

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN İLKOKUL 4.SINIF
MÜZİK DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN RİTİM
BECERİLERİ VE ÖZYETERLİLİK ALGILARI
ÜZERİNE ETKİLERİ

Tule KARAARSLAN

İzmir

2015

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN İLKOKUL 4.SINIF
MÜZİK DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN RİTİM
BECERİLERİ VE ÖZYETERLİLİK ALGILARI
ÜZERİNE ETKİLERİ

Tule KARAARSLAN

Danışman
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ

İzmir
2015

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İşbirlikli Öğrenmenin İlkokul 4.Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Ritim Becerileri Ve Özyeterlilik Algıları Üzerine Etkileri” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel etik ve geleneklere aykırı düşecek bir yardım alınmadan yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden ibaret olduğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



22/06/2015

Tule KARAARSLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ

Üye : Doç. Dr. Erkut KONTER

Üye : Doç. Dr. Gülsen ÜNVER

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

22/06/2015

Prof. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10079140
Yazar Adı / Soyadı	TULE KARAARSLAN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 20366258518
Telefon	5545480902
E-Posta	tuleozay85@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İşbirlikli Öğrenmenin İlkokul 4.Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Ritim Becerileri ve Özyeterlilik Algıları üzerine Etkileri
Tezin Tercümesi	The Effects of Cooperative Learning on the Rhythm Skills and Perceptions of Self-Efficacy of the Fourth Class Students In The Primary School Music Couse.
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	İlköğretim Bölümü
Anabilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Bilim Dalı	
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2015
Sayfa	156
Tez Danışmanları	PROF. DR. AYFER KOCABAŞ 66346020478
Dizin Terimleri	Ritm=Rhythm ; Müzik dersi=Music lesson ; İşbirliğine dayalı öğrenme= ; Okul müziği=School music
Önerilen Dizin Terimleri	ritmik özyeterlilik=rhythmic self-efficacy ritim becerileri=rhythm skills
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezinin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

02.07.2015

İmza: 

TEŞEKKÜR

Araştırma süreci boyunca her zaman yanımda olan büyük bir sabırla saatlerce benimle beraber alan literatürüne faydalı bir araştırma olması için çabalayan ve desteğini hiç esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ' a teşekkürlerimi sunarım.

Süreç boyunca her türlü soruma, gece-gündüz hep cevap veren, tüm tez aşamasında yardımlarını benden hiç esirgemeyen sevgili arkadaşlarım uzman öğretmen aynı zamanda doktora öğrencisi olan Yasin AKAY ve Araş. Gör. Deniz Gökçe ERBİL' e çok teşekkür ederim.

Araştırmamda takıldığım yerlerde uzmanlıklarıyla bana yardımcı olan sayın hocalarım, Doç. Dr. Bahar BARAN ve Yrd. Doç. Dr. Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ' e teşekkür ederim.

Çalışma izinlerinde ve sırasındaki yardımları için Sayın Ulukent İlkokulu, Ulukent ve Egekent 2 Ortaokulu müdürlerine teşekkürü borç bilirim.

Alan çalışması yaparken gerek uygulamalarda gerekse kaynaklara ulaşmamda yanımda olan ve desteğini esirgemeyen sevgili müzik öğretmeni Ayşegül BAYDUR' a kucak dolusu teşekkürler...

Bugünlere gelmemi sağlayan sevgili babama, ayrıca çevirilerimde de bana yardımcı olan sevgili anneme ve kaynak araştırmalarında benimle koşturan sevgili kardeşime çok teşekkür ederim.

Ve tüm bu sürecin yorgunluğunu benimle en çok paylaşan ve başaracağıma tüm kalbiyle inanıp bana güç veren sevgili eşime sonsuz teşekkürler...

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
TEZ YAYINLAMA İZİN FORMU.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Müzik Eğitimi	1
1.1.1.2. Müzik Dersi Öğretimi	2
1.1.1.3. Müzik Dersinin İçeriği.....	2
1.1.1.4. Türkiye’de Müzik Dersi ve Öğretim Programı.....	3
1.1.1.5. 2006-2007 Müzik Dersi Programı Vizyonu.....	3
1.1.1.6. Müzik Dersi Öğretim Programının Temel Yapısı.....	4
1.1.1.6.1 Ana Kazanım Temaları ve Öğrenme Alanları	4
1.1.1.6.2. Temel Beceriler ve Değerler	5
1.1.2. Müzikte Öğrenme Stratejileri.....	6
1.1.3. Müzik Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	7
1.1.3.1. Kulaktan Öğretim Yöntemi.....	8
1.1.3.1.1. Şarkının Sözlerinden Başlayarak Şarkı Öğretim Tekniği	8
1.1.3.1.2. Şarkının Ezgisinden Başlayarak Şarkı Öğretim Tekniği	9
1.1.3.1.3. Şarkının Ritminden Başlayarak Şarkı Öğretim Tekniği	9
1.1.3.2. Nota İle Öğretim Yöntemi	10
1.1.3.3. Kodaly Yöntemi	10
1.1.3.4. Dalcrose Yöntemi	12
1.1.3.5. Orff Yöntemi.....	14
1.1.3.6. Suzuki Yöntemi	15
1.1.4. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	17

1.1.4.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Geleneksel Gruplar Arasındaki Farklar	17
1.1.4.2. İşbirlikli Öğrenme Süreci ve Yöntemin Temel Özellikleri.....	19
1.1.5. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri	26
1.1.5.1. Birlikte Öğrenme Tekniği	26
1.1.5.2. Birleştirme Tekniği	28
1.1.5.3. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri.....	29
1.1.5.4. Takım-Oyun-Turnuva	29
1.1.5.5. Akademik Çelişki	31
1.1.5.6. Grup Araştırması	33
1.1.6. İşbirlikli Öğrenme ve Müzik Öğretimi	33
1.1.7. Ritim Kavramı	35
1.1.8. Müzik Dersi ve Ritim Becerisi	36
1.1.9. Özyeterlik Kavramı	37
1.1.10 Özyeterlik İnancı İle İlgili Süreçler	38
1.1.11. Özyeterlik Algısı	40
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	42
1.3. Problem Cümlesi.....	44
1.4. Alt Problemler.....	45
1.5. Sayıtlılar.....	45
1.6. Sınırlılıklar.....	45
1.7. Kısaltmalar	46
1.8. Tanımlar.....	46
BÖLÜM II	48
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	48
2.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Yapılmış Çalışmalar	48
2.1.1. Müzik Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	48
2.2. Ritim Becerisi Üzerine Yapılmış Bazı Çalışmalar	52
2.2.1. Ritim Becerisi Üzerine Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Bazı Çalışmalar	52
2.3. Özyeterlik Algısı Üzerine Yapılmış Bazı Çalışmalar	58
2.3.1. Müzik Dersinde Özyeterlik Algısı Üzerine Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Bazı Çalışmalar	58
BÖLÜM III.....	62
YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırmanın Modeli	62

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	63
3.3. Veri Toplama Araçları	64
3.3.1. Ritmik Başarı Testi	64
3.3.2. Ritim Becerileri Gözlem Formu	66
3.3.3. Ritmik Özyeterlik Ölçeği	68
3.4. İşlem Yolu	72
3.5. Verilerin Çözümü ve Analizi	73
BÖLÜM IV	84
BULGULAR VE YORUMLAR	84
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	84
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	91
BÖLÜM V	96
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	96
5.1. Sonuçlar	96
5.2. Tartışma	99
5.3. Öneriler	103
KAYNAKÇA	105
EKLER	116
Ek.1: Ritmik Başarı Testi	117
Ek 2: Ritim Becerileri Gözlem Formu	120
Ek 3: Ritmik Özyeterlik Ölçeği	121
Ek 4: Belirtke Tablosu	122
Ek.5.: İşbirlikli Ders Planı Örneği	124
Ek.6.: Kontrol Grubu Ders Planı Örneği	131
Ek.7.: Grup İçi Gözlem Formu	134
Ek. 8.: Deney Grubu Uygulamalarından Görüntüler	135
Ek. 9.: Öğrencilerin Yaptıkları Ritim Aletleri	136
Ek.10.: Araştırma İzin Belgesi (Ölçek Ön Uygulama)	137
Ek.11.: Araştırma İzin Belgesi	138

TABLO LİSTESİ

Tablo 1.....	7
Öğrenme ve Öğretme Stratejileri.....	7
Tablo 2.....	18
Öğrenme Gruplarının Karşılaştırılması.....	18
Tablo 3.....	24
İşbirlikli (Sosyal) Becerilere Örnekler.....	24
Tablo 4.....	63
Araştırmada Kullanılan Deney Deseni.....	63
Tablo 5.....	64
Çalışma Grubunun Cinsiyet Yönünden Dağılımı.....	64
Tablo 6.....	66
Ritmik Başarı Testi Analiz Sonuçları.....	66
Tablo 7.....	67
Ritmik Gözlem Formu Korelasyon Sonuçları	67
Tablo 8.....	69
KMO ve Barlett Testi Sonuçları.....	69
Tablo 9.....	71
Madde ve Faktör Analizi Sonuçları	71
Tablo 10.....	74
Ritmik Başarı Testi Çarpıklık-Basıklık İstatistiği Analiz Sonuçları.....	74
Tablo 11.....	75
Ritmik Özyeterlik Ölçeği Çarpıklık-Basıklık İstatistiği Analiz Sonuçları.....	75
Tablo 12.....	76
Ritim Becerisi Gözlem Puanları Çarpıklık-Basıklık İstatistiği Analiz Sonuçları.....	76
Tablo 13.....	85
Deney ve Kontrol Gruplarının Müzik Dersi Ritmik Başarı Testi Ön Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları.....	85
Tablo 14.....	86
Deney Grubunun Müzik Dersi Ritmik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişkili Örneklem İçin t- Testi Sonuçları.....	86
Tablo 15.....	86
Kontrol Grubunun Müzik Dersi Ritmik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanları	

Arasındaki İlişkili Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları.....	86
Tablo 16.....	87
Deney ve Kontrol Grubu Müzik Dersi Ritmik Başarı Testi Son Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları.....	87
Tablo 17.....	88
Deney ve Kontrol Gruplarının Ritim Becerileri Ön Test Gözlem Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler t- Testi Sonuçları.....	88
Tablo 18.....	89
Deney Grubunun Ritim Becerileri Ön Test ve Son Test Gözlem Puanları Arasındaki İlişkili Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları.....	89
Tablo 19.....	90
Kontrol Grubunun Ritim Becerileri Ön Test ve Son Test Gözlem Puanları Arasındaki İlişkili Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları.....	90
Tablo 20.....	91
Deney ve Kontrol Grubu Ritim Becerileri Son Test Gözlem Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları.....	91
Tablo 21.....	92
Deney ve Kontrol Gruplarının Ritmik Özyeterlik Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları.....	92
Tablo 22.....	93
Deney Grubunun Ritmik Özyeterlik Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişkili Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları.....	93
Tablo 23.....	93
Kontrol Grubunun Ritmik Özyeterlik Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişkili Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları.....	93
Tablo 24	94
Deney ve Kontrol Grubu Ritmik Özyeterlik Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları.....	94

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 Özyeterlik İnancı İle Sonuç Beklentisi Arasındaki İlişki.....	42
Şekil 2 Ritmik Özyeterlik Ölçeği Ön Uygulama Özdeğer Faktör Grafiği.....	70
Şekil 3 Ritmik Başarı Testi Ön Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği.....	78
Şekil 4.Ritmik Başarı Testi Ön Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği.....	78
Şekil 5 Ritmik Başarı Testi Son Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği.....	79
Şekil 6Ritmik Başarı Testi Son Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği.....	79
Şekil 7 Ritim Becerisi Gözlem Formu Puanları Ön Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği.....	80
Şekil 8 Ritim Becerisi Gözlem Formu Puanları Ön Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği.....	80
Şekil 9 Ritim Becerisi Gözlem Formu Puanları Son Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği.....	81
Şekil 10 Ritim Becerisi Gözlem Formu Puanları Son Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği.....	81
Şekil 11Ritmik Özyeterlik Ölçeği Ön Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği.....	82
Şekil 12Ritmik Özyeterlik Ölçeği Ön Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği.....	82
Şekil 13 Ritmik Özyeterlik Ölçeği Son Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği.....	83
Şekil 14 Ritmik Özyeterlik Ölçeği Son Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği.....	83

ÖZET

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN İLKOKUL 4.SINIF MÜZİK DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN RİTİM BECERİLERİ VE ÖZYETERLİLİK ALGILARI ÜZERİNE ETKİLERİ

Tule KARAARSLAN

Danışman

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ

Araştırmada, işbirlikli öğrenmenin ilkokul 4. sınıf müzik dersinde öğrencilerin ritim becerileri ve özyeterlik algıları üzerindeki etkilerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmada yarı deneme modellerinden ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili Menemen ilçesinde bir ilkokulda 22 deney grubu ve 22 kontrol grubu öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Ritmik Özyeterlik Ölçeği”, “Ritmik Başarı Testi”, “Ritim Becerileri Gözlem Formu” ve “Ritmik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma 10 hafta sürmüş, ritmik özyeterlik ölçeği, ritim becerileri gözlem formu ve ritmik başarı testi ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 15 programı ile çözümlenmiş, çarpıklık-basıklık istatistiği, ilişkili örneklemeler için t- testi, ilişkisiz örneklemeler için t- testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden “Birlikte Öğrenme Tekniğinin” uygulandığı deney grubu ve 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu son

test ritmik başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun ritmik özyeterlik ölçeği son test puanları arasında, deney grubu lehine olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin ritim becerileri gözlem formundan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı olup, işbirlikli öğrenme yönteminin ritim becerilerinin uygulama boyutunda da etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, müzik dersi öğretim programındaki ritim becerilerine ait kazanımların hem teorik hem de uygulama boyutlarını kavramada hem de ritmik özyeterliklerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden müzik dersinin işlenmesinde işbirlikli öğrenme yönteminden daha çok yararlanılması önerilmektedir.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING ON THE RHYTHM SKILLS AND PERCEPTIONS OF SELF-EFFICACY THE FOURTH CLASS STUDENTS IN THE PRIMARY SCHOOL MUSIC COURSE

Tule KARAARSLAN

Advisor

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ

The aim of this study is to investigate the effectiveness of cooperative learning on students' perception of the rhythm skills and self-efficacy in elementary 4th grade in the Music lesson. Quasi - experimental design with pre-test and post-test method was used in this research. The investigation was carried out in the class 22 students in experimental group and 22 students in control group in the Spring Term 2014-2015 school years in Menemen town, İzmir. "Rhythmic Self-Efficacy Scale", "Rhythmic Achievement Test", "Rhythm Skills Observing Form" which had been developed by researcher were used as data collection tools. The study was applied in 10 weeks and "Rhythmic Self-Efficacy Scale", "Rhythmic Achievement Test", "Rhythm Skills Observing Form" were used as both pre-test and post-test. Gathered data from students were analysed by SPSS 15 software. In the process of data analysis, skewness – kurtosis statistics, independent sample t-test, paired samples t- test were used. The study showed that there were significant differences between cooperative learning with learning together techniques in experimental group and in control group. There were significant difference in the control group

performed the traditional learning method in terms of post-test rhythmic achievement test. There was significant differences regarding rhythmic self efficacy perception between experimental and control group compared post-test points. In the experimental group the students rhythm skills between the pre-test and post-test points observation were significant. Cooperative learning method was an effective method for performing the rhythm skills. As a result of this study it was concluded that cooperative learning in music lesson should have been used as developing students' rhythm skills in theory and also practice and rhythmic self-efficacy. Therefore it was suggested that cooperative learning should have been provided multi - benefit for the students in Music lesson.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve kısaltmalar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bu bölümde problem durumunu ortaya koymak için, Müzik eğitimi, Müzik dersi, Müzik Dersi Öğretim Programı, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Özyeterlilik Algısı ve Ritim Becerisi kavramları açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1.1. Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi bireye kendi yaşantısı yoluyla, müzikle ilgili belirli davranışlar kazandırma ya da bireyin müzikle ilgili davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla belirli değişiklikler oluşturma sürecidir (Uçan, A., 1989: 5; akt.: Kocabaş, 2007).

Bu sürecin temel boyutları müzikal işitme, müziksel okuma-yazma, müzik söyleme, çalgı çalma, müzik dinleme, müziksel yaratma, müziksel duyarlılığı arttırma, müzik zevki geliştirme olup bireyi ve giderek toplumları maddi ve manevi olarak besler, biçimlendirir ve yüceltir (Uçan, A., 1997: 31; akt.: Kocabaş, 2007: 78).

1.1.1.2.Müzik Dersi Öğretimi

Müzik, bugüne kadar çok çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Bu tanımların birçoğunda yer alan temel noktaları birleştiren bir yaklaşıma göre, müzik; duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür (Uçan, 1997 : 10).

Müzikte öğrenmeyi kolaylaştırmak (rehberlik etmek, yardım etme, yönlendirme) için planlanmış ve gerçekleştirilmiş etkinliklerin tümüne müzik öğretimi denir (Kocabaş, 2007: 81). Kocabaş'ın (2007: 81) Uçan' dan aktardığına göre (Uçan, 1994:63) Müzik öğretimini belirleyen ve etkileyen öğeler şunlardır:

1. Öğrenci
2. Müzik dersi öğretim programı
3. Müziksel öğrenme-öğretme ortam
4. Öğrenme öğretmen yöntem-teknik-stratejileri
5. Müzik öğretimi hizmeti
6. Müzik öğretmcisi
7. Fiziki-mimari çevre
8. Yönetici ve diğer öğretmenlerin tutumu
9. Öğrencilerin müziksel giriş davranışları
10. Ana-baba ve diğer velilerin müziğe ilişkin tutumları
11. Toplumda müziğe verilen önem ve müzik yaşamı

1.1.1.3.Müzik Dersinin İçeriği

Okul müziği esas itibarıyla ses müziğidir. İnsan gırtlığı müzik aletlerinin en mükemmeli, en doğal, en pratiği nispeten de en kuvvetlisidir. Okulda müzik dersinin en önemli amacı çocuğun sesini eğitmek, ona iyi ve doğru kullanmasını öğretmektir. Çocuğun sesi özellikle ilk çocukluk çağında sakınılarak kullanılması gereken nazik ve ince bir alet halindedir. Öğretmen, çocukların seslerini zorlamadan kullanmalarına, onların her zaman hafif ve tatlı söylemelerine önem vermek

zorundadır (Yönetken, 1952 : 7).

1.1.1.4. Türkiye’de Müzik Dersi ve Öğretim Programı

İlköğretim müzik dersi öğretim programı, genel müzik eğitimi içerisinde yer alan ve farklı yöntem ve tekniklerle bireylerin her yönden dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayış ve içerikle düzenlenmiştir. Dolayısıyla program; 1968, 1984 ve 1994 yılı müzik dersi öğretim programı içerik ve yaklaşımları da göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünce teşkil edilen Müzik Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiştir (MEB, 2006).

Müzik Dersi Öğretim Programı hazırlanırken, programın öğrenci merkezli olması, öğrencilerin edilgen durumda değil, aksine dersin etkinlikler boyutuna aktif olarak katılabilmeleri, öğrencilerin her beceri ve bilgiyi yaşam içerisinde kullanılabılır niteliğe dönüştürmesi, müziğin içselleştirilebilmesi, nota öğretiminin amaç değil, yalnızca araç olması amaçlanmaktadır (MEB, 2006).

1.1.1.5. 2006-2007 Müzik Dersi Programının Vizyonu

İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı’nın vizyonu, öğrencilerin müziği etkinlikler aracılığıyla yaşayarak hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline getirmek ve müzik yoluyla;

- Kendisi ve çevresiyle barışık,
- Ulusal ve uluslararası kültürleri tanıyan,
- Vatan ve millet sevgisine sahip,
- Çevresindeki olaylara, değişim ve gelişmelere duyarlı,
- Güzel sanatların her türüne açık,
- Mutlu, kişilikli ve özgüveni olan bireyler olarak yetişmelerini sağlamaya yöneliktir şeklinde ifade edilmiştir (TTKB, 2014).

1.1.1.6. Müzik Dersi Öğretim Programının Temel Yapısı

Müzik Dersi Öğretim Programı, öğrenciye kazandırılacak özellikleri, yani müzik öğretimiyle erişilecek hedefleri; hedeflerin ve hedef davranışların kenetli olduğu içeriği-konuları, hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli etkinliklerden oluşan öğrenme öğretme durumlarını; hedef davranışların öğrenciye kazanılıp kazandırılmadığını ve hedeflere erişilip erişilmediğini ortaya çıkarmak için gerekli bilgileri (verileri) elde etmeye ilişkin etkinliklerden oluşan sınama-ölçme durumlarını; programın sağlamlık ve etkililik derecesini belirlemek ve öğrenci, öğretim ve program hakkında yargıya varmak için gerekli ilke, ölçüt ve işlemleri, yani değerlendirmeyi kapsar (Uçan, 2005: 62; akt. Demirci, 2008).

2006 yılında yürürlüğe giren ve halen uygulanmakta olan ilköğretim müzik dersi öğretim programı, Talim Terbiye Kurulu tarafından ilköğretim 1. ve 2. kademeyi kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu öğretim programının içeriği; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (Köroğlu, 2014).

Müzik Dersi Öğretim Programı, “Dinleme - Söyleme - Çalma”, “Müziksel Algı ve Bilgilenme”, “Müziksel Yaratıcılık” ve “Müzik Kültürü ” adı altında dört temel öğrenme alanı üzerine oturtulmuştur. Bu öğrenme alanları, içerikleri bakımından birbirleriyle tamamen kenetli olup sadece gerekli hallerde olarak ayrılabilirler (MEB, 2006).

1.1.1.6.1. Ana Kazanım Temaları ve Öğrenme Alanları

2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı;

- İstiklal Marşı’mızı Doğru Söyleyelim
- Sesleri Grafikle Gösterelim
- Temel Müzik Yazı ve Öğelerini Öğrenelim
- Sesler ve Temel Özellikleri

- Ritim ve Ezgi Oluşturalım
- Farklı Ritmik Yapılar
- Dans Edelim
- Müziklerdeki Hız Değişiklikleri
- Müzikte Gürlük Değişiklikleri
- Belirli Gün ve Haftalarımız
- Farklı Müzik Türleri
- Atatürk ve Müzik başlıklı ana kazanım temalarından,
- Dinleme-Söyleme-Çalma
- Müziksel Algı ve Bilgilenme
- Müziksel Yaratıcılık
- Müzik Kültürü adı altında dört temel öğrenme alanı üzerine oturtulmuştur (TTKB, 2014: 30-32).

1.1.1.6.2. Temel Beceriler ve Değerler

Müzik Dersi Öğretim Programı içerdiği öğrenme alanı ve kazanımlarla öğrencilere şu temel becerilerin ve değerlerin gelişmesini sağlar (MEB, 2006: 7).

Temel Beceriler

- Türkçe' yi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel Düşünme
- Yaratıcı Düşünme
- İletişim Kurma
- Problem Çözme
- Araştırma
- Bilgi Teknolojilerini Kullanma
- Girişimcilik
- Müziksel Algı ve Bilgilenme
- Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme
- Müzik Okur-Yazarlığı Edinebilme

- Estetik Duyarlığa sahip Olma

Değerler

- Paylaşım
- Hoşgörü
- Sorumluluk

1.1.2. Müzikte Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri, öğrenilen ya da öğrenilecek bilgilerin depolanması, geri çağırılması var olan bilgi ile öğrenilen yeni bilginin ilişkilendirilmesi, organize edilmesi ve tüm bunların yönlendirilmesi, planlanması ve kontrol edilebilmesi gibi stratejileri içermektedir (Kılınçer, 2013).

Öğretim stratejilerini incelerken pek çok farklı sınıflama ile karşılaşırız. Örneğin; Saban ve Bal'ın (2010) aktardığına göre Özer (1998) öğrenme stratejilerini beş grupta toplamıştır. Bunlar; yinleme (rehearsal), anlamlandırma (comprehension) örgütlenme (organization), duyuşsal (affective) ve anlamayı izleme stratejileridir. Senemoğlu (2005) ise öğrenme stratejilerini, kısa süreli bellekte depolamayı artıran, anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendiren, geri getirmeyi (hatırlamayı) artıran, güdüleme, yürütücü biliş stratejileri olarak sınıflandırmıştır. Benzer şekilde Subaşı da (2000) dikkat, tekrar anlamlandırmayı artıran stratejiler, yürütücü biliş stratejileri ve duyuşsal ve güdüsel stratejiler olarak beş kategoride ele almıştır. Rautopuro ve Väisänen (2003) da öğrenme stratejilerini bilişsel, bilişüstü ve duyuşsal olmak üzere üç kategoride incelemiştir (Saban ve Bal, 2010).

Bunun yanı sıra müziksel öğrenmede bilginin algılanması ve işlenmesinin yanında hafızaya alınması yani ezberlenmesi ile ilgili olarak Fenmen'e göre, müzikal belleğin gelişiminde ezberlemenin önemli olduğunu belirtmiş ve bu süreçte müzikal ezberlemeyi dört grupta toplamıştır:

- 1.Kulakla ezberleme: Ses yüksekliğinin ve şiddetinin ezberlenmesi.
- 2.Göz ile ezberleme: Kağıt üzerindeki yazıların, notaların ve tuşlar üzerindeki

yerlerin ezberlenmesi.

3.El ve kol hareketlerinin ezberlenmesi: Eseri uzun uzun çalarak hareketleri otomatikleştirme ve ritmik hareketlerin ezberlenmesi.

4.Zeka ile ezberleme: Eseri muhtelif yönlerden analiz ederek ezberleme (Fenmen, 1991: 44; akt. Babacan, 2010).

Genel olarak öğrenme ve öğretme stratejilerini öğretmen ve öğrenci açısından iki grupta belirleyebiliriz (Kocabaş, 2007).

Tablo 1

Öğrenme ve Öğretme Stratejileri

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

1.1.3. Müzik Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitimi sayesinde öğrencilerin müzik bilgileri arttırılmakta ve çalgı çalma yoluyla müzik yapmaları hedeflenmektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için geliştirilmiş ve tüm dünyada geçerlilikleri kanıtlanmış olan öğretim yöntemleri vardır. Suzuki, Orff, Kodaly ve Dalcroze yöntemleri genel müzik eğitiminde en sıklıkla kullanılan yöntemlerdir (Özen, 2004). Kulaktan Öğretim Yöntemi ve Nota İle Öğretim Yöntemi müzik öğretiminin iki ana öğretim yöntemidir. Bu yöntemlere bağlı olarak, Şarkının Sözlerinden Başlayarak Şarkı Öğretim Tekniği, Şarkının Ezgisinden Başlayarak Şarkı Öğretim Tekniği ve Şarkının Ritminden Başlayarak Şarkı Öğretim Teknikleri de müzik derslerinde

öğrencilerin gelişim-öğrenme ve kazanım düzeylerine göre kulaktan ya da notayla öğretiminde ağırlıklı olarak kullanabilir.

1.1.3.1. Kulaktan Öğretim Yöntemi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1988 yılında hazırladığı programa göre; kulaktan öğretim yöntem ve teknikleri daha çok şarkı öğretiminde ilköğretim öncesi düzey ile ilköğretimin 1. ve 2. sınıflarında kullanılmakta olup uygulamada pek çok alt öğretim tekniği bulunmaktadır. Bu tekniklerden birkaçı bir ders içinde birlikte kullanılabilir. Kulaktan öğretilecek şarkılar ezgi ve söz bakımından kolay hatırd kalabilecek ezgisel yapıya sahip olmalı ve uygun bölümlere kolaylıkla ayrılabilir. Bu bölümler ayrı ayrı öğretilebilir. Her bölüm bir önceki bölüme kolaylıkla bağlanabilecek yapıda olmalıdır. Öğretmen kulaktan öğretebileceği her şarkının hangi teknikle daha kolay ve ilgi çekici bir şekilde öğretebileceğini düşünüp araştırmalı, en uygun yolu seçmelidir. Öğretmen kendi sesiyle ve çalgısıyla şarkının örnek bir seslendirmesini dersin uygun bir yerinde mutlaka yapmalıdır. Örnek seslendirme aynı zamanda bir zevk eğitimi çalışması olduğundan öğretmen tarafından en doğru ve güzel biçimde yapılmalıdır. Kulaktan öğretilen şarkılar sık sık tekrar edilmeli, bu tekrarlar müzik dersinin dışındaki derslerde de yapılarak öğrenilen şarkı günlük yaşama girmelidir (Kocabaş, 2007: 146).

1.1.3.1.1. Şarkının Sözlerinden Başlayarak Şarkı Öğretim Tekniği

Şarkının sözlerini tahtaya yazarak sınıf korusu şeklinde şarkının sözlerini okutarak derse geçişi yapılabilir. Yaptıracağı nefes ve ses alıştırma hareketlerini yeni şarkıdaki ses aralıklarına bağlar. Bu arada öğretmen sesi ve çalgısı ile öğreteceği şarkının örnek seslendirmesini yapar. Şarkı eğer kısa müzik cümlelerinden oluşturulmuş ise şarkıyı başından sonuna kadar, eğer birkaç müzik cümlesinden oluşturulmuş ise cümle cümle çalıştırılarak taklit ve tekrar yoluyla şarkıyı öğretmeye çalışır. Bu öğrenme-öğretme etkinliklerinde, ipuçları doğru seslerle verilerek yanlış ses ve ritimler anında düzeltilir, verilen doğru örnek ve dönütlerle gerektiğinde parçadan bütüne gidilerek şarkının en doğru seslendirilişine ulaşılır. Bu arada

bireysel ve grup olarak öğrenciler örnek seslendirme çalışmalarına yöreklendirilir ve iyi örnekleyen öğrenciler niteliksel ya da niceliksel olarak ödüllendirilerek pekiştireç verilir. Ulaşılmayı hedeflenen müzikal semboller ve kavramlar soru-yanıt tekniğı ile çocuklara buldurulmaya çalışılır. Bu sembollerin tanımını ya da kavramların anlamını müzik yaşamları içinde keşfettirilir. Bu öğretim tekniğı genellikle öğretilecek şarkının sözlerinin zor, önemli ve açıklama gerektiren bir şarkı olması durumunda kullanılır (Kocabaş, 2007: 147).

1.1.3.1.2. Şarkının Ezgisinden Başlayarak Şarkı Öğretim Tekniğı

Bir ezgide seslendirilmesi güç ses aralıkları ya da motifler var ise öğretmen çalgısı ve sesi ile ezgiyi çalar ya da vokalizasyon yoluyla seslendirir. Öğrenciler dikkatli bir şekilde dinledikten ve ezgiyi tanıdıktan sonra vokalizasyon yoluyla ezgiyi tekrar ederler. Bu arada ses aralıklarının doğru olmasına öğretmen çok dikkat etmeli, çalgısı ve sesi ile ipuçları vermeli anında dönüt vererek gerekli düzeltmeleri yapmalıdır. Doğru vokalizasyon yapan öğrencilerin örnekleme istenebilir. Sınıfça vokalizasyon doğru bir şekilde yapıldıktan sonra ezginin üzerine önce ritim; daha sonra sözler kurulur. Toplu olarak gruplara ayrılarak ya da bireysel olarak şarkı seslendirilir. İsteyen öğrenciler değerlendirmeye alınabilir. Öğrenciler yeni ve gelecek bir müzik dersine güdülenerek ders sona erdirilir. Bu öğrenme tekniğı özellikle ezgisi güç şarkıların öğretiminde uygun bir tekniktir (Kocabaş, 2007: 151).

