nerelerde kullanılabileceği sorulur. Verilen cevaplara göre nokta değiştirilir. Mesela cevap “cümlelerin sonunda” ise, hemen noktanın önüne bir kısa cümle yazılır. Böylece verilen cevaplar görselleştirilir ve öğrencilerin dikkati canlandırılır. Ardından işlemeye geçilir.		
İşleme	Noktanın müzik eğitiminde kullanılıp kullanılmadığı öğrencilere sorulur. Gelen cevaplar doğrultusunda; noktanın müzik yazısında kullanıldığı, ne işe yaradığı adım adım öğretmen tarafından tahtaya yazılmış olan kısa örnekler üzerinde; noktanın, nota sürelerini ne kadar uzattığı açıklanır. Öğrencilerin tahtaya yazılmış olan örnekleri seslendirmesi istenir. Öğrencilere söz verme sırasında nadiren söz alandan, sık sık söz alana doğru gidilir. Doğru yapanlara sözlü pekiştireç verilir. Yanlış yapanlarla birlikte örnek tekrar seslendirilir. Kitaplarındaki “The Sound of Music” şarkısında bulunan noktalı nota sürelerinin bulunması istenir. Noktalı değerler bulunup, süreleri öğrenciler tarafından söylenir. Doğru söyleyenlere sözlü pekiştireç verilir. Kitaplarındaki örnek parçalarda başka noktalı süre değerlerini bulmaları istenir. Tek tek öğrencilerin buldukları örnekler kontrol edilir. Nota süresini doğru saptayanlara sözlü pekiştireç verilir. Yanlış cevaplara düzeltme yapılır. “The Sound of Music” şarkısı noktalı sürelerle dikkat edilerek, Türkçe sözlerle ve org eşliğinde söylenir.		
Değerlendirme	Dersin sonunda kazanımları uygulamalı olarak ölçmek için öğrenciler gruplandırılır. Tahtada bulunan kısa noktalı ritim ve çalışmalarını şehir isimleri ile söyleyerek ve el çırparak çalmaları istenir. Doğru yapanlara sözlü pekiştireç verilir. Yanlış yapan öğrencilerle birlikte örnek tekrar çalınır. Bu uygulama sırasında öğrenciler gözlenir ve gözlem formunda değerlendirme yapılır. Dersin sonunda konuyla ilgili genel bir tekrar yapılır. Bir sonraki derse kendi yazdıkları noktalı süreler içeren birer kısa ritim çalışması getirmeleri istenir. Tam öğrenmeye ulaşma durumunu ölçmek için izleme testi uygulanır. Eğer testin sonucunda % 70 ve üzerinde başarı sağlanmışsa tam öğrenme düzeyine ulaşıldığı kabul edilir. Ulaşılmamışsa, bir sonraki hafta konu farklı yöntem ve etkinliklerle tekrar edilebilir ve paralel test yapılabilir.		
Açıklama	İşleniş bölümünde her öğrenci derse katılmalı, soruları cevaplandırması için öğretmen tarafından yönlendirilmelidir. Öğretmen öğrencilerin her biriyle göz teması kurmalı, sınıfın her yerinde olmalıdır. Anlaşılmayan noktalar tekrarlanmalıdır. Yapılan izleme testinin sonucuna göre ve dersin başında yapılacak bir tekrardan sonra yeni öğrenme birimine geçilir.		

Kullanılan Materyaller

a)

The Sound Of Music

Müzik: Richard Rodgers
(Richard Racirs)

Hızlı

Doe a deer a fe mele deer Ray a drop of gold en sun Me a name I

6 call my selt Far a long long way to run Sev a nee dle pul ling thread

11 La a note to fol low sew Tea a dring with jam and breed That will

15 bring us back to Do Sol Mi Do Do

b) Ezgi ve Ritim Örnekleri

İZLEME TESTİ-UZATMA NOKTASI

Adı-Soyadı:

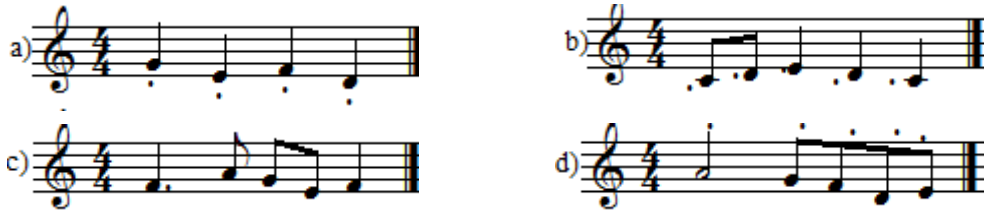
1. Uzatma noktası ne işe yarar?

- a) Önüne geldiği nota süresini, kendi değerinin yarısı kadar kısaltır.
- b) Notaları birbirine bağlar.
- c) Sağına uzatma (çoğaltma) noktası konulan nota, kendi süresinin yarısı kadar daha uzar.
- d) Hiçbir işe yaramaz.

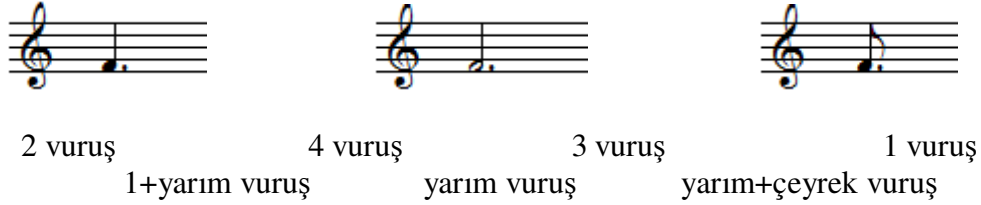
2. Uzatma noktası nereye konur?

- a) İki notanın üstüne b) Bir notanın içine c) Bir notanın sağına d) Sol anahtarının altına

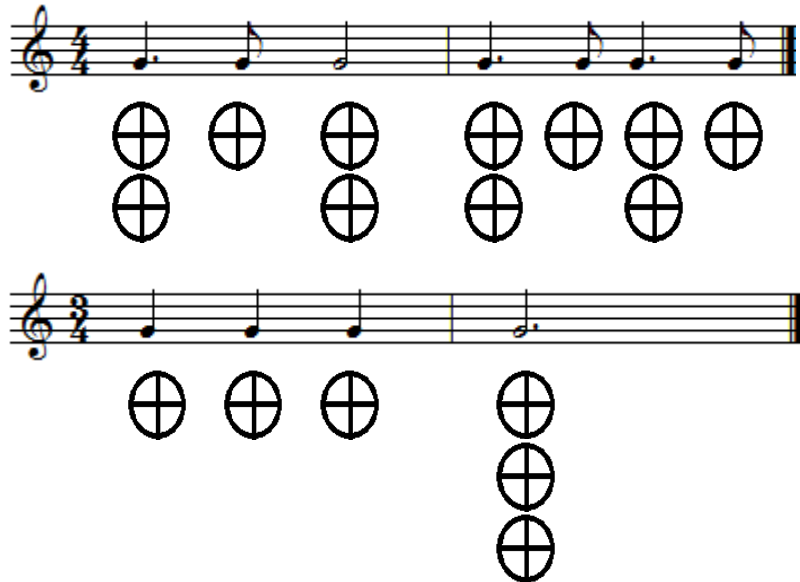
3. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde uzatma noktası doğru yerde kullanılmıştır?

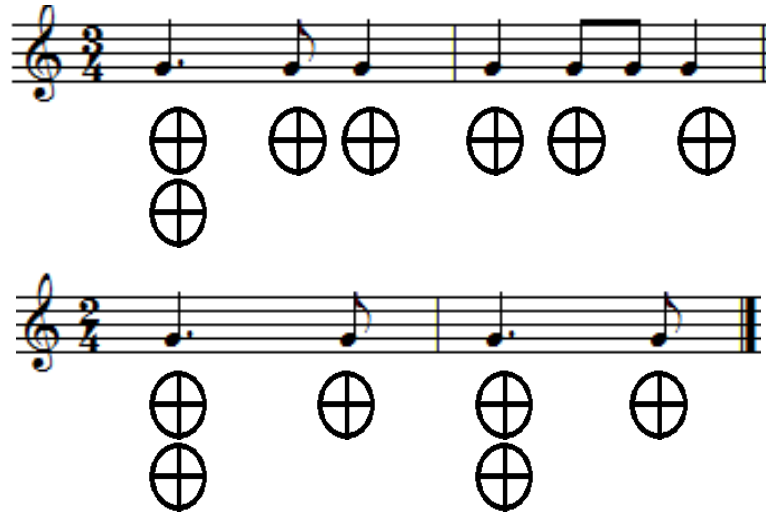


4. Aşağıda verilen noktalı nota değerleriyle süreleri eşleştiriniz.



5. Aşağıda ritim kalıpları verilmiştir. Ritim kalıplarının altındaki sembollerin bölümlerini farklı renk kalemler kullanarak, nota süresi kadar boyayınız.





II. HAFTA DERS PLANI			
Sınıf: 6		Süre: 40	Tarih: 11 Mart 2011
Konu	Uzatma Bağı		
Öğrenme Alanı	Müziksel Algı ve Bilgilenme		
Kazanım	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.		
Alt Kazanımlar	1. Aynı adı taşıyan iki notayı bağlayan işaretin uzatma bağı olduğunu söyler. 2. Uzatma bağının; adları ve sesleri aynı olan iki notanın altına ya da üstüne konarak ilk notanın süresini uzattığını ifade eder. 3. Uzatma bağı kullanılmış nota süre değerlerini içeren basit ritim kalıplarını vurur. 4. Uzatma bağı kullanılmış nota süre değerlerini içeren basit ritim kalıplarını yazar.		
Öğretim Yöntemleri	Tekrar, anlatım, soru-cevap, inceleme, karşılaştırma, çalma		
Araç-Gereçler	Ritm çalgıları, ‘The Sound of Music’ şarkısı, ‘Daldalan’ türküsü, hece ve uzatma bağı içeren örnekler, org		
Derse Hazırlık	Dersle ilgili materyaller hazırlanır. Tahtaya örnekler yazılır.		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon	Dersin konusuna geçilmeden önce öğrencilerle org eşliğinde “The Sound of Music” şarkısı söylenir. Öğrenciler söylerken ritim çalgılarıyla da doğaçlama eşlik yapar. Tahtadaki hece bağı ve uzatma bağı içeren örnekler gösterilerek, arasındaki benzerlik ve farklar sorulur. Alınan cevaplar içinde doğru varsa pekiştirir verilir. Daha sonra işlemeye geçilir.		
İşleme	Bağın müzik eğitiminde iki şekilde kullanıldığı açıklanır. Örnekler üzerinde hece bağı anlatılır. Öğrencilerden, etkinlik kitabının 39. sayfasındaki “Daldalan” türküsündeki hece bağlarını bulup göstermeleri istenir. Her doğru cevaba pekiştirir verilir. Öğrencilerin tümü derse katılmak ve soruları cevaplandırmak için öğretmen tarafından yönlendirilir. Asıl konu olan uzatma bağına geçilir ve örnekler üzerinde anlatılır. Uzatma bağı ile hece bağı arasındaki fark vurgulanır. Etkinlik kitabında yer alan şarkı notalarını inceleyip, uzatma bağlarını bulmaları istenir. Her doğru cevap için sözlü pekiştirir verilir. Verilen yanlış cevaplar anında düzeltilir. Bu uygulamalar sırasında öğretmen öğrencilerle göz teması kurar ve sınıfın her yerinde olur. Özellikle gelen dönütlere göre anlaşılmayan noktalar tekrar tekrar farklı yollarla açıklanır.		
Değerlendirme	Dersin sonunda kazanımları uygulamalı olarak ölçmek için öğrenciler küçük gruplara ayrılır ve yarışma yapılır. Grupların tahtada bulunan uzatma noktası ve uzatma bağıyla ilgili çalışmaları ritim çalgılarıyla ve el çırparak çalmaları istenir. Öğrencilerin grup içerisindeki performansı gözlenir ve gözlem formunda değerlendirme yapılır. Doğru yapan gruplara sözlü pekiştirir ve küçük bir ödül olarak kalem verilir. Dersin sonunda konuyla ilgili genel bir tekrar yapılır. Bir sonraki derse çalışma kitabının 28. sayfasındaki 2. ve 3. etkinliği yaparak getirmeleri istenir. Tam öğrenme düzeyine ulaşma durumunu ölçmek için izleme testi yapılır.		

II. Hafta Kullanılan Materyaller

a)

Daldalan

Anonim

Orta Hız

Dal da lan dal da lan dal dan a şa ğı
 Dal da lan dal da lan kız ni nen gel miş

5
 saç la rın dö kü lür bel den a şa ğı
 kız ni nen gel me den gör ne ler ol muş

9
 saç la rın dö kü lür bel den a şa ğı
 ka pı da dur muş san san dım ha nım şın

b) Ezgi ve Ritim Örnekleri

Şen kuş lar Or man lar Ir mak a kı yor El e le e le

c) Ödev

ÇÖZÜLTÜ NOKTASI VE UZATMA DAĞI

1. Etkinlik

Aşağıdaki ritim kalıpları ile ritim kalıplarının altında verilen sembolleri inceleyiniz. Nota süresi kadar bölümü iki farklı renkte kalem kullanarak belirleyiniz.

2. Etkinlik

Aşağıdaki ritim kalıbını inceleyiniz. Nota sürelerinin sembollerini farklı renkli kalemle boyayarak belirleyiniz.

3. Etkinlik

Aşağıdaki ritim kalıbını blokflütünüzle çalmak isterseniz, nasıl çalardınız? Örneğe dikkat ederek gösteriniz.

İZLEME TESTİ-UZATMA BAĞI

Adı-Soyadı:

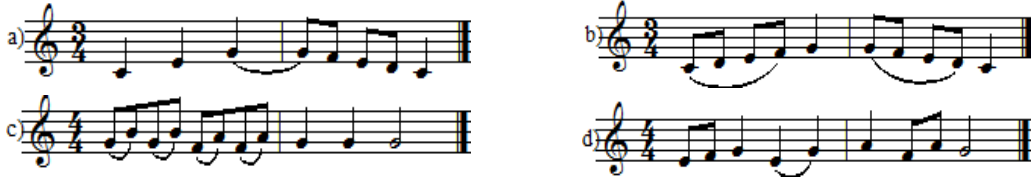
1. Uzatma bağı ne işe yarar?

- a) Notaların isimlerini değiştirir.
- b) Nota süresini kısaltır.
- c) Bağlanan aynı iki notadan, ikincinin süresini birinci notaya ekler.
- d) Sözleri değiştirir.