1.1.3.1.3. Şarkının Ritminden Başlayarak Şarkı Öğretim Tekniğı

Öğretmen öğreteceğı şarkının sözlerini ritmik olarak söyler, konuşturur. Bu sırada sözlerin doğru boğumlanmasına ve hecelerin doğru vurgulanmasına, nefeslemeye dikkat eder. Yanlış konuşma, boğumlama ve vurgular, nefeslemeler anında düzeltilir. Yeterince doğru ritmik konuşmalardan sonra ritim öğrencilere vurdurulur. Bu sırada ritim araçları, ders araçları, el ayak vuruşları, parmak şıklatma kullanırlabilir. Örnek ritim vuruşları sınıfa gösterilir. Öğretmen bu tekniğı pekiştirme amaçlı olarak uygularken başlangıçta doğrudan doğruya ritmi vurdurarak, daha sonra ritmik konuşturarak son aşamada ezgisi ile söyleterek şarkıyı öğretebilir. Doğru ve güzel söyleme için yeterli ipuçları verilir. Dönüt ve düzeltmeler yapılır.

Bireysel olarak seslendirmek isteyen öğrenciler değerlendirilebilir. Bütün bu etkinlikler sırasında önceki bilgiler ve becerilerle bağ kurmak için soru-yanıt tekniği kullanılır. Daha önceki derslerde öğrenilen şarkılar her ders tekrar edilerek bilgi ve becerilerimizin nasıl ilerlediği hatırlatılır (Kocabaş, 2007: 155).

1.1.3.2. Nota İle Öğretim Yöntemi

Nota öğretiminde aşağıda verilen geçiş aşamalarını izlemek gerekir:

1. Ana dilimizde farklı uzunluktaki hecelerden oluşan sözcükleri saptama
2. Bulunan bu sözcüklerdeki hecelerin süre değerlerini bulma (uzun-eşit-kısa vb.)
3. Sözcüklerdeki heceleri birim nota içinde süre kalıplarına (ritmik kalıplara) dönüştürme
4. Ses ve söz kalıplarını eşleştirme
5. Belli bir ses yüksekliğine (sol sesine) bu kalıplara taşıma
6. Tek çizgili dizek (porte) kullanarak üzerine kalıpları yazma
7. Komşu la sesini verme
8. Daha sonra fa sesini vererek fa-la aralığını ezgilerle pekiştirme
9. Beş çizgili dizek kullanma gereksinimini hissettirme ve kullanma
10. Dizek üzerine sol- la-fa çizgilerini kapsayan küçük ezgilerden sonra, mi ve re sesini vererek re-mi-sol-la seslerinden oluşan RE- LA Hüseyini Beşlisi içindeki ezgilerle bu temel beşli aralıkta şarkı, türkü, oyun müzikleri, tekerlemelerle kavramsal gelişimini sürdürme (Kocabaş, 2007: 158).

1.1.3.3. Kodaly Yöntemi

Kodaly yöntemi Macaristan'da 1940-1950 yılları arasında besteci Zoltan Kodaly, meslektaşları ve öğrencileri tarafından geliştirilen bir müzik eğitimi yöntemidir. Kodaly yönteminin en önemli özelliği, kendisinden önce ortaya çıkmış olan farklı yöntemleri tutarlı bir bütün olarak kendi bünyesinde toplamış olmasıdır. İlköğretim öncesi ve ilköğretim çocuklarının doğasına uygun düşen Kodaly yöntemi hareket, dans ve dil ile bağlantılı bir aktif öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilebilir. İçerik ve uygulamaları müzik öğretimindeki tüm unsurları kapsar. Çocuk gelişimine

göre oluşturulmuş tutarlı ve dengeli programıyla, başlangıçtan çok üst seviyelere dek kullanım alanı bulabilen, en gelişmiş genel müzik eğitimi olarak düşünülmektedir (Chosky, 1986; akt.: Yıldırım, 2010).

Kodaly yönteminde kullanılan tekniklere kısaca bakılacak olursa *ta, ti-ti, ri-tim-ri* v.b. gibi isimlerle adlandırılan ritmik hecelere, fonomimi diye adlandırılan el işaretlerine ve “yer değiştirebilen do” sistemi denilen “aralıklama yöntemi” ile solfej eğitimine rastlamak mümkündür. Bu tekniklerin, otantik çocuk oyunları, tekerlemeler ve şarkılardan otantik halk müziklerine ve Mozart, Beethoven gibi büyük besteciler tarafından yapılmış olan müziklere kadar geniş kaynaklarla desteklenmesi de Kodaly’ nin yönteminde önerdiği materyallerdir. Bu bahsedilen teknik ve materyalleri kullanırken dikkat edilmesi gereken en önemli husus, çocuğun yaşantısında varolan olgulardan yola çıkılmasıdır (Özeke, 2007).

Kodaly yönteminin amaçları şöyle sıralanabilir:

- Her çocukta var olan müzik kapasitesini en yüksek düzeye çıkarmak, müziğin dilini çocuklara öğretmek ve onları bu dille okuyup, yazıp üretecek hale getirmek.
- Çocukları kendi dil ve kültürlerinin ürünleri ile tanıştırmak (halk türküleri, halk dansları vb.)
- Çocukları dünyanın en büyük sanat eserleri ile tanıştırmak bu müzikleri dinlerken, çalışırken ve çözümlerken, müzik üzerine dayanan bir bilgiden kaynaklanan güvenle müziği ve yaşamı sevmelerini sağlamaktır.

Kodaly yönteminde öğrenciler aşağıdaki aşamalardan oluşan bir öğrenme sürecinin içine girerler.

Birinci aşama: Yeni öğeyi işitir ve söyler (kulaktan öğrenilen şarkılar).

İkinci aşama: Yeni öğeyi keşfedip alır.

Üçüncü aşama: Yeni öğeyi simgeleyen sembolleri yazar, oluşturur.

Dördüncü aşama: Eski ve yeni öğeleri okur.

Beşinci aşama: Yeni ögeyi kullanarak müzik yaratır (beste yapar) (Chosky, 1986; akt.: Yıldırım, 2010).

1.1.3.4. Dalcroze Yöntemi

Dalcroze metodu, hareket yoluyla müzikal kavramları öğretme yöntemidir. Müzikal anlamda kendini ifade edebilmek için, müzikal kavramların yerine konulan bir dizi hareket benzeşimleri kullanılır. Dalcroze'a göre sağlam ve canlı bir müzikal temel oluşturmanın en iyi yolu, insan bedenini çok iyi akortlanmış bir müzik aletine dönüştürmektir.

Metodun birbirine eşit öneme sahip üç temel ögesi vardır: Eurhythmics, kulak eğitimi-solfej ve doğaçlama. Dalcroze'a göre bu üç öge birlikte ele alındığında, bir müzisyen için eksiksiz müzik eğitimi oluştururlar. İdeal bir yaklaşımda, her bir öğeden alınan etmenler birlikte harmanlanarak yaratıcılık ve hareketten köklerini alan bir eğitim deneyimi meydana getirirler (http://en.wikipedia.org/wiki/Emile_JaquesDalcroze; akt.: Özal, 2007).

Eurhythmics: Chosky' e göre, "Dalcroze Eurhythmics" müzikteki temel ögenin ritim olduğuna ve bütün müzikal ritimlerin de insan vücudunun doğal ritimlerinde bulunduğu varsayımına dayanan bir müzik eğitimi yaklaşımıdır. Dalcroze derslerinin ilk aşamasında orkestra şeflerinin el hareketlerini kullanmış, bir sonraki aşamada ise iki vuruşluktan on iki vuruşluk ölçüye kadar olan usulleri içeren el hareketlerini geliştirmiştir. Vücut ve bacak hareketlerini de, çeşitli nota değerlerine karşılık olacak şekilde bölmüştür. Campbell, Dalcroze' un müzikle hareket yöntemi geliştikçe, öğrencilerin en küçük uzunluk, zaman, yoğunluk ve yapısal ifade farklarını anlayabilecek kas ve sinir sistemi yetenekleri sergilediklerini dile getirmiştir (Toksoy, 2005; akt.: Özal, 2007).

Kulak Eğitimi (Solfej ve Ritmik Solfej): Dalcroze solfej eğitimi, Eurhythmics ile bağlantısı anlamında benzeri olmayan bir çalışmadır; ses aralıklarının birbiriyle

olan ilişkisini ortaya koymak için insan sesini kullanır ve bu deneyimi müzik teorisi ve notasyonuyla birleştirir (Dale, 1998; akt.: Özal, 2007).

Doğaçlama: Dalcroze, yönteminin üçüncü aşaması olan doğaçlama, çocukları hareket, ritmik ve enstrümantal söylem yoluyla ifade özgürlüğüne davet eder. Önce öğretmenlerinin melodi, ritim ve hareketlerini izleyip taklit eden çocuklar daha sonra kendi kendilerine seçecekleri bir hareket ve müzikal düşünce repertuarı oluştururlar. Bu metot, müziği öğrencilere derinlemesine aktaran bir teknik bütünlüğe sahiptir. Bunun nedeni, hareketin müzikal tepkinin önemli bir parçası olarak bilinmesidir (Dale, 1998; akt.: Özal, 2007).

Dalcroze yönteminin bütünü oluşturduğu bu temel aşamalar birbirinden bağımsız değildir; aksine birbirleriyle iç içe geçmişlerdir ve kesiştikleri noktalar anlamında birbirlerini kapsarlar (Özal, 2007).

Dalcroze yönteminde tam olarak bir ritim kavramına rastlanmasa da yaklaşımda üç farklı ritim çeşidinden bahsetmektedir.

1. Arhythmy: -A olumsuzluk anlamındadır. Bu kelime tıpta da kullanılır. Kalp atışlarının düzensizliği anlamındadır. Müzikte, düzensiz olarak zamanın ölçülmesi veya akışın ayarlarında çok fazla eksiklik olmasıdır.

2. Errhythmy: -Err Latince “amaçsızca dolaşmak, seyahat etmek” anlamındadır. İngilizcede *erratic*, *error*, *aberration*, *errand*, *errant*, *erroneous* kelimelerinde kullanılır. Yani hatalı veya istikrarsız anlamındadır. Müzikte, zamanın düzenli akışının hatalı ifade edilmesi veya müziği tam olarak yansıtmaması şeklindedir.

3. Eurhythmy: -Eu Yunanca bir önektir. İyi, güzel, hoş gibi olumlu anlamları vardır. Ritmin olumlu bir biçimde kullanılması ile ilgilidir. Birçok kaynakta “iyi akış” veya “iyi hareket” olarak Türkçeye çevrildiğini görsek de terimin tam karşılığını verebilecek Türkçe bir kelime henüz bulunamamıştır. Zaman akışının tam

olarak doğru ifadesi ile beraber müzikal anlatımın da eksiksiz olarak gösterilmesidir (Tunçer ve Doğrusöz, 2013).

1.1.3.5. Orff Yöntemi

Alman besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff (1895-1982) tarafından geliştirilmiş olan Orff öğretisinin temelinde yasayarak öğrenme vardır. Hareket eden, dans eden, müzik yapan insanın iç dinamizmini, yaratıcı kişiliğini, bireysel anlatım biçimlerini ortaya çıkaran, tüm duyuşlar tarafından algılanan etkinlikleri içermektedir.

Carl Orff, bu öğretiyi konuşma ve dramayı da içine alan sahne sanatlarını birleştiren bir “fikir” olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda bu öğretiyi, fazla müdahale olmadan doğal ortamında yetişen yabani bir çiçeğe benzetmiştir. Bu bakımdan bir çok Orff öğretmeni bu yaklaşımı dikkatli ve titizce hazırlanmış bir yıllık plandan daha heyecan verici bulmaktadırlar.

Orff öğretisi içinde beden perküsyonu ya da Orff çalgıları ile yapılan ritmik doğaçlamalar, insan sesiyle ya da çalgılarla yapılan ezgisel doğaçlamalar, dans doğaçlamaları, yaratıcı drama, oyunlaştırılmış müziksel etkinlikler vardır. Bu etkinlikler çocuğun yaratıcılığını geliştirmekle kalmayıp toplu halde yapılmasından dolayı çocuğun aynı zamanda sosyal etkileşimini ve kendine güvenini sağlamaktadır (Gürgeç, 2006).

Orff - Schulwerk’ in geliştirilmesi için yıllar içinde çeşitli ülkelerde birçok uzmanın yaptığı çalışmalarda, bu fikirlerin ve modellerin yalnız erken eğitimde değil, gençlerin ve yetişkinlerin eğitim sürecinde de kullanılabileceği ortaya çıkmıştır. Orff - Schulwerk’ in sosyal pedagojide ve terapide kullanımı özellikle önem kazanmıştır. Orff anlayışıyla müzik ve hareket eğitiminin kendine has yapısını belirleyen en önemli unsur “*elemanter*” kavramıdır. Elemanter müzik ve dans eğitimi, her türlü müzik eğitimi sürecinin temel basamağına oturur ve her şeyden önce “*insan yetiştirmeyi*” hedefler. Orff yaklaşımında müzik önce, hareket, dil, beden sesleri ve vurmalı çalgılarla ritmik düzeyde ele alınır. Ardından ise

mırıldanma, şarkı söyleme, ses heceleri ve ezgisel çalgılar yoluyla ezgi düzeyinde müzik yapılır. Vurmalı ezgi çalgıları yolu ile de en son aşama olan armonik düzeye varılır (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006).

Bu yöntem; ritim ve doğaçlamaya dayanan deneyimsel yöntemdir ve çocukların hoplama, zıplama, koşma ve sallanma vb. onların doğal buldukları ritimler üzerine kurulmuştur. Şarkılarla yaratıcılıklarını kullanarak, doğaçlamayla vücut hareketleriyle dans etmektedir. Böylece kendilerine güvenleri artmaktadır. Bu yöntemin en önemli özelliği, çocukların ilgisini çekmesidir. Çocuklar oynayarak, hareket ederek, şarkı söyleyerek yaratıcı etkinliklerde bulunurlar. Onlara yol gösterme tercih edilir. Öğretme tercih edilmez. Bu yöntemde ilk olarak duyduklarını, hissettiklerini bireysel olarak, sonra ise toplu olarak ifade ederler. Bu da bireyin kendine olan özgüvenini kazandırır.

Orff öğretiminde birey yaparak, yaşayarak öğrenir, fikirler üretir, sorunlara çözüm bulmayı düşünür, öğretmen rehber edici konumdadır, yanlış yapmaktan korkmaması gerektiğini vurgular. Orff çalgıları özellikle 4-5 yaş grubu çocukların rahatlıkla çalabilecekleri kolaylığa sahiptir. Orff yöntemini uygulama esnasında; ilk olarak, orff çalgılarını öğretmen sınıfa dağıtık olarak yerleştirir. Çocuklara yapacakları çalışma anlatılır. Piyanonun başında duran öğretmenin anlattığı hikaye anında, hikayede geçen canlandırılması gerekli durum için çocuklardan birine o sesi çıkarabilecek orff çalgılardan birinin yanına gitmesi istenir. Çocuk bu durumda o sesi verebileceğini düşündüğü, hayal ettiği orff çalgısının yanına gider. Diğer çocuklar ise arkadaşını dikkatli bir şekilde izlerler. Sözelimi bu çalgılarla; hikayede olan yağmur sesini, çocuğun birden koşarken yavaşlamasını göstermesi vb. olabilir (Çevik, 2007).

1.1.3.6. Suzuki Yöntemi

Suzuki metodunun ana amacı, çocukların müzik yoluyla bir bütün olarak yetiştirilmesidir. Suzuki'nin felsefesine göre, çocuklar gelişim süreci içerisinde kendine güvenen, inanan, zor şeyleri denemeye kararlı, disiplinli, konsantre olabilen, müzikten her zaman hoşlanan, yetenekli ve müziğe karşı duyarlı bireyler

olabileceklerdir.

Suzuki metodunun amaçları genel olarak şöyle özetlenebilir:

1. Çocuklara 3 veya 4 yaşlarında başlamak üzere çalgı eğitimi vermek,
2. Sürekli olarak, mümkünse doğumdan itibaren çocuklara müzik dinletmek,
3. Çalgı eğitimine başladıktan sonra nota eğitimine geçmek,
4. Verilen aktiviteleri her gün sürekli olarak tekrarlatmak ,
5. Doğal bir yolla başkaları ile ve başkalarının önünde müzik yapmak,
6. Diğer öğrencilerin derslerini izlemek ve haftada bir kez grup dersi yapmak,
7. Aile işbirliğini sağlamak,
8. Pozitif bir öğrenme ortamı hazırlamak,
9. Çocukların, evlerde küçük, konser salonlarında ise büyük boyutlarda konserler vermelerine olanak sağlamak,
10. Eğitilmiş öğretmenlerin vereceği yüksek standartlarda eğitim sağlamak,
11. Dünyanın dört bir tarafındaki Suzuki öğrencileri ile müzik dili aracılığı ile sosyal bir iletişim kurabilmek (Kasap, 2005).

“Shinichi Suzuki, müzik eğitimi sırasında çocukların anadillerini çaba harcamadan kolaylıkla öğrendiklerini görmüştür. Bunun, çocukların doğal olarak dili öğrenme olanaklarına sahip olmalarından kaynaklandığını fark etmiştir. Çocuklar dili zorlamayla değil, diğer insanları dinleyerek ve taklit ederek öğrenmektedir. Bu noktadan hareket eden Suzuki, çalgı çalmayı öğrenmenin de dili öğrenmek gibi doğallıkla gerçekleşebilmesi için keman üzerine özel bir yöntem geliştirmiştir. Yöntemine “anadil yöntemi-yetenek eğitimi” adını vermiştir (Özçelik, 2010).

Suzuki’nin en önemli mesajı “gözden önce kulak; nota okumadan önce ezbere çalmak” tır. Nota eğitimi öğrencinin yaşına ve yeteneğine göre başlamalıdır. Öğretmen, çocukların müzikal duyarlılığı, çalma yeteneği ve hafızası geliştiği zaman nota eğitimine geçmelidir (Kasap, 2005).

1.1.4. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

İşbirliği, ortak amaçları gerçekleştirme amacıyla birlikte çalışma, olarak tanımlanabilir. İşbirliği gerektiren durumlarda bireyler, kendilerine ve grup üyelerine yarar getirecek durumları ararlar ve bunları gerçekleştirmeye çalışırlar. İşbirlikli öğrenme, küçük grupların eğitici amaçlarla kullanılmasıdır. Bu sayede öğrenciler birlikte çalışarak, hem kendilerinin hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst seviyeye yükseltme imkanı bulabilirler (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

İşbirlikli öğrenme yöntemi müzik eğitimcilerinin daha önceden kullandığı birçok grup öğrenme tekniğinden çok daha yüksekte yapısal bir yaklaşımla öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmasını içerir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin tanımlanmış hedefler doğrultusunda gelişmeleri için birlikte çalışma, fikir, kaynak ve bilgilerini paylaştığı öğretim stratejilerini içerir (Kaplan ve Stauffer, 1994).

İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencileri sosyalleştiren, birlikteliği ve ekip çalışmasını gerektiren bir yöntemdir. Estetiğin ve duygusallığın yoğun olduğu müzik alanında da birlikte çalışma, öğrencileri birbirlerine kenetleyerek müziği içselleştirebilmelerine olanak sağlamaktadır. Müziği daha da zevkli ve hayatın her alanında kullanılabilir bir hale getirmek için araştırmada teknik olarak işbirlikli öğrenme yöntemi seçilmiştir.

1.1.4.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Geleneksel Gruplar Arasındaki Farklar

Geleneksel öğrenme yöntemi dikkatli bir şekilde düzenlenmiş, sıralanmış ve öğrenci tarafından alınmaya hazır bilgilerin bir durumda verilmesi sürecidir. Bu yöntem okullarda çok yaygın bir şekilde bilginin aktarılması, kavram, ilke ve genellemelerin açıklanmasında kullanılmaktadır. Bu yöntemde daha çok öğretmen aktiftir, öğrenciler pasif, dinleyici konumdadır (Kıncal, Ergül ve Timur, 2007).

İşbirlikli öğrenme yöntemi ise geleneksel yöntemlerdeki öğrencilerin pasifliğini ortadan kaldıran, bütün öğrencilerin derse katılımlarını sağlayan bir yöntemdir. Bugün başta ABD olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerinde uygulanmaktadır (Sarıtaş, 1999).

Aşağıda işbirlikli öğrenme grupları ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklılıklar tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrenme Gruplarının Karşılaştırılması

Geleneksel Öğrenme Grupları	İşbirlikli Öğrenme Grupları
Düşük bağımlılık. Üyeler sadece kişisel sorumluluk alırlar. Dikkat sadece kişisel performanstadır.	Yüksek ve olumlu bağımlılık. Üyeler kendilerinin ve birbirlerinin öğrenmelerinden sorumludur. Dikkat ortak performanstadır.
Sadece kişisel sorumluluk.	Grup ve kişisel sorumluluk. Üyeler yüksek kalitede iş için hem kendi hem de diğerlerinin sorumluluğunu taşır.
Sınavlar, birbirlerinin öğrenmelerine az bir bağlılıkla tartışılmıştır.	Üyeler birbirlerinin başarılarını destekler. Birbirlerinin öğrenme çabalarını desteklerler, yardım ederler ve gerçek birlikte öğrenme yaparlar.
Takım çalışması becerileri ihmal edilmiştir. Lider direk üyelerin katılımıyla belirlenmiştir.	Takım becerilerine önem verilmiştir. Üyeler öğretilen ve beklenen sosyal becerileri kullanırlar. Tüm üyeler liderlik sorumluluklarını paylaşırlar.
Hiçbir grup çalışmalarının kalitesini yönlendirmez. Bireysel yetenekler ödüllendirilir.	Grup çalışma kalitesini ve üyelerin nasıl etkin bir şekilde birlikte öğreneceklerini yönlendirir. Devamlı gelişim üzerinde durulur.

Kaynak: (Johnson and Johnson, 1999).

1.1.4.2. İşbirlikli Öğrenme Süreci ve Yöntemin Temel Özellikleri

İşbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenen bir derste önceden sağlam bir planlamayı içerir. Öğretmen ders öncesinde gerekli planlamaları yapar, öğrencilere o günkü ders planını ve işbirlikli öğrenme yönteminin doğasını açıklar, dersi yürütür ve sonuçları analiz eder. Daha özelinde işbirlikli öğrenme süreci şu şekilde açıklanabilir:

Ön hazırlık ve Planlama: Bir öğretmen, her derste amaçları açık ve net şekilde belirlemeli, grupların kaç kişiden oluşacağına karar vermeli, gruplara öğrencilerin nasıl yerleştirileceğini belirlemeli, grup üyelerine hangi rollerin verileceğini saptamalı, sınıf ortamını düzenlemeli ve öğrencilerin ders boyunca ihtiyaç duyacakları materyalleri hazırlamalı.

İşbirlikli Öğrenme Sürecini ve Görevleri Açıklama: Bir öğretmen her derste, öğrencilere akademik amaçları açıklamalı, başarı değerlendirmesinin nasıl yapılacağı hakkında bilgi vermeli, olumlu bağımlılığı inşa etmeli, bireysel değerlendirilebilirlik kavramını açıklamalı, ders boyunca yapılmasını istediği davranışlar hakkında öğrencilere bilgi vermeli.

İzleme ve Müdahale: Öğretmen; dersi yürütürken, her öğrenme grubunu izlemeli, grup çalışmasını geliştirmek için müdahale etmeli ve dersi bitirmeli.

Değerlendirme Süreci: Bir öğretmen, öğrenci başarısının kalitesini ve değerini değerlendirmeli, öğrenme gruplarının etkililiğini dikkatlice izleyip sağlamalı, öğrencilerin kendi başarılarını artırması için gerekli planlamaları yapmalarını sağlamalı, öğrencilerin yoğun çalışmalarının sonunda onları kutlamalı ya da ödüllendirmelidir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

Son on beş yıl içinde eğitimciler ve araştırmacılar tarafından pek çok yüksek tanımlı ve çok özel işbirlikli öğrenme stratejileri geliştirilmiştir. Her ne kadar görev ve teknik detaylar bakımından farklılık gösterse de işbirlikli öğrenme stratejilerinde birçok ortak kritik unsur vardır. Bu unsurlar işbirlikli öğrenmeyi diğer grupla

öğrenme stratejilerinden ayırır. İşbirliğine dayalı öğrenme aşağıdaki deneyimleri içerecek şekilde yapılandırılmıştır: (Kaplan ve Stauffer, 1994: 6)

- Grup üyelerinin olumlu bağımlılığı
- Öğrencilerin bireysel değerlendirilebilirliği ve kişisel sorumluluk
- Yüz-yüze etkileşim
- Sosyal becerilerin gelişimi
- Grup işlemesi zamanı

1.1.4.2.1. Olumlu Bağımlılık

Olumlu bağımlılık rekabetin (olumsuz bağımlılığın) karşıt anlamı olan sınıfta yaratılan işbirliği atmosferi anlamına gelir. Grup üyelerinin düşüncesi “Birlikte batar ya da yüzeriz” dir. Bu yüzden işbirlikli öğrenme aktivitelerini yapılandırmada grup üyelerinin birbirlerine görevlerini ya da araştırdıkları sosyal ve akademik hedefleri düzenlemede ihtiyaçları vardır (Kaplan ve Stauffer, 1994).

Olumlu bağımlılığın çeşitleri:

Olumlu Amaç Bağımlılığı: Öğrenciler eğer grup içindeki bütün üyeler hedeflerine ulaşırlarsa öğrenme hedeflerini başardıklarını anlarlar. Öğrenme grupları üyeleri başarmak için çaba göstererek ortak hedeflere ulaşırlar.

Olumlu Ödül Bağımlılığı: Grup başarıyı kutlar. Başarılı grup çalışmasına ortak ödül verilir ve üyeler başarı için gayret gösterir.

Olumlu Kaynak Bağımlılığı: Her üye görevini tamamlamak için gerekli olan bir miktar malzeme, kaynak ve bilgiye sahiptir ve üyelerin kaynakları grubun hedeflerini başarması için birleştirilir.

Olumlu Rol Bağımlılığı: Grubun ortak görevlerini tamamlamak için belirli sorumluluklarla her üyeye tamamlayıcı ve birbirlerine bağlı olacak roller tahsis edilir.

Olumlu Kimlik Bağımlılığı: Grup isim, etiket, slogan veya şarkı gibi ortak kimliklerle kurulur.

Çevresel Bağımlılık: Grup üyeleri fiziksel çevre tarafından bir arada olmaya zorunludurlar. Kişilerin çalışmak için özel bir bölgede tutulması buna bir örnektir.

Olumlu Hayal Bağımlılığı: Üyelere yaşadıkları veya öldüklerini hayal etme ve bunu korumada işbirliği içinde olma görevi verilmesidir.

Olumlu Görev Bağımlılığı: İş bölümü oluşturulur ve böylece eğer diğer grup üyesi kendi sorumluluğunu tamamlarsa, grup üyesinin hareketleri tamamlanmak zorunluluğunun olmasıdır.

Dış Düşmana Karşı Olumlu Bağımlılık: Gruplar diğerleriyle yarış halindedir. Grup üyeleri bu yarışmayı kazanmak için aralarında dayanışma hissederler (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

1.1.4.2.2. Bireysel Değerlendirilebilirlik

Bireysel değerlendirilebilirlik her üyeyi kendi öğrenmesinden veya katılımından sorumlu tutar (Kagan, Kagan and Kagan, 2000).

Bireysel değerlendirilebilirlik bütün grup üyeleri için işbirlikli öğrenmeden kuvvet alma gerçeğini sağlamanın anahtarıdır. İşbirlikli grubun amacı her üyeyi kendi hakkını koruyan güçlü bir kişilik yapmaktır. İşbirlikli derse katıldıktan sonra grup üyeleri, benzer ödevleri tamamlamada daha iyi olmalıdırlar. Sınıfta öğrenmede bir kalıp vardır. İlk olarak öğrenciler önce bilgi, beceri, strateji veya işbirlikli grupta ne yapacağını öğrenirler. İkinci olarak, öğrenciler bilgiye başvururlar, becerilerini ve stratejilerini sergilerler veya kişisel ustalıklarını gösterirler. Öğrenciler birlikte öğrenir fakat yalnız başlarına performans sergilerler.

Bireysel değerdendirilebilirliğı yapılandırmanın genel yolları şu şekilde gerçekleştirilebilir:

- Grubu küçük tutarak.
- Her öğrenciye kişisel test vererek.
- Rastgele kişisel sözlü sınavlar vererek.
- Her bir grubu ve grup üyelerini gözlemleyerek.
- Her bir gruptan anlama ve denetleme rolü için bir ğrenci atanarak.
- Öğrencilerin öğrendiklerini başkalarına öğreterek.
- Grup yelerine diğerdlerinin ödevlerini yazdırarak.
- Öğrencilerin öğrendiklerini farklı problemlerin çözümünde kullanmalarını sağlayarak.

Olumlu bağımlılık ve bireysel değerdendirilebilirlik birbirleriyle ilişkilidir. İşbirlikli ğrenme gruplarında üyeler ortak sonuç sorumluluğunu paylaşırlar. Her grup yesi, grubun amacını başarmak için çabalara katkıda bulunarak, diğerd grup üyelerine aynı biçimde yardım ederek kişisel sorumluluk alır. İşbirlikli ğrenme grupları arasındaki pozitif dayanışma yapılanması ne kadar büyükse öğrenciler grubun amacını başarmak için o kadar çok kişisel sorumluluk hissederler. Paylaşılmış sorumluluk üyelerin motivasyonuna mecburiyet kavramı da ekler. Bir kişi diğerd birinin payını yapmalı, katkıda bulunmalı ve ağırlığını çekmelidir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

1.1.4.2.3. Yüz Yüze Etkileşim

İşbirlikli ğrenme hedeflerini kazanabilmek için tüm grup yeleri arasında iletişim gereklidir. İşbirlikli ğrenme deneyimleri süresince, derslik, ekip üyelerinin “yüz yüze “ ve “diz dize” bilgi alışverişi yaparak eşit olarak birlikte çalışabilecek şekilde düzenlenmiştir. Diğerd oturma düzenleri bazı öğrencilere liderlik ya da avantaj verir. Çünkü onlar daha yüksek bir yerde ya da lider gibi bir konumdadır (Kaplan ve Stauffer, 1994: 8). Buradan işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı ortamlarda sınıf düzenlemesinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için sınıfın düzenlenmesindeki önemli bazı kurallar şunlardır:

- Öğrenme grubunun üyeleri göz göze diz dize oturmalıdır. Grup üyeleri birbirlerine yeteri kadar yakın olmalıdırlar ki konforlu bir atmosferde materyalleri paylaşabilsin, tüm grup üyeleriyle göz kontağını sürdürebilsin, diğer öğrenme gruplarını bozmayacak şekilde birbiriyle sessizce konuşabilsin ve fikirlerini ve materyallerinin değiş-tokuş yapabilsinler. Öğrenciler materyallerini ödünç alarak paylaşırlar diğer taraftan yüz yüze oturarak daha fazla etkileşimde bulunurlar.
- Tüm üyeler sınıfın önünde ya da odanın onlara ait olan kısmının önünde yüz yüze oturmalıdırlar. Tüm öğrenciler sınıfın önünde konforsuz sandalyeler ve dönen koltuklara oturmadan size bakabilirler. Hiçbir kız ya da hiç bir erkek öğrenci otururken sırtını sınıfa karşı dönmemelidir.
- Gruplar yeterince uzak olmalıdır ki birbirlerinin öğrenmelerine müdahale etmesinler ve öğretmen her grupta açık erişimde olsun. Böylelikle her grup kontrol için erişilebilir olabilir.
- Sınıf düzenlemesi öğrencilerin bir gruptan diğerine çabuk ve verimli bir şekilde geçebilmeleri için yeterince esnek olmalıdır. Öğrencilerden ders sırasında üçlü ya da dörtlü gruplardan ikili gruplara ve sonra tekrardan üçlü gruplarına hareket etmeleri istenebilir. Ders içinde çeşitli gruplar kullanılması sınıf düzeninin esnek olmasını gerektirir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

1.1.4.2.4. Sosyal Beceriler

Hiçbir sosyal beceri öğretimi ile öğrencilerin işbirlikli takımlarda olduğu kadar birbirlerine daha ilgili, anlayışlı ve yardımsever olması ortaya konulamaz. Bu başarı ile birlikte çalışan öğrenciler için olumlu bir yan ürün olarak görülebilir. Her ne kadar sosyal beceriler özel müfredat standartlarıyla belirtilmemişse de yaşam becerileri ile ilgili bir dizi standart yayınlar içinde birincil öneme sahiptirler. Aynı yaşam becerileri sınıfları ve sonradan eklenen sosyal beceriler üniteleri her gerçeklik

için geçerli değildir. Eğer bu becerilerin değerini bilirsek, mümkün olduğunca etkin bir şekilde çalıştırılan sınıf ve takımlar farklılaştırılmış sosyal beceriler müfredatına ulaşabilirler (Kagan, Kagan and Kagan, 2000).

Bunun yanı sıra işbirlikli sosyal becerileri oluşturma güven gerektirir. Her ne kadar ilk öğrencinin performansı övülse de düşüncelerdeki stresle başa çıkmak, çatışmaları çözmek veya konuşmadaki ses düzeyinin acemice olması, hepsi pratikle geliştirecektir. İlerleme yavaş yavaş olacak; fakat grupla daha fazla iletişim becerisine başlayan öğrenciler, daha usta bir lider olmaya başlayacak, karar verme ve çakışma çözümü becerileri, grup ve bireysel başarıyı garanti edeceklerdir (Kaplan ve Stauffer, 1994).

Tablo 3

İşbirlikli (Sosyal) Becerilere Örnekler

Diğerlerini katkıya davet etmek	Göz kontağını devam ettirmek
Kısıklı ses kullanmak	Diğerlerini övmek
Anlamayı kontrol etmek	Hoş bir şekilde karşıt görüşte olmak
Diğerlerinin önerilerini dinlemek	Göreve odaklanmak
Sırayla yapmak	Beğeniyi / uygunluğu iletmek
Zamanı verimli kullanmak	Önerileri almak
Eleştiriyi kabul etmek	Diğerlerinin fikirlerine saygı duymak

Kaynak: (Kaplan ve Stauffer, 1994)

1.1.4.2.5. Grup İşlemesi

İşbirlikli grupların kullandığı disiplinlerin son aşaması grup sürecinin yapılanmasıdır. Ne kadar etkin çalışıyor olursa olsun etkili grup çalışması, grupların işleyişi yansıtır yansıtmadığından etkilenir. İşleme, zaman içinde gerçekleşen olaylar olarak tanımlanabilen bir dizi süreçtir ve işleme hedefleri de başarılı sonuç hedefleri için bir dizi yararlı olayları kastetmektedir (Johnson and Johnson, 1999: 85).

Sürece Başlarken

1. Grubun birlikte çalışırken yaptığı üç şeyin ismi, daha da iyi yapabildiği bir şeyin ismi belirlenir.
2. Her bir grup üyesi grubun etkili olmasına yardımcı olacak bir şeyler düşünür. Diğerlerine bunun ne olduğunu söylenir.
3. Grup üyelerinize bugünkü yardımlarında dolayı onları ne kadar takdir edildiği söylenir.
4. Kişi kendisini 1 (düşük)'den 10 (yüksek)'a kadar derecelendirir. (katılıma cesaretlendirici ya da anladığını kontrol etme gibi işbirlikli beceri isimleri yazılır.) Derecelendirmeleri grupla paylaşılır ve kendini niçin böyle değerlendirdiğinin yolu açıklanır. Grup üyelerinin bu beceriyi nasıl kullanarak frekanslarını arttırdıkları tasarlanır.

Dersin sonunda, öğrenciler grup işlenmesine bağlanmalıdır. Grup oturumlarını derinlemesine düşünürken ve incelerken, üyeler eylemlerinin grubun hedeflerini başarmada birleşim yerlerindeki katılımlarının yardımcı ya da yardımcı olmadığını tasvir eder ve hangi eylemlerin devam edeceğine ya da değişeceği hakkında karar verir. Grup işleminin amacı grubun ödevlerinin ve takım çalışmalarının kalitesini sürekli geliştirmektir. Ayrıca grup üyeleri bireysel sorumluluk sayesinde dikkatlerini odaklarlar ve her grup üyesinin usta eylemleri öğrenmede ve grup arkadaşlarının öğrenmelerine yardım etme sorumluluğunu arttırır. Ortak öğrenmenin hatası, onların takım çalışmasının kalitesini işlemek için çok kısa bir zamanın temin edilmesidir. Küçük grup işlemesi ve bütün sınıf işleminin ikisinde de grup işlemesi iki seviyeden oluşur. Grup işleminde dört bölüm vardır.

Geri bildirim: Her öğrencinin, her grubun ve sınıfın takım çalışması ve akademik görevlerinin etkililiği ile ilgili geribildirim alması (ve vermesi) sağlanır.

Derinlemesine Düşünme: Öğrencilerin aldıkları geri bildirimleri incelemeleri ve derinlemesine düşünmeleri sağlanır.

Gelişim Hedefleri: Bireylerin ve grupların çalışmalarının kalitesini geliştirmek için koydukları hedeflere yardım edilir.

Kutlama: Üyeler zor görevlerini ve grupların başarılarını kutlayarak cesaretlendirilir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

1.1.5. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

İşbirlikli öğrenme yönteminin Birlikte Öğrenme, Birleştirme, Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri, Takım- Oyun-Turnuva, Akademik Çelişki, Grup Araştırması, İşbirliği-İşbirliği, Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim gibi birçok alt tekniği bulunmakta olup, bu teknikler müziğe de uyarlanabilir tekniklerdir (Kocabaş, 2007: 195).

1.1.5.1. Birlikte Öğrenme Tekniği

İşbirlikli öğrenme yaklaşımlarından Birlikte Öğrenme, teori, araştırma ve pratik arasındaki karşılıklı etkileşimden oluşan beş adımlık bir süreç içinde gelişmiştir. İlk olarak, her alanda bilginin geçerli durumunu saptamak için sentezlenmiş işbirlikli öğrenmenin araştırma sonuçları tekrar edilir. İkinci olarak, bir dizi teorik model Morton Deutsch kuramına ve önceki araştırmanın sonucuna bağlı olarak formüle edilir. Üçüncü olarak teorimizi doğrulamak için araştırma programı yürütülür. Dördüncü olarak, teoriye bağlı olarak araştırmaya ve öğretmenler için planlanan bir dizi prosedür belirlenir. Beşinci olarak, birçok ülkenin okul bölgeleri işbirlikli öğrenmeyi uygulamak üzere eğitilirler. Uygulama planı eğitimde, örgütsel değişim ve yenilikten önceki iş nedeniyle inşa edilmiştir (Sharan, 1994).

Kocabaş (2007) Birlikte Öğrenme tekniğinin adımlarını müzikte şarkı öğretiminde şu şekilde belirtmiştir:

1. Öğrenciler sayma yöntemine göre dörtlü gruplara atanır. Grupların cinsiyet, yetenek, çalgı çeşitliliği, kültürel yapı, sosyo-ekonomik düzey, başarı bakımından farklı öğrencilerden yapılanmasına dikkat etmek gerekir.
2. Rastlantısal olarak belirlenen gruplarda görev dağılımı rastlantısal olarak yapılır.
3. Grup içindeki her bir öğrenciye bir müzik cümlesi verilir.
4. Her öğrenci kendi müzik cümlesini çalışır, gerektiğinde arkadaşlarından destek alır.
5. Müzik cümlesini deşifre eden her grup üyesi kendi müzik cümlesini sırasıyla grup üyelerine öğretir.
6. Grup en uygun şekilde müzik cümlelerini sıraya sokup düzenler.
7. Her müzik cümlesi tam olarak öğrenildikten sonra aynı anda parça seslendirilir.
8. Daha sonra grup aynı anda şarkıyı sınıfa seslendirerek sunum yaparlar.
9. Grup süreci değerlendirilir. Bu süreç değerlendirilirken en iyi hangi ses ve süre değerinde destek aldıkları ve hangi konuda eksik oldukları belirlenerek, bir sonraki ders için işbirliği hedefleri belirlenir.
10. İsteyen grup üyeleri bireysel olarak değerlendirilir.

1.1.5.2. Birleştirme Tekniği

Kocabaş (2007) Birleştirme tekniğinin adımlarını şu şekilde belirtmiştir:

1. Öğrenciler sayma yöntemine göre dörtlü gruplara atanır. Grupların cinsiyet, yetenek, çalgı çeşitliliği, kültürel yapı, sosyo - ekonomik düzey, başarı bakımından farklı öğrencilerden yapılanmasına dikkat etmek gerekir.
2. Öğrenciler grup içinde sınıf numaralarına göre en büyükten en küçüğe doğru sıralanabilir.
3. Grup içindeki her bir öğrenciye bir müzik cümlesi verilir.
4. Aynı müzik cümlesinden sorumlu öğrenciler bir araya gelerek “uzman gruplar” oluşturur.
5. Müzik cümleleri uzman gruplar tarafından iyice çalışılarak öğrenilir.
6. Uzman grup üyeleri tekrar kendi gruplarına dönerek uzmanı olduğu müzik cümlesini kendi grup üyesi arkadaşlarına öğretir.
7. Her müzik cümlesi tam olarak öğrenildikten sonra aynı anda parça seslendirilir.
8. Daha sonra grup aynı anda şarkıyı sınıfa seslendirerek sunum yaparlar.
9. Grup süreci değerlendirilir. Bu süreç değerlendirilirken en iyi hangi ses ve süre değerinde destek aldıkları ve hangi konuda eksik oldukları belirlenerek, bir sonraki ders için işbirliği hedefleri belirlenir.
10. İsteyen grup üyeleri bireysel olarak değerlendirilir.

1.1.5.3. Öğrenci Takımları - Başarı Bölümleri

Slavin (1994) tarafından geliştirilen Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği' nin uygulanması esnasında izlenmesi gereken beş adım vardır: Sunum, takımlar, sınavlar, bireysel ilerleme puanları ve takım ödülü.

1. Takımlar: Öğrenciler akademik başarı, cinsiyet, ırk ya da etnik köken açısından sınıfı temsil edecek biçimde dörder kişilik gruplara ayrılırlar. Takımın ana işlevi grup üyelerini sınavlarda başarılı olacak biçimde hazırlamaktır.

2. Sunum: Öğretmen ilk olarak konuyu sınıfta sunar. Sunum genellikle düz anlatım veya tartışma biçimindedir.

3. Sınavlar: Öğrenciler, kısa aralıklarla sınavlara girerler. Sınavlarda öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarına kesinlikle izin verilmez.

4. Bireysel İlerleme Puanları: Öğrenci eğer öncekine göre daha iyi başarı gösterirse puan alabilir. Her öğrenci, grubuna eşit derecede katkıda bulunabilir, ancak bunu önceki durumuna göre gelişme gösterirse yapabilir. Her öğrencinin önceki sınavlardan elde ettiği puanlara göre temel notu vardır. Bu notu aştığı oranda grup puanına katkıda bulunabilir.

5. Takım Ödülü: Takımda yer alan öğrencileri motive etmek için takım üyeleri önceden belirlenmiş ölçütlere göre ödüllendirilirler (Açıkgöz, 1992 akt.: Ünlü ve Aydın, 2011).

1.1.5.4. Takım – Oyun – Turnuva

De Vries ve Slavin (1976 ve 1978) tarafından geliştirilmiş bir tekniktir. Takım - Oyun – Turnuva Tekniği' nin uygulanması esnasında izlenmesi gereken adımlar şunlardır:

Öğretmen anlatımı, çalışma yapraklarının çözülmesi, turnuvaların

düzenlenmesi, turnuva puanlarının hesaplanması ve küme başarısının değerlendirilmesi.

Öğretmen anlatımı: Takım-oyun turnuvaları tekniğinde sunum öğretmen tarafından yapılır. Öğretmen ders için gerekli olan araç gereçleri, materyalleri hazırlar ve konuyu ayrıntılarıyla anlatır. Öğretmen sunum sırasında farklı öğretim materyallerini kullanarak, öğrencilerle etkileşim içinde dersi anlatır. Bir başka deyişle öğretmen farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden (anlatım, tartışma, örnek olay vb.) yararlanarak dersi anlatır.

Çalışma Yapraklarının Çözülmesi: Öğretmen sunumundan sonra haftanın son matematik dersinde yapılan turnuvalar için küme üyelerinin birbirlerini turnuvalara hazırlamaları, anlaşılmayan konuları tekrar etmeleri, yapılamayan soruları çözmeleri amacı ile turnuvadan bir önceki derste çalışma yaprakları dağıtılır. Çalışma yaprakları, öğrencilerin birbirlerini kontrol etmeleri için ikili denetim tekniğine göre hazırlanır. Her iki öğrenci bir çalışma kağıdını kullanır. Öğrenciler çalışma yaparken öğretmen kümeler arasında dolaşarak yapılan çalışmaları izler. Kümelerin sadece çalışma yaprağındaki sorulara değil, anlaşılmayan her konuya çalışmaları gerektiğini, dönüşümlü olarak birbirlerine sorular sorarak çalışabilecekleri hatırlatılır. Verilen çalışma yaprağında Ayşe kendi bölümünde bulunan birinci soruyu cevaplarken Mehmet onun çözümünü kontrol edip, Ayşe'nin yaptığı hataları düzeltir. Daha sonra sıra Mehmet' in birinci sorusuna geçer. Mehmet kendi sorusunu yaparken, Ayşe, Mehmet'in çözümünü kontrol edip, varsa hatalarını düzeltir. Daha sonra sırayla diğer sorulara geçilir. Öğrenciler çalışma yaprağındaki tüm soruları bitirdikten sonra diğer iki küme üyesiyle kendilerinin cevaplarını karşılaştırır. Tüm küme üyeleri anlamadıkları soruları tartışıp, daha sonra öğretmenden bir tane çalışma yaprağı cevap anahtarı isterler. Çözdükleri soruları karşılaştırıp, küme olarak anlamadıkları soruları öğretmene sorarlar.

Turnuvaların Düzenlenmesi: Öğrenciler haftanın son dersinde düzenlenen turnuvalarda birbirleriyle yarışır. Öğretmen öğrencileri akademik başarılarını dikkate alarak sıralar. Sonra başarı düzeyleri birbirine yakın üçer kişilik turnuva

kümelerini oluşturur. Öğretmen turnuva kümelerinde bir araya gelen öğrencilerin akademik başarı düzeyleri hakkında hiçbir açıklama yapmamalıdır. Turnuva kümelerinin homojen oluşturulması öğrencilerin eşit koşullarda birbirleriyle yarışmasını sağlar. Öğrenciler turnuva kümelerinde ne kadar yüksek bir performans gösterirlerse kümelerine o kadar katkıda bulunacaklardır. Turnuva masalarındaki öğrenciler bir önceki turnuva sonuçlarına göre her turnuvada yeniden belirlenir. Öğrenci turnuvada iyi sonuç alırsa bir üst düzeydeki turnuva masasına geçebilir.

Turnuva Puanlarının Hesaplanması: Oyun turnuvaları sonunda puanlama öğretmen tarafından yapılır. Puanlama oyun puan cetvelleri kullanılarak yapılır. Öğrencilerin turnuva puanları hesaplanırken en çok kart toplayana en yüksek puan, en az kart toplayana ise en düşük puan verilir. Aynı sayıda kart toplayanlara ise aynı puan verilir.

Küme Başarısının Değerlendirilmesi: Turnuvalardan sonra küme başarısının değerlendirilmesi öğretmen tarafından yapılır. Haftanın son matematik dersinde yapılan turnuvalar sonunda öğrenciler oyun puan kağıdına topladıkları kart sayısını yazarlar. Öğretmen, her küme üyesinin turnuva sırasında topladığı kart sayısına göre aldığı puanları turnuva puanı hesaplama cetvelinden yararlanarak hesaplar. Öğrenciler aldıkları puanlar ile kendi kümelerine dönerler. Kümedeki herkesin oyun puanları yazılır. Daha sonra yazılan puanlar toplanarak kümedeki öğrenci sayısına bölünür ve başarılı kümeler belirlenir. Başarılı olan kümelerin üyelerine başarı sertifikaları dağıtılır ve küme adları bir sonraki turnuvaya kadar sınıf panosunda asılı kalır (Altınsoy, 2007).

1.1.5.5. Akademik Çelişki

Johnson & Johnson tarafından geliştirilen akademik çelişkinin basit bir formatı şu şekildedir:

- 1) Öğrenciler tarafından yerine getirebilecek en azından iki tane iyi belgelenmiş durum (lehte ve aleyhte) olarak hazırlanabilen bir konu seçilir. Öğretimsel materyaller düzenlenir.
- 2) Öğrenciler dört gruba ayrılır. Her grubu iki parçaya bölünür. Zıt durumları parçalara verilir. İyi okuyucu ve araştırmacılar her grubun içinde bulunmalıdır.
- 3) Her grubun görevlerini belirlenir. Bu görevler şu şekilde verilebilir. Durumları ve destekleyici argüman ve bilgileri öğrenme, bu durumla ilgili bütün bilgileri araştırma, durumu destekleyici ikna edici argümanları hazırlama ve ikna edici bir sunum hazırlama.
- 4) Konu üzerinde işbirliğine varılır ve iki konuyla ilgili bilgilere de hakim olunur (bireysel bir testle ölçülerek), bütün grup üyelerinin değerlendirileceği kaliteli bir grup raporunun yazılması durumları vurgulanır. Bütün grup üyeleri % 90 ve üzeri bir başarı elde ederlerse grubun beş ek puan alacağı da eklenir.
- 5) Her çift diğerlerine sunum yapar. Sunum birden çok görsel öğeyi içermeli ve durum hakkında ikna edici öğelere sahip olmalıdır. Bu aşamada tartışma yoktur. Öğrenciler karşıt fikri dikkatle dinlemeli ve notlar almalıdırlar.
- 6) Öğrencilerin fikirlerini birbirleriyle özgürce ve açık bir biçimde paylaşımlarını sağlanır. Daha yüksek seviyede nedensellik ve eleştirel düşünme becerileri için diğer grubun sonuçlarını derinlemesine soruşturma ve karşıt fikirler gereklidir. Öğrenciler, diğerlerinin görüşlerini desteklemeleri noktasında onlardan daha fazla veri istemeli ve bu görüşün neden mantıklı olduğunu açıklamalarını istemelidirler. Öğrencilerin karşıt görüşü değerlendirmeleri ve bu görüşün mantıklı ya da mantıksız noktalarını iyi bir şekilde analiz etmeleri gerekmektedir. Öğrenciler karşıt çiftin ataklarını çürütmelidirler ve kendi durumlarından hareketle delillerle reddetmelidirler. Öğrenciler yapıcı bir tartışma için kurallara uymalıdırlar. Aynı zamanda karşıt görüşle ilgili notlar almalı ve onların durumunu öğrenmelidirler. Bazı zamanlarda mola verilerek öğrencilerin görüşlerini gözden geçirmesi ve yeni

argümanlar üretmeleri sağlanabilir. Öğretmen daha iyi bir tartışma ortamı için öğrencileri cesaretlendirmeli, heyecanlandırmalı, bir çift sorun yaşarken onların tarafında olmalı, bazen şeytanın avukatlığını yapmalı ve bir gruptan diğer grubun sunumunu izlemelerini ve argümanları birbirine bağlamalarını istemelidir.

7) Daha sonra çiftlerin diğer grupların yerine geçerek görüşlerini değiştirmelerini ve yeni görüşlerini de onlar kadar iyi bir şekilde savunmalarını istenir.

8) Gruplardan tartışmayı sonlandırmalarını ve ortak bir fikir birliğine varmalarını istenir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

1.1.5.6. Grup Araştırması

Grup araştırması, yaşı büyük veya biraz araştırma gerektiren projelerde çalışan daha deneyimli öğrenciler için mükemmel bir stratejidir. Bu stratejide öğrenciler, soruşturmaya nasıl yaklaşacaklarına ve ne çalışacaklarına karar verirler. Onlar, muhtemelen ortak çıkarları olan üyelerden oluşan grupların sorumluluğunu bile üstlenirler. Gruplar, her grup üyesine araştırmanın bireysel bir parçası olmaları için konuların takibinde sorumluluk atayarak bir plan kurarlar.

Üyeler işlerinin çeşitli bölümlerini tamamladıkları zaman, grup bilgileri sentezlemek ve bulduklarını sınıfa planlı bir rapor halinde sunmak için bir araya gelirler. Grup toplantıları çeşitli üyeleri raporların formüle edilmesi ve bulguların raporlanması gibi daha ileri bilgileri araştırmaya gönderebilir (Kaplan ve Stauffer, 1994).

1.1.6. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Müzik Öğretimi

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin etkin katılımı ve hoşlanma duyguları nedeniyle müziksel bilgilerin uygularken öğrenilmesinde, müziğin yapısal ögesi olan tartım çalışmaları yoluyla vücutlarını ve seslerini kullanıp müziksel

yaratma yeteneklerini geliştirdiği Friedmann (1989) ve Baker' in (1992) araştırmalarında söz edilmektedir (Kocabaş, 1995).

İşbirlikli öğrenmenin toplu ses eğitimi ve etkinlikleri (Weintraub, 1992) ile opera yaratma ve sahneleme etkinliklerinde öğrencilerin müzik bilgileri ve güdülenmelerinde artma görülmüş (Bland, 1993, Bullen, 1993) vokal alıştırmaları ve nefes alıştırmaları ile öğrenciler seslerini birer müzik aleti gibi kullanmayı öğrenerek devinimsel alandaki olumlu etkilerinin kanıtlamıştır. Opera yaratma çalışmalarını öğretim programının bir parçası yapma etkinlikleri sonucunda

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

Austin (1990) bu nedenlerden dolayı yarışmaya dayalı etkinlikler yerine işbirlikli öğrenmeyi müzik eğitimcilerine bir seçenek olarak önermektedir (Kocabaş, 1995).

İşbirlikli öğrenme yöntemi tüm sınıflarda olduğu gibi, müzik sınıflarında da, sınıf içindeki bütün öğrencilerin başarısını artırır; öğretmene öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmada yardım eder; öğrencilere sağlıklı sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimleri için ihtiyaç duydukları deneyim fırsatlarını sunar; rekabetçi olarak yapılandırılmış sınıfları ve okulları takım temelli, yüksek performanslı duruma getirir (Johnson & Johnson ve Holubec, 1994; akt. Kocabaş, 2007: 195).

1.1.7. Ritim Kavramı

Ritim müziğin temel yapı taşlarından biridir. Ritim, müziğin özüdür. Farklı süre değerlerindeki en az iki sesin arka arkaya gelmesi ile bir ritim doğar. Konuşmada da ritim vardır. İyi bir konuşmacı etkileyici olmak için ritme önem vermek zorundadır. Bu durum incelikli olarak müzik için de geçerlidir. Çocuk sessizce oturup müziği dinlemez, hareket ister. Bir müzik çalınırken, şarkı söylenirken çocuk, ezgileri belki de yineleyemez, ama elleriyle, ayaklarıyla, tüm bedeniyle tempo tutmaya çalışır. Böylece ritim, zamanın seslerle düzenli aralıklarla bölünmesi demektir (Marchlis ve diğerleri, 2003; akt. Zembat, Mertoğlu ve Choi, 2010).

Müziği var eden üç temel öge; ritim, melodi ve armonidir. Bu kavramlardan ritim, zamanın belli bir süre içinde eşit veya değişik uzunluktaki parçacıklara bölünmesidir. Buna müziğin matematiksel (sayısal) olarak parçalara bölünmesi de diyebiliriz.

Bu ritmik yapılar yaşanan coğrafyanın etkileşimlerine göre farklılık göstermektedir. Örneğin, Türk müziğinde Bozlak uzun hava tarzında, serbest ölçüde İç Anadolu'da var olmuş bir yapıdır. Mazurka Polonya halk dansıdır ve ritmik yapısı farklıdır. Flamenko ve halk müziği ritimlerinden de birçok örnekler verilebilir. Ritim duygusunu iletirmek için çok çeşitli müzikleri dikkatle dinlemek gerekir. Bir süre sonra belleğimizde müziksel hafıza oluşacaktır.(MEB-MEGEP, 2007: 29).

1.1.8. Müzik Dersi ve Ritim Becerisi

Ritmik duygunun ve anlayışın gelişmesine yardım etmek için Jaques - Dalcroze' un eurythmics'i ve diğer belirlenmiş müfredat, önceden düşünüldüğü gibi gelişen müzik başarısını etkilemeyebilir. Bedensel yanıtlar müzik dinlerken ritmik duyguların beslenmesinde yararlı olan yaşantıları besleyebilir, fakat müzik yapmada zorunlu değildir. Bu noktada ortaya ritmin akli mi, psikolojik mi, işitsel mi veya fiziksel mi olduğuyla ilgili bir soru çıkmaktadır. Bu konuda sadece Dalcroze değil, James L. Mursell ve birçokları ritim öğretiminin alkışlama, yürüme ve diğer büyük kasları kapsadığını savunur (Wilson and Roehmann, 1997).

Müzik öğretimine ritim eğitimi ile başlanır. Tufan ve Sökezoğlu' nun (2009) da belirttiği gibi çocuğun ritim eğitimi alması, onun ritim duygusunun ve dolayısıyla kulak duyarlılığının gelişmesine; müzik yoluyla hareket etmesi, enerjisini olumlu yönde harcamasına; toplu olarak şarkı söylemesi, sesini denetlemeyi kavramasına, arkadaşlarına uyum sağlamasına, birlikte iş yapmanın zevkini tatmasına ve toplumla uyum içinde olması gerektiğini kavramasına yardımcı olur.

Çocuklar büyüdükçe duydukları bir müziğe karşı başlangıçtaki fiziksel tepkileri basit ritmik hareketlerle olsa da zamanla hareketler daha iyi organize edilmiş ritmik hareketlere dönüşecek, duygu ve düşüncelerini hareketlerle ifade edebilecek hale geleceklerdir (Dündar, 2003).

Çocuklar deneyimleri genellikle çabuk kavrarlar, fakat müzikle ilgili birçok transferin başarısız olması müziği okumadaki deneyimlerindendir. Bazı müzisyenlerin sorusu şimdiye kadar herhangi bir transferin olup olmadığıdır. Artur Schnabel, kendisi ünlü bir piyanist, Dalcroze Okulu'ndaki ritmik el çırpma, tıklatma egzersizlerini ve onların dikkate aldığı ton ögesinin yapay ayrımını kabul etmez. Her ne olursa olsun öğretmenler arasında fiziksel yaklaşımların yardım ettiği gelişen farkındalık vardır; fakat ritmik farkındalık öğretimi için sadece bu yeterli değildir (Wilson and Roehmann, 1997).

Ritim eğitimi çocuğun duyma yeteneğini, dikkatini, büyük ve küçük kaslarını geliştirirken, psiko - motor gelişimini de destekler. Aynı zamanda çocuğun hareketlerinde koordinasyon, çeviklik ve incelik kazanmasına yardımcı olur. Bununla birlikte eşlik etme, birlikte çalma, söyleme, hareket etme becerisi ve disiplinini kazandırır (Öztürk A., 2004: 68; akt.: Kalay, 2013).

Tüm bu sebeplerden dolayı müziğin temel taşı olan ritim eğitiminin öğrencileri daha da sosyalleştirip birlikte çalışmaya teşvik eden yöntemlerle öğretilmesi müzik dersi için büyük önem taşımaktadır.

1.1.9. Özyeterlik Kavramı

Yeterlik kavramı ilk kez, Bandura' nın Sosyal Öğrenme Kuramı' nda öne çıkan önemli bir kavram olup, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin kişisel inançlarıyla alakalıdır (Bandura, 1982; akt. Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2008).

Sosyal öğrenme kuramının temsilcisi A. Bandura' ya göre, bireyin belli bir işi yerine getirme, bir işi başarma konusunda sahip olduğu becerilerinin, niteliklerinin o işi yapmaya, başarmaya yeter düzeyde olup olmadığına dair inançları, bireyin o işi başarmaya güdülenmesini etkiler. Bandura öz-yeterlik kavramını “bireyin olması muhtemel durumlarla baş etmek amacıyla gerekli davranışları düzenleme ve onları sergileme becerilerine sahip olma inancı” şeklinde tanımlamaktadır (Kaya, 2011: 517).

Diğer bir deyişle, bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Gelecekte karşılaşabilecek güç durumlara örnek şunlar olabilir: sınava girme, yarışmaya katılma, bir topluluk önünde konuşma v.b. Öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur. Öz yeterlik, bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin

kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2010: 230).

Bandura, öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar;” Tam ve doğru deneyimler”, “Sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar”, “Sözel ikna” ve “Bireyin fiziksel ve duygusal durumu” dur (Snyder&Lopez,2002:279; akt.: Acar,2015).

Araştırmalara göre, öz yeterliğin iki tipi vardır(Donald, 2003: 221; akt.: Acar,2015). Birincisi, belli bir alandaki davranışı ortaya koymak için algılanan yapabilme becerisidir. Kirsch buna “akademik öz yeterlik” (task self-efficacy) adını vermiştir. Kirsch’in akademik öz yeterlik kavramı, Bandura’ nın sosyal öğrenme kuramında belirttiği öz yeterlik kavramı ile hemen hemen aynıdır. Bir diğeri ise potansiyel zorluklarla mücadele etmek için gösterilen performansdır ki bu kavrama Kirsch “mücadeleci öz yeterlik” (coping self-efficacy) adını vermiştir.

1.1.10. Özyeterlik İnancı İle İlgili Süreçler

İnsanların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını belirleyen öz yeterlik inançları dört ana süreç üzerinde farklı etkileri göstermektedir. Bu süreçler bilişsel süreçler, motivasyona dair süreçler, duyuşsal süreçler ve seçim süreçleridir. Gün (2014)’ e göre öz yeterlik inancı şu süreçlerden oluşur:

Bilişsel Süreçler: Bandura’ ya (1989) göre; öz yeterliğe dair inançlar, kendi kendini baltalayıcı ya da kendi kendine yardımcı olabilecek düşünce kalıplarını etkilemektedir. Bu bilişsel etkiler çok çeşitli biçimler alabilmektedir. Kişisel hedef belirlemede insan davranışlarının çoğu, kişinin kendi yetilerini nasıl değerlendirdiğinden etkilenmektedir. Kişinin öz yeterlik algısı ne denli kuvvetliyse, kendileri için belirledikleri hedefler o kadar yüksek, bu hedeflere olan bağlılıkları da o denli fazla olmaktadır.