2. Uzatma bağı nereye konur?

- a) Aynı adı taşıyan iki notanın altına
- b) Notaların sağına
- c) Şarkı sözlerinin yanına
- d) Farklı adı taşıyan iki notanın üstüne

3. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde uzatma bağı doğru yerde kullanılmıştır?



4. Aşağıda verilen uzatma bağı kullanılmış nota değerlerini doğru sürelerle eşleştiriniz.



2,5 vuruş

2 vuruş

1 vuruş

3 vuruş

5. Aşağıdaki ezgilerin uygun yerlerine uzatma bağı koyunuz.



III. HAFTA TAMAMLAMA DERS PLANI			
Sınıf: 6		Süre: 40	Tarih: 15 Nisan 2011
Konu	Uzatma Bağı		
Öğrenme Alanı	Müziksel Algı ve Bilgilenme		
Kazanım	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.		
Alt Kazanımlar	1.Aynı adı taşıyan iki notayı bağlayan işaretin uzatma bağı olduğunu söyler. 2.Uzatma bağının; adları ve sesleri aynı olan iki notanın altına ya da üstüne konarak ilk notanın süresini uzattığını ifade eder. 3.Uzatma bağı kullanılmış nota süre değerlerini içeren basit ritim kalıplarını vurur. 4.Uzatma bağı kullanılmış nota süre değerlerini içeren basit ritim kalıplarını yazar.		
Öğretim Yöntemleri	Tekrar, anlatım, soru-cevap, söyleme		
Araç-Gereçler	Ritm çalgıları, uzatma bağı içeren örnekler, org, “Çanakkale Türküsü”		
Derse Hazırlık	Derse ilgili materyaller hazırlanır. Tahtaya örnekler yazılır.		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Hazırlık	Öğrencilerle org eşliğinde “Çanakkale Türküsü” söylenir.		
İşleme	Geçen hafta işlenen Uzatma Bağı konusuna yönelik sorularla öğrencilerin bilgileri kontrol edilir. Her öğrenci derse katılmak ve soruları cevaplandırmak için öğretmen tarafından yönlendirilir. Verilen doğru cevaplara sözlü pekiştirme verilir. Yanlış cevaplar düzeltilir ve konu örnek ezgiler üzerinde açıklanır. Öğrencilerin soruları varsa özellikle gelen dönütlere göre anlaşılmayan noktalar farklı örneklerle tekrar açıklanır. Tahtaya yazılan kısa ezgi örnekleri bağısız ve bağılı olarak öğrenciler tarafından seslendirilir. Bu uygulamalar esnasında öğretmen öğrencilerle göz teması kurar, sınıfta dolaşır.		
Değerlendirme	Tam öğrenme düzeyine ulaşma durumunu ölçmek için paralel test uygulanır.		

III. Hafta Kullanılan Materyaller

a)

ÇANAKKALE TÜRKÜSÜ

Türkü (Kastamonu)

Ca nak ka le i çin de

vur du lar be ni

ay na lı çar şı

Öl me den me za ra

An ne ben gi di yom

koy du lar be ni of

düş ma na kar şı of

genç li ğim ey vah

b) Ezgi Örnekleri



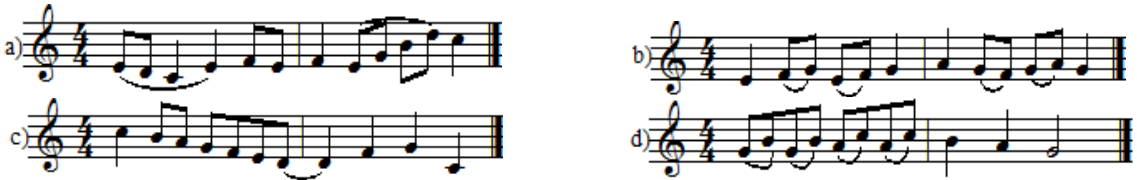
PARALEL TEST-UZATMA BAĞI

Adı-Soyadı:

1. Uzatma bağı müzik yazısında nereye konur?

- a) Notaların sağına b) Aynı adı taşıyan iki notanın altına
c) Şarkı sözlerinin yanına d) Farklı adı taşıyan iki notanın üstüne

2. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde uzatma bağı doğru yerde kullanılmıştır?



3. Uzatma bağının işlevi nedir?

- a) Sözleri değiştirir. b) Bağlanan aynı iki notadan, ikincinin süresini birinci notaya ekler.
c) Nota süresini kısaltır. d) Notaların isimlerini değiştirir.

4. Aşağıda verilen uzatma bağı kullanılmış nota değerlerini doğru sürelerle eşleştiriniz.



1 Vuruş

4 Vuruş

1,5 Vuruş

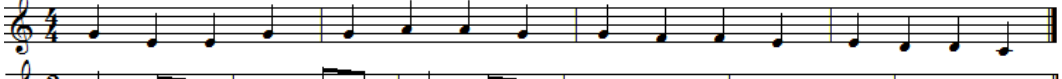
3 Vuruş

2 Vuruş

5. Aşağıda verilen ezgilerdeki uygun yerlere uzatma bağı koyunuz.

a) 

b) 

c) 

d) 

IV. HAFTA DERS PLANI			
Sınıf: 6		Süre: 40	Tarih: 18 Nisan 2011
Konu	Farklı Ritimlerle Dans Edelim (6/8'lik ölçü)		
Öğrenme Alanı	Müziksel Algı ve Bilgilenme		
Kazanım	1.Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.		
Alt Kazanımlar	1.6/8'lik bileşik ölçünün yapısını açıklar. 2.Verilen farklı ölçü kalıpları arasından 6/8'lik bileşik ölçüyü seçer. 3.6/8'lik ölçüdeki şarkı ve müzikleri seslendirir. 4.Dinlediği 6/8'lik ölçüdeki şarkı ve müziklere, uygun hareketlerle eşlik eder. 5.6/8'lik ölçü içerisinde ritmik frazeler oluşturur.		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, oyun, söyleme, devinim, çalma, karşılaştırma		
Araç-Gereçler	“Hatırla Sevgili” şarkısı, “Aşşaktan Gelirem” türküsü, org, ritim çalgıları, bilinen 6/8'lik şarkılar, bağlama		
Derse Hazırlık	Dersle ilgili materyaller hazırlanır.		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Hazırlık	Öğrencilere org eşliğiyle “Hatırla Sevgili” şarkısı çalınır. Şarkıyı bilen öğrencilerin eşlik edebileceği söylenir ve şarkıyı söylerken tempo tutmaları istenir. Şarkı bittikten sonra tempo tutmaya devam edilir. Sonra 2/4'lük ölçü vurdurulur. İkisi arasında fark olup olmadığı sorulur. Doğru cevap gelirse sözlü pekiştirilerek verilir. Ardından işleme bölümüne geçilir.		
İşleme	Dersin başında söylenen şarkının bileşik ölçü olduğu ve 6/8'lik ölçüyle yazılmış olduğu söylenir. 6/8'lik ölçünün yapısı genel olarak açıklanır. Tahtaya 6/8'lik ölçünün ritmik kalıbı yazılır. Boş alanda öğrencilerle iç içe daireler oluşturulur. Bilinen 6/8'lik şarkılar org ve tahta çubuklar, zil, marakas çelik üçgen gibi ritim çalgıları eşliğinde çalınır ve öğrencilerden şarkılara uygun doğaçlama hareket etmeleri istenir. Her öğrenci derse katılmak ve soruları cevaplandırmak için öğretmen tarafından yönlendirilir Öğrencilerin tümüne sözlü pekiştirilerek verilir. Ardından ölçü çizgisi tamamlama oyunu için etkinlik kitabının 44. sayfasındaki “Aşşaktan Gelirem” türküsü tahtaya yazılır. Öğrencilere gerekli açıklama yapıldıktan sonra eksik çizgileri tamamlamaları istenir. Öğrenciler, sırayla tahtaya kalkarak ölçü çizgilerini koyarlar. Doğru yapanlara sözlü pekiştirilerek verilir. Yanlışlar anında düzeltilir. Bu esnada bütün öğrencilerin kitap üzerinde yaptığı çalışma kontrol edilir. Öğretmen işleme esnasında öğrencilerin her biriyle göz teması kurar, sınıfta dolaşır. Konuyla ilgili anlaşılmayan noktaları tekrar anlatır.		
Değerlendirme	Öğrencilere bir sonraki derse getirmeleri için, etkinlik kitabının 45. sayfasındaki ikinci etkinlik verilir. Ödevlerini dikkatlice yapmaları söylenir.		

V. HAFTA DERS PLANI			
Sınıf: 6		Süre: 40	Tarih: 25 Nisan 2011
Konu	Farklı Ritimlerle Dans Edelim (6/8'lik ölçü)		
Öğrenme Alanı	Müziksel Algı ve Bilgilenme		
Kazanım	1.Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.		
Alt Kazanımlar	1.6/8'lik bileşik ölçünün yapısını açıklar. 2.Verilen farklı ölçü kalıpları arasından 6/8'lik bileşik ölçüyü seçer. 3.6/8'lik ölçüdeki şarkı ve müzikleri seslendirir. 4.Dinlediği 6/8'lik ölçüdeki şarkı ve müziklere, uygun hareketlerle eşlik eder. 5.6/8'lik ölçü içerisinde ritmik frazeler oluşturur.		

Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, oyun, söyleme, devinim, çalma, tekrar, karşılaştırma
Araç-Gereçler	“Aşşahdan Gelirem” türküsü, org, ritim çalgıları, bilinen 6/8’lik şarkılar, bağlama
Derse Hazırlık	Dersle ilgili materyaller hazırlanır.
Öğretme-Öğrenme Süreci	
Hazırlık	Ödev olarak verilen etkinlik kontrol edilir. Birçok öğrencide ortak olan genel yanlışlar düzeltilir.
İşleme	6/8’lik ölçüyle ilgili öğrenilen bilgileri hatırlatmak amacıyla aşağıdaki sorular sorulur: 1.6/8’lik ölçüde nasıl vuruş yaparız? 2.6/8’lik ölçünün yapısı nasıldır? 3.6/8’lik ölçüdeki bir parçada kaç 8’likten sonra ölçü çizgisi çizeriz? Verilen doğru cevaplara sözlü pekiştirilerek verilir. Yanlış cevaplar anında düzeltilir. Her öğrenci derse katılmak ve soruları cevaplandırmak için öğretmen tarafından yönlendirilir. Öğrencilerin tümüne sırayla iki kısa ezgi çalınır ve ezgilerden bir tanesinin 6/8’lik ölçüde olduğu söylenir. Öğrencilerden 6/8’lik ölçüyü ayırt etmeleri istenir. Doğru yapan öğrencilere sözlü pekiştirilerek verilir. Yanlış yapan öğrenciler 6/8’lik ölçüdeki ezgiyi ayırt edinceye kadar uygulamaya devam edilir. Daha sonra “Aşşahdan Gelirem” türküsü kulaktan öğretilir. Doğaçalama ritim çalma ve org eşliğinde türkü seslendirilir. Öğretmen işleme esnasında öğrencilerin her biriyle göz teması kurar, sınıfta dolaşır. Konuyla ilgili anlaşılmayan noktaları tekrar anlatır.
Değerlendirme	Tam öğrenmeye ulaşma durumunu ölçmek için konuya yönelik hazırlanan izleme testi uygulanır. Bir sonraki derse getirmeleri için öğrencilere ‘uzatma noktası’, ‘uzatma bağı’ ve ‘6/8’lik ölçü’ ile ilgili sorular ve uygulamalar içeren ev ödevi verilir.

IV. ve V. Hafta Kullanılan Materyaller

a)

Hatırla Sevgili

Yavaş Söz-Müzik: Muhlis Sebahattin Ezgi

Ha tır la sev gi li o mes ut ge ce

yi çam la rın al tın da ver di ğin bu se yi be ni mec nun et tin

sen de o la sın aş kı nı in kar e der sen Al lah tan bu la sın

b)

Aşşahdan Gelirem

Orta Hız Anonim

Aş şah tan ge li rem yü küm e rik tır

E ri ğin dal la rı de lik de lik tır

Bağ lar dan ge li rem Yü küm ü züm dür

U zü mün yap ra ğı dü züm dü züm dür

c) Öğrenci Çalışma Kitabındaki Konuya Yönelik Etkinlik 2.

2. Etkinlik

Aşağıdaki “Yangın” isimli şarkıyı inceleyiniz.

1. Şarkıdaki 8’lik notaları ilk ölçüde verilen örneğe bakarak belirleyiniz.
2. Eserdeki ölçü çizgisi eksikliklerini renkli bir kalem kullanarak tamamlayınız.
3. Aşağıdaki şarkının kuvvetli vuruşlarını ok işareti ile gösteriniz.
4. Şarkıyı seslendiriniz.

Yangın

Söz-Müzik: Sefai ACAY

Orta Hız ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

La ra la la ra la la ra la la ra la la ra la la ra la lay la lay

lay la lay Yü k se li yor a lev ler ya nar ken ca

nım ev ler Yar dı ma ko şu şu yor kom şu lar gö

rev li ler Koş ar ka daş sen de koş su yu ta şı ça

buk ça buk yan ma sın ha li kim li ü zül me sin ço luk ço cuk

UZATMA NOKTASI, UZATMA BAĞI ve 6/8'lik ÖLÇÜ EV ÖDEVİ

ADI-SOYADI:

Veriliş Tarihi: 25 Nisan 2011

Dönüş Tarihi: 1 Mayıs 2011

1. Aşağıdaki 4/4'lük ölçüde yazılmış ezginin eksik nota sürelerini **uygun** **uzatma işareti** koyarak tamamlayınız.



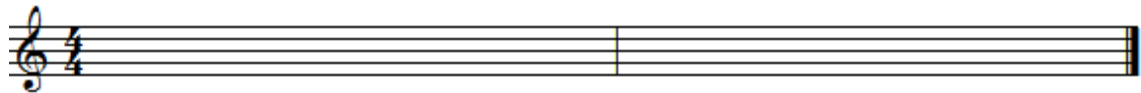
2. Aşağıdaki 4/4'lük ölçüde yazılmış ezgideki uygun yerlere uzatma bağı koyunuz.



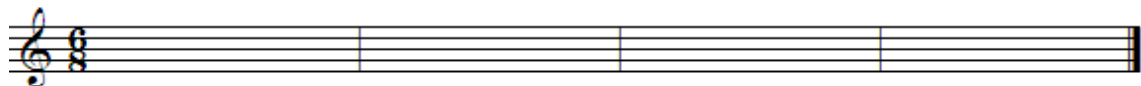
3. Aşağıdaki boş dizeğe, noktalı süre değerlerini de içeren 4/4'lük kısa ritim kalibınızı yazınız. (Öğrendiğiniz yandaki nota sürelerini kullanabilirsiniz.)