Motivasyona Dair Süreçler: Bandura’ ya (1988) göre; insanların öz yeterlik inançları motivasyon düzeylerini de belirlemektedir, bu durum bir göreve ne kadar

aba harcayacaklarında ya da zorluklar karşısında ne kadar uzun süre dayanabileceklerinde kendini göstermektedir. Kapasitelerine olan inançları ne kadar güçlüyse, gösterdikleri çaba da o kadar fazla ve dayanıklı olmaktadır.

Yeteneklerine dair şüphe duyan insanlar engellerle karşılaştıklarında hemen çabalarını azaltıp girişimlerini sonlandırmakta ve kolay çözümleri kabul etmektedirler. Öte yandan yeteneklerine dair güçlü inançları olan insanlar, zorluğun üstesinden gelebilmek için daha fazla çaba göstermektedirler (Bandura, 1989).

Duyuşsal Süreçler: Bandura' ya (1989) göre; insanların yeteneklerine dair inançları, tehdit edici ya da zorlayıcı durumlarda ne kadar stres ya da sıkıntı yaşadıklarını da etkilemektedir. Bu tür duygusal tepkiler davranışları, düşüncenin doğasını ve biçimini etkilemek suretiyle hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Tehdit, olayların sabit bir parçası değildir, olumsuz şeyler olma olasılığına dair değerlendirmeler de yalnızca dışarıdaki tehlike ya da emniyet işaretlerini okumaya dayanmaz. Bundan ziyade tehdit, algılanan başa çıkma yetenekleri ile çevrenin olumsuz potansiyeli arasındaki uyumuyla ilgili ilişkisel bir bileşendir.

Seçim Süreçleri: Bandura' ya (1989) göre; kişisel yeterlik yargıları seçimler üzerinde de etkili olabilmektedir. Bireyler, başa çıkma yeteneklerini aştığını düşündükleri eylem ve durumlardan kaçınırlar, ancak üstesinden gelebileceklerine inandıkları eylemleri üstlenmeye hazırdırlar. Seçme davranışını etkileyen herhangi bir faktör, kişisel gelişimin yönünü de etkileyebilmektedir. Öz yeterliğe dair inançların seçim süreçleri yoluyla yaşam gidişatını etkileyebilme gücü, kariyere dair karar alma süreçleri ile kariyer gelişimini konu alan çalışmalarda ortaya çıkmaktadır. İnsanlar kendilerini ne kadar yeterli algıarlarsa, kendilerine uygun olduğunu düşündükleri kariyer seçenekleri o kadar çok olmakta, kendilerini farklı mesleki hedeflere o kadar iyi hazırlamaktadırlar. Kariyer seçiminde kişinin kendisini sınırlaması, gerçek beceri yoksunluğundan ziyade algılanan öz yeterlik düzeyinden kaynaklanmaktadır. Bireyin yeterliklerine inanmaması, ilgi ve yetkinlikleri destekleyecek olan seçim davranışını kısıtlamaktadır.

Tüm bu bilgiler ışığında sanatın bir dalı olan müzik ile bireyin öz-yeterlik inancının, işbirlikli öğrenme yönteminin sahip olduğu temel ilkeler yardımı ile artacağı ve öğrenmenin kalıcılığının sağlanacağı düşünülmektedir. Bu nedenden dolayı bu araştırmada öz-yeterlik algısı araştırılması gereken değişkenlerden biri olarak araştırmaya dahil edilmiştir.

1.1.11. Özyeterlik Algısı

Öz yeterlik kişinin gerekli davranışları sergileme kapasitesiyle ilgili algısıdır ancak sonuç beklentileri davranışın beklenen sonuçlarını kapsar. Öğrenciler olumlu sonuçların, sadece belli davranışların yapılması sonucu olacağını düşünmeyebilirler ama bu davranışları yapmaya yetenekleri olmadığını düşünürler (Schunk, çev., Şahin, 2011).

Tam ve Doğru Deneyimler: Başarılar, bireylerin kişisel yeterlikleri hakkında güçlü bir inanç oluştururken özyeterlik algıları sağlam bir şekilde oturmadan meydana gelen başarısızlıklar ise bireylerin kişisel yeterliklerine olan inançlarını olumsuz etkiler. Bazen insanların başarısız olmaları, daha sağlam amaçlar doğrultusunda çalışmalarını konusunda onları kamçılar ve başarılı olma duygusu yeterlik duygusunu güçlendirebilir. Birey, başarılı olmak için ne yapması gerektiğinin farkına vardıktan sonra, güçlüklerle göğüs germeye devam eder ve gerileme, ilerleme ile sonuçlanır.

Dolaylı Yaşantılar: İnsanlar kendileri ile benzer niteliklere sahip olduğunu düşündükleri diğer insanların başarılarını gördüklerinde, kendilerinin de başarılı olabileceklerine dair yeterlik algıları yükselebilir. Benzer şekilde; kendilerine yakın niteliklere sahip olduklarını düşündükleri insanların yüksek performanslar sergilemelerine rağmen başarısız olduklarını gördüklerinde ise yeterlik algıları zayıflayabilir. Bireylerin özyeterlik algıları, örnek aldıkları kişilerin kendilerine olan benzerliği ile güçlü oranda etkilenmektedir. Şöyle ki; birey örnek aldığı kişinin niteliklerinin kendi niteliklerine bezer olduğu kanaatine varmışsa bu örnek alınan

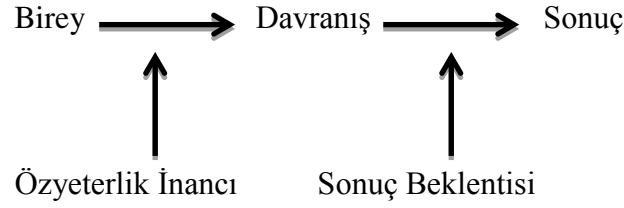
kişinin başarısızlığı ya da başarıları bireyin kendisinin de başarılı ya da başarısız olacağı konusunda önemli bir ikna edici unsur oluşturmaktadır.

Dolaylı öğrenme, bireylerin kendi kapasitesi hakkında sosyal bir standart oluşturmaya olanak sağlamaktadır. İnsanlar örnek aldıkları kişilerin başarılarını gördükçe onlar gibi olmak için çaba sarf edeceklerdir. Olumlu yöndeki bu çaba özyeterlik inancını yükseltecektir.

Sözel İkna: Başarılı bir performans ortaya koyabilmek amacıyla bireylerin sözel olarak cesaretlendirilmesi, özyeterlik algılarında artış sağlayabilir. Sadece sözel ikna yolu ile bireylerin özyeterlik algılarını artırmak aslında çok zordur. Yeterlik algısında görülen olağan dışı artış, bireylerin sergiledikleri çabaların düş kırıklığı ile sonuçlanmasına sebebiyet verebilir. Ters durumda yani yeterlik algısında olağan üstü bir gerileme görüldüğünde ise bireyler yeteneksiz olduklarına inanırlar, farklı aktivitelerde bulunma eğilimi gösteremezler, zorluklarla başa çıkma çabaları söner. Bireylerin özyeterlik algılarını olağan ölçülerde güçlendirmek için bireylerin pozitif yönde sözel olarak cesaretlendirilmeleri gerekmektedir.

Duygusal Durum: İnsanların ruhsal durumları özyeterlik algılarına olan inançlarını etkilemektedir. İnsanlar genellikle sergilemiş oldukları kötü performanslarını, zihinsel yorgunluklarına ve strese bağlamaktadırlar. Zor ve güç gerektiren aktiviteler içerisinde bulunan bireylerde, aşırı yorgunluk görülmekle birlikte fiziksel güçsüzlüğün de beraberinde getirdiği ağrı ve sancılar baş göstermektedir. Bu durum özyeterlik inancının azalmasına neden olmaktadır. Özyeterlik inancının artması için bireylerin strese sebebiyet veren davranışlarını azaltmaları ve negatif duygularını değiştirmeleri gerekmektedir (Durdukoca, 2010).

Kişisel öz yeterlik inancı sonuç beklentisiyle beraber insanların davranışları ve davranışlarıyla elde ettikleri sonuçlarda etkilidir. Bu durum aşağıdaki şema ile açıklanabilir (Bandura, 1977):



Şekil 1 Özyeterlik İnancı İle Sonuç Beklentisi Arasındaki İlişki (Bandura, 1994; akt. Şenol,2012).

Özyeterlik insan davranışını birkaç yolla etkiler: birincisi, davranış seçimine etki eder. İnsanlar yetenekli olduğu ve kendilerine güven duydukları görevler ile meşgul olurken, yetenekli olmadıkları ve kendilerine güvenmedikleri görevlerden kaçınırlar. İkincisi, özyeterlik, insanların anksiyeteye yönelik ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar uzun süre sebat gösterebileceklerini belirlemelerine yardımcı olur. Üçüncüsü, özyeterlik inançları kişinin düşünce modellerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Düşük özyeterliğe sahip insanlar bir şeyin olduğundan daha zor olduğuna inanabilir, bu inançları stresi artırabilir ve problemi çözmeye yönelik dar bir vizyona sahip olmasına neden olabilir (Telef ve Karaca, 2011; akt.: Aktürk ve Aylaz, 2013).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı işbirlikli öğrenmenin ilkökul 4.sınıf müzik dersinde öğrencilerin ritim becerileri ve özyeterlik algıları üzerine etkilerini incelemektir. Ülkemizdeki müzik derslerine bakıldığında derslerde çoğunlukla aktarmacı ya da edilgin öğretme diye de adlandırılan geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Genel olarak dersler, öğrencilerin sıralarda birbirlerini görmeyecek şekilde oturdukları, öğretmenin anlattıklarını dinledikleri ya da dinliyormuş gibi yaptıkları bir ortamda gerçekleşmektedir. Müzik derslerinde müzik bilgilerinin ezberletilmesi, nota ve şarkı öğrenmenin bir araç değil amaç olması, çocuğun doğal yetisi olan oyunun ve doğaçlamanın kullanılmaması, öğretmenin yalnızca sesini beğendiği birkaç öğrenciyi ön plana çıkartması, birlikte müzik yapmaya önem verilmemesi, derslerde kullanılan çalgı çeşidinin azlığı, okul yönetimi ve ailelerin akademik

başarıya sanatsal ve sosyal etkinliklerden daha fazla önem vermesi gibi nedenler müzik eğitiminin amacına ulaşmasını engellemektedir (Gürgen, 2009).

Aslında ritim duygusu insanın doğduğu andan itibaren içinde var olan bir duygudur. Birey bebeklik döneminden çocukluğa geçiş ve ilk çocukluk döneminde eline aldığı her nesne ile oynamaya, bir süre sonra ses çıkarmaya ve bu sesi çıkarırken farkına varmadan bir ritim oluşturmaya başlar. Çocuk kendisi ya da çevresindeki ebeveynleri ya da yakınları bunu fark ederek çocuğunun bu sesi bilinçli mi yoksa rastgele mi çıkardığını anlar ve işte bu anda eğer çocuğun çevresindeki yetişkin ritim duygusu gelişmiş biri ise çocuğu bu alanda eğitir ve çocuğun kulağının ritme yatkın olması sağlanır. Ancak bu çoğu zaman böyle olmaz, çocuklarımız bu şekilde gözlenmez ve ritim becerilerinin gelişimi sağlanamaz. Ailesi ya da çevresi tarafından gözlenmeyen bu çocuğun diğer bir şansı ilkökul döneminde karşısına çıkar. İlkokulda gördüğü müzik eğitimi çocuğun kendi yeteneğini keşfetmesine ve belki de gelecekteki mesleğini seçmesine olanak verir. Çocuk dördüncü sınıfla birlikte daha önce gördüğü müzik daha geniş kapsamlı öğrenmeye başlar ve müziğin oluşumunu sağlayan notalarla ve bu notaların bir araya gelmesiyle meydana gelen ritim kalıpları ve daha ilerisinde de melodiyle tanışır. Müzik okur-yazarlığı gelişmeye başlar.

Çocuğun ritim kalıplarıyla tanıştığı bu yıl çok önemlidir. Müzik dersinde çocuklara bu kalıpların eğlenceli, öğretici, kalıcı ve kendisini ifade edebilmesini sağlayabilecek bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Şüphesiz ki müzik bireyin tüm zeka alanlarını geliştirebilecek bir olgudur. Birey müziğin verdiği rahatlık, estetik ve huzur duygusuyla kendini rahat ve huzurlu hissedecek, kendini daha iyi tanıyacak ve kendisinin nasıl daha iyi öğrenebileceğini ortaya çıkaracaktır. Müzikte ise ritim becerileri söz konusu olduğunda, temel ilkeleri göz önünde bulundurularak bunun için en uygun yöntemin işbirlikli öğrenme yöntemi olduğu söylenebilir. İşbirlikli öğrenme yönteminin olumlu bağımlılık, yüz yüze etkileşim, bireysel değerlendirilebilirlik, grup işlemesi, grup ödülü ve sosyal beceriler gibi temel ilkeleri sayesinde, bu yöntem çocuğun ritmik becerilerini ve özyeterliklerini geliştirmeye çok uygun olabilir.

Kişilerin sosyal yönünü en çok ortaya çıkaran alanlardan biri müziktir. Çocuğun özyeterliliğini arttırmak için ise müzik kullanılması gereken bir araçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanat kişiye kendini keşfetmesini ve tanınmasını kolaylaştıracak ruhsal boyutta bir gelişim sağlamaktadır. Bu düşünceye paralel olarak çocuk başta kendi ilgi ve yeteneklerinin farkında olmasada işbirlikli öğrenme gruplarında aldığı roller ve bu rollerin gerektirdiği görevler sayesinde kendini tanıyacak ve yapabileceğine olan inancı artacaktır. İşbirlikli öğrenme yöntemi çocuğun özyeterliliğini arttırmak için kullanılabilecek yöntemlerden biridir. Gerek işbirlikli öğrenme yöntemi gerekse bu yöntemin teknikleri çocuğu geliştirir, kendine inancını ve öğrenmesini arttırılabilir. Çocuk öğrendikçe yapar, yaptıkça öğrenir, öğrendikçe de kendine inanır ve müzik dersindeki ritim konusu ile ilgili kendine ilişkin yargısı olumlu yönde gelişir. Daha ilerisini öğrenmeye çalışır.

Müzik dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasıyla ilgili literatürde bazı araştırmalar yer alsa da müzik dersinde ritim becerisi ve ritmik özyeterlilik ile ilgili yeterince çalışmaya ulaşılamamıştır. Müzik dersi öğretim programında işbirlikli öğrenme yöntemi yer almakla birlikte nasıl uygulanacağı, örnek planlar ve etkinlikler yer almamaktadır. İlkokul 4.sınıf müzik dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin ritim becerileri ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiğini araştıran bu çalışmanın, gerek ritim becerisinin devinışsel yönünü ölçen ritim becerisi gözlem formu, gerek bilişsel becerileri ölçen ritmik başarı testi, gerekse özyeterliliği ölçen ritmik özyeterlilik ölçeği bakımından özgün olup araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

İşbirlikli öğrenme yönteminin, ilkokul 4.sınıf Müzik dersinde, öğrencilerin ritim becerileri ve özyeterlilik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

1.4. Alt Problemler

1. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı ilkokul 4.sınıf deney grubu öğrencilerinin Müzik dersindeki ritim becerileri ile hala uygulanmakta olan 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ritim becerileri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

2. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı ilkokul 4.sınıf deney grubu öğrencilerinin Müzik dersindeki ritmik özyeterlilik düzeyleri ile hala uygulanmakta olan 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ritmik özyeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.5. Sayıtlar

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler iki grubu da benzer şekilde etkilemiştir.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencileri tüm uygulamalarda ölçme araçlarını içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma çalışma grubunu oluşturan ilkokul 4.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, çalışmanın yapılacağı konu ile ilgili olan 8 adet kazanım(B1, B2, B4, C2, C3, A4, C4 ve C5) ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, öğrencilerin ritim becerileri, ritmik başarıları ve ritmik özyeterlilikleri ile bağımsız değişkenler olan işbirlikli

öğrenme yöntemi ve hala uygulanmakta olan 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı ile sınırlıdır.

4. Araştırmada kullanılan İşbirlikli Öğrenme Teknikleri “Birlikte Öğrenme Tekniği” ile sınırlıdır.

1.7. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

İÖY: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

GÖY: Geleneksel Öğretim Yöntemi

1.8. Tanımlar

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi: Küçük grupların eğitici amaçlarla kullanılmasıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

2006 Müzik Dersi Öğretim Programı: Genel müzik eğitimi içerisinde yer alan ve farklı yöntem ve tekniklerle bireylerin her yönden dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayış ve içerikle düzenlenen; 1968, 1984 ve 1994 yılı müzik dersi öğretim programı içerik ve yaklaşımları da göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünce teşkil edilen Müzik Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiş olan programdır (MEB, 2006).

Ritim Becerisi: Belirli vuruş ve vuruş parçalarını, belli süre değerlerini ve süredeğer kalıplarını gösterebilme ve çalabilme becerisidir (Uçan, 1999: 42).

Ritmik Özyeterlik Algısı: Bu araştırmada bireyin müzik dersindeki ritim konusu ile ilgili kendine ilişkin yargısı olarak tanımlanmıştır.

Deney Grubu: Bu çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinden “Birlikte Öğrenme Tekniği” kullanılarak çalışma yapılan gruptur.

Kontrol Grubu: Bu çalışmada 2006-2007 Müzik dersi öğretim programında yer alan yöntem ve tekniklerin uygulanarak çalışma yapılan gruptur.

Ritmik Başarı: Temel ritim bilgilerinin düzeyidir.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen konularla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Yapılmış Çalışmalar

2.1.1. Müzik Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

İşbirlikli öğrenme yöntemi uzun yıllardan beri ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde kullanılmış, tüm derslerde uygulanabilirliği bulunan bir öğretim yöntemidir. Bu bölümde işbirlikli öğrenme yönteminin müzik dersinde kullanıldığı bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Kocabaş (1995) yılında yaptığı doktora tez çalışmasında müzik dersinde işbirlikli öğrenmenin blokflüt çalma becerileri ve öğrenme stratejileri üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma iki deney, iki kontrol grubuyla gerçekleşmiş, gruplarda Birleştirme-I, Birlikte Öğrenme, Ezginin Tartımından Yola Çıkarak Öğretimi Tekniği ve Bütün-Parça-Bütün tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak, işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blokflüt çalma becerileri üzerinde geleneksel öğrenme tekniklerinden anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür. Ancak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kocabaş (1998), işbirlikli öğrenmenin müziği öğrenmedeki başarı ve başarısızlık yüklemeleri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında; Asmus (1986) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin birbirleriyle konuşmalarından başarı ve başarısızlık yüklemelerinin neler olduğu ortaya konulmaya çalışıldığını, Asmus'un (1985) diğer bir çalışmasında öğrencilerin çoğunun içsel ve kararlılık boyutunda yeteneğe, dışsal kararsızlık boyutunda çabaya yükleme yaptıklarının görüldüğünü belirtmiştir. Legette tarafından (1992) "Music Majors" ve "Nonmusic Majors" sınıflarda gerçekleştirilen araştırmada Asmus tarafından geliştirilen "Asmus Music Attribution Orientation Scale" (MAOS) kullanıldığını, "Music Majors" sınıflarının çaba, müzik yeteneği ve müziğe ilgiye olan yüklemelerinin "Nonmusic Majors" sınıflarının yüklemelerinden önemli derecede fazla olduğu ortaya çıktığını aktarmıştır. Ayrıca Peterson&Barger' den (1983) Wienler' in başarı ve başarısızlık yüklemelerini; kararlı-kararsız, içsel-dışsal, kontrol edilebilir-kontrol edilemez olmak üzere üç boyutta açıklamaya çalıştığını aktarmıştır.

Kocabaş'ın (2000) işbirlikli öğrenme tekniklerinden "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğini" kullanarak yaptığı çalışmanın genel bir sonucu olarak müzik öğretiminin öğrencilerin müzik dersinde, kendilerine ilişkin duygu, inanç, tutum, algı ve davranışları üzerinde olumlu etkiler bırakarak benlik kavramlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte işbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubu lehine Müzikte Benlik Kavramı' na ilişkin daha anlamlı farklılıklar oluşmuştur.

Kocabaş ve Uysal (2006) yılında yapmış oldukları "İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi Ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmada iki deney ve iki kontrol grubu ile çalışmış, deney gruplarına Birleştirme-I, kontrol gruplarına ise "Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Yöntemi" ni uygulamışlardır. Sınıf atmosferi ölçeği uygulaması sonuçlarına bakıldığında Ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını kontrol etmek için yapılan t- testi çözümlemesinde grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulunan anlamlı farklılığın deney grubunda uygulanan İşbirlikli Öğrenme Yönteminden kaynaklandığı; İşbirlikli Öğrenme

Yönteminin sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının şarkı söyleme becerileri gözlem formu uygulaması sonuçlarına bakıldığında ise yapılan t- testi sonucunda grup ortalamaları arasında deney grubu lehine önemli fark olduğu görülmektedir. Bu verilere dayanarak işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin şarkı söyleme becerilerinin gelişmesinde ezginin ritminden yola çıkılarak öğretimi yöntemi' ne göre daha etkili olduğunu söylenebilir.

Cornacchio, 2008 yılında iki tane ilkokul 4.sınıf müzik sınıfında işbirlikli öğrenme yöntemi ve bireysel öğretimin etkililiğini karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, işbirlikli öğrenme (deney) grubunda 26, bireysel öğrenme (kontrol) grubunda 27 öğrenci ile çalışılmıştır. Her iki grupta da ön test- son test gruplu model kullanılmıştır. Bu iki grupta da bu iki yöntemin müzik kompozisyonu, etkileşimleri ve akran kabulü üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Sonuç olarak, etkileşimler gruplar arasında önemli ölçüde farklılık göstermiştir. Müziksel kompozisyonda da işbirlikli gruplar arasında önemli farklılıklara rastlanmış; ancak akran kabulünde önemli bir farka rastlanmamıştır.

Kocabaş (2009) matematik öğretiminde ezgilerin kullanılmasının pilot uygulama sonuçlarını gösteren araştırmasında, ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören 286 öğrenci üzerinde ezgilerin kullanılarak desteklendiği matematik kursunun, öğrencilerin tutumları, başarıları ve çoklu zekaları üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak matematiğe yönelik tutum ölçeği, 5 üniteyi içeren matematik başarı testi ve çoklu zeka ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubunun tutumlarında ve matematik başarılarında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Güven ve Tufan (2010), “Kaynaştırma Sınıflarında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Müzik Dersleri” adlı araştırmasında; işbirlikli öğrenme yönteminin çalışma grubunun müzik dersi başarı düzeylerini arttırmada etkili olduğu, müzik dersine yönelik olumlu tutum geliştirme konusunda etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kocabaş ve Çubukçu (2011) yaptıkları araştırmada, işbirlikli öğrenmenin Türk öğrencilerin popüler müzik tercihlerine ve cesaret algılarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi 75. Yıl Özel İlköğretim Okulu, Buca Anadolu Lisesi ve Betontaş Lisesi’nde okumakta olan 295 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Müzik Tercihi Ölçeği, Cesaret Değerine Yönelik Ölçek ve İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda kız öğrencilerin “cesaret” değerine yönelik algılamalarında seçilen popüler müzik tercihlerinde anlamlı bir farklılık görülürken, erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Herhangi bir çalgı çalan öğrencilerin, bir çalgı çalmayan öğrencilere göre “cesaret” değerine yönelik algıları anlamlı şekilde daha yüksek iken, kız öğrencilerin öğretim yaklaşımına ilişkin görüşleri erkek öğrencilere göre olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmasında müziksel işitme eğitiminde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci kaygı ve başarısına etkisini inceleyen Öztürk (2012) müzik teorisi testi, müziksel yazma (dikte) testi, müziksel işitme-okuma-yazma (MİOY) dersi kaygı ölçeği ve durumluk kaygı ölçeğini kullanmış olup, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemi ele alarak durumluk kaygıya etkisini incelemiştir. Araştırmanın ‘müzik teorisi sınavına yönelik durumluk kaygı’ ön test sonuçları, kontrol grubunun deney grubuna göre daha yüksek sınav kaygısına sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, grup içi puanları, kontrol grubuna ait ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın, deney grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermiş; diğer bir ifadeyle deneysel süreç sonunda kontrol grubu öğrencilerinin müzik teorisi sınavına yönelik kaygı düzeylerinin deney grubu öğrencilerine göre anlamlı fark yaratacak düzeyde azaldığı tespit edilmiştir. Ancak son test puanları; grupların ön test durumluk kaygıları arasındaki farkın ortadan kalktığını göstermiş; iki grubun da durumluk kaygı puanlarında farklı düzeylerde bir azalma görülürken, deney süreci başlangıcında var olan farkın anlamını kaybettiği tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin ‘müziksel yazma (dikte) sınavına yönelik durumluk kaygıya etkisi’ ile ilgili sonuçlarına bakıldığında ise bulgular; deney ve kontrol grubunun, müziksel yazma (dikte) sınavına yönelik durumluk kaygı ön test ve son

test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir.

Kocabaş (2013), müzik öğretiminde sürekli ve durumluk anksiyete ve müzikal performans üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkilerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme metodu ile öğrenen öğrencilerle bütün sınıf öğrenme metodu ile (öğretmen merkezli metot) öğrenen öğrencilerin kaygı seviyeleri arasındaki önemli farklılıkları belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde müzik dersi alan ikinci sınıf öğrencilerinden 104 deney, 106 kontrol grubu olmak üzere toplam 210 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Spielberger ve meslektaşları tarafından geliştirilen ve Türkçeye Necla Öner ve Ayhan Le Comte tarafından uyarlanan kaygı ölçeği ve 1998 yılında enstrüman çalma becerileri için Kocabaş tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda performans sınavlarından önceki kaygı seviyesinin deney gruplarında azaldığı, kontrol gruplarında arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Ritim Becerileri Üzerine Yapılmış Bazı Çalışmalar

Bu bölümde ritim becerileri ile ilgili literatürde yer alan yapılmış bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Ritim Becerileri İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Bazı Çalışmalar

Bispham (2006), “Müzikte Ritim: Nedir? Kimin? ve Niçin?” adlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu makale, ritmin katı psikolojik geçerli tanımları üzerine çakılıp kalmış olması bu alandaki araştırma ihtiyacını vurgulayarak evrim kuramının çerçevesinde insanın ritmik yetenekleri ve davranışlarını araştırmıştır. Amaç ritmik veya yarı-ritmik davranışların türler arası geniş çaplı bir karşılaştırma ile insan müziğinde ritmin olası türdeş ve eş biçimli keşfini göstermektir. Sürdürülebilir müzikal eğilim ve dönem düzeltme mekanizmaları, insan özellikli ve müzik özellikli gibi özellikler ileri süren çalışma, ayrıca insan evrimi süresince bu yeteneklerin nedeni olan hipotezler seçip – benzersiz olanlar- incelemiştir.

Patel (2006) “Müzikal Ritim, Dilsel Ritim Ve İnsan Evrimi” adında nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Patel çalışmasında; “Günümüzde müziğin evrimsel durumu üzerine güçlü bir tartışma vardır. Bazı alimler, insanların müzikal yetenekleri, doğal seleksiyonun, bir hedefi olmuştur ama diğerleri daha adapte bilişsel becerilerin alternatif kullanımını yansıtmak olmadığını iddia ederken, müzikal olarak evrim tarafından şekillendirildiğini savunurlar. Bu tartışmayı çözenin bir yolu, onun müzik bilişinin altında yatan bileşenleri kırmak ve bunlardan herhangi birinin, doğuştan müziğe özgü ve insanlara özgü olup olmadığını tespit etmektir.” düşüncesine yer verirken; Ustu ve Hütler (2005) ve McDermott ve Hauser (2005) bu yaklaşımın, müziksel saha algısının müzik için doğal bir seçim yürütmesi olmadan açıklanabileceğini önerir. Ayrıca “Ancak, müzikal ritim sorunu büyük ölçüde açıklanamamış bırakırlar. Bu yorum, müzik ritmine kavramsal yaklaşımı uzatır ve doğuştan olmaya, etki alanı özgüllük ve insan özgüllük konularının nasıl ele alınabileceğini önerir.” yorumunda bulunarak müzikal ve dilsel ritme değişik bir bakış açısı getirerek insan evrimi ile bağlantısını açıklamaya çalışır.

Choi (2007), 5-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan ritim eğitimi programının çocukta ritim duyusunun gelişimine etkisini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. 15’ er kişilik iki gruba çalışarak ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel araştırma modelini kullanmıştır. Birinci grubu daha düşük, ikinci grubu daha yüksek puan alan çocuklardan oluşturan araştırmacı; sonuç olarak, birinci gruptaki çocuklar, 6 hafta süresince her gün “Ritim Eğitimi Programı” na katılmıştır. Ritim kalıplarını konu alan oyunlarla bu programı uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda “Ritim Eğitimi Programı” na katılmış olan birinci gruptaki çocukların ritim becerilerinin, eğitime katılmamış olan ikinci gruptaki çocukların başarı seviyelerine ulaştığı görülmüştür. “Ritim Eğitimi Programı” nın çocukların ritim duyularının gelişmesini sağladığı ve etkili olduğu bulunmuştur.

Etopio (2009)’ nün çalışmasındaki amaç, çocukların anaokulunda erken müzikal deneyimleri ve öğretmenlerle aileler tarafından kurulmuş müzikal ortamların

boyutlarını ve öğrencilerin tonla ve ritim becerilerini geliştirmeleriyle ilişkilendirilmesini keşfetmektir. Bu çalışmaya on beş öğretmen ve onların 134 öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonunda; ritmin, müzik şiddeti ve ritim beceri ile arasındaki ilişkisinin kız ve erkek öğrenciler için aynı olmadığı, kızların, yüksek müzik yoğunluğu ortamlarda daha yüksek başarı elde ederken; erkeklerin, düşük müzik yoğunluğuna sahip ortamlarda daha fazla başarı elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla ton becerisi gösterdiği de ulaşılan diğer bir sonuçtur. Diğer bir yandan kız öğrencilerin erkeklerden daha büyük ton becerisi olduğu ispat edilmiştir.

Kuru ve Karabulut 2009 yılında “Ritim Eğitimi Ve Dans Dersi Alan Ve Almayan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi” adlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmaya Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda ritim eğitimi ve dans dersi alan 26 ve bu dersi almayan 42 olmak üzere toplam 68 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda; cinsiyet ve ritim eğitimi dersi alıp - almama değişkenleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Öğrencilerin kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım tercihleri arasında ise yine anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır.

Özkale (2010) ritim çalışmalarının altı yaş çocuklarının bilişsel becerilerine etkisini incelediği çalışmasında ön test son test kontrol gruplu deneme modeli kullanmıştır. Ritim çalışmalarının bilişsel becerilere etkisini sınamak için yürütülen bu çalışmada bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda ise, deney ve kontrol gruplarının CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Planlama, Eşzamanlı Bilişsel işlemler, Dikkat ve Ardıl Bilişsel işlemler alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bununla birlikte CAS toplam ölçeğinden aldıkları ön test, CAS Planlama Ölçeğinden aldıkları son test puanları, CAS Eşzamanlı Bilişsel işlemler Ölçeği son testinden ve CAS Dikkat Ölçeği son testinden almış oldukları puanlar arasında da anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra deney ve kontrol gruplarının CAS Ardıl Bilişsel İşlemler Ölçeği son testinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farka rastlanmış, grupların son

testlerinde ardıl bilişsel işlemler ölçeği puanlarının ortalamaları deney grubu lehine farklılık göstermiştir. CAS toplam ölçeği son testinden almış oldukları puanlar arasında da yine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Grupların son testlerinde CAS toplam ölçeği puanlarının ortalamaları deney grubu lehine farklılık göstermektedir.