4. Aşağıdaki boş dizeğe, uzatma bağıda kullanarak 4/4'lük kısa ritim kalibınızı yazınız. (Öğrendiğiniz yandaki nota sürelerini kullanabilirsiniz.)



5. Aşağıdaki boş dizeğe 4 ölçülük kısa bir ezgi yazınız. (Ölçü sayısına dikkat etmeyi unutmayınız. *6/8*)



İZLEME TESTİ

Farklı Ritimlerle Dans Edelim (6/8'lik Bileşik Ölçü)

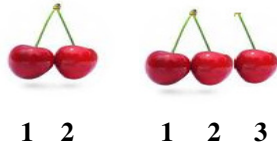
Adı-Soyadı:

1. 6/8'lik bileşik ölçünün yapısı hangi seçenekte doğru açıklanmaktadır?

- a) 6/8'lik ölçü, iki birimli, üçerli bir ölçüdür. b) 6/8'lik ölçü, basit bir ölçüdür.
c) 6/8'lik ölçü, dörtlüklerden oluşur. d) 6/8'lik ölçü, birerli bir ölçüdür.

2. Aşağıda verilen sembollerden hangisi **6/8'lik ölçüye** aittir? Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.

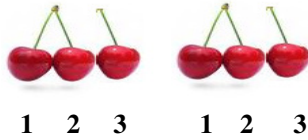
a)



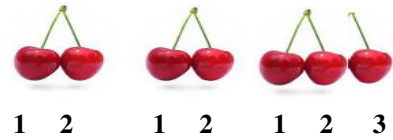
b)



c)



d)



3. Aşağıda verilen **6/8'lik ezgiyi** ölçü çizgileriyle doğru yerlerden bölünüz.



4. Aşağıda verilen ezgilerden hangisi **6/8'lik ölçüde** yazılmıştır? Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.



5. Yanda verilen yarım kalmış **6/8'lik** ezgiyi aşağıdakilerden hangisiyle tamamlayabiliriz?



VI. HAFTA DERS PLANI			
Sınıf: 6		Süre: 40	Tarih: 2 Mayıs 2011
Konu	Farklı Ritimlerle Dans Edelim (5/8'lik aksak ölçü)		
Öğrenme Alanı	Müziksel Algı ve Bilgilenme		
Kazanım	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.		
Alt Kazanımlar	1.5/8'lik aksak ölçünün yapısını açıklar. 2.Verilen farklı ölçü kalıpları arasından 5/8'lik aksak ölçüyü seçer. 3.5/8'lik ölçüdeki şarkı ve müzikleri seslendirir. 4.Dinlediği 5/8'lik ölçüdeki şarkı ve müziklere, uygun hareketlerle eşlik eder. 5.5/8'lik ölçü içerisinde ritmik frazeler oluşturur.		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, söyleme, tekrar, yaratma, dans, devinim		
Araç-Gereçler	“Oy Liman” türküsü, bağlama, ritim çalgıları, org, ritim ve ezgi örnekleri		
Derse Hazırlık	Dersle ilgili materyaller hazırlanır.		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon	Öğrencilere bağlama eşliğiyle “Oy Liman” türküsü çalınır. Türküyü bilen öğrencilerin eşlik edebileceği söylenir ve türküyü söylerken tempo tutmaları istenir. Şarkı bittikten sonra tempo tutmaya devam edilir. Sonra 2/4'lük ölçü vurdurulur. İkisi arasında fark olup olmadığı sorulur. Doğru cevap gelirse somut pekiştirici verilir. Dersin başında söylenen şarkının aksak ölçülerden birisi olan 5/8'lik ölçüyle yazılmış olduğu söylenir. Daha sonra işleme bölümüne geçilir.		
İşleme	5/8'lik ölçünün yapısı genel olarak açıklanır. Tahtaya 5/8'lik ölçünün ritmik kalıbı yazılır. Boş alanda kız öğrenciler ve erkek öğrenciler karşılıklı dizilir. Bilinen 5/8'lik şarkılar org ve ritim çalgıları eşliğinde çalınır ve öğrencilerden şarkılara uygun doğaçlama hareket etmeleri istenir. Bu bölümde her öğrenci derse katılması, soruları cevaplandırması ve uygulamalara katılması için öğretmen tarafından yöreklendirilir Öğrencilerin tümüne sözlü pekiştirici verilir. Daha sonra ölçü çizgisi tamamlama ve sap koyma oyunu oynanır. Tahtaya yazılmış olan 5/8'lik ritim ve ezgi örneklerindeki nota saplarını ve ölçü çizgilerini eklemeleri için öğrencilere söz verilir. Doğru yapanlara sözlü pekiştirici verilir. Yanlışlar anında düzeltilir. Öğretmen işleme esnasında öğrencilerin her biriyle göz teması kurar, sınıfta dolaşır. Konuyla ilgili anlaşılmayan noktaları tekrar anlatır.		
Değerlendirme	Öğrencilere bir sonraki derse getirmeleri için, etkinlik kitabındaki ilgili etkinlik verilir. Etkinliği dikkatlice yapmaları söylenir.		

VII. HAFTA DERS PLANI			
Sınıf: 6		Süre: 40	Tarih: 9 Mayıs 2011
Konu	Farklı Ritimlerle Dans Edelim (5/8'lik aksak ölçü)		
Öğrenme Alanı	Müziksel Algı ve Bilgilenme		
Kazanım	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.		
Alt Kazanımlar	1.5/8'lik aksak ölçünün yapısını açıklar. 2.Verilen farklı ölçü kalıpları arasından 5/8'lik aksak ölçüyü seçer. 3.5/8'lik ölçüdeki şarkı ve müzikleri seslendirir. 4.Dinlediği 5/8'lik ölçüdeki şarkı ve müziklere, uygun hareketlerle eşlik eder. 5.5/8'lik ölçü içerisinde ritmik frazeler oluşturur.		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, söyleme, tekrar, devinim		
Araç-Gereçler	'Vardar Ovası' türküsü, bağlama, ritim çalgıları, org, ritim ve ezgi örnekleri		
Derse Hazırlık	Dersle ilgili materyaller hazırlanır.		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Hazırlık	Ödev olarak verilen etkinlik kontrol edilir. Öğrencilerde ortak genel yanlışlar düzeltilir.		
İşleme	5/8'lik ölçüyle ilgili öğrenilen bilgileri hatırlatmak amacıyla aşağıdaki sorular sorulur: 1.5/8'lik ölçüde nasıl vuruş yaparız? 2.5/8'lik ölçünün yapısı nasıldır? 3.5/8'lik ölçüdeki bir parçada kaç 8'likten sonra ölçü çizgisi çizeriz? Verilen doğru cevaplara pekiştirici verilir. Yanlış cevaplar anında düzeltilir. Öğrencilerin tümüne sırayla kısa ezgi çalınır ve bu ezgilerden bir tanesinin 5/8'lik ölçüde olduğu söylenir. Öğrencilerden 5/8'lik ölçüyü ayırt etmeleri istenir. Doğru yapan öğrencilere sözlü pekiştirici verilir. Yanlış yapan öğrenciler 5/8'lik ezgiyi ayırt edinceye kadar uygulamaya devam edilir. Daha sonra "Vardar Ovası" türküsü kulaktan öğretilir. Doğaçlama ritim çalma ve bağlama eşliğinde türkü seslendirilir. Öğretmen işleme esnasında öğrencilerin her biriyle göz teması kurar, sınıfta dolaşır. Konuyla ilgili anlaşılmayan noktaları mutlaka tekrar tekrar anlatır.		

Değerlendirme	Algılamaya yönelik yapılan uygulama gözlem formuna kaydedilir. Tam öğrenmeye ulaşma durumunu ölçmek için konuya yönelik hazırlanan izleme testi uygulanır. Bir sonraki derse getirmeleri için 5/8'lik ölçü ile ilgili sorular ve uygulamalar içeren ev ödevi verilir.
----------------------	---

VI.,VII. ve VIII. Hafta Kullanılan Materyaller

a)

Oy Liman

Orta Hız Karadeniz Türküsü

Oy li man bü yük li man da yok mu ya ri mi bu lan
Bü yük li man i çin de de pa zar ku ru lur pa zar

A la cak san al be ni de son re o lur sun piş man
E li ka lem tu tan lar da ya ri ne mek tup ya zar

Vardar Ovası

Orta Hız Rumeli Türküsü

Ma ya dağ dan kal kan kaz lar Ma ya dağ dan kal kan
Ya ri min yü re ği siz lar ya ri min yü re ği

kaz lar al to puk lu be yaz kız lar al to puk lu
siz lar ey le ne mem al da na mam ben bu yer ler

be yaz kız lar Var dar o va sı ğı Var dar o va
de du ra mam

sı ka za na ma dı ğım sı la pa ra sı

b) 5/8'lik Ezgi Örnekleri



c)

EV ÖDEVİ

Veriliş Tarihi: 16 Mayıs 2011

Dönüş Tarihi: 23 Mayıs 2011

ADI-SOYADI:

1. Aşağıdaki boş dizeğe 4 ölçümlük kısa bir ezgi yazınız. (Ölçü sayısına dikkat ediniz. *5/8*)



İZLEME TESTİ

Farklı Ritimlerle Dans Edelim (5/8'lik aksak ölçü)

Adı-Soyadı:

1. 5/8'lik ölçünün yapısının doğru açıklandığı seçeneği yuvarlak içine alınız.

a) 5/8'lik ölçü, dörtlüklerden oluşur.

c) 5/8'lik ölçü, bileşik bir ölçüdür.

b) 5/8'lik ölçü, aksak bir ölçüdür.

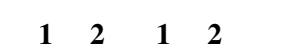
d) 5/8'lik ölçü, basit bir ölçüdür.

2. Aşağıda verilen sembollerden hangisi **5/8'lik ölçüye** aittir? Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.

a)  1 2 1 2

b)  1 2 1 2

c)  1 2 1 2 1 2 3

d)  1 2 1 2 1 2

3. Aşağıda verilen ezgilerden hangisi **5/8'lik ölçüde** yazılmıştır? Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.

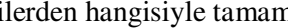
a) b)

c) d)

4. Aşağıda verilen ezgiyi **5/8' lik ölçüye** göre ölçü çizgileri ile doğru yerlerden bölünüz.

5. Yanda verilen $5/8$ 'lik yarım kalmış ezgiyi aşağıdakilerden hangisiyle tamamlayabiliriz.

5. Yanda verilen 5/8'lik yarım kalmış ezgiyi aşağıdakilerden hangisiyle tamamlayabiliriz.

a) 

b) 

c) 

d) 