Sökezoğlu (2010) yılında doktora çalışması için “Ritim, Hareket ve Şarkı Öğretimi Temelli Müzik Eğitiminin 7 - 11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi(Afyonkarahisar İli Örneği)” adlı araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucu olarak, en çok gelişmeyi “Temel Beceriler ve ilişkiyi Başlatma Becerileri” alt ölçeğinin gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca dayanarak, eğitim sonrası deney grubu öğrencilerinin “uygun iletişim becerileri kullanma, sırasını bekleme ve özgüven duygusu geliştirme” sosyal davranışlarında daha fazla gelişme olduğu, buna dayanarak verilen müzik eğitiminin bu sosyal davranışları daha fazla geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, deney grubu öğrencilerinin eğitim sonrası sosyal beceri puanlarında, eğitim öncesi puanlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kalay (2013) “Ritme Dayalı Müzik Öğretim Programının, Öğrencilerin Akış Deneyimleri, Müzik Dersi Başarıları Ve Müzik Dersine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri” adlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Kalay; 22 deney, 23 kontrol grubu olmak üzere toplamda 45 tane, 3.sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırmacı, deney grubuna ritme dayalı uygulamaları içeren, kontrol grubuna ise İlköğretim 3. sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabındaki planlamaya birebir uyumlu olarak müzik dersi yapmıştır. Ritme dayalı müzik öğretimi uygulamaları; öğrencilerin akış deneyimlerine bakıldığında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar sırasında yaşadıkları akış deneyimleri (herhangi bir dış baskı unsuru olmadan kişinin yaptığı işe ne kadar yoğunlaştığı ve işten ne kadar keyif aldığı) üzerindeki etkilerinin anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Müzik dersine ilişkin tutum düzeylerine bakıldığında ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olmadığı anlaşılmaktadır. Müzik dersi başarıları üzerindeki etkilerine bakıldığında da bazı kazanımlarda deney grubunun başarı puan ortalaması kontrol grubunun başarı puan

ortalamasından anlamlı derecede yüksek bulunmuş, bazı kazanımlarda ise anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Moritz, Yampolsky, Papadelis, Thomson ve Wolf (2013) birlikte “Erken ritim becerileri, müzik eğitimi ve fonolojik farkındalık arasındaki bağlantılar” adlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, az sayıda çalışmanın müzik eğitiminin okuma ve onun tamamlayıcı becerileriyle ilgili yeniliklerle ilişkili olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu yaptıkları çalışmanın altında yatan ana soru, imkan dahilinde resmi okuma talimatına başlamadan önce müziksel aktivitenin okuma becerisindeki kazancı geliştirip geliştirmediğidir. Araştırmacılar bu soruda iki boyut keşfetmişlerdir. Bu boyutlar; anaokulu ve ikinci sınıf anaokulu öğrencilerinin müzik ritim becerileri ve onların fonolojik farkındalığı arasındaki bağlantılarının ve anaokulu öğrencilerinden yoğun müzik eğitimi alanların almayanlara göre daha çok fonolojik beceriler gösterip göstermediğinin araştırılmasıdır. Sonuçlar, belirtilen fonolojik bölünme becerisine ait ritim becerisinin, bu eğitime anasınıfında başlayan ve öğrencilerden anasınıfı boyunca daha yoğun müzik eğitimi alanların fonolojik farkındalık becerilerinin ana sınıfının sonunda daha az alanlara göre daha geniş bir fonolojik farkındalık yelpazesi olduğunu gösterir. Ayrıca, anaokulundaki öğrencilerin ritim yetenekleri onların fonolojik farkındalıklarına ve ikinci sınıftaki öğrencilerin temel kelime tanıma becerileri ile kuvvetle bağlantılı olduğu da araştırmadan ulaşılan diğer bir sonuçtur.

Hardalaç’ ın (2014) çalışması, daha önce alınan müzik eğitimi ile beyin aktivitesi olarak ritim anlama performansı arasındaki ilişkiyi gösterir. Hardalaç araştırmasını Türk Halk Dansçıları ile yapmıştır. Mevcut araştırmaya, toplamda on katılımcı (sekiz katılımcı Hoy-Tur Halk Dansları Topluluğu ve iki katılımcı Karagöz Halk Dansları Topluluğu) müzikal eğitimi olmayan beş katılımcı ve müzikal eğitimi olan beş katılımcı dahil edilerek, her katılımcıya daha önce kaydedilmiş olan ritim örneği tekrar sorulmuştur. Araştırmanın sonunda, ses sinyallerinin algoritma akışı enerjisine dayanan geliştirilmiş program, katılımcıların zamanlama oranı ve enerjilerine saygı duyularak örnek ritim ve ritimleri karşılaştırılmış; müzikal eğitilmiş dansçılar (yüzde 84 oran) ile müzikal eğitimi olmayan dansçılardan (yüzde 82 oran)

daha başarılı olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Kocabaş (2015), ritmik artikülasyon becerilerinin ilkökul öğretmen adaylarının enstrüman çalma becerilerine etkilerini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, 2013-2014 eğitim yılı güz dönemi normal ve ikinci öğretimde okuyan 470 müzik kursu öğrencisi ve 2014-2015 Güz Dönemi Dokuz Eylül Üniversitesinde, İlkokul Öğretmenliği Eğitimi Bölümü’nde okuyan 123 normal program öğrencisi olmak üzere toplam 593 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, birinci grup ilk olarak ritmik artikülasyon becerileri ile üç hafta sonra enstrüman çalma becerileri, ikinci grup enstrüman çalma becerilerinden önce ritmik artikülasyon becerileri ile değerlendirilmişlerdir. Veriler, Kocabaş tarafından geliştirilen ritmik artikülasyon becerileri gözlem formu ve enstrüman çalma becerileri gözlem formu ile toplanmıştır. Sonuç olarak, iki grupta da enstrüman çalma becerileri açısından erkek ve bayan adaylar arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2013- 2014 eğitim yılı öğretmen adaylarının enstrüman çalma becerileri ritmik artikülasyon becerilerinden üç hafta sonra değerlendirilmiş, enstrüman çalma becerileri seviyeleri tahminlerden ritmik artikülasyon becerileri seviyelerine göre düşük ve anlamsız bulunmuştur. İkinci grupta cinsiyet açısından ritmik artikülasyon becerileri ve enstrüman becerileri anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bayan adayların, ritmik artikülasyon ve enstrüman çalma becerileri erkek adaylardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Fakat enstrüman çeşitlerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Bhide, “Yetersiz Okuyucular İçin Ritmik Müzikal Müdahale: Harf Tabanlı Müdahale İle Karşılaştırma Etkisi” adlı çalışmasında, okuma güçlüğü çeken çocuklar bozulmuş işitsel ritim algısı ve müzikal ritimdeki algı görevlerinde bozulma gösterdiğine dair kanıtlar olduğunu savunmuştur. Ancak yetersiz okuyucularla ritmik müdahaleler sayesinde ritmik katılım gelişebileceğini ve sonuç olarak okuma ve fonolojik beceriler gelişebileceğini söylemiştir. Bhide’ a göre, yine de müzikal müdahalelerin doğrudan doğruya müzikal programın yazıbirim - sesbirim yazışmaları öğreten programa etkileri karşılaştırıldığında okuma becerileri, çalışması değil, bilgiyi geliştirdiği gösterilmiştir. Burada müzikal müdahalenin yetersiz

okuyucular için yazılım müdahalesinin temel ritim eğitime bilinen etkisini ve yazıbirim-sesbirim öğrenimini karşılaştırmıştır. Araştırma sorusu, çocuklar için okuma gelişiminde geri kalanlarda müzikal müdahalenin karşılaştırılabilir etki boyutunda kazançlar üretilip üretmeyeceğidir. Araştırmanın sonucunda genel olarak, iki müdahalenin geniş etki boyutu ile sesbilim ve okur-yazarlık ölçümleri için benzer faydaları var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ravignani, Gingras, Asano, Sonnweber, Matell'an ve Fitch' in "Ritmik Kavramada Evrim: Karşılaştırmalı Araştırmada Yeni Bakış Açılı ve Teknolojiler" adlı nitel çalışmalarında, müziğin insan kültüründe yaygın bir olgu olduğu ve müzikal ritmin neredeyse tüm müziksel geleneklerin içinde mevcut olduğundan, evrim üzerine araştırma ve ritmin bilişsel temellerinin birtakım yaklaşımlardan yararlanabileceğinden bahsetmektedir. Ravignani, Gingras, Asano, Sonnweber, Matell'an ve Fitch araştırmada "Temel kavramlar ve tanımları, deneysel çalışmalarda ritmik kavramanın hassas analizlerine izin veriyoruz. İnsanın müzik kavraması ve değişik türlerden deneysel yorum kanıtları hakkında verilen cevaplara faydalı yaklaşımları karşılaştırmalı hayvan araştırmaları ile destekleriz. Son olarak, araştırma için ritmin temel kavramı ile ilgili gelecek talimatları öneririz." diyerek çalışmalarında hayvanlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yarı- doğal kurulumları araştırmasından başka muhtemelen izin verilen ilk defa burada tanıtılan şempanzeler için davul seti modeli, matematiksel modelleme ve düzenli dairesel istatistiklerin kullanılmasının ümit verici gelişmelere izin verebileceğinin de altını çizmişlerdir.

2.3. Özyeterlik Algısı Üzerine Yapılmış Bazı Çalışmalar

Bu bölümde özyeterlik algısına ilişkin literatürde yer alan yapılmış bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Müzik Dersinde Özyeterlik Algısı Üzerine Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Bazı Çalışmalar

Nielsen (2004) yüksek müzik eğitiminde stratejilerin ve özyeterlik

inançlarının estrümantal ve sesli bireysel uygulamasını incelemiştir. Çalışmanın amacı müzik öğrencilerinin gelişmiş çalışma stratejilerini ve öğrenmelerini araştırma ve onların özyeterlik inançlarının kullanılan strateji ile ilgili tavırlarına ait çalışma bulgularını sunmaktır. Katılımcılar Norveç yüksek müzik eğitimindeki 18-43 yaş arası olan ilk yıl öğrencileridir. Araştırmacı onlara kullandıkları stratejiler ile ilgili ayrıntılı bir anket doldurarak, genel olarak öğrencilerin uygulama sırasında bilişsel, biliş üstü ve kaynak yönetimi stratejileri uyguladıklarını tespit etmiştir. Bulgular aynı zamanda büyük bir olasılıkla materyali öğrenmeyi denemekle ilgili bilişsel ve biliş ötesi açıdan özyeterliği yüksek müzik öğrencilerinin, özyeterliği düşük olan öğrencilerle karşılaştırıldığını gösterir. Araştırmanın sonucu olarak, özyeterliği dikkate alan kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık varken, ana enstrüman grupları ya da lisans programı dikkate alındığında meydana çıkan özyeterlik anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Ancak cinsiyet ve lisans programı özyeterliği arasında anlamlı bir fark vardır.

McPherson ve McCormick (2006) çalışmalarında özyeterlik ve müzik performansını incelemişlerdir. Çalışma, müzik performansı için genç bir müzisyenin yeteneğini etkileyen değişkenler arasındaki ilişkileri girişimde bulunarak açıklığa kavuşturmak amacıyla yapılan bir dizi araştırmanın ikincisidir. İlk araştırmaları, genç müzisyenlerin performans sınav sonuçlarını tahmin etmede özyeterlik önemini göstermiştir. Bu çalışmada, yapısal eşitlik modellemesi iki farklı tip kademeli müzik performans sınavını karşılaştırmak için kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak farklılıklar iki veri seti arasında ortaya çıkmasına rağmen, özyeterliğin yine sınavlardaki başarının en önemli belirleyicisi olduğu saptanmıştır.

Afacan (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesine ilişkin yaptığı çalışmada 6. ve 7.sınıftan toplam 316 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmada; ilköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin genel olarak müzik dersine yönelik özyeterlikleri yüksek düzeyde olduğu, müzik dersine yönelik öz yeterlilikleri ile okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevre arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ve genel olarak müzik dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Çevik (2011), sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin inceleme amacıyla yaptığı çalışmada Şenol Afacan (2008) tarafından geliştirilen “Müzik Öğretimi Özyeterlilik Ölçeği” ni faktörlere ayırarak incelemiştir (Faktör 1: Müzikte bilgi birikimine güven duygusu, Faktör 2: Müzikte uygulama becerisine güven duyma, Faktör 3: Müzikte teorik bilgiyi yaşam becerisine dönüştürme, Faktör 4: Müzikte bilgi ve beceriyi kullanmada istekli olma ve kendine güven duyma) ve alt problemlerine cevaplar aramıştır. Araştırmasında, öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin özyeterlik düzeyi orta düzey çıkmıştır. Faktör bazında incelendiği zaman ise faktör 3 ve faktör 4’ te alınan özyeterlik puanları yüksek çıkarken, diğer iki faktördeki özyeterlik puanları orta düzey çıkmıştır. Cinsiyete göre bakıldığında ise sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin özyeterlik inançları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadınların özyeterlik puanı, erkeklerden istatistiksel olarak daha yüksektir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sınıflarına göre inceleme yapıldığında ise özyeterlikleri arasında istatistiksel farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki sınıfın aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, 3. sınıf öğrencilerinin özyeterlikleri daha yüksek iken; 2. sınıf öğrencilerinin özyeterliklerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Özyeterlik ile yaş arasındaki bağlantıya bakıldığında da sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yaşlarına göre müzik öğretimi özyeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. 22–24 yaş grubundaki öğrencilerin özyeterlikleri yüksek iken, 19–21 yaş grubundaki öğrencilerin öz-yeterliklerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Koca (2013), okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik özyeterlik düzeylerinin incelenmesini araştırmıştır. Araştırmada 157 okul öncesi öğretmenle çalışılmış ve Özmenteş (2011) tarafından geliştirilen “Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimi özyeterlik ölçeği puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve erkek öğretmenlerin

müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi süreci ve zaman çizelgesi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın konusu, “İşbirlikli Öğrenmenin İlkokul 4.Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Ritim Becerileri ve Özyeterlik Algıları Üzerine Etkileri” olduğundan araştırmanın bağımlı değişkeni ritim becerileri ve özyeterlik algılarıdır. Bağımsız değişkenler ise işbirlikli öğrenme yöntemi ve hala uygulanmakta olan 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programıdır.

Bu araştırmada yarı - deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deneme modelleri, neden–sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2012: 87). Araştırmada kullanılan deney deseni Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4*Deney Deseni*

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
DG	T1, T2, T3	İÖY-Birlikte Öğrenme Tekniği	T1, T2, T3 Öğrenci Ürünleri
KG	T1, T2, T3	2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programında yer alan yöntemler	T1, T2, T3 Öğrenci Ürünleri

Kısaltmalar: DG: Deney grubu, KG: Kontrol grubu, T1: Ritmik Başarı Testi, T2: RitimBecerileri Gözlem Formu, T3: Ritmik Özyeterlik Ölçeği,, İÖY: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi-Birlikte Öğrenme Tekniği.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir. Evreni tanımlama ve sınırlandırma, aslında çalışma evrenini belirlemek için yapılmaktadır (Smith, 1975: 107; akt. : Karasar, 2012: 110).Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına bakılmıştır. Puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubu kura yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılının ikinci dönemi içerisinde İzmir Menemen ilçesindeki iki 4. sınıf oluşturmaktadır. Grupların belirlenmesi süreci sonunda, okuldaki 4/A şubesindeki 22 öğrenci deney grubu, 4/B şubesindeki 22 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Hangi sınıfın deney, hangi sınıfın kontrol grubu olacağı yansız atama ile belirlenmiştir. Çalışma grubunun cinsiyet yönünden dağılımı

Tablo 5’te verilmiştir. Deney ya da kontrol grubunda yer alan öğrencilere hangi grup içerisinde yer aldıkları ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Her iki gruptaki çalışma, araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür.

Tablo 5

Çalışma Grubunun Cinsiyet Yönünden Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Kız	10	45,45	11	50,00
Erkek	12	54,55	11	50,00
Toplam	22	100	22	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilerin ritim becerilerini bilgi düzeyinde ölçmek amacıyla Ritmik Başarı Testi, uygulama düzeyinde ölçmek için Ritim Becerileri Gözlem Formu ve ritim alanındaki özyeterliklerini ölçmek için ise Ritmik Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Ritmik Başarı Testi

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Testin geliştirilmesi aşamasında bilişsel düzeye ait olan kazanımları ölçmek amacıyla Bloom’ un revize edilmiş taksonomisine uygun olarak Belirtke Tablosu (Ek-5) hazırlanmıştır. Testin amacı, öğrencilerin ön test – son test şeklinde uygulanarak kullanılan yöntemden kaynaklanabilecek gruplar arası farkları ortaya çıkarmaktır. Test soruları için Milli Eğitim Bakanlığı’ nca basılmış olan Müzik Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’ ndan yararlanılmış ve sorular ritim becerileri ile ilgili olan sekiz kazanımdan teorik olarak bilgi düzeyini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Müzik dersi sadece teorik değil, uygulama boyutundaki davranışları da gerektirdiğinden Ritmik Başarı Testi sadece ölçülebilir kazanımlara ait olan sorulardan oluşturulmuştur. Beceri düzeyindeki kazanımları ölçmek amacıyla yine araştırmacı

tarafından hazırlanmış Ek-2’ de görülen Ritim Becerileri Gözlem Formu kullanılmıştır. Ritmik Başarı Testi farklı zorluk düzeylerine ait (kolay, orta, zor) sorulardan oluşarak, alanında uzman akademisyenlerin ve müzik öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

13 maddeden oluşan test, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları amacıyla Egekent-2 Ortaokulu’nda okuyan 144 tane 5.sınıf öğrencisine ve Ulukent Ortaokulu’nda öğrenim görmekte olan 43 tane 6.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Testin kapsamış olduğu kazanımlar henüz 4.sınıf Müzik dersinde işlenmemiş olduğundan dolayı, test ile ilgili kazanım ve konuları görmüş olan 5. ve 6.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar A seçeneği “madde numarası.1” (1.1), B seçeneği “madde numarası.2” (1.2) ve C seçeneği “madde numarası.3” (1.3) şeklinde kodlanarak veriler TAP (Test Analysis Program)’ a girilerek gereken analizler gerçekleştirilmiştir. 13 maddelik testin madde güçlüğü, ayırt ediciliği, üst grup-alt grup istatistikleri ve madde toplam puan korelasyonu gibi özelliklerde yetersiz olan ilk etapta 1 madde (5 numaralı madde) testten çıkarılmıştır. Arkasından yapılan analizde ise 1 madde (13 numaralı madde) düzeltilerek teste alınmıştır. Tüm bu analizlerin sonunda ise 12 maddelik nihai test elde edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

12 maddeden oluşan testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.661 olarak bulunmuştur. Bu değerin testin orta düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Testin madde ayırt ediciliği 0.488, madde güçlüğü ise 0.528’ dir. Erkan ve Gömleksiz (2008)’in verdiği değerler doğrultusunda test incelendiğinde, ayırt edicilik ve güçlük açısından ayırt edici ve orta zorlukta bir test olduğu söylenebilir. Testin 12 maddelik nihai hali Ek-1’ de sunulmuştur.

Tablo 6*Ritmik Başarı Testi Analiz Sonuçları*

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt ediciliği	Madde Durumu
1.Madde	0,44	0,48	
2. Madde	0,71	0,40	
3. Madde	0,51	0,46	
4. Madde	0,65	0,44	
5. Madde	0,25	0,04	Elendi
6. Madde	0,53	0,53	
7. Madde	0,48	0,58	
8. Madde	0,41	0,55	
9. Madde	0,52	0,55	
10. Madde	0,63	0,57	
11. Madde	0,52	0,41	
12. Madde	0,44	0,65	
13. Madde	0,51	0,31	Düzenlendi

3.3.2. Ritim Becerileri Gözlem Formu

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Formun geliştirilmesi aşamasında müzik dersindeki ritim becerilerine ait kazanımların sadece bilişsel alan düzeyinde değil, büyük düzeyde devinışsel alanda bulunacağı göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından 4.sınıf öğrencilerinin ritim becerilerini ölçmek amacıyla bir gözlem formu oluşturulmuştur. Ritim becerilerine yönelik bu formun amacı öğrencilerin ön test – son test şeklinde uygulanarak kullanılan yöntemden kaynaklanabilecek gruplar arası farkları ortaya çıkarmaktır. Gözlem formunda yer alan sorular için Milli Eğitim Bakanlığı’nca basılmış olan Müzik Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı incelenmiş ve sorular ritim becerisi ile ilgili olan sekiz kazanımın (B1, B2, B4, C2, C3, A4, C4 ve C5) da temeli olan ritim becerilerini uygulama boyutunda ölçmek amacıyla

hazırlanmıştır. Formun oluşturulmasında alanında uzman akademisyenlerden ve müzik öğretmenlerinden yararlanılmış, görüşleri alınmıştır.

6 sorudan oluşan gözlem formu, korelasyon çalışması yapılması amacıyla Ulukent Ortaokulu'nda 5. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenciye uygulanmıştır. Gözlem formunun kapsamış olduğu kazanımlar henüz 4.sınıf müzik dersinde işlenmemiş olduğundan dolayı, gözlem formu kazanım ve konuları görmüş olan 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ritim Becerileri Gözlem Formu' nun uygulanması önce araştırmacının, daha sonra da alanında uzman bir müzik öğretmenin aynı sınıfa ayrı ayrı zamanlarda girip, öğrencilere formda bulunan soruları uygulatarak puan vermesi şeklinde gerçekleşmiştir. Formda yer alan ilk beş soru 10' ar puan, son soru diğer beş soruyu da kapsayacak bir soru olduğundan 50 puan olmak üzere öğrencilere tek tek sorulmuş ve iki değerlendirme arasındaki korelasyona bakılarak nihai sonuca ulaşılmıştır. 6 sorudan oluşan gözlem formunun tümüne verilen cevaplarda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Aradaki ilişkinin düzeyi Büyüköztürk (2013) göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7

Ritim Becerileri Gözlem Formu Korelasyon Sonuçları

Soru Numarası	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı	İlişki Düzeyi
1.Soru	0,69	Orta Düzeyde İlişki
2.Soru	0,93	Yüksek Düzeyde İlişki
3.Soru	0,80	Yüksek Düzeyde İlişki
4.Soru	0,80	Yüksek Düzeyde İlişki
5.Soru	0,38	Orta Düzeyde İlişki
6.Soru	0,57	Orta Düzeyde İlişki
Tüm Soruların	0,46	Orta Düzeyde İlişki
Toplam Korelasyonu		

3.3.3. Ritmik Özyeterlik Ölçeği

Ritmik Özyeterlik Ölçeği araştırmanın başında gruplara ön test- son test olarak uygulanmıştır. Ölçeğin hazırlanmasına kapsamlı bir literatür taraması ile başlanmıştır. İlkokul 4.sınıf müzik dersinde ritim ile ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Ardından, literatürde var olan özyeterlik ölçekleri taranmış; ancak ritim becerisine ilişkin herhangi bir sınıf düzeyinde herhangi bir özyeterlik ölçeğine rastlanmadığı için ritim becerisi dışında müzikle ilgili diğer ölçekler (Afacan, 2008; Çevik, 2011), ardından özyeterliğin farklı alanlarda incelendiği ölçekler incelenmiştir (Öncü, 2012; Bıkmaz, 2002). İnceleme sonucunda var olan ölçekler ve ritim becerisi kazanımları arasındaki ortak noktalar uzman görüşlerinin katkısıyla belirlenmiştir. Madde yazımına geçilmeden önce, öğrencilerin müzik dersi ve müzik dersine yönelik düşünceleri, ritim becerileri ile ilgili bilgileri, müziğe ilişkin tutumları, becerileri, farkındalıkları, yapabileceklerine olan inançlarına ait algılarıyla ilgili bilgi sahibi olmak amacıyla öğrencilere sorular yöneltilmiştir. Alınan cevapların ölçek maddelerinin yazımında yol gösterici olacağı düşünülmüştür.

Sorulan sorular öğrencilerin ritim konusuyla kendilerini ne kadar bağdaştırdıkları, ritmin onlar için ne ifade ettiğini, müzik dersi ile ilgili fikirleri ni ortaya koymuştur. Bu adımlardan sonra, 4.sınıf öğrencilerinin ait oldukları yaş grubunun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak madde yazımına geçilmiş ve 25 adet madde yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde yazımının tamamlanmasının ardından Müzik Öğretimi, Program Geliştirme, Türkçe Öğretimi alanlarından üç akademisyen ve iki müzik öğretmeninden; anlaşılabilirlik, ifade edebilme, düzeye ve amaca uygunluk bakımından incelemeleri istenmiştir. Gelen görüşler doğrultusunda iki maddedeki ifadeler tekrar düzenlenmiştir. Düzeltildikten sonra maddelerin tamamında kapsamı temsil edebileceğine ve düzeye uygun olacağına dair fikir birliğine varılmıştır. 25 madde 3 basamaklı Likert Tipi (“Katılıyorum”, “Biraz Katılıyorum”, “Hiç Katılmıyorum”) dereceleme ölçeği şeklinde yapılandırılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ölçek Egekent 2 Orta Okulu’ da öğrenim görmekte olan 144, 5.sınıf ve Ulukent Orta Okulu’ da okuyan 43, 6.sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 187 öğrenciye uygulanmıştır.

Uygulamadan elde edilen verilen SPSS 15 programına girilmiştir. “Katılıyorum” cevabı 3, “Biraz Katılıyorum” cevabı 2, “Hiç Katılmıyorum” cevabı 1 olarak kodlanmıştır. Maddeler girildikten sonra olumsuz maddelerin değerleri ters çevrilerek, olumsuz maddelerin değerleri 3=1, 2=2 ve 1=3 olarak atanmıştır.

Bu aşamalar tamamlandıktan sonra, geçerlik ve güvenirlik analizlerine başlanmıştır. Ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testleri kullanılmıştır. Tablo 8’ de KMO ve Barlett testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8

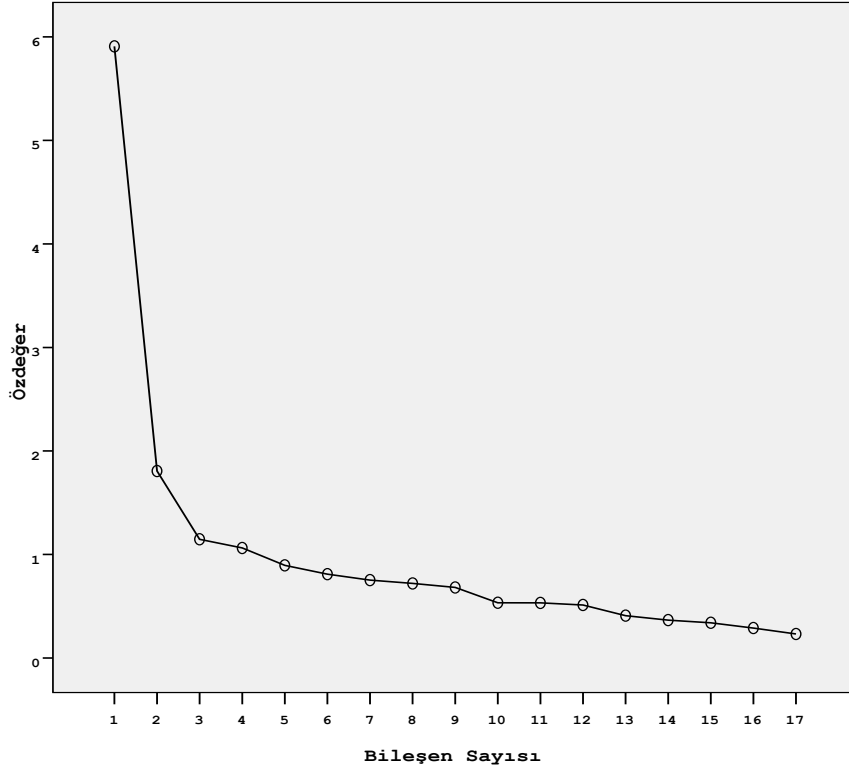
KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser Meyer Olkin (KMO)		
Değeri		,84
Bartlett Testi	Chi-Square	1752,36
	df	300
	Sig.	0,00

Tablo 8 incelendiğinde KMO değerinin 0.60’ tan yüksek çıkmış olması faktör analizi yapabileceğimiz anlamına gelmektedir. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri analizinin uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011: 126).

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda analize temel olarak alınan 25 maddenin, toplam varyansa yaptıkları katkı açısından altı faktörde toplandığı görülmektedir. İki faktör için tekrarlanan analizde, toplam varyansa olan katkının % 45,37 olduğu görülmektedir. Analize dâhil edilen değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3’ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktör sayısı, önemli faktör sayısı olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2011). Büyüköztürk bu verilerin yanı sıra bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması beklenir. Yüksek iki yük

değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması önerilir. Bu doğrultuda, maddelerin yük değerleri arasında farkların az olmasından dolayı ölçek yük değerleri ve toplam varyansa olan katkının yeterli olmasından dolayı iki faktör altında incelenmiştir. Ölçeğin öz değer faktör grafiği Şekil 2’de verilmektedir.



Şekil 2 Ritmik Özyeterlik Ölçeği Ön Uygulama Özdeğer Faktör Grafiği

Bir faktör için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, madde yük değeri 0,30 altında kalan maddeler tek tek incelenmiştir. 0,30'un altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2011), faktör yük değerinin, 0,45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçü olduğunu; ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0,30'a kadar indirilebileceği önermiştir. Bunun yanı sıra yine Büyüköztürk'ün önerdiği yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması durumu dikkate alınarak, iki faktör için yapılan açımlayıcı faktör yük değerleri Tablo 9'da sunulmuştur

Tablo 9*Madde ve Faktör Analizi Sonuçları*

Madde Numarası	Faktör Yük Değeri		Düzeltilmiş Madde – Test Toplam Korelasyon Değerleri	Madde Ortak Faktör Varyansı
	1.Faktör (Ritim Kavram-ları Özyeterlik Alt Ölçeği)	2.Faktör (RitimBecerileri Özyeterlik Alt Ölçeği)		
5	0,75		0,61	0,59
13	0,73		0,54	0,54
14	0,72		0,53	0,52
4	0,68		0,63	0,54
12	0,66		0,54	0,47
3	0,60		0,52	0,40
11	0,58		0,50	0,38
2	0,54		0,49	0,34
17	0,49		0,46	0,30
8		0,72	0,46	0,53
19		0,71	0,49	0,52
25		0,69	0,47	0,50
20		0,65	0,52	0,48
6		0,64	0,48	0,45
23		0,58	0,51	0,42
21		0,58	0,52	0,43
9		0,28	0,42	0,24

Tablo 9’da Ritmik Özyeterlik Ölçeği’ nin madde numaraları, faktör ve yük değerleri, madde toplam korelasyon değerleri ve madde ortak faktör varyansı yer almaktadır. Madde numaralarına karşılık gelen ölçek maddeleri Ritmik Özyeterlik Ölçeği olarak ekler bölümünde Ek.3’ te sunulmuştur.