6. Aşağıdaki notaların içlerini doldurunuz ve 5/8'lik ölçüye uygun şekilde nota sapı ve uzatma noktası ekleyiniz.

The first staff of music is written on a five-line treble clef. It contains a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F#3, E3, D3, C3, B2, A2, G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1, F#1, E1, D1, C1, B0, A0, G0, F#0, E0, D0, C0, B-1, A-1, G-1, F#-1, E-1, D-1, C-1, B-2, A-2, G-2, F#-2, E-2, D-2, C-2, B-3, A-3, G-3, F#-3, E-3, D-3, C-3, B-4, A-4, G-4, F#-4, E-4, D-4, C-4, B-5, A-5, G-5, F#-5, E-5, D-5, C-5, B-6, A-6, G-6, F#-6, E-6, D-6, C-6, B-7, A-7, G-7, F#-7, E-7, D-7, C-7, B-8, A-8, G-8, F#-8, E-8, D-8, C-8, B-9, A-9, G-9, F#-9, E-9, D-9, C-9, B-10, A-10, G-10, F#-10, E-10, D-10, C-10, B-11, A-11, G-11, F#-11, E-11, D-11, C-11, B-12, A-12, G-12, F#-12, E-12, D-12, C-12, B-13, A-13, G-13, F#-13, E-13, D-13, C-13, B-14, A-14, G-14, F#-14, E-14, D-14, C-14, B-15, A-15, G-15, F#-15, E-15, D-15, C-15, B-16, A-16, G-16, F#-16, E-16, D-16, C-16, B-17, A-17, G-17, F#-17, E-17, D-17, C-17, B-18, A-18, G-18, F#-18, E-18, D-18, C-18, B-19, A-19, G-19, F#-19, E-19, D-19, C-19, B-20, A-20, G-20, F#-20, E-20, D-20, C-20, B-21, A-21, G-21, F#-21, E-21, D-21, C-21, B-22, A-22, G-22, F#-22, E-22, D-22, C-22, B-23, A-23, G-23, F#-23, E-23, D-23, C-23, B-24, A-24, G-24, F#-24, E-24, D-24, C-24, B-25, A-25, G-25, F#-25, E-25, D-25, C-25, B-26, A-26, G-26, F#-26, E-26, D-26, C-26, B-27, A-27, G-27, F#-27, E-27, D-27, C-27, B-28, A-28, G-28, F#-28, E-28, D-28, C-28, B-29, A-29, G-29, F#-29, E-29, D-29, C-29, B-30, A-30, G-30, F#-30, E-30, D-30, C-30, B-31, A-31, G-31, F#-31, E-31, D-31, C-31, B-32, A-32, G-32, F#-32, E-32, D-32, C-32, B-33, A-33, G-33, F#-33, E-33, D-33, C-33, B-34, A-34, G-34, F#-34, E-34, D-34, C-34, B-35, A-35, G-35, F#-35, E-35, D-35, C-35, B-36, A-36, G-36, F#-36, E-36, D-36, C-36, B-37, A-37, G-37, F#-37, E-37, D-37, C-37, B-38, A-38, G-38, F#-38, E-38, D-38, C-38, B-39, A-39, G-39, F#-39, E-39, D-39, C-39, B-40, A-40, G-40, F#-40, E-40, D-40, C-40, B-41, A-41, G-41, F#-41, E-41, D-41, C-41, B-42, A-42, G-42, F#-42, E-42, D-42, C-42, B-43, A-43, G-43, F#-43, E-43, D-43, C-43, B-44, A-44, G-44, F#-44, E-44, D-44, C-44, B-45, A-45, G-45, F#-45, E-45, D-45, C-45, B-46, A-46, G-46, F#-46, E-46, D-46, C-46, B-47, A-47, G-47, F#-47, E-47, D-47, C-47, B-48, A-48, G-48, F#-48, E-48, D-48, C-48, B-49, A-49, G-49, F#-49, E-49, D-49, C-49, B-50, A-50, G-50, F#-50, E-50, D-50, C-50, B-51, A-51, G-51, F#-51, E-51, D-51, C-51, B-52, A-52, G-52, F#-52, E-52, D-52, C-52, B-53, A-53, G-53, F#-53, E-53, D-53, C-53, B-54, A-54, G-54, F#-54, E-54, D-54, C-54, B-55, A-55, G-55, F#-55, E-55, D-55, C-55, B-56, A-56, G-56, F#-56, E-56, D-56, C-56, B-57, A-57, G-57, F#-57, E-57, D-57, C-57, B-58, A-58, G-58, F#-58, E-58, D-58, C-58, B-59, A-59, G-59, F#-59, E-59, D-59, C-59, B-60, A-60, G-60, F#-60, E-60, D-60, C-60, B-61, A-61, G-61, F#-61, E-61, D-61, C-61, B-62, A-62, G-62, F#-62, E-62, D-62, C-62, B-63, A-63, G-63, F#-63, E-63, D-63, C-63, B-64, A-64, G-64, F#-64, E-64, D-64, C-64, B-65, A-65, G-65, F#-65, E-65, D-65, C-65, B-66, A-66, G-66, F#-66, E-66, D-66, C-66, B-67, A-67, G-67, F#-67, E-67, D-67, C-67, B-68, A-68, G-68, F#-68, E-68, D-68, C-68, B-69, A-69, G-69, F#-69, E-69, D-69, C-69, B-70, A-70, G-70, F#-70, E-70, D-70, C-70, B-71, A-71, G-71, F#-71, E-71, D-71, C-71, B-72, A-72, G-72, F#-72, E-72, D-72, C-72, B-73, A-73, G-73, F#-73, E-73, D-73, C-73, B-74, A-74, G-74, F#-74, E-74, D-74, C-74, B-75, A-75, G-75, F#-75, E-75, D-75, C-75, B-76, A-76, G-76, F#-76, E-76, D-76, C-76, B-77, A-77, G-77, F#-77, E-77, D-77, C-77, B-78, A-78, G-78, F#-78, E-78, D-78, C-78, B-79, A-79, G-79, F#-79, E-79, D-79, C-79, B-80, A-80, G-80, F#-80, E-80, D-80, C-80, B-81, A-81, G-81, F#-81, E-81, D-81, C-81, B-82, A-82, G-82, F#-82, E-82, D-82, C-82, B-83, A-83, G-83, F#-83, E-83, D-83, C-83, B-84, A-84, G-84, F#-84, E-84, D-84, C-84, B-85, A-85, G-85, F#-85, E-85, D-85, C-85, B-86, A-86, G-86, F#-86, E-86, D-86, C-86, B-87, A-87, G-87, F#-87, E-87, D-87, C-87, B-88, A-88, G-88, F#-88, E-88, D-88, C-88, B-89, A-89, G-89, F#-89, E-89, D-89, C-89, B-90, A-90, G-90, F#-90, E-90, D-90, C-90, B-91, A-91, G-91, F#-91, E-91, D-91, C-91, B-92, A-92, G-92, F#-92, E-92, D-92, C-92, B-93, A-93, G-93, F#-93, E-93, D-93, C-93, B-94, A-94, G-94, F#-94, E-94, D-94, C-94, B-95, A-95, G-95, F#-95, E-95, D-95, C-95, B-96, A-96, G-96, F#-96, E-96, D-96, C-96, B-97, A-97, G-97, F#-97, E-97, D-97, C-97, B-98, A-98, G-98, F#-98, E-98, D-98, C-98, B-99, A-99, G-99, F#-99, E-99, D-99, C-99, B-100, A-100, G-100, F#-100, E-100, D-100, C-100, B-101, A-101, G-101, F#-101, E-101, D-101, C-101, B-102, A-102, G-102, F#-102, E-102, D-102, C-102, B-103, A-103, G-103, F#-103, E-103, D-103, C-103, B-104, A-104, G-104, F#-104, E-104, D-104, C-104, B-105, A-105, G-105, F#-105, E-105, D-105, C-105, B-106, A-106, G-106, F#-106, E-106, D-106, C-106, B-107, A-107, G-107, F#-107, E-107, D-107, C-107, B-108, A-108, G-108, F#-108, E-108, D-108, C-108, B-109, A-109, G-109, F#-109, E-109, D

VIII. HAFTA TAMAMLAMA DERS PLANI			
Sınıf: 6		Süre: 40	Tarih: 23 Mayıs 2011
Konu	Farklı Ritimlerle Dans Edelim (5/8’lik aksak ölçü)		
Öğrenme Alanı	Müziksel Algı ve Bilgilenme		
Kazanım	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.		
Alt Kazanımlar	1.5/8’lik aksak ölçünün yapısını açıklar. 2.Verilen farklı ölçü kalıpları arasından 5/8’lik aksak ölçüyü seçer. 3.5/8’lik ölçüdeki şarkı ve müzikleri seslendirir. 4.Dinlediği 5/8’lik ölçüdeki şarkı ve müziklere, uygun hareketlerle eşlik eder. 5.5/8’lik ölçü içerisinde ritmik frazeler oluşturur.		
Öğretim Yöntemleri	Tekrar, anlatım, soru-cevap, oyun, şarkı söyleme, karşılaştırma		
Araç-Gereçler	‘Oy Liman’ türküsü, ritim çalgıları, org, sapsız ve ölçü çizgisiz 5/8’lik ezgi ve ritim örnekleri		
Derse Hazırlık	Derse ilgili materyaller hazırlanır.		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Hazırlık	Org eşliğiyle “Oy Liman” türküsü söylenir ve söylerken öğrencilerden tempo tutmaları istenir.		
İşleme	Türkü bittikten sonra türkünün ölçüsünün ne olduğu sorulur. Doğru cevap gelirse sözlü pekiştirilerek verilir, gelmezse ölçüsü öğretmen tarafından söylenir. Ardından 5/8’lik ölçünün yapısı genel olarak tekrarlanır. Daha sonra ölçü çizgisi tamamlama oyunu ve nota sapı koyma oyunu oynanır. Tahtaya yazılmış olan 5/8’lik ezgi örneklerindeki nota saplarını ve ölçü çizgilerini eklemeleri için öğrencilere söz verilir. Doğru yapanlara sözlü pekiştirilerek verilir; yanlışlar ise anında düzeltilir. Öğrencilere tek tek iki kısa ezgi çalınır ve bu ezgilerden bir tanesinin 5/8’lik ölçüde olduğu söylenir. 5/8’lik olanı ayırt eden öğrencilere sözlü pekiştirilerek verilir. Yanlış yapan öğrenciler 5/8’lik ezgiyi ayırt edinceye kadar uygulamaya devam edilir. Öğretmen işleme esnasında öğrencilerin her biriyle göz teması kurar, sınıfta dolaşır.Konuyla ilgili anlaşılmayan noktaları mutlaka tekrar tekrar anlatır.		
Değerlendirme	Tam öğrenme düzeyine ulaşma durumunu ölçmek için konuya yönelik hazırlanan izleme testi uygulanır.		

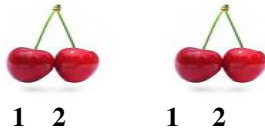
PARALEL TEST

Farklı Ritimlerle Dans Edelim (5/8'lik aksak ölçü)

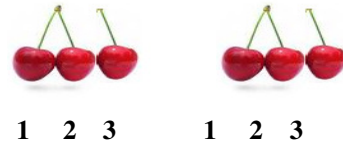
Adı-Soyadı:

1. Aşağıda verilen sembollerden hangisi 5/8'lik ölçüye aittir? Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.

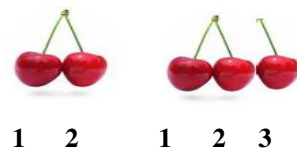
a)



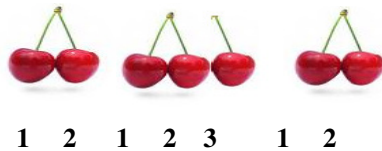
b)



c)



d)



2. 5/8'lik ölçü nasıl bir yapıya sahiptir? Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.

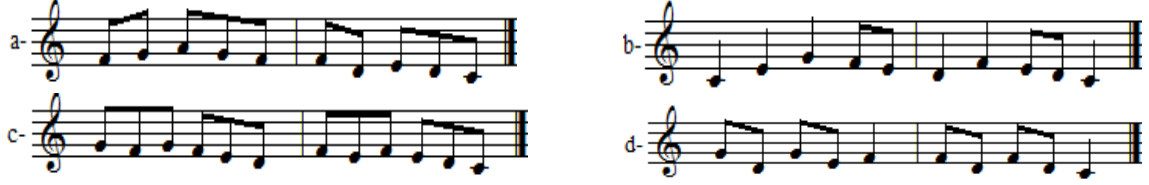
a) 5/8'lik ölçü, aksak bir ölçüdür.

b) 5/8'lik ölçü, basit bir ölçüdür.

c) 5/8'lik ölçü, bileşik bir ölçüdür.

d) 5/8'lik ölçü, dörtlük notalarla yazılır.

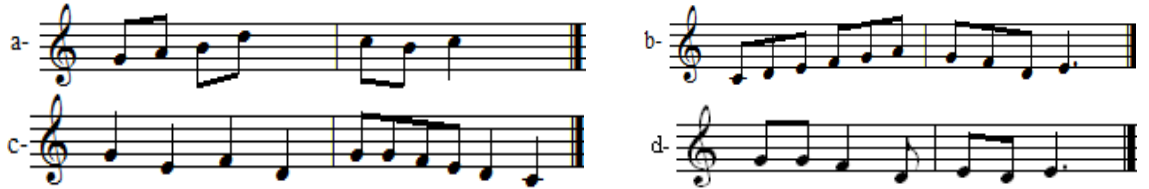
3. Aşağıda verilen ezgilerden hangisi **5/8'lik ölçüde** yazılmıştır? Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.



4. Aşağıda verilen ezgiyi **5/8'lik ölçüye** göre ölçü çizgileri ile doğru yerlerden bölünüz.



5. Yanda verilen yarım kalmış 5/8'lik ezgiyi aşağıdakilerden hangisiyle tamamlayabiliriz?



6. Aşağıdaki notaların içlerini doldurunuz ve 5/8'lik ölçüye uygun şekilde nota sapı ve uzatma noktası ekleyiniz.



IX. HAFTA DERS PLANI		
Sınıf: 6	Süre: 40+40	Tarih: 6 Haziran 2011
1. Ders		
Konu	Sesim Nasıl Oluşuyor?	
Öğrenme Alanı	Müziksel Algı ve Bilgilenme	
Kazanım	İnsan sesinin nasıl oluştuğunu, müzikte kullanımını ve ses-nefes ögesinin önemini açıklar.	
Alt Kazanımlar	1.İnsan sesinin nasıl oluştuğunu söyler. 2.Müzikte kullanılan insan sesinin çeşitlerini ifade eder. 3.Konuşmada ve şarkı söylemede ses ve nefes ögesinin önemini açıklar. 4.Öğrendiği şarkıyı söylerken sesini ve nefesini doğru kullanır. 5.Öğrendiği şarkıyı söylerken doğru yerlerde nefes alır.	
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, inceleme, uygulama	
Araç-Gereçler	‘Oy Liman’ türküsü, org	
Derse Hazırlık	Dersle ilgili el kağıtları hazırlanır.	
Öğretme-Öğrenme Süreci		
Motivasyon	Bütün öğrencilere kulaklarını kapamaları, hiç konuşmamaları ve bir süre böyle kalmaları söylenir. Sonra neler hissettikleri, neyin eksik olduğu sorulur. Bu sorularla ipucu vererek, öğrenciler ses konusunda düşünmeye yönlendirilir. Doğru cevap veren öğrencilere sözlü pekiştirici verilir. Yanlış cevaplar düzeltilir. Ön bilgilerini yoklamak için öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur. 1) Sesin nasıl oluşmaktadır? 2) Ses üreten kaynaklar neler olabilir? 3) Sesi hangi organlarımızla, nasıl duyarız? Cevap vermek isteyen öğrencilerden yanıtlar tek tek alınır, doğru cevaplara sözlü pekiştirici verilir. Yanlış cevaplar düzeltilir.	
İşleniş	Öğrencilerin insan sesinin nasıl oluştuğu hakkında biraz düşünceleri istenir. Farklı öğrencilerden düşünceleri alınır. Doğru cevap verenlere sözlü pekiştirici verilir. Yanlış cevaplar düzeltilir. İnsan sesinin oluşumunda görev alan organları ve ses tellerinin yapısını gösteren el kağıtları dağıtılır.	

	İnsan sesinin nasıl oluştuğu ilgili materyaller kullanılarak anlatılır. İnsan vücudu resmi üzerinde ses üreten organlar incelenir. Öğrencilerin sormak istedikleri sorular varsa cevaplanır. Soru sormaya çekinen öğrenciler cesaretlendirilerek derse dahil edilir. Ardından ses üretiminde nefesin önemi vurgulanır ve öğrencilerden nefes alıp vermeden ses çıkarmaya çalışmaları istenir. Nefesin konuşurken ve şarkı söylerken önemli bir unsur olduğu bir örnekle açıklanır. Şarkı söylerken de nefesin önemli olduğu vurgulanır. Ardından diyafram nefesi anlatılır ve örneklenir. Öğrencilerin de yapması istenir. ‘Oy Liman’ türküsü diyafram nefesi kullanılarak hep birlikte söylenir. Şarkı söylenirken nefes alınan yerler işaretlenir ve nefes yerlerine dikkat edilerek söylenir. Sonra bazı nefes yerleri silinir ve öğrencilere buralarda nefes almadan şarkıya devam etmeleri söylenir. Şarkı bitiminde neler hissettikleri sorulur. Tamamlayıcı bilgiler verilerek konuşurken ve şarkı söylerken nefesin ses çıkarmadaki önemi tekrar vurgulanır. Öğretmen işleme esnasında öğrencilerin her biriyle göz teması kurar, sınıfta dolaşır. Konuyla ilgili anlaşılmayan noktaları tekrar anlatır.
Değerlendirme	Öğrencilerden küçük gruplar oluşturulur ve ‘Oy Liman’ türküsünü nefes yerlerine dikkat ederek söylemeleri istenir. Öğrenciler gözlenir ve gözlem formunda değerlendirme yapılır. (Bu değerlendirme zaman kalırsa yapılacak; zaman kalmazsa, bir sonraki dersin başında gerçekleştirilecektir.)
2. Ders	
Konu	Büyüyorum
Öğrenme Alanı	Müziksel Algı ve Bilgilenme
Kazanım	Ergenlik dönemi ses değişim özelliklerini fark eder.
Alt Kazanımlar	1.Ergenlik döneminde yaşanan değişimlerden sesin nasıl etkilendiğini açıklar. 2.Ses değişimi döneminin hangi yaşlar arasında olduğunu söyler. 3.Ses değişimi döneminde erkek seslerinde yaşanan değişimi ifade eder. 4.Ses değişimi döneminde ses tellerinin hassas olduğunu ve ses sağlığını koruma yollarını ifade eder.
Öğretim Yöntemleri	Soru-Cevap, anlatım, eşleştirme, beyin fırtınası
Araç-Gereçler	Dağarcıktan bir şarkı, org, insan ses türlerine yönelik örnekler
Derse Hazırlık	Derse ilgili materyaller hazırlanır.
Öğretme-Öğrenme Süreci	
Motivasyon	Öğrencilerin insan sesleri üzerinde düşünceleri istenir. Sonrasında insan seslerinin nasıl gruplandırılabilir sorulur. Verilen cevaplardan sonra bu sesler arasındaki farkın neden kaynaklanmış olabileceği sorulur. Gelen doğru cevaplara sözlü pekiştirme verilir. Ardından işleme bölümüne geçilir.
İşleme	İnsanın büyüdüğü, bu sırada farklı yönlerden değiştiği ve geliştiği, sesinin de değişim geçirdiği açıklanır. Ergenlik döneminde yaşanan ses değişimi (mutasyon) dönemine yönelik bilgiler verilir. Kızlar ve erkeklerde sesin nasıl bir değişim geçirdiği sorulur. Doğru cevaplara pekiştirme verilir. Yanlış cevaplar ise düzeltilir. Bu dönemde ses telleri hassaslaştığı için ne gibi önlemler alınabileceği öğrencilere sorulur. Doğru cevaplara pekiştirme verilir. Yanlış cevaplar ise düzeltilir. Dağarcıktaki bir şarkı yumuşak ve ses mekanizmamızı zorlamayacak şekilde org eşliğinde seslendirilir. Müzikte kullanılan insan sesi türlerinin neler olabileceği, farklı türlere ait örnekler dinleyip dinlemedikleri sorulur. Cevaplar tahtaya yazılır. Doğru cevaplar yuvarlak içine alınır ve bilenele pekiştirme verilir. İnsan sesi türlerine yönelik genel bilgiler verilir ve örnekler dinletilir. Öğretmen işleme esnasında öğrencilerin her biriyle göz teması kurar, sınıfta dolaşır. Konuyla ilgili anlaşılmayan noktaları tekrar anlatır.
Değerlendirme	Tam öğrenme durumunu ölçmek için izleme testi uygulanır.

IX. Hafta Kullanılan Materyaller

a) Farklı Türlerde İnsan Seslerini İçeren Müzik Örnekleri

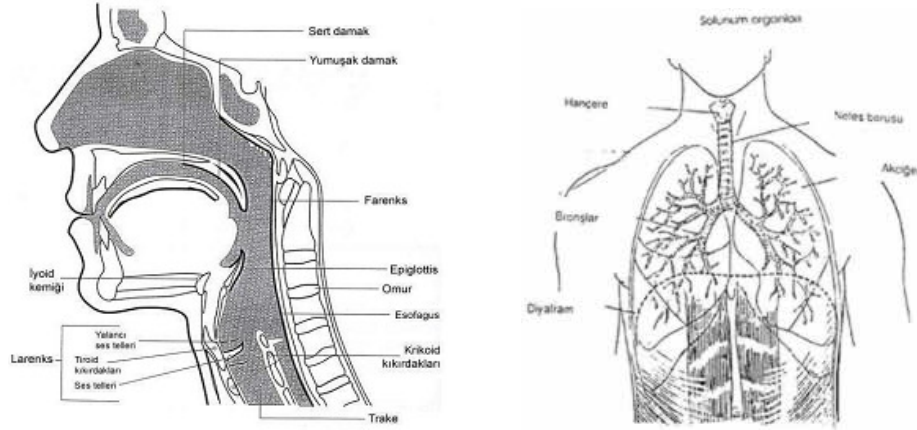
- Volkan Konak ‘Potpori’
- Vokaliz ‘Anan Var mıdır?’
- Işın Karaca ve Alpay ‘Sessiz Kalma’
- Loituma ‘Levan Polka’
- TRT Çocuk Korosu ‘Mavi Gezegen’
- Zara ‘Kütahya’nın Pınarları’

b)

EL KAĞIDI

Sesim Nasıl Oluşur?

İnsanın ses çıkarabilmesi, sadece tek bir organın meydana getirdiği fonksiyon değildir. Birçok organın beraber çalışması sesin ortaya çıkmasını sağlar.



Akciğerlerden gelen hava; ses tellerini zorlamaya başlar. Aşağıdan gelen hava istenen basınca varınca ses telleri birbirlerinden ayrılır ve bir hava kitlesi yukarı çıkar. Ses telleri kendi elastikiyet ve ağırlıkları ile tekrar aşağıya iner ve gırtlak tekrar kapanır. Bu saniyede binlerce defa olur, ses telleri titrer ve dolayısıyla ses çıkarılmış olur.

Gırtlaktan çıkan ses, rezonans boşluğu dediğimiz boşluklarda, yarattığı titreşimlerle zenginleşerek olgunlaşır. Rezonans boşlukları, kafa (Burun boşlukları, Sinüsler, Damakla Örtülü Ağız Boşluğu) ve göğüs boşlukları olmak üzere ikiye ayrılır. Özellikle kalın seslerde, bir kemanın gövdesi gibi, sesin kuvvetlendirilmesi göğüs boşluklarında oluşur. Pes seslerde, elimizi göğsümüze dayadığımız zaman, bu titreşimi açıkça duyabiliriz.

SES TELLERİNİN GÖRÜNÜŞÜ



Ses telleri gitar telleri gibi titreşemez. Ses, tıpkı alkışlarken avuçlarımızın birbirine çarpması gibi ses tellerinin birbiriyle çarpışması sonucunda ortaya çıkar.



İZLEME TESTİ

(Sesim Nasıl Oluşuyor-Büyüyorum)

Adı-Soyadı:

1. Aşağıdaki organlardan hangisi insanın sesini şekillendirmesine yardımcı olur?
a) Yemek borusu b) Akciğerler c) Mide d) Dişler
2. İnsan konuşurken ya da şarkı söylerken sesin oluşumu hangi sırayla gerçekleşir?
a) Nefes alma - nefes verirken ses tellerini kasma gevşetme - ağız, dil ve dişlerle sesi şekillendirme
b) Ağız, dil ve dişlerle sesi şekillendirme- nefes verme - nefes alma
c) Dilini oynatma - nefes alma - şarkı söyleme
d) Nefes alma - nefes verme
3. Aşağıdaki organlardan hangisi insanın ses üretmesinde görev alan organlardandır?
a) Ses telleri b) Gözler c) Kulaklar d) Pankreas
4. İnsan, sesi oluşturan organlarını kullanarak ses oluşturmak için aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?
a) El çırpma b) Kulaklarını kapatmak c) Diyaframını kasma d) Nefes alıp vermek
5. Aşağıdakilerden hangisi müzikte kullanılan insan sesi türlerinden biri değildir?
a) Kadın b) Yaşlı c) Çocuk d) Erkek
6. Nefesimizi aldığımızda vücudumuzun hangi bölgesinde dolgunluk hissederiz?
a) Sırt b) Baş c) Göğüs d) Boyun
7. Müzikte insan sesi kaç türe ayrılır?
a) 2 b) 1 c) 6 d) 3
8. Ergenlik sürecinde yaşanan ses değişimi dönemi hangi yaşları kapsar?
a) 4-6 b) 11-15 c) 18 ve üzeri d) 9-11
9. Ergenlik döneminde yaşanan ses değişimi ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?
a) Ses değişim döneminde erkek ve kız seslerinde bir değişiklik olmaz.
b) Ses değişim döneminde erkek ve kız sesleri değişir.
c) Ses değişim döneminde sadece kız sesleri değişir.
d) Ses değişim döneminde sadece erkek sesleri değişir.
10. Ses değişim döneminde insan sesi sağlığının korunması neden gereklidir?
a) Bu dönemde ses telleri hassas olduğu için
b) Bu dönemde ses telleri çok güçlü olduğu için
c) Bu dönemde ses telleri çok sağlıklı olduğu için
d) Bu dönemde ses telleri çok büyük olduğu için
11. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi sesimizi korumak için yapmamız gereken davranışlardandır?
a) Sesimizi zorlayacak çok ince ve çok kalın notalar içeren şarkılar söylemeliyiz.
b) Şarkı söylerken ve konuşurken bağırılmamalıyız.
c) Sıcak-soğuk şeyler yiyip içmeliyiz.
d) Bağırarak konuşmalı ve şarkı söylemeliyiz.
12. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde ergenlik döneminde yaşanan değişimler doğru verilmiştir?
a) Ergenlik döneminde sadece zihinsel değişim gerçekleşir.
b) Ergenlik döneminde sadece fizyolojik değişim gerçekleşir.
c) Ergenlik döneminde sadece ruhsal değişim gerçekleşir.
d) Ergenlik döneminde, değişen fizyolojik ve ruhsal durumla beraber ses değişimi de olur.

EK-5: Kontrol Grubunda Kullanılan Öğretmen Kılavuz Kitap Etkinlikleri ve İlave Etkinlik Örnekleri

ÇOĞALTMA NOKTASI VE UZATMA BAĞI

Öğrenme Alanları:
B. Müziksel Algı ve Bilgilenme
A. Dinleme, Söyleme, Çalma
Kazanım:
B.1. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır. (Uzatma Bağı, Uzatma Notası)
Ders İçi İlişkilendirme:
A.3. Öğrendiği notaları seslendirir.
Süre: 40 + 40
Yöntem ve Teknikler: Devinme-ritimleme, söyleme-çalma, gösterme-yaptırma
Araç Gereçler: Ritim çalgıları, farklı enstrümanlar, "The Sound of Music" ve "Kuğular" şarkıları ile kaset veya CD çalar

Ders öncesi hazırlık: Sınıf ortamında bulunulması istenilen çalgılar önceden temin edilir.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ

1. Etkinlik:

Öğrencilerden çalışma kitaplarında verilen ritim kalıplarını incelemeleri ve notaların sürelerine dikkat ederek ilgili sembolleri farklı renkli kalemle belirlemeleri istenir. Ayrıca uzatma noktasını ve uzatma bağını içeren ritim kalıbını bulmalarına ve blokflütle nasıl çalmaları gerektiğine yönelik yönlendirmeler de yapılır (Çalışma Kitabı 1, 2, 3). Ardından, öğretmen tarafından çoğaltma noktası ve uzatma bağına ilişkin gerekli açıklamalar yapılır.

2. Etkinlik:

Öğrencilerin çoğaltma noktalarına dikkat ederek "The Sound of Music" ve "Kuğular" (bk. Ek A.20, 21) isimli şarkıları seslendirmeleri sağlanır.

ÇOĞALTMA NOKTASI VE UZATMA BAĞI

1. Bölüm

Aşağıdaki ritim kalıpları ile ritim kalıplarının altında verilen sembolleri inceleyiniz. Nota süresi kadar bölüme iki farklı renkte kalem kullanılarak belirtiniz.

2. Bölüm

Aşağıdaki ritim kalıpları inceleyiniz. Nota sürelerinin sembollerini farklı renklerle boyuyarak belirtiniz.

3. Bölüm

Aşağıdaki ritim kalıpları blokflütümlerle çalmak isterseniz, nasıl çalardınız? Örneğe dikkat ederek gösteriniz.

DEĞERLENDİRME

1. Öğrencilerin, çoğaltma noktası ve uzatma bağı hakkında bilgileri Çalışma Kitabı'ndaki 1, 2 ve 3. etkinlikler kapsamında yoklanır.

2. Konuyla ilgili şarkılar seslendirilirken öğrendikleri bilgileri uygulayıp uygulayamadıkları dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilebilir.

A-Rhythm-E-Tic $\frac{2}{?}$

$\circ = 4$ $\text{♩} = 3$ $\text{♪} = 2$ $\text{♫} = 1$ $\text{♬} = 1$ $\text{♭} = 1$ $\text{♮} = 1\frac{1}{2}$
 $\text{♩} = 1/2$ $\text{♪} = 2$ $\text{♫} = 4$ $\text{♬} = 1/2$ $\text{♭} = 1$

1. Add the number of counts. Write the sum under the line, as shown in the first example.

♩	♪	♫	♬	♭
+	+	+	+	+
♩	♪	♫	♬	♭
3				

2. Subtract the number of counts. Write the sum under the line.

♩	♪	♫	♬	♭
-	-	-	-	-
♩	♪	♫	♬	♭



A-Rhythm-E-Tic

$\circ = 4$ $\text{♩} = 3$ $\text{♪} = 2$ $\text{♫} = 1$ $\text{♬} = 1$ $\text{♭} = 1\frac{1}{2}$
 $\text{♩} = 1/2$ $\text{♪} = 2$ $\text{♫} = 4$ $\text{♬} = 1/2$ $\text{♭} = 1$

Directions: Add the number of counts. Write the sum under the line.

♩	♪	♫	♬
+	+	+	+
♩	♪	♫	♬
3			

♩	♪	♫	♬
+	+	+	+
♩	♪	♫	♬

♩	♪	♫	♬
+	+	+	+
♩	♪	♫	♬

CHESTER'S MUSIC PUZZLES

SET



PAPER 4



Name

ABOUT TIME



$\circ$	has 4 counts	♩ ♪ ♫ ♬
		1 - 2 - 3 - 4
♩	has 3 counts	♪ ♫ ♬
		1 - 2 - 3
♪	has 2 counts	♫ ♬
		1 - 2
♫	has 1 count	♬
		1

Another word for count is *beat*.

$\circ$		♩		♪	
	1	♫			1
	3		2	♬	
	4	♭		♮	

FARKLI RİTİMLERLE DANS EPELİM (6/8'lik Bileşik Ölçü)

Öğrenme Alanları:

C. Müzikte Yaratıcılık

A. Dinleme, Söylenme, Çalma

B. Müziksel Algı ve Bilgilenme

Kazanımlar:

A.5. Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir (6/8'lik aksak ölçü).

C.2. Farklı ritmik yapıdaki ezgileri harekete dönüştürür.

B.1. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (6/8'lik bileşik ölçü)

Ders İçi İlişkilendirme:

B.3. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.