Ölçeğin güvenirlik analizi için hem ölçeğin tamamına hem alt faktörlerine

analizler yapılarak Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur ve hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011: 171). Ölçeğin 1.faktörünün Cronbach's Alpha katsayısı 0,84, 2.faktörünün Cronbach's Alpha katsayısı ise 0,79 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre ölçeğin güvenilirlik katsayısı her iki faktörde de yeterli durumdadır. Ölçek maddelerinin faktör, madde-test toplam korelasyon ve madde ortak faktör varyans değerleri Tablo 9'da sunulmuştur. Ölçeğin son hali 17 maddeden oluşmaktadır ve alınabilecek en fazla puan 51, en düşük puan ise 17' dir. Ritmik Özyeterlik Ölçeğinin nihai hali Ek 3' te sunulmuştur.

3.4. İşlem Yolu

Çalışma grubundaki deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere, ritim becerilerini teorik olarak ölçme amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Ritmik Başarı Testi", uygulama boyutunda ölçmek için "Ritim Becerileri Gözlem Formu", ritmik özyeterliklerini ölçmek için ise "Ritmik Özyeterlik Ölçeği" ön test olarak uygulanmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubunda bütün dersler araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Uygulama öncesinde deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili oryantasyon çalışması yapmak amacıyla serbest etkinlikler kazanımlarından "Şarkı Öğrenelim" kazanımı ile önceden hazırlanmış olan ilgili ders planları 2 hafta boyunca ön hazırlık olarak uygulanmış ve bu uygulama ile öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin ön becerileri kazanması, küçük grup becerilerini kavraması amaçlanmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci 12 haftalık bir sürede yürütülmüştür. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile hazırlanmış olan ders planları (Ek.5), kontrol grubunda ise 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemleri ile hazırlanan ders planları (Ek.6) 10 hafta süre ile uygulanmıştır. Deney grubunda uygulanan derslerin uygulanma aşamaları şu şekilde gerçekleşmiştir.

İlk olarak öğrenciler rastlantısal olarak 4 kişiden oluşan gruplara atanmışlardır. Gruplara atamalarında rastgele grup oluşturmayı sağlamak amacıyla, her öğrenci 1’den 4’e kadar saymış ve aynı sayıyı söyleyen öğrencilerin aynı grupta olmaları sağlanmıştır. Gruplar 3 hafta sonunda değiştirilmiş ve bu kez doğum tarihleri aynı ayda olan öğrencilerin bir araya geldiği dörder kişilik gruplar oluşturulmuştur. 3 hafta sonra gruplar tekrar değiştirilerek bu kez en sevilen renklere göre gruplamanın yapıldığı yeni işbirlikli öğrenme grupları kurulmuş ve bu son gruplar son 4 hafta boyunca beraber çalışmışlardır.

Gruplar oluşturulduktan sonra, grup rolleri öğrencilere (sözcü, yazıcı, cesaretlendirici, denetleyici) rastgele olarak dağıtılmıştır. Bu noktada da öğrenciler isimleri alfabetik olarak sıralamıştır. İlk sıradaki öğrenci sözcü, ikinci sıradaki öğrenci yazıcı, üçüncü sıradaki öğrenci araştırmacı, dördüncü sıradaki öğrenci ise denetleyici rollerini üstlenmiştir. Grup rolleri her hafta değiştirilerek her öğrencinin tüm rollerin sorumluluğunu üstlenmesi sağlanmıştır.

Her öğrenciye birlikte öğrenme tekniğinin adımlarına uygun olarak o gün işlenen müzik dersindeki kazanımın içeriğine uygun olarak verilen müzik parçasındaki, kendisine ait müzik cümlesini çalışarak ve grup arkadaşlarına öğretmek, ayrıca diğer çalışma kâğıtlarındaki etkinlikleri işbirlikli öğrenme yönteminin ilkeleri doğrultusunda grupça gerçekleştirerek kazanımın hem bireysel olarak öğrenilmesinden hem de grup arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu olduğu hatırlatılmıştır. Dersin sonunda, her grup yaptığı çalışmayı sınıfa sunmuştur. Ardından grup sürecinin değerlendirilmiş, bireysel değerlendirmeler yapılmış ve bir sonraki ders için işbirlikli ders hedefleri belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Çözümü ve Analizi

Büyüköztürk (2011), sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinin üç şekilde incelemiştir. Bunlardan bir tanesi, çarpıklık katsayısı (ÇK), aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistik yöntemlerinin kullanılmasıdır. Bunlardan ÇK, (+1 ve -1) sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Literatürde t testi yapabilmek için grup büyüklüğünün 30' dan büyük ve 20' den büyük olmasıyla ilgili çeşitli görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Gruptaki kişi sayısının az olması dağılımın normal dağılımdan uzaklaşmasına neden olabilir. Bu gibi durumlarda dağılımın normalliğini test etmek adına çarpıklık katsayısına bakılmasının yanı sıra grup büyüklüğünün 50' den az olduğu durumlarda normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığını ölçen Shapiro – Wilk testi kullanılarak, Shapiro – Wilk testinde Sig. değeri 0.05' ten büyük olduğu durumlarda dağılım normal olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki bilgi ışığında Tablo 10'da deney ve kontrol gruplarına ait Ritmik Başarı Testi ön test- son test çarpıklık - basıklık istatistiği analiz sonuçları ve Shapiro – Wilk testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 10

Ritmik Başarı Testi Çarpıklık-Basıklık İstatistiği Analiz Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Çarpıklık Standart Hata	Basıklık	Basıklık Standart Hata	Shapiro - Wilk
Deney	Ön test	22	7,68	1,67	0,35	0,49	-0,91	0,95	0.10
Kontrol		22	6,77	2,02	0,68	0,49	0,35	0,95	
Deney	Son test	22	9,95	1,32	-0,48	0,49	-0,35	0,95	
Kontrol		22	7,40	1,99	0,40	0,49	-0,39	0,95	

Tablo 10' da Ritmik Başarı Testi çarpıklık-basıklık istatistiği analiz sonuçları yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip

göstermediğini test etmek amacıyla, çarpıklık-basıklık ve standart hata değerleri birlikte değerlendirildiğinde verilerin normalden aşırı sapmadığı görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubu ön test Shapiro – Wilk testi sonuçları ritmik başarı testi için; ortalama 7,22, medyan 7,00, varyans 3,57, çarpıklık 0,37, çarpıklık standart hatası 0,35, basıklık -0,35, basıklık hatası 0,70 ve Sig. değeri 0,10 çıkarak dağılımın normalliğini desteklemiştir.

Tablo 11’de deney ve kontrol gruplarına ait Ritmik Özyeterlik Ölçeği ön test-son test çarpıklık - basıklık istatistiği analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 11

Ritmik Özyeterlik Ölçeği Çarpıklık-Basıklık İstatistiği Analiz Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Çarpıklık Standart Hata	Basıklık	Basıklık Standart Hata	Shapiro - Wilk
Deney	Ön test	22	43,54	4,18	-0,30	0,49	-0,45	0,95	0,37
Kontrol		22	42,45	3,60	-0,13	0,49	-0,26	0,95	
Deney	Son test	22	48,59	1,36	-0,51	0,49	-0,92	0,95	
Kontrol		22	42,36	3,53	-0,10	0,49	-0,09	0,95	

Tablo 11’ de ritmik özyeterlik ölçeği çarpıklık-basıklık istatistiği analiz sonuçları yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla, çarpıklık-basıklık ve standart hata değerleri birlikte değerlendirildiğinde verilerin normalden aşırı sapmadığı görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubu ön test Shapiro – Wilk testi sonuçları ritmik özyeterlik ölçeği için; ortalama 42,79, medyan 43,00, varyans 15,37, çarpıklık -0,15, çarpıklık standart hatası 0,35, basıklık -0,40, basıklık hatası 0,70 ve Sig. değeri 0,37 çıkarak dağılımın normalliğini desteklemiştir.

Aşağıda Tablo 12’de deney ve kontrol gruplarına ait Ritim Becerileri Gözlem Puanları ön test- son test çarpıklık - basıklık istatistiği analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 12

Ritim Becerileri Gözlem Puanları Çarpıklık-Basıklık İstatistiği Analiz Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Çarpıklık Standart Hata	Basıklık	Basıklık Standart Hata	Shapiro - Wilk
Deney	Ön test	22	74,63	3,71	-0,84	0,49	0,34	0,95	0,06
Kontrol		22	74,90	4,55	-0,38	0,49	-0,73	0,95	
Deney	Son test	22	78,27	4,73	-0,55	0,49	0,01	0,95	
Kontrol		22	74,50	4,64	-0,37	0,49	-0,96	0,95	

Tablo 12’ de Ritim Becerileri Gözlem Puanları çarpıklık-basıklık istatistiği analiz sonuçları yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla, çarpıklık-basıklık ve standart hata değerleri birlikte değerlendirildiğinde verilerin normalden aşırı sapmadığı görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubu ön test Shapiro – Wilk testi sonuçları ritim becerileri gözlem puanları için; ortalama 74,77, medyan 75,00, varyans 16,87, çarpıklık -0,51, çarpıklık standart hatası 0,35, basıklık -0,38, basıklık hatası 0,70 ve Sig. değeri 0,06 çıkararak dağılımın normalliğini desteklemiştir.

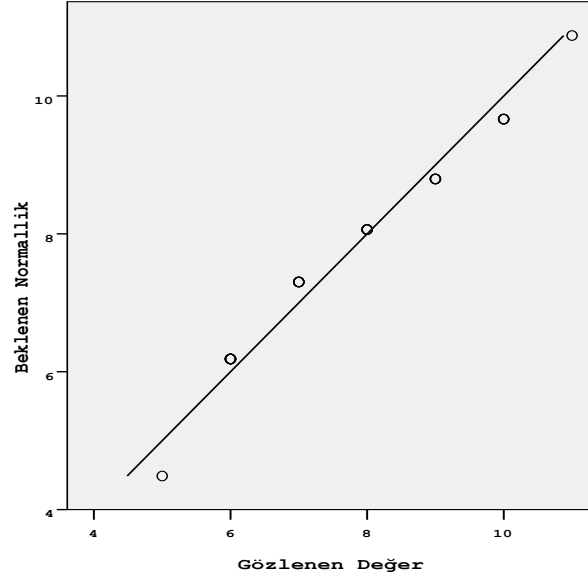
Bu sonuçlara göre alt problemlerin çözümlenmesinde nicel verilerin analizi için:

- Müzik dersi ritmik başarı testinin geliştirilmesinde TAP programı,
- Ritmik Özyeterlik Ölçeği’ nin geliştirilmesinde faktör analizi için ve Ritim Becerileri Gözlem Formu’ nun oluşturulmasında iki gözlem arasındaki korelasyonu hesaplamak amacıyla SPSS-15 programı,

- Ritmik başarı testi, ritim becerisi gözlem puanları ve ritmik özyeterlik ölçeği ön test – son test sonuçlarının deney ve kontrol gruplarının kendi içinde analiz edilmesi için ilişkili örneklemeler için t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön testlerini ve son testlerini birbirleriyle analiz etmek için ise ilişkisiz örneklemeler için t testi kullanılmıştır.

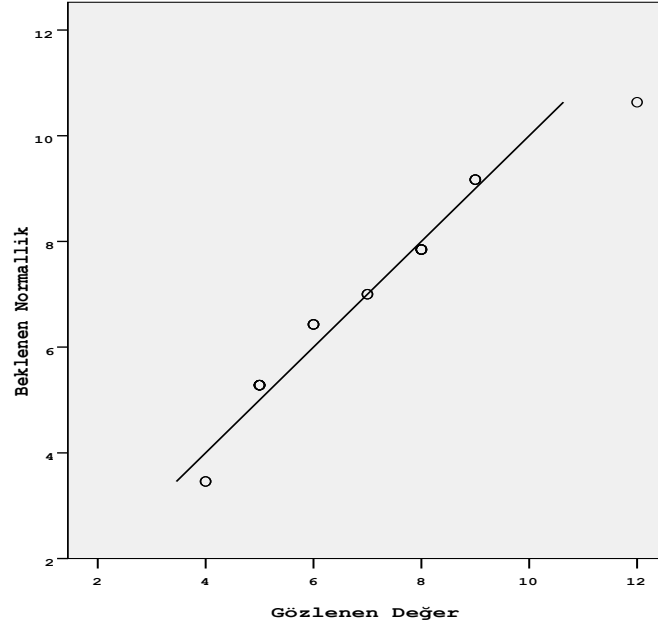
Aşağıdaki şekillerde Ritmik Başarı Testi, Ritim Becerileri Gözlem Puanları ve Ritmik Özyeterlik Ölçeği' ne ait deney ve kontrol grupları ön test- son test puanlarının dağılımlarını gösteren Q-Q Plot grafikleri sunulmuştur.

Ritmik Başarı Testi Ön Test Uygulaması Q-Q Plot Grafiği
Deney Grubu

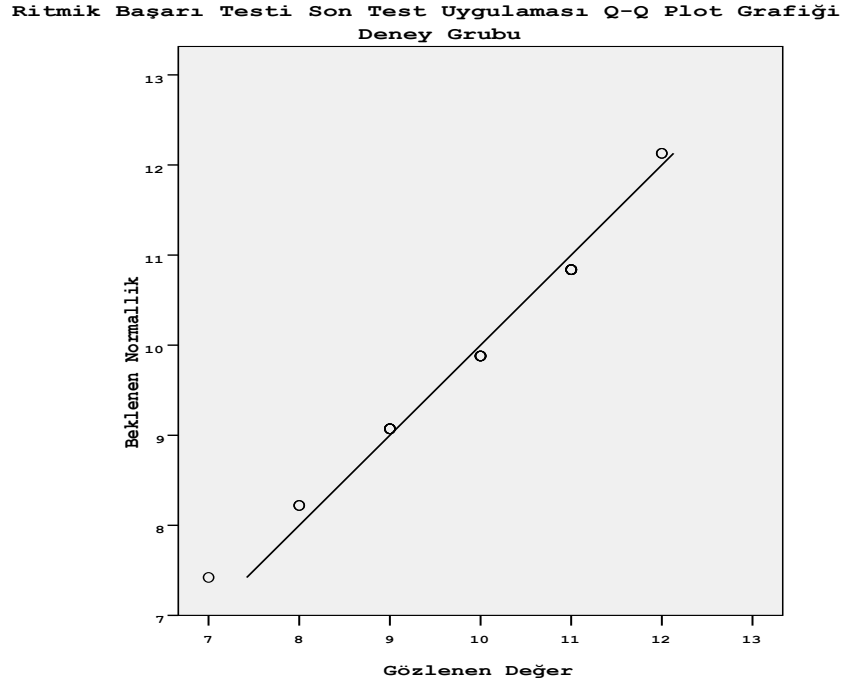


Şekil 3 Ritmik Başarı Testi Ön Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği

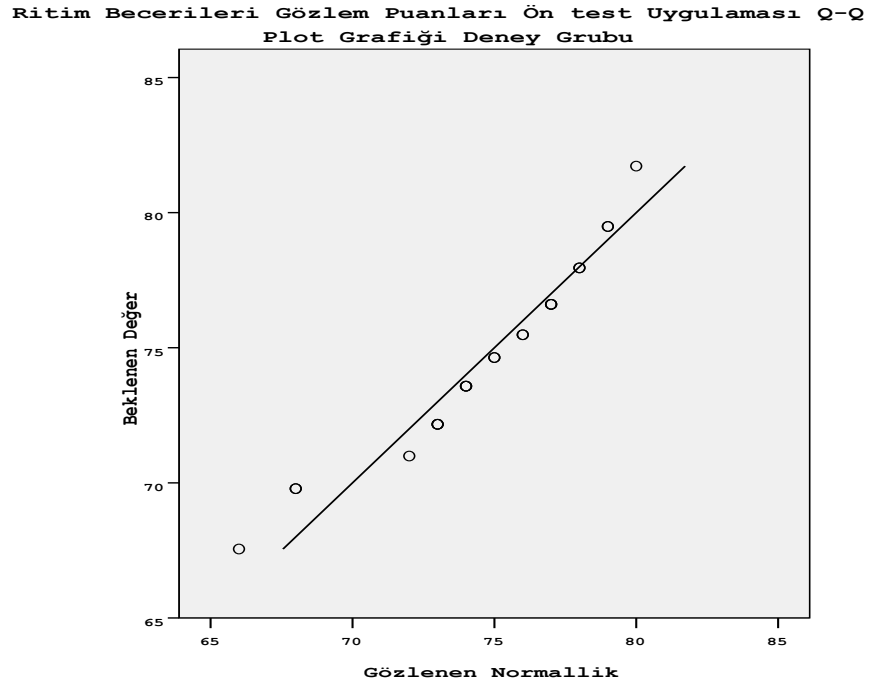
Ritmik Başarı Testi Ön Test Uygulaması Q-Q Plot Grafiği
Kontrol Grubu



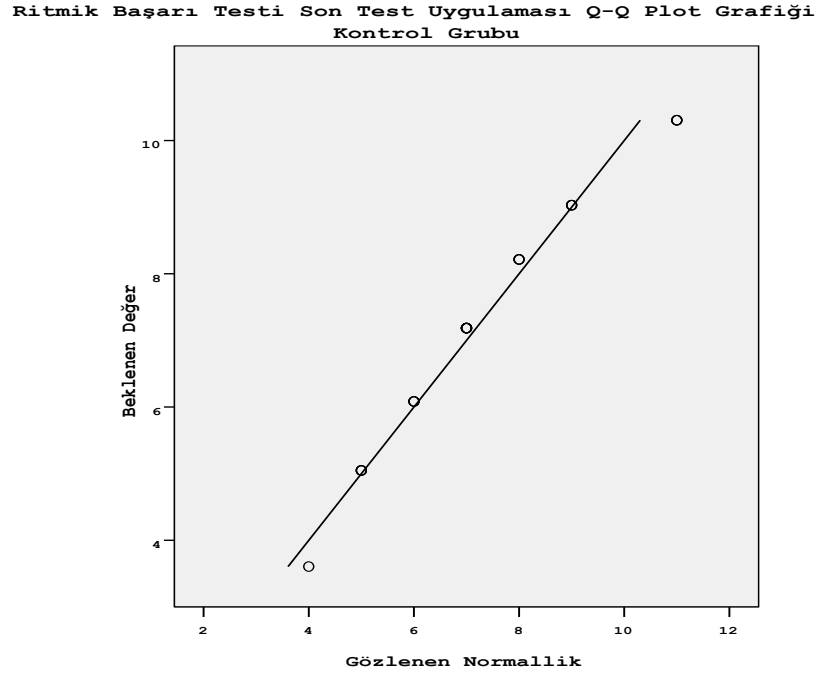
Şekil 4 Ritmik Başarı Testi Ön Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği



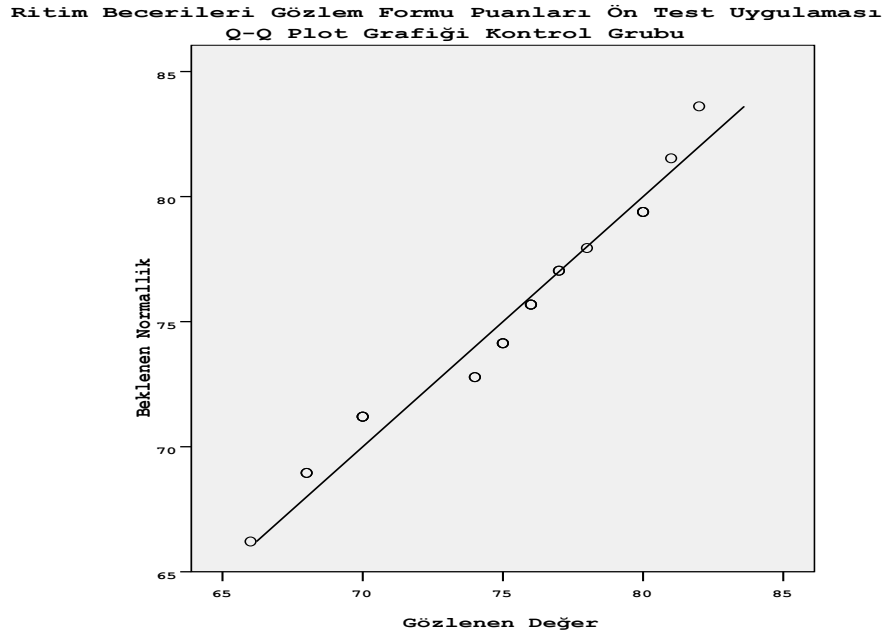
Şekil 5 Ritmik Başarı Testi Son Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği



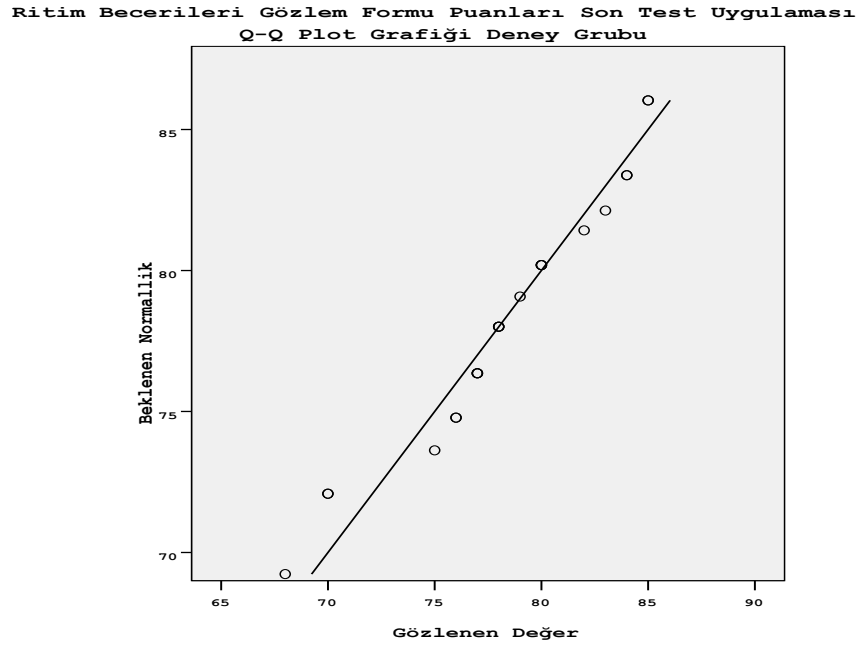
Şekil 6 Ritmik Başarı Testi Son Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği



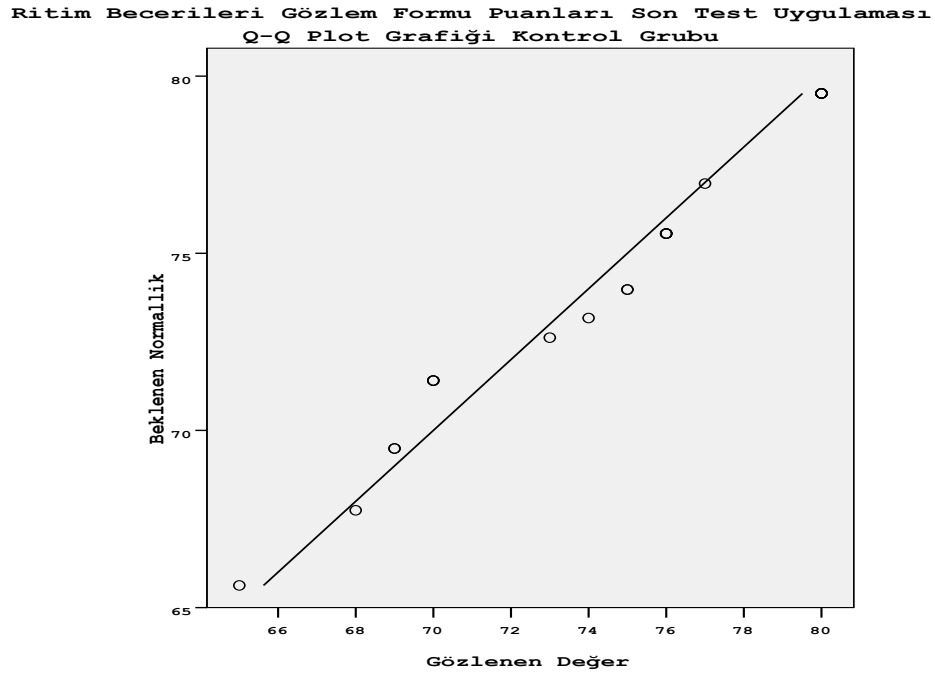
Şekil 7 Ritim Becerileri Gözlem Formu Puanları Ön Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği



Şekil 8 Ritim Becerileri Gözlem Formu Puanları Ön Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği

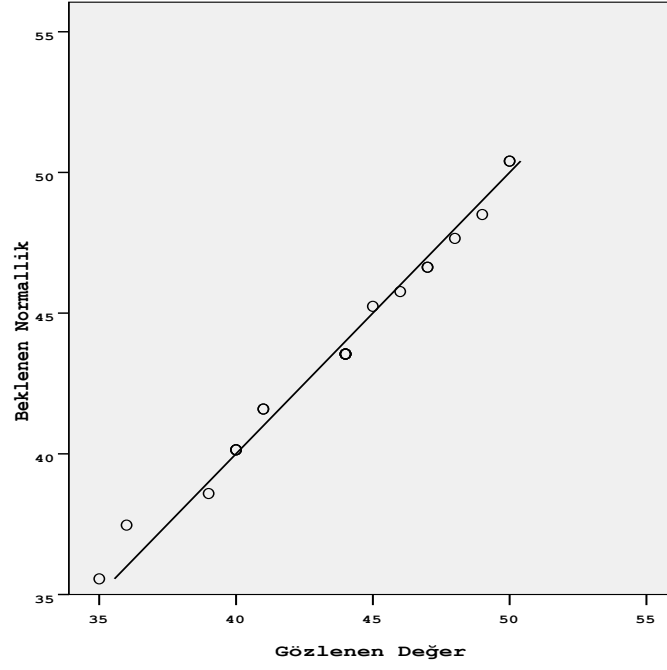


Şekil 9 Ritim Becerileri Gözlem Formu Puanları Son Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği



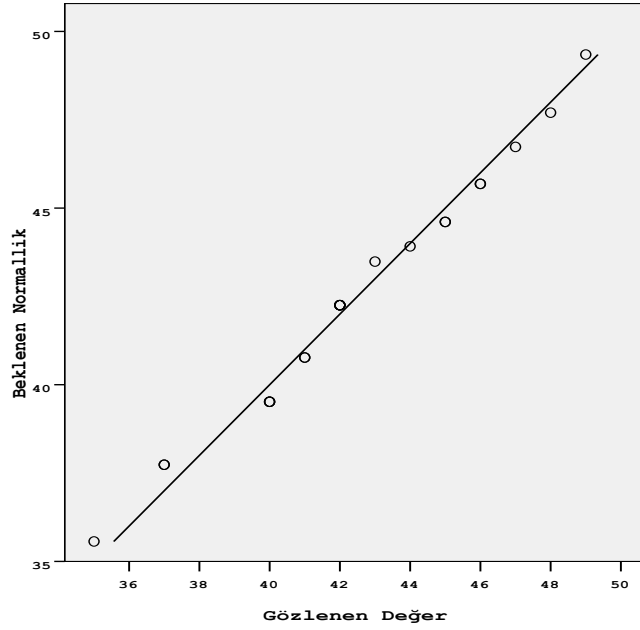
Şekil 10 Ritim Becerileri Gözlem Formu Puanları Son Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği

Ritmik Özyeterlik Ölçeği Ön Test Uygulaması Q-Q Plot Deney Grubu



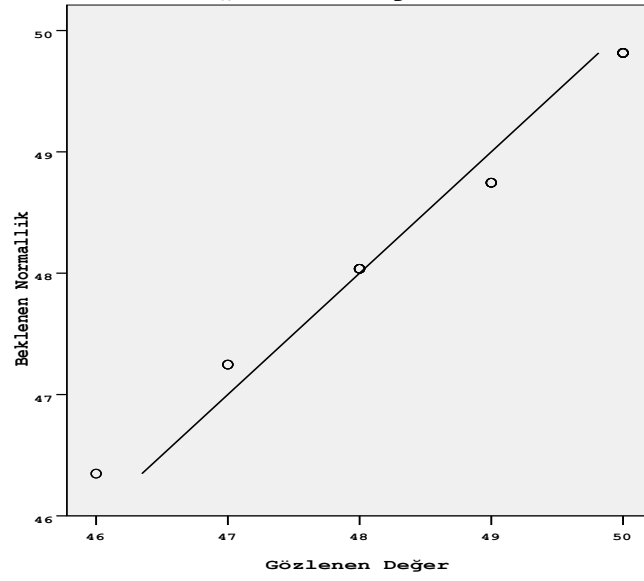
Şekil 11 Ritmik Özyeterlik Ölçeği Ön Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği

Ritmik Özyeterlik Ölçeği Ön Test Uygulaması Q-Q Plot Grafiği Kontrol Grubu



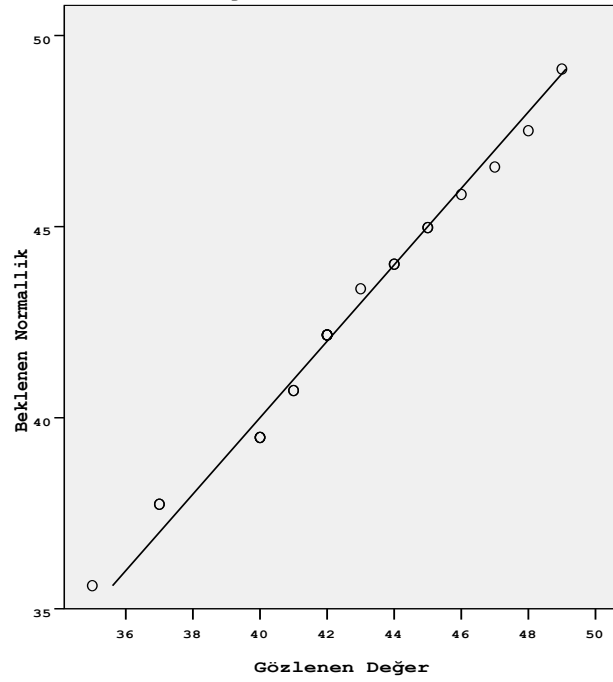
Şekil 12 Ritmik Özyeterlik Ölçeği Ön Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği

Ritmik Özyeterlik Ölçeği Son Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği



Şekil 13 Ritmik Özyeterlik Ölçeği Son Test Uygulaması Deney Grubu Q-Q Plot Grafiği

Ritmik Özyeterlik Ölçeği Son Test Uygulaması Q-Q Plot Grafiği Kontrol Grubu



Şekil 14 Ritmik Özyeterlik Ölçeği Son Test Uygulaması Kontrol Grubu Q-Q Plot Grafiği

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde uygulamadan önce ve sonra yöntemde belirtilen veri toplama araçları ile toplanan verilerin, yöntem bölümünde belirtilen tekniklerle analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın problemi ışığında oluşturulan alt problemlere göre bulgular gruplandırılmış ve yorumlanmıştır. Ritim becerileri tek aşamada değil, iki aşamada incelenmektedir. Teorik olarak ritmik başarı testiyle, uygulama olarak ise ritim becerileri gözlem formu ile ölçülebileceğinden birinci alt probleme ilişkin bulgularda her iki düzeye de yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı ilkokul 4.sınıf deney grubu öğrencilerinin Müzik dersindeki ritim becerileri ile hala uygulanmakta olan 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ritim becerileri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Ritim becerileri hem teorik hem de pratik anlamda ölçülmesi gerektiğinden; teorik bilgiler ritmik başarı testi ile uygulama alanındaki bilgiler ise ritim becerileri gözlem formu ile puanlanarak ölçülmüştür. Alt problem doğrultusunda, ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının teorik bilgiyi içeren ritmik başarı testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla

ilişkisiz örneklemeler için t - testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna ilişkin veriler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Gruplarının Müzik Dersi Ritmik Başarı Testi Ön Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	Ön test	22	7,68	1,67	42	1,62	0,11
Kontrol		22	6,77	2,02			

Tablo 13'te deney ve kontrol gruplarının müzik dersi ritmik başarı testi ön test puanları ilişkisiz örneklemeler için t testi sonuçları görülmektedir. Müzik dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 7,68$), 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{X} = 6,77$) olarak saptanmıştır. Grupların ön test puanları arasındaki fark ilişkisiz örneklemeler için t testi ile kontrol edildiğinde farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(42)=1,62$, $p<.05$). Bu sonuçlar, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin müzik dersindeki başarı düzeylerinin süreç başında benzerlik taşıdığı ve süreç başında grupların birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıdaki tabloda deney grubunun teorik bilgiyi içeren ritmik başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemeler için t - testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna ilişkin veriler Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Deney Grubunun Müzik Dersi Ritmik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişkili Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	Ön Test	22	7,68	1,67	21	-7,02	0,00
	Son Test	22	9,95	1,32			

Tablo 14’te deney grubunun, müzik dersi ritmik başarı testi ön test – son test puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen ilişkili örneklemeler için t- testi sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı sürecin öncesindeki başarı testi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 7,68$ iken, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması sonucunda $\bar{X} = 9,95$ ’e yükselmiştir. Bu fark ilişkili örneklemeler için t- testi ile analiz edildiğinde, son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(21) = -7,02, p < .05$). Bu bulguların ışığında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 15’ te kontrol grubunun teorik bilgiyi içeren ritmik başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemeler için t - testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna ilişkin veriler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Kontrol Grubunun Müzik Dersi Ritmik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişkili Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	Ön Test	22	6,77	2,02	21	-1,46	0,15
	Son Test	22	7,40	1,99			

Tablo 15’te kontrol grubunun müzik dersi ritmik başarı testi ön test ve son test sonuçları analiz edildiğinde, öğrencilerin süreç öncesinde ritmik başarı testi puan ortalaması $\bar{X}=6,77$, 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulanması sonucunda $\bar{X}=7,40$ olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t(21)=-1,46$ $p>.05$) görülmektedir. Elde edilen bulgular sonucunda, 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin ritmik başarı düzeylerini arttırmakla birlikte anlamlı bir fark yaratmadığı düşünülebilir.