Süre: 40+40

Yöntem ve Teknikler: Gösterip-yaptırma, çalma-söylenme

Araç Gereçler: "Yangın", "Aşşahdan Gelirem", "Hatırla Sevgili" isimli eserler, ezgi ve ritim çalgıları

Ders Öncesi Hazırlık: İlgili eserlere ilişkin notalar ve kaset, CD vb. hazırlanır.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ

1. Etkinlik:

6/8'lik "Hatırla Sevgili" isimli şarkı kaset veya cd'den duyurularak müziğin kuvvetli vuruşlarının öğrenciler tarafından hissedilmesi beklenir (1. ve 4. vuruşlara dikkat çekilir.). Ardından bu usulün iki zamanlı olduğu ve 3+3 biçiminde olduğu ifade edilerek, 6/8'lik usulün farklı devinimler yardımıyla da öğrencilere hissettirilmesi sağlanır. Öğrencilerin daha önce bu ritimde seslendirdikleri şarkıların olup olmadığı konusunda ön bilgileri yoklanır. Ardından "Hatırla Sevgili" isimli şarkı kulaktan öğrenilir ve öğrenciler gruplara ayrılarak şarkıya uygun biçimde kendi danslarını yaratırlar.

FARKLI RİTİMLERLE DANS EPELİM (6/8'lik Bileşik Ölçü)

1. Etkinlik

Aşağıdaki "Aşşahdan Gelirem" isimli türküyü inceleyiniz.

1. Türküdeki ölçü çalgısı aksaklıklarını renkli bir kalemler kullanarak gösteriniz.
2. Türkünün kuvvetli vuruşlarını ok (4) işaretli ile gösteriniz.
3. Türküyü seslendiriniz.

Aşşahdan Gelirem

2. Etkinlik:

Öğrencilerin 6/8'lik ritmi bedensel olarak hissetmeleri sağlandıktan sonra, tahtaya yazılmış olan "Aşşahdan Gelirem" türküsünün notalarına dikkat çekilir. Konuyla ilgili olarak;

- Türkünün ölçü belirteci nedir?
- Türkünün kuvvetli vuruşları nerede olabilir?
- 6/8'lik ölçüde hissedilen ritmik yapı sembolleştirilmek istenirse nasıl bir sembol ortaya çıkar? vb. sorular sorulur. Öğrencilerden sorular üzerine düşünceleri alındıktan sonra ise eksik bilgiler tamamlanarak 6/8'lik ölçü hakkında bilgi paylaşılır.
- 6/8'lik ölçünün bileşik ölçü olduğu ve
- 6/8'lik ölçünün $3\frac{1}{2} + 3\frac{1}{2} = 6\frac{1}{2}$ nota sürelerinden oluştuğu belirtilir.

Öğrenilen bilgilerden yararlanılarak "Aşşahdan Gelirem" türküsü ve "Yangın" şarkısı üzerinde benzer çalışmalar yapılır (Çalışma Kitabı, 1, 2. etkinlik).

FARKLI RİTİMLERLE DÂNS EDELİM (5/8'lik Aksak Ölçü)

Öğrenme Alanları:

C. Müzikte Yaratıcılık

A. Dinleme- Söyleme-Çalma

B. Müziksel Algı ve Bilgilenme

Kazanımlar:

A.5. Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir.

C.2. Farklı ritmik yapıdaki ezgileri harekete dönüştürür.

B.1. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır. (5/8'lik aksak ölçü)

Süre: 40+40

Yöntem ve Teknikler: Devrinme-ritimleme, yapma, üretme, doğaçlama

Araç Gereçler: Basit, 6/8'lik bileşik ve 5/8'lik aksak ölçülerden oluşmuş farklı eserleri içeren kaset veya CD, "Oy Liman, Daldalan", "Yurdumda" türkü örnekleri ve def

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ

1. Etkinlik:

Öğrencilere daha önce kulaktan öğrenmiş oldukları basit, bileşik ve aksak ölçülerde yazılmış eser örnekleri kısa kısa dinletilir ve bu eserlerin ritmine uygun vuruşlar yapmaları istenir. Bu ritimlere 5/8'lik aksak üslû de eklenir ve özellikle aksak usuldeki (5/8'lik) örnek esere eşlik ederken, öğrencilerden sağ ellerini sıraya vurup kaldırırken 2'ye, sol ellerini sıraya vurup kaldırırken ise 3'e kadar saymaları istenir.

Öğrenciler 5/8'lik ritmi rahat vurmaya başladıklarında ise bu harekete hecelerin söylenmesi de eklenir. Öğrencilere getirdikleri defleri sağ ellerine almaları ve ellerini yukarı kaldırmaları söylenir. Ardından 5/8'lik aksak usulün kuvvetli zamanları def ile vurularak duyurulur. Daha sonra ise bu düzenli vuruşlara 5/8'lik "Oy Liman" türküsünün sözleri ve ezgisi de eklenir. Öğrencilerden türkünün ritmine uygun kendi hareketlerini yaratmaları beklenir. Bu türkünün aksak üslûde yazılmış bir türkü olduğu söylenir ve bu konuda başka bir bilgi verilmez. Bu çalışmalardan sonra öğrencilere, daha önceki sınıflarda sadece kulaktan verilen 5/8'lik aksak ölçüyü, diğer ölçüler arasından ayırt edebilmelerine yönelik çalışmalar yaptırılır (Çalışma Kitabı, 1. etkinlik).

FARKLI RİTİMLERLE DÂNS EDELİM (C/D)

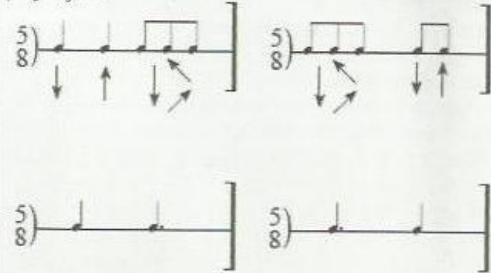
1. Etkinlik

Aşağıda farklı ölçülerin alt ezgilerden kısa örnekler verilmiştir. Bu ezgiler arasından aksak olduğunu düşündüğünüz ezgiyi belirleyiniz.



2. Etkinlik:

Öğrencilerin daha önce kulaktan öğrendikleri 5/8'lik "Oy Liman" isimli türkü, dizek üzerinde gösterilir ve notaları ile söylemeleri ve çalmaları sağlanır. 5/8'lik ölçünün oluşumu şema üzerinde gösterilir ve 5/8'lik aksak ölçü hakkında bilgi paylaşılır.



SESİM NASIL OLUŞUYOR?

Öğrenme Alanı:

B. Müziksel Algı ve Bilgilenme

Kazanım:

B.4. Sesin oluşumunu açıklar.

Süre: 40

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap, anlatma, gösterim, deney, tartışma

Araç Gereçler: Alt kısmı kesilmiş plastik bir şişe, 2 tane balon, lastik bant, küçük bir mum.

Ders Öncesi Hazırlık: 1. Öğretmen; sesin oluşumunu gösteren görseller, slayt, DVD, vb. hazırlar.

2. Öğrencilere bir ders önce, insanlarda sesin oluşumunu araştırmalarına yönelik bir ev ödevi verilir ve herkesin derse gelirken yanında bir balon getirmesi istenir.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ

1. Etkinlik

Derse öğrencilerin ev ödevine ilişkin yapılmış olan çalışmalara yönelik görüş bildirmeleri istenerek başlanır.

Öğrencilerin konu hakkındaki görüşleri alındıktan sonra ise sınıfta düşünceler paylaşılır. Daha sonra, önceden tedarik edilen materyallere ilişkin olarak yapılacak deneye geçilir. Balona vurulduğunda şişe içinde balonla temasta olan hava molekülleri titreşir. Bu titreşim, diğer hava moleküllerini de harekete geçirerek şişe boyunca devam eder. Hareketli hava molekülleri şişe dışına çıkarken dar olan şişe ağzından geçtiği için şiddetlenerek mum alevini titreştirir. (Çalışma Kitabı, 1,2. etkinlik).

Ardından, ikinci deney çalışması için öğrencilerin ellerindeki balonları şişirmeleri istenir. Daha sonra balonun ağız kısmını iki ucundan yana doğru gerdirerek havanın boşalmasını sağlamaları istenir. Hava boşalırken neler olduğu gözlenir ve havanın balonun ağız kısmına çarparak nasıl farklı bir ses çıkardığı duyulur.



SESİM NASIL OLUŞUYOR?

1. Etkinlik

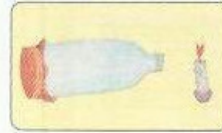
Aşağıdaki yönergeye dikkat ederek belirli bir deney yapalım.



Altı kesilmiş plastik bir şişe, balon, lastik bant, küçük bir mum alınalım.

Alt kısmı kesilmiş plastik şişe ve balon ile küçük bir mum yapacağız. Balon için; balonun ağız kısmını keselim ve balon kısmını şişenin altına geçirerek iyice gerelim.

Gerdiğimiz balonun etrafını lastik bant ile sararak şişeye yapıştıralım.



Mum yakıp şişeyi mumdan 2.5 cm kadar uzakta tutalım.

Parmak uçları ile şişeye geçirilen balon parçasına serçe parmağın ve alev ne olduğuna gözlemleyelim.



Örnek deney çalışmalarından sonra, insanların sesinin oluşmasında da benzer süreçlerin yaşandığı belirtilerek; öğrencilere önce burunlarından nefes alıp ağızlarından vermeleri ve nefeslerini verirken ise belirgin bir ses oluşturmaya çalışmamaları söylenir (Sadece huh biçiminde bir nefes sesi duyulacaktır.). Daha sonra ise nefes çalışmasını tam tersi işlemle yapmaları yani ağızdan nefes alıp, burundan vermeleri istenir (Her iki işlemde de sadece bir soluk sesi duyulacaktır). Fakat burundan nefes alıp ağızdan verirken;

o Dişler birleştirildiğinde nefesin dişlerin arasından geçerken nasıl bir ses çıkardığına (ısıklık) dikkat etmeleri istenir.

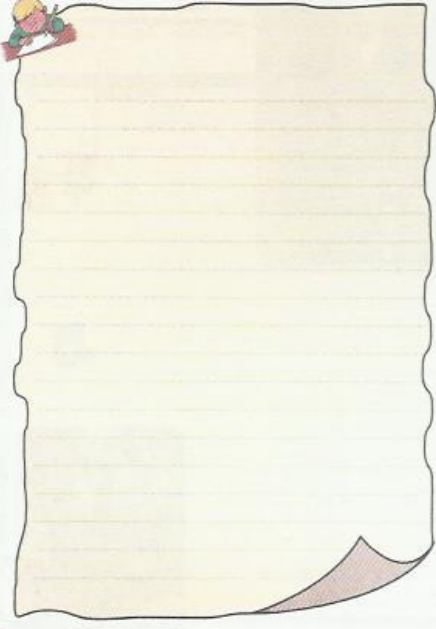
Bu çalışma tekrar ederken, öğrencilerin her iki ellerini bellerine koymaları ve nefes almaları istenir. Nefes aldıklarında omuzlarının yukarıya kalkmaması ve ellerini koydukları bölgenin genişleyerek ellerini ittirilmesi gerektiği söylenir (Diyafram çalışması). Nefeslerini verirken ise ellerini bastırmadan boğazlarının üstüne koymaları ve nefeslerini boşaltma esnasında bazı heceler söylemeleri istenir. Bu çalışmada neler gözlemlediklerini ise daha sonra yazarak anlatmaları beklenir (Çalışma Kitabı, 3. etkinlik).

Bu alıştırmalar sonucunda;

öğrencilerin aşağıdaki sorular üzerinde düşünmeleri ve düşüncelerini paylaşmaları sınıfta paylaşması istenir.

2. Etkinlik

Yaptığınız deneylerde neler oldu? Neler yaptınız? Anlatınız.

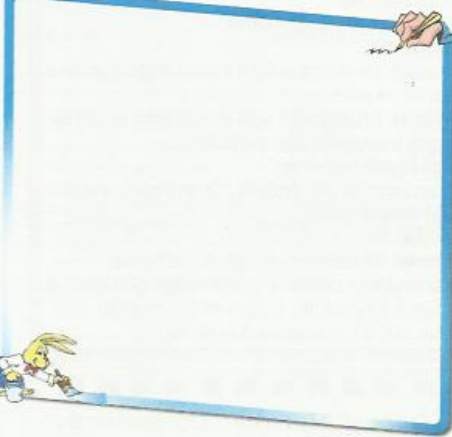


38

3. Etkinlik

Sesimizin oluşumunu sağlamak için neler olduğuna hayal ediniz. Bunun için önce burundan derin bir nefes alınız ve nefesinizi verirken bildiğiniz bir eğeyi söyleyiniz.

a) Neler oldu? Gözlemlerinizi yazarak veya çizerek anlatınız.



b) Nefesimizi aldıktan sonra ağızdaki organlardan hangisi sesimizin oluşmasına yardımcı olmamı olabilir? Belirleyiniz.

A) Akciğer
B) Mide
C) Dişler
D) Ses telleri

39

1. Nefes almadan güçlü bir ses çıkartabilir miyiz?
2. Sadece nefes alıp vererek anlamlı bir ses çıkartabilir miyiz?
3. Nefesimizi aldığımızda vücudumuzun hangi bölgesinde bir dolgunluk hissederiz?
4. Nefesimizi ağızdan verirken soluk sesinin dışında anlaşılır bir sesin oluşumunda bize hangi organlarımız yardımcı olur?

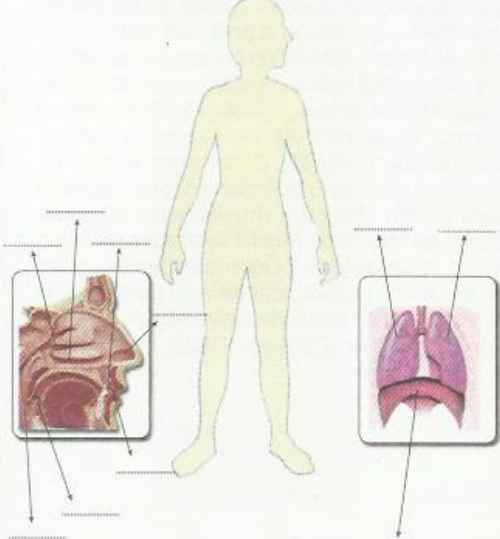
Konuya ilişkin cevaplar alındıktan sonra, sesi oluşturan organlarımızı gösteren bir görselden yararlanarak (bk. Ek C) insan sesinin oluşumunda nefes ve ses öğelerinin etkili olduğu, sesin oluşmasındaki süreç ve sesi oluşturan organlar hakkında temel bilgi verilir. Etkili konuşmayı, güzel şarkı söylemeyi sağlamak için diyafram desteği ile alınan nefesin önemi belirtilir. Sözlerin anlaşılır olmasında, doğru nefesle birlikte damak, dil ve dişlerin kullanılmasının önemi belirtilir. Ses ve nefes öğelerini oluşturan organlar model üzerinde gösterilir. Bu çalışmadan sonra öğrencilerden sesi oluşturan organları sırasıyla model üzerinde göstermeleri istenir (Çalışma Kitabı, 4. etkinlik).

DEĞERLENDİRME

1. Öğrencilere sesin oluşmasında etkili olan organlarımızın hangileri olduğu sorularak öğrendikleri bilgileri paylaşmalarını sağlanır.
2. Konuşurken ve şarkı söylerken nelere dikkat edilmesi gerektiği sorulur ve çalışma kitaplarında yaptırılan etkinlikler kontrol edilir, eksikler giderilir.

4. Etkinlik

Sesimizin oluşma evresini düşününüz ve şarkı söylerken bize yardımcı olan ağızdaki organlarımızın isimlerini yazarak bunları ağızdaki model üzerinde çizerek gösteriniz.



40

BOYUYORUM

Öğrenme Alanı:

B. Müziksel Algı ve Bilgilenme

Kazanım:

B.3. Ergenlik dönemi ses değişim özelliklerini fark eder
Yöntem ve Teknikler: Anlatım, keşfetme, tasavvur etme

Süre: 40

Araç ve Gereçler: Farklı yaş gruplarına ait görseller ve ses kayıtları

Diğer Derslerle İlişkilendirme: Fen ve Teknoloji dersi : "Canlılar ve Hayat" öğrenme alanı ;
"Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" ünitesi.

Ders Öncesi Hazırlık: 1. Öğretmen; farklı yaş gruplarına ait öğrencileri sınıfa davet eder veya öğrencilerin seslerini kaydeder.
2. Öğrencilerden insan sesinin hangi dönemde değişmeye başladığı konusunda araştırma yapmaları ve kendi sesleri ile çevresinde bulunan farklı yaş gruplarının seslerini kaydetmeleri istenir.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ

1. Etkinlik

Farklı yaş gruplarına ait görseller, öğrencilerin görebileceği bir yere asılır. Öğrencilerle birlikte görsellerdeki yaş grupları belirlenir (Çalışma Kitabı, 1. etkinlik).

2. Etkinlik

Öğrencilerden gözlerini kapamaları istenir ve sınıfa davet edilen farklı yaş gruplarına ait kişiler konuşturulur veya bu kişilerden bir şiir, hikâye vb. okumaları istenir. Ya da ses kayıtları varsa, sesler öğrencilere sırası ile dinletilir ve sonra dinledikleri sesin hangi yaş grubuna ait olabileceğini tahmin etmeleri istenir.

3. Etkinlik

Öğrenciler, erkeklerde ve kızlarda sesin nasıl bir değişim gösterdiği ve bu değişimin ne zaman başladığı, bu dönemde ses sağlığını korumak için neler yapılması gerektiği konusunda görüşleri alınır ve bilgiler paylaşılır. Ayrıca çevresinde ve ailesinde bulunan farklı yaş gruplarına ait ses kayıtlarını yaparken edindikleri gözlemleri paylaşmaları ve bu dönemde seste ne tür değişiklikler olduğunu belirtmeleri istenir. Yani sıra fen ve teknoloji dersi : Canlılar ve Hayat öğrenme alanı; "Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" ünitesi ile ilişkilendirme yapılarak bu dönemde bedensel ve ruhsal olarak ne gibi değişimlerin olduğu konusunda düşünceleri alınır

BOYUYORUM

1. Etkinlik

Aşağıdaki görselleri inceleyiniz ve görsellerdeki kişilerin hangi yaş grubuna ait olduklarını tahmin ederek yaş gruplarına ayırınız.

?

A 4 - 9
B 9 - 11
C 11 - 15
Ç 15 - 18
D 18 üzeri

ve bilgiler yine paylaşılır.

Ses değişim döneminin başladığı yaş, ses değişikliğinin nasıl olduğu ve ses sağlığını koruma yolları hakkında etkinlik alıştırmaları yaptırılır (Çalışma Kitabı, 2, 3, 4. etkinlik).

1. Etkinlik

1. Etkinlik

Aşağıdaki seçeneklerde ses değişiminin başladığı yaş grubu hangisidir? Belirleyiniz.



a) 4 - 9
ç) 15 - 18

b) 9 - 11
d) 18 üzeri

e) 11 - 15

2. Etkinlik

2. Etkinlik

Aşağıda boş bırakılan yerleri verilen sözceklere uygun olanını seçerek tamamlayınız.



1) Ergenlik döneminde ses kızlarda ve erkeklerde

2) Ses değişiklikleri yaşında başlar yaşına kadar sürer.

3. Etkinlik

3. Etkinlik

Aşağıdakilerden hangisi ergenlik döneminde ses sağlığını korumak için yapmamız gereken davranıştır?

A) Sırıltıları yüksek sesle söylemek, yüksek sesle konuşmak
B) İnce ve hafif sesleri içeren şarkılar söylemek
C) Sıcak, soğuk içecek içmek
D) Sesimizi zorlamayacak şarkılar söylemek

DEĞERLENDİRME

1. Öğrencilerin aşağıdaki sorulara yanıt vermesi istenir.

- Ses değişim dönemi hangi yaşlar arasındadır?
- Ses değişim döneminde fiziksel ve ruhsal değişimler nelerdir?
- Ses sağlığını korumak için neler yapılması gerekir?

2. Öğrencilerin 2, 3 ve 4. etkinliklere vermiş oldukları cevaplar kontrol edilerek bilgileri değerlendirilir.

EK-6: Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU****Sevgili öğrenciler,****Aşağıda sizinle ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz ve doğru olarak yanıtlayınız.**

1- Adınız ve Soyadınız:

2- Sınıfınız:

3- Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

4- Yaşınız:.....

5- Ailenizin ekonomik seviyesi

() Yüksek () Orta () Düşük

6- Annenizin mesleği

() Ev hanımı () İşçi () Memur () Diğer.....

7- Babanızın mesleği

() Çalışmıyor () İşçi () Memur () Diğer.....

8- Okul dışında müzikle ilgileniyor musunuz? () Evet () Hayır

9- Daha önce okul dışında müzik kursuna gittiniz mi? () Evet () Hayır

10- Şu anda okul dışında müzik kursuna gidiyor musunuz? () Evet () Hayır

Evet ise kursun adı:.....

11- Size ait bir blokflütünüz var mı? () Evet () Hayır

12- Blokflüt dışında size ait bir enstrümanınız var mı? () Evet () Hayır

Size ait bir enstrümanınız varsa adı:.....

EK-7: Resmi İzin Yazısı

T.C.
VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim MüdürlüğüSayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.121/ 19397
Konu : Araştırma izni.

26 KASIM 2010

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 28/02/2007 Tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311/1084 sayılı makam onayı.
b) 05/03/2007 Tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı emirleri.
c) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d) Millî Eğitim Bakanlığının 25.06.2010 tarih ve 4194 Sayılı İl Millî Eğitim Müdürlükleri ARGE Yönergesi.
e) 11/11/2010 Tarih ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-302.14-985 sayılı yazı.

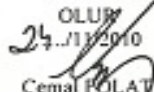
İlimiz Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (e) yazısında bildirildiği üzere; Enstitülerinin Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencilerinden Özlem ÖZTÜRK'ün, İlimiz Merkez ilçeye bağlı Mehmet Akif Ersoy İ.O, Milli Egemenlik İ.O, Gazipaşa İ.O, Doğançay Ayşe-Yılmaz Becikoğlu İ.O, 50. Yıl İzzet Baysal İ.O, Koş İ.O 6. Sınıf öğrencilerine "Tam Öğrenme Modeli ile İşlenen Müzik Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutum ve Başarılarına Etkisi" konulu araştırmayı 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında uygulama isteği.

Bakanlığınız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b) emirleri ekinde alınan ilgi (a) makam onayı ile uygulamaya konulan ilgi (c) ve (d) Yönergeler doğrultusunda incelenmiş olup,

"Tam Öğrenme Modeli ile İşlenen Müzik Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutum ve Başarılarına Etkisi" konulu araştırmanın, yukarıda isimleri belirtilen ilköğretim okullarında 6. Sınıf Öğrencilerine uygulanması, katılımcıların gönüllü olması, okul müdürlüğünün bilgisi ve sorumluluğunda uygulanması halinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Recep SEZER
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
24.11/2010

Cemal POLAT
Vali a.
Vali Yardımcısı



EK-8: Müzik Dersi Tutum Ölçeği**MÜZİK DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ**

Bu ölçek; müzik dersine yönelik öğrenci tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler “İlköğretim Altıncı Sınıf Müzik Dersinde Kullanılan ‘Tam Öğrenme Modeli’nin Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına Etkisi” isimli doktora tezinde kullanılacak ve araştırma amacının dışında kalan hiçbir amaç için ölçek sonuçlarından yararlanılmayacaktır.

Bu ölçekte 25 madde bulunmaktadır. Her madde için “**Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Az Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum**” seçenekleri verilmiştir. Her maddede seçeneklerden uygun gördüğünüzü örnekte olduğu gibi (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Bilimsel çalışmanın sonuçlarını etkileyeceği için, hiçbir maddeyi boş bırakmamanızı rica ederim.

Katılımınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Araştırmacı
Özlem ÖZTÜRK

Örnek:

Müzik Dersine Yönelik Tutum İfadeleri		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Müzik dersinde zaman çabuk geçer.					X

Müzik Dersine Yönelik Tutum İfadeleri	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Müzik dersi benim için eğlencelidir.					
2. Müzik dersi önemli gördüğüm derslerdendir.					
3. Müzik dersinde sıkılırım.					
4. Müziğin ders olarak okutulması bence gerekli değildir.					
5. Müzik dersinin boş geçmesi beni sevindirir.					
6. Müzik dersi kaldırılrsa mutlu olurum.					
7. Müzik dersi ilgi duyduğum derslerin en sonunda yer alır.					
8. Müzik dersi beni korkutur.					
9. Müzik dersinde yapılan etkinlikler hoşuma gitmez.					
10. Müzik dersinin olduğu günlerde kendimi gergin hissederim.					
11. Müzik dersi sevdiğim derslerden değildir.					
12. Müzik dersini severim.					
13. Müzik dersi en çok ilgi duyduğum dersler arasındadır.					
14. Müzik dersinin saatlerinin artırılmasını isterim.					
15. Müzik dersinde yapılan tüm etkinliklerden hoşlanırım.					
16. Müzik dersi ile ilgili etkinliklerin beni dinlendirdiğini hissederim.					
17. Müzik dersinin olduğu günlerde kendimi rahat hissederim.					
18. Müzik dersinin boş geçmesini istemem.					
19. Müzik dersinde işlenen konulardan zevk alırım.					
20. Müzik dersinde yapılan etkinliklere sıkılmadan katılırım.					
21. Müzik dersi ödevlerimi severek yaparım.					
22. Müzik dersinin olduğu günü sabırsızlıkla beklerim.					
23. Müzik dersine çok sevdiğim için çalışırım.					
24. Müzik dersinin olduğu günün gelmesini hiç istemem.					
25. Müzik dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.					

EK-9: Müzik Dersi Başarı Testi ITEMAN Analizi Sonuçları

Item and Test Analysis Program ITEMAN(tm) for Windows Version 3.50

N of Items 23

N of Examinees 220

Item Statistics

Alternative Statistics

Seq. No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Point Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	Endorsing High	Point Biser.	Point Key
1	1-1	.65	.75	.64	A	.15	.31	.00	.34	
					B	.65	.25	1.00	.64	*
					C	.09	.19	.00	.32	
					D	.10	.24	.00	.29	
					Other	.00	.00	.00		
2	1-2	.64	.64	.57	A	.64	.28	.93	.57	*
					B	.17	.39	.03	.44	
					C	.11	.22	.03	.22	
					D	.08	.10	.01	.15	
					Other	.00	.00	.00		
3	1-3	.72	.61	.58	A	.10	.21	.01	.23	
					B	.14	.30	.03	.36	
					C	.72	.34	.96	.58	*
					D	.05	.15	.00	.34	
					Other	.00	.00	.00		
4	1-4	.53	.48	.35	A	.07	.13	.01	.19	
					B	.53	.27	.75	.35	*
					C	.09	.15	.04	.21	
					D	.31	.45	.19	.15	
					Other	.00	.00	.00		
5	1-5	.33	.23	.26	A	.33	.16	.39	.26	*
					B	.24	.21	.28	.03	
					C	.31	.40	.33	.07	
					D	.12	.22	.00	.31	
					Other	.00	.00	.00		
6	1-6	.41	.53	.44	A	.41	.10	.64	.44	*
					B	.19	.36	.03	.32	
					C	.19	.30	.09	.21	
					D	.20	.24	.25	.02	
					Other	.00	.00	.00		
7	1-7	.46	.59	.43	A	.31	.52	.17	.26	
					B	.46	.12	.71	.43	*
					C	.12	.22	.06	.17	
					D	.10	.13	.06	.13	
					Other	.00	.00	.00		
8	1-8	.38	.41	.37	A	.31	.25	.29	.01	
					B	.20	.27	.09	.17	
					C	.11	.28	.01	.37	
					D	.38	.19	.61	.37	*
					Other	.00	.00	.00		
9	1-9	.85	.36	.49	A	.02	.06	.00	.21	
					B	.05	.12	.00	.24	
					C	.85	.63	.99	.49	*
					D	.08	.19	.01	.34	
					Other	.00	.00	.00	.00	
10	1-10	.58	.44	.39	A	.12	.27	.04	.32	
					B	.58	.34	.78	.39	*
					C	.21	.22	.16	.07	
					D	.09	.16	.01	.21	
					Other	.00	.00	.00		
11	1-11	.85	.34	.43	A	.05	.15	.01	.29	
					B	.04	.09	.00	.20	
					C	.85	.64	.99	.43	*
					D	.05	.12	.00	.22	
					Other	.00	.00	.00		
12	1-12	.41	.12	.12	A	.07	.12	.01	.16	