Tablo 16’da son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının teorik bilgiyi içeren ritmik başarı testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t - testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna ilişkin veriler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubu Müzik Dersi Ritmik Başarı Testi Son Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklem İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Deney	Son Test	22	9,95	1,32	42	4,98	0.00
Kontrol		22	7,40	1,99			

Tablo 16’da görüldüğü gibi araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, deney ve kontrol grubu müzik dersi ritmik başarı son test puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanışı sonucunda ritmik başarı testi son test puan ortalaması $\bar{X}=9,95$ olarak saptanmış olup, kontrol grubunun son test puan ortalaması $\bar{X}=7,40$ ’tır. Aradaki fark, ilişkisiz örneklem için t- testi ile analiz edildiğinde, iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(42)=4,98$ $p<.05$). Deney ve kontrol grubunun ortalamaları karşılaştırıldığında,

deney grubunun ortalama başarı puanı daha yüksektir ve Birlikte Öğrenme Tekniği'nin öğrencilerin ritim bilgilerini kazanma konusunda programda uygulanan yöntem, teknik ve etkinliklerden daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problem doğrultusunda, ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının grupların müzik dersindeki ritim becerilerinin uygulama alanındaki gözlem formu ile gözlenecek becerileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t- testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna ilişkin veriler Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarının Ritim Becerileri Ön Test Gözlem Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	Ön test	22	74,63	3,71	42	-0,21	0,82
Kontrol		22	74,90	4,55			

Tablo 17'de deney ve kontrol gruplarının müzik dersi ritim becerileri ön test gözlem puanları ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları görülmektedir. Müzik dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ön test gözlem puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 74,63$), 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test gözlem puanlarının ortalaması ise ($\bar{X} = 74,90$) olarak saptanmıştır. Grupların ön test gözlem puanları arasındaki fark ilişkisiz örneklem için t testi ile kontrol edildiğinde farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(42) = -0,21$, $p < .05$). Bu sonuçlar, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin müzik dersindeki ritim becerilerinin uygulama alanındaki düzeylerinin süreç başında benzerlik taşıdığı ve süreç başında grupların bu açıdan birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıdaki Tablo 18’ de deney grubunun uygulama düzeyindeki bilgiyi içeren ritim becerileri ön test- son test gözlem puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemeler için t – testi analizi yapılmıştır. Bu testin sonucuna ilişkin veriler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Deney Grubunun Ritim Becerileri Ön Test ve Son Test Gözlem Puanları Arasındaki İlişkili Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	Ön Test	22	74,63	3,71	21	-7,41	0,00
	Son Test	22	78,27	4,73			

Tablo 18’de deney grubunun, müzik dersi ritim becerisi ön test – son test gözlem puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen ilişkili örneklemeler için t- testi sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı sürecin öncesindeki gözlem puanlarının ortalaması $\bar{X} = 74,63$ ve işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması sonucunda $\bar{X} = 78,27$ ’dir. Bu fark ilişkili örneklemeler için t- testi ile analiz edildiğinde, son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(21) = -7,41, p < .05$). Bu bulguların ışığında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin ritim becerilerinin uygulama düzeyi üzerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilere sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Aşağıda Tablo 19’ da kontrol grubunun uygulama düzeyindeki bilgiyi içeren ritim becerileri ön test- son test gözlem puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemeler için t - testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna ilişkin veriler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Kontrol Grubunun Ritim Becerileri Gözlem Formu Ön Test ve Son Test Gözlem Puanları Arasındaki İlişkili Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	Ön Test	22	74,90	4,55	21	0,90	0,37
	Son Test	22	74,50	4,64			

Tablo 19’da kontrol grubunun müzik dersi ritim becerileri ön test ve son test gözlem puanlarından alınan sonuçlar analiz edildiğinde, öğrencilerin süreç öncesinde ritim becerileri gözlem puanlarının ortalamasının $\bar{X}=74,90$, 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulanması sonucunda $\bar{X}=74,50$ olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t(21)= -0,90$ $p > .05$) görülmektedir. Elde edilen bulgular sonucunda, 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin uygulama düzeyindeki ritim becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olmadığı yorumu yapılabilir.

Tablo 20’de son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının uygulama düzeyindeki bilgiyi içeren ritim becerileri gözlem puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için t - testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna ilişkin veriler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubu Ritim Becerileri Son Test Gözlem Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Deney	Son Test	22	78,27	4,73	42	2,66	0,01
Kontrol		22	74,50	4,64			

Tablo 20’de görüldüğü gibi araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, deney ve kontrol grubu müzik dersi ritim becerileri son test gözlem puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanışı sonucunda ritim becerileri son test gözlem puan ortalaması $\bar{X} = 78,27$ olarak saptanmış olup, kontrol grubunun son test puan ortalaması $\bar{X} = 74,50$ ’dir. Aradaki fark, ilişkisiz örneklemeler için t- testi ile analiz edildiğinde, iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(42) = 2,66$ $p < .05$). Deney ve kontrol grubunun ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun ortalama başarı puanı daha yüksektir ve Birlikte Öğrenme Tekniği’ nin öğrencilerin ritim becerilerini kazandırma konusunda programda uygulanan yöntem, teknik ve etkinliklerden daha etkili olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

İkinci alt problem “İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı ilkökul 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin Müzik dersindeki ritmik özyeterlik düzeyleri ile 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ritmik özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Alt problem doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarının ritmik özyeterlik ölçeği puanları ön test sonuçlarına göre aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık olup

olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için t - testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna ilişkin veriler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Gruplarının Ritmik Özyeterlik Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklemeler İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	Ön test	22	43,54	4,18	42	1,27	0,20
Kontrol		22	42,04	3,57			

Deney ve kontrol grubunun, süreç öncesinde ritmik özyeterlik düzeylerini ortaya koymak ve grupların denk yapıda olup olmadığını belirlemek için; gruplara süreç başında uygulanan ritmik özyeterlik ölçeği ilişkisiz örneklemeler t- testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir. Deney grubunun ritmik özyeterlik ölçeği ön test puan ortalaması $\bar{X}=43,54$, kontrol grubunun ön test puan ortalaması ise $\bar{X}=42,04$ olarak belirlenmiştir. Tablo 21 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun süreç başında ritmik özyeterlik ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t(42)=1,27$, $p<.05$). Bu sonuçlar, deney ve kontrol grubunun süreç başında ritmik özyeterlik algı düzeyleri açısından birbirine denk düzeylerde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıda Tablo 22’ de deney grubunun ritmik özyeterlik ölçeği ön test- son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemeler için t - testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna ilişkin veriler Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Deney Grubunun Ritmik Özyeterlik Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişkili Örneklem İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	Ön Test	22	43,54	4,18	21	-7,19	0,00
	Son Test	22	48,95	1,78			

Tablo 22’de deney grubunun, ritmik özyeterlik ölçeğinden almış olduğu ön test–son test puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen ilişkili örneklem için t- testi sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı sürecin öncesindeki başarı testi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 43,54$ iken, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması sonucunda $\bar{X} = 48,95$ ’e yükselmiştir. Bu fark ilişkili örneklem için t- testi ile analiz edildiğinde, son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(21) = -7,19, p < .05$). Bu bulguların ışığında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin ritmik özyeterlikleri üzerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilere sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Aşağıda Tablo 23’ te kontrol grubunun ritmik özyeterlik ölçeği ön test- son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için t - testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna ilişkin veriler Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Kontrol Grubunun Ritmik Özyeterlik Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişkili Örneklem İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	Ön Test	22	42,04	3,57	21	-1,21	0,23
	Son Test	22	42,68	3,87			

Tablo 23'te kontrol grubunun müzik dersi ritmik özyeterlik ölçeğinden almış olduğu ön test ve son test sonuçları analiz edildiğinde, öğrencilerin süreç öncesinde ritmik özyeterlik ölçeği puan ortalaması $\bar{X}=42,04$, 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulanması sonucunda $\bar{X}=42,68$ olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun ölçekten aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t(21)=-1,21$ $p>.05$) görülmektedir. Elde edilen bulgular sonucunda, 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin ritmik özyeterlikleri üzerinde olumlu etkilere sahip olmadığını söylenebilir.

Tablo 24'te son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ritmik özyeterlik ölçeğinden aldıkları puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t - testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna ilişkin veriler Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubu Ritmik Özyeterlik Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki İlişkisiz Örneklem İçin t- Testi Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	Son Test	22	48,59	1,36	42	7,69	0,00
Kontrol		22	42,36	3,53			

Tablo 24'te görüldüğü gibi araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, deney ve kontrol grubu ritmik özyeterlikleri incelenmiş ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanışı sonucunda ritmik özyeterlik ölçeğinden aldığı testi son test puan ortalaması $\bar{X}=48,59$ olarak saptanmış olup, kontrol grubunun son test puan ortalaması $\bar{X}=42,36$ 'dır. Aradaki fark, ilişkisiz örneklem için t- testi ile analiz edildiğinde, iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(42)=7,69$ $p<.05$). Deney

ve kontrol grubunun ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun ortalama başarı puanı daha yüksektir ve bu sonuç istatistiksel olarak da anlamlıdır. Bu sonuçlara bakıldığında Birlikte Öğrenme Tekniği' nin uygulama koşullarının öğrencilerin ritmik özyeterliklerini kazandırma konusunda programda uygulanan yöntem, teknik ve etkinliklerden daha etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar, tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf müzik dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmasının öğrencilerin ritmik becerileri ve özyeterlik algıları üzerindeki etkilerinin araştırılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1)Ritmik başarı bulguları yorumlandığında; öncelikle deney ve kontrol grupları arasında her iki grubunda ön test analizinde iki başarı düzeyi arasında anlamlı fark yoktur. Bu durumda deney ve kontrol grupları deneysel işlem başlangıcında birbirine denktir.

2)Deney grubunun ritmik başarı testi ön test ve son test puanlarına bakıldığında müzik dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır. Bu durumda işbirlikli öğrenme yönteminin, 2006-2007 Müzik dersi öğretim programının ritim becerisi kazanımlarını öğrencilere kavratmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3) Kontrol grubunun ritmik başarı testi ön test ve son test puanları incelediğinde, yapılan istatistiksel analiz sonucunda kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış bulunmamaktadır. 2006-2007 müzik öğretimi programı öğrencilerin ritim becerilerini bilgi boyutunda geliştirecek etkili yöntem ve tekniklere sahip değildir.

4) Deney ve kontrol grubu son test başarı puanları yorumlandığında; iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun ortalama başarı puanı daha yüksektir ve bu sonuç istatistiksel olarak da anlamlıdır. Bu durumda ritim becerilerinin bilgi boyutunda öğrencilere öğretilmesi söz konusu olduğunda işbirlikli öğrenme yönteminin müzik öğretimi programında yer alan öğretim yöntem ve tekniklere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5) Ritim becerileri gözlem puanları yorumlarından; deney ve kontrol gruplarının ritim becerisi ön test gözlem puanları karşılaştırıldığında aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durumda ortaya çıkan istatistiksel sonuçları incelendiğinde ritim becerileri gözlem puanlarından deney ve kontrol grubunun düzeylerinin yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6) Ritim becerileri bakımından deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark vardır. Deney grubunun son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından yüksektir. Son test lehine çıkan bu anlamlı farklılık ile işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin ritim becerileri üzerinde sadece teorikte değil, uygulamada da etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7) Kontrol grubunun ritim becerileri ön test ve son test gözlem puanları için yapılan istatistiksel analizlerin yorumları sonucunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

8) Deney ve kontrol grubu ritim becerileri son test gözlem puanları sonuçlarına bakıldığında ise deney grubunun işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması

sonucunda aldıkları puan ile kontrol grubunun son testten aldığı puan arasında anlamlı bir farklılık vardır. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun ortalama başarı puanı daha yüksektir ve bu sonuç istatistiksel olarak da anlamlıdır.

9)Ritmik özyeterlik ölçeğine ait araştırma bulguları yorumlarına göre; deney ve kontrol grubunun, süreç öncesinde ritmik özyeterlik düzeylerini ortaya koymak ve grupların denk yapıda olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun süreç başında ritmik özyeterlik ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Deney ve kontrol grubunun süreç başında ritmik özyeterlik algı düzeyleri açısından birbirine denk düzeylerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

10)Deney grubunun, ritmik özyeterlik ölçeğinden almış olduğu ön test – son test puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen analizler yorumlandığında; öğrencilerin işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı sürecin öncesindeki puanları işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması sonucunda yükselmiştir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ölçmek için yapılan analizde, son test lehine fark anlamlıdır. Bu bulgular ışığında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin ritmik özyeterlikleri üzerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

11)Kontrol grubunun, ritmik özyeterlik ölçeğinden almış olduğu ön test – son test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak yapılan analizde anlamlı bir fark yoktur.

12)Deney ve kontrol grubunun ritmik özyeterlik ölçeğinden aldıkları son test puanları incelendiğinde deney grubunun son test ortalama puanının kontrol grubu son test puanından anlamlı derecede yüksektir.

5.2. Tartışma

İşbirlikli öğrenmenin ilkökul 4.sınıf müzik dersinde öğrencilerin ritim becerileri ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada; ritim becerileri iki kısımda ele alınmıştır. Bunun nedeni, ritim becerilerini sadece bilişsel alanda incelemenin mümkün olmamasıdır. Çünkü ritim sadece teorik olarak uygulanan bir bilgi topluluğundan oluşmamaktadır. Önemli olan ritmi kavrayıp uygulayabilmektir. Etkili bir müzik dersinde öğrenciler ritmi ve ritim kalıplarını anlayıp aynı zamanda bu ritimleri vurabilmelidir. Tüm bu nedenlerden dolayı araştırmada yer alan birinci alt problemin ilk aşamasında, öğrencilerin ritim becerilerini teorik olarak ölçen ritmik başarı testinden deney grubunun aldığı son test puan ortalamaları ön test ortalamalarından anlamlı derecede farklılık göstermiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin müzik dersinde ritim becerisinin bilgi kısmını çocuklara kavratmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına bakıldığında ise puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Her iki grubun da uygulama öncesi birbirlerine denk yapıda oldukları yapılan istatistiksel sonuçlarla da belirtilmiştir. Bunun sonucu olarak birbirine başarı düzeyi olarak eşit olan, her ikisinde de araştırmacının kendisinin ders işlediği göz önünde bulundurulduğunda deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının arasındaki farkın anlamlı olmasında işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Bu sonuçlar bazı araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Literatürde işbirlikli öğrenmenin ritim becerileri üzerindeki etkilerini araştıran herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili müzik alanında yapılan diğer araştırmaların sonuçları, bu noktada yapılan çalışmaya kaynaklık etmektedir. Kocabaş (1995), Kocabaş ve Uysal'ın çalışması (2006), işbirlikli öğrenme yönteminin müzik öğretiminde müziksel alan bilgisini ve şarkı söyleme becerilerini olumlu yönde etkilerken, olumlu bir sınıf ortamı oluşturduğunu da ortaya koymaktadır. Kocabaş ve Çubukçu' nun (2011) yaptıkları işbirlikli öğrenmenin Türk öğrencilerin popüler müzik tercihlerine ve cesaret algıları ile ilgili yaptıkları çalışmada herhangi bir çalgı çalanların çalmayanlara göre cesaret değerine yönelik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güven ve Tufan

(2010), kaynaştırma sınıflarında yaptıkları müzik derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemini kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, işbirlikli öğrenme yöntemiyle ders işlenen grupta, müzik dersi başarı düzeylerinin arttığı ve işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin müzik dersine karşı olumlu tutum geliştirme konusunda da etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kalay da (2013) çalışmasında; ritme dayalı müzik eğitim programının, öğrencilerin müzik dersi başarılarına ve müzik dersine yönelik tutumlarını da incelemiştir. Müzik dersi başarıları üzerindeki etkilere bakıldığında ise bazı kazanımlarda deney grubunun başarı puanlarının ortalamasının kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Sökezoğlu' nun da (2010) yılında yaptığı çalışmasında ritim, hareket ve müzik temelli eğitimin öğrencilerin sosyal davranışlarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Moritz, Yampolsky, Papadelis, Thomson ve Wolf' un (2013) birlikte yaptığı araştırmalarında, ana okulu öğrencilerinin ana sınıfı boyunca müzik eğitimi alanların fonolojik farkındalık becerilerinin daha az müzik eğitimi alanlara göre daha geniş bir yelpazede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında işbirlikli öğrenme yönteminin müziğin temel yapı taşı olan kuramsal ritim bilgileri ve akademik başarının geliştirilmesinde, diğer yöntem ve tekniklere göre daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ritim dendiğinde ilk olarak akla hareket, oyun gelmektedir. Ancak ritim sadece devrimsel boyutu olan bir kavram değildir. Ritim kalıplarını okuma, ritimleri ayırt etme, ritmi okuma-yazma, onları vurabilme, melodiyi oluşturmanın temel adımlarıdır. Bu yüzden ritim kazanımları olgusal ve kavramsal bilgi boyutunda mutlaka öğrencilere verilmelidir.

Ritim becerilerinin uygulama boyutunu incelediğimizde öncelikle grupların birbirlerine denk olup olmadığına ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucu arada anlamlı bir fark bulunamamış, seviye olarak deney ve kontrol grubunu birbirine eşit düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına teorikte öğretilen ritim becerileri ile ilgili bazı kalıpların uygulamalı olarak yapılıp yapılamayacağı ölçmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerine ritim becerileri gözlem formu uygulanmıştır. Bu gözlem formunda yer alan kalıplar öğrencilere uygulamalı olarak

yaptırılmış ve deney ile kontrol grupları arasındaki ön test - son test sonuçları analiz edilerek bir sonuca varılmıştır. Deney grubunun ritim becerileri gözlem formundan aldıkları ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme yönteminin diğer öğretim yöntemlerinden farklı olarak müzik dersindeki ritim algısını oluşturmada, ritim ile ilgili kazanımların verilmesinde, ritim becerilerini arttırmada sadece bilgi düzeyinde değil, bildiklerini uygulama düzeyinde de birbirlerinden öğrenebilme, olumlu bağımlılık oluşturma, sosyal becerileri geliştirme gibi işbirlikli öğrenme yönteminin ilkeleri dolayısıyla etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde işbirlikli öğrenme yönteminin ritim becerilerini uygulama yönünden ayrıca inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Ancak ritim becerisi ve işbirlikli öğrenme yönteminin müzik derslerinde kullanıldığı çalışmalar, araştırmanın bu boyutuna da kaynaklık etmektedir. Kocabaş (2001) yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme tekniği, uygulandığı deney grubu lehine müzikte benlik kavramına ilişkin anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. Yine Kocabaş (2009)'ın matematik öğretiminde ezgilerin kullanılmasıyla ilgili yaptığı pilot uygulama sonuçlarına göre ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin tutum ve matematik başarılarında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öztürk' ün (2012) yaptığı çalışmasının sonuçlarından biri de deney grubu öğrencilerinin müziksel yazma puanlarının kontrol grubu puanlarına göre anlamlı olarak değiştiğini göstermesidir. Cornacchio (2008) yapmış olduğu araştırmasında işbirlikli öğrenme yöntemini ve bireysel öğrenmenin etkililiğini incelemiş ve müziksel kompozisyonda gruplar arasında önemli bir farka rastlanmıştır. Çünkü müziksel kompozisyon, ritim, melodi, armoni ve form bilgisi ve becerilerini gerektirmektedir. Ancak akran kabulünde önemli bir farka rastlanmamıştır. Kuru ve Karabulut (2009) yaptıkları araştırmalarında ritim ve dans dersi alan öğrencilerin daha iyi problem çözebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kaçınan yaklaşım, değerlendirci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım tercihleri arasında da yine anlamlı düzeylerde farklılık bulunmuştur. Choi (2007) ritim eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının ritim duyusunun gelişimine etkisini incelemiş ve ritim eğitimi programının çocukların ritim duyularının gelişmesini sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmalarda görüldüğü gibi ritim becerilerini öğrencilere kavratmada işbirlikli yöntem kullanılması ne kadar önemliyse, ritim becerilerinin çocuklara kavratılması da bir o kadar önemlidir. Kuru ve Karabulut' un da çalışmasında ortaya çıktığı gibi ritim ve dans dersi alan öğrenciler kendilerine daha güvenli, hayatta daha planlı, daha az kaçınma psikolojisine girdikleri için daha sağlıklı bireyler olarak yetişeceklerdir. Diğer çalışmalarla birlikte değerlendirme yapıldığında ise, ritim becerisini almak ve geliştirmek sadece müzikte ders başarısı olarak değil, hayattaki sosyal başarılarında da ön plana çıkmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğrencilerin ritim becerilerine ilişkin özyeterliklerini ölçmek amacıyla ritmik özyeterlik ölçeği geliştirilmiş, ölçeğin uygulanacağı grupların denk olup olmadığına ilişkin testler yapılmış ve bu testler sonucunda iki grubun birbirine eşit başarı düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ritmik özyeterlik ölçeğinden elde edilen ön test – son test puanları incelendiğinde; deney grubunun ritmik özyeterlik düzeyi, deney öncesinden deney sonrasına, deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Kontrol grubunun ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamalarına bakıldığında aralarındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin ritmik özyeterliklerine etkililiğin incelendiği bu çalışmada deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin ritmik özyeterlikleri üzerinde de diğer yöntemlere göre daha etkili olduğunu söylenebilir.

Literatürde işbirlikli öğrenmenin ritmik özyeterlik üzerinde etkisini inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak müzik dersinde özyeterliliğe ilişkin yapılan diğer çalışmalar, araştırmaya kaynaklık etmektedir. Kırıcıoğlu'nun (2009) araştırmasında, öğretim sırasında müzik eğitimi alan ve almayan sınıf öğretmenlerinin müzik dersi öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Afacan (2010), ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik özyeterlik algısını incelediği çalışmada İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin genel olarak müzik dersine yönelik öz yeterlilik düzeylerinin yüksek

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koca (2013) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu; ancak erkek öğretmenlerin müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin bayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nielsen (2004) Norveç’ te yaptığı araştırmasının sonucunda özyeterliği dikkate alan kız - erkek öğrenciler arasında ve cinsiyet – lisans programı özyeterliği arasında anlamlı bir farklılık olduğu; ancak ana enstrüman grupları ya da lisans programı dikkate alındığında meydana çıkan özyeterliğin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak bakıldığında, işbirlikli öğrenme yöntemi diğer pek çok dersin öğretiminde olduğu gibi müzik dersinde de öğrenciler üzerinde etkili bir yöntem olabilir. Bu gerek ritmik akademik başarı, gerek ritmik özyeterlik algısı gerek başka bir değişken olsun yöntemin içinde barındırdığı çalışmaya olumlu etki eden özelliklerden kaynaklanmaktadır. İşbirlikli öğrenme grupları çalışma esnasında birbirlerini motive ederek olumlu bağımlılık oluşturmakta ve birbirlerinin öğrenmelerinin sağlarken, kendileri bilgiyi daha kalıcı şekilde öğrenmektedirler. Bireysel olarak ve grup için aldıkları sorumluluklar öğrencileri derse daha dikkatli bir şekilde odaklanmalarını sağlarken, grup değerlendirmelerinin sonunda verilen grup ödülleri ise öğrencileri daha da güdüleyerek grupça başarıya ulaşmak için güçlerini bir araya getirmede onları güdülemektedir.

Ritim kavramını öğrenen ve özümseyen çocuk, sadece müzikteki ritmi değil, hayatın ritmini de kavrayacak, bu ritimle uyumlu yaşayarak daha bilinçli ve farkındalığı yüksek bir birey olarak yetişecektir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonunda, elde edilen bulgulara ve sonuçlara dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir.

- İşbirlikli öğrenme yöntemine, müzik dersi öğretim programında öğrencilerin ritmik başarısını arttırma, ritim becerilerini geliştirme ve ritmik özyeterlik düzeyini geliştirici bir öğretim yöntemi olarak daha çok yer verilmelidir.

- Ritim müziğin temel taşı olduğundan müzik dersi öğretim programında ritim ile ilgili daha çok kazanım yer almalı ve öğrencileri ders içinde daha aktif yapan etkinliklere yer verilmelidir.
- İlkokul programlarındaki ders saati dağılımlarında, Müzik ders saati sayısı arttırılarak, çocukların daha fazla aktif olabilecekleri işbirlikli öğrenme yönteminin farklı teknikleri sınıfta uygulanmalıdır.
- Müzik dersi öğretim programına sadece ritim etkinliklerini içeren dersler konularak, öğrencilerin ritim kavramını daha iyi kavrayıp, uygulaması sağlanabilir.
- Öğretim programında ritim eğitime yönelik özel kazanımlara ve ritim ile ilgili becerileri geliştirici etkinliklere yer verilmeli, daha fazla ritim çalışması yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, T. *Özyeterlilik (self-efficacy) kavramı üzerine*. 08.02.2015 tarihinde http://parantezanaliz.com/site/wp-content/uploads/2014/12/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf adresinden erişilmiştir.
- Afacan, Ş.. (2008). Müzik öğretimi öz yeterlilik ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 1-11.
- Afacan, Ş. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz- yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Aktürk, Ü. ve Aylaz, R., (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(4), 177-183.
- Altınsoy, B. (2007). *Takım-oyun turnuvaları tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarısı, kalıcılık ve matematiğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Atalay, A. (2009). *Müzik eğitiminde ölçü gruplamaları ve tanımlamalarına yeni bir bakış*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. (23-25 Eylül 2009). Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi.

- Babacan, E. (2010). *Piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bhide, A. *A rhythmic musical intervention for poor readers: a comparison of efficacy with a letter-based intervention*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Churchill College, Cambridge.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1 (2), 197-210.
- Bispham, J. (2006). Rhythm in music: what is it? who has it? And why?. *Music Perception Journal*, 24 (2), 125-134.
- Bispham, J., Himberg, T. and Swaine, J. *Evolution and musical rhythm*. 08.04.2015 tarihinde <http://www.johnbispham.com/pdf2.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı*. (14.basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, O. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. (12.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Choi, J. (2007). *5-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan ritim eğitimi programının çocukta ritim duyusunun gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cornacchio, R., A. (2008). *Effect of cooperative learning on music composition, interactions, and acceptance in elementary school music classrooms*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Oregon, Oregon.

- Çevik, D. B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden orff müzik öğretisine genel bir bakış. *BAÜ - FBE Dergisi*, 9 (1), 95-100.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 145-168.
- Demirci, B., (2008). İlköğretim 6. sınıf müzik dersi öğretim programının dinleme-söyleme çalma öğrenme alanına yönelik değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1-2), 20-33.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 69-77.
- Dündar, M. (2003). Anaokulu ve ilköğretimin birinci sınıfında ritim eğitimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2) 171-180.
- Erkan, S.ve Gömleksiz, M. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Nobel Yayınları.
- Etopio, E., A. (2009). *Characteristics of early musical environments associated with preschoolchildren's music skills*. Yayınlanmamış doktora tezi. University at Buffalo, New York.
- Gün, E. (2014). *Piyano performansı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Gürgen, E. T. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (12), 81-93.

- Gürgen, E. T. (2009). *Farklı müzik eğitimi yöntemlerinin öğrencilerin müziksel becerileri üzerindeki etkileri*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. (23-25 Eylül 2009). Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Güven, E. ve Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 557-573.
- Hardalaç, N. (2014). Musical education and rhythm understanding. *Anthropologist*, 18 (3), 793-798.
- Johnson D. W., Johnson R. T. & Holubec, J. E. (1994). *Nuts&bolts of cooperative learning*. Minnesota: Interaction.
- Johnson D. W., Johnson R. T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. (5 th ed.). Allynand Bacon: USA.
- Kagan, S., Kagan, M. and Kagan, L. (2000). *Reaching standarts through cooperative learning: social studies*. Kagan Publishing: San Clemente, CA.
- Kalay, A. (2013). *Ritme dayalı müzik öğretim programının, öğrencilerin akış deneyimleri, müzik dersi başarıları ve müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kaplan, P. R. and Stauffer, S. L. (1994). *Cooperative learning in music*. MENC, USA.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24.Basım). Nobel Yayıncılık.
- Kasap, B. T. (2005). Suzuki okulu metodu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (9), 115-128.