					B	.29	.34	.38	.02	
					C	.23	.22	.17	.06	
					D	.41	.31	.43	.12	*
				Other		.00	.00	.00		
13	1-13	.71	.42	.41	A	.08	.15	.03	.19	
					B	.10	.18	.01	.29	
					C	.71	.52	.94	.41	*
					D	.10	.15	.01	.16	
				Other		.00	.00	.00		
14	1-14	.47	.50	.43	A	.18	.22	.10	.11	
					B	.47	.25	.75	.43	*
					C	.12	.12	.06	.09	
					D	.23	.40	.09	.33	
				Other		.00	.00	.00		
15	1-15	.38	.55	.44	A	.38	.19	.74	.44	*
					B	.16	.13	.10	.09	
					C	.09	.22	.00	.30	
					D	.37	.45	.16	.20	
				Other		.00	.00	.00		
16	1-16	.23	.21	.20	A	.25	.37	.14	.23	
					B	.23	.13	.35	.20	*
					C	.33	.28	.29	.04	
					D	.19	.21	.22	.01	
				Other		.00	.00	.00		
17	1-17	.41	.41	.36	A	.41	.21	.62	.36	*
					B	.18	.27	.13	.16	
					C	.25	.28	.17	.12	
					D	.15	.24	.07	.17	
				Other		.00	.00	.00		
18	1-18	.32	.47	.43	A	.32	.16	.64	.43	*
					B	.24	.31	.07	.21	
					C	.28	.36	.17	.20	
					D	.15	.16	.12	.06	
				Other		.00	.00	.00		
19	1-19	.30	.34	.31	A	.30	.16	.51	.31	*
					B	.17	.18	.14	.05	
					C	.46	.51	.32	.13	
					D	.07	.15	.03	.22	
				Other		.00	.00	.00		
20	1-20	.87	.27	.42	A	.01	.03	.00	.17	
					B	.87	.72	.99	.42	*
					C	.08	.16	.00	.29	
					D	.04	.09	.01	.23	
				Other		.00	.00	.00		
21	1-21	.19	.02	.06	A	.04	.07	.03	.14	
					B	.19	.21	.19	.06	*
					C	.07	.13	.00	.24	
				CHECK THE KEY	D	.70	.58	.78	.14	?
				B was specified,D works better	Other	.00	.00	.00		
22	1-22	.79	.40	.45	A	.79	.57	.97	.45	*
					B	.05	.09	.01	.13	
					C	.08	.16	.00	.29	
					D	.08	.18	.01	.28	
				Other		.00	.00	.00		
23	1-23	.74	.35	.36	A	.74	.55	.90	.36	*
					B	.11	.22	.06	.21	
					C	.06	.10	.01	.22	
					D	.09	.12	.03	.13	
				Other		.00	.00	.00		

Scale Statistics

```

-----
N of Items          23
N of Examinees     220
Mean                12.241
Variance            16.428

```

Std. Dev.	4.053
Skew	-0.355
Kurtosis	-0.422
Minimum	2.000
Maximum	21.000
Median	12.000
Alpha	0.743
SEM	2.054
Mean P	0.532
Mean Item-Tot.	0.389
Mean Biserial	0.521
Max Score (Low)	10
N (Low Group)	67
Min Score (High)	15
N (High Group)	69

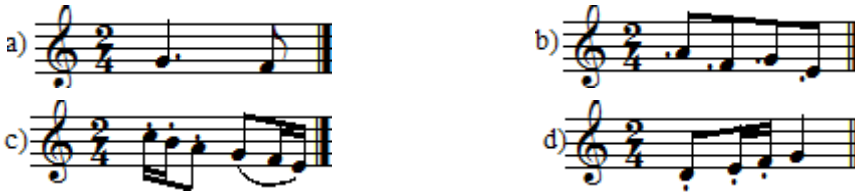
EK-10: Müzik Dersi Başarı Testi**ADI-SOYADI:****SINIFI:****BAŞARI TESTİ**

Sevgili öğrenciler,

Sizlere Müzik dersindeki kazanımlarınızla ilgili olarak aşağıdaki sorular yöneltilmiştir. Sorulara vereceğiniz yanıtlar başarınızın değerlendirilmesinde kullanılacaktır. Kimlik bilgileriniz ve test sonuçları, sadece araştırmacı tarafından görülecektir. **Bütün soruları dikkatlice okuyarak cevaplayınız.**

Özlem ÖZTÜRK**1. Uzatma noktasının açıklandığı doğru tanımı yuvarlak içine alınız!**

- a) Sol anahtarının altına konulan noktaya “uzatma noktası” denir.
- b) Bir notanın sağına konulan noktaya “uzatma noktası” denir.
- c) Bir notanın içine konulan noktaya “uzatma noktası” denir.
- d) İki notanın üstüne konulan noktaya “uzatma noktası” denir.

2. Uzatma noktasının doğru kullanıldığı seçeneği yuvarlak içine alınız!**3. Uzatma noktasının görevinin açıklandığı doğru seçeneği yuvarlak içine alınız!**

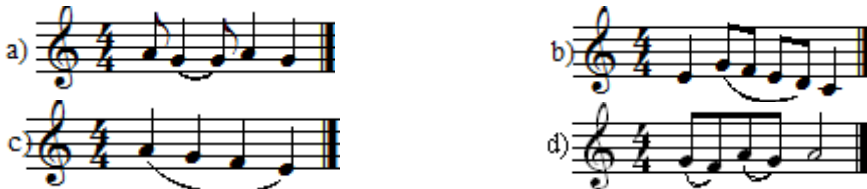
- a) Önüne geldiği nota süresini, kendi değerinin yarısı kadar kısaltır.
- b) Notaları birbirine bağlar.
- c) Sağına uzatma noktası konulan nota, kendi süresinin yarısı kadar daha uzar.
- d) Hiçbir işe yaramaz.

4. Yandaki örnekte kullanılan uzatma noktası ile notanın toplam süresi kaç vuruş olmuştur?

- a) 2 vuruş b) 1 vuruş+yarım vuruş c) Yarım vuruş+çeyrek vuruş d) 3 vuruş

5. Aşağıdaki tanımlardan hangisi uzatma bağına doğru açıklamaktadır?

- a) Aynı adı taşıyan iki notayı birbirine bağlayan bağa “uzatma bağı” denir.
- b) Farklı adı taşıyan iki notayı birbirine bağlayan bağa “uzatma bağı” denir.
- c) “Uzatma bağı” şarkı sözlerini birbirine bağlamada kullanılan bir terimdir.
- d) Nota isimlerini değiştiren bağa “uzatma bağı” denir.

6. Uzatma bağına doğru kullanıldığı seçeneği yuvarlak içine alınız!

7. Uzatma bağıının görevinin açıklandığı doğru seçeneği yuvarlak içine alınız!

- a) Heceleri uzatır.
- b) Birbirine bağlanan adları ve sesleri aynı iki notadan, ikincinin süresini birinci notaya ekler.
- c) Altına ya da üstüne geldiği nota süresini, kendi değerinin yarısı kadar kısaltır.
- d) Adları ve sesleri farklı olan iki notanın altına ya da üstüne konduğunda notaların isimlerini değiştirir.

8. Yandaki örnekte kullanılan uzatma bağı ile notanın toplam süresi kaç vuruş olmuştur?

- a) 2 vuruş b) Yarım vuruş c) Çeyrek vuruş d) 3 vuruş

9. İnsan sesi nasıl oluşur? Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız!

- a) İnsan sesi, nefesin alınması sonucunda oluşur.
- b) İnsan sesi, nefesin verilmesi sonucunda oluşur.
- c) İnsan sesi; alınan nefesin, verilirken ses tellerini titreştirmesi ve rezonans boşluklarıyla şekillenmesi sonucunda oluşur.
- d) İnsan sesi, alınan nefesin akciğerlerde tutulması sonucunda oluşur.

10. İnsan sesinin oluşmasında yardımcı olmayan organ hangisidir?

- a) Ses telleri b) Kulaklar c) Sinüsler d) Akciğerler

11. Ses oluşumunda nefesin önemi hangi seçenekte doğru olarak açıklanmaktadır?

- a) Nefes, kulakların duyabilmesi için gereklidir.
- b) Okuduğunu anlayabilmek için nefese ihtiyaç vardır.
- c) Nefes, ses tellerini titreştirir; konuşmak ve şarkı söylemek için gerekli sesin oluşmasını sağlar.
- d) Nefes, kan dolaşımı için gereklidir.

12. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde 6/8'lik bileşik ölçünün yapısı doğru açıklanmaktadır?

- a) 6/8'lik ölçü, birerli bir ölçüdür.
- b) 6/8'lik ölçü, basit bir ölçüdür.
- c) 6/8'lik ölçü, dörtlüklerden oluşur.
- d) 6/8'lik ölçü, iki birimli, üçerli bir ölçüdür.

13. 6/8'lik bileşik ölçüde yazılmış tartımı yuvarlak içine alınız!

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 

14. Aşağıdaki ezgilerden 6/8'lik ölçüde yazılmış olanı yuvarlak içine alınız!



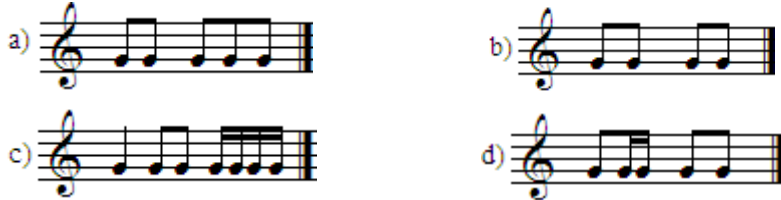
15. Yanda verilen kısa ezginin devamı aşağıdakilerden hangisi olabilir?



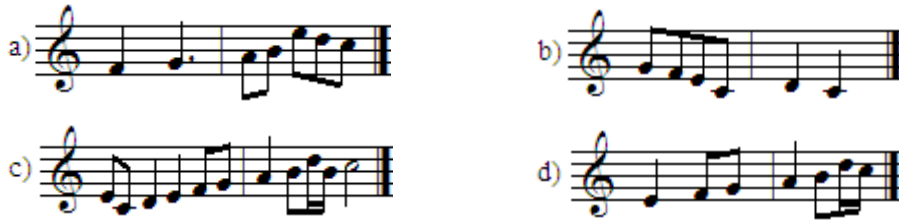
16. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde 5/8'lik ölçünün yapısı doğru açıklanmaktadır?

- a) 5/8'lik ölçü, dörtlüklerden oluşur. b) 5/8'lik ölçü, aksak bir ölçüdür.
c) 5/8'lik ölçü, üçerli bir ölçüdür. d) 5/8'lik ölçü, basit bir ölçüdür.

17. 5/8'lik ölçüde yazılmış tartımı yuvarlak içine alınız!



18. Aşağıdaki ezgilerden 5/8'lik ölçüde yazılmış olanı yuvarlak içine alınız!



19. Yanda verilen kısa ezginin devamı aşağıdakilerden hangisi olabilir?



20. Ergenlik sürecinde yaşanan ses değişimi (mutasyon) dönemi hangi yaşları kapsar?

- a) 4-6 b) 11-15 c) 18 ve üzeri d) 9-11

21. Aşağıdaki ifadelerin hangisi ergenlik döneminde yaşanan ses değişimini doğru açıklamaktadır?

- a) Ses değişim döneminde sadece erkek sesleri değişir.
b) Ses değişim döneminde erkek ve kız sesleri değişir.
c) Ses değişim döneminde sadece kız sesleri değişir.
d) Ses değişim döneminde erkek ve kız seslerinde bir değişiklik olmaz.

22. İnsan sesi ses değişim (mutasyon) döneminde neden korunmalıdır?

- a) Bu dönemde ses telleri hassas olduğu için korunmalıdır.
b) Bu dönemde ses telleri çok güçlü olduğu için korunmalıdır.
c) Bu dönemde ses telleri çok sağlıklı olduğu için korunmalıdır.
d) Bu dönemde ses telleri çok büyük olduğu için korunmalıdır.

23. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi sesimizi korumak için yapmamız gereken davranışlardandır?

- a) Şarkı söylerken ve konuşurken bağırmamalıyız.
b) Sesimizi zorlayacak çok ince ve çok kalın notalar içeren şarkılar söylemeliyiz.
c) Bağırarak konuşmalı ve şarkı söylemeliyiz.
d) Sıcak-soğuk şeyler yiyip içmeliyiz.

EK-11: Müzik Dersi Tutum Ölçeği ve Müzik Dersi Başarı Testi İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Müzik Dersi Tutum Ölçeğine Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

		DENEY ÖN-TEST	DENEY SON-TEST	KONTROL ÖN-TEST	KONTROL SON-TEST
N		19	19	18	18
Normal Parameters (a,b)	Mean	99,5789	103,4737	101,7222	98,0556
	Std. Deviation	16,09802	12,97591	20,03469	24,92453
Most Extreme Differences	Absolute	,148	,165	,160	,232
	Positive	,097	,095	,123	,200
	Negative	-,148	-,165	-,160	-,232
Kolmogorov-Smirnov Z		,646	,721	,680	,985
Asymp. Sig. (2-tailed)		,798	,675	,744	,286

Müzik Dersi Başarı Testine Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

		DENEY ÖN-TEST	DENEY SON-TEST	KONTROL ÖN-TEST	KONTROL SON-TEST
N		19	19	18	18
Normal Parameters (a,b)	Mean	10,3684	16,6316	11,5556	13,9444
	Std. Deviation	4,59723	5,28321	3,82288	3,24440
Most Extreme Differences	Absolute	,112	,199	,183	,181
	Positive	,098	,120	,122	,118
	Negative	-,112	-,199	-,183	-,181
Kolmogorov-Smirnov Z		,490	,869	,777	,769
Asymp. Sig. (2-tailed)		,970	,437	,582	,595

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Özlem ÖZTÜRK

Sürekli Adresi: Bahçelievler Mahallesi Konak Sokak 8/4 - Merkez/Bolu

Doğum Yeri ve Yılı: Bolu-1976

Yabancı Dili: İngilizce

İlkokul: Abant İlkokulu

Ortaokul: Atatürk İlköğretim Okulu

Ortaöğretim: Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, 1994

Lisans: Gazi Üniversitesi, 1998

Yüksek Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2002

Anabilim Dalı: Güzel Sanatlar Eğitimi

Bilim Dalı: Müzik Eğitimi

Yayınları:

ÖZTÜRK, Gökhan - ÖZTÜRK, Özlem. “İlköğretim I. Kademe Müzik Dersinin Etkin Yürütülmesinde Sınıf Öğretmeninin Rolü”. E. Erginer (ed.), XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Cilt:3, sf: 277-283, Detay Yayıncılık, Ankara: 2007.

KALYONCU, Nesrin - ÖZTÜRK, Özlem. “Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında Verilen ‘Müzik’ ve ‘Müzik Öğretimi’ Derslerinin İçerikleri”. S. Tarman (ed.), 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, sf: 215-224, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları, No:131, Samsun: 2009.

Çalışma Hayatı:

Gümüşova İlköğretim Okulu Müzik Öğretmeni (1998-1999)

Bolu Koç İlköğretim Okulu Müzik Öğretmeni (1999-2000)

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Müzik Okutmanı (2000-2005)

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Araştırma Görevlisi (2005-2006)

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Araştırma Görevlisi (2006-....)