- Kaya, A. (2011). *Eğitim psikolojisi*. (6.Basım) Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınçer, Ö. ve Uygun, M. A. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 206-238.
- Kıncal, R. Y., Ergül, R. ve Timur, S. (2007). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 156-163.
- Kırcıoğlu, Ç. S. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin müzik dersi öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri, öz yeterlilik algıları ile tutumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Koca, Ş. (2013).Okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Fine Arts*, 8 (1), 164-175.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kocabaş, A. (1998). *İşbirlikli öğrenmenin müziği öğrenmedeki başarı ve başarısızlık yüklemeleri üzerindeki etkileri*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitapçığı, Cilt.I, ss.611-617.
- Kocabaş, A (2001). "The Effects of Cooperative Learning on Students' Self-Concept: An Application on Fifth Graders Students in Music Education"; *Interkulturel ,I/2*, pn: 241-251, Fom, Forshungsstelle Migration und İntegration Padagogische Hochschule Freiburg / Germany

- 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, 45-57.
- Kocabaş, A. ve Uysal, G. (2006). *İlköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi. (26-28 Nisan 2006). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Kocabaş, A. (2007). *Müzik öğretiminin temelleri*. (3.basım). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Kocabaş, A. (2009). *Using songs in mathematics instruction: Results from pilot application*. World Conference on Educational Sciences, 4-7 February, 2009, Science Direct, Social Science, North Cyprus: Near East University.
- Kocabaş, A. ve Çubukçu, F. (2012). The impacts of the cooperative learning on the turkish students' popular music preferences and their perceptions of the value of courage. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, ISSN 1308 – 8963 Cilt: 01, Sayı: 03, 2011, 01-18, Ulrichs web, Copernicus , index, asos tarafından taranıyor.
- Kocabaş, A. (2013). The effects of cooperative learning on continual and state anxiety and musical performance in teaching music. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2 (2), 27-35.
- Kocabaş A. (2015). *The effects of rhythmic articulation skills of primary school teachers candidates on playing instrument skills*. International Congress On Education For The Future: Issues and Challenges. (13-15 May 2015). Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Köroğlu, N. G.. (2014). İlköğretim ikinci kademe müzik öğretmenlerinin 2006 müzik dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2, (1). 127-140.
- Kuru, E. ve Karabulut, E. O. (2009). Ritim eğitimi ve dans dersi alan ve almayan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 441-458.
- Mccormick, J. and Mcpherson G. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34, (3), 325-339.
- MEB (2006). *İlköğretim müzik dersi öğretim programı (1. - 8. Sınıflar)*. 24.07.2014 tarihinde ttkb.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2007). *MEGEP (meslekî eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi) müzik aletleri yapım alanı – müzik işaretleri*. Ankara.
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J. and Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training and phonological awareness. *Reading and Writing an Interdisciplinary Journal*, 26 (5), 739-769.
- Nielsen. S.G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32 (4), 418–431.
- Öncü, H.. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe’ ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 183-206.
- Özal, K. (2007). *Dalcroze metodu*. 10.03.2015 tarihinde www.muzikegitimcileri.net adresinden erişilmiştir.

- Özçelik, Ö. A. (2010). Suzuki yetenek eğitimi ve bartok mikrokosmos yöntemleriyle özengen piyano eğitiminde yoğunlaşma becerisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 643-661.
- Özeke, S. (2007). Kodaly yöntemi ve ilköğretim müzik derslerinde kodaly yöntemi uygulamaları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX (1), 111-119.
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 57-63.
- Özkale, B. (2010). *Ritim çalışmalarının altı yaş çocuklarının bilişsel becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, G. (2012). *Müziksel işitme eğitiminde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci kaygı ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Patel, A. D. (2006). Musical rhythm, linguistic rhythm and human evolution. *Music Perception Journal*, 24 (1), 99-104.
- Phyllis R. Kaplan and Sandra L. Stauffer, 1994, Cooperative Learning In Music, USA, MENC Book.
- Ravignani, A., Gingras B., Asano, R., Sonnweber, R., Matell'an, V. & Fitch, W. T. The Evolution of Rhythmic Cognition: New Perspectives and Technologies in Comparative Research. 20.04.2015 tarihinde <http://mindmodeling.org/> adresinden erişilmiştir.
- Saban, A. İ. ve Bal, A. P. (2010). Matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin bazı sosyo - demografik özellikler

açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (11), 1–19.

Sarıtaş, E. (1999). İlköğretim I. devrede işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarılı ve başarısız öğrenciler üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6, 97-104.

Sarıtaş, M. (2000). İlköğretim okulları IV. sınıf beden eğitimi dersi öğretimine yarışmalı öğrenme ve işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı bakımından etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7, 44-52.

Schunk, D. H., (2011). *Öğrenme teorileri*. (2.Basım). (M. Ş., Çev.). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışma basım tarihi 1991).

Selçioğlu, E. (2006). *Çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenmenin müzikte erişimi ve hatırdaki tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (18.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Praeger: USA.

Soylu, B. A. (2008). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7 - 11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şenol, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

TDK (1932). 20.03.2015 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

Toksoy, A. C. ve Beşiroğlu, Ş. (2006). Orff yaklaşımı çerçevesinde ilköğretim I. kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi. *İTÜ Dergisi/b Sosyal Bilimler*, 3 (2), 23-34.

TTKB (2014). *İlköğretim müzik 4-5 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.

Tufan, S. ve Sökezoğlu, D., (2009). *Oyun, hareket, dans ve ritim yoluyla müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. (23-25 Eylül 2009). Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi.

Tunçer, D. Ö. ve Doğrusöz, N. (2013). 36-72 aylık çocuklar ile dalcroze yaklaşımı: oyun örnekleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 36, 1-20.

Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar ilkeler yaklaşımlar*. (2.Basım) Ankara: Adalet Matbaası.

Uçan, A., Yıldız, G. ve Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde müzik öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

Ünlü, H., Sünbül, A. M. ve Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 23-33.

- Ünlü, M. ve Aydın, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “permütasyon ve olasılık” konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 1-16.
- Wilson, F., R. and Roehmann, F., L. (1997). Music and child development. (2 nd ed.). MMB Music: USA.
- Yetkin, T. Ö. (2010). *İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. (2010). Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi üzerindeki etkileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 140-149.
- Yönetken, H. B. (1952) *Okulda müzik öğretimi ve öğretim metotları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Zembat, R., Mertoğlu E. ve Choi, J., (2010). 5-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan ritim eğitimi programının çocukta ritim duyusunun gelişimine etkisinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1),47-60.

EKLER

- Ek.1:**Ritmik Başarı Testi
- Ek.2:** Ritim Becerileri Gözlem Formu
- Ek.3:** Ritmik Özyeterlik Ölçeği
- Ek.5:** Belirtke Tablosu
- Ek.6:** İşbirlikli Ders Planı Örneği
- Ek.7:** Grup İçi Gözlem Formu
- Ek.8:** Deney Grubu Uygulamalarından Görüntüler
- Ek.9:** Öğrencilerin Yaptıkları Ritim Çalgıları
- Ek.10:** Araştırma İzin Belgesi (Ölçek Ön Uygulama)
- Ek.11:** Araştırma İzin Belgesi

4) "El ele verelim" söz kalıbının uzun ve kısa heceleri aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak gösterilmiştir?

4.1) () . | - - | - . .

4.2) () - | . . | . . -

4.3) () . | - . | . . .

5) "Ankara" kelimesinin ritmi aşağıdakilerden hangisidir?

5.1) () 

5.2) () 

5.3) () 

6) "Karaman, Gelibolu, Aydın, Muş" söz kümesinin ritmi aşağıdakilerden hangisidir?

6.1) () 

6.2) () 

6.3) () 

7) 
 İzmirli Ber gamalı

Yukarıdaki dizide "İzmirli" ve "Bergamalı" sözcükleri hangi ritim kalıbını alır?

7.1) () 

7.2) () 

7.3) () 

8) Aşağıdakilerden hangisi yarım / sekizlik notadır ?

8.1) () 

8.2) () 

8.3) () 

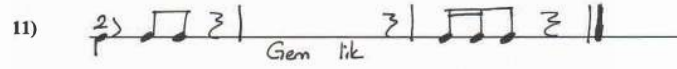


Yukarıdaki ritim kalıbı aşağıdaki söz kümelerinden hangisine aittir?

- 9.1) () Ah ne süslü kelebek
 9.2) () Yağ satarım, bal satarım
 9.3) () Koyun gelir yata yata

10) Dizeğin ikinci çizgisinden başlayan ve bu çizgiye adını veren şekle ne denir?

- 10.1) () Sol anahtarı
 10.2) () Ölçü
 10.3) () Ölçü çizgisi



Yukarıdaki söz dizisinde "Gemlik" sözcüğü hangi ritim kalıbını alır?

- 11.1) ()
- 11.2) ()
- 11.3) ()

12) Tam-ta-ta-ta ritmini hangi ölçü kalıbıyla vururuz?

- 12.1) ()
- 12.2) ()
- 12.3) ()

EK-3: Ritmik Özyeterlik Ölçeği**Ritmik Öz-Yeterlik Ölçeği****Sevgili Öğrenciler,**

Bu ölçek ile sizin müzik dersindeki ritim konusunda kendinize olan inançlarınız saptanmaya çalışılmaktadır. Bu bir sınav değildir, bundan dolayı bu ölçekteki maddelerin “Doğru” ya da “Yanlış” yanıtı yoktur. Sizden istenen, her bir maddeyi okuyup o maddeye katılıp katılmadığınızı yanında bulunan kutucuklar içine işaretlemenizdir. İşaretlemeyi çarpı (X) koyarak yapabilirsiniz. Lütfen işaretlenmemiş boş madde bırakmayınız. Göstermiş olduğunuz ilgi ve çalışmaya olan katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Ad-Soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

Cinsiyeti:

	Maddeler	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Ölçü sayısı ve ölçü çizgisinin ne olduğunu yazabilirim.			
2	Ölçü sayısı ve ölçü çizgisinin ne olduğunu bir şarkının üzerinde ayırt edip gösterebilirim.			
3	Dörtlük notayı dizek üzerine yazıp okuyabilirim.			
4	Sekizlik notayı dizek üzerine yazıp okuyabilirim.			
5	Birlikte söyler ve çalarken ritimde birliktelik sağlayabilirim.			
6	Dinlediğim müziklerdeki ritmi beden hareketlerim ve beden seslerimle taklit edebilirim.			
7	2/4'lük,3/4'lük ve 4/4'lük ölçüdeki ritmik yapıları doğru bir şekilde vücut sesi ya da ritim araçlarıyla vurabilirim.			
8	Bir parçanın içinde geçen dörtlük nota değerlerini ayırt edip gösterebilirim.			
9	Bir parçanın içinde geçen sekizlik nota değerlerini ayırt edip gösterebilirim.			
10	Dörtlük sus değerini çizebilirim.			
11	Parça içindeki dörtlük sus değerini ayırt edip gösterebilirim.			
12	Bir şarkının sözlerindeki uzun heceleri çizgi ile (-) gösterebilirim.			
13	Adımlar ve vücut hareketleriyle ritmi taklit edebilirim.			
14	Çalgılarla çeşitli ses sürelerini ritim çalgıları ile çalabilirim.			
15	Bir şarkıdaki kısa ve uzun sesleri grafikte gösterebilirim.			
16	Öğretmenimin çaldığı ritim kalıbını tekrar edebilirim.			
17	Farklı ritmik yapıdaki ezgilerin ritmine uygun hareket/dans edebilirim.			

EK-4: Belirtke Tablosu**4.Sınıf Müzik Dersi kazanımları İçin Belirtke Tablosu****Bilişsel Alandaki Kazanımlar**

Bilişsel Süreç Boyutu Bilgi Boyutu	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Olgulara Dayanan Bilgi						
Kavramsal Bilgi				B4. Öğ- rendiği seslerin temel özellik- lerini ayırt eder.		
İşlemsel Bilgi			B1. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır. B2. Müzik- teki ses yükseklik- lerini grafikle gösterir.			
Bilişötesi Bilgi						

Devinişsel Alandaki Kazanımlar (Simpson' un Devinişsel Alan Taksonomisi)

Kazanımlar	Algılama	Kuruluş	Kılavuzlan- mış Faaliyet	Mekanizma	Karmaşık Dışa Vuruk Faaliyet	Uyum	Yaratma
A4. Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir.						X	
C2. Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder.							X
C3. Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.							X
C4. Farklı ritmik yapıdaki ezgilere uygun hareket eder.						X	
C5. Müzikler de aynı ve farklı ezgi cümlelerini dansa dönüştürür.						X	

EK-5: İşbirlikli Ders Planı Örneği**TEZ UYGULAMASI DERS PLANI 4. HAFTA****BÖLÜM 1**

Sınıf Düzeyi	4
Öğrenme Alanı	Müziksel Algı ve Bilgilenme
Tarih	06.03.2015
Ders	Müzik
Hedefler: - Akademik Hedefler	B.4.Uzun ve kısa sesleri “.” ve “-” ile gösterir. B.4.Öğrendiği seslerin temel özelliklerini fark eder. B.1. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır. B.1.Fa- Sol ve La notalarının dizek üzerindeki yerlerini tanır. B.2.Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir.
Sosyal Hedefler	Öğrencilerin birbirleriyle daha iyi ilişkiler kurmasını sağlamak. Ortak amaç bağımlılığını sağlamak. Sorumluluk duygusunu güçlendirmek. Takım çalışması becerisini arttırmak.
Kararlar: Grup Boyutu	24 kişi olan sınıf her bir gruba 4 kişi düşecek şekilde 6 gruba ayrılacaktır.
Öğrencileri Atama Metodu	İlk aşama olan öğrencileri gruplara atama, 24 kişi olan sınıfı dörderli gruplara ayırmak öğrencilere doğdukları aylar sorulur. Öğrenciler doğdukları ayları söylerler ve aynı ayda doğan öğrenciler bir grupta olmak üzere dörderli gruplar yapılır. Öğretmen bu arada öğrencilerin gruplara heterojen dağılıp dağılmadığına dikkat etmelidir. Öğretmen her gruba grup çadırını dağıttıktan sonra öğrenciler öncelikle gruplarına bir ad verirler, kendilerine bir grup sloganı bulurlar. Ardından da bir grup şarkısı belirlerler.
Roller	Bunları grup çadırlarına yazdıktan sonra, işbirlikli öğrenme yönteminin getirdiği grup rolleri öğrencilere tanıtılır. “Sözcü”, “Denetleyici”, “Yazıcı”, “Cesaretlendirici” rolleri hakkında öğrenciler konuşturulur ve öğretmen hazırladığı rol kartlarını öğrencilere verir. Her gruptan alfabetik olarak ismi en önce gelen “Sözcü” kartını almak üzere, rol dağılımı sırasıyla bu şekilde gerçekleştirilir.
Sınıf Düzenlemesi	4’erli işbirlikli öğrenme grupları birbirleriyle olabildiğince yakın, diğer gruplara da öğrenmelerini engellemeyecek kadar uzak olacak şekilde düzenlenir.
Materyaller	Grup başına bir kopya olacak şekilde olumlu araç

	bağımlılığı yaratarak düzenlenir. Flüt, ksilofon, çalışma kağıtları, rol kartları, değerlendirme ölçekleri, kalem kullanılır.
--	---

BÖLÜM 2: ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ

Görev ve Amaç Yapısını Açıklama: Görev:

Vücudu ısıdırma için yerden ve daldan elma toplama hareketi, baş-boyun ve omuz döndürme hareketleri yapılarak vücut hareketliliği sağlanır.
Öncelikle çiçek koklama ve mum söndürme gibi nefes çalışmaları yaptırılır. Ardından pıh – çıh – tıh- kıh heceleri diyafram nefesi kullanarak söylenir.
Bir şeye şaşırdığımızda nasıl ses çıkarıyorduk diye soru soran öğretmen geçen hafta öğrenilen kısa ve uzun hece konusuna hatırlatmada bulunur. Verilen (a aa) cevabındaki uzun ve kısa hecelere dikkat çekeriz. Uzun ve kısa ses veren canlı ve cansız varlıkların sesleri sorulur ve çıkartmaları istenir. Hangi ses uzun hangi ses kısa diye sorarak süre değerleri, uzun ve kısa ses ayrımı hissettirilerek, bir önceki derse atıfta bulunulur.
Öğretmen ders kitabında yer alan “Hayvanlar” parçası notalarıyla birlikte tahtaya yazar. Daha sonra parçanın ritmik konuşması önce öğretmen sonra öğrencilerle beraber, aynı şekilde ritmik bonası da önce öğretmen daha sonra öğrenciler tarafından yapılır. Geçen ders öğrenildiği gibi hangi, seslerin uzun hangi seslerin kısa olduğu sınıfa sorulur.
Öğrenciler bir önceki derste öğrendikleri için kısa sesleri (.) uzun sesleri (–) ile gösterirler. Burada farklı olarak hangi notanın olduğu sorulur. Öğrenciler notayı bilmedikleri için parmaklarıyla “Fa” notasını gösterirler. Öğretmen de bunun doğru olduğunu ve bugün “sol” ve “la” notasına ek olarak “fa” notasını göreceğimizi ve “fa” notasının sol notasının altındaki aralığa yani birinci aralığa yazılacağını söyler.
Öğretmen çalgısıyla ezgiyi çalar. Sınıf tekrar eder. Daha sonra Fa-Sol ve La sesleri blok flütten ses alınarak sınıfa –na vokali ile çalıştırılır. Yeni eklenen nota ile birlikte seslerin yüksekten alçağa doğru sıralanması yapılır.
Sol sesinin 2. çizgi üzerine, la sesinin 2. çizgi üzerindeki aralığa yazıldığı hatırlatılır ve Fa sesinin 1. çizgi üzerindeki aralığa yazıldığı gösterilir. Ardından öğrencilere fa-sol ve la seslerinin incelik-kalınlık, yükseklik-alçaklığının olduğu ortak çalışma kağıdı dağıtılır. Üzerine nota adlarını yazmaları istenir. Verilen 2. çalışma kağıdında “Hayvanlar” parçasının ilk iki ölçüsü sözcü, diğer iki ölçü denetleyici, diğer iki ölçü yazıcı, son iki ölçü cesaretlendirici tarafından ölçüdeki hecelerin Fa- sol-la notalarından hangisine ait olduğu belirlenir. Herkes kendi ölçüsünü iyice öğrendikten sonra grup arkadaşlarına sırasıyla açıklama yaparak öğretir. Bütün öğrenciler kendi çalışma ölçülerini uygun sıraya sokarak çalışırlar. Ezgilendirirler. Ritmik konuşarak, ritim araçları ya da beden perküsyonu ile ritmik vuruşlarını yaparlar.
Şarkı enstrüman eşliğinde öğretmen tarafından çalınır.
Şarkı öğretmen tarafından seslendirilir. Uzun ve kısa seslere vurgu yapılır.
Şarkı hep birlikte birkaç defa söylenir. Öğrenciler ritmik vuruşlarla şarkıya eşlik ederler.

Her öğrenciye şarkının bir motifini içeren çalışma yaprağı verilerek olumlu bağlılık sağlanır.

Parçaya ait hecelerden bazılarının seslerinin ince, bazılarının da kalın olduğunu söyleyerek grupça parçada geçen ince, orta ve kalın sesler, uzun ve kısa sesler tespit edilerek tabloya geçirilir ve grafik oluşturulur.

Başarı Kriterleri: Olumlu amaç ve araç bağımlılığı yaratarak dersin sonunda işbirlikli öğrenme gruplarının kazanımları kazanmış olması.

Olumlu Bağımlılık: Birlikte batır, birlikte çıkarız mantığının kavratılmasıyla ve olumlu araç bağımlılığıyla da birleştirilerek işbirlikli öğrenme gruplarına dersin hedeflerini kazandırma.

Bireysel Sorumluluk: İşbirlikli öğrenme grubundaki her bir öğrenci kendisine verilen rol kartlarında yazan rolünün gerekliliğini yerine getirir. Her öğrenci kendi müzik cümlesini öğrenmek ve öğretmekten sorumludur.

Gruplar Arası İşbirliği: Çalışmasını tamamlayan grup diğer gruplara, grupların çalışmalarını bozmayacak ve ortamı gürültülü hale getirmeden yardım edebilir, materyal alış-verişinde bulunabilir.

Beklenen Davranışlar: Dersin sonunda fa- sol ve la seslerinin dizekteki yerlerini göstermeleri, ses yüksekliklerini grafiklerle göstermeleri, uzun ve kısa sesleri “.” ve “-“ ile göstermeleri beklenir. Bunun sonucunda şarkı doğru bir ritim ve yükseklikte seslendirilmelidir.

İzleme ve Müdahale: Gözlem Prosedürü: İşbirlikli öğrenmenin temel ilkelerine bağlı kalarak çalışma yapılarak, kuralcı bir yapı sergilenir.

Gözlem Yapan: Öğretmen ders boyunca işbirlikli öğrenme gruplarını, işbirlikli öğrenme grupları ise rahatsızlık vermeden diğer grupları izleme hakkına sahiptir.

Görev Yardımı İçin Müdahale: İşbirlikli öğrenme gruplarına ders boyunca yapacakları çalışmalarda öğretmen grupların aralarında dolaşarak rehberlik eder. Grupların çalışmalarına müdahale etmez. Onların cevapları kendileri bulabilmeleri için yönlendirir.

Takım Çalışması Yardımı İçin Müdahale: Öğretmen Grupta görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenci varsa bu duruma müdahale ederek ona sorumluluklarını hatırlatarak müdahale eder.

Değerlendirme ve İşleme: İşbirlikli öğrenme dersinde yapılan çalışmaların grup ve birey bazında değerlendirilmesidir.

Bireysel Öğrenmede Üyelerin Değerlendirilmesi: Burada isteyen öğrencilerin bireysel değerlendirilmesi yapılabileceği gibi çalışma kağıtlarında yer alan görev paylaşımı yapılarak tamamlanan etkinlikler değerlendirilebilir.

Grup Üretkenliğinde Değerlendirme: Grup içi gözlem formu tüm üyeler tarafından doldurularak kimin grup içinde ne kadar üretken olduğu değerlendirilebilir.

Kullanılan Çizelgeler ve Grafikler: Grup içi gözlem formu ve grup değerlendirme formu kullanılır.

Her Öğrenciye Pozitif Geri Bildirim: Öğretmen değerlendirme aşamasında her öğrenciye anında geribildirim sağlar.

Kutlama: Değerlendirmenin sonunda en başarılı grup kutlanır ya da grup ödülü ile ödüllendirilir. Haftanın en güzel ve doğru şarkı söyleyen grubu panoda asılarak ilan edilir.

GRUP DEĞERLENDİRME FORMU

Grup adı:

Puan:

Tarih:

Şarkıyı ses yüksekliklerine uygun olarak seslendirir.			Şarkının sözlerini ve ritmini doğru şekilde ifade eder.			Şarkıya grupla başlar ve grupla bitirir.		
Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır

ÇALIŞMA KAĞIDI 1

[illegible][illegible]

ÇALIŞMA KAĞIDI 2

ÇALIŞMA KAĞIDI

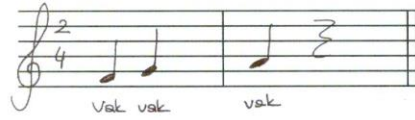
Sözcü



La (ince ses)
Sol (orta ses)
Fa (kalın ses)

Su	da	ör	dek	yü	zü	yor

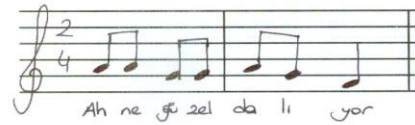
Denetleyici



La (ince ses)
Sol (orta ses)
Fa (kalın ses)

Vak	Vak	Vak

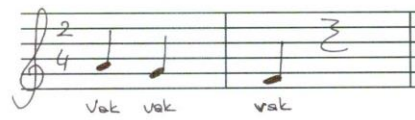
Yazıcı



La (ince ses)
Sol (orta ses)
Fa (kalın ses)

Ah	ne	gü	zel	da	lı	yor

Cesaretlendirici



La (ince ses)
Sol (orta ses)
Fa (kalın ses)

Vak	Vak	Vak

ÇALIŞMA KAĞIDI 3

HAYVANLAR

Söz ve Müzik: Metin Tufan

Çabuk

1. Su da ör dek yü zü yor vak vak vak
 2. Yol da kö pek ge zi yor hav hav hav
 3. Kar da a n u çu yor viz viz viz
 4. Ev de ke di u yu yor mar mar mar

Ah me gü zel da lı yor vak vak vak
 Ge çen le ri sü zü yor hav hav hav
 Çi çek le re kü nü yor viz viz viz
 Hiç kim se yi duy mu yor mar mar mar

EK-6: Kontrol Grubu Ders Planı Örneği**BÖLÜM 1**

Ders	Müzik
Sınıf	4 – B
Öğrenme alanı	Müziksel Algı ve Bilgilenme
Kazanımlar	B.4.Uzun ve kısa sesleri “.” ve “-” ile gösterir. B.4.Öğrendiği seslerin temel özelliklerini fark eder. B.1. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır. B.1.Fa- Sol ve La notalarının dizek üzerindeki yerlerini tanır. B.2.Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir.
Öğretme öğrenme yöntem ve Teknikleri	Notayla öğretim yöntemi, ritminden başlayarak şarkı öğretme yöntemi, anlatım, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, yaratıcı drama
Kullanılan eğitim teknolojileri araç ve gereçler	Flüt, ksilofon, ders kitabı kalem, projektör, yansı

BÖLÜM 2 : ÖĞRENME - ÖĞRETME SÜRECİ

Vücudu ısındırma için yerden ve daldan elma toplama hareketi, baş-boyun ve omuz döndürme hareketleri yapılarak vücut hareketliliği sağlanır. Öncelikle çiçek koklama ve mum söndürme gibi nefes çalışmaları yaptırılır. Ardından pıh – çıh – tıh - kıh heceleri diyafram nefesi kullanarak söylenir.
Bir şeye şaşırdığımızda nasıl ses çıkarıyorduk diye soru soran öğretmen geçen hafta öğrenilen kısa ve uzun hece konusuna hatırlatmada bulunur. Verilen (a aa) cevabındaki uzun ve kısa hecelere dikkat çekeriz. Uzun ve kısa ses veren canlı ve cansız varlıkların sesleri sorulur ve çıkartmaları istenir. Hangi ses uzun hangi ses kısa diye sorarak süre değerleri, uzun ve kısa ses ayrımı hissettirilerek, bir önceki derse atıfta bulunulur.
Öğretmen ders kitabında yer alan “Hayvanlar” parçası notalarıyla birlikte tahtaya yazar. Daha sonra parçanın ritmik konuşması önce öğretmen sonra öğrencilerle beraber, aynı şekilde ritmik bonası da önce öğretmen daha sonra öğrenciler tarafından yapılır. Hangi, seslerin uzun hangi seslerin kısa olduğu sınıfa sorulur. Öğrenciler bir önceki derste öğrendikleri için kısa sesleri (.) uzun sesleri (–) ile gösterirler. Burada farklı olarak hangi notanın olduğu sorulur. Öğrenciler notayı bilmedikleri için parmaklarıyla “Fa” notasını gösterirler. Öğretmen de bunun doğru olduğunu ve bugün “sol” ve “la” notasına ek olarak “fa” notasını göreceğimizi ve “fa” notasının sol notasının altındaki aralığa yani birinci aralığa yazılacağını söyler. Öğretmen çalgısıyla ezgiyi çalar. Sınıf tekrar eder. Daha sonra Fa-Sol ve La sesleri blok flütten ses alınarak sınıfa –na vokali ile çalıştırılır. Yeni eklenen nota ile birlikte seslerin yüksekten alçağa doğru sıralanması yapılır. Sol sesinin 2. Çizgi üzerine, la sesinin 2. Çizgi üzerindeki aralığa yazıldığı hatırlatılır ve Fa sesinin 1. Çizgi üzerindeki aralığa yazıldığı gösterilir.

Ardından öğrencilere fa-sol ve la seslerinin incelik-kalınlık, yükseklik-alçaklığının olduğu çalışma kağıdı dağıtılır. Üzerine nota adlarını yazmaları istenir.
Şarkı öğretmen tarafından solfej ve sözleriyle seslendirilir. Uzun ve kısa seslere vurgu yapılır.
Şarkı hep birlikte birkaç defa söylenir.
Tahtaya aşağıdaki tablo çizilir. Aynı zamanda aşağıdaki tablonun kağıda çizilmiş hali öğrencilere dağıtılır. Parçanın sözleri tablo içine yazılır.

	Su	da	ör	dek	yü	zü	yor	vak	vak	vak
La (ince ses)										
Sol (orta ses)										
Fa (kalın ses)										

	Ah	ne	gü	zel	da	lı	yor	vak	vak	vak
La (ince ses)										
Sol (orta ses)										
Fa (kalın ses)										

Parçaya ait hecelerden bazılarının seslerinin ince, bazılarının da kalın olduğunu söyleyerek grupça parçada geçen ince, orta ve kalın sesler, uzun ve kısa sesler tespit edilerek tabloya geçirilir ve grafik oluşturulur.
--

BÖLÜM 3: DEĞERLENDİRME

Herkes sırayla şarkıyı flüt eşliğinde söyler. Doğru seslendiren öğrenci alkışlanır.
Gözlem formu kullanılarak değerlendirme yapılır.

EK-7: Grup İçi Gözlem Formu**GRUP İÇİ GÖZLEM FORMU****Grubun adı:****Tarih:****Toplam Puan:**

MADDELER		EVET	KISMEN	HAYIR
1.	Grupta herkes amacına ulaşmak için çabaladı.			
2.	Grupta herkes fikir üretimine katkıda bulundu.			
3.	Grup ne yapacağını anladı.			
4.	Grupta herkes birbirinin öğrenmesine yardımcı oldu.			
5.	Grupta görev ve sorumluluklar paylaşıldı.			
6.	Grubun malzemesi tamamlandı.			
7.	Grup sessiz konuşma ve sessiz çalışma davranışını sergiledi.			
8.	Herkes görevi için elinden geleni yaptığına inandı.			
9.	Grupta herkes birbirine saygılı davrandı.			
10.	Çalışma sırasında hedef dışı davranışta bulunulmadı.			
11.	Diğer grupların sunumları dikkatle dinlendi.			
12.	Şarkının ritmik konuşması uyum içinde yapıldı.			
13.	Şarkının ritmik bonası uyum içinde yapıldı.			
14.	Şarkının ritmi uyum içinde vuruldu.			

NOT: Verdiğiniz yanıtlar için, Evet (2 puan); Kısmen (1 puan); Hayır (0 puan)

EK-8: Deney Grubu Uygulamalarından Görüntüler



EK-10: Ön Uygulama İzin Belgesi

**T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 12018877-604.01.02-E.5153098

18.05.2015

Konu: Tule KARAARSLAN

Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Tule KARAARSLAN'ın 08/05/2015 tarihli dilekçesi

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tule KARAARSLAN'ın "İşbirlikli Öğrenmenin İlkokul 4. Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Ritim Becerileri ve Özyeterlilik Alguları Üzerine Etkileri" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Menemen ilçesi Egekent 2 Ortaokulu'nda öğrenim gören 5. Sınıf öğrencileri ve Ulukent Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. Sınıf öğrencilerine uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının,yukarıda adı geçen okullarda, 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, çalışmaya katılmaya gönüllü ebeveynlerden izin alınarak yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
18.05.2015
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-11: Uygulama İzin Belgesi

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.5016353

14.05.2015

Konu: Tule KARAARSLAN
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Tule KARAARSLAN'ın 08/05/2015 tarihli dilekçesi

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tule KARAARSLAN'ın "İşbirlikli Öğrenmenin İlkokul 4. Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Ritim Becerileri ve Özyeterlilik Algıları Üzerine Etkileri" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Menemen ilçesi Ulukent İlkokulu'nda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerine uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının,yukarıda adı geçen okulda, 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, çalışmaya katılmaya gönüllü ebeveynlerden izin alınarak yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
14.05.2015
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı