

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MÜZİKSEL İŞİTME EĞİTİMİNDE KULLANILAN
“İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ”NİN ÖĞRENCİ
KAYGI VE BAŞARISINA ETKİSİ

Gökhan ÖZTÜRK

Kasım-2012

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

MÜZİKSEL İŞİTME EĞİTİMİNDE KULLANILAN
“İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ”NİN ÖĞRENCİ
KAYGI VE BAŞARISINA ETKİSİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Gökhan ÖZTÜRK

Danışman
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU

Bolu-2012

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Gökhan ÖZTÜRK'e ait "Müziksel İşitme Eğitiminde Kullanılan 'İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin Öğrenci Kaygı ve Başarısına Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir (08.11.2012).

Akademik Unvan ve Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Nesrin KALYONCU.....	
Üye : Prof. Ali SEVGİ.....	
Üye : Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN.....	
Üye : Yrd. Doç. Dr. İhsan BOZANOĞLU.....	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Yavuz DURAK.....	

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ

Enstitü Müdürü

ABSTRACT

Gökhan ÖZTÜRK

Dissertation

Ph.D., Department of Music Education

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Nesrin KALYONCU

November, 2012, xvi+190 pages

Anxiety is a significant educational factor which may effect the gaining of musical audince skills, their effective application, and the evaluation process negatively. The discussions on the traditional teaching approaches' competence regarding the reduction of the anxiety experienced in this field, brings forward the necessity of new approaches to be put into practice. In this study, one of these mentioned new approaches: the cooperative learning's influence on anxiety and success in ear training field is investigated.

The study had been carried out with thirty seven students who, are registered to the Music Teacher Training Program of a university of West Blacksea Region, were taking Ear Training lesson IV (ET-IV) in the spring semester of 2010-2011 academic year. The students were grouped in two with reference to their three semester success points' averages; these two sets have appointed as experiment group ($N_D=19$) and control group ($N_K=18$) by using random assignment method. During the eight week study, in experiment group the ET-IV lesson had been practiced by supporting with the 'cooperation learning method' while ongoing intruotional methods had been continued in control group.

In the research, experimental model with 'pre-test/post-test control groups design' was used. The data had been collected by using "Music Theory Test", "Musical Writing (dictation) Test", "Ear Training Lesson Anxiety Scale" which are developed by the researchers and "State Anxiety Scale" which is developed by Spielberger et al (1970). In addition, to be get to know the work groups, "Personal Information Form" was used.

The collected data throughout the research was analyzed with the SPSS-15 program. The data analysis was done according to 'paired samples t-test' and 'independent t-test'. According to the results of the study, the cooperative learning; has not been effective on the success increase in music theory and has not been effective on the success increase in musical writing (dictation). The cooperative learning has not affected state anxiety level but has been effective on the anxiety level in ear training lesson positively.

Keywords: Ear training, Cooperative learning method, Success in lesson, State anxiety, Ear training lesson anxiety

ÖZET

Gökhan ÖZTÜRK

Doktora Tezi

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nesrin KALYONCU

Kasım 2012, xvi+190 Sayfa

Kaygı; müziksel işitme becerilerinin kazanımını, etkili biçimde kullanımını ve değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkileyen önemli bir faktördür. Geleneksel öğretim yaklaşımlarının, işitme eğitiminde yaşanan kaygıyı azaltma konusundaki yeterliği üzerine yapılan tartışmalar, beraberinde yeni yaklaşımların izlenmesi gerektiğini de gündeme getirmiştir. Bu araştırmada da; bahsedilen yeni yaklaşımlardan birisi olan işbirlikli öğrenme yönteminin müziksel işitme eğitimi branşında öğrencilerin kaygı ve başarılarına etkisi araştırılmıştır.

Çalışma, 2010-2011 Eğitim ve Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'na kayıtlı ve Müziksel İşitme-Okuma-Yazma IV (MİOY-IV) dersini alan toplam 37 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, üç dönemlik MİOY dersi başarı puanlarının ortalaması alınarak iki gruba ayrılmış, yansız atama yöntemiyle gruplardan birisi deney ($N_D=19$), diğeri kontrol grubu ($N_K=18$) olarak seçilmiştir. Sekiz haftalık uygulama süresince; MİOY-IV dersi, deney grubunda 'işbirlikli öğrenme yöntemi'yle desteklenerek, kontrol grubunda ise sunuş yoluyla öğretimi merkeze alan geleneksel yöntemle işlenmiştir.

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersi Kaygı Ölçeği", "Müzik Teorisi Testi", "Müziksel Yazma (Dikte) Testi" ile Spielberger ve

diğerleri (1970) tarafından geliştirilen “Durumluk Kaygı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca, çalışma gruplarını tanımak için “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

Araştırmada SPSS-15 programı kullanılmış, verilerin analizi için ‘ilişkili örneklem t-testi’ ile ‘ilişkisiz örneklem t-testi’ uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre; işbirlikli öğrenme yöntemi, müzik teorisi ve müziksel yazma (dikte) başarısının artmasında etkili olmamıştır. Aynı şekilde sınava yönelik durumluk kaygı düzeyini de etkilemezken, MİOY dersine yönelik kaygının azalmasında anlamlı fark yaratacak şekilde etkili olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müziksel işitme eğitimi, İşbirlikli öğrenme yöntemi, Ders başarısı, Durumluk kaygı, Müziksel işitme-okuma-yazma dersi kaygısı

KISALTMALAR

AGSL: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

GSSL : Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi

MİOY: Müziksel İşitme-Okuma-Yazma

ÖTBB: Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde emeği geçen herkese teşekkür ederim. Özellikle de;

Deneyimlerinden yararlanmama fırsat tanıyan ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım rahmetli Raif Gülcan’a ve rahmetli Selahattin Görsev’e,

Bana karşı güvenini her zaman dile getiren ve çalışmalarında yol gösteren değerli hocam Sefai Acay’a,

Alan uzmanı olarak yardımlarını aldığım, dönütleriyle sadece ölçeklerin değil benim de gelişmeme katkı sağlayan değerli hocalarım Ali Sevgi’ye, Salih Aydoğan’a, Adnan Atalay’a, Özcan Özbek’e, İhsan Bozanoğlu’na ve Zeki Aarsal’a,

Doktora öğrenimi için beni yüreklendiren değerli hocalarım Mehmet Karataş’a ve Eren Yürüdü’e,

Fikirleriyle ufku genişleten, sahip olduğu bilgi ve tecrübeyi karşılıksız paylaşarak kişisel ve mesleki gelişimime önemli katkı sağlayan değerli hocam Yavuz Durak’a,

Gece gündüz demeden, emek vererek eğitmekten ve öğretmekten bir türlü yılmayan, bilimden önce bilimde ahlakın önemli olduğu hususunda farkındalık yaratan, sabırlı kişiliğiyle beni motive ederek tez yazma sürecini zevkli ve öğretici hale getiren, üstümdeki emeğini ödeyemeyeceğim değerli danışmanım Nesrin Kalyoncu’ya,

“Onlar olmasa ne yapardık!” dediğim sevgili annem’e, babam’a ve,

Varlığıyla beni mutlu eden, hayatımdaki herşeyi güzelleştiren biricik eşime teşekkürü borç bilirim.

Evimin atom karıncaları Ceren ve Görkem'e...

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora tezi olarak sunduğum, “Müziksel İşitme Eğitiminde Kullanılan ‘İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’nin Öğrenci Kaygı ve Başarısına Etkisi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

08.11.2012

Gökhan ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	v
KISALTMALAR.....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	x
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi.....	14
1.2. Araştırmanın Amacı.....	15
1.3. Araştırmanın Önemi.....	15
1.4. Sınırlılıklar.....	16
1.5. Tanımlar.....	17
2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	19
2.1. Müziksel İşitme Eğitimi.....	19
2.1.1. Müziksel algılama-tanımlama.....	21
2.1.2. Müzik teorisi.....	23
2.1.3. Müziksel okuma.....	24
2.1.4. Müziksel yazma.....	27
2.2. Müziksel İşitme Dersinin Müzik Öğretmenliği Eğitimi Programlarındaki Yeri.....	29
2.3. Kaygı.....	31
2.3.1. Kaygı nedir?	31
2.3.2. Kaygının nedenleri ve belirtileri.....	32
2.3.3. Kaygı türleri.....	33
2.3.4. Kaygı ve öğrenme ilişkisi.....	36
2.3.5. Müziksel işitme eğitiminde kaygı.....	38

2.4. İşbirlikli Öğrenme.....	39
2.4.1. Öğrenme yaklaşımlarına genel bakış.....	39
2.4.2. Sınıfın amaç yapısı ve işbirlikli öğrenme.....	43
2.4.3. ‘İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’ ve gelişimi.....	45
2.4.4. ‘İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’ nin temel ilkeleri.....	50
2.4.5. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri.....	53
2.4.6. ‘Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri’ tekniği.....	57
2.4.7. ‘İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’ nin faydaları.....	59
2.4.8. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’ nin uygulanmasında karşılaşılan zorluklar.....	61
2.5. İlgili Araştırmalar.....	62
2.5.1. Müziksel işitme eğitimi üzerine yapılan araştırmalar.....	62
2.5.2. Müziksel işitme eğitimi ve kaygı ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar.....	64
2.5.3. Müziksel işitme eğitimi ve işbirlikli öğrenme ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar.....	65
2.5.4. Müzik eğitimi ve işbirlikli öğrenme ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar.....	67
2.5.5. Öğrenme sürecinde kaygı ve işbirlikli öğrenme-kaygı ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar.....	69
3. YÖNTEM.....	72
3.1. Araştırma Modeli.....	72
3.2. Çalışma Grubu.....	73
3.3. Deney Süreci.....	76
3.3.1. Sürecin planlanması.....	76
3.3.2. Pilot uygulama.....	78
3.3.3. Deney grubunda derslerin işlenişi.....	79
3.3.3.1. Yöntemin tanıtılması.....	79
3.3.3.2. Takımların oluşturulması.....	80
3.3.3.3. Öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve dersin işlenişi.....	81
3.3.3.4. Bireysel ve grup değerlendirme süreci.....	82

3.3.4. Kontrol grubunda derslerin işlenişi.....	83
3.4. Veri Toplama Süreci.....	84
3.4.1. Veri toplama yöntemi.....	84
3.4.2. Veri toplama araçları.....	84
3.4.2.1. Kişisel bilgi formu.....	84
3.4.2.2. Müzik teorisi testi.....	85
3.4.2.3. Müziksel yazma (dikte) testi.....	87
3.4.2.4. Müziksel işitme-okuma-yazma (MİOY) dersi kaygı ölçeği...	88
3.4.2.5. Durumluk kaygı ölçeği.....	91
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	92
4. BULGULAR.....	94
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	94
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	96
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	97
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	98
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	100
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	103
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	103
5.1.1. ‘İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’ nin durumluk kaygıya etkisi ile ilgili sonuçlar.....	103
5.1.2. ‘İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’ nin MİOY dersine yönelik kaygıya etkisi ile ilgili sonuçlar.....	106
5.1.3. ‘İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’ nin MİOY dersi başarısına etkisi ile ilgili sonuçlar.....	108
5.2. Öneriler.....	112
5.3. Araştırma Önerileri.....	114
KAYNAKÇA.....	116
EKLER.....	136

EK-1. Deney ve Kontrol Grubunda Uygulanan Ders Planları, Çalışma Yaprakları ve Değerlendirme Soruları.....	137
EK-2. Kişisel Bilgi Formu.....	170
EK-3. Müzik Teorisi Testi.....	171
EK-4. Müziksel Yazma (Dikte) Testi ve Cevap Kağıdı.....	178
EK-5. MİOY Dersi Kaygı Ölçeği.....	182
EK-6. Durumluk Kaygı Ölçeği.....	184
EK-7. Kolmogorov-Smirnov ve Levene Testi Sonuçları.....	185
EK-8. İzin Yazıları.....	187
ÖZGEÇMİŞ	190

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2-1. Rekabetçi, bireyselci ve işbirlikçi sınıf ortamlarının karşılaştırılması.....	45
Tablo 3-1. Araştırma modelinin görünümü.....	72
Tablo 3-2. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı.....	74
Tablo 3-3. Öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumuna göre dağılımı.....	75
Tablo 3-4. Öğrencilerin MİOY dersi için haftalık çalışma durumu.....	75
Tablo 3-5. Öğrencilerin bireysel çalgılarına göre dağılımı.....	76
Tablo 3-6. Araştırma sürecini gösteren tablo.....	77
Tablo 3-7. MİOY-IV ders içerikleri ve deney sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri.....	78
Tablo 3-8. Takımların oluşturulma kriterleri ve takım kodları.....	80
Tablo 3-9. ‘Müzik teorisi testi’ maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik katsayıları.....	86
Tablo 3-10. KMO ve Bartlett testi sonuçları.....	89
Tablo 3-11. Maddelere ait faktör yük, r ve t değerleri.....	90
Tablo 3-12. Faktörlere ve ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa güvenirlik katsayıları	91
Tablo 4-1. Grupların müzik teorisi sınavı ‘durumluk kaygı ölçeği’ ön test puanlarına ait <i>ilişkisiz örneklem t-testi</i> sonuçları.....	94
Tablo 4-2. Grupların müzik teorisi sınavı ‘durumluk kaygı ölçeği’ ön test ve son test puanlarına ait <i>ilişkili örneklem t-testi</i> sonuçları.....	94
Tablo 4-3. Grupların müzik teorisi sınavı ‘durumluk kaygı ölçeği’ son test puanlarına ait <i>ilişkisiz örneklem t-testi</i> sonuçları.....	95
Tablo 4-4. Grupların müziksel yazma (dikte) sınavı ‘durumluk kaygı ölçeği’ ön test ve son test puanlarına ait <i>ilişkisiz örneklem t-testi</i> sonuçları.....	96
Tablo 4-5. Grupların ‘MİOY dersi kaygı ölçeği’ ön test puanlarına ait <i>ilişkisiz örneklem t-testi</i> sonuçları.....	97
Tablo 4-6. Grupların ‘MİOY dersi kaygı ölçeği’ ön test ve son test puanlarına ait <i>ilişkili örneklem t-testi</i> sonuçları.....	97
Tablo 4-7. Grupların ‘MİOY dersi kaygı ölçeği’ son test puanlarına ait <i>ilişkisiz örneklem t-testi</i> sonuçları.....	98
Tablo 4-8. Grupların ‘müzik teorisi testi’ ön test başarı puanlarına ait <i>ilişkisiz örneklem t-testi</i> sonuçları.....	99

Tablo 4-9. Grupların ‘müzik teorisi testi’ ön test ve son test başarı puanlarına ait	
<i>ilişkili örneklem t-testi</i> sonuçları.....	99
Tablo 4-10. Grupların ‘müzik teorisi testi’ son test başarı puanlarına ait <i>ilişkisiz</i>	
<i>örneklem t-testi</i> sonuçları.....	100
Tablo 4-11. Grupların ‘müziksel yazma (dikte) testi’ ön test başarı puanlarına ait	
<i>ilişkisiz örneklem t-testi</i> sonuçları.....	100
Tablo 4-12. Grupların ‘müziksel yazma (dikte) testi’ ön test ve son test başarı	
puanlarına ait <i>ilişkili örneklem t-testi</i> sonuçları.....	101
Tablo 4-13. Grupların ‘müziksel yazma (dikte) testi’ son test başarı puanlarına ait	
<i>ilişkisiz örneklem t-testi</i> sonuçları.....	102

1. GİRİŞ

“Bir tür zafiyetim olduğunu düşünüyorum: çok uğraşmama rağmen yabancı dili öğrenemiyorum.”

“İspanyolca dersindeyken donup kalıyorum! Öğretmenim bana seslendiği anda bir şey düşünemiyorum, ne yapacağımı bilemiyorum.”

“Fransızca öğretmenim bana ışın kılıcı olan bir çeşit Marslı gibi geliyor. Kılıcını yöneltip beni ne zaman tahtaya kaldıracığını bilemiyorum!”

“Artık birilerinin, neden bazı insanların yabancı dili öğrenemediğini araştırma zamanıdır.”¹

Yukarıdaki alıntının da gösterdiği gibi, öğrencilerin çeşitli derslere karşı kaygı geliştirmesi çok karşılaşılan bir durumdur. Bu cümlelerde yabancı dil dersine karşı dile getirilen duygular, başka bir öğrenci için matematik, fizik; bir başkası için sosyal bilgiler veya edebiyat; bir diğeri içinse müzik veya resim dersinde geçerli olabilir. Dolayısıyla bu kısa alıntının, öğrenme sürecinde bazı öğrenciler tarafından yaşanabilecek ortak duyguları yansıttığını söylemek mümkündür. Kaygı, herkesin bildiği gibi evrensel bir duygudur; derse karşı beslenen kaygı duygusu ise öğrenmeyi çeşitli biçimlerde etkileyen önemli bir faktördür. Özellikle matematik, yabancı dil ve bilgisayar gibi farklı dersler için yapılan araştırmaların ortaya koyduğu ‘kaygı ile öğrenme arasındaki anlamlı ilişki’, müziksel işitme eğitimini de yakından ilgilendirmektedir.

Müziksel işitme eğitiminin odağı ‘müziksel işitme becerisi’dir. Müziksel işitme; beyne iletilen müziksel sesin/seslerin veya müziksel yapıların yükseklik, gürlük, tını, süre, hız, uyum vb. gibi çeşitli özelliklerinin algılanmasını ve tanımlanmasını ifade eder. Müziksel işitmenin temel ögesi olan ses, her insanda aynı fiziksel iletim yoluyla

¹ Bkz. E. K. Horwitz, M. B. Horwitz ve J. Cope (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 2(70), 125-132.

beyne iletilir. Ancak, iletilen ses her insan tarafından aynı şekilde algılanmayabilir; çünkü algılama işlemi kulak zarında başlayan, beyinde sonlanan fizyolojik ve nörolojik bir süreçtir. Bu sebeple, müziksel işitme basit bir fiziksel duyumlama değildir. İşitmenin gerçekleşebilmesi için; ses kaynağına, iletici ortama ve alıcıya ihtiyaç vardır (Zeren, 2010). Müziksel işitme ise, genel anlamda işitme için zorunlu olan koşullardan fazlasını gerektirir. Müziksel “uyaranların girişiyle başlayan ve davranışsal psikolojik çıktıları olan” (Zeren, 2010: 8) müziksel işitme; genel bir bakışla, “müziksel sesin yapısında var olan özellikleri algılama, bir ses ya da yatay ve dikey ses kümelerini, süreleri, yükseklikleri, ayırtlarıyla [...] fark edebilme” (Sevgi, 1982: 3) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kompleks beceri, müzik eğitiminde olduğu kadar akustik bilimi, nöroloji, psikoloji ve son birkaç on yılda gelişen bilişsel müzikoloji alanında da güncel bir araştırma konusudur. Diğer taraftan; müziksel işitme eğitimi alanında da, bireyin sahip olduğu fizyolojik özelliklere ve psikolojik duruma göre farklılık gösterebilen müziksel işitme becerilerinin geliştirilmesi konusunda önemli çalışmalar yapılmaktadır.

“Müziksel işitme yetisini geliştirmeye yönelik eğitim alanı” (Say, 2005: 167) olarak tanımlanan ve alan yazında müzik teorisinin uygulama boyutu olarak da açıklanan müziksel işitme eğitimi temelde; müziği işitsel perspektiften anlayabilmek için daha çok dinleme, deşifre okuma, kulak eğitimi ve içsel duyuşa (audiation²) odaklı çalışmaları içermektedir (Bogard, 1983; Brink, 1980; Gates, 2001; Paney, 2007; Shanefield, 2011). The New Harvard Dictionary of Music’te verilen tanıma göre ise işitme eğitimi; melodileri, aralıkları, armonik yapıları, ritimleri ve ölçüleri kulak yoluyla ayırt etme ve bunları nota yoluyla yazma becerileri ile ilk görüşte okuma (deşifre etme) becerilerini içeren ve müzikal algıyı geliştirmeyi amaçlayan eğitimidir (Randel, 1986, akt.: Scandrett, 2005: 1). Daha kapsamlı bir ifadeyle özetlenecek olursa, müziksel işitme eğitimi; müzik dilinin öğelerini ve öğeler arası ilişkileri açıklayan kuramsal bilgilerle birlikte, “bireyin sesleri, ses örgülerini, ritmik, melodik ve armonik yapıları ayrı ya da bir bütün olarak algılamasını, müzik yazısına veya simgesine dönüştürmesini, bellek

² Edwin Gordon tarafından literatüre kazandırılan ve kısaca ‘içsel duyuş’ olarak açıklanan ‘audiation’ terimi; “sesin fiziksel olarak bulunmadığı durumda, müziğin kişinin zihninde duyulması” (Gordon, 1985: 34) biçiminde tanımlanmaktadır. Detaylı bilgi için bkz. E. Gordon, 1985 ve 1999.

gelişimi ve solmizasyon yanı sıra müziksel yaratıcılık çalışmalarını kapsar” (Kalyoncu, 2005: 212).

Sevgi; işitme eğitiminin amacını, “öğrencide müzik belleği, dikkat, ritim duygusu, müzik tasavvuru, yaratıcılık, müziksel duyarlılık, doğru, çabuk, güzel nota yazımı gibi davranışları ve becerileri kazandırıp geliştirme” (1982: 3) şeklinde açıklamaktadır. Böylesine kapsamlı içeriğe sahip olan müziksel işitme eğitimi, teorik ve uygulama boyutları ile birlikte uygun yöntemlerle yürütülmesi gereken bir eğitim sürecidir. Çeşitli kaynaklarda, “temel müzik teorisi” (Douglas, 1965; Olsen, 1973; Hacıev, 2007; Paney, 2007) veya “temel müzik kuralları” (Danhauser, 1988) gibi farklı başlıklarla tanımlanan teorik içeriğiyle; öğrencilere, müzik dilini anlamak ve çözümlemek için gerekli olan notasyon, semboller, ritim, ölçü, tempo, diziler, tonalite, modalite, makamlar, aralık ve akor bilgisi, alterasyon, modülasyon vb. konuların ve ilgili terimlerin öğretimi amaçlanır. Uygulama boyutu ise tek/çok ses algılamının yanı sıra, ritmik, melodik (ezgi, dizi vb.) ve armonik (aralık, akor, kadans vb.) yapıları tek tek veya birlikte işitme; solfej veya diğer seslendirme yöntemleriyle nota okuma; işitilen sesleri yazma (dikte) ve içsel olarak tasarlanana ortaya koyma çalışmalarını kapsar.

Müziksel işitme becerisi, planlı ve sürekliliği sağlanan eğitim etkinlikleriyle geliştirilir. Müziksel işitme eğitimi aşamalı bir süreçtir ve boyutlarının birbiriyle sıkı ilişkisi vardır. Her aşama bir sonraki boyutun hazırlayıcısı ve destekleyicisidir. Algılama, yineleme, ayırtırma, tanımlama/teşhis etme gibi temel işitme becerilerine yönelik çalışmalar müziksel okumanın önkoşulu iken; işitme ve okuma da (solfej) müziksel yazmanın (diktenin) önkoşulu olarak görülebilir. Temel müzik bilgileri ise, bu üç boyuta paralel olarak verilir. Gates (2001), müzisyenliğin ve müzik eğitiminin hayati bir parçası olarak açıkladığı işitme becerisinin, tıpkı teknik çalışmalardaki gibi, düzenli çalışma ve pekiştirilmeye ihtiyacı olan bir özellik olduğunu vurgulamaktadır.

Müziksel işitme eğitiminin içeriği, eğitimin genel ve mesleki amaçlara hizmet etmesine göre farklılık gösterir. “Eğitsel müzik öğretimi” (Sun, 1969: 196) veya diğer bir ifadeyle “genel müzik eğitimi” (Uçan, 1997: 30); müzik yeteneğinin önkoşul olarak görülmediği, asgari düzeyde müzik okur-yazarı bireyler yetiştirme yoluyla toplumsal

bağlamda ‘müziksel kültürleme’nin amaçlandığı eğitimidir. Binbaşıoğlu (1976), çocuğa müzik kültürü kazandırmak için, temiz seslerle şarkı söyleme; tek ve toplu sesleri ayırt etme gücünü kazanma; ritim duygusunu geliştirme ve müzik yazısını okuyabilme gibi eğitim amaçlarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu becerilerin kazanımında müziksel işitme etkinlikleri önemli roller oynar.

Müzik eğitiminin diğer bir türü olan “teknik müzik öğretimi” (Sun, 1969: 196) veya “mesleki müzik eğitimi” (Uçan, 1997) ise; belli düzeyde işitme yeteneği bulunan bireylere, müziğe ve öğretimine dayalı mesleki alanların gerektirdiği bilişsel, işitsel-duyuşsal³, duygusal, devinişsel vb. bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlar. Mesleki müzik eğitimi çerçevesinde yürütülen işitme eğitimi, genel müzik eğitimine göre daha kapsamlı içeriğe ve uygulama biçimlerine sahiptir. Çalışma sahamızı oluşturan müzik öğretmenliği eğitimi programlarındaki müziksel işitme eğitimi, bu mesleki eğitim sürecinin de ana odağını oluşturur. Harrison (1990), yukarıdaki açıklamalara paralel olarak, anadal müzik eğitimi alanlar için gereklilik olan müzik teorisi veya temel müzisyenlik derslerinin genellikle; yazılı çalışmalar, deşifre okumaları, işitme eğitimi ve armoni çalışmalarını içerdiğini belirtmektedir. Bu çalışmaların temel amacının ise; müziğin esasları ile bu esasların birbirleriyle olan ilişkisine yönelik anlayış kazandırmak ve müziksel okuma ve performans için gerekli olan işitme ve söyleme becerilerini geliştirmek olduğunu vurgulamaktadır.

Genel müzik eğitiminin amacına ulaşmasında rol oynayan en önemli unsurlardan birisi müzik öğretmenidir. Bu durum müzik öğretmenliği eğitimi ve bu

³ Bu araştırmada ‘işitsel-duyuşsal’ kavramı, müziksel işitme alanına özgü beceriler dizisini ifade etmek için kullanılmıştır. Müzik eğitimi alanındaki bazı çalışmalarda, eğitim bilimleri kaynaklarında duygusal kazanımlar için yaygın kullanılan ‘duyuşsal (affektif)’ kavramı ile işitme becerisine dayanan kazanımlar için kullanılan ‘duyuşsal (işitme temelli)’ kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Ece ve Kaplan, 2008). Bazı kaynaklarda ise ‘duyuşsal’ ve ‘duyusal’ (Uçan, 1997) veya ‘duyuşsal’ ve ‘duygusal’ (Kalyoncu, 2006) kavramları ayrı anlamlarda kullanılarak, bahsedilen sorun çözülmeye çalışılmaktadır. Araştırmacı da, alana özgü duyuşsal öğrenmeyi özellikle vurgulamak istediğinden, farklı bir kullanım tercih etmiştir. Bundan dolayı; araştırmada, Kalyoncu’nun (2002) müzik derslerine yönelik olarak geliştirdiği sınıflamalardan yararlanılmış, ‘duyuşsal’ veya ‘işitsel-duyuşsal’ kavramları kullanılmıştır. Kalyoncu kavramı şu şekilde açıklamaktadır: “işitsel-duyuşsal öğrenme edinimleri; esas olarak konsantrasyon yeterliği, algının etkinleştirilmesi ve duyarlı hale getirilmesi ve duyuların eğitilmesi ile ilişkilidir. Duyuşsal kavramı; çeşitli duyu alanlarındaki algıların, özellikle de işitsel ve görsel algının birbirini etkilemesinden dolayı burada işitsel kavramıyla birlikte kullanılmıştır” (2002: 77).

bağlamda müziksel işitme eğitimi önemli kılmaktadır. Kalyoncu'nun (2004) yaptığı çözümlemeli ve eleştirel bir çalışmada, genel öğretmen yeterliklerinden yola çıkılarak müzik öğretmenliği temel yeterlik alanları; a) müzik alan bilgisi, b) müziksel davranış biçimleri, c) müzik öğretimi yeterlikleri, d) öğretmenlik meslek bilgisi, e) bireysel/kişisel özellikler olmak üzere beş kategoride sınıflanmıştır. Bu yeterlik alanlarından hareketle, ideal bir müzik öğretmeni profili oluşturmak için ihtiyaç duyulan müziksel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında, müziksel işitme-okuma-yazma (MİOY) dersi önemli bir rol oynamaktadır. Birçok kaynakta da; işitme eğitiminin, müzik öğretmenliği programındaki uygulamalı alan derslerinin, diğer bir ifadeyle 'müziksel davranış biçimlerini' kapsayan derslerin tümünün, teorik derslerin ise birçoğunun temelini oluşturduğu açıklanmaktadır (Sevgi; 1994; Özgür, 1996; Aydoğan, 1998; Özbek, 2003). Nitekim mevcut araştırmalar, işitme derslerinde yapılan çalışmaların diğer alan derslerindeki başarıyı olumlu yönde etkilediği görüşünü desteklemektedir (Sevgi, 1982; Dunlap, 1989; Baş, 1995; Aydoğan, 1998; Gates, 2001; Barış ve Karkın, 2003; Erol, 2004; Karkın, 2007; Potts, 2009; Ferrante, 2010).

MİOY dersi, kapsamlı içeriğinden dolayı çoğu zaman 'zor bir ders' olarak görülmektedir. Ancak bu düşüncelere yol açan tek nedenin içerikten kaynaklanmadığını belirtmek gerekir. Özgür ve Aydoğan (1999), öğrenmenin kendisinin soyut bir süreç olduğuna dikkat çekmekte, bu durumla birlikte ses olgusunun da soyut özellik taşımasından dolayı müziksel işitme eğitimi sürecindeki öğrenmeyi daha da güçleştirdiğini açıklamaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, sesin algılanması sadece fizyolojik unsurları değil psikolojik işlemleri de ilgilendirmektedir. Spencer'ın da ifade ettiği gibi; "beyin, algılamanın, diğer bir ifadeyle işitsel uyarana verilen tepkinin merkezidir. Beynin bu tepkisi işitme eğitimi için esastır ve bu durum, zihinsel işlemleri içerdiğinden dolayı psikolojik bir fenomendir. Bu yüzden müzik psikolojik bir konudur" (1947: 44).

Dersin zor olarak algılanmasına neden olan diğer faktör ise hazır bulunuşluk ve ön öğrenme düzeyleridir. Nart (2010); işitsel farkındalığı istenilen düzeyde gelişmemiş ve gerekli kuramsal bilgiyi edinmemiş öğrencilerin, müzik alan derslerinde hedeflenen başarıya ulaşmakta zorlanacaklarını belirtmektedir. Aydoğan (1998) ise yaptığı

çalışmada⁴, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının çoğunluğunun MİOY dersindeki başarısızlığı müziksel alt yapıdaki yetersizliğe bağladıklarını belirtmektedir. Bu tür güçlükler işitme eğitimi alan öğrencilerin, zaman zaman derse karşı istenmedik tutum geliştirmelerine ve akademik başarı üzerinde olumsuz etkileri olduğu kabul edilen kaygı duygusunu yaşamalarına neden olabilmektedir. Öğrencilerin işitme konusunda kendilerini yetersiz görmeleri veya yeterli durumlarını gerçekçi olarak değerlendirememeleri de bu derse yönelik kaygılarının artmasına yol açabilir. Nitekim alan yazında var olan çalışmalar, işitme eğitimi sürecinde öğrencilerin çeşitli biçimlerde kaygılandıklarını ve bu durumun müziksel işitme başarısını etkilediğini ortaya koymaktadır. Örneğin Mishra (1998), ana dal müzik eğitimi alan bir grup öğrenciyle yaptığı çalışmada; yüksek düzeyde kaygı yaşayan öğrencilerin, düşük düzeyde kaygı yaşayan öğrencilere göre müziksel işitme sınavından daha düşük puan elde ettiklerini ve müziksel işitme yeteneği konusunda kendine güvenmeyen öğrencilerin, yeteneğine güvenen öğrencilere göre müziksel işitme sınavından önemli derecede düşük not aldıklarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan Wunsch (1973), dikte çalışmalarının, müzik teorisi sınıflarında korku veren bir konu olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin, kulaklarına ulaşan sesleri notaya dönüştürmeleri gerektiği zaman kendilerini çaresiz hissettiklerini belirten Wunsch, bu tür çalışmalarda asıl zorluğun algılama eksikliği olduğunu vurgulamaktadır. Müziksel algılamanın önemine dikkat çeken Paney (2007: 9) ise; Karpinski'ye (2000) dayanarak, müziksel işitmenin psikolojik engellerden, gerginlikten veya dikkat eksikliğinden etkilenebileceğini açıklamaktadır.

Sisley (2008), bazı öğrencilerin fiziksel olarak tam anlamıyla duyamadıkları için melodik dikte çalışmalarında zorlandıklarını; kısa pasajları hatırlayamadıklarını; dizi derecelerinin fonksiyonlarını ayırt edemediklerini veya notasyonla ilgili temel bilgi eksikliğinden dolayı doğru cevabı yazamadıklarını belirtmektedir. Diğer taraftan Covington (1992); geleneksel yöntemlere dayalı işitme eğitimiyle ilgili bazı problemleri vurgulamakta ve öğrencilerin işitme dersine değer vermekten ziyade, bu dersi zorunluluk olarak düşündükleri için derse karşı endişeli göründüklerini belirtmektedir

⁴ Aydoğan'ın (1998) doktora tezi, ülkemizde müziksel işitme eğitimi alanında günümüzde de yaşanan kronik birçok sorunun, yaklaşık 20 yıl önceki varlığını ortaya koyması bakımından incelenmesi gereken önemli bir kaynaktır.

(akt.: Paney, 2007: 4). Sevgi ise, öğrencilerin çoksesli duyma sürecinde yaşadıkları olumsuz duygusal duruma dikkat çekmekte ve aşağıdaki açıklamayı yapmaktadır:

İşitme eğitiminde, çoksesli duyma öğrenciler tarafından zaman zaman itici ve hatta ürkütücü olarak algılanmaktadır. Bu alanda zamanında elde edilemeyen başarılar nedeniyle, öğrencilerin umutsuzluğa kapıldığı, korkuya dönüşen şaşkınlıklar sonucunda ne yapması gerektiğini bilmeden boşuna zaman geçirdikleri gözlenmektedir (2000: 3).

İşitme eğitimi sürecinde yaşanan kaygıyı vurgulayan yukarıdaki alıntılar, MİOY derslerinde bu olumsuz faktörün dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü; “bireyin temelde bedensel ve ruhsal varlığını tehlikede görmesi sonucu” (Doğan ve Baş, 2003: 1) ortaya çıkan, “insanda baskı ve gerilime yol açan” (Köknel, 1997: 133) duygu durumu şeklinde tanımlanan kaygı, bireyin yalnızca sosyal yaşamını etkilememekte, eğitsel etkinliklerini de büyük ölçüde sekteye uğratabilmektedir. Müziksel işitme eğitimi bağlamında ise kaygı, öğrencilerin yeterli düzeyde başarı sağlayamamasına veya tamamen başarısız olmalarına yol açabilecek, buna bağlı olarak da dersin amaçlarına ulaşmasını engelleyebilecek bir duygudur.

Kaygı, insanı merkeze alan disiplinlerde araştırmacılar tarafından sıklıkla irdelenmiştir. Özellikle psikoloji, antropoloji gibi sosyal bilimler ve davranış bilimleri ile felsefenin ana ilgilerinden birisi olan kaygı; eğitim alanında da önemli bir araştırma konusudur. Nitekim araştırmacılar, kaygının öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktör olduğu konusunda birleşmektedir (Wine, 1971; Zanden ve Pace, 1984; Woolfolk, 1993; Morgan, 2000; Elkhafaifi, 2005; Slavin, 2006; Awan, Azher, Anwar ve Naz, 2010; Batton, 2010; Suwantarathip ve Wichadee, 2010; Bacanlı, 2011; Daneshamooz ve Alamolhodaie, 2012). Ayrıca; eğitim psikolojisi alan yazınında, kaygının başlı başına bir konu alanı olarak ele alınması, bu değişkenin önemini göstermektedir.

Bir yandan öğrenmeyi olumsuz etkileyen kaygı; diğer taraftan sınıf içi davranışlarda ve başarıda güdüleyici etkiye de sahiptir (Zanden ve Pace, 1984). Düşük seviyede kaygı, bireyi öğrenme-öğretme sürecinde güdüleyen ve bu sayede öğrenmeyi

kolaylaştıran bir faktördür (Ceyhan ve Namlu, 2000). Ancak Klausmeier ve Goodwin (1971), öğrenme sürecinde kaygının karmaşık bir duygu olduğunu ve düşük kaygının öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmekte; fakat bu olumlu etki için öğrencide kaygının canlandırılmaması gerektiğini de vurgulamaktadır (akt., Büyüköztürk, 1997: 454).

Kaygı, sonucunu bilememe ve başarısızlık duygusunu içinde bulundurur (Cüceloğlu, 1997). Bu iki olumsuz duygusal bileşen, eğitim-öğretim sürecinde öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir. Öğrencilerin, eğitim hayatları boyunca özellikle sınanma gibi durumlarda ve farklı düzeylerde yaşadıkları kaygı ile öğrenme ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalar (Zanden ve Pace, 1984; Woolfolk, 1993; Morgan, 2000; Ekenel, 2005; Batumlu, 2006; Awan, Azher, Anwar ve Naz, 2010), kaygının akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisini ortaya koymaktadır. Oludipe ve Awokoy (2010), kaygının öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecine katılımlarında genellikle geri çekilmelere neden olduğunu açıklarken; Dalkılıç (2001) da kaygı seviyesi yüksek öğrencilerin derslerde gönüllü olarak söz almadıklarını bildirmektedir. Spielberger (1962), kaygının lise öğrencilerinin okul başarıları üzerindeki etkisini belirlemek için yaptığı kapsamlı bir araştırmada, kaygı ile öğrenme arasındaki ilişkinin akademik yeteneğe bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre kaygı, akademik yeteneği çok düşük ya da çok yüksek olan öğrenciler için çok az etkilidir. Düşük yeteneğin öğrencileri etkileyen asıl faktör olduğu; diğerinde ise, öğrencinin öğrenmeyi kolay bulduğu için kaygının onu etkilemediği ifade edilmektedir. Ayrıca; orta yetenek düzeyindeki yüksek kaygılı öğrencilerin, düşük kaygılı öğrencilere göre daha başarısız oldukları bulunmuştur (akt.: Cüceloğlu, 1997: 292; akt.: Morgan, 2000: 114).

Çeşitli branşlarda kaygı ve başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar; genelde müzik eğitimi özelde ise müziksel işitme eğitimi için, bu iki eğitsel değişkenle ilgili yordamaların gücünü artırmaktadır. Alanlar farklı olsa da; ortak payda, temeli öğretmen, öğrenci ve öğrenme yaşantısına dayanan eğitim ve eğitim ortamıdır. Araştırmacı, alandaki deneyim ve gözlemlerine dayanarak, işitme eğitimi süreçlerinde yaşanan kaygı ve başarı durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olabileceğini

düşünmektedir. Ancak bu ilişkiyi belirlemeye yönelik çok sayıda bilimsel çalışmanın bulunmadığını da vurgulamak gerekir.

Eğitim sürecinde kaygıyı oluşturan faktörler konusunda ortak bir görüş birliği olduğu söylenebilir. Farklı branşlarda yapılan çalışmalar, kaygının; çevresel, zihinsel, ruhsal ve kişiliksel faktörlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Pratt ve Henson, 1987; Aydın ve Zengin, 2008; Deniz ve Üldaş, 2008; Batton 2010; Duxbury, 2010; Stevens, 2010). Kaygının öğrenme üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak için, eğitim süreçlerinde çeşitli tedbirlerin alınması gerekir. Bu konuda özellikle zaman baskısından kaçınma ve rekabete dayalı sınıf ortamları yerine katılımcı ve işbirlikli sınıf ortamlarının yaratılması gibi öneriler sunulmaktadır (Woolfolk, 1993; Slavin, 2006). Gates ise, Slavin ve Woolfolk'un açıklamalarına paralel olarak, müzik teorisi alanında öğrenciye zarar veren bir duruma dikkat çekmekte; problemi ve çözüm önerisini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Teorisyenler; notasyon, ritm veya işitme becerilerinin hangisinin ilk olarak öğretilmesi gerektiği konusunda tartışmaktadırlar. Tartışmaları sıklıkla öğretmen olarak elde ettikleri deneyimlere dayanmaktadır. Öğrenme stratejileriyle ilgili çalışmaları göz ardı ederek ve kişisel deneyimlerine dayanarak izledikleri öğretim stratejileri öğrencilere zarar vermektedir. Araştırma ve deneysel çalışmalar sentezlenerek, neyin nasıl öğretileceği konusunda daha açık kararlar elde edilebilir (2001: 4).

Diğer taraftan Scandrett, işitme eğitiminin yürütüldüğü sınıf ortamlarına yönelik bir değerlendirme yapmakta ve bu konudaki eleştirilerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

İşitme eğitimi çeşitli öğretim stratejilerini içerir ve çoğunlukla 15-20 kişilik sınıflarda yürütülür. [...] Bu büyüklükteki bir grupta özgeçmişler/[ön öğrenmeler] ve yetenekler oldukça çeşitlidir. Bazı öğrenciler bir görevi kolaylıkla yerine getirirken bazıları zorlanırlar. Bu düzende, öğretmenin her öğrenci üzerinde etkili olması zordur.

Her öğrenciye; ihtiyaçları, özgeçmişleri ve yetenekleri doğrultusunda bireysel öğretim yapmak iyi olabilir. Ancak, artan eğitim giderlerini karşılamak için öğretmen başına daha çok öğrencinin verildiği akademik ortamlarda bu uygulanabilir değildir. [...] Bu açıdan bakıldığında, halihazırda yürütülen işitme eğitimi hem pahalı hem de etkisizdir (2005: 1-2).

Bu görüşlerle birlikte, işitme eğitimi sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili eleştiriler de dikkat çekmektedir. Örneğin Berry (2008); anlatım yönteminin, müzik teorisi derslerinde öğretimi gerçekleştirmek için kullanılan geleneksel bir yaklaşım olduğunu belirtmekte, kısa sürede birçok bilgiyi aktarma ve öğrenci ön öğrenmelerindeki çeşitlilikten dolayı anlatımın en uygun tercih olarak görülebileceğini vurgulamaktadır. Ancak yöntemin uygun olmasının verimli olduğu anlamına gelmediğini belirten Berry; anlatım yönteminin aktif öğrenme yaklaşımının etkililiğinden yoksun olduğuna dikkat çekmekte, yapılan araştırmalara dayanarak geleneksel yöntemlerden aktif yöntemlere doğru bir geçiş eğilimi olduğunu belirtmektedir. Aydoğan'ın (1998) araştırmasında ise; öğrencilerin müziksel işitme alanındaki başarısızlıklarının nedeni, öğretim elemanları tarafından programın ağır olmasına bağlanırken, öğrenciler tarafından da öncelikle öğretim yöntemlerinin eksikliğine bağlanmaktadır. Aynı araştırmaya göre, MİOY dersini yürüten öğretim elemanlarını öğretim yöntem ve teknikleri açısından yetersiz bulan öğrenciler, tekdüze işlenen derslerden dolayı güdülenmediklerini düşünmektedirler. Parker'ın aşağıdaki açıklamaları ise, bu yöndeki eleştirileri destekler niteliktedir.

Öğretmenler nasıl eğitildilerse o şekilde öğretmeye devam etmektedirler ve müzik öğretim programları uygulanırken problem çözmeye dönük yenilikçi fikirler, sosyal etkileşim ve tam anlamıyla öğrenmeyi sağlayacak öğretim uygulamaları göz ardı edilmektedir. Öğretim sıklıkla öğretmen merkezli kalmakta ve performans odaklı olmaktadır (2007: 54-55).

Bu açıklamalar, müzik teorisi ve işitme eğitiminin geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra, farklı yaklaşımlarla desteklenerek yürütülmesi gerektiğini

göstermektedir. Nitekim eğitim süreçlerinde farklı öğretim yöntemlerinin olumlu etkisini ortaya koyan çalışmalar, ilköğretimden yüksek öğretime kadar, programların ihtiyaçlar doğrultusunda yenilenmesini sağlamıştır. Özellikle 20. yüzyıl ortalarından itibaren yaşanan hızlı teknolojik, ekonomik ve sosyo-kültürel değişimler, eğitim alanındaki yaklaşım ve uygulamaların da gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Davranışçı yaklaşıma dayalı öğrenme çıktılarının değişen toplumsal beklentileri tam anlamıyla karşılayamaması, bu yetersizliğin neden olduğu eğitsel nitelik sorunları, öğrencilerin ilgi, yetenek ve tercihlerini göz ardı ederek yalnızca akademik başarıya odaklanan sınıf ortamlarına yönelik olumsuz eleştiriler, öğrenci merkezli yaklaşımların izlenmesini sağlamıştır. Özellikle Piaget ve Vygotsky'nin kuramsal çalışmalarının; rekabetçi ve bireyselleştirilmiş sınıf ortamları yerine, işbirliğinin, paylaşımın ve sosyal etkileşimin ön planda olduğu sınıf ortamlarının oluşmasını sağladığı söylenebilir (Senemoğlu, 2005; Yurdakul, 2005; Slavin, 2006; Seifert ve Sutton, 2009; Fisher, 2010). Kısaca; 'eğitimde verimliliği artırma' arayışının sonucu olarak ortaya çıkan bu gelişmelerin, öğrencilerin sahip olduğu farklı psikolojik ve gelişimsel özellikleri de dikkate aldığı görülmektedir.

Morgan (2000), öğrenen bireylerin psikolojik ve bilişsel bakımlardan pek çok farklılık gösterdiklerini belirtmektedir. Her öğrencinin gelişim ve algılama düzeyi, hazır bulunuşluk ve ön öğrenme durumu, bilgiyi alma ve işleme yeteneği birbirinden farklıdır. Öğretim etkinliğinin, bu farklılıkları göz önünde bulundurarak yürütülmesi gerekir. "Birbirinden çok farklı yetenek ve yeterlilikteki öğrencilere aynı konuları aynı yöntem ve tekniklerle kavratmaya çalışmak ciddi sıkıntılar yaratmaktadır" (Ergün, Ergezer, Çevik ve Özdaş, 1999: 53). Bloom'un da ifade ettiği gibi; "öğrenmeyle ilgili olarak iki kişinin aynı özgeçmişle sahip bulunması kuramsal olarak olanaklı görülse bile, yinede bizim bunları aynı özgeçmişli farklı biçimlerde algılayan iki ayrı kişi olarak görmemiz olanağı doğmaktadır" (1995: 88).

20. yüzyılda eğitim alanındaki gelişmeler; öğrenmenin yalnızca uyarana bağlı tepkisel bir süreç olmadığını, aksine, bilişsel ve sosyal etkileşime dayalı bir yapılandırma süreci olduğu gerçeğini ortaya koymuştur (Laney, 1999; Senemoğlu, 2005; Ergün ve Özsüer, 2006; Slavin, 2006; Seifert ve Sutton, 2009). İşitme eğitiminin

doğasıyla da örtüşen bu gerçek, öğrencinin aktif katılımını merkeze alan çeşitli yöntemlerin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Bunlardan birisi olan ‘İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’, yukarıda bahsedilen beklentilere cevap verebilme ve ihtiyacı karşılama hususunda yola koyulacak alternatif yaklaşımlardan birisi olarak kabul edilebilir.

İşbirlikli öğrenme Yöntemi; öğrencilerin derste sınıf ortamında, küçük karma grup veya takımlar oluşturarak ortak bir öğrenme/ders amacı için birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları ve grup olarak ödüllendirildikleri (Slavin, 1980, 1987a, 1991, 2006; Johnson ve Johnson, 1988, 1994, 1999; Kagan, 1994); “belirli amaçlar doğrultusunda ilerleyebilmeleri için fikir, bilgi ve kaynaklarını paylaşma yoluyla birlikte çalıştıkları bir öğretim stratejisi” (Kaplan ve Stauffer, 1994: 1) olarak tanımlanmaktadır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi, başta akademik başarı olmak üzere bilişsel, sosyal ve duygusal öğrenme çıktıları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Özellikle sosyal etkileşim ilkesine dayalı etkinlikler sayesinde, öğrenciye eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi ile birlikte paylaşım ve sorumluluk duygusu kazandırırken; öz güven, tutum ve güdülenmeyi de destekleyerek içsel-duygusal açıdan gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Slavin, 1987a, 1990; Johnson, Johnson ve Smith, 1991). Bununla birlikte, işbirlikli öğrenme yöntemi kaygı üzerinde de önemli etkiye sahiptir. Üretkenliği ve olumlu ilişkiler kurmayı etkileyen faktörlerin başlıcalarından birisi olarak görülen kaygı, işbirlikli sınıf ortamlarında daha az görülmektedir (Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Kagan, 1994).

Kaygıya yol açan faktörler düşünüldüğünde, işbirlikli öğrenme yönteminin yarattığı karşılıklı etkileşime dayalı sınıf ortamlarının, öğrencinin yaşadığı kaygıyı azaltabileceği ve bu yolla öğrenme üzerinde olumlu etkisinin olacağı söylenebilir. Nitekim Woolfolk (1993), kaygının önlenmesi için işbirlikli öğrenme aktivitelerini önermekte, farklı branşlardaki araştırma sonuçları da işbirlikli öğrenmenin kaygı üzerinde olumlu etkisini göstermektedir (Okebukola, 1986; Valentino, 1988; Edelbrock, 1990; Courtney, Courtney ve Nicholson, 1992; Batton, 2010; Suwantarathip ve Wichadee, 2010; Lavasani ve Khandan, 2011). Bu araştırmaların sonuçları, işbirlikli

öğrenme yaklaşımının müziksel işitme eğitimi sürecinde de etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Alan yazında, işbirlikli öğrenme yönteminin müzik eğitiminde de kullanılabilirliğine yönelik önemli bilgiler sağlayan çalışmalar vardır. Özellikle 1990'lı yılların başında yapılan bazı teorik çalışmalar (Friedmann, 1989; Baloch ve DeLorenzo, 1994; Kaplan ve Stauffer, 1994; Di Natale ve Russel, 1995), işbirlikli öğrenme yönteminin müzik eğitiminde kullanımına dikkat çekmiş ve çeşitli uygulama örnekleri sunmuş; bazı deneysel çalışmalar ise (Hosterman, 1992; Hwong, Caswell, Johnson ve Johnson, 1993; Bilen, 1995; Goliger, 1995; Kocabaş, 1995; Inzenga, 1999; Uysal, 2004; Güven, 2011) uygulamadaki görünümünü ortaya koyarak alana katkı sağlamıştır.

Araştırma sonuçları, işbirlikli öğrenme yönteminin dinleme becerisi (Hosterman, 1992); tonal ve ritmik cümleleri okuma (Inzenga, 1999); müzik alan bilgisi ve şarkı söyleme becerisi (Bilen 1995; Kocabaş, 1995; Söker, 1998; Uysal, 2004; Parker, 2007; Güven, 2011); müziksel örgü, tür ve müzikal stil çözümleme (Smialek ve Boburka, 2006); çalgı performansına ilişkin güven, teknik uygulamalarda güdü, deşifre okuma konusunda bilgilenme, verilen ezgiyi armonize etme, çalma ve stil çalışmaları (Fisher, 2006); melodi, ölçü ve tını çözümleme (Holloway, 2001); ritmik sayma ve deşifre okuma becerileri (Parker, 2007) üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin işbirlikli öğrenme çalışmalarında müziksel etkinliklere katılımının arttığı ve olumlu yönde tutum geliştirdikleri de belirtilmektedir (Hwong, Caswell, Johnson ve Johnson, 1993; Bilen, 1995; Goliger, 1995; Kocabaş, 1995; Fisher, 2006; Djordjevic, 2007; Güven, 2011).

Yukarıda verilen çalışma sonuçlarına karşın, müziksel işitme eğitiminde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin doğrudan veya dolaylı etkisini araştıran çalışmaların çok sayıda ve kapsamlı olmadığı söylenebilir. Bu konuda yapılan bazı araştırmalar (Bilen, 1995; Parker, 2007; Nacakçı, 2011), işbirlikli öğrenme yönteminin müzik kuramsal kazanımlara, müziksel işitme eğitimi bağlamında da deşifre okuma ve dikte yazmaya olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut çalışmaların alana

katkı sağladığı bir gerçektir, ancak yapılacak olan yeni nitel ve nicel araştırmalarla bu katkının artırılması beklenir.

Araştırmacı; öğrenim yaşamı boyunca ve öğretmenlik deneyimlerinde, müzik öğretmenliği eğitiminin odağında bulunan MİOY derslerinde öğrencilerin çoğu zaman kaygı duygusu yaşadıklarını ve bu durumun başarılarını etkilediğini gözlemlemiştir. Bu sebeple; MİOY dersine yönelik yaşanan kaygı düzeyini, kaygı-başarı arasındaki ilişkiyi ve işbirlikli öğrenme yönteminin bu faktörler üzerindeki olası etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmasını gerekli görmüştür. Öğrencinin sosyal bir ortamda, öğretmen ve akran desteğiyle kendi öğrenmesini kendisinin yapılandırmasına imkan sunan işbirlikli sınıf ortamlarının, akademik başarı ve işitme eğitimi süreçlerinde yaşandığı düşünülen kaygı üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Yapılan bu araştırmanın, işitme eğitimi bağlamında ‘kaygı-başarı-işbirlikli öğrenme’ üçgeni arasındaki ilişkiyi ortaya koyması ve geliştirilen ölçme araçlarının alana katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, ulusal düzeyde söz konusu problemi içeren yeterli sayıda çalışmanın bulunmaması, araştırmanın zor, ancak güdüleyici yönü olarak görülmektedir.

1.1. Araştırma Problemi

Müziksel İşitme-Okuma-Yazma IV (MİOY-IV) dersinde kullanılan ‘işbirlikli öğrenme yöntemi’nin, öğrencilerin kaygı ve başarılarına etkisi var mıdır?

Bu ana soruya cevap verebilmek için aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır.

Alt Problemler

1. ‘İşbirlikli öğrenme yöntemi’nin *müzik teorisi sınavına yönelik durumluk kaygıya* etkisi var mıdır?
2. ‘İşbirlikli öğrenme yöntemi’nin *müziksel yazma (dikte) sınavına yönelik durumluk kaygıya* etkisi var mıdır?

3. 'İşbirlikli öğrenme yöntemi'nin *MİOY dersine yönelik kaygıya* etkisi var mıdır?
4. 'İşbirlikli öğrenme yöntemi'nin *müzik teorisi başarısına* etkisi var mıdır?
5. 'İşbirlikli öğrenme yöntemi'nin *müziksel yazma (dikte) başarısına* etkisi var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, MİOY dersinde kullanılan 'işbirlikli öğrenme yöntemi'nin, öğrencilerin MİOY dersine karşı geliştirdikleri kaygıya, MİOY sınavlarına yönelik durumluk kaygıya ve MİOY ders başarılarına etkisinin olup olmadığını ortaya koymaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Müzik öğretmenliği eğitimi sürecinde verilen müziksel işitme eğitiminin önemine vurgu yapan araştırmalar mevcuttur. Ancak; özellikle ulusal düzeydeki literatürde kaygı ve müziksel işitme eğitimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan sistemli bir araştırma bulunmamaktadır. Uluslararası literatürde ise, bu konuda çok öne çıkan araştırmalara rastlanılmamıştır. Bundan dolayı, bu çalışma müziksel işitme eğitimi derslerinde yaşanan kaygının belirlenmesi açısından önemlidir. Diğer taraftan çalışma; işitme eğitimi derslerinde elde edilen teorik kazanımların yanı sıra, müziksel işitme araştırmalarında teorik boyutla karşılaştırıldığında çoğunlukla ikinci planda kalan işitsel-duyuşsal becerilerin de ölçülmesi bakımından önemlidir.

Ayrıca araştırma, verileri elde etmek için geliştirilen 'Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi Kaygı Ölçeği'nin alana kazandırılması açısından da önemlidir. Eğitim alanında geliştirilen ölçeklerin temel amacı; sorunları belirlemek, çözüm önerileri sunmak, sonrasında geliştirilecek olan ölçekler için çıkış noktası oluşturmak ve bu sayede eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlamaktır. Bu sebeple, geliştirilen bu

ölçeğin, müziksel işitme eğitimi alanında var olduğu düşünülen bir açığı kısmen tamamlayacağı ve başka araştırmalarda çıkış noktası oluşturabileceği düşünülmektedir.

Araştırmacı, ortaöğretim ve lisans düzeyinde almış olduğu mesleki müzik eğitimine dayanarak, kendisini geleneksel yaklaşım ağırlıklı müzik öğretmenliği eğitimi sürecinin bir çıktısı olarak görmekte ve genel bir bakışla MİOY derslerini yürüten çoğu eğitimciyi de aynı sürecin ürünü olarak değerlendirmektedir. Araştırmacı, işitme derslerini yürütürken usta-çırak ilişkisi temelli tecrübelerle sıklıkla başvurmasının nedenini buna dayandırmakta; MİOY derslerinin yürütüldüğü birçok sınıf ortamında da benzer durumların var olabileceğini düşünmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının, günümüzde hala baskın olan bu yaklaşımın yanı sıra, güncel öğrenme-öğretme yaklaşımlarının da farkında olmaları, mesleki donanımlarına katkı sağlayacaktır. Müzik öğretmenliği eğitiminde verilen bazı pedagojik dersler, öğretmen adaylarının yeni öğretim yöntem ve tekniklerini tanımalarını sağlamaktadır. Araştırma; öğrencilerin bu kuramların uygulamadaki görünümü hakkında tecrübe sahibi olmaları bağlamında, müzik öğretmeni adaylarının ‘işbirlikli öğrenme yöntemi’nin uygulamasını deneyimlemelerine olanak sağlaması bakımından da önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu deneysel araştırma, Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’nın IV. döneminde verilen ‘MİOY-IV’ dersiyle sınırlıdır.
2. Uygulamada izlenen ders içeriği, 2006 yılında yürürlüğe giren mevcut merkezi Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’ndaki MİOY-IV dersinin tanımıyla sınırlıdır. Bundan dolayı; araştırma sürecinde müziksel okuma ve yazma çalışmalarında kullanılan etüt ve parçalar, tonal ve makamsal yapıdadır; modal ve atonal yapıdaki eserler çalışma kapsamına alınmamıştır.
3. Araştırma; müziksel işitme eğitiminin müzik teorisi ve işitsel algı/müziksel yazma (dikte) boyutlarıyla sınırlıdır. Müziksel okuma (solfej) araştırma kapsamına alınmamıştır; çünkü, araştırmacı bilişsel, duyuşsal ve psiko-

motor özelliklerin eş zamanlı tepkisini gerektiren müziksel okumanın, müziksel algılama/tanımlama ve yazma boyutuyla birlikte genişlemesine değil, başlı başına bir araştırmanın konusu olarak derinlemesine ele alınması gerektiğini düşünmektedir. Ancak; deneysel süreç boyunca, programda öngörüldüğü biçimde ve sıklıkta müziksel okuma çalışmalarına yer verilmiştir.

4. Deney grubunda kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemi, ‘öğrenci takımları-başarı bölümleri (ÖTBB) tekniği’ ile sınırlıdır.
5. Kontrol grubunda kullanılan geleneksel öğrenme-öğretme yöntemleri, ‘sunuş yoluyla öğretim’ merkezlidir ve ‘anlatım’ ile ‘soru-cevap’ teknikleriyle sınırlıdır.
6. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, yalnızca lisans düzeyindeki müziksel işitme eğitime ve işbirlikli öğrenme yönteminden ÖTBB tekniğine yönelik çıkarımlar/yordamalar yapılabilir.

1.5. Tanımlar

Durumluk Kaygı: “[...] belirli durumlarda bireyin benliğinin (egosunun) ya da çıkarlarının tehdit edildiği zaman duyulan fakat tehdit durumu kaybolur kaybolmaz yok olan bir tedirginlik, gerginlik, duyarlılık, korku ya da mutsuzluk halidir. [...] Örneğin sınav kaygısında olduğu gibi” (Öner, 1972: 152). Bu çalışmada durumluk kaygı; öğrencilerin müzik teorisi ve müziksel yazma (dikte) sınavlarından önce yaşadıkları varsayılan duygu durumunu (sınav kaygısını) ifade eder.

Geleneksel Öğretim: “Öğretmenin liderliğinde bütün öğrencilere düz anlatım, soru-yanıt ve tartışma teknikleri kullanılarak uygulanan öğretim sürecidir” (Açıkgöz, 1993: 190). Araştırmamızda geleneksel öğretim, sunuş yoluyla öğretimi merkeze alan, anlatım ve soru-cevap tekniklerinin ağırlıklı kullanıldığı bir öğretim ortamını ifade eder.

Hawthorne Etkisi: Temeli, iş yerlerindeki çalışma koşullarının düzeltilmesinin verimi artıracak düşüncesiyle yapılan sosyal psikoloji alanındaki bir

araştırmaya dayanmaktadır. Hawthorne etkisine deneysel araştırmalarda “kontrol ve deney grupları arasında fark bulunmadığı hallerde de rastlanır. Bu, özellikle daha çok deney çalışmaları başlamadan önce araştırmacının deney ve kontrol gruplarına ön-test verdiği durumlarda göze çarpar. Bu test, öğrenciler için, araştırmacının amacını sezmede bir işaret olabilir. Kontrol grubunda olan öğrenciler, ikinci testte daha başarılı olabilmek için, bazı geliştirici faaliyetlere girişebilirler. [...] Bu durumda deneyim sona erdiği zaman görülebilir ki, gerçekte deney etkili olduğu halde, kontrol grubunun başarısı ile deney grubunun başarısı arasında bir fark yoktur” (Kaptan, 1998: 157).

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi: “Öğrencilerin öğrenme aktiviteleri üzerinde küçük gruplar halinde çalıştıkları ve grup performansına göre ödül aldıkları veya değerlendirildikleri” (Slavin, 1980: 315) öğretim yaklaşımıdır.

Müziksel İşitme Eğitimi: “Bireyin sesleri, ses örgülerini, ritmik, melodik ve armonik yapıları ayrı ya da bir bütün olarak algılamasını, müzik yazısına veya simgesine dönüştürmesini, bellek gelişimi ve solmizasyon yanı sıra müziksel yaratıcılık çalışmalarını kapsar” (Kalyoncu, 2005: 212). Bu çalışmada müziksel işitme eğitimi, müziksel algılama/tanımlama, müziksel okuma (solfej), müziksel yazma (dikte), müziksel yaratıcılık ve temel müzik teorisinden oluşan çalışma alanını ifade etmek için kullanılmıştır.

Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği: Bütün işbirlikli öğrenme tekniklerinin ortak yönü olan ‘öğrenme için birlikte çalışma’ düşüncesine ilave olarak takım amacının ve bütün takım üyelerinin öğrenmesi gerçekleştiği taktirde geçerli olan takım başarısının vurgulandığı işbirlikli öğrenme tekniğidir (Slavin, 1987a: 10).

Yerkes-Dodson Kanunu: Uyarılma (heyecan) ile performans arasındaki ilişkiyi açıklayan teoridir. Bu teoriye göre; kişinin istenen performansı sergileyebilmesi için uygun bir uyarılmışlık düzeyinde bulunması gerekir. Orta düzeyde uyarılmada performans artarken, uyarılma düzeyi çok yüksek veya çok düşük olması halinde performans olumsuz yönde etkilenir (Coon, 2004; Pantel, 2008; Dinçer, 2010).

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; müziksel işitme eğitiminin özellikleri ve temel boyutları, kaygı ile kaygı türleri ve işbirlikli öğrenme yaklaşımı açıklanmakta, ilgili araştırmalardan örnekler sunulmaktadır.

2.1. Müziksel İşitme Eğitimi

Müzik eğitiminin temeli müziksel işitme eğitime dayalıdır (Spencer, 1947; Brink, 1980; Gates, 2001) ve müziksel işitme becerilerinin kazanımı, müzik eğitiminin temel parametrelerinden birisi olarak görülür (Swanwick, 1996). Bir kişinin becerikli bir müzisyen olabilmesi için birçok faktör katkı sağlar; ancak bu süreçte, işitme eğitiminin diğer faktörlere göre daha çok etkiye sahip olduğu söylenebilir (Gates, 2001). Bundan dolayı; mesleki müzik eğitimi programlarındaki çoğu alan dersiyle sıkı ilişkisi, işitme eğitimi derslerinin kapsamlı bir içerikle ve ağırlıklı ders saatleriyle öğretim programlarında yer almasını mecbur kılmaktadır.

Genel anlamda müziksel işitme eğitimi; “sesleri algılama, tanımlama, ayırt etme ve çözümleme gibi temel müzikal davranışların gelişimini öngören metodik çalışmaları içerir” (Say, 2005: 167). Bu çalışmaların içerik ve düzeyi, verilen müzik eğitiminin tür ve amacına göre çeşitlilik gösterir. Genel müzik eğitimi kapsamında yürütülen müziksel işitme etkinlikleri ile her bireye temel müzik bilgisi ve kültürü kazandırmak amaçlanır. Mesleki müzik eğitimi çerçevesinde verilen müziksel işitme eğitimi ise daha kapsamlıdır. Alan yazındaki bazı kaynaklara göre; müziksel işitme eğitimi, deşifre okuma ve dikte çalışmaları aracılığıyla müziksel işitme becerilerinin gelişiminin amaçlandığı çalışma alanı olarak açıklanabilir (Brink, 1980; Paney, 2007; Shanefield, 2011).

Geleneksel işitme eğitiminin iki temel içeriksel bileşeni olan deşifre okuma ve dikte, kavramsal ve algısal becerilerin eş zamanlı kullanımını, müziği kodlamayı ve çözümlemeyi gerektirir. Bu nedenle, her ikisi de zihinsel ve işitsel kapasiteyle bağlantılıdır. Ayrıca; her iki çalışma da belli düzeyde teorik bilgi gerektirir (Hedges, 1999). Bahsedilen dikte ve deşifre çalışmaları, öğrencilerin müziksel algı, bellek ve dikkat becerilerini geliştirerek çalma ve söylemeye dönük performans etkinliklerine hazırlayıcı ve destekleyici olma özelliği taşır.

Müziksel işitme eğitimi için önemli olan kavramlardan birisi müzik yeteneğidir. Alan yazında farklı tanımları bulunan müzik yeteneği, Tarman (2002: 15) tarafından “müziksel işitme-ayırısama, müziksel okuma-yazma ve müziksel söyleme-çalma becerilerinden bir ya da birkaçına ilişkin devinişsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlar bütünüdür” şeklinde tanımlamaktadır. Müzik yeteneği belli alt yeteneklerden oluşur. Bu alt yeteneklerden birisi, müzik yeteneğinin temeli sayılan müziksel işitme yeteneğidir (Uçan, 1997). Bu özelliğinden dolayı, çoğunlukla müziksel işitme veya müziksel algılama düzeyi ile açıklanan müzik yeteneği, müziksel işitme eğitiminde öğrenci başarısıyla ilgili yordamalarda etkili bir unsurdur. Yapılan araştırmalar da, müziksel deneyimlerde elde edilen başarı ile müziksel işitme becerisi ve yeteneği¹ arasında anlamlı ilişkiyi ortaya koymaktadır (Petzold, 1969; Gordon, 1970, 1999; Hufstader, 1974; Marciniak, 1974; Harrison, 1987; Zdzinski, 1992; Harrison, Asmus ve Serpe, 1994; Cangro, 2004).

Müziksel işitme eğitimi ilgilendiren diğer önemli bir kavram ise, ‘bilinçli-bilinçsiz işitme’dir. Sevgi bilinçsiz işitmeyi “işitilen bir sesi ya da ses kümesini yinleme (taklide dayalı işitme)” olarak tanımlarken, bilinçli işitmeyi “işitilen bir sesi ya da ses kümesini ad, süre, yükseklik farkları ve ayırtılarıyla tanıma, saptayabilme” (1982: 3), şeklinde açıklamaktadır. Araştırmamızın odağını oluşturan müzik öğretmenliği eğitiminde de bu iki müziksel işitme biçiminin kullanıldığı söylenebilir.

¹ Müzik yeteneğini ölçmek için geliştirilen ve sıklıkla kullanılan testler şunlardır: Seashore tarafından ilk hali 1919 yılında geliştirilen “Seashore Measures of Musical Talent” (Seashore, 1967: 303); Wing tarafından 1954 yılında geliştirilen “Standardised Tests of Musical Intelligence” (Radocy ve Boyle, 2003: 414); Gordon tarafından 1965 yılında geliştirilen “Musical Aptitude Profile” (Gordon, 1967; Deutsch, 1999). Bu testlerin dışında geliştirilen yetenek testleri de bulunmaktadır. Testler hakkında detaylı bilgi için bkz. Gordon, 1967; Tarman, 2006; Otacıoğlu, 2008.

Özellikle aday seçimi için yapılan çoğu sınavın önemli bir boyutu olan algılama/tanımlama aşamasında, adayların taklide dayalı bilinçsiz (doğal) işitme yetisinin ölçülmesi amaçlanır. Ancak ülkemizde ortaöğretim düzeyinde açılan müzik eğitimi kurumlarından mezun olan donanımlı aday profilinden dolayı sınavların içeriği günümüzde geliştirilmekte; ham müzik yeteneğini ölçmenin yanı sıra, müziksel okuma (deşifre) ve müziksel yazma (dikte) gibi bilgiye dayalı bilinçli işitme yetisini ölçen aşamaların da uygulanması yaygınlaşmaktadır.

Müzik öğretmenliği eğitimi çerçevesinde yürütülen müziksel işitme eğitimi; yukarıdaki açıklamalara paralel olarak, müziksel işitme (algılama/tanımlama), müziksel okuma, müziksel yazma ve müzik kuramları (temel müzik bilgileri) boyutlarından oluşan kapsamlı bir yapıya sahiptir. Müziksel işitme eğitiminin bu alt boyutlarını birbirinden bağımsız açıklamak güçtür; çünkü her bir boyut birbiriyle ilişki içerisinde. Ancak, bahsedilen boyutları ilgilendiren ortak kavramların yanı sıra, her biri için geçerli olan özellikler de vardır. Bu özellikler aşağıda ele alınmaktadır.

2.1.1. Müziksel algılama-tanımlama

İşitme, temelde akustik bilimini ilgilendiren fiziksel özellikler ve psiko-akustik bilimini ilgilendiren fizyo-psikolojik özellikler olmak üzere iki ana boyutta incelenebilir. Temel ögesi ses olan işitme, işitme sistemine ait duyu organları aracılığıyla her insanda aynı biçimde gerçekleşen fiziksel bir olgudur. İşitme, detaylı bir yapıya sahip olan kulak yoluyla gerçekleşir. Kulağımıza ulaşan ses dalgaları kulak kepçesi yoluyla kulak zarına ulaşır. Zarın aktardığı ses sırayla çekiç, örs ve üzengiden geçerek salyangoza, oradan da işitme duyu hücrelerine aktarılır. Daha sonra, titreşimlerin duyu sinir hücreleri sayesinde beynin işitme duyu merkezine ulaşmasıyla işitme (duyumsal olarak) gerçekleşmiş olur (Yayla, 2006; Zeren, 2010).

Müziksel işitme ise; sesin/seslerin fiziksel olarak beyne iletilmesiyle ilgili basit bir duyumlamanın ötesinde, müziksel “uyaranların girişiyle başlayan ve davranışsal psikolojik çıktıları olan” (Zeren, 2010: 8) karmaşık bir süreçtir. Fiziksel ve nörolojik

işlem basamakları sayesinde beyne iletilen müziksel ses veya yapıların genel olarak algılanmasını ifade eder. “Algı organizmanın o andaki yaşantısı sırasında edinilen duyuşsal bilginin beyin tarafından örgütlenip yorumlanması anlamına gelir” (Morgan, 2000: 55). Bu bağlamda müziksel işitme, duyumlama yoluyla elde edilen müziksel sesin yükseklik, gürlük, tını ve süre (Seashore, 1967; Radocy ve Boyle, 2003) gibi temel bileşenlerinin beyinde işlenmesi ve yorumlanması, diğere bir ifadeyle örgütlenmesi olarak tanımlanabilir.

Sesin duyulanma süreciyle ilgili görüş birliğı olduğı söylenebilir. Ancak nöro-fizyoloji ve özellikle bilişsel müzikoloji alanında yapılan önemli çalışmalara karşın, farklı müziksel uyarıcıların beynin hangi bölgelerinde ve nasıl algılandıkları konusunda günümüzde tartışmaların devam ettiğini de belirtmek gerekir². Aşağıdaki açıklama bu konudaki mevcut tartışmaların özeti olarak değeriendirilebilir:

Beyin açısından müzik aslında algılanması gereken karmaşık bir uyarıdır; seslerin yüksek veya alçak notalar şeklinde olması (seslerin perdesi), müziğın ritmi, melodisi ve volümü birlikte algılanmak ve değeriendirilmek zorundadır. Dolayısıyla da müziğın algılanması beynin sadece tek bir bölgesinin değıil farklı bölgelerinin birlikte çalışması ile ortaya çıkan bir işlevidir (Karaçay, 2010: 33).

Müziksel işitme temelde iki biçimde gerçekleşir. Bunlar ‘bağıl işitme’ ve ‘mutlak işitme’dir. Mutlak işitmenin ‘yaygın olmayan bir beceri’ (Seashore, 1967) olup, nüfusun 1/10.000’den daha az kişide görüldüğü tahmin edilmektedir (Bossomaier ve Snyder, 2004). ‘Mükemmel işitme’ (Ward, 1999) olarak da açıklanan bu özellik; bir sesin frekansını referans sese dayanmadan kesin olarak tanımlama yeteneğidir (Seashore, 1967; Radocy ve Boyle, 2003). Deutsch (2002), mutlak işitme yeteneğı olan insanlar için bir notayı adlandırmanın, kırmızı gibi nesnel bir rengi tanımlarken olduğı gibi kolay ve hızlı bir biçimde gerçekleştiğini belirtmektedir. Mutlak işitmenin doğuştan gelen bir yetenek olduğı yönündeki baskın görüşün yanı sıra düzenli çalışmayla ve

² Detaylı bilgi için bkz. Peynircioğılu, 1996; Karşıcı, 2007; Ayata, 2008.

erken dönem müzik eğitimiyle kazanılabilecek bir yetenek olduğunu ileri süren görüşler ve çalışmalar da mevcuttur (Rush, 1989; Nering, 1991; Yüksel, 2000; Özçelik, 2009).

Müziksel işitmenin diğer bir türü olan bağıl (rölatif) işitme ise; bir sesin frekansını başka bir sesin frekansıyla ilişkilendirerek tanımlama becerisidir. Radocy ve Boyle (2003), bu özelliğin müzisyenler arasında yaygın olarak görüldüğünü belirtmektedir. Bağıl işitme ile mutlak işitme arasındaki en önemli farklardan birisi, bağıl işitmede kısa süreli belleğin ön planda olmasıdır. Bağıl işitmenin mutlak işitme deneyimlerinde nadiren kullanıldığını ortaya koyan çalışmalardan bahseden Deutsch (1999), bağıl işitme yeteneğinin belirlenmesinin mutlak işitmeye göre daha zor olduğunu savunmaktadır.

Özgür ve Aydoğan (1999), yukarıda bahsedilen iki işitme türüne ‘bölgesel (yaklaşık) işitme’yi de eklemekte; bölgesel işitmenin, müziksel seslerin yükseklik özelliklerini bölgesel olarak tanımlayabilme yeteneği olduğunu ve duyulan sesin bulunduğu alana göre yaklaşık olarak algılanabildiğini vurgulamaktadırlar.

Müziksel işitme eğitimi, genellikle bağıl işitme becerisine dayalı ve bağıl işitme yeteneğini geliştirmeye yönelik yürütülür. Bu amaçla yapılan müziksel algılama/tanımlama çalışmaları; temelde tek ses işitme, çok ses işitme, ritmik yapıları işitme ve ezgisel yapıları işitme etkinliklerinden oluşur. Diğer taraftan Uçan’ın (1997) müziksel işitmeyle ilgili yaptığı sınıflamaya göre bu çalışmalar; yatay işitme, dikey işitme veya ses işitme, ritim işitme, ezgi işitme, karakter işitme ve örgü-doku işitme biçiminde de açıklanabilir. Bu etkinlikler sayesinde, öğrencilerde bellek, dikkat, ayırt etme, kavrama ve karar verme gibi müziksel işitme için önemli olan becerilerin gelişimi amaçlanır.

2.1.2. Müzik teorisi

Teori; “sistemli bir biçimde düzenlenmiş [,] birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar, yasalar bütünü” (TDK, 1998: 1408) olarak

tanımlanmaktadır. Bu tanım doğrultusunda müzik teorisi; müzik bilimine temel oluşturan ve müziksel olguları sistemli biçimde açıklayan kurallar bütünü olarak tanımlanabilir.

Araştırmamızda müziksel işitme eğitimi kapsamında ele alınan müzik teorisi, temel müzik bilgilerini içermektedir. Bu bağlamda müzik teorisi; “basitten gelişkine uzanan bir eğitim dizgesi içinde, ses bilgisinden başlayarak nota bilgisini, aralıkları, dizileri, tonalite ve biçim bilgisi ilke ve kurallarını” (Say, 2005: 535) kapsamakta, diğer bir ifadeyle “ses, notasyon, müziksel parametreler, müziksel yapı vb. ile ilgili bilgileri” (Kalyoncu, 2005: 212) içermektedir.

Bu açıklamalarla birlikte müzik teorisinin farklı çerçevelere göre tanımlandığı da görülmektedir. Örneğin bir müzik öğretmenin çalgı ve ses eğitimini destekleyecek müzik birikiminin oluşmasında teorik altyapının büyük önem taşıdığını vurgulayan Canakay (2007) müzik teorisinin; temel müzik bilgileri, çokseslendirme teknikleri, armoni, kontrpuan, eser çözümleme, müziksel yaratma, müzik tarihi ve müzik formları alanlarını içerdiğini açıklamaktadır. Bu yaklaşımda, müzik teorisi kavramının temel müzik bilgilerini tanımlamanın ötesinde başlı başına bir eğitim alanı için tercih edildiği söylenebilir. Bu bağlamda, ülkemizdeki Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’nda da ‘Armoni-Kontrpuan-Eşlik’, ‘Müziksel İşitme-Okuma-Yazma’, ‘Müzik Biçimleri’ ve ‘Müzik Tarihi’ gibi müzik teorisine yönelik derslerin bulunduğu görülmektedir. Bu dersler aracılığıyla, müzik öğretmeni adaylarının mesleki süreçte ihtiyaç duyacakları temel müzik alan bilgilerinin doğrudan ve dolaylı olarak kazandırılması amaçlanmaktadır.

2.1.3. Müziksel okuma

Müziksel okuma, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin eş zamanlı kullanımını gerektiren, aktif etkinliklerden oluşan ve müzikal düşünmeyi güçlendiren kapsamlı bir çalışma alanıdır. Klemish (1970: 355), “müziksel okumanın çeşitli seslerin işitsel algısını; sembollerin görsel algısını ve bu işitsel-görsel uyaranlara bağlı olarak

sembolleri sese dönüştürme ve performans şeklinde kendini gösteren tepkileri içeren oldukça karmaşık bir süreç” olduğunu ifade etmektedir.

Alan yazında ‘solfej’ terimi, müziksel okumayı tanımlamak için sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak, ‘hecelerle şarkı söyleme yöntemi’ (Özaltunoğlu, 2003: 27) olarak açıklanan solfej teriminin farklı içerikler için kullanıldığı da bilinmektedir. Kiraly (2003) solfej teriminin 19. yüzyıldan itibaren deşifre okuma ve melodileri notaya alma çalışmalarını da kapsayacak biçimde kullanıldığını bildirmektedir. Buradaki kullanım biçimi müziksel işitme eğitimi işaret etmektedir. Diğer anlamı ise; melodik çalışmaları, dizileri ve aralıkları solmizasyon³ heceleriyle seslendirerek sesin eğitiminin ve entonasyonun amaçlandığı çalışmalardır (Kiraly, 2003; Holmes, 2009). Bu iki kullanım alanından başka solfej terimi; ilki 17. yüzyılda Fransa’da hazırlanmış olan solfej çalışmalarına yönelik metod, nota mecmuası veya kitaplar için de kullanılmaktadır (Gazimihal, 1961; Say, 2005).

Solfej öğretiminin temelde iki esasa bağlı yürütüldüğü söylenebilir. Bunlar; her tonalitenin ana sesinin ‘Do’ olarak adlandırıldığı ‘hareketli do (movable-do)’ veya ‘bağıl do (relative-do)’ (Roberts, 1997) yöntemi; diğeri ise solfej hecelerinin nota isimleri için sabitlendiği ‘sabit do (fixed-do)’ yöntemidir (Blum, 1968; Henderson, 1969). Her iki yöntemin solfej veya solmizasyon kavramlarıyla birlikte kullanıldığı görülmektedir. Solfej eğitiminde, solmizasyon hecelerinden başka farklı hecelerin veya harflerin kullanıldığı yöntemler de vardır. Ancak tercih edilen yöntemle birlikte, yukarıda bahsedilen esasların kullanımına da dikkat etmek gerekir. Bu konuda Özaltunya (2003: VIII) tarafından “solfej eğitiminde kullanılacak yöntemin, hareket edilebilir nota isimleriyle başlayıp, ancak öğrencilerin belirli bir ton içerisinde dizi seslerini görevlerine göre düşünebilmelerini sağladıktan sonra sabit do isimleriyle devam etmesi gerektiği” vurgulanmaktadır.

³ Ülkemizde kullanımı yaygınlaşmayan, ancak uluslararası literatürde sıklıkla karşımıza çıkan solmizasyon terimi, Guido Aretinus olarak da bilinen Guido d'Arezzo'nun yaptığı çalışmaya dayanmaktadır. Bu sistemde, altı sestten oluşan dizinin her bir sesi bir heceyle seslendirilmektedir. Bu heceler, günümüzde solfej çalışmalarında pek çok ülkede kullanılan ortak nota isimleridir (Ut/do, re, mi, fa, sol, la, ti/si). Kavram aynı zamanda ritmik okumaları açıklamak için de tercih edilmekte ve ‘ritmik solmizasyon’ biçiminde kullanılmaktadır. Detaylı bilgi için bkz. Henderson, 1969; Sadie, 2001: ‘Solmization’ ve ‘Musica ficta’ maddeleri; Sultanova, 2004.

Müziksel okuma eğitiminin önemli amaçlarından birisi de deşifre okuma becerisi kazandırmaktır. En basit anlamıyla deşifre; müziği, aralık ilişkileri anlayışına dayalı olarak (Roberts, 1997) hazırlık yapmaksızın ilk görüşte okuma/çalma biçiminde tanımlanmaktadır. McNaught ‘The Psychology of Sight-Singing/Deşifre Okuma Psikolojisi’ adlı makalesinde, deşifrenin psikolojik boyutuna dikkat çekmiş ve deşifreyi şu şekilde açıklamıştır: “Deşifre zihinsel düşünme yeteneğidir ve notasyonla gösterilen müzikal seslerle gerçekleştirilir. Gerçekte deşifre bir bellek eylemidir. Müzikal seslerle uyumlu biçimde birleşen notasyon, öncelikle gözlenen ve hafızaya alınan bir müzikal malzeme kavrayışı sağlar” (1899-1900: 36).

İngilizce kaynaklarda deşifre okumayı tanımlamak için ‘sight-singing’ veya ‘sight-reading’⁴ terimlerinin kullanıldığı görülmektedir (Parker, 2007; White, 2009; Stevenson, 2010). Farklı yazarların aynı beceriyi tanımlamak için farklı terimleri kullandıkları görülmekte; Nart (2010), kaynaklardaki bu farklı kullanım tercihlerinin terim ve anlam karmaşasına yol açtığını belirtmektedir. Deşifrenin karşılığı olarak kullanılan sight-reading ‘deşifre okuma’ (Potts, 2009) ve sight-singing ‘deşifre (şarkı) söyleme’ (Bartle, 1981; Roberts, 1997; Ferrante, 2010) kavramları her ne kadar farklı uygulama biçimlerini işaret etse de; temelde notasyona bağlı kalarak işitmeye dayalı algı, bellek ve dönüştürme gibi becerilerin kullanıldığı karmaşık işlemler bütünü tanımlamak için kullanılmaktadır. Diğer taraftan; deşifreyi tanımlamak için kullanılan terimlerin zenginliği, bu eylemin müziksel işitme eğitimi için olduğu kadar müzik eğitiminin diğer boyutları için de önemli olduğunu göstermektedir.

Her solfej okumasının ilk aşaması deşifre işlemidir⁵. Dilsel beceriler ile ilişkilendirmek gerekirse; okuma için nasıl belli bir bilgi birikimi ve tecrübeye ihtiyaç varsa, deşifre çalışmaları için de benzer biçimde müziksel bilgi ve tecrübeye ihtiyaç

⁴ ‘Sight-singing’ terimi teori dersleri ve söylemeyle/vocal müzikle ilgili deşifre çalışmaları için kullanılırken; ‘sight-reading’ terimi daha çok çalgısal müzikle ilgili deşifre nota okumayı/çalmayı belirtmek için kullanılmaktadır. Bazı çalışmalarda, ‘sight-reading’ yerine ‘sight-playing’ (Allen, 1987) teriminin kullanıldığı da görülmektedir.

⁵ Deşifre; perde algısı ve ton üretimi gibi becerilerin aynı anda kullanımını gerektirir. Diğer taraftan deşifre çalışmalarında kısa-uzun süreli bellek, geri çağırma, dikkat ve içsel okuma gibi önemli olan beceriler de kullanılır. Bu zihinsel süreçleri tanımlamak için bilişsel öğrenme yaklaşımının temel terimlerinden biri olan ‘işlem’ kullanılmıştır.

duyulur. Ancak, müziksel deşifre yazı deşifresine göre daha zordur; çünkü müzikte frekansların kusursuz üretilme zorunluluğu bulunur.

Bir kişinin deşifre becerisi düzeyi, bize o kişinin müziksel işitme becerilerine yönelik birikimi hakkında önemli ipuçları sağlar. Görsel sembolleri sese dönüştürme ve perde algısı becerisi gerektiren (Ferrante, 2010) ve bu yönüyle oldukça kompleks bir süreç olan deşifre; performans sanatçıları, müzik öğrenci ve öğretmenleri, müzikologlar, şefler ve besteciler vb. için zorunlu bir beceridir (Berkowitz, 1976, akt.: Bogard, 1983: 15).

2.1.4. Müziksel yazma

Lavignac, müziksel okumayı en iyi tamamlayacak unsurun müziksel yazma olduğunu vurgulamakta ve müziksel yazmayı; “yazı yazmak okumaya nazaran ne ise dikte de solfeje nazaran odur” (1939: 25) şeklinde açıklamaktadır. Müziksel yazma (dikte) kısaca, seslerin nota yazısına (sembollere) aktarımıdır. Sesler ezgisel veya armonik yapı oluşturabileceği gibi, ritmik yapı da oluşturabilir. Bu durum dikte çalışmalarının; ezgisel dikte, armonik dikte ve ritmik (tartımsal) dikte (Bartle, 1981; Clements, 2003) boyutlarına ayrılmasını gerektirir. Ayrıca kişinin kendi yarattığı müziksel bir yapıyı notasyona dönüştürmesi de dikte çalışmasıdır. ‘Armonik dikte’, aynı anda dikey olarak çalınan iki veya daha fazla sesin notaya aktarımını; ritmik dikte, çalınan tartımsal bir yapının her birimine ait süre değerlerinin sembollere aktarımını; melodik dikte ise, çalınan veya tasavvur edilen bir ezginin seslerinin süre ve yükseklikleriyle notaya aktarımını ifade eder.

Ritmik, melodik ve armonik dikte, işitsel algıyı ve bilgiyi ölçmek için sıklıkla kullanılan müziksel yazma çalışmalarıdır. “Bazı müzik öğrencileri bu beceriyle ilgili yeterlikleri kolaylıkla elde ederken, bazıları ise işitsel olarak duyduklarını görsel notasyon sembollerine aktarmayı öğrenmenin oldukça zor olduğunu düşünmektedirler” (Osborne; 1988: 1). Müziksel işitme öğretmenlerinin çoğu, öğrenciler için armonik diktenin melodik dikteden daha zor olduğunu, melodik farkındalığın ise armonik

farkındalık için bir önkoşul olduğunu kabul ederler (Chittum, 1969). Bununla birlikte; dikte, öğrencinin müzikal gelişimiyle ilgili en iyi göstergedir ve “diktesi iyi olan öğrenciler, iyi gelişmiş güçlü ton duygusuna sahip içsel duyuşa, iyi bir müzikal hafızaya ve temel notasyon bilgisine sahiptirler” (Foulkes-Levy, 1997, akt.: Paney, 2007: 6-7).

Dikte, öğrenciler ve eğitimciler için zor ve kapsamlı bir çalışma alanıdır. Bu durum, dikte yazma sürecinde ihtiyaç duyulan bilişsel, algısal ve psiko-motor becerileri aynı anda kullanma zorunluluğundan kaynaklanır. Ferrante’ye (2010) göre; dikte çalışmaları deşifrede olduğu gibi perde algılama becerisi gerektirir ve bir ezgiyi oluşturan sesler arasındaki perde ilişkisini tanıma becerisiyle ilgilidir. Diğer taraftan Frkovich (1983); diktenin, algılama, ayırıştırma ve aktarma gibi davranışların eşzamanlı gerçekleşmesini gerektirdiği için kompleks bir eylem olduğunu açıklamaktadır. Paney (2007: 9), Karpinski’ye dayanarak bu kompleks çalışma alanını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Gary Karpinski (1990-2000) diktenin dört evresini tanımlamaktadır: işitme, belleme, anlama ve notaya aktarma. İlk evre işitme, kulağın sesleri algılaması ve beyne ilemesiyle ilgili aktif psikolojik süreçle işaret eder. Bir melodi duyulduğu zaman, diktede gerekli olan bir sonraki evre bellektir. Doğru geri çağırma, süreçteki diğer evrelerin devamı için bir önkoşuldur. Üçüncü evre anlama, başarılı notaya aktarım için çok önemlidir. Kişinin, ritimlerin nasıl düzenlendiğini ve melodinin nasıl hareket ettiğini anlaması gerekir. Yüksek düzeyde anlama dikte yazma işini kolaylaştıracaktır. Son evre olan notaya aktarma, kavranan melodinin geleneksel notasyona aktarımını işaret eder.

Dikte çalışmaları, öğretmenin müziksel bir yapıyı öğretimsel tekniklere bağlı olarak çoğunlukla piyanoyla çalması ve öğrencilerin çalınan ezgiyi notaya aktarması biçiminde gerçekleşir. Müziksel işitme sınıflarında yaygın biçimde izlenen bu geleneksel yaklaşım, bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir (Hedges, 1999; Clements, 2003). Bu bağlamda dikte çalışmalarıyla ilgili eğitsel ve psikolojik ilke ve yaklaşımların farkında olmak, etkinlikleri buna göre yürütmek gerekir. Bu yaklaşım

öğrencilerin derse karşı geliştirecekleri tutum, kaygı vb. duygusal özellikleri olumlu yönde değiştirebileceği gibi, işitme eğitimi alanındaki başarının artmasına da katkı sağlayacaktır.

2.2. Müziksel İşitme Dersinin Müzik Öğretmenliği Eğitimi Programlarındaki Yeri

Müziksel işitme eğitiminin içeriği, birçok müzik alan dersinin önkoşulu olmasından dolayı oldukça kapsamlıdır. Temelde kuramsal bilgiler ve uygulama boyutu üzerine kuruludur. Sevgi (2003), müzik öğretmenliği eğitimiyle ilgili yaptığı eleştirel çalışmada temel müzik kuramları ve işitme eğitimiyle ilgili tüm boyutların müzik öğretmeni adayları tarafından özümsemiş olması gerektiğini vurgulamaktadır. Sevgi, müzik öğretmenliği eğitimi sürecinde yürütülen işitme eğitimi aracılığıyla müzik öğretmeni adaylarına kazandırılması beklenen davranışları şu şekilde sıralamaktadır (2003: 67-68):

- Müzik yazısını doğru ve güzel yazabilme,
- Müzik yazısını doğru ve anlamına uygun okuyabilme-seslendirebilme,
- Dikey ve yatay oluşumları duyabilme,
- Çokseslilikteki örgüyü çözümleyebilme [...]
- Geleneksel müziklerimizdeki makamsal-ölçüsel yapıları tanıma,
- Söz-müzik arasındaki ilişkiyi doğru kavrama,
- Söz ve müzik yaratabilme [...]

Müziksel işitme dersi, Türkiye’de müzik öğretmenliği eğitiminin başladığı 1924 yılından itibaren programlarda yer almış; zaman zaman da çeşitli biçimsel ve içeriksel değişimlere uğramıştır. İlk programda ‘Musiki Kıraatı’ (1925-1931) adıyla yer alan ders, daha sonraki yıllarda ‘Musiki İmlası ve Kıraatı’, ‘Kulak Terbiyesi’, ‘Kulak Eğitimi’, ‘Kulak Eğitimi ve Solfej’ ve ‘Müziksel İşitme Okuma Eğitimi’ gibi isim değişikliğine uğramıştır (Aydoğan, 1998; Altunya, 2006).

1998 yılında hazırlanan merkezi Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda ise MİOY dersinin 'Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi' olarak değiştirildiği görülmektedir. Bu değişimin, birçok eğitimcinin çalışmasında eleştiri konusu olduğunu belirtmek gerekir (Sevgi, 2003; Yayla, 2003; Karkın, 2004; Kalyoncu, 2005; Barışer, Özdek ve Can, 2006). Yapılan eleştiriler, işitme eğitiminin ayrı bir ders olarak düşünülmesi ve öğretim süresinin uzun tutulması gerektiği hususunda birleşmektedir. Bu eleştiriler, Kalyoncu'nun açıklamasıyla özetlenebilir:

Bu ikisi, aralarındaki sıkı ilişkiye rağmen, yine de kendi başına kollar olarak dikkate alınmamış, müzik formları ve stil bilgisi, çok seslendirme yöntemleri gibi birçok konu alanını da kapsayan kompleks bir ders olarak planlanmıştır. [...] Müzik öğretmeni adayına üç dönemlik ve 15 kredilik bu derste işitme eğitimi ve temel müzik bilgileriyle birlikte, müzik biçim, tür ve stil bilgisi, armoni ve kontrapunkt bilgisi kazandırılmasının da ön görülmesi, dersin içeriklerini fazlasıyla yoğunlaştırmıştır (2005: 212).

2006 yılı merkezi Müzik Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde, 1998 programına yönelik yapılan eleştirilerin dikkate alındığı görülmektedir. Bir önceki programda 'Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi' adıyla var olan ders, yeni programda 'Müziksel İşitme Okuma Yazma (MİOY)' dersi olarak değiştirilmiştir. Bu düzenlemeyle; 'Müziksel İşitme', 'Armoni-Kontrpuan-Eşlik', 'Türk Müziği Çokseslendirme' ve 'Müzik Biçimleri' ayrı dersler olarak programda yer almıştır. Bu değişiklik sadece biçimde değil içerikte de kendini göstermektedir. Örneğin MİOY-IV dersinin aşağıdaki tanımı incelendiğinde, konuların çoğunlukla temel müzik bilgilerine dayalı müziksel işitme, okuma, yazma ve yaratma gibi temel boyutları kapsadığı görülmektedir:

Tüm ölçülerde, dört ve beş diyez-bemollü tonlar ile tampere hicaz, zirgüleli hicaz, nikriz makamlarında, tek sesli ve iki sesli düzeye uygun ezgi okuma, yazma, çözümleme ve yaratma uygulamaları, dominant yedili akoru ve diğer dört sesli akorlara ilişkin uygulamaları, süs notaları, modülasyon bilgisi (YÖK, 2006: 11).

Mevcut programda yer alan MİOY ders içeriklerinin, 1998 programıyla karşılaştırıldığında, müzik öğretmenlerinin sahip olması gereken müziksel bilgi ve becerileri kazandırmak için daha uygun olduğu söylenebilir. Ancak, amaca uygun hazırlanan bir öğretim programının hizmet ettiği alanda etkili olabilmesi için diğer önemli bir önkoşulun ‘alan uzmanlığı’ konusu olduğu unutulmamalıdır. Müziksel işitme eğitimi önemli derecede sekteye uğratan bu durum; daha önceki araştırmalarda belirtildiği gibi (Aydoğan, 1998), tarafımızdan da geniş kapsamlı olarak irdelenmesi ve başlı başına tartışılması gereken güncel bir sorun olarak görülmektedir.

2.3. Kaygı

2.3.1. Kaygı nedir?

Kaygı (anxiety), insanoğlunun temel duygularından birisidir. Evrensel bir duygu olan kaygı, insanın olduğu her yerde kaçınılmaz olarak yaşanır (Ceyhan ve Namlu, 2000). Çoğu zaman yaşam akışını olumsuz etkileyen bir faktör olmasından dolayı, insanoğlunun temel problemlerinden birisi olarak yoğun biçimde araştırıla gelmiştir. Kaygı genel bir bakışla; “temeli bilinçsiz olan [...] fakat birey tarafından bilinçli olarak tespit edilen bir korku, tedirginlik ve endişe duygusu” (Öner, 1972: 152) şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu açıklamalarla birlikte kaygının, midede gerginlik, avuç içinde terleme, artan kalp atışı ve kan basıncı gibi birçok fiziksel reaksiyonun eşlik ettiği (Carlson ve Buskist, 1997; Plotnik, 2009); “nedeni açık olmayan” (Hançerlioğlu, 1988: 223); “kaynağı ya da nesnesi kaybolmuş” (Dağ, 1999: 181); “otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla kendini gösteren öznel gerginlik, endişe, korku ve sinirlilik” (Spielberger, 1983, akt.: Horwitz, 2011: 113) duygusu şeklinde tanımları da bulunmaktadır.

Kaygı kavramının içeriği tanımlandığı çerçeveye, kullanıldığı bağlama ve teorik temele bağlı olarak farklılık ve çelişkiler gösterebilir (Budak, 2000). Bu durum, bir bakıma kaygı ile ilgili tanımlamalarda bir görüş birliğinin sağlanamamasına yol

açmaktadır. Mevcut çalışmalarda, kaygının korku ile aynı anlamda kullanıldığı veya kaygının bir çeşit korku türü olarak açıklandığı da görülmektedir (Büyüköztürk, 1997; Carlson ve Buskist, 1997; Dağ, 1999; Morgan, 2000; Doğan ve Baş, 2003; Bakırcıoğlu, 2006; Aydın, Delice, Dilmaç ve Ertek, 2009). Diğer taraftan; kaygının, korkuyla birlikte üzüntü, sıkıntı, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucunu bilememe ve yargılama gibi heyecanların birini ya da çoğunu içerdiği de ifade edilmektedir (Cüceloğlu, 1997). Korku ve kaygıdan kaynaklanan duygusal ve fizyolojik değişimler dikkate alındığında; bu iki kavramın, temelde bazı farklılıklar göstermesine karşın, birbiriyle iç içe olduğu veya benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bazı psikologların kaygı ve korkuyu aynı anlamda kullandığına dikkat çeken Zanden ve Pace (1984), uygulamada korku ile kaygı arasında bir ayırım yapmanın genellikle zor olduğunu açıklamaktadır. Ancak “korku ve kaygının, kalp atışlarında artma, kas gerginliği, kaçma eğilimi gibi dışa vurumlarındaki benzerlikler, oluşumlarından sorumlu düşünsel zemindeki farklılığı dikkate almamamıza neden olabilir” (Özer, 2002: 8).

Kaygı ile korku arasında benzerlik olmasına karşın, aralarındaki en önemli fark kaygının nesnesinin belli olmamasıdır (Budak, 2000; Cevizci, 2002). Akamaz ve Ceyhan (2009: 132) korkuyu, “bir şeyin olmasının veya olmamasının ortaya çıkardığı [...] kaynağı mevcut bir duygu” olarak açıklarken; kaygıyı, “problemin ne olduğu bilinmeden yaşanan korku duygusu” biçiminde betimleyerek kaygı ve korku arasındaki farkla ilgili baskın görüşü özetlemektedir. Cüceloğlu (1997) ayrıca, korkunun kaygıdan daha şiddetli olduğunu ve kaygının korkuya göre daha uzun süre devam ettiğini belirterek korku ile kaygı arasındaki şiddet ve süre gibi diğer iki önemli farka dikkat çekmektedir.

2.3.2. Kaygının nedenleri ve belirtileri

Kaygıya birçok faktör sebep olabilmektedir ve bu faktörler bağlama göre çeşitlilik göstermektedir. Örneğin desteğin çekilmesi, olumsuz bir sonucu beklemek, iç çelişki ve belirsizlik gibi durumlar (Cüceloğlu, 1997) kaygıya yol açtığı gibi; “yaş, cinsiyet, anne-baba tutumları, anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum, anne-

baba mesleği, kardeş sayısı ve çocuğun başarı durumu” (Yenilmez ve Özbey, 2006: 434) vb. değişkenlerin de kaygıyı etkileyen faktörler olduğu bilinmektedir. Kaygının nedenlerini farklı bir bakış açısıyla sınıflayan Plotnik (2009) ise, kaygı geliştirmenin klasik koşullanma, gözlemsel öğrenme ve bilinçdışı çatışma olmak üzere üç türünden bahsetmektedir. Bu yaklaşımlarla birlikte; farklı alanlarda yapılan çalışmalar, kaygının genel olarak çevresel, zihinsel, ruhsal ve kişiliksel faktörlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Pratt ve Henson, 1987; Hadfield ve McNeil, 1994, akt.: Alkan, 2010; Deniz ve Üldaş, 2008; Batton, 2010; Duxbury, 2010; Stevens, 2010).

“Kaygı süreci karmaşık bir biliş, duygu, fizyolojik ve davranış faaliyetleri serisini içerir” (Öner, 1977: 14). Bu sebeple kaygı, bireylerde farklı değişikliklere yol açabilir. Kaygının belirtileri öznel (ruhsal) ve nesnel (bedensel) belirtiler şeklinde ikiye ayrılırken (Köknel, 1983, akt.: Hançerlioğlu, 1988: 225); bahsedilen değişikliklerin alan yazında bilişsel, duygusal, davranışsal ve fizyolojik değişiklikler biçiminde kabul gördüğü söylenebilir (Dürü, 1999; Ceyhan ve Namlu, 2000).

Kaygının bilişsel yönü, bireyin kendi hakkında olumsuz değerlendirme yapması ve performansına ilişkin endişe duyması; duygusal yönü, gerilim ve huzursuzluk hissetmesi; davranışsal yönü ise beceriksizlik, susma, az konuşma, geri çekilme gibi tepkiler içerir (Geen, 1985, akt.: Kapıkıran, 2006: 2). Kaygının fizyolojik belirtileri ise; avuç içi terlemesi, kalp atım hızının ve basıncının artması, mide yakınmaları vb. şeklinde ifade edilebilir (Öner, 1972; Carlson ve Buskist, 1997; Doğan ve Baş, 2003; Plotnik, 2009). Çoğu insan için kaygı, tehlikeli olarak algılanan durumlar karşısında verilen tipik bir tepkidir; ancak gittikçe günlük aktivitelerin gerçekleşmesini engellerse bir çeşit zihinsel rahatsızlık olarak dikkate alınması gerekmektedir (Carlson ve Buskist, 1997).

2.3.3. Kaygı türleri

Kaygının ve türlerinin tanımlanması, bu konuda yapılan bilimsel araştırmalar sayesinde gerçekleşmiştir. Kaygı duygusu insanlık tarihiyle yaşıt olsa da, ölçümüne

yönelik yapılan çalışmaların tarihi o kadar eski değildir. “1950’li yıllara kadar insanlar üzerinde kaygıyla ilgili az sayıda deneysel çalışma yapılmıştır. Kaygının kompleks bir fenomen olması, ölçümü için gerekli olan uygun ölçme araçlarının bulunmaması ve [...] etik problemler, bu konudaki araştırmaların yetersiz kalmasına yol açmıştır” (Spielberger, 1972: 5). Kaygının ölçümü, 1950’li yıllarda öğrenme psikoloğu Taylor Spence’in bir deneyi sırasında bireyin kaygısını ölçme zorunluluğunun ortaya çıkmasından sonra, kaygının güdüleyici etkisini belirlemek için geliştirdiği “Açık Kaygı Ölçeği” ile Psikoloji alanında başlamış; Cattell ve Scheier (1958) ile Spielberger (1966) tarafından yapılan çalışmalar ise kaygı ölçümünün geliştirilmesine katkı sağlamıştır (Öner, 1972; Öner ve LeCompte, 1985; Morgan, 2000; Özgüven, 2003). Öner (1972) bu bilgilere ek olarak, 1956 ve 1958 yıllarında yapılan kaygı ölçeği geliştirme çalışmaları ile birlikte iki grup kaygı ölçeğinin ortaya çıktığını ve bu ölçeklerin yüzlerce araştırmanın tamamlanmasına olanak sağladığını da belirtmektedir.

Kaygıyı ölçmenin amaçlandığı araştırmalarda, kaygının çeşitli biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflamalardan en yaygın olanı, kaygının durumluk ve sürekli kaygı olarak ikiye ayrılmasıdır. Cattell ve Scheier (1958), kaygının tanımı ve ölçümü konusunda yaptıkları çalışmalar sonucunda, ‘durumluk’ ve ‘sürekli’ kaygı olmak üzere iki kaygı türü belirlemişler ve bunlara uygun bir kaygı ölçeği geliştirmişlerdir (akt.: Özgüven, 2003: 340). Özgüven aynı zamanda; 1970 yılında Spielberger ve arkadaşlarının, kaygının iki farklı türünü ölçmek için ‘Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri’ni geliştirdiklerini de bildirmektedir.

Durumluk (seçkili) kaygı; ‘normal’ addedilen koşullarda değil de, belirli durumlarda bireyin benliğinin (egosunun) ya da çıkarlarının tehdit edildiği zaman duyulan fakat tehdit durumu kaybolur kaybolmaz yok olan bir tedirginlik, gerginlik, duyarlılık, korku ya da mutsuzluk halidir. [...] örneğin sınav kaygısında olduğu gibi” (Öner, 1972: 152). “Subjektif korkuyla birlikte otonom sinir sistemindeki uyarılma olarak tanımlanan durumluk kaygı, hem sürekli kaygının hem de kaygı sürecinin ilk basamağını teşkil eder. Bilinçli olarak hissedilebilen durumluk kaygı, fizyolojik değişmelerle birlikte, bireyi hoş olmayan bir heyecan yaşantısına götürür” (Öner, 1977:

14). “Stresin yoğun olduğu zamanlar durumluk kaygı seviyesinde yükselme, stres ortadan kalkınca düşme olur” (Öner ve LeCompte, 1985: 1).

Sürekli (genel) kaygı ise “stres yaratan durumun tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması ve bu tehditlere karşı, durumluk duygusal reaksiyonların frekansının ve yoğunluğunun artması ve süreklilik kazanmasıdır. [...] Sürekli kaygısı olan bireyler, düşük olanlara göre stres yaratan durumları daha çok tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılama ve daha yoğun durumluk kaygı reaksiyonları ile tepkide bulunma eğilimindedirler” (Özgüven, 2003: 341). Öner (1977: 14), “objektif kriterlere göre nötr olan durumları, tehdit edici olarak görme ve bireyin özünü (egosunu) küçültücü olarak algılama eğilimi” olarak tanımladığı sürekli kaygının, bireyin davranışlarında doğrudan gözlenemediğini, fakat değişik zamanlarda ve koşullarda saptanan durumluk kaygı reaksiyonlarının şiddetinden ve sıklığından yordanabildiğini belirtmektedir. Sürekli kaygı yaşayan bireyler, koşullar ne olursa olsun diğer kişilere kıyasla daha duyarlı ve tedirgin olabilmektedirler (Öner, 1972).

Kaygı türlerine yönelik yapılan diğer bir sınıflama ise kaygıyı ‘kolaylaştırıcı’ ve ‘engelleyici’ olarak ele alır. Scovel (1991), kaygı ve başarı arasındaki ilişkinin çalışıldığı araştırmalar üzerine yaptığı detaylı çalışma sonucunda, ‘kolaylaştırıcı’ ve ‘engelleyici’ kaygı ayrımını öne sürmüştür. Scovel bu sınıflamayla birlikte, kaygı ve başarı arasındaki ilişkiye yönelik ortaya konulan çelişkili araştırma sonuçlarının açıklanabilir hale geleceğini ifade etmiştir (akt.: Batumlu, 2006: 36). Coleman ve Broen (1972) bu iki kaygı türünü aşağıdaki biçimde açıklamaktadırlar:

Kolaylaştırıcı kaygı (facilitating anxiety); kaygının kişinin performansını arttırdığı yönünde algılanması ile ilişkilidir. Bu algılama, kişinin performansını artırdığı için, daha fazla çaba harcamasına neden olduğu düşünülür. Kaygının diğer bir boyutu ise engelleyici kaygı (debilitating anxiety) durumudur. Yaşanılan kaygı, kişinin davranışını düzenlemesini ve performansını engellemektedir (akt.: Kapıkıran, 2006: 1-2).

2.3.4. Kaygı ve öğrenme ilişkisi

Kaygı; gelişim, öğrenme, güdülenme vb. konuları merkeze alan eğitim psikolojisi alanında önemli bir araştırma konusudur. Öğrenme sürecinde fizyolojik ve bilişsel özellikler kadar duygusal özellikler de etkilidir. Bloom (1995); duygusal (affektif) özelliklerin öğrenmede belirleyici ve başarıyı yordayıcı gücü olduğu; duygusal giriş özelliklerinin hem belli bir öğrenme ünitesini hem de birbiriyle ilişkili öğrenme ünitelerini öğrenmeyi önemli derecede etkilediği görüşlerini savunmaktadır. Kaygı da duygusal bir özellik olduğuna göre; kaygı ve öğrenme arasında sıkı bir ilişkinin varlığı doğaldır. Halihazırda da, kaygının öğrenmeyi çeşitli biçimlerde etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulayan birçok çalışma zaten mevcuttur (Wine, 1971; Heinrich, 1979; Zanden ve Pace, 1984; Woolfolk, 1993; Morgan, 2000; Awan, Azher, Anwar ve Naz, 2010; Daneshamooz ve Alamolhodaei, 2012).

Kaygı, öğrenme sürecini farklı biçimlerde etkiler. Örneğin yaş, zeka ve daha önceki öğrenmelerden olan aktarmalarla birlikte, genel uyarılmışlık hali ve kaygının öğrenme için önemli koşullardan birisi olduğuna dikkat çeken Morgan (2000); yüksek derecede uyarılmışlık hali aşırı kaygı haline geldiğinde, öğrencilerin zihinlerini çalıştıkları konu üzerinde toplamalarının zorlaştığını ve neyi öğrenmeleri gerektiğini görmelerine engel olduğunu belirtmektedir. Yerkes-Dodson Kanunu'na göre ise; düşük ve yüksek kaygı öğrenmeyi zorlaştırırken, “[...] normal düzeyde bir kaygı kişiye, istek duyma, karar alma, alınan kararlar doğrultusunda enerji üretme ve bu enerjiyi kullanarak performansını yükseltme açısından yardımcı olur” (Dinçer, 2010: 12). Normal düzeyde kaygı, öğrenmeyi kolaylaştırır ve teşvik eder (Bacanlı, 2011). Diğer taraftan kaygının öğrenme üzerindeki etkisi kişiye ve koşullara göre de farklılık gösterir. Basit görevlerde veya yeterli pratik yapılan becerilerde kaygının performansı artırdığı; daha karmaşık görevlerde veya yeterli pratik yapılmayan durumlarda ise performansı düşürdüğü bilinmektedir (Zanden ve Pace, 1984; Woolfolk, 1993).

Öğrenme sürecinde kaygıya yol açan faktörler konusunda ortak bir görüş olduğu söylenebilir. Araştırmalar; kaygının sınıf içinde yaşanan olumsuz deneyim, öğretmen davranışı ve yaklaşımı, öğretmen merkezli sınıf ortamı, ders içeriklerinin

zorluk düzeyi, öğrencinin bilgi düzeyi ve yeteneği, materyal, sınav uygulamaları, öğrenme stili ile öğretim yöntemlerinin örtüşmemesi, tutum, güdü ve öz güven eksikliği, derse katılmaktan çekinme, utanma, tutukluk, kendine güvensizlik vb. çevresel, zihinsel, ruhsal ve kişiliksel faktörlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Pratt ve Henson, 1987; Woolfolk, 1993; Aydın ve Zengin, 2008; Deniz ve Üldaş, 2008; Batton 2010; Duxbury, 2010; Stevens, 2010).

Öğrenme bağlamında kaygı farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların özellikle sınav kaygısı üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. “Sınav kaygısı gerek öğrencinin öğrenme kapasitesini kısıtlaması, gerekse onun öğrendiklerini performansa dökmesinde engelleyici bir gücü olması bakımından önemli bir kavramdır” (Bozanoğlu, 2004: 60). Erkan (2012: 421) sınav kaygısını, “sınavlarda veya diğer değerlendirmeye yönelik durumlarda, fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip hoşlanılmayan yoğun bir gerginlik durumu” olarak tanımlamaktadır. Erkan’ın dikkat çektiği değişikliklerin algı, dikkat, kodlama, düzenleme ve bellek kullanımı gibi bilişsel işlemleri engellediği; öğrencilerde öz güven eksikliği ve kendine yönelik olumsuz biliş odaklanma gibi istenmedik durumlara yol açtığı; bu durumun ise başarıyı olumsuz etkilediği söylenebilir (Wine, 1971; Hill ve Wigfield, 1984; Hembree, 1988; Blankstein, Flett ve Watson, 1992; Birenbaum ve Pinku, 1997; Peleg, 2009; Burnbaum, 2010; Küçük, 2010).

Öğrenme süreçlerinde sınav kaygısına yol açan faktörler de çeşitlilik göstermektedir. Bu faktörlerden başlıcaları; bireyin kendine ilişkin olumsuz değerlendirmeleri, yetersizlik algısı ve sınav sırasında kaygıyla başa çıkma becerilerindeki eksikliklerdir. Diğer taraftan Culler ve Holahan (1980), yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilerin zayıf çalışma alışkanlığına sahip olduğunu ve çalışma alışkanlığının niteliği ile çalışma süresi gibi değişkenlerin öğrencilerin akademik performansları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğrenme-öğretme süreçlerini, kaygıya yol açan faktörleri dikkate alarak planlayabilmek gerekir. Özellikle sınıf uygulamalarında farklı pedagojik yaklaşımların izlenmesi, başarının önünde bir engel olan kaygının giderilmesinde veya azaltılmasında

etkili olabilir. Slavin (2006), öğretmenlerin bu amaç doğrultusunda, rahat ve rekabete dayalı olmayan sınıf ortamları yaratmaya yönelik stratejiler izleyebileceğini ve önemli bir kaygı kaynağı olan sınav uygulamalarında zaman baskısından kaçınmalarını önermektedir.

Kaygıyı etkileyen önemli faktörlerden olan öz saygı ve öz güveni burada tekrar vurgulamak anlamlı olabilir. Sınıf ortamlarında özellikle paylaşım, sorumluluk alma, kendini ifade etme, grupla çalışma gibi öz saygı ve öz güveni geliştirmeye dönük uygulamaların tercih edilmesi yararlı olabilir. Bu görüşlerle birlikte Woolfolk (1993), rekabeti dikkatli kullanma; kaygılı öğrencilerin geniş gruplar önünde performans göstermek zorunda kalacakları durumları önleme; öğretimle ilgili her şeyin anlaşılır olduğundan emin olma; gereksiz zaman baskısından sakınma ve sınavlar için alternatifler geliştirmenin kaygılı öğrencilere yardımcı olabileceğini de belirtmektedir.

2.3.5. Müziksel işitme eğitiminde kaygı

Diğer branşlarda olduğu gibi, müziksel işitme eğitiminde de kaygının olumsuz etkilerinden söz etmek olasıdır. Daha önce de açıklandığı üzere; müzik öğretmenliği eğitimi kapsamında yürütülen işitme eğitimi çok boyutludur. Algılama/tanımlama, müziksel okuma, yazma ve yaratma boyutlarının her biri, temelde müziksel işitme becerisine dayalı olmasına karşın, özelde farklı becerilere sahip olmayı da gerektirir. Bu becerilerin kazanımı için yapılan çalışmalar dersin içeriğini yoğunlaştırmakta, bu yoğunluk ise öğrenciler için kaygı yaratan çevresel bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Diğer taraftan; çeşitli boyutlardaki müziksel işitme çalışmaları ve sınavları algı, bellek, dikkat, anlama, uygulama ve dönüştürme gibi işitsel-duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor becerilerin bazen ayrı ayrı ve ardışık bazen de eş zamanlı kullanımını gerektirmektedir. Özellikle müziksel okuma ve müziksel yazma etkinlikleri, bahsedilen becerilerin yoğun kullanıldığı boyutlardır. Kaygının bilinen bilişsel ve psikolojik sonuçlarının, müziksel işitme süreçlerinde kullanılan bu işlem basamaklarını olumsuz

etkilediği söylenebilir. Bu konuda yapılan çalışmalar da, öğrencilerin müziksel işitme derslerinde ve sınavlarında çeşitli biçimlerde kaygı yaşadıklarına ve bu durumun başarıyı etkilediğine dikkat çekmektedir (Wunsch, 1973; Mishra, 1998; Sevgi, 2000).

2.4. İşbirlikli Öğrenme

2.4.1. Öğrenme yaklaşımlarına genel bakış

Dinamik bir süreç olan eğitim, formal veya informal biçimde insan hayatında önemli yer tutar. Bu önemin farkında olan bilim dünyası ise öğrenen ve öğretmenin beklentilerini karşılamak adına sürekli bilgi üretimi içindedir. Nitekim eğitim üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğrenen, öğretmen, öğrenme ve öğretme gibi temel bileşenler üzerine geliştirilen birçok kuram ve yöntem olduğunu, bu çeşitliliğin eğitim süreçlerini sürekli olarak yönlendirdiğini görürüz. Tüm bu çabaların temelinde eğitimin verimliliğini artırma arayışı yatar.

İnsanı eğitme çabaları toplumsal bir gereklilik olarak daima canlı tutulduğundan, çoğu zaman çağının bir adım ötesinde düşünsel bir çerçeveye dayanan çalışmalar, farklı dönemlerde farklı yoğunluklarda takip edilen eğitim paradigmalarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğrenme, böylesine çalışmaların yoğunlukla odak noktasını oluşturur. Çeşitli kuramlar, öğrenmeyi salt uyaran-tepki bağlamında gözlenen davranışlardan yola çıkarak açıklamaya çalışırken; bir kısmı da, gözlenen davranışlarla birlikte öğrenende meydana gelen bilişsel değişiklikleri ortaya koyarak açıklamaya çalışmıştır. Ancak, zaman içinde hangi kuramın temel alınması gerektiği konusunda önemli dönüşümler de yaşanmıştır. Bu dönüşümlerden biri öğrenenin edilgen olduğu görüşünün zayıflayarak, etkin olması yönündeki görüşün benimsenmesidir. Temelinde ‘Nasıl öğrenir?’ sorusunun yattığı bu değişim, ‘öğretme’den çok ‘öğrenme’ye dikkati çekmiştir.

Burada Özden’in (2010) bilginin doğasına ilişkin kabullere dayandırdığı bu değişimi temsil eden ve eğitimde baskın olan öğrenme yaklaşımlarını vurgulamak

anlamalıdır. Öğrenme sürecini tanımlama, açıklama ve organize etme vb. amacı taşıyan öğrenme teorileri genel bir bakışla iki ana yöne ayrılır (Royer ve Feldman, 1984). Senemoğlu, Hill'den (1977) yaptığı alıntıda bunların, “öğrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağ ile açıklamaya çalışan davranışçı-çağrışımsal kuramlar ve bireyin çevresi hakkındaki bilişleriyle ve bu bilişlerin onun davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel alan kuramları” olduğunu açıklamaktadır (akt.: Senemoğlu, 2005: 93).

Davranışçı öğrenme kuramları, bilginin nesnelliğini savunan pozitivist görüşe dayanır. Aydın, ‘modern model’ olarak tanımladığı davranışçı yaklaşımın, “modernizmin akla, bilime, bilgidaki nesnelliğe ve evrenselliğe vurgusunu” (2006: 60) temel aldığını belirtmekte ve nesnelci veya pozitivist yaklaşım olarak da nitelendirildiğini açıklamaktadır. Davranışçı öğrenme yaklaşımı öğretim programlarının şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. Günümüzde davranışçı yaklaşıma dayalı öğretimin ağırlığını kaybettiği yönünde baskın bir görüş olsa da, ülkemizde özellikle yükseköğretimdeki öğretim sürecinin genel yapısının bu yaklaşımın izinden devam ettiği söylenebilir.

Bilişsel öğrenme kuramlarının ortak görüşü ise “öğrenme olayının, uyarıcı-tepki ilişkisinden çok daha karmaşık ve bilişsel bir süreç olduğudur. Bir tanım ya da bir kelime hecelemeyi öğrenmek bile aktif ve kompleks bir zihinsel süreçtir” (Özden, 2010: 68). Davranışçıların; düşünme, hayal ve bilinç gibi zihinsel süreçleri direkt gözlemlenemediği için dikkate almamalarının aksine, bilişsel öğrenme kuramları bahsedilen bilişsel süreçlerin bellek, dikkat, algı, problem çözme ve kavram öğrenme gibi konularla incelenebileceğini savunmaktadırlar (Bacanlı, 2011). Bu bağlamda günümüzde dikkat çeken yaklaşımlarından birisi olan yapılandırmacılık kavramını burada vurgulamak gerekir.

Yapılandırmacılık “bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir kuramdır” (Fosnot, 2007: VI). Bir yönden öğrenmenin doğasını açıklarken, diğer yönden bilginin doğasını açıklayan bir kavram olan yapılandırmacılık ‘içsel zihinsel işlemlere’ odaklanır. Yapılandırmacı yaklaşım; davranışçı yaklaşımın aksine uyaran-tepki ilişkisinin sonucuna (ürüne) değil, öğrenme süreci üzerine yoğunlaşır. Öğrenmenin aktif ve daha karmaşık bir süreç

olduğunu ve bu süreçte kişinin bilgiyi ‘özel’ olarak işlediğini kabul eder. Geleneksel bilgi kuramcıları akıl ve dünya arasındaki benzerliği araştırırken, yapılandırmacılık yeni bilginin eski bilgiyle ilişkilendirilmesi sürecine odaklanır. Aydın (2006), yapılandırmacı yaklaşımı ‘postmodernizmin eğitimdeki izdüşümü’ olarak tanımlamakta ve aşağıdaki açıklamayı yapmaktadır:

Bilgide öznelliğe, yerelliğe ve kuramsal nitelikli bilgilerin birbirleriyle karşılaştırılamayacaklarına vurgusuyla ön plana çıkan postmodern modelin eğitime ilişkin temel savları, ‘öğrenme bilgiyi yapılandırmaktır ve onu yapılandıran öğrencidir’, ‘bilgi özeldir’, ‘öğrenmede etkileşim oldukça önemlidir’, ‘eğitim sürecinde erkin/otoritenin açık kullanımından kaçınmak gerekir’, ‘öğretmenle öğrenciler arasında otoriteden çok eşitliğe dayalı yakın/samimi ilişkiler kurulmalıdır’ biçiminde özetlenebilir (2006: 62).

Düşünsel temelleri eski olmasına karşın; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, 20. yüzyılın başlarında Dewey, Piaget, Vygotsky ile sonraları Bruner ve Ausubel gibi bilim adamlarının çalışmaları sayesinde başladığı görülmektedir. Eğitim plan ve uygulamalarına daha çok yüzyılın ikinci yarısında yansıyan yapılandırmacı anlayışta, iki temel öğrenme kuramı dikkat çekmektedir (Woolfolk, 1993; Slavin, 2006; Seifert ve Sutton, 2009). Bunlar ‘bilişsel yapılandırmacılık’ ve ‘sosyal yapılandırmacılık’ kuramlarıdır. Bilişsel yapılandırmacılık, Jean Piaget (1896-1980) tarafından geliştirilen ve öğrenmenin bilişsel özelliklerini açıklayan teoridir (Buehrer, 2000). “Piaget’ye göre bilişsel gelişim, çevre ile etkileşimimiz sayesinde sürekli gelişen, değişen ve etkinliklerimize yön veren şemalar ya da zihinsel yapılar yoluyla ilerler” (Koç ve Demirel, 2004: 177). Bilişsel yapılandırmacılıkta öne çıkan beş önemli kavram vardır. Bunlar; şema, özümleme (assimilation), düzenleme (accommodation), dengeleme (equilibration) ve uyum’dur. “Piaget öğrenmeyi, özümleme ve düzenleme olarak adlandırılan iki zihinsel aktivitenin karşılıklı etkileşimi olarak tanımlamıştır. Özümleme, yeni bilginin önceden varolan bilgi veya kavramlara göre anlamlandırılması [iken; ...] düzenleme, kişinin sahip olduğu önceki kavramların yeni bilgi veya deneyimlere göre düzeltilmesi veya değiştirilmesidir” (Seifert ve Sutton, 2009: 34).

Sosyal yapılandırmacılık ise Lev Vygotsky (1896-1934) tarafından geliştirilen ve öğrenmenin ‘sosyal çevreyle girilen etkileşimle başladığını’ savunan öğrenme teorisidir. Vygotsky’nin kuramı “sosyal ve kültürel faktörlerin öğrenme üzerindeki etkisine vurgu yapar” (Buehrer, 2000: 20). Buna göre, bilişsel gelişim sosyal çevreden bireye doğru gelişen bir süreçtir. İçselleştirme denilen bu süreç, sosyal ortamın gözlenerek bilginin alınması ve birey tarafından bilişsel olarak yapılandırmasıyla gerçekleşir. Vygotsky; bilişsel gelişimin çocuğun çevresindeki insanlara bağlı olduğunu; çocuğun bilgisinin, fikirlerinin, tutumlarının ve değerlerinin çevresindeki insanlarla girdiği etkileşim sayesinde geliştiğini savunmaktadır. Bir çocuk yeni bir beceri öğrenirken veya yeni bir problemi çözerken, yetkin bir kişi tarafından eşlik veya yardım edildiği takdirde daha başarılı olur. Bu süreçte, özellikle dil becerisi bilişsel gelişimde çok önemli bir rol oynar (Woolfolk, 1993; Slavin, 2006; Seifert ve Sutton, 2009). Vygotsky’nin kuramında öne çıkan kavram ‘yakınsak gelişim alanıdır’. Bireyin kendi başına yapabileceği davranışların olmasının yanı sıra, kendi başına yapamadığı ancak bir yetiştikenden yardım aldığı zaman başarabileceği davranışlar da vardır. Bu davranışlara ‘yakınsak gelişim alanı davranışları’ denmekte (Bacanlı, 2011); çocuklar kendi yakınsak gelişim alanlarında çalıştıkları zaman öğrenmenin gerçekleştiği savunulmaktadır (Slavin, 2006). Ergün ve Özsüer’in (2006), Vygotsky’nin kuramıyla ilgili tespiti de bu noktada önemli görülmektedir: Yazarlar batının uzun yıllar Pavlov çeşitlemeleri ve Skinner davranışçılığına ağırlık verdiğini, Piaget’nin ise psikologlar tarafından 1960’lı yıllarda keşfedilebildiğini açıklamaktadır. Ancak, gerek Piaget’nin görüşlerinin gerekse davranışçı öğrenme kuramlarının öğrenmeyi açıklamada yeterli olmadığını, yeni değerlendirmeler ve arayışlar içinde Vygotsky’nin günümüzde yeniden keşfedildiğini açıklamaktadırlar.

Davranışçı yaklaşıma dayalı öğrenme çıktılarının toplumsal beklentilere cevap verememesi, bu yetersizliğin neden olduğu nitelikli eğitim sorunu, öğrencilerin ilgi, yetenek ve tercihlerini göz ardı ederek yalnızca akademik başarıya odaklanan sınıf ortamlarına yönelik olumsuz eleştiriler vb. faktörlerin eğitimin kalitesini artırmaya dönük arayışların yapılandırmacı yaklaşım üzerinde yoğunlaşmasına neden olduğu söylenebilir. Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşım, mevcut eğitim süreçlerinde önemli

değişikliklerin yaşanmasını sağlamıştır. Bu değişiklikler özellikle öğretim programlarının yenilenmesiyle gerçekleşmiştir.

Ülkemizde ise bu etkinin ancak 2000’li yıllarda ortaya çıktığını belirtmek gerekir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin aktif olmasını gerektirmektedir. Bu gereklilik, var olan geleneksel sınıf yapısının daha işlevsel sınıf yapısına dönüşümünü sağlamıştır. Bu dönüşüm ise; rekabetçi ve bireyselleştirilmiş sınıf ortamları yerine işbirliğinin, paylaşımın ve sosyal etkileşimin ön planda olduğu sınıf ortamlarının oluşturulmasıyla gerçekleşmiştir. Bu bağlamda, eğitim ortamlarında sıklıkla tercih edilen diğer yöntemlerin yanı sıra ‘İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’ dikkat çekmektedir.

2.4.2. Sınıfın amaç yapısı ve işbirlikli öğrenme

İnsanoğlunun doğasında var olan işbirliğinin, eğitim süreçlerinde sistemli biçimde kullanılması, eğitimin kalitesini yükseltebilir. Nitekim eğitimde de, öğrenci-öğretmen veya öğrenci-öğrenci arasındaki işbirliği eğitimin doğası gereği kaçınılmazdır. Bu bağlamda, işbirliğini merkeze alarak geliştirilen öğrenme-öğretme yöntemlerinin başarılı olma ihtimali veya geniş uygulama alanı bulması beklendik bir durum olarak değerlendirilebilir.

Johnson ve Johnson (1994), öğrencilerin öğrenme sürecinde birbirleriyle etkileşimlerinde üç temel yol olduğunu belirtmektedir. Kimin iyi olduğunu görmek için yarışırılar, bir amaç doğrultusunda diğerlerinden bağımsız olarak bireysel çalışırılar veya birbirlerinin öğrenmelerine yardım edebilecekleri şekilde işbirliği yaparlar. Bu tespit çeşitli araştırmacılar tarafından da desteklenmektedir (Putnam, 1997; Saban, 2009; Ekinci, 2010). “Öğrencileri güdüleme sisteminin bir yönü olan sınıfın amaç yapısı” (Senemoğlu, 2005: 455) ile ilgili bu yaklaşımın; Deutsch’un (1949, akt.: Açıkgöz, 1992: 4), sosyal etkileşimi yarışma, işbirliği ve bireysel çalışma olmak üzere üçe ayırdığı makalesine dayandığı söylenebilir. Deutsch makalesinde, “bir bireyin amaca ulaşmaya çalışmasının diğerlerinin amacına ulaşmasında (a) işbirlikli durumda destekleyici, (b)

yarışma durumunda engelleyici, (c) bireysel çalışma durumunda nötr etkileri” (akt.: Açıkgöz, 1992: 4) olduğunu açıklamaktadır.

Sınıf amaç yapılarının değişik düzeylerine karşın, genellikle yarışmacı sınıf yapısının baskın olduğu görülmektedir (Johnson ve Johnson, 1994; Senemoğlu, 2005; Ekici, 2010). Yarışmaya dayalı sınıf ortamlarında bir öğrencinin başarısı diğer bir öğrencinin başarısızlığını gerektirir (Senemoğlu, 2005). Rekabete dayalı sınıf ortamlarında asıl amaç ‘en iyi olmaktır’ ve bundan dolayı her zaman kazananlar ve kaybedenler vardır. Öğrenme ve performans kapasitelerindeki farklılıktan dolayı, bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olacakları beklentisi vardır (Putnam, 1997). Perleman (1992), bir öğrencinin orkestrada birinci sehpayı kazanması veya futbol, tenis, atletizm, kayak vb. sporlarda öğrenci takımlarının başarı kazanabilmeleri için rekabet etmeleri gerektiğini vurgulamakta; bu sağlıklı yarışma ortamlarının okullarda ve toplumda var olduğunu belirtmektedir (akt.: Putnam, 1997: 10). Slavin’de (1990) benzer biçimde, doğru yapılandırılan rekabetçi ortamların performans aşamasında bireylerin etkili ve sağlıklı güdülenmelerini sağlayabileceğini açıklamaktadır. Ancak sınıf ortamlarındaki bireysel rekabet, öğrencilerin başarı ve öz güvenlerinin artırılması için her zaman en iyi yol olarak görülmemektedir (Slavin, 1990; Putnam, 1997). Yarışmacı sınıf ortamları öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerini engellemekte, başarısız öğrencilerin başarılı olma olasılığını düşürmekte (Senemoğlu, 2005) ve bir öğrencinin yüksek akademik performansı diğer bir öğrencinin derse karşı cesaretini kırmaktadır (Slavin, 1987a). Bu durum öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabileceği için, yarışmacı sınıf ortamları birçok araştırmacı ve eğitimci tarafından eleştiri konusu olmaktadır.

İşbirlikli sınıf ortamlarında ise yarışmacı sınıf ortamlarının tam tersi bir durum söz konusudur. Günümüzde, uzun yıllar eğitimde hakim olan rekabetçi ve bireysel sınıf ortamlarıyla birlikte, işbirlikli sınıf ortamlarının da yoğun olarak oluşturulduğunu görmekteyiz. Bu eğilimin, var olan yaklaşımların öğrencilerin akademik ve özellikle sosyal gelişimlerine yeterli düzeyde cevap verememesinden kaynaklandığı söylenebilir. Alan yazında mevcut bazı araştırma sonuçları; işbirlikli sınıf ortamlarının, bireysel ve rekabetçi ortamlara göre öğrenci başarısı ve üretkenliği üzerinde daha etkili olduğunu

göstermektedir (Johnson ve Johnson, 1994). Saban'ın (2009) aşağıdaki tablosu rekabetçi, bireysel ve işbirlikli sınıfların karşılaştırılmasına ve işbirliğine dayalı sınıf yapısının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Tablo 2-1. Rekabetçi, bireyselci ve işbirlikçi sınıf ortamlarının karşılaştırılması

Rekabetçi sınıf ortamı	Bireyselci sınıf ortamı	İşbirlikçi sınıf ortamı
1. Öğrenciler, yalnız başlarına çalışırlar.	1. Öğrenciler, yalnız başlarına çalışırlar.	1. Öğrenciler, küçük ve heterojen gruplarda birlikte çalışırlar.
2. Öğrenciler, sınıf arkadaşlarından daha iyi olmak için çabalarlar.	2. Öğrenciler, sadece kendi başarıları için çabalarlar.	2. Öğrenciler, bütün grup üyelerinin başarıları için çabalarlar.
3. Öğrencilerde, 'başkalarının yoksun olduğu şey, benim için faydalıdır' anlayışı hakimdir.	3. Öğrencilerde, 'benim için faydalı olan şey, başkalarını etkilemez' anlayışı hakimdir.	3. Öğrencilerde, 'benim için faydalı olan şey, başkaları için de faydalıdır' anlayışı hakimdir.
4. Öğrenciler, kendi bireysel başarılarını ve başkalarının başarısızlıklarını kutlarlar.	4. Öğrenciler, sadece kendi başarılarını kutlarlar.	4. Öğrenciler, birliktelikten doğan başarıları kutlarlar.
5. Ödüller, sınırlı olarak algılanır.	5. Ödüller, sınırsız olarak algılanır.	5. Ödüller, sınırsız olarak algılanır.
6. Öğrenciler, normal dağılım eğrisi veya bağıl değerlendirme esas alınarak değerlendirilir.	6. Öğrenciler, kişisel performanslarının önceden belirlenmiş kriterlerle karşılaştırılarak veya mutlak değerlendirme esas alınarak değerlendirilir.	6. Öğrenciler, grup performanslarının önceden belirlenmiş kriterlerle karşılaştırılarak veya mutlak değer esas alınarak değerlendirilir.

(Saban, 2009: 187)

2.4.3. 'İşbirlikli Öğrenme Yöntemi' ve gelişimi

İşbirliğine dayalı ortamların eğitim alanındaki önemine yapılan vurgu, öğrenciler arası işbirliğini merkeze alan yöntemlerin geliştirilmesini sağlamıştır. Bu yöntemlerden birisi olan işbirlikli öğrenme yöntemi; öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma grup veya takımlar oluşturarak ortak bir amaç için birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları ve grup olarak ödüllendirildikleri öğretim yaklaşımıdır (Slavin, 1980, 1987a, 1991, 2006; Johnson ve Johnson, 1988, 1994, 1999; Kagan, 1994). Kaplan ve Stauffer ise işbirlikli öğrenme yöntemini, "öğrencilerin belirli amaçlar doğrultusunda ilerleyebilmeleri için fikir, bilgi ve kaynaklarını paylaşma yoluyla birlikte çalıştıkları öğretim stratejisi" (1994: 1) olarak tanımlamaktadır. Slavin (1987a), bu tanımlara ilave

olarak işbirlikli öğrenme yöntemini; grupların, gösterdikleri başarıya göre ödül ya da onay aldıkları bir yöntem olarak açıklamaktadır.

Kaynaklar eğitimde işbirliğinin yeni olmadığını göstermektedir. Öğrencileri, beraber çalışmaları için yapılandırılmış gruplara yerleştirme popüler bir öğretim stratejisidir (Dallmer, 2004). Öğretmenler, işbirliğini uzun yıllardır laboratuvar grupları, proje grupları ve tartışma grupları şeklinde kullanmaktadır (Slavin, 1987a). Ancak burada vurgulanan işbirlikli öğrenme stratejisi, basit düzeyde grup çalışması olarak değerlendirilmemelidir. Açıkgoz (2007), işbirlikli öğrenme yönteminin/stratejisinin ne tek bir yöntem, ne de bir küme çalışması olduğunu belirtmekte; ancak öğrencilerin gruplar halinde çalışmalarından dolayı okullarda uygulanan küme çalışmasıyla aynı sanıldığını vurgulamaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemi; bu algılamamanın aksine, kullanılmakta olan birçok grupla öğrenme tekniğine göre yüksek düzeyde yapılandırılmış bir yaklaşımdır (Kaplan ve Stauffer, 1994).

İşbirlikli öğrenme yöntemi, küçük grupların çalışma biçimlerini belli kuramsal temellere dayandıran ve içinde birçok tekniği barındıran bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenme sürecinde bireylerin katkısıyla elde edilen grup başarısı, bireysel başarıdan daha önemlidir. Demirel (2007), işbirlikli öğrenme yöntemine göre yapılan grup çalışmalarında; farklı yetenekleri, farklı bedensel gelişmeleri ve eğitim özgeçmişleri olan öğrencilerin birlikte çalışırken ortak bir amaca yöneldiklerini ve bu sayede daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurduklarını da belirtmektedir. Demirel (2007), 'işbirliğine dayalı öğrenme modeli' olarak tanımladığı işbirlikli öğrenme yönteminin temel özelliklerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

1. Gruplar en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplar içinde gerçekleştirilir.
2. Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.
3. Öğrenciler arasındaki yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir.
4. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplara aittir

5. İşbirliğine dayalı öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.
6. Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir (2007: 139).

İşbirlikli öğrenme yöntemi, günümüzde gösterilen yoğun ilgiden dolayı güncel bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Ancak, eğitimde işbirliğinin kullanımına ilişkin görüş ve önerilerin tarihi daha eskilere dayanmaktadır. Örneğin Fisher (2010), küçük gruplar halinde öğrenme-öğretme yaklaşımının yüzyıllardır var olduğunu savunmaktadır. İşbirlikli öğrenme, eğitim alanında yapılan çalışmalarda olduğu kadar özellikle Sosyal Psikoloji alanında da önemli bir ilgi odağı olmuştur. Johnson ve Johnson (1998); işbirlikli, rekabetçi ve bireysel çabalar üzerine yapılan çalışmaların sosyal psikolojide en eski araştırma alanlarından birisi olduğunu belirtmektedir. Bu konudaki çalışmalar, 19. yüzyılın sonlarında İngiltere’de Turner, ABD’de Triplett; 20. yüzyılın başlarında ise Almanya’da Mayer ve Fransa’da Ringelmann tarafından yürütülmüştür (Johnson, Johnson ve Smith, 1998). Bu çalışmaların, özellikle 20. yüzyılın başlarında pedagoji alanında yeniden canlılık kazanan ‘çocuktan hareketle eğitim’ akımından, diğer bir ifadeyle “pedagojide çocuktan hareket” (Arslan, 2008: 177) anlayışından etkilendiği de düşünülebilir.

Slavin (1987a) ise; sınıflarda kullanılmak üzere geliştirilen işbirlikli öğrenme programlarından çok önce, sosyal psikologların işbirliği ve rekabeti karşılaştıran konular üzerinde çalıştıklarını aktarmaktadır. Slavin (1987b, 1990); ortak bir amaç için birlikte çalışan insanların bireysel çalışanlardan daha başarılı olabilecekleri düşüncesinin, sosyal psikolojinin temel ilkelerinden birisi olduğunu vurgulamakta ve sosyal psikoloji alanında işbirliği üzerine yapılan araştırmaların 1920’lere kadar uzandığını belirtmektedir. İşbirlikli öğrenme üzerine önemli çalışmaları bulunan Johnson ve Johnson, işbirlikli öğrenmeyi; sosyal bağlılık teorisi, bilişsel gelişim teorisi ve davranışçı öğrenme teorisi olmak üzere üç kuramsal temele dayandırmaktadır (Johnson, Johnson ve Smith, 1998; Johnson ve Johnson, 2009). Slavin (1990) ise; bu üç kuramsal temele paralel olarak, araştırmacıların işbirlikli öğrenmenin özelliklerini

açıklarken, ödül veya amaç yapısına odaklanan güdüsel teorilere ve bilişsel teorilere vurgu yaptıklarını belirtmektedir.

Sosyal bağlılık teorisi; Koffka, Lewin ve Deutsch'un çalışma ve araştırmalarına dayanır ve işbirliğini, bireylerin amaçları arasındaki 'pozitif bağlılığın' bir sonucu olarak görür. Koffka 1920'lerin başında, grupların, üyeleri arasındaki sosyal bağlılığın çeşitlilik gösterdiği dinamik yapılar olduğunu ileri sürmüştü; Lewin ise grup olma esasının, ortak amaçlardan kaynaklanan, grup üyeleri arasındaki bağlılığa dayandığını açıklamıştır. Deutsch da, 1940'larda sosyal bağlılık teorisini 'olumlu bağlılık (işbirlikli)', 'olumsuz bağlılık (rekabetçi)' ve 'bağlılığın olmadığı durumlar (bireyselci)' olarak kesin ve açık biçimde ilk şekillendiren kişidir (Johnson, Johnson ve Smith, 1998; Johnson ve Johnson, 2002).

Saban (2009), Deutsch'un belirlediği bu üç etkileşim durumuna yönelik görüşlerini aşağıdaki biçimde açıklamaktadır:

[...] pozitif ya da olumlu bağlılık (işbirlikçi yaklaşım), grubu oluşturan bireylerin çabalarını cesaretlendiren, destekleyen ve geliştiren bir etkileşim ile sonuçlanır. Öte yandan, negatif ya da olumsuz bağlılık (rekabetçi yaklaşım), tipik olarak sınıftaki bireylerin başarmak için giriştikleri çabalara engel olan ve onların cesaretlerini kıran karşıt veya zıt bir etkileşim ile sonuçlanır. Herhangi bir bağlılığın yokluğunda (bireyselci yaklaşımda) ise, bireyler birbirlerinden bağımsız olarak çalıştıklarından, herhangi bir etkileşimden söz etmek mümkün değildir (2009: 188-189).

İşbirliğini bilişsel gelişim için ön şartlardan birisi olarak gören bilişsel gelişim teorisi ise, Piaget ve Vygotsky'nin çalışmalarına dayanır. Piaget, bireyde, çevresiyle işbirliği yaptığında bilişsel dengesizlik yaratan sosyo-bilişsel çatışmaların meydana geldiğini belirtmekte; Vygotsky ise öğrenme, anlama ve problem çözme amaçlı yapılan işbirlikli çabaların, bilginin yapılandırılması için önemli olduğunu savunmaktadır. Her iki kuramcı da, bilginin yapılandırılması sürecinde sosyal çevrenin ve bu çevreyle girilen etkileşimin önemini vurgular. Piaget ve Vygotsky, daha kapasiteli akranlarla

yapılan işbirlikli çalışmaların bilişsel (cognitive) ve düşünsel (intellectual) gelişim şeklinde sonuçlandığını belirtmektedir (Johnson, Johnson ve Smith, 1998).

Davranışçı öğrenme kuramı ise pekiştirme ve ödül kavramlarına vurgu yapar. Saban (2009) davranışçı öğrenme kuramlarının, grup pekiştirmelerinin ve ödülllerinin öğrenmeye olan etkisi üzerinde odaklandığını belirtmekte ve dıştan gelen bir ödülle ödüllendirilen davranışların tekrarlandığına dikkat çekmektedir. “Davranışçı öğrenme kuramı; öğrencilerin, çeşitli ödüller elde etmek için görevlerine yoğun biçimde çalışacaklarını, ödülün olmadığı veya cezayla sonuçlanan görevler üzerinde çalışırken ise başarısız olacaklarını varsayar” (Johnson, Johnson ve Smith, 1998: 29).

İşbirlikli öğrenme üzerine yapılan çalışmalar eski olmasına karşın, bu düşünceyi temele alan yöntemlerin geliştirilmesiyle ilgili çalışmaların ve eğitim süreçleri üzerindeki etkisinin ancak 1970’lerden sonra başladığını görmekteyiz. Bunun sebebinin ise davranışçı yaklaşım temelli öğretim uygulamalarına yapılan yoğun eleştirilerle birlikte, özellikle ABD’nin sahip olduğu çok kültürlü toplum yapısından kaynaklanan sosyal-egitimsel sorunlara çözüm arayışından kaynakladığı da ileri sürülebilir. Başlıca işbirlikli öğrenme tekniklerinin ortaya çıktığı yer ve geliştiren kişilerin ABD kaynaklı olması ve bu tekniklerin çoğunluğunda ‘farklı etnik kökenden gelen’ öğrencilerin de bulunduğu heterojen gruplara dikkat çekilmesi yukarıdaki savı desteklemektedir.

İşbirlikli öğrenme yöntemleri, ilgili bölümde açıklandığı üzere farklı kişiler tarafından, farklı yerlerde ve zamanlarda geliştirilmiştir. Dikkat çeken çalışmalar özellikle ABD’de D. W. Johnson ve R. T. Johnson ile R. E. Slavin tarafından gerçekleştirilmiştir. Slavin (1987a), özellikle dört farklı grup tarafından yürütülen çalışmaların işbirlikli öğrenme yönteminin ortaya çıkmasını sağladığını; eğitim sürecindeki etkisini ortaya koyan çok sayıda deneysel çalışmayla da bu yöntemin desteklendiğini açıklamaktadır.

Günümüzde, işbirlikli öğrenme yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin eğitim süreçlerinde olduğu kadar eğitim araştırmalarında da ilgi odağı olduğu görülmektedir.

Bu durum, işbirlikli öğrenme yönteminin eğitimde uzun süre yaygın biçimde kullanılacağını düşündürmekle birlikte; gelişim sürecinin devam edeceği şeklinde de yorumlanabilir. İşbirlikli öğrenme yönteminin gelecekteki durumu konusunda Slavin'in düşünceleri önemlidir:

İşbirlikli öğrenme üzerine araştırmalar, eğitim araştırmaları tarihindeki en önemli başarı hikâyelerindendir. İçinde bulunduğumuz yüzyılın başlarında bu konuda az çalışma bulunmaktayken, 1970'lerin başında bu konudaki araştırmalar sayı ve kalite açısından muazzam biçimde hızlanmıştır ve etkisini kaybetmeden günümüzde de devam etmektedir (1996, 43).

2.4.4. 'İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin temel ilkeleri

“İşbirlikli öğrenmenin kalbinde yatan ‘iki kafa bir kafadan daha iyidir’ fikridir” (Fisher, 2010, 53). Ancak Ekici (2010), işbirlikli öğrenme yaklaşımına/yöntemine göre düzenlenmiş bir grup süreci ile günümüzde yapılan işbirliğine dayanan veya dayanmayan her grup çalışmasını işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında açıklamanın yanlış olacağına dikkat çekmektedir. Johnson ve Johnson'ın bu konuyla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

Basit biçimde öğrencilerin çalışmalarını bir grup içinde yapması ile yapılandırılmış öğrenci gruplarındaki işbirlikli çalışmalar arasında bir fark vardır. Aynı masada oturarak kendi ödevlerini yapan bir öğrenci grubunun, olumlu bağımlılık olmadığından dolayı, işbirlikli bir grup olarak yapılandırıldığı söylenemez. Belki bu durum konuşarak bireysel öğrenme biçiminde adlandırılabilir” (1994: 1).

İşbirlikli öğrenme yöntemi ilk bakışta geleneksel anlamda grup çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir, ancak onlarla aynı değildir. Süregelen öğretim yaklaşımlarındaki grup çalışmalarıyla karşılaştırıldığında, işbirlikli öğrenme yönteminin odağını oluşturan grup etkinliklerinin kapsamlı biçimde yapılandırıldığı dikkat

çekmektedir. Johnson, Johnson ve Smith (1991); işbirlikli çabaların, bireysel ve rekabetçi çabalara göre daha üretken olabilmesi için belli koşulların oluşması gerektiğini vurgulamaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemini diğer grup çalışmalarında farklı yapan bu koşulların varlığıdır denilebilir (Fisher, 2010). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilkeleri olarak görülen bu koşullar, aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Slavin, 1987a; Johnson ve Johnson, 1988; Açıkgoz, 1992; Kaplan ve Stauffer, 1994; Johnson ve Johnson, 1997; Putnam, 1997):

a) Olumlu bağımlılık

İşbirlikli öğrenme yönteminin özünü, grup üyelerinin ortak bir amacı başarmak için birlikte çalışmaları oluşturur. Birlikte çalışma; diyalog, planlama, karar verme ve tartışmayı başlatma-bitirme gibi bireysel eylemlerin koordinasyonunu gerektirir. Grup aktivitelerinde her grup üyesi oyunun bir parçasına sahiptir. Grup ‘ben’ yerine ‘biz’ düşüncesine sahip olmalıdır (Putnam, 1997; Fisher, 2010).

Saban (2009), işbirlikli öğrenme yönteminin en temel ilkesi olan olumlu bağımlılığı aşağıdaki biçimde açıklamaktadır:

Pozitif bağımlılık demek, bütün grup üyelerinin birbirine bağlı olması demektir; diğer bir deyişle, pozitif bağımlılık, bütün grup üyelerinin, üyelerden birinin başarısının ancak ve ancak gruptaki herkesin başarısı söz konusu olduğunda mümkün olabileceğini kavradıkları durumlarda başarılı bir şekilde yapılandırılır. Öğrencilerin, gruptaki bir üyenin kişisel çabalarının yalnızca bu üyenin kendisi için değil, gruptaki bütün üyeler için faydalı olacağını kavramaları, fark etmeleri ve bilincinde olmaları gerekir (2009: 191).

Johnson, Johnson ve Smith (1991), öğrenme gruplarındaki olumlu bağımlılığının; a) amaç bağımlılığı, b) ödül/övgü bağımlılığı, c) kaynak bağımlılığı ve d) rol bağımlılığı biçiminde yapılandırılabilceğini belirtmektedir.

b) Bireysel değ erlendirilebilirlik

Johnson ve Johnson (1988) ile Slavin (1987a), pozitif bağımlılıkla birlikte bireysel değ erlendirilebilirliğı işbirlikli öğrenmenin temel ilkelerinden birisi olarak kabul etmektedir. İşbirlikli   renme sürecinde grup başarışı, bütün grup üyelerinin bireysel öğrenmelerine bağılıdır. Bu sebeple bireysel değ erlendirilebilirlik ilkesinin uygulanması grup başarışının belirlenebilmesi için önemlidir. Görücü (2007) bireysel değ erlendirilebilirliğı, grup üyelerinin bireysel katkılarının nitel ve nicel olarak değ erlendirilmesi ve sonuçların gruba ve bireye yansıtılması biçiminde açıklanmaktadır.

Bireysel değ erlendirilebilirlik ilkesinin uygulanması, grup çalışmalarının verimini arttırır. Nitekim Cooper vd (1990), bireysel çabalarının gerçek biçimde değ erlendirileceğinden emin olan öğrencilerin, işbirlikli öğrenme için daha iyi g d lendiklerini belirtmektedir.

c) Yüzyüze etkileşim

Yüz yüze etkileşim verilen bir probleminin nasıl   z leceğı konusunda fikir paylaşımında bulunmak, kişisel görüşleri sunmak, geçmiş öğrenmeler ile mevcut öğrenmeler arasında bağılantılar kurmak ve tranferler yapabilmek için grup üyelerinin etkileşimini içerir (Fisher, 2010). İşbirlikli   renmede grup üyelerinin birbirleriyle etkileşim içinde olmaları önemlidir (Putnam, 1997). Yüz yüze etkileşim grup başarışının elde edilebilmesi için bir ön koşuldur; çünkü grup başarışı, grup üyelerinin birbirlerini desteklemesi, yönlendirmesi ve cesaretlendirmesiyle elde edilebilir. Öğrenciler, verilen görevi yerine getirmek için dayanışma göstermelidirler. Bu durum; grup üyelerinin birbirleriyle diyalog içinde olmalarını, grup başarışını arttırmak için birbirlerine yardım etmelerini gerektirir.

d) Grup  d l 

İşbirliğıne dayalı öğrenmenin önemli ilkelerinden birisi de grup ödülüdür. Grup  d l  ilkesinin amacı; “grup üyelerinin, grup amacının başarılması için gerekli olan

işbirlikli çabalara sağladığı katkıyı açıklığa kavuşturmak ve grup üyelerinin etkililiğini arttırmaktır” (Johnson ve Johnson, 1994: 5). İşbirlikli öğrenme yönteminin iki temel bileşeninden birisi olan işbirlikli ödül unsuru; grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymalarını ve grup halinde ödüllendirilmeleri gerektirir (Slavin, 1984).

e) Sosyal beceriler

İşbirlikli öğrenme gruplarında grup üyelerinin etkileşimi ve bu sayede sosyal becerilerin gelişimi önemlidir. Nitekim işbirlikli öğrenmenin önemli faydalarından birisi de öğrencilerin elde ettiği sosyal kazanımlardır. Saban (2009); küçük grup becerileri olarak tanımladığı sosyal becerilerin, grup başarısı için gerekli bir nitelik olduğunu belirtmekte ve sosyal becerilerle ilgili şu açıklamayı yapmaktadır: “İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında öğrenciler, hem akademik konuyu (yani verilen görevi) hem de grubun bir ekip ruhuyla çalışmasını mümkün kılan kişiler arası veya sosyal becerileri (yani, ekip çalışmasını) öğrenmekle yükümlüdür. Eğer sosyal beceriler öğrenilmezlerse, verilen görev başarı ile tamamlanamaz” (2009: 195).

Johnson ve Johnson (1999) ise, işbirlikli grup çalışması için gerekli olan sosyal becerilerin önemini aşağıdaki biçimde açıklamaktadır:

İşbirlikli çabaların başarıya katkı sağlayabilmesi için bireyler arası etkileşim ve küçük grup becerileri gerekir. Sosyal bakımdan deneyimsiz bireyleri bir gruba yerleştirmek ve onlara işbirliğini anlatmak etkili biçimde bir işi yapabilecekleri garantisini vermez. Kişilere; liderlik, karar verme, güven oluşturma, iletişim ve çatışma yönetimi gibi akademik becerilerin amaçlı ve doğru biçimde öğretilmesi gerekir (1999: 71).

2.4.5. İşbirlikli öğrenme teknikleri

Slavin (1987a), sınıf içinde işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik çalışmaların 1970’lerde yapılabildiğini; bu çalışmaların ise birbirinden bağımsız dört

araştırma grubu tarafından gerçekleştirildiğini bildirmektedir. Bu yöndeki çalışmaların bağımsız gruplar tarafından yürütülmesi, işbirlikli öğrenme tekniklerinin çeşitlilik göstermesine yol açmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi temelde aynı eğitim felsefesi, teori ve ilkelerine dayansa da, her teknik birbirine göre farklar içermektedir. Genellikle; grupların oluşturulması, değerlendirme ve ödül gibi konularda kendini gösteren bu nüansların, teknikleri geliştiren kişilerin birbirlerinden bağımsız çalışmalarından ve farklı bakış açılarına sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bazı tekniklerin ‘yöntem’, bazı yöntemlerin ise ‘teknik’ olarak nitelendirildiği de görülmektedir. İşbirlikli öğrenme yaklaşımına göre geliştirilen başlıca teknikler ve temel özellikleri aşağıdaki gibidir (Açıkgöz, 2007):

a) Birlikte Öğrenme

Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen tekniğin en önemli özellikleri; grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür. İlk uygulamaları sırasında, öğrencilerin, bir tek ürün ortaya koymak için grup halinde çalışmaları, düşüncelerini, malzemelerini paylaşmaları, sorularını öğretmenden önce birbirlerine sormaları ve grup ediminin ödüllendirilmesi sağlanmıştır. Teknik, yapılan çalışma ve araştırma sonuçlarına göre, sonraki zamanlarda daha da geliştirilmiştir.

b) Akademik Çelişki

Yine Johnson ve Johnson tarafında geliştirilen teknik; düşünme, araştırma, tartışma gibi becerilerle ilgi etkinlikler aracılığıyla kritik düşünmenin, akılcı yargılara ulaşmanın öğretilmesinde etkili olabilecek bir yol olarak açıklanmaktadır. Teknik; grupların belirlenmesi, çelişkinin sunulması, önerilerin hazırlanması, görüşlerin sunulması, savunma, karşıt görüşü anlama ve karar varma işlemlerinden oluşur. Yapılan araştırmalar, tekniğin; başarı, akılda tutma, yaratıcılık, üst düzey düşünme, benlik saygısı vb. özellikler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

c) Birleştirme I (Jigsaw I)

Teknik, aynı zamanda geliştiricileri olan Aronson ve arkadaşlarının ‘grup dinamiği ve sosyal etkileşim’ konularındaki çalışmalarına dayanmaktadır. ‘Saf’ işbirlikli öğrenme tekniklerinden birisi olduğu belirtilen teknik; grup oluşturma, malzemenin bölünmesi, uzmanlık grupları ve grup-içi öğretim işlemlerinden oluşur. Konunun tamamının öğrenilebilmesi için grup üyelerinin birbirine ihtiyaç duyduğu teknikte, olumlu bağımlılık özelliği oldukça yüksektir. Diğer taraftan her öğrencinin öğretene ve öğrenen konumunda olmasından dolayı, işbirlikli öğrenme yaklaşımının en çok eleştirildiği konulardan birisi olan ‘bazı öğrencilerin baskın olabileceği’ ortamlar, bu tekniğe göre düzenlenmiş etkinliklerde oluşmaz.

d) Birleştirme II (Jigsaw II)

Bu teknik, Birleştirme I tekniğinin daha kullanışlı hale getirilmesi amacıyla Slavin tarafından üzerinde bazı değişiklikler yapılarak geliştirilmiştir. Daha çok kavramların öğretilmesi ile ilgili alanlarda kullanılması uygundur. Etkinliklerde izlenen işlemler ‘Birleştirme I’ tekniği ile aynıdır. İki teknik arasındaki fark ise değerlendirme sürecinde ortaya çıkar. ‘Birleştirme II’ tekniğinde bireysel sınavlardan elde edilen puanlar sayesinde grup puanları elde edilir ve gruplar başarı puanlarına göre ödüllendirilir.

e) İşbirliği-İşbirliği

Kagan tarafından geliştirilen yöntemin temelinde; eğitimin, öğrencilerin merak, zeka ve yeteneklerini ortaya çıkarıcı bir ortam hazırlaması gerektiği anlayışı vardır. Temel sayılıtsı, bir kişinin merakını izlemenin, yeni yaşantılar geçirmenin ve bunu özellikle arkadaşları olmak üzere başkalarıyla paylaşmanın zevkli olduğudur. Bu sebeple yöntem, öğrencilerin önce kendilerini ve dünyayı anlamalarını, sonra da bunu diğerleriyle paylaşmak üzere işbirliği yapmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Basit ve esnek bir yöntem olan İşbirliği-İşbirliği çok çeşitli konu alanlarında kullanılabilecek bir yöntemdir.

f) Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Teknik, Açık göz tarafından 1980’li yılların sonunda geliştirilmiştir. İşbirlikli öğrenmenin dezavantajlarından birisi olan ‘hazıra konma’ etkisini azaltmak için teknikte, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, grup ürünü ve ödülü ile yüz yüze etkileşim ilkelerine özel bir önem verilmiştir. Yazarın 1990’lı yılların başında ABD’de işbirlikli Öğrenme Merkezi’nde yaptığı çalışmalardan sonra tekniğe ‘grup sürecinin değerlendirilmesi’ de eklenmiştir. Teknikte öne çıkan özellikler grupların öğrenme malzemesiyle ilgili olarak sorular hazırlaması ve bu soruları tartışmalarıdır. Diğer işbirlikli öğrenme yöntemlerinde/tekniklerde de olduğu öğretmen kılavuz görevi görür.

g) Grup Araştırması

Shlomo Sharan ve Yael Sharan tarafından İsrail’de geliştirilen ‘grup araştırması’ tekniğinde, akademik bir araştırma sürecindeki grup tartışması, planlama, proje üretme gibi etkileşim ve iletişime dayalı beceriler ön plana çıkar. Öğrenciler, ilgileri doğrultusunda seçtikleri alt konu başlıklarına göre 2-6 kişilik gruplara ayrılırlar. Her grup araştırma konusuna göre süreci planlar, elde ettikleri bilgileri analiz eder ve sınıfa sunarlar veya sergilerler. ‘Grup araştırması’ndaki ana fikir öğrencilerin enerjilerini ilgi duydukları bir konuyu araştırma ve öğrenme için kullanmalarıdır. Yaklaşım; kapsamlı, kompleks ve açık uçlu projeler için etkili ve kullanışlı olarak görülmektedir (Slavin 1991; Fisher, 2010).

h) Öğrenci Takımları

Öğrenci takımları yöntemi Slavin tarafından Johns Hopkins Üniversitesi’nde araştırılmış ve geliştirilmiştir (Slavin, 1991). Yöntemin merkezinde üç ilke vardır: ‘takım ödülü’, ‘bireysel değerlendirilebilirlik’ ve ‘eşit başarı fırsatı’ (Slavin, 1991). Hangi kademe veya konu alanında uygulanırsa uygulansın, bu üç ilke doğrultusunda yapılandırılan sınıf ortamlarında başarının arttığı görülebilir. Diğer taraftan konuların ve etkinliklerin ağırlıklı olarak öğretmen tarafından belirlenmesi öğrenci takımları

yöntemini diğer yöntemlere göre daha önemli kılmaktadır (Slavin, 1980). Yapılan araştırmalardan hareketle öğrenci takımları yönteminin en çok geliştirilen ve kullanılan yöntemlerden birisi olduğu söylenebilir. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yaygın biçimde kullanılan ve araştırılan öğrenci takımları tekniği (Slavin, 1980, 1987a) aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

Bütün işbirlikli öğrenme teknikleri (yöntemleri), öğrencilerin öğrenmek için birlikte çalışmaları ve kendi öğrenmeleri kadar diğer birinin öğrenmesinden de sorumlu oldukları düşüncesini paylaşır. Öğrenci takımları yöntemi, bu düşünceye ilave olarak, takım amacını ve takımın bütün üyelerinin verilen konuyu öğrenmesiyle elde edilen takım başarısını vurgular. Yani, öğrenci takımları yönteminde öğrencilerin görevi takım olarak bir işi yapmak değil; takım olarak öğrenmektir (Slavin, 1991: 89).

Yukarıda açıklanan başlıca işbirlikli öğrenme yöntemleri/teknikleri; grup oluşturma, uygulama süreci ve değerlendirme aşamaları bakımından yapısal bazı farklılıklar göstermektedir. Ancak; bu farklılıklar eğitim sürecinde bir sorun olarak görülmemeli, aksine öğretmenler için farklı sınıf ortamlarında farklı teknikleri kullanabilecekleri alternatifler sunan bir zenginlik olarak düşünülmelidir.

2.4.6. ‘Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri’ tekniği

Öğrenci takımları yöntemi dört alt teknikten oluşmaktadır. Bunlar; her konu alanında ve her düzeyde uygulanabilen ‘öğrenci takımları-başarı bölümleri’ ile ‘takım-oyun-turnuva’ teknikleri ve belli konu alanları için eğitim programı biçiminde düzenlenmiş olan ‘takım destekli bireyselleştirme’ ile ‘işbirlikli-birleştirilmiş okuma ve kompozisyon’ teknikleridir (Açıkgöz, 1992). Bu araştırmanın ‘Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği (ÖTBB)’ne göre yapılandırılıp uygulanmasından dolayı ÖTBB tekniği bu bölümde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği (ÖTTB), Slavin tarafından 1970’li yıllarda geliştirilmiştir. Slavin’e (1987a) göre ÖTTB tekniğinin altında yatan fikir; öğrencilerin, öğretmen tarafından sunulan temel beceriler konusunda birbirlerine yardım ederek ve cesaretlendirilerek güdülenmelerini sağlamaktır. Bu teknik beş aşamadan oluşur. Bunlar; aşağıda ayrıntıları verilen sunum, takımlar, sınavlar, bireysel ilerleme puanları ve takım ödülüdür.

a) Sunum: Öğretmenin ilk adım olarak öğrenme malzemesini sınıfta sunmasıdır. Sunum genellikle anlatım ve tartışma biçiminde yapılır (Slavin ve Karweit, 1982). Ayrıca;

Sunum sürecinde; başlangıç yapma, geliştirme, yönlendirilmiş alıştırma işlemlerine yer verilir. *Başlangıç yapma* aşamasında öğrencilere ne öğrenileceği ve bunun neden önemli olduğu konusunda bilgi verilir ve önceki bilgiler, beceriler gözden geçirilir. *Geliştirme* aşamasında, hedefler doğrultusunda kavramların örneklerle, görsel-işitsel araçlarla açıklanması, sorularla öğrencilerin kavrama düzeylerinin saptanması, yanlışların düzeltilmesi vb. çalışmalara yer verilir. *Yönlendirilmiş alıştırma* aşamasında bütün öğrenciler; örnekler, problemler vb. üzerinde çalışırlar. Öğrenciler ras[t]gele çağrılarak sorular sorulur, dönüt verilir (Açıkgöz, 2007: 189).

b) Takımlar: Öğrenciler; akademik başarı, cinsiyet, ırk ya da etnik köken gibi çeşitli özellikleri dikkate alınarak dörder kişilik gruplara ayrılırlar (Slavin ve Karweit, 1982). Grupların en önemli işlevi, grup üyelerini sınavlarda başarılı olacak biçimde hazırlamaktır. Bunun yanında; öğrencilerin takım için, takımların da üyeleri için ellerinden geleni yapmaları gerektiği sürekli vurgulanmalıdır. Grupların belirlenmesinde heterojenliğe dikkat edilir. Çünkü heterojen grup yapısı, düşük başarıdaki öğrencilerin daha başarılı öğrencilerden yararlanmasını sağlarken; başarılı öğrencilerin bilgilerini takım üyeleriyle paylaşma yoluyla öğrenmelerini pekiştirmelerine imkan tanır.

c) Sınavlar: Öğrenciler, kısa aralıklarla veya her çalışma sonunda sınav olurlar. Öğrenciler işbirlikli etkinliklerde grup olarak çalışmalarına karşın, bu sınavlarda birbirlerine yardım etmezler. Her öğrenci konuyu iyi bilmekle yükümlüdür. (Slavin, 1987a). Bu yaklaşım bireysel değerlendirilebilirlik ilkesi için önemlidir.

d) Bireysel ilerleme puanları: Bu aşamanın altında yatan düşünce, her öğrenci için ulaşabileceği bir amaç saptamaktır. Öğrenci eğer önceki test puan(lar)ına göre daha iyi başarı göstermişse, puan alabilir. Her öğrenci, grubuna eşit şekilde katkıda bulunabilir. Her öğrencinin kendine göre temel notu vardır. Bu notu aştığı oranda grup puanına katkıda bulunabilir.

e) Takım ödülü: Takımda yer alan öğrencileri güdülemek için takım üyeleri önceden belirlenmiş ölçütlere göre ödüllendirilirler. Eğer öğrenciler takımlarına ödül kazandırmak isterlerse, konunun öğrenilmesi için takım arkadaşlarına yardımcı olmalıdırlar (Slavin, 1987a). Ödül; sertifika gibi bir belge olabildiği gibi, sözlü olarak da verilebilir.

2.4.7. 'İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin faydaları

Araştırmalar işbirlikli öğrenmenin önemli akademik, sosyal ve duygusal çıktıları olduğunu ortaya koymuştur (Slavin ve Karweit, 1982; Slavin 1987a, 1991; Putnam, 1997; Johnson ve Johnson, 1999; Bahar, 2002; Açıköz, 2007; Johnson, Johnson ve Smith, 2007).

İşbirlikli öğrenmenin en dikkat çeken çıktısının 'akademik başarı' olduğu söylenebilir. İşbirlikli öğrenme yöntemi, bireysel ve rekabetçi öğrenmeyle karşılaştırıldığında başarı üzerinde daha güçlü etkiye sahiptir (Johnson ve Johnson, 1988, 2002; Slavin, 1991). Öğrenciler, işbirlikli öğrenme yöntemiyle yürütülen etkinlikler yoluyla; yüksek düzey muhakeme, problem çözme becerilerinde artış, daha çok yeni fikir ve çözüm üretme, daha bütün ve karmaşık kavramsal yapıları kurma, öğrenme materyaline daha çok zaman ayırma, öğrenilenleri doğru biçimde akılda tutma

ve bir durumdan başka bir duruma transfer etme gibi önemli kazanımlar sağlar (Parker, 1985; Johnson ve Johnson, 1999).

“İşbirlikli öğrenme sosyal bir yöntemdir” (Slavin, 1990: 34). Bu özellik, işbirlikli sınıf ortamlarındaki çalışmalarda sorumluluk alma ve sorumlulukları paylaşma gibi becerilerin kullanımına imkan tanır. “İşbirlikli öğrenme; liderlik, paylaşma, eleştirme vb. destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır” (Açıkgöz, 2007: 171). Grup amacı için yapılacak olan birlikte çalışmalar; diyalog, planlama, karar verme ve tartışmayı başlatma/bitirme gibi bireysel eylemlerin koordinasyonunu gerektirir (Putnam, 1997). Bu sayede, daha fazla destekleyici ve pozitif ilişkiler kurma gibi sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlanır (Putnam, 1997; Johnson ve Johnson, 1999). İşbirlikli öğrenme, öğrencilere ortak bir amaca ulaşmak için paylaşılmış görevler doğrultusunda çalışma fırsatı verir. Bu durum öğrencilerin; aktif dinleme, empati, uzlaşma, liderlik, yapıcı çatışma yönetimi ve çözümü gibi gelecekteki kariyerlerinde karşılaşılabilecekleri sosyal durumlarla ilişkili olan ve bu durumlara transfer edebilecekleri insan ilişkilerine dayalı becerileri geliştirmelerine yardımcı olur (Cooper vd, 1990).

Bahar (2002) yaptığı eleştirel çalışmada, bir grupta işbirlikli biçimde çalışmanın, sosyal ve bilişsel becerileri geliştirmenin yanı sıra kişiye duygusal destek sağladığını da belirtmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemi, başta yüksek düzeyde öz saygı ve öz güven olmak üzere kaygı, tutum, öğrenmeye yönelik yüksek güdü, farklılıkların kabulü, stresi ve zorlukları yönetebilme becerisi gibi daha sağlıklı davranış tarzları geliştirmeye katkı sağlar (Johnson ve Johnson, 1988, 1994, 1999; Edelbrock, 1990; Slavin, 1991; Putnam, 1997; Batton, 2010; Lavasani ve Khandan, 2011).

İşbirlikli öğrenme ortamlarının, yukarıda bahsedilen faydalar yanı sıra, öğrencilerin okula karşı daha olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı (Parker, 1985); fiziksel ve zihinsel yetersizliğe bağlı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ise kabul edilme düzeylerini artırdığı da belirtilmektedir (Slavin, 1991).

2.4.8. ‘İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’ nin uygulanmasında karşılaşılan zorluklar

İşbirlikli öğrenme yönteminin, yukarıda bahsedilen faydaları yanında eleştirilen yönleri ve uygulama sürecinde karşılaşılabilecek güçlükleri olduğunu da belirtmek gerekir. Lisans düzeyinde sınıf içi uygulamalardaki sınırlı kullanımı, işbirlikli öğrenme yönteminin bu düzeydeki etkililiği konusunda belirsizliklere yol açmaktadır. Nitekim Slavin (1991), işbirlikli öğrenmenin bütün sınıf düzeylerinde etkili olup olmadığı konusundaki tartışmalara dikkat çekmektedir. Yapılan deneysel çalışmaların genellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum; işbirlikli öğrenme yönteminin, yüksek öğretimle karşılaştırıldığında bahsedilen kademedeki öğrenci kitlelerinde daha etkili olduğunu düşündürmektedir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine yapılan diğer bir tartışma ise öğretmenlerle ilgilidir. İşbirlikli öğrenme yöntemini, anlatım yönteminin baskın olduğu bir sınıf ortamında uygulamaya çalışmak, öğrencilerin göstereceği dirençten ziyade daha farklı zorluklara yol açabilir. Açık rehberlikle ve uygun öğrenme etkinlikleri ile öğrenciler hızlı bir biçimde küçük gruplar halinde çalışmaya uyum sağlayabilirler. Asıl problem öğretmenlerin kendi eğitimleriyle ilgili de olabilir: Yüksek düzeyde rekabete dayalı sınıf ortamlarından gelen alışkanlıklarını değiştirmek kolay olmayabilir. İşbirlikli öğrenme yoluyla sınıf dinamiğini değiştirmek isteyen öğretmen, bu bariyerlerin farkında olmalıdır ve öğrencilerin aktif olabilecekleri grup çalışmalarını uygulayabilecek kadar kendine güvenmelidir (Zbikowski ve Long, 1994).

İşbirlikli öğrenme yöntemini uygulama sürecinde karşılaşılabilecek güçlükler ise aşağıdaki biçimde sıralanabilir:

a) Hazıra konma: Grup üyelerinden bazılarının, grup çalışmasına hiçbir katkı sağlamadan diğer grup üyelerinin yaptığı çalışmalara ortak olmalarıdır. ‘Free rider’ denilen bu etki, işbirlikli öğrenme çalışmalarının uygun biçimde yapılandırılmadığı zaman ortaya çıkar. Bu durum, bir işin tamamını veya çoğunu yapan grup üyelerinin ‘öğrenme’ siyle sonuçlanırken, hazıra konan öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşmemesine yol açmaktadır.

b) Sömürülme: Üyelerden bazılarının gruptaki bütün işleri veya ağırlıklı bir kısmını kendilerinin yapmasından kaynaklanan sömürülme duygusudur.

c) Zengininin daha da zenginleşmesi: Başarı düzeyi yüksek olan grup üyelerinin, gruptaki işlerin çoğunu veya tamamını üstlenerek grup çalışmasından daha da faydalanmaları; başarı düzeyi düşük olan grup üyelerinin ise başarısızlık hissine kapılarak geri çekilip daha da kötüye gitmeleridir.

d) Sorumluluğun karışması: Gruptaki başarılı öğrencilerin, başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin fikirlerine ve önerilerine değer vermemesidir. Diğer bir ifadeyle, becerisi düşük olan öğrencilerin diğer grup üyeleri tarafından dikkate alınmamasıdır. (Slavin, 1990; Açıkgoz, 2007).

Yukarıdaki olumsuz durumlar, grubun tek bir görevi varken veya tek bir ürün ortaya koyması gerekirken ortaya çıkmaktadır (Slavin, 1990). Bu nedenle; işbirlikli öğrenme yaklaşımına/yöntemine dayanan sınıf içi etkinliklerinin, yöntemin temel ilkelerine bağlı kalınarak düzenlenmesi, öğrenmenin gerçekleşmesinde ve güçlüklerin azalmasında önemli bir etkidir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Müziksel işitme eğitimi üzerine yapılan araştırmalar

Sevgi (1982) tarafından yapılan “Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müziksel İşitme, Okuma, Yazma Eğitimi I.-II. Yarıyıllarında Kullanılacak Yöntem, Kaynak, Araç-Gereçler Üzerine Bir Araştırma” başlıklı asistanlık tezi; ülkemizde müzik öğretmenliği eğitimi bağlamındaki müziksel işitme eğitimi üzerine yapılan ilk çalışmalardan birisidir. Sevgi bu çalışmada; müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimine başlangıç düzeyinde hangi çalgı, yöntem ve kaynakların kullanılmasının uygun olduğunu araştırmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; müziksel işitme eğitiminde tartım çalışmalarının ayrı bir boyut olarak ele alınması gerektiği,

farklı a kılarının öğretimine yönelik okuma çalışmalarında sol ve dördüncü çizgi fa a kılarının birlikte verilmesinin faydalı olacağı,  ğretime ‘Re Hüseyini’ dizisine ait sesleri yanaşık kullanarak başlamanın yanı sıra tonal ve makamsal müziğin birlikte kullanılmasının uygun olacağı, dersle ilgili çalışmalarda çeşitli çalgılardan yararlanılması gerektiği ortaya konmuştur. Sonuçlar doğrultusunda ise; M OY eğitimine öğrencilerin ortak birikimlerinden yararlanılarak başlanması, eğitsel nitelikli kolay halk türkülerine kulaktan eğitim yolu ile yer verilerek bir müzik dağarı oluşturulması ve M OY çalışmalarında piyanonun yanı sıra farklı çalgıların da kullanılması önerilmiştir.

Harrison, Asmus ve Serpe (1994); müziksel yetenek, akademik yeterlik, müzik deneyimi ve müzikal güdü ile müziksel işitme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ana dalı müzik olan ve bir dönemlik müzik teorisi dersini tamamlamış 142 öğrenciden elde edilen verilere göre, müzik yeteneği, akademik yeterlik ve müzik deneyiminin müziksel işitme performansı üzerinde etkili olduğu; en etkili değişkenin ise müzik yeteneği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, müzikal güdünün müziksel işitme performansı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı ve diğer değişkenlerin herhangi biriyle anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı saptanmıştır.

Diğer önemli bir çalışma ise, Aydoğan (1998) tarafından müzik  ğretmeni yetiştiren kurumlarda müziksel işitme-okuma öğretimini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. 130 müzik  ğretmeni adayı ve 24  ğretim elemanından anket yoluyla elde edilen verilerin analizi sonucunda, M OY derslerinde kazanılan bilgi ve becerilerin müzik alan derslerinde kullanıldığı; bu derslerin başında ‘Armoni’, ‘Kontrpuan’, ‘Ses Eğitimi’ ve ‘Piyano’nun geldiği; özellikle ‘M OY’ ile ‘Armoni’ arasında alanına hakim müzik öğretmenleri yetiştirme açısından anlamlı ilişkilerin bulunduğu saptanmıştır. Araştırma sonunda, M OY dersinin tanımı ve kapsamının çekirdek program olarak yeniden hazırlanması ve geliştirilmesi; mevcut yetenek sınavlarının yaratıcılık boyutunu da kapsayacak şekilde düzenlenmesi; çeşitli fakültelerdeki alan uzmanları arasında bilgi birikimi ve akışının sağlanması; tonal ve makamsal materyallerin geliştirilmesi ve derslerin alan uzmanları tarafından yürütülmesi önerilmiştir.

Scandrett (2005), yaptığı çalışmada müziksel işitme derslerinde kavram haritalarının kullanılabilirliğini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deney modelinin kullanıldığı çalışma, 62 öğrenciden oluşan iki grupta ($n_d=30$, $n_k=32$) yürütülmüştür. Minör, majör, eksik, artık ve Dominant yedili akorlardan oluşan çalışmalarda deney grubunda kavram haritaları kullanılmıştır. Araştırmada, deney grubunun akor tanıma başarısının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı işitme derslerinde işitsel uyarıcı olarak kavram haritalarının kullanılabileceği önerisinde bulunmuştur.

2.5.2. Müziksel işitme eğitimi ve kaygı ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar

Frkovich (1983) tarafından yapılan bir çalışmada bir tür davranış terapisi olan sistematik duyarsızlaştırmanın (systematic desensitization) armonik dikte performansı ve kaygı düzeyine etkisi araştırılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deney modelinin kullanıldığı çalışma, ana dal müzik eğitimi alan öğrencilerden oluşan 60 kişilik iki grupta ($n_d=31$, $n_k=29$) yürütülmüştür. İki hafta sürdürülen çalışmada, veri toplama aracı olarak; armonik aralıklar, üç sesli akorlar ve yedili akorlar ile kadanstan oluşan 40 soruluk ‘armonik dikte profili’, ‘Suinn sınav kaygısı davranış ölçeği’ ve ‘kişisel bilgi formu’ kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; sistematik duyarsızlaştırma yöntemi, armonik dikte performansı ve sınav kaygısı üzerinde etkili olmamıştır. Ayrıca sınav kaygısı ile dikte performansı arasında da, yöntemden kaynaklanan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Mishra (1998) tarafından “The effects of anxiety on ear training test scores” başlığıyla yapılan çalışmada, kaygı düzeyi ile müziksel işitme başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. ABD’de ana dal müzik eğitimi alan 53 birinci sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmada; öğrencilerin işitme becerisi konusunda kendilerini değerlendirdikleri ‘kişisel bilgi formu’, ‘durumluk-sürekli kaygı envanteri’ ve ‘müziksel işitme testi’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; yüksek, orta ve düşük kaygı düzeyi ile müziksel işitme testi puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmaya göre; yüksek düzeyde kaygı yaşayan öğrenciler, düşük düzeyde kaygı yaşayan öğrencilere göre daha

düşük puan elde etmişlerdir. Araştırmanın diğer bir bulgusu da, müziksel işitme yeteneği konusunda kendine güvenmeyen öğrencilerin, yeteneğine güvenen öğrencilere göre müziksel işitme sınavından önemli derecede düşük not almalarıdır.

2.5.3. Müziksel işitme eğitimi ve işbirlikli öğrenme ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar

Hosterman (1992) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, lisans düzeyindeki müzik beğenisi dersi kapsamında müzik bilgisi, müzik tarihi, dinleme becerisi ve tutum üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma 190 üniversite öğrencisinden oluşturulan 3 kontrol, 3 deney grubu ve 3 eğitmenle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak; ‘temel müzik bilgisi testi’ ve ‘müzik tarihi testi’, ‘dinleme testi’ ve ‘tutum envanteri’ kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının müzik bilgisi ve müzik tarihi başarıları ile tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; ancak işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney gruplarının dinleme testi puanlarının, kontrol grupları puanlarına göre daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Therrien (1997) bilgisayar destekli bireysel öğretim ile işbirlikli öğrenme stratejisinin, müzik teorisi ve müziksel işitme başarıları üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grupta, etkinlikler için ses kaynağı olarak piyano kullanırken; diğer grupta teori ve işitme becerilerini geliştirmek için hazırlanan ‘Practica Musica’ adlı programla donatılmış bir bilgisayar kullanılmıştır. Bireysel öğretim yapılan gruba, bilgisayar kullanımında zaman kaybı olmaması için aralık, ritim, perde eşleştirme, dizi tanımlama ve akor adlandırma gibi önceden belirlenen işlemler gösterilmiştir. Araştırma, her iki grupta dokuzar öğrencinin bulunduğu toplam 18 kişiyle, 13 hafta boyunca haftada bir saat olarak yürütülmüştür. Ölçme aracı olarak ise, ‘dikte testi’, ‘müzik teorisi testi’ ve ‘müzik dersine yönelik tutum ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmada; teori ve işitme becerilerinin kazanımında her iki öğretim yöntemi arasında anlamlı bir fark olmadığı, iki yöntemin de müziksel işitme becerisi başarısının artmasında önemli derecede etkili olduğu belirlenmiştir.

Holloway (2001); işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ezgi, biçim, ölçü, tını ve mod gibi değişkenleri içeren müzik beğenisi dersi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deney modelinin kullanıldığı çalışma, üniversite I. ve II. sınıf öğrencilerinden oluşan 44 kişilik iki gruba yürütülmüştür. 15 hafta boyunca sürdürülen deneysel çalışmada, veri toplama aracı olarak; ‘Henver müzikal kavramlar testi’, ‘müzikal özgeçmiş formu’ ve ‘işbirlikli öğrenme anketi’ kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, işbirlikli öğrenme yöntemi, form ve mod tanımlama becerisi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmazken; başta ezgi olmak üzere, ölçü ve tını (ses rengi) ayırt etmeyi içeren dinleme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmuştur.

Parker (2007), müzik öğrencilerinin deşifre becerilerini geliştirmek ve müzik bilgilerinin kazanımını artırmak için deşifre okumaya yönelik takım destekli bir öğrenme modeli geliştirmiştir. Çalışma ile, takım destekli öğrenme stratejileri için şart olan hazırlık, sunum ve değerlendirme aşamaları dikkate alınarak hazırlanan modelin; a) sınıftaki öğrenme ortamı, b) müzik bilgisi kazanımı, c) deşifre okuma becerilerinin gelişimi ve d) tutumla birlikte deşifre okumaya yönelik güven üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, farklı yetenek düzeyine sahip beşer kişilik gruplarla (n=29), bir öğretim dönemi süresince haftada 45 dakikalık etkinliklerle yürütülmüştür. Araştırma verilerini elde etmek için; ‘müzik bilgisi testi’, ‘deşifre becerisi testi’, ‘bireysel başarı ve tutum değerlendirme ölçeği’ kullanılmış, ayrıca öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, takım destekli deşifre öğrenme modelinin müzik bilgisi ve deşifre becerilerinin kazanımına önemli derecede katkı sağladığı saptanmıştır. Sınıf gözlemi ve öğretmen görüşlerinin nitel analizine dayanarak da; öğretmenlerin, modelle ilgili süreci anlama sorumluluğunu üstlenmeye gönüllü oldukları ve modelin uygulanması için gerekli olan örnekleri sağladıkları takdirde, takım destekli öğrenmenin deşifre öğretiminde uygulanabilir bir strateji olduğu belirtilmiştir. Ayrıca; bu modelin, öğrencileri müzikal bağımsızlığın kazanımı için birlikte çalışırken bilgi ve becerilerin paylaşımı konusunda cesaretlendirdiği de vurgulanmaktadır.

Nacakcı (2011), geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla işbirliğine dayalı ders işleme modelinin, öğrencilerin dikte ve aralık duyma becerileri üzerindeki etkisini

incelemiştir. Ancak makalesinde; ‘aralık duyma’ dikteden ayrı olarak vurgulanmasına rağmen, ölçümüne ilişkin açıklama yer almamaktadır. Grup çalışmalarının içeriği ve veri toplama araçlarının kapsamı hakkında detaylı bilgi bulunmamakla birlikte; araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu modele göre 6 hafta boyunca müzik öğretmenliği programı II. sınıf öğrencilerinden oluşan beş kişilik iki grupta yürütülmüştür. Veri toplamak için ise araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen aralık duyma ve dikte yazma becerilerine yönelik ölçme aracı kullanıldığı bildirilmektedir. Araştırma sonucuna göre; işbirlikli öğrenmenin müziksel işitme becerilerinin kazanımında, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

2.5.4. Müzik eğitimi ve işbirlikli öğrenme ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar

Hwong, Caswell, Johnson ve Johnson (1992) tarafından yapılan çalışmada; işbirlikli ve bireysel öğrenme yöntemlerinin, sınıf öğretmeni adaylarının müzik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma; müzik öğretim yöntemleri dersini alan 43 sınıf öğretmeni adayı ($n_d=22$ ve $n_k=21$) ile 10 hafta boyunca, haftada 3 saat olarak aynı eğitmen tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre, işbirlikli öğrenme yönteminin müzik başarıları ile müziğe ve müzik öğretimine karşı tutum üzerinde bireysel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Türkiye’de müzik eğitimi alanında işbirlikli öğrenme yöntemiyle ilgili yapılan ilk çalışmalardan birisi Bilen (1995) tarafından gerçekleştirilen “İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri” başlıklı doktora tezidir. Araştırmada; işbirlikli öğrenme yönteminin müzik bilgilerinin öğrenilmesi, güzel şarkı söyleyebilme, müziksel işitme becerilerinin gelişmesi, müziğe ilişkin tutumlar ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini, nota ile öğrenme ve kulaktan-notalı öğrenme yöntemi ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinden oluşan üç grup ($n_d=40$, $n_{k1}=38$, $n_{k2}=40$) ile öntest-sontest kontrol gruplu deney modelinde gerçekleştirilmiş ve deney süreci 14 hafta sürmüştür. Veri toplama aracı olarak; ‘müzik bilgisi testi’, ‘güzel şarkı söyleyebilme becerilerine ilişkin gözlem formu’, ‘müziksel işitme testi’, ‘müzik ve müzik dersi tutum ölçeği’, ‘görüşme’

ve ‘yapılandırılmamış alan notları’ kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, işbirlikli öğrenme yöntemi, müzik bilgilerinin öğrenilmesinde nota ile öğretim yöntemine göre anlamlı bir fark oluşturmazken; kulaktan-notalı öğretim yöntemine göre daha etkili olmuştur. Ayrıca; işbirlikli öğrenme yönteminin, güzel şarkı söyleyebilme becerileri, müziksel işitme becerileri, müziğe ilişkin olumlu tutumlar ve müziğe ilişkin güdünün gelişmesi üzerinde nota ile öğretim ve kulaktan notalı öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu da saptanmıştır.

Diğer önemli bir çalışma ise Kocabaş (1995) tarafından gerçekleştirilen “İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri” konulu doktora tezidir. Araştırma, 155 ilköğretim 6. sınıf öğrencisinden oluşan iki deney, iki kontrol grubuyla ($n_{d1}=38$, $n_{d2}=39$, $n_{k1}=39$, $n_{k2}=39$) ve iki müzik öğretmenini tarafından yürütülmüştür. Öntest-sontest kontrol gruplu deney modelinin kullanıldığı 12 haftalık çalışma; ‘birleştirme I’, ‘birlikte öğrenme’, ‘ezginin tartımından yola çıkarak öğretim’ ve ‘parça-bütün-parça’ teknikleriyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak ise; ‘müziksel alan bilgi testi’, ‘müziğe ilişkin tutum ölçeği’, ‘müziği öğrenme stratejileri ölçeği’, ‘blokflüt çalma becerileri gözlem formu’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; işbirlikli öğrenme tekniklerinin, öğrencilerin müziğe ilişkin tutum, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blokflüt çalma becerileri üzerinde geleneksel öğretim tekniklerine göre anlamlı düzeyde olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur.

Kocabaş (2002) tarafından sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan bir çalışmada, işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrencilerin durumluk-sürekli kaygı düzeyi ve çalgı çalma becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bir dönem süresince, Müzik-I dersini alan 227 lisans II. sınıf öğrencisinden oluşturulan iki gruba ($n_d=104$, $n_k=123$) yürütülen çalışmada; veri toplama aracı olarak ‘durumluk-sürekli kaygı envanteri’ kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; işbirlikli öğrenme yöntemiyle yapılan etkinliklerin durumluk kaygı düzeyine ve çalgı çalma becerilerine toplu sınıf öğretimine göre olumlu yönde anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır. Ancak işbirlikli öğrenme ile sürekli kaygı ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Uysal (2004); işbirlikli öğrenme yönteminin sınıf atmosferi, şarkı söyleme becerileri ve müziksel alan bilgisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. 140 ilköğretim 5. sınıf öğrencisinden oluşan iki deney iki kontrol grubuyla öntest-sontest kontrol gruplu modele göre yürütülen araştırmada ‘birleştirme I’ ve ‘ezginin ritminden yola çıkarak öğretim’ teknikleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise ‘müziksel alan bilgi testi’, ‘sınıf atmosferi ölçeği’ ve ‘şarkı söyleme becerileri gözlem formu’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; müzik öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin sınıf atmosferi, şarkı söyleme becerileri ve müziksel alan bilgileri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Canakay (2007); aktif öğrenme yöntemlerinin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, öz yeterlik algısı ve başarı/başarısızlık yüklemeleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deney modelinin kullanıldığı çalışma, Müzik Öğretmenliği Programına kayıtlı 26 Lisans I. sınıf öğrencisinden oluşturulan iki gruba ($n_d=13$, $n_k=13$), 14 hafta boyunca haftada 1.5 saatlik etkinlikler biçiminde yürütülmüştür. Araştırma sonunda; işbirlikli öğrenme tekniklerini de içeren aktif öğrenme yöntemlerinin, müzik teorisi dersine ilişkin tutum, öz yeterlik algısı ve başarı yüklemeleri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır. Ancak aktif öğrenme yöntemleri ile müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

2.5.5. Öğrenme sürecinde kaygı ve işbirlikli öğrenme-kaygı ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar

Culler ve Holahan (1980) tarafından yapılan bir çalışmada, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişki ile düşük ve yüksek sınav kaygılı öğrencilerin davranışları arasındaki farklılıklar araştırılmıştır. ‘Sınav kaygısı ölçeği’ ile elde edilen verilere göre, araştırma grubundaki 65 lisans öğrencinin yüksek sınav kaygısı yaşadığı; 31 öğrencinin ise düşük sınav kaygı yaşadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin düşük akademik başarı elde ettikleri ortaya konmuştur. Ayrıca yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilerin zayıf çalışma alışkanlığına

sahip oldukları belirlenmiş; aynı öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının kalitesi (yoğunluğu) ve çalışmaya ayırdıkları süre ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Bozanoğlu (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin, akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplu öntest-sontest ve izleme testi modeline dayalı çalışmada, yıl tekrarından kaynaklı okuldan atılma riski bulunan 26 gönüllü öğrenci ($n_d=13$, $n_k=13$) yer almıştır. Araştırma sonunda, grup rehberliği programına katılan öğrencilerin genel olarak yukarıda bahsedilen akademik özellikler bakımından daha da geliştikleri belirlenmiş; akademik güdülenmenin yükselmesinde, akademik benlik saygısının artmasında ve sınav kaygısının azaltılmasında grup rehberliği programının etkili olduğu ortaya konmuştur.

Başaran (2010), müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı, öz yeterlik ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. 448 müzik öğretmeni adayı ile yürütülen çalışmada tarama modeli kullanılmış; veri toplama aracı olarak ise ‘sürekli kaygı envanteri’, ‘öğretmen öz yeterlik ölçeği’, ‘müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği’ ve ‘kişisel bilgi formu’ kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sürekli kaygı düzeylerinde, müziğe başladıkları döneme göre öz yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuş; sürekli kaygı, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algıları arasında da ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak; sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, ailede müzikle ilgilenen birey olup olmadığı ve çalgı çalmaya başlanılan dönem değişkenleri ile sürekli kaygı, öz yeterlik ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Slavin ve Karweit (1981) tarafından yapılan çalışmada, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden ‘öğrenci takımları-başarı bölümleri’, ‘takım-oyun-turnuva’ ve ‘birleştirme II’ tekniklerinin, bilişsel ve duygusal öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 4. ve 5. sınıfta okuyan 456 öğrenci ve 17 öğretmenle öntest-

sontest kontrol gruplu deney modeline göre yürütülmüştür. Verileri elde etmek için; ‘kapsamlı temel beceriler testi’, ‘akademik başarı değerlendirme ölçeği’, ‘başarı tutum ölçeği’, ‘durumluk-sürekli kaygı envanteri’ ve ‘öz saygı envanteri’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenci takımları yönteminin öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, okula bağlayıcılık, öz saygı ile dil ve okuma başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan; kaygı envanteri aracılığıyla elde edilen verilere dayanarak, çalışmanın düşük düzeyde genel kaygıyı azaltıcı etkiye sahip olduğu, ancak bu etkinin de sınıf içi etkileşimden değil nispeten kişilik özelliğinden kaynaklandığı belirtilmektedir.

Denkci (2008), işbirlikli öğrenme etkinliklerinin çoklu seviyeli yetişkin sınıflarında öğrencilerin güdü ve kaygı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deney modeline göre, bir akademik yıl boyunca 24 kursiyerle ($n_d=12$, $n_k=12$) haftada 10 saat olarak yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak; ‘yabancı dil sınıfı kaygı ölçeği’ ve ‘yabancı dil güdüsü anketi’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; işbirlikli öğrenme yönteminin, süregelen öğretim yöntemlerine göre çoklu seviyeli yetişkin sınıflarında güdü ve kaygı üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, deney süreci, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu deney modeli kullanılmıştır. Bu model; katılımcıların, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçülmesi nedeniyle ilişkili, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının test sonuçlarının karşılaştırılması nedeniyle de ilişkisizdir. Bu nedenle, ön test-son test kontrol gruplu model karışık modeldir (Howitt ve Cramer, 1997, akt.: Büyüköztürk, 2001: 21). Model, aşağıdaki tabloda genel bir bakışla verilmektedir.

Tablo 3-1. Araştırma modelinin görünümü				
Gruplar	Seçme tipi	Ön test	X	Son test
G _D	R	O ₁	İşbirlikli öğrenme yöntemi	O ₃
G _K	R	O ₂	Geleneksel öğretim yöntemleri	O ₄

Yukarıdaki şekilde G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara yansız atandığını; O₁ ve O₃, deney grubunun ön test ve son test ölçümünü; O₂ ve O₄, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümünü; X ise deney ve kontrol gruplarındaki deneklere uygulanan bağımsız değişkenleri göstermektedir (Büyüköztürk, 2001).

Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu modele uygun olarak iki faktör bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, farklı deneysel işlem koşulları olan ve gruplar arası ölçümleri temel alan deney ve kontrol gruplarına ait bağımsız değişkendir. Bu çerçevede, deney grubunun bağımsız değişkeni *işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı*

öğretim iken; kontrol grubunun bağımsız değişkeni de *geleneksel öğretim yaklaşımına dayalı öğretim*dir. İkinci faktör ise bağımlı değişkenlerdir: işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yaklaşımlarının etkisini ortaya koymak için ele alınan bağımlı değişkenler ‘kaygı’ ve ‘başarı’dır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir üniversitenin Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’na kayıtlı ve Müziksel İşitme-Okuma-Yazma IV (MİOY-IV) dersini alan toplam 40 öğrenci oluşturmuştur.

Türkiye’deki eğitim fakültelerinin Müzik Öğretmenliği Lisans Programları’na giriş hakkı kazanan öğrencilerin, çoğunlukla Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri’nden mezun olduğu bilinmektedir. Uygulanan güncel Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’nın da bu öğrenci profilinin dikkate alınarak hazırlandığı görülmektedir. Tufan, Bulut ve Kılıç (2007), Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’nı kazanan AGSL mezunlarının müzik alan bilgisi başarılarının orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Bu durum, araştırmanın yapıldığı kurumdaki alan uzmanları tarafından da dikkate alınmaktadır. Bu sebeple MİOY-I ve II dersleri, öğretilmesi öngörülen konuların yanı sıra, öğrencilerin bilgi eksikliklerini tamamlayacak ve üst düzey bilişsel öğrenmelere zemin hazırlayacak biçimde planlanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin temel müzik bilgisi eksiklerini tamamlamaya önemli katkılar sağlamaktadır. Bu sebeple araştırmacılar, bu zorunlu ve yoğun öğretim sürecinin aksamaması için, araştırmanın Lisans II. sınıf MİOY-IV dersinde yapılmasını uygun görmüştür.

Öntest-sontest kontrol gruplu modele dayalı deneysel bir çalışmada “deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olmasına dikkat etmek gerekir” (Kaptan, 1998: 85). Büyüköztürk’e (2001) göre, deneysel çalışmaların önemli sorunlarından birisi deneklerin seçimidir. Bundan dolayı; bağımlı değişkene ait ölçümlerde deney ve kontrol grupları puanları arasındaki farkın, bu iki çalışma grubunun atanmasında kullanılan yöntemden kaynaklanmaması için, grupların

denkleştirilmesi bir zorunluluktur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, denek sayısının az olduğu ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmalarda; yansız atama yerine denekleri eşleştirme yöntemi tercih edilmektedir (Açıkgöz, 1992; Canakay, 2007).

Bu araştırmada deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde, öğrencilerin önceki dönemlere ait MİOY I-II-III dersleri başarı puanları temel ölçüt olarak alınmıştır. Eşleştirme işlemi, denekler arasında mutlak (absolut) işitme yeteneğine sahip herhangi bir öğrencinin bulunmadığı; bütün deneklerin farklı nitelikte ve düzeyde bağıl (rölatif) işitme becerisine sahip olduğu kabul edilmiştir. Her öğrencinin önceki dönemlere ait notları Öğrenci Bilgi Sistemi veri tabanından elde edilmiş, 3 dönemlik notların ortalamasından her öğrenciye ait bir başarı puanı bulunmuştur. Öncelikle deney ve kontrol grupları bu başarı puanlarına göre eşitlenerek, her gruba 20 öğrenci dağıtılmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin temel ilkelerinden birisi olan ‘heterojen grup yapısı’, grupların cinsiyet yönünden de eşleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bundan dolayı; deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında, öğrencilerin başarı düzeyleri yanında cinsiyetleri de dikkate alınmıştır. Ancak dersi tekrar eden öğrencilerle ilgili her hangi bir kriter belirlenmemiştir. Ardından; yansız atama yöntemiyle gruplardan birisi deney, diğeri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubundaki bir öğrencinin öğrenimine devam edememesinden; kontrol grubunda ise iki öğrencinin yönetmeliklerde belirlenen devamsızlık sınırını aşmalarından dolayı, bu üç öğrenci araştırma kapsamındaki ölçümlere dahil edilmemiştir.

Araştırma başlamadan önce; çalışma grubunun genel ve müziksel profilini belirlemek için, öğrencilerden araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘Kişisel Bilgi Formu’nu doldurmaları istenmiştir. Bu form aracılığıyla elde edilen verilerin ışığında çalışma grubunun bazı özellikleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 3-2. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Deney		13	35,13	6	16,22	19	51,4
Kontrol		12	32,43	6	16,22	18	48,6
Toplam		25	67,56	12	32,44	37	100

Tablo 3-2’de görüldüğü üzere; çalışmaya toplam 37 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda 13 kız ve 6 erkek, kontrol grubunda ise 12 kız ve 6 erkek öğrenci yer almıştır. Çalışma grubunun, % 67,56 oranında bir çoğunlukla kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3-3. Öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumuna göre dağılımı

Gruplar	Okul türü	AGSL		Diğer		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Deney		14	37,84	5	13,51	19	51,4
Kontrol		15	40,54	3	8,11	18	48,6
Toplam		29	78,38	8	21,62	37	100

Tablo 3-3’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğrencilerin % 78,38’i AGSL mezunu iken % 21,62’si farklı ortaöğretim kurumlarından mezundur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğu AGSL mezunudur.

Tablo 3-4. Öğrencilerin MİOY dersi için haftalık çalışma durumu

Çalışma durumu	Deney		Kontrol	Toplam
Hiç çalışmam	N	3	1	4
	%	8,11	2,7	10,81
Düzenli olarak 1-4 saat arasında çalışırım	N	9	13	22
	%	24,32	35,14	59,46
Her gün çalışırım	N	1	0	1
	%	2,7	0	2,7
Yalnızca sınav öncesi çalışırım	N	6	4	10
	%	16,22	10,81	27,03
Toplam	N	19	18	37
	%	51,4	48,6	100

Tablo 3-4’den anlaşılabacağı üzere çalışmaya katılan öğrencilerin % 59,46’sının MİOY dersine haftada düzenli olarak 1-4 saat arasında çalıştığı; % 27,03 oranında öğrencinin ise yalnızca sınav öncesi çalıştığı görülmektedir. Müziksel işitme becerilerinin gelişimi düzenli ve sürekli çalışmalara bağlıdır. Araştırma grubunun yaklaşık % 60 oranındaki çoğunluğunun düzenli çalışma alışkanlığına sahip olduğu söylenebilir. Ancak % 27,03 oranında öğrencinin yalnızca sınav öncesi çalışmasına, % 10,81 oranında öğrencinin ise hiç çalışmamasına bağlı olarak araştırma grubunun önemli bir çoğunluğunun MİOY dersleri için istenilen düzeyde çalışmadığı söylenebilir.

Tablo 3-5. Öğrencilerin bireysel çalgılarına göre dağılımı

Bireysel çalgı		Deney grubu	Kontrol grubu	Toplam
Keman	N	3	7	10
	%	8,11	18,91	27,0
Çello	N	5	1	6
	%	13,51	2,7	16,2
Flüt	N	2	4	6
	%	5,4	10,81	16,2
Gitar	N	7	3	10
	%	18,91	8,11	27,0
Viyola	N	2	3	5
	%	5,4	8,11	13,5
Toplam	N	19	18	37
	%	51,4	48,6	100,0

Tablo 3-5’de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun çalgısı ‘Keman’ ve ‘Gitar’dır. Müzik Eğitimi Anabilim Dalları’ndaki toplu çalma etkinlikleri dikkate alındığında, öğrencilerin çalgı dağılımının dengeli olduğu, ancak Gitar çalgısında bir yığılmanın bulunduğu söylenebilir.

3.3. Deney Süreci

3.3.1. Sürecin planlanması

Araştırma, 14 haftalık bir süre için planlanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce, çalışma grubundan seçilen alt, orta ve üst düzey başarılı öğrencilerle ve dersi daha önceki dönemlerde yürüten iki alan uzmanıyla görüşmeler yapılmış ve MİOY I-II-III derslerinde işlenmesi gereken ancak çeşitli sebeplerle işlenemeyen konular belirlenmiştir. Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’nda yer alan MİOY konuları spiral ve bir konunun bir önceki konuya bağlı olduğu aşamalı bir yapıda dizilmiştir. Bu özellik, bir konu öğrenilmeden diğer bir konuya geçilmemesini gerektirmektedir. Bu sebeple, başlangıçta 14 hafta olarak planlanan araştırma; belirlenen eksik konu tamamlama derslerinin 6 hafta sürmesi nedeniyle, 8 hafta yürütülecek biçimde planlanmıştır. Araştırmanın 14 hafta yerine 8 haftada uygulanması, bir dönemlik konuların olması gerekenden daha kısa sürede işlenmesine yol açmıştır. Her iki grupta da bu hususda eşitlik sağlansa da, araştırmacılar bu durumu öğrenme çıktıları için

olumsuz, beklenmedik ve istenmedik bir durum olarak algılamaktadır. Araştırma sürecinin özeti aşağıda verilmiştir.

Tablo 3-6. Araştırma sürecini gösteren tablo

	Ön test	Yöntem	Süre	Son test
Deney grubu	• Kişisel bilgi formu • Müzik teorisi testi • Müziksel yazma testi • Durumluk kaygı ölçeği • MİOY dersi kaygı ölçeği	İşbirlikli öğrenme yöntemi (ÖTTB tekniği)	8 hafta	• Müzik teorisi testi • Müziksel yazma testi • Durumluk kaygı ölçeği • MİOY dersi kaygı ölçeği
Kontrol grubu	• Kişisel bilgi formu • Müzik teorisi testi • Müziksel yazma testi • Durumluk kaygı ölçeği • MİOY dersi kaygı ölçeği	Geleneksel öğretim yöntemleri (Anlatım ve soru-cevap tekniği)	8 hafta	• Müzik teorisi testi • Müziksel yazma testi • Durumluk kaygı ölçeği • MİOY dersi kaygı ölçeği

8 hafta boyunca haftada 4 (2+2) saat olmak üzere, her grupta toplam 32 saat ders yapılmıştır. Her iki grupta da dersler, YÖK (2006) tarafından uygulamaya konulan merkezi ‘Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’ ders tanımlarından yola çıkılarak oluşturulan içerik listesine (bkz. Tablo 3-7) göre yürütülmüştür. Ders planları (bkz. Ek-1); -ilk hafta dersleri hariç- derslerin işlenişi sırasında karşılaşılan aksaklıklar, gereksinimler ve olumlu yönler dikkate alınarak, her bir hafta için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Deney grubunda derslerin yürütülmesiyle ilgili herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır. Kontrol grubunun konser etkinlikleri nedeniyle yapılamayan iki blok¹ ders ise, devam eden hafta sonu ve diğer hafta başında yapılarak telafi edilmiştir. Kontrol grubuyla konser izninden dolayı yapılan dört derslik (2 blok) telafinin öğrenme sürecine herhangi bir olumlu veya olumsuz etkisinin olmadığı varsayılmıştır. Her iki grupta da; bir blok işlenmesi gereken konularda teorik ve işitme çalışmaları birlikte yürütülmüştür. İki blok süren konular için; 1. blok teori ağırlıklı, 2. blok ise işitme ağırlıklı çalışmalar yapılmıştır.

¹ Burada ‘blok’ tanımlaması ders gruplandırmasını ifade etmektedir. Bir blok her biri 45 dk. süren iki dersten oluşmaktadır.

“Farklı eğitimcilerin öğretme becerilerinden kaynaklanabilecek bozucu etkileri önlemek” (Açıkgöz, 1992: 159) için deneysel işlemler her iki grupta da araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırma gruplarında aynı konu sayısı ve içerikten oluşan program izlenmiştir. Ayrıca konular birbirleriyle ilişkili biçimde sıralanmış, konu dizilimleri yeni konunun bir önceki ders öğretilen konuyla ilişkilendirilebileceği şekilde planlanmıştır. Konuların haftalara göre dengeli dağılımına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında işlenen ders içerikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3-7. MİÖY-IV ders içerikleri ve deney sürecinde kullanılan öğretme-öğrenme yöntemleri

Hafta	Ders blokları	Ders içerikleri	Öğretme-öğrenme yöntemleri	
			Deney grubu	Kontrol grubu
1	1. blok	Ön testlerin uygulanması	Birleştirme I	
	2. blok	Yedili akorlar ve dominant yedili akoru		
2	1. blok	Yedili akorlar ve dominant yedili akoru	ÖTBB	Anlatım/ Soru-cevap
	2. blok	Modülasyon	ÖTBB	
3	1. blok	Dört diyezli majör tonalite	ÖTBB	
	2. blok	Dört diyezli majör tonalite	ÖTBB	
4	1. blok	Mi majör tonalitesinde işitme ve yazma	ÖTBB	
	2. blok	Dört diyezli minör tonalite	ÖTBB	
5	1. blok	Do# minör tonalitesinde işitme ve yazma	ÖTBB	
	2. blok	Hicaz ve zirgüleli hicaz makamı	ÖTBB	
6	1. blok	Nikriz makamı	Anlatım/ Soru-cevap	
	2. blok	Makamsal yapılarda işitme-okuma-yazma-yaratma çalışmaları	ÖTBB	
7	1. blok	Makamsal yapılarda işitme-okuma-yazma-yaratma çalışmaları	Anlatım/ Soru-cevap	
	2. blok	Dört bemollü majör tonalite	ÖTBB	
8	1. blok	Dört bemollü minör tonalite	Anlatım/ Soru-cevap	
	2. blok	Süs notaları	Anlatım/ Soru-cevap	
	1. blok	Genel değerlendirme	Anlatım/ Soru-cevap	
	2. blok		Anlatım/ Soru-cevap	

Not: Beş diyezli-bemollü tonaliteler konusu, deney süreci başlamadan önce yapılan konu tamamlama çalışmalarının beklenenden uzun sürmesinden dolayı bir sonraki dönem konularıyla işlenmek üzere araştırma kapsamına alınmamıştır.

3.3.2. Pilot uygulama

Slavin (1987b; 1990) yoğun biçimde araştırılan, üzerinde en iyi değerlendirmelerin yapıldığı ve ilköğretim ile ortaöğretim düzeyinde geniş biçimde

uygulama alanı bulan işbirlikli öğrenme modellerinin *öğrenci takımları*, *birleştirme (jigsaw)*, *birlikte öğrenme ve grup araştırması* modelleri olduğunu belirtmektedir. Bu görüş dikkate alınarak; çalışma başlamadan önce deney grubuyla grup araştırması tekniğinin kullanıldığı bir pilot uygulama yapılmıştır. Bu pilot uygulama ile araştırmacı, karşılaşılabileceği sorunları belirlemeyi ve öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemiyle ilgili tepkilerini gözlemleyerek bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, deney grubuyla işlenen ilk derste birleştirme I tekniği, ikinci derste ise öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği kullanılmıştır. Pilot uygulamayla birlikte bu iki ders sonunda, kullanılan teknikler süre ve sınıfın derse ilgisini çekme gücü bakımından gözlemlenip değerlendirilmiş, danışman gözlem ve dönütleri ile birlikte, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin çalışma grubu için daha verimli olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci dersten itibaren deney grubunda ağırlıklı olarak öğrenci takımları-başarı bölümleri (ÖTBB) tekniği kullanılmış, iki blok derste ise ÖTBB tekniğine yönelik ‘rutin uygulama düzeni anlayışı’ oluşmaması için geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise derslerin tamamında süre gelen öğretim yöntemlerinden anlatım ve soru-cevap teknikleri kullanılmıştır.

3.3.3. Deney grubunda derslerin işlenişi

3.3.3.1. Yöntemin tanıtılması

Deney grubunda, işbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenen derslerden ilki hariç, diğer derslerde öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği kullanılmıştır. Denenmiş olan diğer işbirlikli öğrenme tekniklerine göre süreyi etkili kullanma bakımından daha elverişli olduğu için ÖTBB tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür. Ayrıca ÖTBB tekniği, konunun öğretimi aşamasında geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanımına da imkan tanıyan bir özelliğe sahiptir. Bu durum işbirlikli öğrenme sürecinde hem geleneksel öğretim yöntemlerinin etkisinden faydalanmak hem de işbirlikli çalışmalara lisans öğrencilerinin alışık oldukları geleneksel yöntemle başlayarak geçiş yapabilmek açısından önemlidir. ÖTBB tekniğinin seçiminde bu avantajlar da dikkate alınmıştır. İlk ders, araştırmada kullanılacak yöntemin temel ilkeleri, uygulama ve değerlendirme

aşamaları hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Bu bilgilendirme ile işbirlikli öğrenme etkinliklerinin genel karakteri konusunda öğrencilerde farkındalık yaratarak etkinliklere güdülenmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerden gelen sorular cevaplanarak bilgilendirmede eksik kalan noktalar tamamlanmış ve öğrenciler tarafından yöntemin daha iyi anlaşılması sağlanmıştır.

3.3.3.2. Takımların oluşturulması

Takımlar, ÖTBB tekniğinin öngördüğü biçimde dersin önceki dönemlerinden elde edilen başarı puanlarına ve cinsiyetlerine göre heterojen yapıda oluşturulmuştur (bkz. Tablo 3.8). Sınıf beşer kişiden oluşan dört takıma bölünmüştür. A grubundaki 9 kodlu öğrenciyle, B grubundaki aynı puana sahip 10 kodlu öğrenci ve aralarındaki başarı puanı farkı ez an olan (fark=1.6) C grubundaki 3 kodlu öğrenciyle D grubundaki 4 kodlu öğrencinin grupları, cinsiyet bakımından homojenliğin sağlanabilmesi için değiştirilmiştir. Sınıf; konu anlatımına geçilmeden önce, takımlarda yer alan öğrencilerin birbirleriyle etkili iletişim kurabilecekleri biçimde düzenlenmiştir. Takımların oluşturulmasında dikkate alınan kriterler ile ilgili tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 3-8. Takımların oluşturulma kriterleri ve takım kodları

Öğrenci kodu	Başarı puanı	Cinsiyeti	Takım kodu
1	89.6	K	A
2	86.3	E	B
3	79.6	K	C
4	78	E	D
5	76.3	K	D
6	75.6	E	C
7	74.6	K	B
8	73	K	A
9	71.3	K	A
10	71.3	E	B
11	69.3	K	C
12	67.3	E	D
13	67	K	D
14	65.3	K	C
15	64.3	E	B
16	64	K	A
17	63	K	A
18	60.3	K	B
19	54.3	K	C
20	48.3	E	D

K: Kız – E: Erkek

Öğrencilere grup oluşturma yöntemi hakkında herhangi bir bilgi verilmezken; grup çalışma süreci, sürecin aşamaları ve bu süreç yürütülürken dikkat edilmesi gereken hususlar ve uyulması gereken kurallar hakkında detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Her grubun kendisine bir isim bulması istenmiş ve derslerde gruplara belirledikleri isimlerle hitap edilmiştir. Bazı haftalarda takım içi uyuşmazlık ve/ya da öğrenci gelişimindeki durağanlıktan dolayı takımlar arası üye değişiklikleri yapılmış, bazı haftalarda ise takımlar tamamen değiştirilmiştir. Nitekim Slavin (2006), öğrencilerin diğer sınıf arkadaşlarıyla da çalışabilmeleri ve program dinamiğinin korunabilmesi için grupların 5 veya 6 hafta sonra değiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

3.3.3.3. Öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve dersin işlenişi

Slavin, ÖTBB tekniği kapsamında yapılacak etkinliklerin uygulama aşamalarını ana hatlarıyla aşağıdaki biçimde açıklamaktadır (2006):

- Öğretim: Konu sunulur.
- Takım çalışması: Öğrenciler takımlarında materyalleri kullanarak çalışma yaprakları üzerinde çalışır.
- Test: Öğrenciler bireysel teste veya rapor, performans gibi diğer değerlendirmelere tabi tutulur.
- Takım değerlendirmesi: Takım üyelerinin aldıkları puanlara göre takım puanları hesaplanır ve en yüksek puanı alan takıma sertifika verilir veya sınıf panosunda, bülteninde ilan edilir.

Yukarıdaki yönerge doğrultusunda, deney grubunda her ders takımlar oluşturulduktan sonra ve işbirlikli öğrenme çalışmasına geçilmeden önce, araştırmacı tarafından anlatım tekniği kullanılarak ders konusunun esas hatları sunulmuştur. Bu süreçte özellikle geleneksel öğretim yaklaşımının izlenmesine dikkat edilmiş, öğrencilerin grup çalışmasında ihtiyaç duyabilecekleri notları almaları istenmiştir. Gerekli dönüt-düzeltilme ve pekiştiricilerle birlikte, soru-cevap tekniği kullanılarak öğrenmenin yeterli düzeyde gerçekleştiği belirlendikten sonra öğrencilerden takımlarını oluşturmaları istenmiştir. Her takım, grup üyelerinin birbirlerini görebilecekleri ve yardımlaşabilecekleri pozisyonda konumlandırılmıştır.

Her derste gruplara, konuyla ilgili olarak ders hazırlık aşamasında araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları (bkz. Ek-1) verilmiştir. Çalışma yaprakları, işlenen konunun yoğunluğuna göre 10-15 arası çalışma sorusu veya alt başlıktan oluşmuş, öğrencilerin grup halinde çalışabilmeleri için her gruba en fazla iki veya üç adet dağıtılmıştır. Gruplara, konuya göre belirli bir çalışma zamanı verilmiş ve çalışma yapraklarında istenilenleri grup halinde çözmeleri veya tamamlamaları istenmiştir. Gruplar çalışma süresince araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, grup çalışmasında asıl amacın bütün grup üyelerinin ders konusunu işbirliği içinde öğrenmelerinin sağlanması olduğu, gerektiği kadar vurgulanmıştır.

Graplardan gelen soruların öncelikle grup içinde çözümlenmesi için yönlendirmeler yapılmış, grup aralarında gezinilerek grupların ortak bir sonuca varamadıkları durumlarda veya bütün grupları ilgilendiren soruların çözümünde yardımcı olunmuştur. Çalışma süresinin bitiminde sınıf yeniden geleneksel oturma düzenine göre düzenlenmiş ve öğrenciler bireysel sınava tabi tutulmuşlardır. Her sınav sonucu bir sonraki ders ilan edilmiştir. Sınavlarda kullanılan sorular ve formlar Ek-1’de yer almaktadır.

3.3.3.4. Bireysel ve grup değerlendirme süreci

Değerlendirme aşaması öğrencilerin aldığı bireysel ilerleme puanlarına göre yapılmıştır. Bireysel ilerleme puanı, bir önceki dersin sonunda yapılan değerlendirme notu ile bir önceki arasındaki farktır. Her öğrencinin üç dönemlik notlarının ortalamasından elde edilen ve deney-kontrol gruplarının atanmasında kullanılan puan ‘başlangıç puanı’ olarak kabul edilmiştir. Öğrenciye, bir önceki değerlendirmeye göre daha yüksek not aldıysa puan verilmiş ve bu puan takım puanına katılmıştır. Eğer öğrenci bir önceki değerlendirmeye göre düşük not aldıysa öğrenciye herhangi bir not verilmemiş ve grup puanına herhangi bir katkı sağlayamamıştır. Öğrencilerin gruplara kazandırdığı puanların ortalamasından elde edilen grup puanına göre ise, her hafta dersin en başarılı grubu belirlenmiş ve sözlü olarak takdir edilerek ödüllendirilmişlerdir.

3.3.4. Kontrol grubunda derslerin işlenişi

Kontrol grubuyla işlenen derslerde geleneksel öğretim yöntemlerinden ‘anlatım’ ve ‘soru-cevap’ teknikleri kullanılmıştır. Bazı derslerde konu gereği ‘tartışma’ tekniği kullanılmış olsa da, bütün derslerde seçilen iki ana tekniğin kullanımına dikkat edilmiştir. Araştırma boyunca kontrol grubuyla işbirliği gerektiren herhangi bir grup çalışması yapılmamış ve deney grubuyla rekabet ortamı oluşmaması için kontrol grubuna araştırmayla ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Kontrol grubundaki dersler üç aşamada yapılandırılmıştır. Birinci aşama motivasyondur. Bu aşamada, öğrencilerin konuya dikkatini çekmek için hazırlanan bilgiler sunulmuş ve/ya etkinlikler yaptırılmıştır. İkinci aşama ise anlatım tekniği kullanılarak ders konusunun serimidir. Serim aşamasında ayrıca soru-cevap tekniği kullanılarak öğrencilerin konuları içselleştirebilmeleri amaçlanmış, ipucu, dönüt-düzeltilme ve pekiştireç kullanılmıştır. Son aşama olan değerlendirmede ise konunun öğrenciler tarafından öğrenilme düzeyini belirlemek için yine soru-cevap tekniği kullanılmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı kontrol gruplu çoğu deneysel çalışmada, deney grubunda kullanılan ölçme-değerlendirme amaçlı başarı testlerinin her ders kontrol grubuna da uygulandığı görülmektedir. Ancak bu yaklaşım, öğrencilerin her ders sonunda küçük çaplı yazılı bir sınava tabi tutulmalarından dolayı derse karşı kaygı vb. başarı durumunu etkileyen faktörlerin ortaya çıkmasına sebep olabileceği için araştırmacı tarafından benimsenmemektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruplarda bunun bir sorun olarak görülmediği söylenebilir; çünkü işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda, takım başarılarını ölçmek için verilen testlerden önce, aynı yapıdaki testler takımlara çalışma kağıdı olarak verilmektedir. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin her ders sonunda yapılan sınavlara hazırlanmalarını ve güdülenmelerini sağlayan olumlu bir özelliktir. Ancak, süre gelen sözlü değerlendirmelere ek olarak öğrencileri güdüleyeceği düşüncesiyle, deney grubunda kullanılan başarı testlerinin bir kısmı kontrol grubunda birkaç derste kullanılmıştır. Bazı derslerde ise dikte çalışmalarının ders sonunda tahtaya yazdırılmasıyla, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmelerine imkan tanınmıştır. Bu aşamadaki uygulamalar ile her ders sonunda öğrenmenin gerçekleşme düzeyinin periyodik olarak gözden geçirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma süresince sınıfın geleneksel düzeni aynı kalmış, herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Kontrol grubunda okunan solfej parçaları ve dikte parçaları; tonal, makamsal, tartımsal herhangi bir yapı değişikliğine gidilmeden deney grubunda da kullanılmış, ayrıca kontrol grubuna verilen ödevlerin aynısı deney grubuna da verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

3.4.1. Veri toplama yöntemi

Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından önemli görülen bazı durumlar dikkate alınmıştır. Ön testlerden önce öğrencilere ‘Kişisel bilgi formu’ verilmiştir. Bilgi formları toplandıktan sonra öğrencilere sınav olacakları açıklanmıştır. Bu açıklamanın ardından ‘Durumluk kaygı ölçeği’ dağıtılmış ve doldurmaları için 15 dakika süre verilmiş; ardında da ‘Müzik teorisi testi’ne geçilmiştir. Algısal dikkat gerektiren iki sınavın aynı gün içinde yapılmasının öğrenci performansını düşürebileceği düşünülerek ‘Müziksel yazma (dikte) testi’ bir gün sonra uygulanmıştır. Ancak uygulamadan önce öğrencilere yine sınav olacakları bildirilmiş, açıklamanın ardından ‘Durumluk kaygı ölçeği’ dağıtılmıştır. Ölçekler toplandıktan sonra ‘Müziksel yazma (dikte)’ sınavına geçilmiştir. ‘MİÖY dersine yönelik kaygı ölçeği’ ise, sınav kaynaklı kaygının derse yönelik kaygıyı etkilememesi için bir gün sonra uygulanmıştır. Deney sonunda ise ‘Kişisel bilgi formu’ hariç ölçekler aynı sıraya bağlı kalınarak tekrar uygulanmış ve son test verileri elde edilmiştir. Ölçekler her iki gruba aynı anda uygulanmıştır.

3.4.2. Veri toplama araçları

3.4.2.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada kullanılan ‘Kişisel Bilgi Formu’ (bkz. Ek-2), araştırma gruplarını oluşturan öğrencilerin çeşitli özelliklerini belirlemek ve bu sayede öğrenciler hakkında

bilgi sahibi olmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda; öğrencilerin cinsiyetleri, mezun oldukları okul türü, bireysel çalgıları ve işitme dersine çalışma davranışlarıyla ilgili sorular yer almaktadır.

3.4.2.2. Müzik teorisi testi

‘Müzik Teorisi Testi’ (bkz. Ek-3), merkezi Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Müziksel İşitme-Okuma-Yazma IV dersi tanımında yer alan ve tablo 3-7’de belirtilen konulara göre hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından, öncelikle ilgili literatür taraması yapılmış, daha sonra MİOY-IV dersi kapsamındaki temel müzik bilgilerinin yanı sıra, aralık ve üç sesli akor konularını da kapsayan 52 soruluk bir test oluşturulmuştur.

Bir testin içerik (kapsam) geçerliği, soruların dersin kapsamında yer alan konuları temsil edip etmediği ve her bir sorunun ölçmeyi amaçladığı davranışı ölçebilir nitelikte olup olmadığıyla ilgilidir. “Bir ölçeğin kapsam geçerliğini test etmeye dönük istatistiksel yaklaşım yoktur” (Yurdabakan, 2008: 58). Bu konudaki ortak görüş ise bir testin kapsam geçerliği için alan uzmanına başvurmaktır. Bu görüş doğrultusunda, testin geçerliği Ankara, Bolu, İstanbul ve İzmir’de bulunan üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan dört müzik teorisi uzmanı ve bir müzik öğretimi uzmanının görüşleri alınarak sağlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, bazı sorularda değişiklik/düzeltilme yapılmış ve güvenilirlik çalışmaları için dört seçenekli olarak son şekli verilmiştir.

‘Müzik teorisi testi’, güvenilirlik çalışmaları için Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve İstanbul Marmara Üniversitesi müzik öğretmenliği programı 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 185 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonunda testi eksiksiz dolduran 163 öğrenciden elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde İteman 3.50 programı kullanılmıştır.

Yapılan madde analizi sonucunda, KR-20 güvenirlik katsayısı değeri 0.88, ortalama güçlük derecesi 0.48, ortalama ayırt edicilik değeri 0.50 olarak bulunmuştur. Ayırt edicilik katsayısı 0.20'nin altında olan 10. ve 46. madde ile katsayısı 0.20-0.30 arasında olan 1. ve 2. maddeler testte aynı özelliği ölçen başka maddeler bulunduğu için, testten çıkarılmıştır. Ayırt edicilik katsayısı 0.20-0.30'un arasında olan 4., 9., 11., 19., 24., 25., 43., 44. ve 51. maddeler ise düzeltilmiştir. Çıkarılan maddelerden sonra tekrar yapılan analizler sonucunda; 48 maddelik testin KR-20 güvenirlik katsayısı değeri 0.89, ortalama güçlük derecesi 0.47, ortalama ayırt edicilik değeri ise 0.52 olarak bulunmuştur (bkz. Tablo 3-9). Grup karşılaştırmalarında kullanılmak üzere hazırlanan testlerin güvenirliklerinin 0.60-0.80 arasında olabileceği belirtilmektedir. Bu görüşler doğrultusunda, başarı testinin güvenilir olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2006). Güvenirlik katsayıları ile madde analizlerini gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 3-9. 'Müzik teorisi testi' maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik katsayıları

Madde no	Güçlük değeri (p)	Ayırt edicilik değeri (r)	Madde no	Güçlük değeri (p)	Ayırt edicilik değeri (r)
1	.31	.38	25	.69	.42
2	.68	.25	26	.30	.44
3	.72	.41	27	.33	.35
4	.22	.56	28	.58	.46
5	.48	.53	29	.80	.34
6	.58	.49	30	.55	.49
7	.64	.28	31	.67	.43
8	.70	.31	32	.29	.51
9	.58	.42	33	.45	.30
10	.52	.51	34	.42	.49
11	.34	.39	35	.44	.45
12	.63	.46	36	.29	.42
13	.38	.46	37	.30	.34
14	.34	.45	38	.39	.46
15	.38	.31	39	.33	.47
16	.49	.27	40	.61	.22
17	.52	.41	41	.31	.26
18	.40	.57	42	.37	.48
19	.48	.40	43	.56	.44
20	.52	.54	44	.58	.56
21	.28	.26	45	.56	.36
22	.18	.20	46	.34	.34
23	.60	.43	47	.39	.28
24	.38	.47	48	.55	.38
KR-20: 0.89		OGD: 0.47	OAD: 0.52		

3.4.2.3. Müziksel yazma (dikte) testi

Öğrencilerin müziksel işitme başarısını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen, 14 soruluk ve kendi içerisinde 61 puanlama seçeneği bulunan ‘Müziksel Yazma (Dikte) Testi’ (bkz. Ek-4) kullanılmıştır. Müzik eğitimi alanında bilinçli işitme becerilerini ölçmek için kullanılan yerli ve yabancı testler (Bogard, 1983; Frkovich; 1983; Therrien, 1997) şekil olarak farklılık gösterse de çoğunlukla benzer içeriğe sahiptir. Bu sebeple test; ilgili literatür taramasından sonra, dersi önceki dönemlerde yürüten öğretim elemanlarının yapmış oldukları müziksel işitme sınavlarına ait testlerin işitme becerilerini ölçen bölümleri de temel alınarak geliştirilmiştir. Test; armonik, melodik ve ritmik yapıları algılama ve çözümleme becerilerini ölçmeyi amaçlayan üç temel boyuttan oluşmaktadır. 1. boyutta aralık ve akorları tanıma/çözümleme ve yazma; 2. boyutta basit ve karma ölçüde yazılmış tartım kalıplarını yazma; 3. boyutta ise makamsal ve tonal yapıdaki dizileri tanıma, farklı ölçülerde yazılmış makamsal ve tonal ezgileri çözümleme, yazma ve yaratma becerilerini ölçmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Her soru mutlaka teorik bilgiye dayandırılmıştır. Müziksel yazma (dikte) testinde, derste müzik kuramları alanında işlenmeyen bir konuyu içeren soru bulunmamaktadır.

Testin kapsam geçerliği Ankara, Bolu ve İzmir’de bulunan üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları’nda görev yapan 3 müzik teorisi alan uzmanının görüşleri alınarak sağlanmıştır. Daha sonra, öğrencilerin Müziksel İşitme-Okuma-Yazma I-II-III derslerindeki başarı puanlarının ortalaması alınmış, bu ortalama puanlar ile testin öğrencilere uygulanması sonucu elde edilen ortalama puanlar karşılaştırılmıştır. Bu yolla; hazırlanan testin, öğrencilerin işitme dersindeki başarılarını ölçme konusundaki yeterliği belirlenmiştir.

MİOY I-II-III derslerinin ortalama puanı ile, geliştirilen testin ortalama puanları arasındaki uygunluk geçerliği katsayısı $r=,71$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, geliştirilen testin öğrencilerin işitme becerilerini ölçmek için yeterli olduğunu göstermektedir.

3.4.2.4. Müziksel işitme-okuma-yazma (MİOY) dersi kaygı ölçeği

‘MİOY Dersi Kaygı Ölçeği’nin (bkz. Ek-5) geliştirilmesinde öncelikle ilgili literatür taranmış, özellikle bilgisayar, yabancı dil ve matematik öğrencilerinin yaşadıkları kaygı düzeyini belirlemeye yönelik geliştirilen ve uyarlanan ölçekler incelenmiştir. Mevcut ölçeklerin, çoğunlukla bir etkinlik öncesinde veya etkinlik sırasında; çevresel ve kişisel faktörlerden kaynaklanan kaygı düzeyini belirlemeye yönelik hazırlandığı görülmüştür. Bu faktörler dikkate alınarak öğrencilerin işitme dersine yönelik yaşadıkları genel kaygı durumunu belirleyebilmek için, açık uçlu 16 sorudan oluşan ‘Müziksel İşitme Dersine Yönelik Kaygı Formu’ hazırlanmıştır. Form aracılığıyla; öğrencilerin derse hazırlıkta, ders esnasında ve dersle ilgili sınavların yapıldığı süreçte yaşadıkları kaygı durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Hazırlanan form danışman tarafından incelenmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapıldıktan sonra, en az iki dönem ‘Müziksel İşitme-Okuma-Yazma’ dersini almış Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’na kayıtlı 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan toplam 88 öğrenci tarafından e-mail yoluyla cevaplanmıştır. Cevapların çözümlenmesi sonucunda, öğrencilerin işitme dersi bağlamında kaygılandıkları durumlar tespit edilmiş ve incelenen kaygı ölçekleri de dikkate alınarak toplam 62 maddeden oluşan ‘Müziksel İşitme Dersi Kaygı Ölçeği’ soru havuzu hazırlanmıştır. Kapsam geçerliği için iki Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alan uzmanı öğretim üyesi, bir Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanı öğretim üyesi, bir Müzik Eğitimi alan uzmanı öğretim üyesi, bir Türk Dili alan uzmanı öğretim üyesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü’nde görevli bir Psikoloji alan uzmanı öğretim üyesiyle çalışılmış; öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. ‘Dereceleme toplamlarıyla ölçekleme’ modeline göre geliştirilen ölçeğin adı ‘Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersi Kaygı Ölçeği’ olarak değiştirilmiş, yönergesi hazırlanarak güvenirlik çalışması için uygun hale getirilmiştir.

MİOY Dersi Kaygı Ölçeği, güvenirlik çalışması için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve İstanbul Marmara Üniversitesi Müzik

Öğretmenliği Lisans Programı 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 272 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonunda, ölçeği eksiksiz dolduran 249 öğrenciden elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla öncelikle deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3-10. KMO ve Bartlett testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uyum ölçüsü		0,92
Bartlett küresellik testi	X^2	3415,93
	sd	378
	p	,000

Tablo 3-10’da görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,92’dir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,70’in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 3415,93 olup 0,001 düzeyinde manidardır ($X^2_{378}=3415,93$). Bu değerler, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçlarına göre; ölçekte, öz değeri 1’den büyük 4 faktör vardır. Bu dört faktör toplam varyansın % 56,19’unu açıklamaktadır. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans döndürme sonrasında sırasıyla 19,14; 13,58; 12,48 ve 11,00’dir. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değerin (9,98) ikinci faktöre ait öz değerden (2,50) çok yüksek olması, ölçeğin bir bütün olarak genel bir faktöre sahip olduğu biçiminde de yorumlanabilir. Diğer taraftan, varimax dik döndürme tekniği ile yapılan incelemeler ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Deneme formunda yer alan maddelerin hangi faktörler altında toplandığı tablo 3-11’de verilmiştir.

Tablo 3-11. Maddelere ait faktör yük, r ve t değerleri

Madde no	1. faktör	2. faktör	3. faktör	4. faktör	r	t
6	,80				,68**	10,29**
40	,77				,68**	12,39**
19	,71				,63**	9,88**
5	,64				,57**	9,88**
9	,64				,74**	16,91**
21	,63				,74**	15,82**
12	,62				,60**	12,59**
25	,57				,66**	13,54**
23	,56				,57**	10,70**
26	,51				,57**	10,60**
22		,78			,57**	5,46**
41		,73			,75**	10,85**
31		,71			,68**	10,21**
15		,65			,54**	10,54**
42		,58			,64**	13,52**
37		,57			,56**	9,54**
3		,53			,42**	5,84**
30		,52			,56**	12,09**
35			,73		,64**	10,63**
34			,73		,62**	7,85**
28			,71		,71**	10,70**
27			,60		,70**	16,57**
32			,58		,62**	14,59**
10				,63	,37**	4,75**
29				,63	,50**	6,71**
1				,63	,57**	9,67**
18				,61	,57**	11,29**
14				,58	,43**	4,47**

** p<,01

Tablo 3-11'e baktığımızda 6., 40., 19., 5., 9., 21., 12., 25., 23. ve 26. maddeler birinci boyutta; 22., 41., 31., 15., 42., 37., 3. ve 30. maddeler ikinci boyutta; 35., 34., 28., 27. ve 32. maddeler üçüncü boyutta; 10., 29., 1., 18. ve 14. maddeler de dördüncü boyutta en yüksek yük değerine sahip olarak sıralanmaktadır. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında 51 ile 80 arasında değişmektedir. Bu yük değerlerine göre, ölçek dört boyutlu olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir.

Madde ölçek korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçlarına göre korelasyon değerleri ise $r=,42$ (s3) ile $r=,74$ (s9 ve s21) arasında değişmekte olup; $p>,01$ düzeyinde anlamlıdır. Korelasyon değerlerine bakılarak ölçeğin geneliyle ölçülecek özellik ile her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olduğu, dolayısıyla tüm maddelerin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Üst %27 (n=65) ve alt %27 (n=65) diliminde yer alan katılımcıların, her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak suretiyle yapılan analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamı $p>,01$ düzeyinde manidardır. Bu sonuç, tüm maddelerin, o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları belirleyebilme özelliği göstermesi bakımından önemlidir.

Ölçeğin güvenirliği için, her bir boyuta ve testin geneline ilişkin olarak belirlenen maddelerin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları aşağıda verilmiştir. Tablo 3-12'ye göre Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları 1. faktör için α 0,90; 2. faktör için α 0,85; 3. faktör için α 0,85; 4. faktör için α 0,73 ve ölçeğin geneli için ise α 0,93 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar her bir faktörün ve ölçeğin genelinin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3-12. Faktörlere ve ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa güvenirlik katsayıları

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	Ölçeğin geneli
Madde sayısı	10	8	5	5	28
Cronbach α	0,90	0,85	0,85	0,73	0,93

Ölçekte, öğrencileri yönlendirmemek için olumsuz ifadelerle birlikte tersine dönmüş 7 adet olumlu ifade kullanılmıştır. Ölçeği cevaplayan öğrenciden, beş maddelik seçeneklerden kendine en uygun olanı işaretlemesi istenmektedir. Ölçekte bulunan olumsuz maddeler 5-4-3-2-1 şeklinde, olumlu maddeler ise 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmaktadır. Böylece her bir ölçek için bir kaygı puanı elde edilmektedir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek kaygı puanı 140, en düşük kaygı puanı ise 28'dir. Puanın yüksek olması işitme dersine yönelik kaygının yüksek olduğunu, düşük olması da kaygının düşük olduğunu göstermektedir.

3.4.2.5. Durumluk kaygı ölçeği

Spielberger ve arkadaşları tarafından 1970 yılında geliştirilen, 1974-1977 yılları arasında ise Öner ve LeCompte (1985) tarafından Türkçe uyarlaması ve

standardizasyonu yapılan ‘Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri’² (bkz. Ek-6); kısa ifadelerden oluşan, kendini değerlendirme amacını taşıyan bir ölçektir. Kaygıyı ‘durumluk’ ve ‘sürekli’ olmak üzere iki şekilde ölçen envanter 20’şer soruluk iki alt ölçekten oluşmaktadır. Birinci alt ölçek, ‘Durumluk kaygı ölçeği’; bireyin belirli bir anda, belirli koşullarda ve belli bir duruma ilişkin olarak kendisini nasıl hissettiğini betimlemesini, içinde bulunduğu duruma ilişkin duygularını dikkate alarak cevaplamasını gerektirir. İkinci alt ölçek olan ‘Sürekli kaygı ölçeği’ ise; bireyin özel bir durumdan ziyade, genellikle nasıl hissettiğini betimlemesini gerektirir (Öner, 2009).

Uyarlama çalışmaları sonunda; ölçeğin test-tekrar test uygulaması ile elde edilen verilere göre Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile hesaplanan değişmezlik katsayılarının ‘Sürekli kaygı ölçeği’ için .71 - .86; ‘Durumluk kaygı ölçeği’ için ise .26 - .68 arasında değiştiği bulunmuştur. KR-20 güvenirlik katsayısı ise ‘Sürekli kaygı ölçeği’ için .83 - .87, ‘Durumluk kaygı ölçeği’ için de .94 - .96 arasında bulunmuştur.

Bu araştırmada kullanılan ‘Durumluk kaygı ölçeği’ maddelerinde ifade edilen duygu ya da davranışlar yukarıda bahsedilen yaşantıların şiddet derecesine göre 1=hiç, 2=biraz, 3=çok ve 4=tamamen gibi şıklardan birini işaretlemek suretiyle cevaplandırılır. Ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20-80 arasında değişebilir. Puanın yüksek olması kaygı seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir (Öner ve LeCompte, 1985).

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler; SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle uygun istatistik yöntemlerinin belirlenebilmesi için, her iki grubun durumluk kaygı, ders kaygısı ve ders başarısı puanlarının varyans homojenliğine ve normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Levene testleri sonucunda; durumluk kaygı, ders kaygısı ve ders başarısı puanlarının

² Ölçek, Necla Öner’in izni alınarak kullanılmıştır. İzin yazıları için bkz. Ek-8.

normal dağılım gösterdiği ve varyans homojenliğinin sağlandığı belirlenmiştir (bkz. Ek-7). Buna göre; deney ve kontrol grubunun ölçeklerden elde ettikleri puanlar arasındaki farkı bulmak için, parametrik testlerden ‘ilişkisiz örneklem t-testi’ kullanılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun, ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirleyebilmek için ise yine parametrik testlerden ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi $p<,05$ olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemde “İşbirlikli öğrenme yönteminin *müzik teorisi sınavına yönelik durumluk kaygıya* etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu sorunun cevabı için grupların durumluk kaygı ölçeği ön ve son test puanlarına ait ilişkili ve ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 4-1. Grupların müzik teorisi sınavı ‘durumluk kaygı ölçeği’ ön test puanlarına ait *ilişkisiz örneklem t-testi* sonuçları

Uygulama	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ön test	Deney	19	37,10	9,03	-3,36	35	,002*
	Kontrol	18	48,33	11,10			

*p<,05

Tablo 4-1’e bakıldığında; MİOY-IV dersinin işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlendiği deney grubu ($\bar{X}=37,10$) ile geleneksel yöntemlerle işlendiği kontrol grubunun ($\bar{X}=48,33$) müzik teorisi sınavına yönelik ön test durumluk kaygı puanları arasında $t_{(35)}=-3,36$, $p<,05$ ’e göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar; deney süreci başlamadan önce deney grubunun sınav kaygısı düzeyinin kontrol grubuna göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-2. Grupların müzik teorisi sınavı ‘durumluk kaygı ölçeği’ ön test ve son test puanlarına ait *ilişkili örneklem t-testi* sonuçları

Gruplar	Uygulama	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	Ön test	19	37,11	9,03	0,22	18	,825
	Son test	19	36,63	10,72			
Kontrol	Ön test	18	48,33	11,10	2,61	17	,018*
	Son test	18	42,67	10,78			

*p<,05

Tablo 4-2’de, araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının grup içi müzik teorisi sınavı ‘durumluk kaygı ölçeği’ ön test ve son test puanlarının farkını gösteren ilişkili örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlara göre; deney grubunun müzik teorisi sınavı ‘durumluk kaygı’ ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(18)}=,22$, $p=,825>,05$). Bu grupta yer alan öğrencilerin müzik teorisi sınavı ‘durumluk kaygı’ ön test ve son test puan ortalamaları birbirlerine yakındır.

Yine aynı tabloda; araştırmaya katılan kontrol grubunun müzik teorisi sınavı ‘durumluk kaygı’ ön test ($\bar{X}=48,33$) ve son test ($\bar{X}=42,67$) puan ortalamaları arasındaki farkın deney grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test müzik teorisi sınavı ‘durumluk kaygı’ puanları arasında bulunan 5,66 puanlık fark, istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(17)}=2,61$, $p=,018<,05$).

Yukarıdaki bulgular; deneysel uygulama sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin müzik teorisi sınavı durumluk kaygı puanlarının düştüğünü, deney grubu öğrencilerinin müzik teorisi sınavı durumluk kaygı puanlarının ise anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Tablo 4-3. Grupların müzik teorisi sınavı ‘durumluk kaygı ölçeği’ son test puanlarına ait *ilişkisiz örneklem t-testi* sonuçları

Uygulama	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Son test	Deney	19	36,63	10,71	-1,70	35	,097
	Kontrol	18	42,66	10,78			

$p>,05$

Tablo 4-3’e göre, müzik teorisi son test uygulamasına yönelik durumluk kaygı puan ortalamaları incelendiğinde ise, deney grubu ($\bar{X}=36,63$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=42,66$) puanları arasında $t_{(35)}=-1,70$, $p>,05$ ’e göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Son uygulama sonuçları; grupların ön test uygulamasındaki durumluk kaygıları arasındaki farkın ortadan kalktığını göstermektedir: iki grubun da durumluk

kaygı puanlarında bir azalma olurken, deney süreci başlangıcında varolan fark anlamını yitirmiştir. Bu sonuca göre; uygulanan iki öğrenme-öğretme yaklaşımının da öğrencilerin müzik teorisi sınavına yönelik durumluk kaygılarını azaltmada aynı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problemde “İşbirlikli öğrenme yönteminin *müziksel yazma (dikte)* sınavına yönelik durumluk kaygıya etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu sorunun cevabı için grupların durumluk kaygı ölçeği ön ve son test puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 4-4. Grupların müziksel yazma (dikte) sınavı ‘durumluk kaygı ölçeği’ ön test ve son test puanlarına ait *ilişkisiz örneklem t-testi* sonuçları

Uygulama	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ön test	Deney	19	43,52	14,97	1,52	35	,136
	Kontrol	18	50,44	12,43			
Son test	Deney	19	43,52	14,29	1,69	35	,100
	Kontrol	18	51,72	15,18			

p>,05

Tablo 4-4’e bakıldığında; MİOY-IV dersinin işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlendiği deney grubu ($\bar{X}$ =43,52) ile geleneksel yöntemlerle işlendiği kontrol grubunun ($\bar{X}$ =50,44) müziksel yazma (dikte) testine yönelik durumluk kaygı ön test puanları arasında $t_{(35)}=1,52$, $p>,05$ ’e göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre; deney sürecinden önce deney grubunun durumluk kaygı düzeyi kontrol grubuna göre daha düşük olmasına rağmen, iki grubun müziksel yazma testine yönelik durumluk kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Son-test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ($\bar{X}$ =43,52) ile kontrol grubunun ($\bar{X}$ =51,72) puanları arasında da $t_{(35)}=1,69$, $p>,05$ ’e göre anlamlı bir fark

olmadığı görülmektedir. Deney grubunun durumluk kaygı düzeyi her iki uygulamada da daha düşük olmasına karşın, son test puanları arasında da anlamlı bir fark oluşmamıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problemde “İşbirlikli öğrenme yönteminin *MİOY dersine yönelik kaygıya* etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırma sorusunun cevabı için grupların *MİOY dersi kaygı ölçeği* ön ve son test puanlarına ait ilişkili ve ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 4-5. Grupların ‘*MİOY dersi kaygı ölçeği*’ ön test puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Uygulama	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ön test	Deney	19	83,42	21,28	-1,001	35	,323
	Kontrol	18	90,33	20,66			

p>,05

Tablo 4-5’e bakıldığında; deney grubu ($\bar{X}=83,42$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=90,33$) *MİOY dersi kaygı ölçeği* ön test puanları arasında $t_{(35)}=-1,001$, $p>,05$ ’e göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre; deney süreci başlamadan önce her iki gruptaki öğrencilerin, -farklı ortalamalara sahip olmakla birlikte- *MİOY dersine yönelik kaygı düzeylerinde* istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ve birbirine yakın düzeyde kaygıya sahiptirler.

Tablo 4-6. Grupların ‘*MİOY dersi kaygı ölçeği*’ ön test ve son test puanlarına ait ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Gruplar	Uygulama	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	Ön test	19	83,42	21,28	6,052	18	,000*
	Son test	19	56,95	17,42			
Kontrol	Ön test	18	90,33	20,66	4,622	17	,000*
	Son test	18	70,06	14,11			

*p<,05

Tablo 4-6’da, araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının grup içi ‘MİOY dersi kaygı ölçeği’ ön test ve son test puanlarının farkını gösteren ilişkili örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlara göre; deney grubunun ‘MİOY dersi kaygı ölçeği’ ön test ($\bar{X}=83,42$) ve son-test ($\bar{X}=56,95$) puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Aynı şekilde kontrol grubunun ön test ($\bar{X}=90,33$) ve son-test ($\bar{X}=70,06$) puan ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre, deneysel uygulama sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin MİOY dersi kaygı puanlarında anlamlı fark yaratacak düzeyde bir azalma olduğu söylenebilir.

Tablo 4-7. Grupların ‘MİOY dersi kaygı ölçeği’ son test puanlarına ait *ilişkisiz örneklem t-testi* sonuçları

Uygulama	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Son test	Deney	19	56,95	17,42	-2,506	35	,017*
	Kontrol	18	70,06	14,11			

*p<,05

Tablo 4-7’ye göre, grupların ‘MİOY dersi kaygı ölçeği’ son test puanları incelendiğinde, deney grubu ($\bar{X}=56,95$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=70,06$) derse yönelik kaygı puanları arasında $t_{(35)} = -2,51$, $p<,05$ ’e göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Her iki grubun da derse yönelik kaygı puanları anlamlı düzeyde düşmesine rağmen, deney grubu öğrencilerinin kaygıları kontrol grubunun kaygılarından istatistiki olarak anlamlı fark yaratmaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problemde “İşbirlikli öğrenme yönteminin *müzik teorisi başarısına* etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırma sorusunun cevabı için grupların müzik teorisi testi ön ve son test puanlarına ait ilişkili ve ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 4-8. Grupların ‘müzik teorisi testi’ ön test başarı puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Uygulama	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ön test	Deney	19	33,11	5,88	1,140	35	,262
	Kontrol	18	30,94	5,64			

p>,05

Tablo 4-8’e bakıldığında; deney grubu ($\bar{X}=33,11$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=30,94$) ‘müzik teorisi testi’ ön test başarı puanları arasında $t_{(35)}=-1,140$, $p>,05$ ’e göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar; deney süreci başlamadan önce grupların müzik teorisi bilgi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını, grup puanlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-9. Grupların ‘müzik teorisi testi’ ön test ve son test başarı puanlarına ait ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Gruplar	Uygulama	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	Ön test	19	33,11	5,88	-8,721	18	,000
	Son test	19	39,95	5,20			
Kontrol	Ön test	18	30,94	5,64	-6,506	17	,000
	Son test	18	38,17	7,10			

*p<,05

Tablo 4-9’da, araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının grup içi ‘müzik teorisi testi’ ön test ve son test başarı puanları farkını gösteren ilişkili örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlara göre; deney grubunun ‘müzik teorisi testi’ ön test ($\bar{X}=33,11$) ve son-test ($\bar{X}=39,95$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Aynı şekilde kontrol grubunun ‘müzik teorisi testi’ ön test ($\bar{X}=30,94$) ve son-test ($\bar{X}=38,17$) puan ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre, deneysel uygulama sonucunda her iki grup öğrencilerinin müzik teorisi başarıları puanlarında anlamlı fark yaratacak düzeyde bir artış olduğu söylenebilir.

Tablo 4-10. Grupların ‘müzik teorisi testi’ son test başarı puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Uygulama	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Son test	Deney	19	39,95	5,20	,873	35	,389
	Kontrol	18	38,17	7,11			

p>,05

Tablo 4-10’a göre, grupların son test müzik teorisi başarıları puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ($\bar{X}$ =39,95) ile kontrol grubunun ($\bar{X}$ =38,17) puanları arasında da $t_{(35)}=,873$, $p>,05$ ’e göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Son uygulamaya göre; her iki grubun da başarılarında bir artış olmasına rağmen, aradaki fark anlamlı değildir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problemde “İşbirlikli öğrenme yönteminin *müziksel yazma (dikte)* başarısına etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu sorunun cevabı için grupların müziksel yazma (dikte) testi ön ve son test puanlarına ait ilişkili ve ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 4-11. Grupların ‘müziksel yazma (dikte) testi’ ön test başarı puanlarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Uygulama	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ön test	Deney	19	27,00	10,89	0,25	35	,799
	Kontrol	18	26,05	11,52			

p>,05

Tablo 4-11’e bakıldığında; MİÖY-IV dersinin işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlendiği deney grubu ($\bar{X}$ =27,00) ile geleneksel yöntemlerle işlendiği kontrol grubunun ($\bar{X}$ =26,05) ön test müziksel yazma başarı puanları arasında $t_{(35)}=,25$, $p>,05$ ’e göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Müziksel yazma testine yönelik bu sonuçlar;

deney süreci başlamadan önce grupların dikte becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını, grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-12. Grupların ‘müziksel yazma (dikte) testi’ ön test ve son test başarı puanlarına ait *ilişkili örneklem t-testi* sonuçları

Gruplar	Uygulama	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Deney	Ön test	19	27,00	10,89	-4,50	18	,000*
	Son test	19	33,57	8,87			
Kontrol	Ön test	18	26,05	11,52	-1,80	17	,091
	Son test	18	28,61	12,07			

*p<,05

Tablo 4-12’de, araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının grup içi ‘müziksel yazma (dikte) testi’ ön test ve son-test puanlarının farkını gösteren ilişkili örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlara göre; deney grubunun ‘müziksel yazma (dikte)’ ön test ($\bar{X} = 27,00$) ve son-test ($\bar{X} = 33,57$) puan ortalamaları arasındaki farkın kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test ‘müziksel yazma (dikte) testi’ puanları arasında bulunan 6,57 puanlık fark, istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(18)} = -4,50$, $p = ,000 < ,05$).

Yine aynı tabloya göre; kontrol grubunun ‘müziksel yazma (dikte)’ ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(17)} = -1,80$, $p = ,091 > ,05$). Bu grupta yer alan öğrencilerin ‘müziksel yazma (dikte)’ ön test ve son test puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

Eldeki bulgular; deneysel uygulama sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin ‘müziksel yazma (dikte)’ puanlarının arttığını, deney grubu öğrencilerinin ‘müziksel yazma (dikte)’ puanlarının ise kontrol grubunun puanlarına göre anlamlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Tablo 4-13. Grupların ‘müziksel yazma (dikte) testi’ son test başarı puanlarına ait *ilişkisiz örneklem t-testi* sonuçları

Uygulama	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Son test	Deney	19	33,57	8,87	1,43	35	,161
	Kontrol	18	28,61	12,07			

p>,05

Tablo 4-13’e göre, son test müziksel yazma başarıları puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ($\bar{X}=33,57$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=28,61$) puanları arasında da $t_{(35)}=1,43$, $p>,05$ ’e göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte; her iki grubun da müziksel yazma (dikte) puanları artmasına rağmen, deney grubundaki artış (6,57) kontrol grubundaki artışa (2,56) göre daha fazladır. Ancak bu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; müziksel işitme dersinde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin kaygı ve başarı üzerindeki etkisini saptamak amacıyla yaptığımız araştırmanın sonuçları, sonuçlarla ilgili tartışmalar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

MİOY dersindeki başarı teorik ve uygulamalı olarak iki boyutta ölçülmektedir. Bu iki boyut arasındaki sıkı ilişki, özellikle müzik teorisinin müziksel yazma için önkoşul olması ve bu iki boyuttaki başarıyı etkileyen olası faktörlerin aynı veya benzeşik olması; başarı ve durumluk kaygıyla ilgili alt problemlerin ortak başlıklar altında tartışılmasını gerektirmiştir. Böylesine bir yaklaşım; iki boyutun birbirinden bağımsız ele alınmasından kaynaklanabilecek tekrarları engellemek ve konuyu bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koyabilmek için tercih edilmiştir.

5.1.1. İşbirlikli öğrenme yönteminin durumluk kaygıya etkisi ile ilgili sonuçlar

İşbirlikli öğrenme yönteminin ‘müzik teorisi sınavına yönelik durumluk kaygıya etkisi’ ile ilgili sonuçlar

Araştırmanın ‘müzik teorisi sınavına yönelik durumluk kaygı’ ön test sonuçları, kontrol grubunun deney grubuna göre daha yüksek sınav kaygısına sahip olduğunu göstermiştir. Bu durum kontrol grubunda dersi tekrar eden öğrencilerin sayısındaki fazlalıktan kaynaklanmış olabilir. Bu öğrencilerin geliştirdikleri ‘yeniden başarısız olma’ düşüncesinin, kaygı artışını körüklemiş olabilir. 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. Bu sonuca göre; uygulanan iki öğrenme-öğretme yaklaşımının da öğrencilerin müzik teorisi sınavına yönelik durumluk kaygılarını azaltmada beklenen etkiyi göstermediği söylenebilir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin ‘müziksel yazma (dikte) sınavına yönelik durumluk kaygıya etkisi’ ile ilgili sonuçlar

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. Deney süreci başlamadan önce her iki grubun birbirine yakın olan dikte sınavı durumluk kaygı puanları deney sonunda da devam etmiştir. Bu sonuca göre; öğrencilerin müziksel yazma (dikte) sınavı durumluk kaygılarını düşürmede işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin etkili olmadığı söylenebilir.

Tartışma

Araştırmacılar tarafından, işitme eğitimi branşında işbirlikli öğrenme yöntemi ve durumluk kaygı ilişkisini ele alan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Müzik eğitimi ve kaygı ilişkili çalışmalarda çoğunlukla sahne kaygısının ele alındığı görülmekte; genel müzik eğitimi, çalgı eğitimi, ses eğitimi vb. boyutlarında yapılan çalışmaların da sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun, işbirlikli öğrenme yöntemi ve sınav kaygısı ilişkisine yönelik yapılacak değerlendirmelerin çerçevesini daralttığını belirtmek gerekir.

Bu araştırma sonucuna göre işbirlikli öğrenme yönteminin durumluk kaygı üzerinde etkili olmaması, öğrencilerin çalışma eksikliğine bağlanabilir. Düzenli çalışma, bilgilerin pekiştirilmesi ve bilişsel yeterliklerin gelişmesine katkı sağlar. Bilgi düzeyinin yeterli olmadığı durumlarda ise kişinin kaygısı yüksek olur. Sınav kaygısının kaynağı ile ilgili araştırmaların da ‘ders çalışma becerilerindeki eksikliğe’ vurgu yaptığı bilinmektedir (Culler ve Holahan, 1980; Bozanoğlu, 2004). Dolayısıyla, işitme becerilerinin gelişimi yalnızca derste yapılan etkinliklerle değil, ders dışında yapılan düzenli çalışmalarla sağlanabilir. Ancak araştırma grubumuzda yer alan öğrencilerin yaklaşık üçte biri (kontrol grubunda % 10,81; deney grubunda % 16,22) MİOY dersi için ‘yalnızca sınav öncesinde’ çalıştığını belirtmişti. Bu bulgu, öğrencilerin bir kısmının işitme becerilerini geliştirmek için yoğun bir çalışma çabası göstermediklerini düşündürmekte, Aydoğan (1998) ve Apaydınlı’nın (2006) araştırma sonuçları da bunu desteklemektedir. Özetle; öğrencilerin derste yapılan çalışmaları ders dışı çalışmalarla pekiştirmemelerinin ve sınavlara sınavlardan kısa süre önce çalışmalarının kaygı durumu yarattığı; dolayısı ile de işbirlikli öğrenme yönteminin sınav kaygısı üzerindeki olası olumlu etkisini düşürdüğü söylenebilir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin sınav kaygısı üzerinde etkili olmamasının diğer bir nedeni de, uygulanan sınavın yöntemine bağlanabilir. Bu araştırmada kullanılan müzik teorisi ve müziksel yazma testleri nesnel birer ölçme aracıdır. Üniversite düzeyinde, ezberlemeye ve pasif öğrenmeye odaklı, düz anlatımla ders işlenen sınıflarda/gruplarda genellikle nesnel testlerin tercih edildiği söylenebilir. Ancak; öğrenciden ezbere dayalı basit geri çağırma işleminden daha fazlasının beklendiği, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı, üst düzey düşünme becerilerini geliştiren doğrudan etkileşimli öğretim için bu tercihin uygun olmadığı belirtilmektedir (Anderson, 1998; Rana ve Mahmood, 2010). Kontrol ve deney gruplarında farklı öğretim ve değerlendirme yaklaşımları izlenmesine karşın, ölçme işlemi için aynı testler kullanılmıştır. Kullanılan testlerin kontrol grubunun öğrenme ve değerlendirme süreçlerine daha uygun olması, diğer bir ifadeyle, işbirlikli öğrenme yaklaşımının ölçme-değerlendirme yöntemleriyle örtüşmemesi, puanların fark göstermemesine sebep olmuş olabilir.

İşbirlikli öğrenmenin durumluk kaygı üzerinde etkili olmaması, sınav için ayrılan süreye de bağlanabilir. Araştırma sonuçları, sınavlar için ayrılan ‘zamanın’, sınav kaygısı oluşturan en önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur (Birenbaum ve Pinku, 1997; Bekdemir, 2007). Çalışmamızda kullanılan ‘Öğrenci takımları-başarı bölümleri (ÖTBB)’ tekniğinin gerekleri doğrultusunda, öğrencilere zaman zaman çalışma yaprakları ve bunların içeriklerine paralel olan kısa süreli testler verilmişti. Bu uygulamaların sınav kaygısını azaltmaya yardımcı olması beklenmesine rağmen, sonuçlar beklendik çıkmamıştır. Beklenmedik bu sonuç sınavların zamanla sınırlandırılmış olmasına bağlanabilir. Bu durum, bir bakıma nesnel testlerin uygulanmasıyla ortaya çıkan bir sorundur. Araştırmamızda veri elde etmek için kullanılan testler ile ders sürecinde kullanılan testler şekil olarak birbirine benzese de, içerik ve süre bakımından aralarında fark vardır. Bundan dolayı, zaman baskısının bilgileri kullanma ile belleme ve ayrıştırma becerilerine yönelik durumluk kaygıyı olumsuz etkilediği söylenebilir.

5.1.2. İşbirlikli öğrenme yönteminin MİOY dersine yönelik kaygıya etkisi ile ilgili sonuçlar

Araştırmamızda, deney ile kontrol gruplarının ‘MİOY dersi kaygı ölçeği’ ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grup içi ön test ve son test puan ortalamaları arasında ise, her iki grupta da fark çıkmış; MİOY dersine yönelik kaygıda anlamlı düzeyde bir azalma olmuştur. Ancak; grupların son test puan ortalamaları; deney grubunun MİOY dersine yönelik kaygı düzeyinin, kontrol grubuna göre anlamlı fark yaratacak düzeyde daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre; MİOY dersinde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin derse karşı geliştirdikleri kaygıyı azaltmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Alan yazında, farklı branşlarda işbirlikli öğrenme ve kaygı ilişkisini ele alan birçok araştırma bulunmasına karşın, müziksel işitme eğitimi branşında ders kaygısının doğrudan incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu sebeple; bu alt probleme

yönelik sonuçlar, çoğunlukla yabancı dil eğitimi, matematik, bilgisayar ve fen bilgisi eğitimi gibi farklı branşlarda elde edilen araştırma sonuçları dikkate alınarak tartışılmıştır. Özellikle yabancı dil eğitimi; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve çeviri becerilerini içeren kapsamlı bir eğitim alanıdır. Bilgilerin işlenmesi, organizasyonu ve geri çağırımı yoğun dikkat ve çaba gerektirir. Bu yönüyle, her iki branş için gerekli olan karmaşık beceriler yumağının birbirine benzediği düşünülebilir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin ders kaygısı üzerinde etkili olmasının nedenlerinden birinin, öğrenciye sağladığı sınıf ortamı olduğu düşünülmektedir. İşbirlikli sınıf ortamları, öğrencinin çevresiyle ilişkilerini ve davranışlarını geliştirme konularında daha çok fırsat verir ve bu sayede derse katılımı artırır (Kassner, 2002). İşbirlikli sınıf ortamlarında öğrenme sürecinin, öğrenme ürününden daha önemli olmasından dolayı (Lavasani ve Khandan, 2011), etkinlikler çoğunlukla öğrenci merkezli hazırlanır. Bu durum, sosyal ilişkileri zayıf olan öğrencilerin dahi iletişime geçmesini destekler. Nitekim deney sürecinde de, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grupta normal zamanlarda içe dönük davranış sergileyen öğrencilerin, çalışmalarda grup arkadaşlarıyla iletişime geçtiği görülmüştür.

Yöntemin ders kaygısı üzerinde etkili olmasının diğer bir nedeni, öğrenci öz saygısının gelişimine yaptığı katkıya bağlanabilir. Öğrencinin sınıf içi tecrübelerini etkileyen faktörlerden birisi öz saygıdır. Düşük öz saygıya sahip öğrenciler; zayıf üretkenlik, yetenekleri hakkında güvensizlik, içe kapanıklık, başaramama ve reddedilme duygusu ile birlikte kaygı gibi çeşitli psikolojik problemler yaşamaktadır. İşbirlikli ortamlarda ise hiç kimse bilgi eksikliğinden dolayı eleştirilmez, öğrenciler birbiriyle karşılaştırılmaz ve birbirlerine karşı rekabet halinde değillerdir. Bu durum, işbirlikli sınıf ortamlarının, bireysel ve/ya rekabetçi sınıf ortamlarına göre daha yüksek düzeyde öz saygı kazandırmasını sağlar (Johnson ve Johnson, 1994; Putnam, 1997; Lavasani ve Khandan, 2011). Gruplar arası rekabeti merkeze alan işbirlikli öğrenme teknikleri bulunmasına karşın, araştırmada kullanılan teknik rekabet odaklı değildir. Bu sebeple; tercih edilen teknik, deney grubu öğrencilerinin öz saygı gelişimine de katkı yapmış olabileceğinden, geliştirilen kaygıların düşmesini sağlamış olabilir.

İşbirlikli öğrenme, öz saygının yanı sıra öğrencilerde öz güven duygusunun gelişimini de destekler. Öz güven, öğrencinin derse güdülenmesini sağlayan ve ders başarısını etkileyen önemli bir faktördür. İşitme eğitimi sürecinde öğrencilerin bu konuda sorun yaşadıkları bilinmektedir. Örneğin Pratt ve Henson (1987), çoğu öğrencinin işitme eğitimiyle ilgili çalışmaları yapabilme yeterlikleri konusunda kendilerine olan güvensizlikten dolayı işitme çalışmalarını önemsemediklerini açıklamakta; bu yüzden de kendilerini bu tür çalışmalar tarafından tehdit edilmiş gibi algıladıklarını belirtmektedir. Araştırma sürecinde; deney grubuyla yapılan etkinliklerin öğrenciye kapasitesi doğrultusunda yapabileceklerini gösterme imkanı tanıdığı, bu olumlu durumun öz saygı ve öz güven gelişimine katkı sağladığı ve bu gelişimin ise ders kaygısını düşürmede etkili olduğu söylenebilir.

5.1.3. İşbirlikli öğrenme yönteminin MİOY dersi başarısına etkisi ile ilgili sonuçlar

İşbirlikli öğrenme yönteminin ‘müzik teorisi başarısına etkisi’ ile ilgili sonuçlar

Araştırmamızda deney ile kontrol grubunun ‘müzik teorisi testi’ ön test puan ortalamaları arasında küçük bir fark olsa da, bunun istatistiki olarak anlamlı olmaması, her iki grubun deney sürecinin başında birbirine yakın düzeyde müzik teorisi bilgisine sahip olduğunu göstermiştir. Grup içi ön test ve son test puan ortalamaları ise; her iki grubun da deneysel uygulama sonunda müzik teorisi başarısı puanlarında anlamlı fark yaratacak düzeyde bir artış sağladığını göstermiştir. Ancak grupların son test puan ortalamalarına göre, gruplar arasında başarı artışı açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre; öğrencilerin MİOY-IV dersinde müzik teorisi başarılarını artırmada işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin aynı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin ‘müziksel yazma (dikte) başarısına etkisi’ ile ilgili sonuçlar

Araştırmamızda, deney ve kontrol gruplarının ‘müziksel yazma (dikte) testi’ ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Böylece; deney süreci başlamadan önce grupların müziksel yazma beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, grup içi ön test ve son test puan karşılaştırması, deney grubundaki farkın, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle; deneysel süreç sonunda deney grubu öğrencilerinin müziksel yazma puanlarının, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı fark yaratacak düzeyde yükseldiği görülmüştür.

Ancak son test puanlarına göre de; iki grup arasında müziksel yazma becerileriyle ilgili anlamlı fark bulunamamıştır. Deney grubundaki artış (6,57), kontrol grubundaki artışa (2,56) göre daha fazla olmasına karşın, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre; öğrencilerin müziksel yazma (dikte) başarılarını artırmada işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin aynı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tartışma

Yukarıdaki sonuçlar; müzik eğitimi alanında Hosterman (1992), Söker (1998), Canakay (2007) ve Güven’in (2011) bulgularıyla örtüşmekte; farklı branşlarda yapılan araştırma sonuçlarıyla da (Valentino, 1988; Savitt, 1996; White, 1997; Tsai, 1999; Ergin, 2007; Gilbert, 2007; Varank ve Kuzucuoğlu, 2007; Khan ve Inamullah, 2011; Swift, 2012) paralellik göstermektedir. Ancak müzik eğitimi alanında yapılan araştırma sonuçlarının yanı sıra (Bilen, 1995; Kocabaş, 1995; Holloway, 2001; Parker, 2007; Nacakcı, 2011); farklı branşlarda ve düzeylerde yapılan çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmediği de görülmektedir (Nichols, 1994; Gümüş ve Buluç, 2007; Ural, 2007; Khan, 2008). Bu tespit, işbirlikli öğrenme yönteminin müzik eğitimi

alanında akademik başarı ve performans üzerindeki etkililiği konusunda benzer sonuçlarda bir yığılma olmadığını göstermektedir.

Araştırmamızda işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre başarı değişkeni üzerinde anlamlı etki yapmaması, çeşitli nedenlere bağlanabilir. Daha önce belirtildiği gibi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin büyük çoğunluğu AGSL mezunudur (bkz. Tablo 3.3). AGSL MİÖY Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, deney sürecinde işlenen çoğu konunun lise programında da aynı veya benzer başlıklarla yer aldığı görülmektedir. Bu örtüşmeden dolayı birçok konunun zemini daha önceden oluşturulduğundan, konu zorluğu ve çeşitliliği açısından ders başarısını olumsuz etkileyecek bir durumun oluşmadığı düşünülebilir. Öğrenmede ‘hazır olma’ önemli bir kavramdır. Ataklı (1991); öğrencinin öğrenmeye hazır olmasını, bilişsel (zeka), psikolojik ve fiziksel hazır oluş biçiminde açıklamakta ve öğrenme sürecinde güdülenmeye dikkat çekmektedir. Güdünün, kişiyi öğrenme için harekete geçiren güç olduğunu, bireyi öğrenme durumu için uyardığını ve aktif hale getirdiğini belirtmektedir. Bu durumda, konuların adeta tekrarlanması, lisans düzeyinde öğrenme için gerekli olan güdülenmenin yeterli düzeyde oluşmamasına yol açmış olabilir¹.

Eldeki araştırmada, kontrol ve deney gruplarının sınava yönelik durumluk kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, her iki grubun yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadığı da saptanmıştır. Bu tespit, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla başarı değişkeni üzerinde etkili olamamasının diğer bir nedeni olarak gösterilebilir. İlgili başlıkta sınav kaygısının başarıyı etkilediğini açıklamıştık. Bu kaygı türünün müziksel işitme eğitimi branşında elde edilecek başarı

¹ GSSL öğrencilerinin ve mezunlarının MİÖY dersi özel amaçlarına ulaşma düzeyinin düşük olduğunu gösteren araştırmalar bulunmasına karşın (Tufan, Bulut, Kılıç, 2007; Deniz, 2009), başarı düzeylerinin yeterli olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Ermiş (2009), GSS Lisesinde alınan MİÖY dersinin lisans düzeyindeki MİÖY eğitime kısmen zemin hazırladığını, dolayısıyla GSS Lisesinde verilen MİÖY eğitimi ile lisansta verilen MİÖY eğitimi arasında genel anlamda olumlu bir paralellik (örtüşme) olduğunu ortaya koymuştur. Sezerel (2006) ise yaptığı araştırmada; AGSL öğrencilerinin MİÖY dersi müziksel işitme, yazma ve okuma alt boyutlarında başarısız olmalarına rağmen temel müzik bilgileri alt boyutunda başarılı olduklarını; ayrıca başarının sınıf değişkenine göre farklılaştığını ve bir üst sınıfa geçtikçe başarının arttığını belirlemiştir.

için de bir engel olduğu bilinmektedir (Wunsch, 1973; Mishra, 1998). Alan yazındaki çalışmalar öğrenme ve hatırlamanın sinir sistemindeki görece kalıcı değişimlere bağlı olduğunu açıklamaktadır. “Öğrenme, beyindeki sinir hücreleri arasında kurulan protein zincirleriyle meydana gelir” (Baltaş ve Baltaş, 2000: 123). Sınav sırasında yaşanan yüksek kaygının yol açtığı fizyolojik değişimler, beyinde öğrenme için gerekli olan protein zincirlerinin oluşumunu engellemektedir. Aşırı kaygı halinde ortaya çıkan bu durum, akıl yürütme ve düşünme gibi zihinsel faaliyetleri bozmaktadır (Kaya ve Varol, 2004; Özer, 2005). Yukarıda sıralanan faktörlerin, çalışma gruplarının başarılarının etkileme olasılığı yüksektir. Müziksel yazma kompleks bir eylemdir. Müzik teorisi bilgilerinin kazanımı ve kullanılmasına kıyasla daha fazla yetenek, dikkat, çaba ve beceri gerektirir. Özellikle sınav uygulamaları söz konusu olduğunda, müzik teorisi boyutu daha çok uzun süreli belleğin kullanımıyla yakından ilgiliyken; müziksel yazma boyutu dikkat, algılama, bellek, çözümleme, anlama ve aktarma gibi çok daha karmaşık işlem basamaklarının kullanımını gerektirir. Çoğu öğrencinin müziksel işitmeyle ilgili ders ve sınav uygulamaları esnasında ‘duyamıyorum!’ şeklindeki yakınmalarının temelinde, bahsedilen işlem basamaklarının yeterli düzeyde kullanılamaması veya basamaklar arası geçişin sağlanamaması yatmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, deney grubunun müzik teorisi ve müziksel yazma sınavlarına yönelik geliştirdikleri durumluk kaygının, ders başarısında anlamlı düzeyde bir fark oluşmamasının nedenlerinden biri olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki etkenlerin yanı sıra; deneysel süreçte çalışma grubunun lisans programındaki birçok dersi birlikte alması da sonucu etkilemiş olabilir. Bilindiği üzere bu çalışma, Lisans II. sınıfı iki gruba bölünerek yürütülmüştü. Olağan olmayan bu bölünme; deney grubuna deneysel süreçle ilgili açıklama yapılmasının da etkisiyle, öğrencilerde bir merak uyandırmış olabilir. Bir grubun üyelerinin diğer grupta neler yapıldığını merak etmesi bu süreçte doğal karşılanabilir. Ancak çalışma grubu; ‘Armoni’, ‘Geleneksel Türk Halk Müziği’ ve ‘Okul Çalgıları’ gibi müzik alan derslerini ve ‘Bilgisayar’ ile ‘Öğretim İlke ve Yöntemleri’ derslerini birlikte almaktadırlar. Bu durumun, MİOY-IV dersinde neler yapıldığı hususunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine bilgi paylaşımı için ortam yarattığı düşünülmektedir. Bu olası paylaşım kontrol grubunun deney grubuyla üstü kapalı da olsa bir yarış içine girmesine yol açmış

olabilir. Sosyal psikolojide ‘Hawthorne etkisi’² olarak açıklanan bu durumun, eğitim alanındaki deneysel çalışmalarda meydana geldiği bilinmektedir. Çalışma grubunun mecburen aynı kurumdan seçilmesinden dolayı, araştırma sürecinde bahsedilen etkinin oluşmuş olabileceği düşünülmektedir.

Sonuçlara ilişkin genel bir değerlendirme yapmak gerekirse; işbirlikli öğrenme, lisans düzeyinde verilen müziksel işitme eğitimi bağlamında, bilgilerin kazanımı, saklanması ve kullanımı gibi bilişsel ve işitsel-duyuşsal süreçler ile bu becerileri ölçmek için yapılan sınavlara yönelik durumluk kaygı üzerinde, geleneksel öğretim yöntemleriyle aynı etkiye sahiptir. Ancak işbirlikli öğrenme, sağladığı olumlu ve paylaşımcı sınıf ortamı sayesinde öğrencilerin ders kaygılarını düşürmede geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkilidir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Elimizdeki araştırma sonucu, öğrencilere MİOY derslerinde işbirlikli bir sınıf ortamı sunulduğu zaman ders kaygısının önemli düzeyde azalacağını göstermiştir. Özellikle uygulama süresi uzun tutulduğu zaman bu düşüşün başarıyı olumlu yönde etkileyebileceği ve sınav kaygısını da azaltabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple işbirlikli öğrenme yönteminin daha uzun süreli uygulanması önerilmektedir.

² Hawthorne etkisine “kontrol ve deney grupları arasında fark bulunmadığı hallerde de rastlanır. Bu, özellikle daha çok deney çalışmaları başlamadan önce araştırmacının deney ve kontrol gruplarına ön-test verdiği durumlarda göze çarpar. Bu test, öğrenciler için, araştırmacının amacını sezmede bir işaret olabilir. Kontrol grubunda olan öğrenciler, ikinci testte daha başarılı olabilmek için, bazı geliştirici faaliyetlere girişebilirler. Örneğin, öğrenciler deney grubundaki arkadaşlarından orada yapmakta oldukları çalışmaları alabilir, aynı şeyleri yapabilir ve öğrenebilirler. Bu durumda deneyim sona erdiği zaman görülebilir ki, gerçekte deney etkili olduğu halde, kontrol grubunun başarısı ile deney grubunun başarısı arasında bir fark yoktur” (Kaptan, 1998: 157).

2. Duygusal niteliklerin, bilişsel ve psiko-motor nitelikler kadar ölçülmediği/ölçülemediği söylenebilir (Turgut, 1984; Kalyoncu, 2002; Nartgün, 2008). Bu nedenle MİOY derslerini yürüten alan uzmanlarının; öğrencilerin sahip olduğu ön öğrenmelerden başka kaygı ve tutum vb. özelliklerin de farkında olması beklenir. Bu amaçla MİOY derslerinde dönem başında, öğrencilerin sahip olduğu çeşitli değişkenlerle birlikte, özellikle kaygı durumu ve nedenlerinin ölçekler aracılığıyla belirlenmesi önerilmektedir. Böylece alan uzmanları, derslerde salt bilgi aktarımına yönelik yaklaşımların yanı sıra öğrencilerin güdülenmesini sağlayacak ve kaygılarını da azaltacak yöntemlerin arayışına girebilir. Buna ilave olarak; öğrencilerin dönem boyunca her ders öncesi ve sonrası, kendilerinde kaygı yaratan durumları ve yaşantıları aktardıkları bir 'MİOY dersi günlüğü' tutmaları önerilebilir.
3. Günümüzde gittikçe yaygınlaşan, başarının değerlendirilmesinde çeşitli tipte yöntemlerin/yaklaşımların izlenmesi yolundaki düşünceler (Anderson, 1998; Bekdemir, 2007; Seifert ve Sutton, 2009; Rana ve Mahmood, 2010; Pandey, 2011), araştırmacı tarafından da benimsenmektedir. Bu nedenle; MİOY derslerinde başarının ölçülmesi için kullanılan nesnel sınav yöntemlerinden zaman zaman sıyrılarak, eşli değerlendirme ve/ya grup değerlendirmesi gibi öznel ölçme yöntemlerinin de tercih edilmesi önerilmektedir. Bu yaklaşımın, öğrencilerin geliştirdiği sınav kaygısını azaltıp daha iyi performans göstermelerini sağlayabileceği düşünülmektedir.
4. MİOY derslerinde geleneksel sınıf yapısının baskın olduğu düşünülmektedir. Bu yapının, birden değişimini beklemek akla yatkın görünmemektedir. Diğer taraftan araştırmamız için tercih ettiğimiz yöntemin de her eğitsel soruna çözüm getireceği beklenmemektedir. Bu sebeple MİOY derslerinde, geleneksel öğretim yöntemlerinin işbirlikli öğrenme yöntemiyle harmanlanarak kullanılması önerilmektedir; çünkü MİOY dersini alan öğrencilerin işitsel yetenek ve beceri düzeyleri birbirinden farklıdır. Bu durum, konuların işleniş hızını ve yoğunluğunu etkilemektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemi farklı yetenekteki öğrencilerin

aynı grupta çalışmalarını sağlamakta, bu olumlu durum düşük başarılı öğrencilerin başarılı arkadaşlarından yararlanmasına imkan tanımaktadır. Bu sebeple, özellikle sınıfın homojen bir yapıya sahip olmadığı durumlarda, rutin sınıf içi uygulamaların yanı sıra öğrenci merkezli rahat ortamlar yaratan bu yöntemin tercih edilmesinin yarar sağlayacağı söylenebilir.

5.3. Araştırma Önerileri

1. Araştırma sürecinde sorun yaşanan noktalardan birisi ulusal literatürde müziksel işitme eğitimi konusunda karşılaşılan kaynak yetersizliği olmuştur. Müzik eğitimi lisansüstü programlarının yaklaşık 20 yıllık geçmişi göz önüne alındığında, bu konuda yapılan çalışmaların ivme kazanmış olması beklenir. Oysaki ülkemizde 1980-2006 yılları arasında müzik eğitimi alanında yapılan doktora tez konuları, % 37,9'luk bir oranla çalgı eğitimi alanında yığılırken, müziksel işitme eğitimi branşında yapılanlar sadece % 2,6'lık bir orana sahiptir (Kalyoncu ve Öztürk, 2009). Bu rakamlar, araştırma konularının dengeli dağılmadığını, özellikle işitme eğitimi branşının gerektiği kadar ele alınmadığını açıkça göstermektedir. Bu sebeple, müziksel işitme eğitimi branşında sayı ve nitelik bakımından katkı sağlayacak araştırmaların artırılması önerilir.
2. Ulusal alan yazında kaygı ve işbirliği ilişkisini inceleyen çok sayıda araştırmanın bulunmadığı dikkat çekmektedir. Bu durumdan daha da önemlisi, YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden yapılan tarama sonucuna dayanarak, çeşitli branşlarda işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini ele alan çalışmaların başarı ve tutum değişkenleri arasında sıkışıp kaldığı söylenebilir. Bu nedenle müzik eğitimi, müziksel işitme eğitimi, kaygı ve işbirliği ilişkili araştırmalar yapılması önerilmektedir.
3. İşbirlikli öğrenme yönteminin başarı üzerindeki etkisiyle ilgili zengin bir alan yazın vardır. Ancak bu konuda çelişkilerin olduğunu da belirtmek gerekir. Müziksel işitme eğitimi-işbirliği veya müzik eğitimi-işbirliği

ilişkili deneysel çalışmalar yapılmadan önce; alan yazında var olan çalışmaların branş, süre, yaş ve sınıf değişkenleri bakımından meta analizi yaklaşımıyla incelenmesi önerilmektedir. Deneysel çalışmaların, bu tür bir ön çalışma sonrasında planlanması, araştırmacılara hipotezlerini ispatlama sürecinde önemli katkılar sağlayabilir.

4. Yapılacak araştırmaların, müziksel işitme eğitimi branşının bütün boyutlarını aynı anda ele alan bir yaklaşımla değil, her boyutu ayrı ve derinlemesine ele alan yaklaşımlarla gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Farklı yöntemlerin etkisinin veya her bir boyutta başarıyı etkileyen faktörlerin bu tür bir yaklaşımla daha açık belirlenebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (1993). *İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi: I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri (25-28 Eylül 1990, Ankara, ss. 187-201), Ankara: MEB yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme* (9. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akmaz, M. G. ve Ceyhan, N. (2009). Fen edebiyat fakültesi türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Tokat örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 131-147.
- Alkan, V. (2010). Matematikten nefret ediyorum! *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 189-199.
- Allen, D. H. (1987). *The Effect Of Mastery Of Selected Music Theory And Ear Training Skills Presented In A Computer-Assisted Format On The Sight Playing Performance Of Second-Year Band Students*. Master Thesis, Kansas City: University of Missouri.
- Altunya, N. (2006). *Gazi eğitim enstitüsü: Gazi orta öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: Gazi üniversitesi yayını no:3.
- Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 5-16.
- Apaydınlı, K. (2006). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(40), 41-61.
- Ataklı, A. (1991). Bireysel öğrenimde bilgisayar kullanımı. *Amme İdaresi Dergisi*, 3(24), 99-122.

- Awan, R. N., Azher, M., Anwar, M. N. ve Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, 11(7), 33-40.
- Ayata, E. (2008). *Music And Brain*. Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğan, S. (1998). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müziksel İşitme Okuma Öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, H. (2006). Eğitimde modern ve post-modern modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 33, 60-69.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(4), 81-94.
- Aydın, E., Delice, A., Dilmaç, B. ve Ertek, E. (2009). The influence of gender, grade and institution on primary school mathematics student teachers' anxiety levels. *Elementary Education Online*, 1(8), 231-242.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bahar, M. (2002). İşbirlikçi öğrenme: Eleştirel bir analiz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 18-26.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baloche, L. ve Delorenzo, L. C. (1994). Cooperative learning making music together. *General Music Today*, 4(28), 9-12.
- Batlaş, A. ve Batlaş, Z. (2000). *Stres ve başa çıkma yolları* (20. baskı). İstanbul: Remzi kitabevi.
- Barış, D. A. ve Karkın, M. (2003). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı'nda yer alan müzik teorisi ve işitme eğitimi dersi'ndeki nota okuma becerisinin çalgı eğitimine yansımaları üzerine öğrenci görüşleri* (Abant izzet baysal üniversitesi örneği). Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumunda sunulan bildiri (30-31 Ekim, Malatya, ss. 243-249), Malatya: Öncü Basımevi.
- Barışeri, N., Özdek, A. ve Can, M. (2006). *Müzik öğretmenliği lisans eğitim programı geliştirme çalışmaları*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri (26-28 Nisan, Denizli, ss. 37-57), Denizli: Ertem Matbaası.
- Bartle, B. K. (1981). *An Application Of Layer Analysis To Training In Melodic Dictation*. Dissertation, USA: University of Illinois.

- Baş, E. (1995). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü 1993/1994 Girişli Öğrencilerin Müziksel İşitme, Okuma Ve Yazma Eğitimi İle Piyano Eğitimi Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Başaran, S. S. (2010). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Sürekli Kaygı Düzeyleri, Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları Ve Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batton, M. (2010). *The Effect of Cooperative Groups on Math Anxiety*. Dissertation, USA: Walden University.
- Batumlu, D. Z. D. (2006). *YTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarının İngilizce Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bekdemir, B. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenleri ve azaltılması için öneriler (Erzincan eğitim fakültesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(9), 131-144.
- Berry, W. (2008). Surviving lecture: A pedagogical alternative. *College Teaching*, 32(565), 149-153.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi Ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Binbaşıoğlu, C. (1976). *Öğrenme psikolojisi* (3. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Birenbaum, M. ve Pinku, P. (1997). Effects of test anxiety, information organization, and testing situation on performance on two test formats. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 23-38.
- Blankstein, K. R., Flett, G. L. ve Watson, M. S. (1992). Coping and academic problem-solving ability in test anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 48, 37-49.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. D. A. Özçelik). İstanbul: MEB Yayınları.
- Blum, B. B. E. (1968). *Solmization In Nineteenth-Century American Sight-Singing Instruction*. Dissertation, USA: The University of Michigan.
- Bogard, D. M. (1983). *An Exploratory Study Of First Year Music Theory, Ear Training/Sight Singing And Piano Class: An Interrelated Approach*. Dissertation, USA: University of Colorado.

- Bossomaier, T. ve Snyder, A. (2004). Absolute pitch accessible to everyone by turning off part of the brain? *Organised Sound: An International Journal of Music and Technology*, 2(9), 181-189.
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Akademik Risk Altındaki Öğrencilerin Akademik Alandaki Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı Ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*. Doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brink, E. R. (1980). *A Cognitive Approach To The Teaching Of Aural Skills Viewed As Applied Music Theory*. Dissertation, USA: Northwestern University.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buehrer, T. E. (2000). *An Alternative Pedagogical Paradigm For Aural Skills: An Examination Of Constructivist Learning Theory And Its Potential For Implementation Into Aural Skills Curricula*. Dissertation, USA: Indiana University.
- Burnbaum, J. A. (2010). *A Study of How Test Anxiety Moderates the Predictive Value of High School Entrance Exams on Academic Performance*. Dissertation, USA: Fielding Graduate University.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 453-464.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest Kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canakay, E. U. (2007). *Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlik Algısı Ve Yüklemeler Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cangro, R. M. (2004). *The Effects Of Cooperative Learning Strategies On The Music Achievement Of Beginning Instrumentalists*. Dissertation, USA: University of Hartford.
- Carlson, N. R. ve Buskist, W. (1997). *Psychology: The science of behavior* (5. Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Cevizci, A. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Ceyhan, E. ve Namlu A. G. (2000). Bilgisayar kaygısı ölçeği (BKÖ): Geçerlik ve güvenirlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(10), 77-93.
- Chittum, D. (1969). A different approach to harmonic dictation. *Music Educators Journal*, 7(55), 65-66.

- Clements, P. A. (2003). *The Effect Of Phrase Expansion Recognition On Melodic Dictation Accuracy*. Dissertation, USA: University of Missouri.
- Coon, D. (2004). *Introduction to psychology: Gateways to mind and behavior* (10. Edition). Wadsworth/Thomson learning.
- Cooper, J. ve Diğerleri (1990). *Cooperative learning and college instruction: Effective use of student learning teams*. New Jersey, NJ: The California State University Foundation.
- Courtney, D. P., Courtney, M. ve Nicholson, D. (1992). *The Effect Of Cooperative Learning As An Instructional Practice At The College Level*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Mid-South Educational Research Association, Knoxville.
- Culler, R. E. ve Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 1(72), 16-20.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı* (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi* (4. Baskı), 6, 181-190.
- Dalkılıç, N. (2001). *An Investigation Into The Role Of Anxiety In Second Language Learning*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dallmer, D. (2004). Collaborative test taking with adult learners. *Adult Learning*, 15(34), 4-7.
- Daneshamooz, S. ve Alamolhodaie, H. (2012). Cooperative learning and academic hardiness on students' mathematical performance with different levels of mathematics anxiety. *Educational Research*, 3(3), 270-276.
- Danhauser, A. (1988). *Temel müzik kuralları* (çev. İ. Baran). Ankara: Belgi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı* (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, Ü (2009). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersinin Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlara Ulaşma Durumlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Deniz, L. ve Üldaş, İ. (2008). Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeği'nin geçerlilik güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 49-62.
- Denkci, F. (2008). *The Effect Of Cooperative Learning Activities On Anxiety And Motivation In Multilevel Adult Classes*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deutsch, D. (2002). The puzzle of absolute pitch. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 200-204.
- Di Natale, J. ve Russel, G. (1995). Cooperative learning for better performance. *Music Educators Journal*, 82, 26-28.
- Dinçer, E. D. (2010). *Biyolojik Saat Ve Kaygının Temel Bilişsel İşlevler Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Djordjevic, S. A. (2007). *Student Perceptions Of Cooperative Learning In Instrumental Music*. Master Thesis, USA: The University of Michigan.
- Doğan, A. A. ve Baş, M. (2003). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin durumluk kaygı düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(5), 1-5.
- Douglas, C. H. (1965). *Measuring And Equalizing Music Theory Competence Of Freshmen College Music Majors*. Dissertation, USA: The Florida State University.
- Dunlap, M. P. (1989). *The Effects Of Singing And Solmization Training On The Musical Achievement Of Beginning Fifth-Grade Instrumental Students*. Dissertation, USA: University of Michigan.
- Duxbury, J. G. ve Tsai, L. (2010). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of taiwanese and american universities. *International Journal of Instruction January*. 1(3), 3-18.
- Dürü, Ç. (1999). Kaygı ve depresyon: Psikopatolojik bir bakış. *Doğu Batı Düşünce Dergisi* (4. Baskı), 6, 191-196.
- Ece, A. S. ve Kaplan, S. (2008). Müziksel algılama (işitme, okuma, yazma) ses ve çalgı yeteneği arasındaki ilişkilerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(16), 285-296.
- Edelbrock, R. C. (1990). *Computer Anxiety Reduction: The Effect Of Cooperative Learning*. Dissertation, USA: United States International University.

- Ekenel, E. (2005). *Matematik Dersi Başarısı İle Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri Ve Sınav Kaygısının İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekinci, N. (2010). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (4. Baskı) (ss. 93-109) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 2(89), 206-220.
- Ergin, M. (2007). *İlköğretim Fen Ve Teknoloji Konularının Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ergun, M., Ergezer, B., Çevik, İ. ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Erkan, Z. (2012). Sınav kaygısını azaltmaya dönük bir grup rehberliği programı. S. Erkan, A. Kaya (ed.), *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları III* (3. Baskı) (ss. 419-452) içinde. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Ermiş, İ. (2009). *Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinden Mezun Olan Öğrencilerin Müzik Öğretmeni Yetişen Kurumlarda Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Alanındaki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi: Bursa Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erol, M. (2004). *Müzik eğitimi anabilim dallarındaki yaylı çalgılar ders içeriklerinin müzik teorisi ve işitme eğitimi ders içerikleri ile ilişkisi*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunulan bildiri (7-10 Nisan, Burdur, Cilt II, ss. 635-642), Isparta: SDÜ Basımevi.
- Ferrante, J. D. (2010). *An Investigation Of The Effects Of Regularly Employed Melodic Dictation Tasks On The Sight-Singing Skills Of High School Choral*. Dissertation, USA: Boston University.
- Fisher, C. (2006). *Applications Of Selected Cooperative Learning Techniques To Group Piano Instruction*. Dissertation, USA: University of Oklahoma.
- Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. USA: Oxford University press.
- Fosnot, C. T. (2007). *Constructivism-Oluşturmacılık* (2. Baskıdan çev. S. Durmuş). C. T. Fosnot (ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Friedmann, M. (1989). Stimulating classroom learning with small groups. *Music Educators Journal*, 76, 53-56.
- Frkovich, W. M. (1983). *Effects Of Automated Systematic Desensitization Upon The Performance Of Music Dictation Tasks*. Dissertation, USA: Arizona State University.
- Gates, L. S. (2001). *The Effects Of Ear Training On Beginning Horn Students: A Qualitative Case Study Design*. Master Thesis, USA: University of Louisville.
- Gazimihal, M. R. (1961). *Musiki sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gilbert, C. D. (2007). *The Effects Of Cooperative Learning And Teaming On Student Achievement In Elementary Mathematics*. Dissertation, USA: TUI University.
- Goliger, J. M. (1995). *Implementation Of A Program Of Cooperative learning In An Urban Secondary Piano Laboratory*. Dissertation, USA: Columbia University.
- Gordon, E. (1967). The musical aptitude profile. *Music Educators Journal*, 6(53), 52-54.
- Gordon, E. (1970). Taking into account musical aptitude differences among beginning instrumental students. *American Educational Research Journal*, 1(7), 41-53.
- Gordon, E. (1985). Research studies in audiation: I. *Bulletin Council for Research in Music Education*, 84, 34-50.
- Gordon, E. E. (1999). All about audiation and music aptitudes. *Music Educators Journal*, Special Focus: Assessment in Music Education, 2(86), 41-44.
- Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 49, 7-30.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hacıev, P. (2007). *Temel müzik teorisi* (çev. A. Destan). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Hançerlioğlu, O. (1988). *Ruhbilim sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harrison, C. S. (1987). The validity of the musical aptitude profile for predicting grades in freshman music theory. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 477-482.

- Harrison, C. S. (1990). Relationships between graded in the components of freshman music theory and selected background variables. *Journal of Research in Music Education*, 38(3), 175-186.
- Harrison, C. S., Asmus, E. P. ve Serpe, R. T. (1994). Effects of musical aptitude, academic ability, music experience, and motivation on aural skills. *Journal of Research in Music Education*, 42(2), 131-144.
- Hedges, D. P. (1999). *Taking Notes: The History, Practice, And Innovation Of Musical Dictation In English And American Aural Skills Pedagogy*. Dissertation, USA: Indiana University.
- Heinrich, D. L. (1979). The causal influence of anxiety on academic achievement for students of differing intellectual ability. *Applied Psychological Measurement*, 3(3), 351-359.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 1(58), 47-77.
- Henderson, R. V. (1969). *Solmization Syllables In Musical Theory, 1100 To 1600*. Dissertation, USA: Columbia University.
- Hill, K. T. ve Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal*, Special Issue: Motivation, 1, 105-126.
- Holloway, M. S. (2001). *The Use Of Colloborative Action Learning To Increase Music Appreciation Students' Listening Skills*. Dissertation, USA: University of Utah.
- Holmes, A. V. (2009). *Effect Of Fixed-Do And Movable-Do Solfege Instruction On The Development Of Sight-Singing Skills In 7- And 8-Year-Old Children*. Dissertation, USA: University of Florida.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 2(70), 125-132.
- Hosterman, G. L. (1992). *Cooperative Learning And Traditional Lecture/Demonstration In An Undergraduate Music Appreciation Course*. Dissertation, USA: The Pennsylvania State University.
- Hufstader, R. A. (1974). Predicting success in beginning instrumental music through use of selected tests. *Journal of Research in Music Education*, 1(22), 52-57.

- Hwong, N., Caswell, A., Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1992). effects of cooperative and individualistic learning on prospective elementary teachers' music achievement and attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 1(133), 53-64.
- Inzenga, A. (1999). *Learning To Read Music Cooperatively In A Choral Setting: A Case Study*. Dissertation, USA: The University of New Hampshire.
- Johnson, D. W. ve Johnson, F. P. (1997). *Joining together: Group theory and group skills* (8. Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1988). *Cooperation in the classroom*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1994). An overview of cooperative learning. J. Thousand, A. Villa ve A. Nevin (eds.), *Creativity and collaborative Learning*, Baltimore: Brookes press.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 2(38), 67-73.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 1(22), 95-105.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 5(38), 365–379.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. Washington: ASHE-ERIC Higher Educational Report No.4, The George Washington University.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 4(30), 26-35.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 1(19), 15-29.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Kagan Publications.
- Kalyoncu, N. (2002). *Musikunterricht in der deutschen und türkischen grundschule. Eine vergleichende didaktische analyse*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Kalyoncu, N. (2004). *Müzik öğretmenleri yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunulan bildiri (7-10 Nisan, Burdur, Cilt II, ss. 510-525), Isparta: SDÜ Basımevi.

- Kalyoncu, N. (2005). Eğitim fakültelerinde uygulanan müzik öğretmenliği lisans programının revizyon gerekçeleriyle tutarlılığı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(25), 207-220.
- Kalyoncu, N. (2006). Türkiye’de orff-schulwerk uygulamaları (Abant izzet baysal üniversitesi Örneği). *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1-2, 89-104.
- Kalyoncu, N. ve Öztürk, G. (2009). *Türkiye’de 1980-2006 yılları arasında müzik eğitimi alanında yapılan doktora tezleri üzerine bir çalışma*. 4. Lisansüstü Eğitim Sempozyumunda sunulan basılmamış bildiri (19-21 Ekim), Ankara.
- Kapıkıran, N. A. (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-6.
- Kaplan, P. R. ve Stauffer, S. L. (1994). *Cooperative learning in music*. Reston, Virginia: MENC: Music Educators National Conference.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karaçay, B. (2010). Müzik ve beyin. *Bilim ve Teknik*, 522, 32-39.
- Karkın, A. M. (2004). *Geçmişten günümüze, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda armoni ve işitme eğitime yönelik programların incelenmesi*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunulan bildiri (7-10 Nisan, Burdur, 2. Cilt, ss. 526-532), Isparta: SDÜ Basımevi.
- Karkın, A. M. (2007). Müzik teorisi ve işitme eğitimi dersinin piyano eğitimi üzerindeki etkileri, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(15), 411-422.
- Karşıcı, G. (2007). *Müzik Beğenisinde Kültürel Etkiler: Bir Fmri Çalışması*. Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Kassner, K. (2002). Cooperative learning revisited: A way to address the standards. *Music Educators Journal*, 88(4), 17-23.
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 31-63.
- Khan, S. A. (2008). *An Experimental Study To Evaluate The Effectiveness Of Cooperative Learning Versus Traditional Learning Method*. Dissertation, Pakistan: International Islamic University.
- Khan, G. N. ve Inamullah, H. M. (2011). Effect of student’s team achievement division (STAD) on academic achievement of students. *Asian Social Science*, 12(7), 211-215.

- Kiraly, Z. (2003). Solfeggio 1: A vertical ear training instruction assisted by the computer. *International Journal of Music Education*, 40, 41-58.
- Klemish, J. J. (1970). A comparative study of two methods of teaching music reading to first-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 4(18), 355-364.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi Ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocabaş, A. (2002). Müzik öğretiminde bireysel değerlendirmelerde kaygı düzeyi üzerine bir çalışma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 119-130.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Köknel, Ö. (1997). *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (14. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kuehne, J. M. (2003). *A Survey Of Sight-Singing Instructional Practices In Florida Middle School Choral Programs*. Dissertation, USA: The Florida State University.
- Küçük, D. P. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(11), 37-50.
- Laney, J. D. (1999). A sample lesson in economics for primary students: How cooperative and mastery learning methods can enhance social studies teaching. *The Social Studies*, 4(90), 152-158.
- Lavasania, M. G. ve Khandana, F. (2011). The effect of cooperative learning on mathematics anxiety and help seeking behavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 271-276.
- Lavignac, A. (1939). *Musiki terbiyesi* (Çev. A. Denker). İstanbul: Kanat Kitabevi.
- Marciniak, F. M. (1974). Investigation of the relationships between music perception and music performance. *Journal of Research in Music Education*, 1(22), 35-44.
- McNaught, W. G. (1899-1900). *The psychology of sight-singing*. Proceedings of the Music Association, 26th Sess., 35-55.
- Mishra, J. (1998). *The effects of anxiety on eartraining test scores*. Presented at the Ohio Music Education Association/Music Educators National Conference North Central Division Professional Conference.

- Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye giriş* (çev. H. Arıcı ve diğerleri) (14. baskı.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nacakcı, Z. (2011). Müziksel işitme okuma ve yazma dersinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarılarına etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 2(6), 180-186.
- Nart, S. D. (2010). *Deşifre Şarkı Söyleme Eğitime Yönelik Deneysel Bir Öğretim Metodu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nartgün, Z. (2008). Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi. S. Erkan ve M. Gömleksiz (ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 143-196) İçinde. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Nering, M. E. (1991). *A Study To Determine The Effectiveness Of The David L. Burge Technique For Development Of Perfect Pitch*. Master Thesis, Canada: University of Calgary.
- Nichols, J. D. (1994). *The Effects Of Cooperative Learning On Student Achievement And Motivation In A High School Geometry Class*. Dissertation, USA: University of Oklahoma.
- Okebukola, P. A. (1986). Reducing anxiety in science classes: An experiment involving some models of class interaction. *Educational Research*, 2(28), 146-149.
- Olsen, R. N. (1973). *Howard A. Murphy, Theorist And Teacher: His Influence On The Teaching Of Basic Music Theory In American Colleges And Universities From 1940 to 1973*. Dissertation, USA: University of Illinois.
- Oludipe, D. ve Awokoy, J. O. (2010) Effect of cooperative learning teaching strategy on the reduction of students' anxiety for learning chemistry. *Journal of Turkish Science Education*, 1(7), 30-36.
- Osborne, A. M. (1988). *The Interaction Of Field Dependence/Independence, Instructional Methodology, And Achievement In Harmonic Dictation Skills*. Dissertation, USA: Indiana University
- Otacıoğlu, S. G. (2008). *Müzik psikolojisi I: Müzik psikolojisinin ABC'si*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öner, N. (1972). Kaygı ve başarı. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2, 151-163.
- Öner, N. (1977). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliliği*. Doçentlik Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi Psikoloji Bölümü.

- Öner, N. ve LeCompte, A. (1985). *Durumluk-sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özaltunoğlu, Ö. (2003). *Solfej Öğretim Yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbek, Ö. (2003). *Müzik Teorisi Ve İşitme Eğitiminde Uygulamaların Çeşitlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özçelik, S. (2003). *Müzikal dikte ve solfej*. Ankara: Başkent Matbaacılık.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimdeki yeni değerler: Eğitimde dönüşüm* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özer, K. (2002). *Kaygı: Sınanma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilgi*, 35, 105-131.
- Özgür, Ü. (1996). *AGSL Müzik Bölümlerinde Okutulmakta Olan Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersinin İçeriği, Sorunları ve Çözümüne İlişkin Ders Öğretmenlerinin Görüşleri*. I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumunda sunulan bildiri (28-30 Kasım, Bursa, ss. 197-203), Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Özgür, Ü. ve Aydoğan, S. (1999). *Müziksel işitme okuma*. Ankara: Sözkese Matbaası.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik testler* (5. Baskı). Ankara: PDREM Yayınları.
- Pandey, C. ve Kapitanoff, S. (2011). The influence of anxiety and quality of interaction on collaborative test performance. *Active Learning in Higher Education*, 3(12), 163-174.
- Paney, A. S. (2007). *Directing Attention In Melodic Dictation*. Dissertation, USA: Texas Tech University.
- Pantel, S. J. (2008). *The Role And Function Of Anxiety, Self-Efficacy, And Resource Management Strategies On Academic Achievement In University Students*. Master thesis, Canada: University of Toronto.
- Parker, R. (1985). Small-group cooperative learning. *The Education Digest*, 51, 44-46.
- Parker, N. R. (2007). *A Team-Based Learning Model To Improve Sight-Singing In The Choral Music Classroom*. Dissertation, USA: The University of Minnesota.

- Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 1(32), 11-20.
- Petzold, R. G. (1969). Auditory perception by children. *Journal of Research in Music Education*, 1(17), 82-87.
- Peynircioğlu, Z. F. (1996). Müzikte algılama ve bellek. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(37), 13-23.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş* (çev. T. Geniş). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Potts, S. D. (2009). *Choral Sight-Singing Instruction: An Aural-Based Ensemble Method For Developing Individual Sight-Reading Skills Compared To A Non-Aural-Based Sing-Singing Method*. Dissertation, USA: University of Oklahoma.
- Pratt, G. ve Henson, M. (1987). Aural teaching in the first year of tertiary education: An outline for a course. *British Journal of Music Education*, 2(4), 115-138.
- Putnam, J. (1997). *Cooperative learning in diversity classrooms*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Radocy, R. E. ve Boyle, J. D. (2003). *Psychological foundations of musical behavior* (4. Edition). California: Charles C Thomas Publisher, LTD.
- Rana, R. A. ve Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 2(32), 63-74.
- Roberts, E. P. (1997). *Step Singing: A Kodály Approach To Diatonic Sight Singing*. Master Thesis, USA: Silver Lake College.
- Royer, J. M. ve Feldman, R. S. (1984). *Educational psychology: Applications and theory*. New York: Alfred A. Knopf.
- Rush, M. A. (1989). *An Experimental Investigation Of The Effectiveness Of Training On Absolute Pitch In Adult Musicians*. Dissertation, USA: The Ohio State University.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sadie, S. (2001). *The new grove dictionary of music and musicians* (2. Edition). London: Macmillan Publishers Limited.
- Savitt, C. M. (1996). *The Effect Of Cooperative Learning On Computer Anxiety, Attitude, And Performance When Learning Internet Skills*. Dissertation, USA: Arizona State University.

- Say, A. (2005). *Müzik Ansiklopedisi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Scandrett, J. F. (2005). *The Efficacy of Concept Mapping in Aural Skills Training*. Dissertation, USA: The University of Pittsburgh.
- Seashore, C. E. (1967). *Psychology of music*. New York, NY: Dover Publications.
- Seifert, K ve Sutton, R. (2009). *Educational psychology* (2. Edition). Zurich: A Global Text.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevgi, A. (1982). *Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müziksel İşitme Okuma Yazma Eğitimi I. Ve II. Yarıyıllarında Kullanılacak Kaynak Yöntem Ve Araç Gereçler Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Asistanlık Tezi, Ankara: Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü.
- Sevgi, A. (1994). Müziksel işitme-okuma eğitimi açısından hazırlık sınıfının gerekliliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 1, s.181-183.
- Sevgi, A. (2000). *Çoksesli dikte ve okuma parçaları*. Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Sevgi, A. (2003). *Nasıl bir müzik öğretmeni?* Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumunda sunulan bildiri (30-31 Ekim, Malatya, ss. 65-68), Malatya: Öncü Basımevi.
- Sezerel, T. (2006). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Müziksel İşitme Okuma Yazma Başarılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shanefield, A. (2011). *A Qualitative Investigation Of The Attitudes And Self-Perceptions Of Music Theory Faculty Not Trained In Teaching Pedagogy On Their Classroom Effectiveness*. Dissertation, USA: Widener University.
- Sisley, B. A. (2008). *A Comparative Study Of Approaches To Teaching Melodic Dictation*. Master Thesis, USA: Kent State University.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 2(50), 315-342.
- Slavin, R. E. (1984). Students motivating students to excel: Cooperative incentives, cooperative tasks, and student achievement. *The Elementary School Journal*, 1(85), 53-63.
- Slavin, R. E. (1987a). *Cooperative learning: Student teams* (2. Edition). USA, Washington: National Education Association Publication.

- Slavin, R. E. (1987b). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*, November (45), 7-13.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. California: Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (1991). *Student team learning: A pratical guide to cooperative leearning* (3. Edition). Washington: National Education Association (NEA) Publication.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology: Theory and practice* (8. Edition). Boston: Pearson Education, Inc., Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. ve Karweit, N. L. (1981). Cognitive and affective outcomes of an intensive student team learning experience. *The Journal of Experimental Education*, 1(50), 29-35.
- Slavin, R. E. ve Karweit, N. L. (1982). *Student teams and mastery learning: A factorial experiment in urban math nine classes*. Baltimore: Johns Hopkins University, Md. Center for Socail Organization of Schools.
- Smialek, T. ve Boburka, R. R. (2006). The effect of cooperative listening exercises on the critical listening skills of college music-appreciation students. *Journal of Research in Music Education*, 1(54), 57-72.
- Söker, S. (1998). *İşbirlikli (ortak çalışma yoluyla) öğretmenin şarkı öğretimine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Spencer, H. S. (1947). Ear training in music education. *Music Educators Journal*, 4(33), 44+46.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. New york: Academic press.
- Stevens, K. (2010). *The Effects of Gender and Teaching Method on Secondary Students' Mathematics Anxiety*. Dissertation, USA: Walden University.
- Stevenson, A. (2010). *The Effect Of Spesific Strategies On The Sight-Singing Performance Of High School Singers*. Master Thesis, USA: Western Illinois University.
- Sultanova, A. E. (2004). *XX. Yüzyılın Müzik Teorisinde Solfej Sistemlerinin Karşılıklı Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bakü: Bakü Müzik Akademisi.
- Sun, M. (1969). *Türkiye'nin kültür-müzik-tiyatro sorunları*. Ankara: Kültür Yayınları.

- Suwantarathip, O. ve Wichadee, S. (2010). The impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an EFL class. *Journal of College Teaching and Learning*, 11(7), 51-57.
- Swanwick, K. A. (1996). *A basis for music education*. London: Routledge.
- Swift, E. R. (2012). *The Impact Of Cooperative Learning Methods On Elementary Preservice Education Teachers' Mathematics Achievement And Anxiety*. Dissertation, USA: Walden University.
- Tarman, S. (2006). *Müzik eğitiminin temelleri*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Tarman, S. (2002). *Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Müzik Yetenek Sınavlarının Geçerlik Ve Güvenirlilik Yönünden İncelenmesi Ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- TDK (1998). *Türkçe sözlük*. İ. Parlatır, N. Gözaydın, H. Zülfikar (ed.), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Therrien, M. C. (1997). *Guidelines For The Instructional Design Of Technological And Cooperative Applications In A Music Program*. Master Thesis, Canada: Concordia University.
- Tsai, M. J. (1999). *The Impact Of Strategic And Cooperative Learning On Taiwanese Eighth Graders' Computer Achievement, Attitudes, And Anxiety*. Dissertation, USA: The University of Texas.
- Tufan, E., Bulut, F. ve Kılıç, I. (2007). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumları kazanmış AGSL mezunu öğrencilerin müzik kuramları bilgilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 215-225.
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (3. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi, temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Ural, A. (2007). *İşbirlikli Öğrenmenin Matematikteki Akademik Başarıya, Kalıcılığa, Matematik Özyeterlik Algısına Ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Uysal, G. (2004). *İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Valentino, V. R. (1988). *A Study Of Achievement, Anxiety, And Attitude Toward Mathematics In College Algebra Students Using Small Group Interaction Methods*. Dissertation, USA: West Virginia University.
- Ward, W. D. (1999). Absolute pitch. D. Deutsch (eds.), *The psychology of music* (2. Edition) (ss. 265-298) İçinde. California: Academic Press.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 2(76), 92-104.
- White, A. G. (2009). *Relationships Among High School Choir Teachers' Self Described Teaching Practices And Sight-Singing Scores From A District/All-State Audition Event*. Master Thesis, USA: University of Kansas.
- White, P. J. (1997). *The Effects Of Teaching Techniques And Teacher Attitudes On Math Anxiety In Secondary Level Students*. Master Thesis, USA: Salem-Teikyo University.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology* (3. Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Wunsch, I. G. (1973). Brainwriting in the theory class: The importance of perception in taking dictation. *Music Educators Journal*, 1(60), 55-59.
- Yayla, F. (2003). *MEABD öğretim elemanlarının "müzik öğretmeni yetiştirme sistemine" ilişkin görüşleri*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumunda sunulan bildiri (30-31 Ekim, Malatya, ss. 82-92), Malatya: Öncü Basımevi.
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(19), 431-448.
- YÖK, (2006) *Müzik öğretmenliği lisans programı*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Yurdabakan, İ. (2008). Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri. S. Erkan ve M. Gömleksiz (ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 38-66) İçinde. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (2. Baskı) (ss. 36-65) İçinde. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Yüksel, M. (2000). *Geç Yaşta, Eğitim Yoluyla Absolut İşitme Becerisi Kazanmada David L. Burge'ün Yönteminin Geçerliliğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zanden, J. W. V. ve Pace, A. J. (1984). *Educational psychology: In theory and practice* (2. Edition). New York: Random House.

Zbikowski, L. M. ve Long, C. K. (1994). Cooperative learning in the music theory classroom. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 8, 135-157.

Zdzinski, S. F. (1992). Relationships among parental involvement, music aptitude, and musical achievement of instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 2(40), 114-125.

Zeren, A. (2010). *Müzik fiziği* (5. Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.

EKLER

EK-1: Deney ve Kontrol Grubunda Uygulanan Ders Planları, Çalışma Yaprakları ve Değerlendirme Soruları

DENEY GRUBU I. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 31 Mart 2011
Konu	Yedili akorlar ve Dominant Yedili (D ⁷) akoru		
Alt Konular	1. Yedili akorların yapısı-kurulumu 2. Majör dizinin dereceleri üzerine kurulan Yedili akorlar ve adlandırılmaları 3. Armonik minör dizinin dereceleri üzerine kurulan Yedili akorlar ve adlandırılmaları 4. Dominant yedili akorunun kurulumu ve işlevi 5. Dominant yedili akorunun temel ve çevrim durumları		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, birleştirme tekniği, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, el kağıdı, başarı testi		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 5 dk.	Öğrencilere, birbirinden farklı tınlayışlara sahip kaç adet üç sesli akor olduğu sorulur ve cevapları tahtaya yazılır. Cevaplar incelendikten sonra birbirinden farklı 4 adet üç sesli akorun olduğu hatırlatılarak derse geçilir.		
Konunun Serimi 20 dk.	Dersin konusunun ‘Yedili akorlar ve Dominant yedili (D ⁷) akoru’ olduğu, konuya girişten sonra grup çalışması yapılacağı açıklanır. Tahtaya yazılanların, grup çalışması sırasında yardımcı bilgiler olarak kullanılacağı vurgulanarak, defterlere not tutulması gerektiği söylenir. Yedili akorların dört farklı sestene ve üçlü aralıklardan oluştuğu ve ‘Yedili’ tanımlamasının temel ses ile son ses arasındaki aralığın yedili olmasından kaynaklandığı açıklanır. Her yedili akorun içinde en az bir uyumsuz aralığın bulunduğu ve üç sesli akorlarda olduğu gibi yedili akorların da kurulumuna göre farklı karakterlere sahip olduğu söylenir. Tahtaya Do notası yazılır ve yapılan açıklamalara göre üstüne kurulabilecek yedili akorların hangileri olabileceği sorulur. Gelen cevaplara göre Do sesi üzerine kurulabilecek Yedili akorlar belirlenir ve adları tahtaya yazılır. Yedili akorların üç sesli akorlara göre çeşitlilik gösterdiği, Dominant Yedili akorunun ise diğer yedili akorlara göre daha çok kullanıldığı vurgulanır. Yedili akorların 4 farklı durumda kullanıldığı açıklanarak çevrimleri tahtaya yazılır. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin konuyla ilgili anlamadıkları noktalar belirlenir ve tamamlamak için gerekli bilgiler tekrar anlatılır. Seçilen istekli öğrencilerden, verilen sesler üzerine temel durumda çeşitli yedili akorları teorik olarak kurmaları istenir.		
Grupların Oluşturulması 2 dk.	Sınıf, öğretmen tarafından birleştirme tekniğine uygun olarak belirlenen beşer kişilik dört gruba ayrılır.		
Konunun Bölünmesi 3 dk.	Yedili akorlar konusunun 2., 3., 4. ve 5. alt konularının yazılı olduğu el kağıdı gruplara dağıtılır ve her grubun alt konuları kendi istekleri doğrultusunda grup içinde paylaşmaları istenir. Her grup üyesinin kendi alt konusunu çalışmaktan ve kendi konusunu grup üyelerine öğretmekten sorumlu olduğu vurgulanır ve çalışmanın sonunda bir sınav yapılacağı açıklanır. Grup üyelerinin kaynaşabilmeleri ve alt konuları aralarında paylaşabilmeleri için 3 dk. süre verilir.		
Uzmanlık Grupları 10 dk.	Süre bitiminde her gruptan aynı alt konuyu seçen grup üyelerinin bir araya gelerek uzmanlık grupları oluşturmaları, konuyu kendi aralarında çalışmaları ve gruplarına döndüklerinde nasıl öğretmeleri gerektiği konusunda tartışmaları istenir ve 10 dk. süre verilir. Öğretmen tarafından her grup kontrol edilerek yaşanan sorunlar gözlenir ve çözüm için yardımcı olunur.		
Ana Gruplara Dönüş-Alt Konuların Çalışılması 10 dk.	Uzmanlık grupları için verilen süre bittikten sonra herkesin kendi grubuna dönmesi istenir. Alt konuların grup içinde çalışılması için 10 dk. süre verilir. Öğretmen her grubu kontrol ederek grup üyelerinin öğretim aşamasında yaşadıkları sorunları gözler ve sorunları çözmede yol gösterir.		
Değerlendirme 50 dk.	Verilen süre bittikten sonra tüm grupların, seçtikleri sözcüler aracılığı ile öğretmenin belirleyeceği bir alt konuyu 8 dk. içinde sunmaları istenir. Her sunum		

	sonunda öğretmen tarafından gerekli dönüt-düzeltilmeler yapılır. En iyi sunumu yapan grup ödüllendirilir. Başarı testi için klasik sınıf düzenine dönülmesi istenir. Testten bireysel ve grup puanı olmak üzere iki tür puan alınacağı, bireysel puanların toplamının ortalamasından grup puanlarının elde edileceği ve grup puanına göre en başarılı grubun belirleneceği açıklanarak 12 soruluk başarı testi dağıtılır. Yedili akorların tonal müzikte önemli bir yeri olduğu vurgulanarak her grubun bir sonraki ders için, çalıştıkları piyano eserlerinden içinde en az üç farklı Yedili akorun kullanıldığı bir bölümü her grup için çoğaltarak getirmeleri istenir.
--	--

EL KAĞIDI
• Majör dizinin dereceleri üzerine kurulan Yedili akorların; • Kurulumu • Yapıları • Adlandırılmaları • Armonik minör dizinin dereceleri üzerine kurulan Yedili akorların; • Kurulumu • Yapıları • Adlandırılmaları • Dominant Yedili akorunun; • Kurulumu • Yapısı • İşlevi • Dominant Yedili akorunun; • Temel ve çevrimleri, şifreleri • Temel ve çevrimlerinin çözümleri

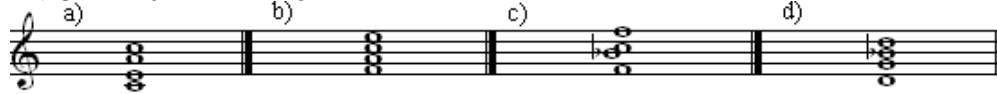
BAŞARI TESTİ

Adı-Soyadı:

1-) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi Yedili (7'li) akorların açıklaması olamaz?

- a) Birbirinden farkı dört sestten oluşur.
- b) İçinde en az iki uyumsuz aralık vardır.
- c) Üç adet üçlü aralığın üst üste gelmesiyle oluşur.
- d) Akorun temel sesi ile dördüncü sesi arası yedilidir.

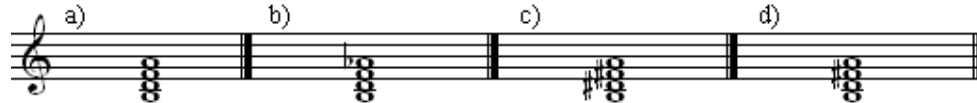
2-) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde Yedili (7'li) akor vardır?



3-) Armonik minör bir dizinin 7. sesi üzerine kurulan temel Yedili (7'li) akor aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Minör yedili
- b) Dominant yedili
- c) Majör yedili
- d) Eksik yedili

4-) Mi Majör tonuna ait Dominant Yedili (D⁷) akoru aşağıdakilerden hangisidir?



5-) Melodik minör bir dizinin 4. sesi üzerine temel durumda kurulan Yedili (7'li) akor aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Minör yedili
- b) Dominant yedili
- c) Majör yedili
- d) Eksik yedili

6-) Eksik Yedili akorunda kaç adet uyumsuz aralık vardır?

- a) 1 b) 2 c) 3 d) Uyumsuz aralık yoktur.

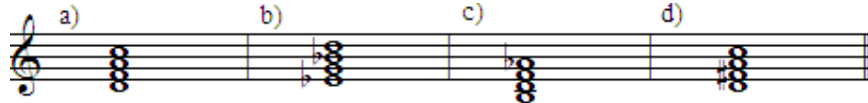
7-) Aşağıdakilerden hangisi Dominant Yedili (D^7) akorunun açıklamasıdır?

- a) Majör bir dizinin 5. sesi üzerine temel durumda kurulan yedili akordur.
b) Doğal minör bir dizinin 5. sesi üzerine temel durumda kurulan yedili akordur.
c) Temel majör bir akorun üst bölgesine Büyük üçlü (B_3) aralığının ilave edilmesiyle elde edilen akordur.
d) Hepsi

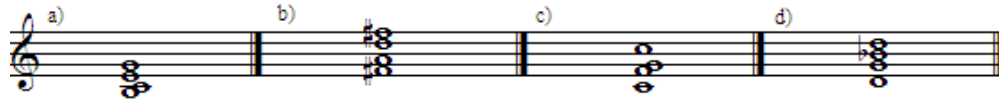
8-) Yedili (7'li) akorun temel ve 1., 2., 3. çevrim şifreleri hangi seçenekte doğru sırayla verilmiştir?

- a) 4 - 7 - 2 - 6 b) 2 - 4 - 6 - 7 c) 7 - 6 - 4 - 2 d) 6 - 4 - 2 - 7
3 5 3 5 5 3 5 3

9-) Aşağıdaki akorlardan hangisi Dominant Yedili (D^7) akorudur?



10-) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde çevrim durumunda Yedili (7'li) akor vardır?



11-) Temel durumda yedilisi Do olan Dominant Yedili (D^7) akoru aşağıdaki tonlardan hangisine çözülebilir?

- a) sol minör b) Fa Majör c) re minör d) Si Majör

12-) Aşağıda adları ve temel sesleri verilen Yedili (7'li) akorları kurunuz.



KONTROL GRUBU I. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sımf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 01 Nisan 2011
Konu	Yedili akorlar ve Dominant yedili akoru		
Alt Konular	1.Yedili akorun yapısı, kurulumu 2.Majör dizinin dereceleri üzerine kurulan Yedili akorlar ve adlandırılmaları 3.Armonik minör dizinin dereceleri üzerine kurulan Yedili akorlar ve adlandırılmaları 4.Dominant Yedili akorunun kurulumu ve işlevi 5.Dominant Yedili akorunun temel ve çevrimleri		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 15 dk.	Öğrencilere, birbirinden farklı tınlayıslara sahip kaç adet üç sesli akor olduğu sorulur ve cevapları tahtaya yazılır. Cevaplar incelendikten sonra, tahtaya Do Majör dizisi yazılarak her derece üzerine temel durumda üç sesli akorlar ve adları yazılır.		

	Aynı çalışma Armonik la minör dizisinde de yapıldıktan sonra öğrencilerin verdiği cevaplar incelendikten sonra birbirinden farklı 4 adet üç sesli akorun olduğu söylenerek derse geçilir.
İşleme 50 dk.	Dersin konusunun ‘Yedili Akorlar ve Dominant yedili (D ⁷) akoru’ olduğu açıklandıktan sonra, yedili akorların dört farklı sestene ve üçlü aralıklardan oluştuğu, ‘Yedili’ tanımlamasının temel ses ile son ses arasındaki aralığın yedili olmasından kaynaklandığı ve yedili akorların temel durumda üç sesli bir akora bir üçlü eklenerek oluşturulan armonik yapılar olduğu açıklanır. Her yedili akorun içinde en az bir uyumsuz aralığın bulunduğu ve üç sesli akorlarda olduğu gibi yedili akorların da kurulumuna göre farklı karakterlere sahip olduğu söylenir. Tahtaya ‘Do’ notası yazılır ve yapılan açıklamalara göre üstüne kurulabilecek yedili akorların hangileri olabileceği sorulur. Gelen cevaplara göre ‘Do’ sesi üzerine kurulabilecek edili akorlar belirlenir ve adları tahtaya yazılır. Yedili akorların üç sesli akorlara göre çeşitlilik gösterdiği söylendikten sonra soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin konuyla ilgili anlamadıkları noktalar belirlenir ve tamamlamak için gerekli bilgiler tekrar anlatılır. Seçilen istekli öğrencilerden, verilen sesler üzerine temel durumda çeşitli yedili akorları teorik olarak kurmaları istenir. Çeşitlilik gösteren yedili akorlar arasında Dominant Yedili akorunun diğer yedili akorlara göre daha çok kullanıldığı vurgulanır. Öğrencilere, çaldıkları eserleri göz önünde bulundurarak D ⁷ ’li akorunun çoğunlukla nerelerde kullanıldığı sorulur. Verilen cevaplara göre D ⁷ ’li akorunun çoğunlukla ‘Tonik’ akoruna çözümlerde kullanıldığı açıklanır. Majör ve Armonik minör dizilerde 5. basamak üzerine kurulan D ⁷ ’li akorunun çoğunlukla yürüyücü seslerden oluştuğu ve içinde bulundurduğu iki adet uyumsuz aralıktan dolayı genellikle Tonik akoruna çözülme isteğini güçlendirdiği vurgulanır. Tahtaya ‘Sol’ sesi üzerine temel durumda D ⁷ ’li akoru yazılır ve Do Majör-do minör akorlarına çözümü yapılır. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin konuyla ilgili anlamadıkları noktalar belirlenir ve tamamlamak için gerekli bilgiler tekrar anlatılır. Seçilen istekli öğrencilerden, verilen sesler ve tonalitelere göre temel durumda Dominant Yedili akoru kurmaları istenir. Yedili akorların 4 farklı durumda kullanıldığı açıklanarak çevrimleri tahtaya yazılır. Yedili akorların çözülme isteğinin güçlü olduğu, özellikle D ⁷ ’li akorunun gerilim-çözülüm durumlarında kullanıldığı vurgulanarak, akorun üç farklı çevriminin tonik akoruna bağlanışı gösterilir. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin konuyla ilgili anlamadıkları noktalar belirlenir ve tamamlamak için gerekli bilgiler tekrar anlatılır.
Değerlendirme 35 dk.	Yedili akorlarla ilgili temel bilgiler ve örnek uygulama çalışmaları bittikten sonra seçilen öğrencilerden, verilen sesler üzerine veya altına istenilen yedili akorları teorik olarak kurmaları istenir. Dersin başlangıcında tahtaya yazılan ve öğrencilerin defterlerine not aldıkları, Do Majör ve Armonik la minör dizisi sesleri üzerine kurulu olan temel durumdaki üç sesli akorları, yedili akorlara dönüştürmeleri ve adlarını bulmaları istenir. Seçilen öğrencilerden yazdıklarını tahtada göstermeleri istenir. Eksikler varsa tamamlanır, anlamadıkları noktalar tekrar anlatılır. Her öğrencinin bir sonraki derse, çalıştıkları piyano eserlerinden içinde en az üç farklı karakterde Yedili akorun bulunduğu bir bölümü örnek olarak getirmesi istenir.

DENEY GRUBU II. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sımf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 4 Nisan 2011
Konu	Yedili akorlar ve Dominant Yedili akoru		
Alt Konular	1.Yedili akorların yapısı, kurulumu 2.Majör dizinin dereceleri üzerine kurulan Yedili akorlar ve adlandırılmaları 3.Armonik minör dizinin dereceleri üzerine kurulan Yedili akorlar ve adlandırılmaları 4.Dominant Yedili akorunun kurulumu ve işlevi 5.Dominant Yedili akorunun temel ve çevrimleri		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği (ÖTBB), örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, Lavignac 2A eşlik kitabı no.6		

Öğretme-Öğrenme Süreci	
Motivasyon 20 dk.	Bir önceki ders yapılan başarı testinin sonuçlarına göre en yüksek puanı alan öğrenci ve grup açıklanarak derse başlanır. Öğrencilere test kağıtları dağıtılır ve sorular çözülür. Özellikle sınıfın başarısının düşük olduğu sorulardan örnekler çözülür. Başarı testi sonuçlarına göre grupların kendi değerlendirmelerini yapmaları istenir. Her grubun fikri alındıktan sonra öğretmen tarafından genel değerlendirme yapılarak verilen ödevlerin incelenmesine geçilir. Grupların, getirdiği örnekleri sınıfa tanıtması ve kullanılan akorları adları ile özelliklerini birlikte açıklaması istenir.
Konunun Serimi 20 dk.	Dersin konusunun ‘Yedili akorların tınlayış özellikleri’ olduğu, konuya girişten sonra tekrar grup çalışması yapılacağı açıklanır. Yedili akorların, içinde bulundurduğu yedili aralıktan dolayı uyumsuz akorlar olduğu, ancak her yedili akorun tınlayışının ve işlevinin farklı olduğu vurgulanır. D ⁷ ’li , -7’li ve -5K7’li akorlarının çözülme isteğinin m7’li ve M7’li akorlarına göre daha güçlü olduğu, sebebinin ise bu akorları oluşturan seslerin çoğunlukla yürüyücü sesler olmasından kaynaklandığı söylenir. Sınıfın, ‘Do’ sesi üzerine teorik olarak öğretmen tarafından istenen 5 farklı Yedili akoru kurması istenir ve verilen akorlar tahtaya yazılır. Daha sonra akorlar piyanoyla çalınarak sınıfın önce yediliyi oluşturan temel akorun seslerini, daha sonra yediliyi de ekleyerek akorun tüm seslerini ayrıştırması istenir. Aynı çalışma verilen farklı notalarla yapılarak tekrarlanır. Sınıftan seçilen öğrencilerin verilen ses üstüne istenilen akoru teorik olarak kurması ve kurduğu akoru seslendirmesi istenir. D ⁷ ’li akorunun etkisini vurgulamak için farklı tonlarda T-D-T ve T-D ⁷ -T kadansları tahtaya yazılır ve piyanoyla çalınır. Çalınan yedili akorların adlarını belirleme, temel sesi ipucu olarak verilen ve piyanoyla çalınan yedili akorları tanımlama çalışmaları yapılır. Son olarak la sesinden sonra çalınan yedili akorları belirleme çalışması yapılır.
Grupların Oluşturulması 2 dk.	Dersin bu aşamasında bir önceki ders oluşturulan grupların tekrar oluşturulması istenir.
Konunun Bölünmesi 3 dk.	Lavignac 2A’dan 6 no’lu solfej parçasının piyano eşliği dört bölüme ayrılır, her gruba bir bölüm verilir. Grupların, kendilerine ait bölümle ilgili bilgileri birbirlerine öğretmekle sorumlu oldukları ve çalışmanın sonunda bir sınav yapılacağı açıklanır. Konuyla ilgili anlamadıkları noktalar açıklanır.
Bölümlerin Çalışılması 15 dk.	Her grubun, kendi bölümü içinde kullanılan yedili akorları bulması ve adlarını/durumlarını belirlemesi istenerek 15 dk. süre verilir. Öğretmen her grubu kontrol ederek, grup üyelerinin konuyu birbirlerine öğretim aşamasında yaşadıkları sorunları gözler ve sorunları çözmede yol gösterir.
Grup Çalışmalarının Değerlendirilmesi 25 dk.	Süre bitiminde her gruptan seçilen birer öğrenciye birbirinden farklı kaç adet yedili akor buldukları sorularak bireysel değerlendirme yapılır. Daha sonra her gruptan seçilen sözcülerin, kendilerine ait bölümlerde buldukları yedili akorların sayısını ve adlarını tahtaya yazmaları istenir. Piyano eşliğinde her bölüm sorumlu grup tarafından deşifre yapılır. Parçanın tekrar okunuşunda öğretmen tarafından yedili akorlar açıklanarak grupların verdiği cevaplarla karşılaştırılır. En çok doğru cevabı bulan grup, öğretmen tarafından başarı testine eklenecek 10 puanla ödüllendirilir. Çalışma bittikten sonra, çalınan 10 adet yedili akorun adlarını belirleyerek deftere yazma çalışması yapılır. Her grubun yazdığı cevaplar tahtaya yazılır ve doğru cevaplarla karşılaştırma yapılır. Her gruba buldukları doğru cevap sayısı kadar puan verilir ve alınan puanların başarı testine ekleneceği belirtilir. Yedili akorlar bir kez daha çalınarak öğrencilerin seslendirmesi istenir ve grup değerlendirmesi bitirilir.
Değerlendirme 15 dk.	Başarı testi için klasik sınıf düzenine geçilmesi istenir. Testten bireysel ve grup puanı olmak üzere iki tür puan alınacağı, bireysel puanların toplamının ortalamasından grup puanlarının elde edileceği ve grup puanına göre en başarılı grubun belirleneceği açıklanarak yedi soruluk başarı testi uygulanır.

BAŞARI TESTİ

Adı-Soyadı:

1-) Armonik minör bir dizinin 7. sesi üzerine temel durumda kurulan Yedili (7'li) akor aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Minör yedili b) Dominant yedili c) Majör yedili d) Eksik yedili

2-) Dominant yedili (D^7) ve Eksik yedili (-7 'li) akorlarında toplam kaç adet uyumsuz aralık vardır?

- a) 1 b) 3 c) 5 d) 7

3-) Aşağıda adları ve temel sesleri verilen Yedili (7'li) akorları kurunuz.

Dominant yedili Minör yedili Majör yedili Eksik yedili

4-) Aşağıda adları ve temel durumda 4. sesleri verilen Yedili (7'li) akorları kurunuz.

Majör yedili Dominant yedili Eksik yedili Minör yedili

6-) Temel durumda çalınan 7 adet Yedili (7'li) akoru yazınız.

(Majör yedili, Dominant yedili, Eksik yedili vb.)

1. Akor	2. Akor	3. Akor	4. Akor	5. Akor	6. Akor	7. Akor

7-) Temel durumda çalınan 6 adet Yedili (7'li) akorun notalarını ve adlarını yazınız. (Majör Yedili, Dominant Yedili, Eksik Yedili vb. - Her akorun seslerinden birisi La notasıdır.)

KONTROL GRUBU II. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 4 Nisan 2011
Konu	Yedili akorlar ve Dominant Yedili akoru		
Alt Konular	1.Yedili akorların yapısı, kurulumu 2.Majör dizinin dereceleri üzerine kurulan Yedili akorlar ve adlandırılmaları 3.Armonik minör dizinin dereceleri üzerine kurulan Yedili akorlar ve adlandırılmaları 4.Dominant Yedili akorunun kurulumu ve işlevi 5.Dominant Yedili akorunun temel ve çevrimleri		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap		
Araç-Gereçler	Piyano, Lavignac 2A eşlik kitabı no.6		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 15 dk.	Bir önceki ders verilen ödevlerden seçilen örneklerin incelenmesiyle derse başlanır. Örneklerde geçen yedili akorlar tahtaya yazılarak incelendikten sonra konunun işlenmesine geçilir.		
İşleme 35 dk.	Dersin konusunun ‘Yedili akorların tınlayış özellikleri’ olduğu açıklanır. Yedili akorların, içinde bulundurduğu yedili aralıktan dolayı uyumsuz akorlar olduğu,		

	ancak her yedili akorun tınlayışının ve işlevinin farklı olduğu vurgulanır. D ⁷ 'li, -7'li ve -5K7'li akorlarının çözülme isteğinin m7'li ve M7'li akorlarına göre daha güçlü olduğu, sebebinin ise bu akorları oluşturan seslerin çoğunlukla yürüyücü sesler olmasından kaynaklandığı söylenir. Sınıfın, 'Do' sesi üzerine teorik olarak öğretmen tarafından istenen beş farklı yedili akoru kurması istenir ve akorlar tahtaya yazılır. Daha sonra akorlar piyanoyla çalınarak sınıfın önce yediliyi oluşturan temel akorun seslerini, daha sonra yediliyi de ekleyerek akorun tüm seslerini ayrıştırması istenir. Aynı çalışma verilen farklı notalarla yapılarak tekrarlanır. Sınıftan seçilen öğrencilerin verilen ses üstüne istenilen akoru teorik olarak kurması ve kurduğu akoru seslendirmesi istenir. D ⁷ 'li akorunun etkisini vurgulamak için farklı tonlarda T-D-T ve T-D ⁷ -T kadansları tahtaya yazılır ve piyanoyla çalınır. Çalınan yedili akorların adlarını belirleme, temel sesi ipucu olarak verilen ve piyanoyla çalınan yedili akorları tanımlama çalışmaları yapılır. Son olarak la sesinden sonra çalınan yedili akorları belirleme çalışması yapılır.
Değerlendirme 50 dk.	Her öğrencinin kendine bir eş bulması istenir. Lavignac 2A'dan 6 no'lu solfej parçasının piyano eşliği dağıtılır. Grupların eşlikte geçen yedili akorları bulmaları ve adlarını yazmaları istenerek 15 dk. süre verilir. Süre bitiminde piyano eşliğiyle parça deşifre yapılır. Daha sonra, seçilen öğrencilere buldukları yedili akorların sayısı sorulur. Parçanın tekrar okunuşunda yedili akorlar öğretmen tarafından açıklanır ve öğrencilerin kendi yazdıklarıyla kontrol etmeleri istenir. En çok doğru cevabı bulan grup takdir edilir. Sınıfın yedili akorları duyması için parça birkaç istekli öğrenciye tekrar okutturulur. Çalışma bittikten sonra piyanoyla çalınan 10 adet yedili akoru belirleme çalışması yapılarak ders bitirilir.

DENEY GRUBU II. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 7 Nisan 2011
Konu	Modülasyon		
Alt Konular	1. Tanımı, amacı 2. Modülasyon yapma ilkeleri 3. Modülasyon çeşitleri-uzak ve yakın tonlara modülasyon		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, ÖTBB tekniği, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, Lavignac 2A eşlik kitabı no.1, Acay no.59-A		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 15 dk.	Piyano ile Do Majör tonunda sekiz ölçülük kısa bir ezgi çalınır. Ezginin 2. çalınışında bazı sesler altere edilir ve yapılan değişiklik açıklanarak alterasyona dikkat çekilir. Öğrencilere alterasyonun ne demek olduğu ve ne amaçla yapıldığı sorulur. Verilen cevaplara göre alterasyon tanımlanır ve amacı açıklanarak konuya giriş yapılır.		
Konunun Serimi 30 dk.	Dersin konusunun ‘Modülasyon’ olduğu, konuya girişten sonra grup çalışması yapılacağı açıklanır. Dizideki bir sesi değiştirmenin iki farklı amacının olduğu belirtilir. Bu amaçlardan birisinin; tonalite içinde kalarak değişik bir etki ve renk elde etmek, diğerinin amacının ise; geçici olarak tonu değiştirmek olduğu açıklanır. Geçici olarak ton değiştirme işlemine modülasyon denildiği, amacının ise ana tonla ilişkili farklı bir tona gidilerek değişiklik yapmak olduğu açıklanır. Diyatonik, kromatik ve enarmonik olmak üzere üç çeşit modülasyon olduğu belirtilerek her birinden birer örnek tahtaya yazılarak anlatılır. Ana ton ile arasında tek bir tonal donanım değişikliği olan tonlara ‘yakın tonlar’ denildiği ve bu tonlara yapılan diyatonik modülasyonun sıklıkla kullanıldığı açıklanır. İtirme eğitiminde kullandığımız çoğu okuma parçasında genellikle majör tonlarda tonun V. derecesine, minör tonlarda ise ilgili majör tonuna modülasyon yapıldığı ve sonrasında ana tona döndüğü açıklanarak konu anlatımı tamamlanır. Lavignac 2A eşlik kitabından 1 no’lu solfej parçasının toplu okuması ve çözümlemesi yapılarak modülasyon konusu pekiştirilir. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin anlamadığı yerler varsa tespit edilir, eksikler tamamlanarak etkinlik bitirilir.		

Grupların Oluşturulması-Konunun Bölümü 5 dk.	Sınıf, öğretmen tarafından ÖTBB tekniğine uygun olarak belirlenen beşer kişilik dört heterojen gruba ayrılır. Acay'dan 59-A no'lu solfej parçası gruba dağıtılır. Grupların, konuyla ilgili bilgileri grup içinde birbirlerine öğretmekten sorumlu oldukları ve çalışmanın sonunda bireysel olarak sınanacakları açıklanır.
Alt Konuların Çalışılması 15 dk.	Her gruba dağıtılan solfej parçaları içinde yapılan modülasyonların çeşidini ve tonunu belirlemeleri istenerek 15 dk. süre verilir.
Değerlendirme 35 dk.	Süre bitiminde, gruplardan seçilen öğrencilere konuyla ilgili çeşitli sorular sorularak bireysel değerlendirme yapılır. Daha sonra her gruba, üzerinde çalıştıkları solfej parçasında buldukları modülasyonlar sorularak tahtaya yazılır ve toplu olarak parçalar deşifre yapılırken modülasyonlar açıklanır. Doğru cevap veren gruplar ödüllendirilir. Her grubun, bir sonraki derse, içinde herhangi bir modülasyon çeşidinin bulunduğu kısa bir etüdü örnek olarak getirmesi istenerek ders bitirilir.

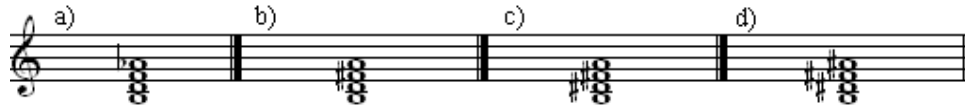
KONTROL GRUBU II. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 8 Nisan 2011
Konu	Modülasyon		
Alt Konular	1.Tanımı, amacı 2.Modülasyon yapma ilkeleri 3.Modülasyon çeşitleri-uzak ve yakın tonlara modülasyon		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, Lavignac 2A eşlik kitabı no.1, Acay no.59-A		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 10 dk.	Piyano ile Do Majör tonunda sekiz ölçülük kısa bir ezgi çalınır. Ezginin 2. çalınışında bazı sesler altere edilir ve yapılan değişiklik açıklanarak alterasyona dikkat çekilir. Öğrencilere alterasyonun ne demek olduğu ve ne amaçla yapıldığı sorulur. Verilen cevaplara göre alterasyon tanımlanır ve amacı açıklanarak konuya giriş yapılır.		
İşleme 45 dk.	Dersin konusunun ‘Modülasyon’ olduğu açıklanır. Dizideki bir sesi değiştirmenin iki farklı amacının olduğu belirtilir. Bu amaçlardan birisinin tonalite içinde kalarak değişik bir etki ve renk elde etmek, diğer amacın ise geçici olarak tonu değiştirmek olduğu açıklanır. Geçici olarak ton değiştirme işlemine modülasyon denildiği, amacının ise ana tonla ilişkili farklı bir tona gidilerek değişiklik yapmak olduğu açıklanır. Diatonik, kromatik ve enarmonik olmak üzere üç çeşit modülasyon olduğu belirtilerek her birinden birer örnek tahtaya yazılarak anlatılır. Ana ton ile arasında tek bir tonal donanım değişikliği olan tonlara ‘yakın tonlar’ denildiği ve bu tonlara yapılan diatonik modülasyonun sıklıkla kullanıldığı açıklanır. İşitme eğitiminde kullandığımız çoğu okuma parçasında genellikle majör tonlarda tonun V. derecesine, minör tonlarda ise ilgili majör tonuna modülasyon yapıldığı ve sonrasında ana tona döndüğü açıklanarak konu anlatımı tamamlanır. Lavignac 2A eşlik kitabından 1 no’lu solfej parçasının toplu okuması ve çözümlemesi yapılarak modülasyon konusu pekiştirilir. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin anlamadığı yerlerle ilgili dönüt ve düzeltme yapılarak etkinlik bitirilir.		
Değerlendirme 45 dk.	Konuya yönelik seçilen Acay’dan 59-A nolu solfej parçası sınıfa dağıtılır ve parça içinde yapılan modülasyonların çeşidini ve tonunu belirlemeleri için 10 dk. süre verilir. Süre bitiminde, seçilen öğrencilere buldukları modülasyon sayısı, çeşidi ve tonu sorulur. Verilen cevaplar tahtaya yazıldıktan sonra piyano eşliğiyle parçanın deşifresi ve çözümlemesi yapılır. Parçanın deşifresi bittikten sonra, yapılan modülasyonlarla sınıfın verdiği cevaplar karşılaştırılır. Doğru cevap veren öğrenciler takdir edilir, konunun genel değerlendirmesi yapılarak çalışma sonlandırılır. Her öğrencinin, bir sonraki derse, içinde herhangi bir modülasyon çeşidinin bulunduğu kısa bir etüdü örnek olarak getirmesi istenerek ders bitirilir.		

DENEY GRUBU III. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 11 Nisan 2011
Konu	Dört diyezli majör tonalite		
Alt Konular	1. Mi Majör dizisi, dizi sesleri arasındaki ilişki, durucu-yürüyücü sesler 2. Dereceler üzerine kurulan üç sesli temel akorlar 3. Dereceler üzerine kurulan Yedili akorlar ve D ⁷ 'li akoru 4. Mi Majör tonunda yapılabilecek modülasyonlar		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, ÖTBB tekniği, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, Mi Majör okuma parçası ve eşlik partisi, başarı testi		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 10 dk.	Tahtaya öğretmen tarafından Re Majör tonunda sekiz ölçülük bir ezgi yazılır ve sınıfın deşifre yapması istenir. Daha sonra aynı ezginin Mi Majör tonalitesine göre deşifre yapılması istenir. Sınıfa her iki ton arasındaki farkın ne olduğu sorulur. Verilen cevaplar incelendikten sonra aradaki farkın tonal donanımdan kaynaklandığına dikkat çekilerek dersin konusuna geçilir.		
Konunun Serimi 35 dk.	Dersin konusunun ‘Dört diyezli majör tonalite’ olduğu söylenir. La Majör tonalitesine ait donanıma, diyez sırasına göre bir diyez daha eklendiğinde Mi Majör tonalitesinin elde edildiği açıklanır. Tonal yapılarda, eksen sesin egemenliğinin önemli olduğu, diğer dizi seslerinin ise eksen sesle olan sıkı ilişkisi hatırlatılarak tahtaya Do Majör dizisi yazılır ve dizinin yapısı, dizi sesleri arasındaki ilişki kısaca anlatılır. Piyano eşliğinde yürüyücü sesleri durucu seslere çözme çalışması yapılır. Do Majör tonalitesine ait dizi sesleri arasındaki ilişkinin diğer majör tonlarda da aynı olduğu hatırlatılarak Mi Majör dizisi yazılır ve aynı çalışma yapılır. Aynı dizi üzerinde dereceler üzerine kurulabilecek üç ve dört sesli (yedili) akorlar soru-cevap tekniği kullanılarak öğrencilerle birlikte belirlenir. Akorların ilişkileri anlatıldıktan sonra sekiz ölçülük modülasyonlu bir dikte çalışması yapılır. Dikte çalışmasından sonra grup çalışmasına geçilir.		
Grupların Oluşturulması 5 dk.	Sınıf, ÖTBB tekniğine uygun olarak dört gruba bölünür. Her gruba konuyla ilgili çalışma yaprağı dağıtılır.		
Konunun Çalışılması 25 dk.	Gruplardan, dağıtılan Mi Majör tonunda yazılmış modülasyonlu solfej parçasının eşlik partisinin; tonalitesini, modülasyon yapılan yerleri ve türleri, kullanılan D ⁷ 'li ve diğer yedili akorları çözümlemeleri istenir. Bu çalışma için 15 dk. verilir ve grupların çalışma süreci öğretmen tarafından kontrol edilir.		
Grup Çalışmalarının Değerlendirilmesi 15 dk.	Öğretmen tarafından çalışma sonunda her gruba konuyla ilgili sorular sorulur, gerekli dönüt-düzeltilmeler yapılır ve grupların verdikleri her doğru için çalışma kağıtlarına bir artı koyması istenir. Değerlendirme sonunda her grubun toplam doğru sayısı belirlenerek en çok doğru cevap veren grup ödüllendirilir. Piyano eşliğiyle parça her gruba birer kez okutulur.		
Değerlendirme 10 dk.	Başarı testi için klasik sınıf düzenine geçmeleri istenir. Test sonuçlarının bir sonraki ders açıklanacağı bildirilir. Testten bireysel ve grup puanı olmak üzere iki tür puan alınacağı, bireysel puanların toplamının ortalamasından grup puanlarının elde edileceği ve grup puanına göre en başarılı grubun belirleneceği açıklanarak 10 soruluk başarı testinin uygulaması yapılır. Her grubun, bir sonraki derse Mi Majör tonunda yazılmış ve içinde modülasyon bulunan kısa bir eseri örnek olarak getirmesi istenerek ders bitirilir.		

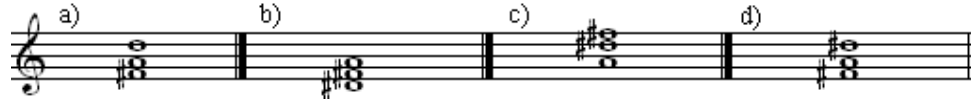
BAŞARI TESTİ

Adı-Soyadı:

1-) Aşağıdakilerden hangisi Mi Majör tonuna ait Dominant Yedili (D⁷) akordur ?



2-) Mi Majör dizisinin 7. sesi üzerine temel durumda kurulan üç sesli akorun II. çevrimi aşağıdakilerden hangisidir?



3-) Mi Majör dizisinin 4. ve 7. seslerinin oluşturduğu aralığı işaretleyiniz.

- a) Artık 4'lü b) Tam 4'lü c) Eksik 5'li d) Artık 5'li

4-) Mi Majör dizisinin 3. sesi üzerine temel durumda kurulan Yedili (7'li) akorun 4. sesi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Mi b) Fa# c) Mi# d) Sol#

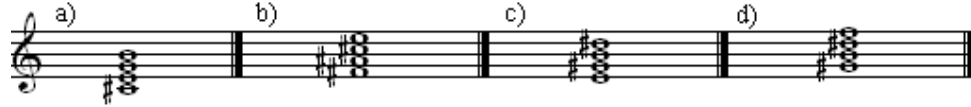
5-) Mi Majör dizisinin yürüyücü sesleri hangi seçenekte doğru verilmiştir?



6-) Mi Majör dizisinin 3. sesi üzerine temel durumda kurulan üç sesli akor aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Minör b) Eksik 5'li c) Artık 5'li d) Majör

7-) Aşağıdakilerden hangisi Mi Majör dizi sesleriyle kurulabilecek Yedili (7'li) akorlardan birisidir?



8-) Mi Majör dizisinin 4. sesi üzerine temel durumda kurulan Yedili (7'li) akor aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Minör yedili b) Dominant yedili c) Majör yedili d) Eksik yedili

9-) Mi Majör dizisini tampere sisteme uyarlanmış Mi Hüseyini makamı dizisine dönüştürmek için hangi değişiklikleri yapmak gerekir?

- a) Dizin 3. derecesi yarım ses pesleştirilir.
b) Dizin 3. ve 5. derecesi yarım ses pesleştirilir.
c) Dizin 3. ve 7. derecesi yarım ses pesleştirilir.
d) Dizin 3., 5. ve 7. derecesi yarım ses pesleştirilir.

10-) Mi Majör tonuna ait D2 akorunun kurulumunu yapınız.



KONTROL GRUBU III. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 11 Nisan 2011
Konu	Dört diyezli majör tonalite		
Alt Konular	1. Mi Majör dizisi, dizi sesleri arasındaki ilişki, durucu-yürüyücü sesler 2. Dereceler üzerine kurulan üç sesli temel akorlar 3. Dereceler üzerine kurulan Yedili akorlar ve D7'li akoru 4. Mi Majör tonunda yapılabilecek modülasyonlar		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, Mi Majör dikte ve okuma parçası		

Öğretme-Öğrenme Süreci	
Motivasyon 15 dk.	Tahtaya öğretmen tarafından Re Majör tonunda 8 ölçülük bir ezgi yazılır ve sınıfın deşifre yapması istenir. Daha sonra aynı ezginin Mi Majör tonalitesine göre deşifre yapılması istenir. Sınıfa her iki ton arasındaki farkın ne olduğu sorulur. Verilen cevaplar incelendikten sonra aradaki farkın tonal donanımdan kaynaklandığına dikkat çekilerek dersin konusuna geçilir.
İşleme 50 dk.	Dersin konusunun 'Dört diyezli majör tonalite' olduğu söylenir. La Majör tonalitesine ait donanıma, diyez sırasına göre bir diyez daha eklendiğinde Mi Majör tonalitesinin elde edildiği açıklanır. Tonal yapılarda, eksen sesin egemenliğinin önemli olduğu, diğer dizi seslerinin ise eksen sesle olan sıkı ilişkisi hatırlatılarak tahtaya Mi Majör dizisi yazılır. Dizinin yapısı, dizi sesleri arasındaki ilişki ve durucu-yürüyücü sesler açıklanarak piyano eşliğinde yürüyücü sesleri durucu seslere çözme çalışması yapılır. Daha sonra dizi sesleri üzerine üç sesli akorlar kurulur ve akorların özellikleri tartışılır. Yazılan akorların sınıf tarafından yedili akorlara çevrilmesi istenir ve verilen cevaplara göre üç sesli akorlar dört sesli akorlara (yedililere) dönüştürülür. Sınıfa, Mi Majör tonalitesinde yapılabilecek modülasyonların neler olabileceği sorulur. Verilen cevaplar değerlendirildikten sonra yapılabilecek modülasyonlar açıklanır. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin anlamadıkları yerler tekrar açıklanarak konu anlatımı tamamlanır. Konu anlatımından sonra Mi Majör tonunda sekiz ölçülük modülasyonlu bir dikte çalışması yapılarak etkinlik bitirilir.
Değerlendirme 35 dk.	Sınıfa, Mi Majör tonunda yazılmış modülasyonlu bir solfej parçasının piyano eşliği dağıtılır ve öğrencilerden parçanın tonalitesini, modülasyon yapılan yerleri ve türleri ile yedili akorların kullanıldığı yerleri belirlemeleri istenir. Seçilen öğrencilere konuyla ilgili sorular sorularak bireysel değerlendirme yapılır. Piyano eşliğiyle parçanın deşifresi yaptırılır, gerekli yerlerde dönüt düzeltmeler verilerek etkinlik tamamlanır. Bir sonraki derse her öğrencinin Mi Majör tonunda yazılmış ve içinde modülasyon bulunan kısa bir eseri örnek olarak getirmesi istenerek ders bitirilir.

DENEY GRUBU III. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 14 Nisan 2011
Konu	Dört diyezli majör tonalite		
Alt Konular	1. Mi Majör tonunda ezgi yaratma 2. Armonik eşlik yazma		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, ÖTBB tekniği		
Araç-Gereçler	Piyano, çalışma kağıdı		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 15 dk.	Seçilen öğrencilerden kısa bir ezgi yaratması istenir. Öğretmen tarafından seçilen, motif ve cümle yapısına uygun olan bir ezginin notası, Mi Majör tonunda tahtaya yazılır ve piyano eşliğinde sınıfa okutularak derse giriş yapılır.		
Konunun Serimi 25 dk.	Dersin konusunun ‘Ezgi yaratma ve armonik eşlik yazma’ olduğu açıklanır. Müzikte en küçük anlamlı müzikal yapının motif olduğu ve iki motifin yan yana gelerek bir ezgiyi oluşturduğu söylenir. Tahtaya iki ölçülük soru karakterinde bir motif yazılır ve sınıfın motifi değerlendirmesi istenir. Devamına aynı tonda iki ölçülük cevap karakterinde bir motif yazılır ve sınıfın motifi tekrar değerlendirmesi istenir. Daha sonra soru ve cevap karakterindeki motiflerin ardı ardına okunması istenir. Müzikte bir ezginin oluşabilmesi için anlamlı en az iki motifin yan yana gelmesinin önemli olduğu belirtilir ve iki veya daha çok motifin yan yana gelerek oluşturduğu yapıya müzikte ‘cümle’ denildiği açıklanır.		
Grupların Oluşturulması 5 dk.	Sınıf, ÖTBB tekniğine uygun olarak dört gruba bölünür. Her gruba daha önceden hazırlanmış olan ezgilerini yazacakları boş çalışma kağıdı dağıtılır.		
Konunun çalışılması 20 dk.	Her grubun Mi Majör tonunda, 6/8’lik ölçü sayısında, sekiz ölçülük bir ezgi ve ezgiye armonik eşlik yazmaları istenir. Çalışma için 20 dk. süre verilir.		

Değerlendirme 35 dk.	Grupların yaptığı çalışmalar tahtaya yazdırılır. Her grubun çalışması öğretmen tarafından çalınır ve toplu olarak sınıfa okutulur. Seslendirme etkinliğinden sonra gruplara, diğer grupların çalışmalarını cümle yapısı ve armonik yapı kriterlerine göre 10 puan üzerinden değerlendirmeleri için 10 dk. süre verilir. Her grubun diğer gruplardan aldığı puanların toplamı ve öğretmenin değerlendirmesi sonunda besteleme teknikleri ve estetik açıdan en uygun ezgiyi yazan ve en yüksek puanı alan grup birincilikle ödüllendirilerek etkinlik tamamlanır. Her grubun bir sonraki ders do# minör tonunda 5/8'lik ölçü sayısında sekiz ölçülük bir ezgi yazması istenerek ders bitirilir.
---------------------------------------	---

KONTROL GRUBU III. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sımf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 15 Nisan 2011
Konu	Dört diyezli majör tonalite		
Alt Konular	1. Mi Majör tonunda ezgi yaratma 2. Armonik eşlik yazma		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyoano		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 15 dk.	Seçilen öğrencilerden kısa bir ezgi yaratması istenir. Öğretmen tarafından seçilen, motif ve cümle yapısına uygun olan bir ezginin notası, Mi Majör tonunda tahtaya yazılır ve piyoano eşliğinde sınıfa okutularak derse giriş yapılır.		
İşleme 45 dk.	Dersin konusunun ‘Ezgi yaratma ve armonik eşlik yazma’ olduğu açıklanır. Müzikte en küçük anlamlı müzikal yapının motif olduğu ve iki motifin yan yana gelerek bir ezgiyi oluşturduğu söylenir. Tahtaya iki ölçülük soru karakterinde bir motif yazılır ve sınıfın motifi değerlendirmesi istenir. Devamına aynı tonda iki ölçülük cevap karakterinde bir motif yazılır ve sınıfın motifi tekrar değerlendirmesi istenir. Daha sonra soru ve cevap karakterindeki motiflerin ardı ardına okunması istenir. Müzikte bir ezginin oluşabilmesi için anlamlı en az iki motifin yan yana gelmesinin önemli olduğu belirtilir ve iki veya daha çok motifin yan yana gelerek oluşturduğu yapıya müzikte ‘cümle’ denildiği açıklanır. Tahtada örnek çalışmalar yapılır. Öğrencilerden soru ve cevap karakterinde motifler üretmeleri istenir ve öğretmen tarafından seçilen motifler tahtaya yazılır. Armoni dersindeki bilgilerini kullanarak öğrencilerin ezgilere armonik eşlik yazmaları istenir. Yanlışlar düzeltilir eksikler tamamlanır. Yapılan örnek çalışmalar piyoano eşliğinde sınıfa okutturularak konu anlatımı tamamlanır.		
Değerlendirme 40 dk.	Her öğrencinin Mi Majör tonunda 6/8’lik ölçü sayısında sekiz ölçülük bir ezgi üretmesi ve ezginin armonik eşliğini yazması istenerek 15 dk. süre verilir. Süre sonunda seçilen öğrencilerden yazdıkları ezgileri okumaları istenir. Cümle yapısına uygun olan bir ezgi armonik eşliğiyle birlikte tahtaya yazılır. Seçilen farklı öğrencilerden, ezgiyi yapısına ve armonik eşliğine göre değerlendirmeleri istenir. Gerekli dönüt-düzeltilmeler yapıldıktan sonra ezgi piyoano eşliğinde sınıf tarafından okunarak etkinlik tamamlanır. Her grubun bir sonraki ders do# minör tonunda 5/8’lik ölçü sayısında sekiz ölçülük bir ezgi yazması istenerek ders bitirilir.		

DENEY GRUBU IV. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 18 Nisan 2011
Konu	Mi Majör tonalitesinde işitme ve yazma		
Alt Konular	1. Mi Majör tonalitesine ait seslerin oluşturduğu aralık ve üç sesli akorların tınlayış özellikleri 2. Mi Majör tonalitesinde kurulabilecek yedili akorların tınlayış özellikleri 3. Mi Majör tonalitesinde diyatonic modülasyonlu dikte yazma		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, ÖTBB tekniği		
Araç-Gereçler	Piyoano, dikte parçası, grup çalışma kağıdı		

Öğretme-Öğrenme Süreci	
Motivasyon 20 dk.	Piyanoyla çalınan iki adet ezginin ait olduğu tonları bulma çalışmasıyla derse başlanır. Her bir örnek üzerinde tartışılarak ton bulmada izlenmesi gereken yollar vurgulanır. Seçilen öğrencilerin piyanoda verilen aralıkların adlarını belirlemeleri istenir. Aynı çalışma temel durumda üç sesli akorların adlarını belirlemeyle devam eder. Verilen her üç sesli akor, üst bölgeye bir üçlü eklenerek yedili akorlara çevrilir ve öğrencilerin yedili akorların adlarını belirlemeleri istenir. Gerekli yerlerde pekiştireç ve dönüt-düzeltilmeler verilir. Aynı çalışmanın Mi Majör tonuna ait seslerle yapılacağı açıklanır.
Konunun Serimi 25 dk.	Öğrencilerin sırasıyla çalınan sekiz adet aralık ile dört adet üç sesli ve dört adet yedili akorun notalarını ve adlarını defterlerine yazmaları istenir. Her çalışma sonunda cevaplar açıklanır. Doğru sayısı en çok olan öğrenci takdir edilir. Solfej okumalarında ve dikte çalışmalarında tona ait sesler arasındaki ilişkilerin önemli olduğu, özellikle aralık ve akor ilişkilerini çözümlemeye yönelik yapılan çalışmaların solfej okumayı ve dikte yazmayı kolaylaştırdığı açıklanır. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin anlamadıkları yerler varsa belirlenir ve gerekli dönüt-düzeltilmeler verilerek etkinlik bitirilir.
Grupların Oluşturulması-Konunun Açıklanması 5 dk.	Sınıf, öğretmen tarafından ÖTBB tekniğine göre dört gruba ayrılır. Her gruba çalışma kağıdı dağıtılır ve grupların piyanoyla çalınan sekiz adet aralık, dörder adet üç sesli akorları ve dört sesli (yedili) akorları belirlemeleri istenir. Çalışma süresince grupta en iyi olan öğrencilerin grup lideri olarak seçilmesi ve aralık-akor çalışmalarında grup arkadaşlarına yol göstermesi sağlanır.
Konunun Çalışılması 25 dk.	Her grup, öğretmen tarafından piyanoyla çalınan ve Mi Majör dizi seslerinden oluşan aralık ve akorların notalarını ve adlarını tartışarak çalışma kâğıtlarına yazar. Daha sonra her grubun Mi Majör tonunda belirli yerleri boş bırakılan modülasyonlu sekiz ölçülük dikteyi çalışma kâğıtlarına tartışarak yazması istenir.
Grup Çalışmalarının Değerlendirilmesi 5 dk.	Öğretmen tarafından çalışma sonunda cevaplar açıklanır ve grupların verdikleri her doğru için çalışma kâğıtlarına bir artı koyması istenir. Grup çalışmasının sonunda her grubun toplam doğru sayısı belirlenerek en çok doğruyu yapan grup ödüllendirilir.
Değerlendirme 20 dk.	Öğrencilerin klasik düzene geçmeleri istenir ve aralık-akor duyma, ton bulma ve dikte yazma çalışmalarına yönelik hazırlanan altı soruluk test uygulanır. Sonuçların bir sonraki ders açıklanacağı belirtilir ve her grubun do minör tonunda ¾'lük ölçü sayısında sekiz ölçülük modülasyonlu bir ezgi yazması istenerek ders bitirilir.

ÇALIŞMA YAPRAĞI

Grubun Adı:

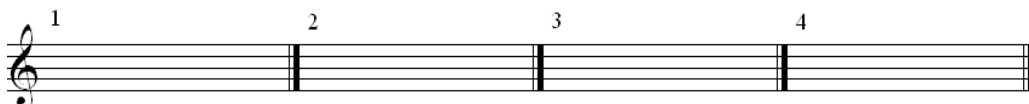
1-) Çalınan 6 adet armonik aralığın notalarını ve adlarını tartışarak yazınız.



2-) Çalınan 4 adet temel durumdaki üç sesli akorların notalarını ve adlarını tartışarak yazınız. (Re Majör, do minör, mi -5'li vb.)



3-) Çalınan 4 adet çevrim durumdaki üç sesli akorların notalarını ve çevrim şifrelerini tartışarak yazınız.



4-) Çalınan 4 adet temel durumdaki Yedili (7'li) akorların notalarını ve adlarını tartışarak yazınız. (Majör yedili, Minör yedili, Dominant yedili vb.)



5-) İkişer ölçülük gruplar halinde çalınan ve belirli yerleri verilen ezgiyi ölçü sayısı ile birlikte tartışarak yazınız.



BAŞARI TESTİ

Adı-Soyadı:

Açıklama: Ton bulma sorusu hariç, işitsel- duyuşsal testle ilgili hazırlanan soruların tamamı Mi Majör tonuna ait sesler düşünülerek cevaplandırılacaktır.

1-) Çalınan 6 adet armonik aralığın notalarını ve adlarını yazınız.



2-) Çalınan 4 adet temel durumdaki üç sesli akorların notalarını ve adlarını yazınız. (Re Majör, do minör, mi -5'li vb.)



3-) Çalınan 4 adet çevrim durumdaki üç sesli akorların notalarını ve çevrim şifrelerini yazınız.



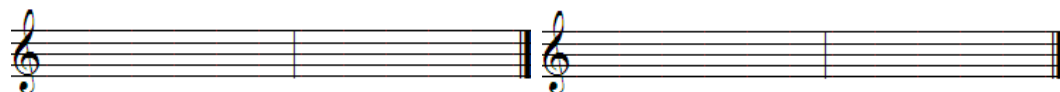
4-) Çalınan 4 adet temel durumdaki Yedili (7'li) akorların notalarını ve adlarını yazınız. (Majör yedili, Minör yedili, Dominant yedili vb.)



5-) İkişer ölçülük gruplar halinde çalınan ezgiyi ölçü sayısı ile birlikte yazınız.



6-) Karar sesinde biten 2 adet tonal motifin notalarını yazarak tonlarını belirleyiniz.



KONTROL GRUBU IV. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 18 Nisan 2011
Konu	Mi Majör tonalitesinde işitme ve yazma		
Alt Konular	1.Mi Majör tonalitesine ait seslerin oluşturduğu aralık ve üç sesli akorların tınlayış özellikleri 2.Mi Majör tonalitesinde kurulabilecek yedili akorların tınlayış özellikleri 3.Mi Majör tonalitesinde diatonik modülasyonlu dikte yazma		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, dikte parçası		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 20 dk.	Piyanoyla çalınan iki adet ezginin ait olduğu tonları bulma çalışmasıyla derse başlanır. Her bir örnek üzerinde tartışılarak ton bulmada izlenmesi gereken yollar vurgulanır. Seçilen öğrencilerin piyanoda çalınan aralıkların adlarını belirlemeleri istenir. Aynı çalışma temel durumda üç sesli akorların adlarını belirlemeyle devam eder. Verilen her üç sesli akor, üst bölgeye bir üçlü eklenerek yedili akorlara çevrilir ve öğrencilerin yedili akorların adlarını belirlemeleri istenir. Gerekli yerlerde pekiştireç ve dönüt-düzeltilmeler verilir. Aynı çalışmanın Mi Majör tonuna ait seslerle yapılacağı açıklanır.		
İşleme 60 dk.	Öğrencilerin, sırasıyla çalınan sekiz adet aralık ile dört adet üç sesli ve 4 adet yedili akorun notalarını ve adlarını defterlerine yazmaları istenir. Her çalışma sonunda cevaplar açıklanarak öğrencilerin yazdıklarını kontrol etmeleri sağlanır. Solfej okumalarında ve dikte çalışmalarında tona ait sesler arasındaki ilişkilerin önemli olduğu, özellikle aralık ve akor ilişkilerini çözümlemeye yönelik yapılan çalışmaların solfej okumayı ve dikte yazmayı kolaylaştırdığı açıklanır. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin anlamadıkları yerler varsa belirlenir ve gerekli dönüt-düzeltilmeler verilerek etkinlik bitirilir. Mi Majör tonunda belirli yerleri verilen sekiz ölçülük modülasyonlu dikte çalışması tahtaya yazılır ve boş ölçüleri tamamlama çalışması yapılır. Çalışma sonunda seçilen istekli öğrencilerin ölçüleri tamamlaması istenir. Yapılan modülasyonla ilgili sorular sorulur. Doğru yapanlara pekiştireç, yanlış veya eksik yapanlara ise gerekli dönüt-düzeltilmeler verilerek etkinlik bitirilir.		
Değerlendirme 20 dk.	Öğrencilere, piyanoyla Mi Majör tonunda sekiz adet aralık, dörder adet üç sesli ve dört sesli (yedili) akor sorulur ve cevapları defterlerine yazmaları istenir. Daha sonra iki adet tonal motif çalınarak tonlarını belirlemeleri ve notalarını yazmaları istenir. Çalışma sonunda doğru cevaplar açıklanır ve en çok doğru cevabı veren ilk üç öğrenci takdir edilir. Bir sonraki ders her grubun do minör tonunda ¾'lük ölçü sayısında sekiz ölçülük modülasyonlu bir ezgi yazması istenerek ders bitirilir.		

DENEY GRUBU IV. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 21 Nisan 2011
Konu	Dört diyezli minör tonalite		
Alt Konular	1. Do# minör dizileri, durucu-yürüyücü sesler 2. Armonik minör dizi sesleri üzerine kurulan temel durumdaki üç sesli akorlar 3. Armonik minör dizi sesleri üzerine kurulan yedili akorlar 4. Dominant yedili (D ⁷) akorunun kurulumu ve çözümleri 5. Uzak-yakın tonlara modülasyonlar		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, ÖTBB tekniği, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, Özgür ve Aydoğan no.291 solfej parçası, çalışma yaprağı		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 10 dk.	Tahtaya öğretmen tarafından re minör tonunda tonik sesle başlayan sekiz ölçülük bir ezgi yazılır ve sınıfın deşifre yapması istenir. Daha sonra aynı ezginin ‘Do’ sesinden başlanarak deşifre yapılması istenir. Sınıfa her iki ton arasındaki farkın neler olduğu sorulur. Verilen cevaplar incelendikten sonra aradaki farkın tonal donanımdan kaynaklandığına dikkat çekilerek dersin konusuna geçilir.		
Konunun Serimi 30 dk.	Tahtaya üç çeşit do# minör dizisi yazılır. Her dizi piyano eşliğinde seslendirilerek aralarındaki farka dikkat çekilir. Do# minör tonalitesinin Mi Majör tonalitesiyle		

	akrabalığı anlatılarak, aldığı ses değiştirici işaretler ve minör dizinin çeşidine göre yapılan değişiklikler açıklanır. Armonik do# minör dizisinde durucu ve yürüyücü sesler belirtilerek piyano eşliğinde yürüyücü sesleri durucu seslere çözme çalışması yapılır. Seçilen öğrencilerle Armonik do# minör dizi sesleri üzerine önce temel üç sesli akor kurma ve adlarını belirleme, daha sonra kurulan akorları yedili akorlara dönüştürme ve adlarını belirleme çalışmaları yapılır. Doğru yapan öğrencilere pekiştirici verilir, eksik veya yanlış yapan öğrencilere dönüt-düzeltilme yapılır. Do# minör tonalitesinde, bütün minör tonalitelerde olduğu gibi genellikle ilgili majör tonaliteye modülasyon yapıldığı belirtilir ve modülasyon yapılabilecek diğer tonlar açıklanır. Özgür ve Özgür ve Aydoğan'dan 291 no'lu solfej parçasının deşifresi yapılarak etkinlik tamamlanır. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin anlamadıkları yerler varsa belirlenir ve gerekli dönüt-düzeltilmelerden sonra etkinlik bitirilir.
Grupların Oluşturulması-Konunun Belirlenmesi 5 dk.	Konu anlatımından sonra sınıf, ÖTBB tekniğine göre dört gruba ayrılır. Her gruba Do# minör konusuyla ilgili hazırlanan çalışma yaprağı dağıtılır. Çalışma sonunda bireysel sınav yapılacağı ve grupların amacının takım halinde sınava hazırlanmak olduğu açıklanır.
Konunun Çalışılması 30 dk.	Öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlamak için her gruba çalışma yaprağından en fazla ikişer kopya verilir. Grupların, çalışma yaprağında bulunan 12 adet soruyu tartışarak cevaplaması, cevapları karşılaştırması ve grup üyelerinin birbirlerinin yanlışlarını düzeltmesi istenerek çalışma için 30 dk. süre verilir.
Değerlendirme 25 dk.	Çalışma sonunda öğrencilerin klasik sınıf düzenine geçmesi istenir. Çalışma yaprağındaki sorulardan farklı ama aynı seviyede hazırlanan 12 soruluk test uygulanır. Testin sonucunun bir sonraki ders açıklanacağı belirtilir. Bir sonraki ders için öğrencilerden do# minör tonunda yazılmış ve içinde modülasyon bulunan kısa bir eseri örnek olarak getirmeleri istenerek ders bitirilir.

ÇALIŞMA YAPRAĞI

Grubun Adı:

1-) Doğal do# minör dizisinin 2. ve 5. sesleri üzerine temel durumda kurulan üç sesli akorlar sırasıyla hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- a) Minör - Eksik 5'li b) Eksik 5'li - Majör c) Eksik 5'li - Minör d) Minör - Majör

2-) Aşağıdaki dizinin adını işaretleyiniz.



- a) Armonik do# minör b) Doğal do# minör
c) Do# Majör d) Tampere sisteme uyarlanmış Do# Hüseyini makamı dizisi

3-) Melodik do# minör dizisinin 6. sesi üzerine temel durumda kurulan üç sesli akor aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Minör b) Majör c) Eksik 5'li d) Artık 5'li

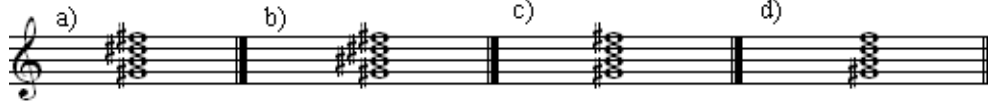
4-) Melodik do# minör dizisinin 2. sesi üzerine temel durumda kurulan Yedili (7'li) akor aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Minör yedili b) Dominant yedili c) Majör yedili d) Eksik yedili

5-) Armonik do# minör dizisinin 2. ve 7. seslerinin oluşturduğu aralığı işaretleyiniz.

- a) Büyük altılı (B₆) b) Küçük altılı (k₆) c) Artık altılı (+6) d) Eksik altılı (-6)

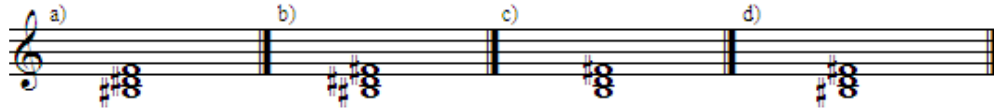
6-) Aşağıdaki akorlardan hangisi do# minör tonuna ait Dominant Yedili (D⁷) akorudur?



7-) Do# minör tonuna ait Dominant Yedili (D⁷) akorunda kaç adet uyumsuz aralık vardır?

- a) 1 b) 2 c) 3 d) Uyumsuz aralık yoktur

8-) Melodik do# minör dizisinin 7. sesi üzerine temel durumda kurulan akor aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?



9-) Melodik do# minör dizisini tampere sisteme uyarlanmış Do# Karcigar makamı dizisine çevirmek için ne tür değişiklikler yapmak gerekir?

- a) Dizinin 6. ve 7. sesleri yarım ses tizleştirilir.
b) Dizinin 5. ve 7. sesleri yarım ses tizleştirilir.
c) Dizinin 6. sesi yarım ses tizleştirilir, 7. sesi yarım ses pesleştirilir.
d) Dizinin 5. ve 7. sesleri yarım ses pesleştirilir.

10-) Yandaki akorlar hangi seçenekte sırasıyla doğru olarak verilmiştir?



- a) Minör - Majör - Eksik 5'li b) Eksik 5'li - Majör - Artık 5'li
c) Eksik 5'li - Majör - Minör d) Minör - Artık 5'li - Eksik 5'li

11-) Aşağıda adları, çevrim durumları ve başlangıç sesleri verilen akorları kurunuz.



Majör 1. çevrim Minör 1. çevrim Minör 1. çevrim -5'li 2. çevrim

12-) Aşağıda adları ve temel durumda 4. sesleri verilen Yedili (7'li) akorları kurunuz.



Majör yedili Eksik yedili Minör yedili Dominant yedili

BAŞARI TESTİ

Adı-Soyadı:

1-) Doğal do# minör dizisinin 4. ve 5. sesleri üzerine temel durumda kurulan üç sesli akorlar sırasıyla hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- a) Minör - Eksik 5'li b) Majör - Minör c) Minör - Minör d) Minör - Majör

2-) Aşağıdaki dizinin adını işaretleyiniz.



- a) Armonik do# minör b) Do# Majör
c) Doğal do# minör d) Tampere sisteme uyarlanmış Do# Hüseyini makamı dizisi

3-) Melodik do# minör dizisinin 4. sesi üzerine temel durumda kurulan üç sesli akor aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Minör b) Majör c) Eksik 5'li d) Artık 5'li

4-) Doğal do# minör dizisinin 3. sesi üzerine temel durumda kurulan Yedili (7'li) akor hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- a) Minör yedili b) Dominant yedili c) Majör yedili d) Eksik yedili

5-) Doğal do# minör dizisini tampere sisteme uyarlanmış Do# Kürdi makamı dizisine çevirmek için hangi değişiklikleri yapmak gerekir?

- a) Dizinin 2. sesi yarım ses pesleştirilir.
b) Dizinin 5. ve 7. sesleri yarım ses tizleştirilir.
c) Dizinin 2. ve 6. sesleri yarım ses pesleştirilir.
d) Dizinin 5. ve 7. sesleri yarım ses pesleştirilir.

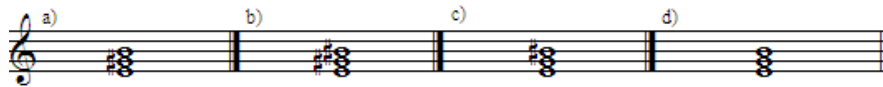
6-) Armonik do# minör dizisinin 2. ve 6. seslerinin oluşturduğu aralığı işaretleyiniz.

- a) Artık dörtlü (+4) b) Tam beşli (T₅) c) Tam dörtlü (T₄) d) Eksik beşli (-5)

7-) Armonik do# minör dizisinin 7. sesi üzerine kurulan Yedili (7'li) akorda kaç adet uyumsuz aralık vardır?

- a) 1 b) 2 c) 3 d) Uyumsuz aralık yoktur

8-) Melodik do# minör dizisinin 3. sesi üzerine temel durumda kurulan akor seçeneklerin hangisinde verilmiştir?



9-) Do# minör tonalitesine ait Dominant Yedili (D⁷) akorunun 2. çevriminde soprano partisinde hangi ses bulunur?

- a) Re# b) Si# c) Sol# d) Fa#

10-) Yandaki akorlar hangi seçenekte sırasıyla doğru olarak verilmiştir?

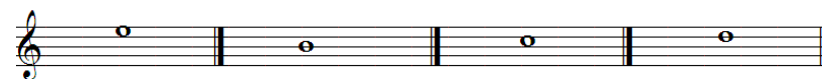
- a) Minör - Eksik 5'li - Majör b) Eksik 5'li - Majör - Artık 5'li
c) Eksik 5'li - Majör - Minör d) Minör - Eksik 5'li - Artık 5'li

11-) Aşağıda adları, durumları ve başlangıç sesleri verilen akorları kurunuz.



Majör 1. çevrim Minör 2. çevrim Minör 1. çevrim -5'li 1. çevrim

12-) Aşağıda adları ve temel durumda 4. sesleri verilen Yedili (7'li) akorları kurunuz.



Minör yedili Majör yedili Eksik yedili Dominant yedili

KONTROL GRUBU IV. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 22 Nisan 2011
Konu	Dört diyezli minör tonalite		
Alt Konular	1. Do# minör dizileri, durucu-yürüyücü sesler 2. Armonik minör dizi sesleri üzerine kurulan temel durumdaki üç sesli akorlar 3. Armonik minör dizi sesleri üzerine kurulan yedili akorlar 4. Dominant yedili (D ⁷) akorunun kurulumu ve çözümleri 5. Uzak-yakın tonlara modülasyonlar		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, Özgür ve Aydoğan no.291 solfej parçası		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 15 dk.	Tahtaya öğretmen tarafından re minör tonunda tonik sesle başlayan sekiz ölçülük bir ezgi yazılır ve sınıfın deşifre yapması istenir. Daha sonra aynı ezginin ‘Do’ sesinden başlanarak deşifre yapılması istenir. Sınıfa her iki ton arasındaki farkın sebebinin neler olabileceği sorulur. Verilen cevaplar incelendikten sonra aradaki farkın tonal donanımdan kaynaklandığına dikkat çekilerek dersin konusuna geçilir.		
İşleme 60 dk.	Tahtaya üç çeşit do# minör dizisi yazılır. Her dizi piyano eşliğinde seslendirilerek aralarındaki farka dikkat çekilir. Do# minör tonalitesinin Mi Majör tonalitesiyle akrabalığı anlatılarak aldığı ses değiştirici işaretler ve minör dizinin çeşidine göre yapılan değişiklikler açıklanır. Armonik do# minör dizisinde durucu ve yürüyücü sesler belirtilerek piyano eşliğinde yürüyücü sesleri durucu seslere çözme çalışması yapılır. Seçilen öğrencilerle Armonik do# minör dizi sesleri üzerine önce temel üç sesli akor kurma ve adlarını belirleme, daha sonra kurulan akorları yedili akorlara dönüştürme ve adlarını belirleme çalışmaları yapılır. Doğru yapan öğrencilere pekiştirici verilir, eksik veya yanlış yapan öğrencilere dönüt-düzeltilme yapılır. Do# minör tonalitesinde, bütün minör tonalitelere olduğu gibi genellikle ilgili majör tonaliteye modülasyon yapıldığı belirtilir ve modülasyon yapılabilecek diğer tonlar açıklanır. Özgür ve Aydoğan’dan 291 no’lu solfej parçasının deşifresi yapılarak etkinlik tamamlanır. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin anlamadıkları yerler varsa belirlenir ve gerekli dönüt-düzeltilmeler verilerek etkinlik bitirilir.		
Değerlendirme 25 dk.	Sınıftan seçilen öğrencilere soru-cevap tekniğiyle sorular sorularak bireysel değerlendirme yapılır. Bir sonraki ders için öğrencilerden do# minör tonunda yazılmış ve içinde modülasyon bulunan kısa bir eseri örnek olarak getirmeleri istenerek ders bitirilir.		

DENEY GRUBU V. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 25 Nisan 2011
Konu	Do# minör tonalitesinde işitme ve yazma		
Alt Konular	1.Do# minör dizilerine ait seslerin oluşturduğu aralık ve üç sesli akorların tınlayış özellikleri 2.Do# minör dizilerinde kurulabilecek yedili akorların tınlayış özellikleri 3.Ton-makam belirleme 4.Do# minör tonalitesinde diyatonik modülasyonlu dikte yazma		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, ÖTBB tekniği		
Araç-Gereçler	Piyano, dikte parçası, çalışma yaprağı, başarı testi		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 15 dk.	Piyanoyla çalınan iki adet dizinin ve motiflerin ait olduğu ton ve makamları bulma çalışmasıyla derse başlanır. Her örnek üzerinde tartışılarak ton-makam belirlemede izlenmesi gereken yollar açıklanır. Seçilen öğrencilerin piyanoda verilen aralık ve akorların adlarını belirlemeleri istenir. Gerekli yerlerde pekiştirici verilir ve dönüt-düzeltilmeler yapılarak aynı çalışmanın do# minör tonunda tekrarlanacağı açıklanır.		
Konunun Serimi 30 dk.	Tahtaya üç adet doğal do# minör dizisi yazılır. Öğrencilerin, dizileri armonik ve melodik minör dizilerine dönüştürmeleri istenir. Her bir dizi çalınır ve seçilen		

	öğrenciler çalınan dizilerin hangileri olduğu sorulur. Daha sonra öğrencilerin armonik do# minör dizisini tampere sisteme uyarlanmış Do# Hüseyini ve Karcıgar makamı dizilerine dönüştürmeleri istenir. Seçilen öğrencilere, çalınan dizilerin hangi makama ait olduğu sorulur. Gerekli pekiştireçler verilip ve dönüt-düzeltilmeler yapıldıktan sonra sınıf tarafından diziler piyano eşliğiyle seslendirilir ve tonal-makamsal arasındaki benzerliklere/farklara dikkat çekilir.
Grupların Oluşturulması 5 dk.	Sınıf, ÖTBB tekniğine uygun olarak dört gruba bölünür. Her gruba çalışma kağıdı dağıtılır. Bir önceki ders grup üyelerinden en yüksek puanı alan öğrenci grup lideri olarak seçilir ve çalışmalarda grup arkadaşlarına yol göstermesi sağlanır.
Konunun Çalışılması 25 dk.	Grupların, öğretmen tarafından piyanoyla çalınan motiflerin tonunu-makamını bulmaları istenir. Daha sonra do# minör tonuna ait dizi seslerinden oluşan altı adet aralık ile dörder adet üç sesli ve dört sesli (yedili) akorların notalarını ve adlarını tartışarak bulmaları ve çalışma kağıtlarına yazmaları istenir. Do# minör tonunda belirli yerleri boş bırakılan, ilgili majörüne modülasyonlu dikte yazma çalışması yapılarak konu çalışması tamamlanır.
Grup Çalışmalarının Değerlendirilmesi 5 dk.	Öğretmen tarafından çalışma sonunda cevaplar açıklanır ve grupların verdikleri her doğru için çalışma kağıtlarına bir artı koyması istenir. Grup çalışmasının sonunda her grubun toplam doğru sayısı belirlenerek en çok doğruyu yapan grup ödüllendirilir. Her gruptan seçilen birer öğrenciye yapılan çalışmalara benzer sorular sorularak bireysel değerlendirme yapılır. Grup üyelerinin verdiği doğru cevaplara göre gruplara puan verilerek toplam grup puanı elde edilir. En yüksek puanı alan grup takdir edilir.
Değerlendirme 20 dk.	Öğrencilerin klasik düzene geçmeleri istenir ve aralık-akor duyma, ton belirleme ve dikte yazma çalışmalarına yönelik hazırlanan beş soruluk test uygulanır. Sonuçların bir sonraki ders açıklanacağı belirtilir ve her grubun tampere sisteme uyarlanmış Re karar Karcıgar makamında, 5/8'lik ölçü sayısında dört ölçülük bir ezgi yazması istenerek ders bitirilir.

ÇALIŞMA YAPRAĞI

Grubun Adı:

1-) Çalınan 6 adet armonik aralığın notalarını ve adlarını tartışarak yazınız.



2-) Çalınan 4 adet temel durumdaki üç sesli akorların notalarını ve adlarını tartışarak yazınız.



3-) Çalınan 4 adet çevrim durumdaki üç sesli akorların notalarını ve çevrim şifrelerini tartışarak yazınız.



4-) Temel durumda çalınan 4 adet Yedili (7'li) akorun notalarını ve adlarını tartışarak yazınız.



5-) İkişer ölçülük gruplar halinde çalınan ve belirli yerleri verilen ezgiyi ölçü sayısı ile birlikte tartışarak yazınız.



6-) Piyanoyla çalınan ve karar sesinde biten 2 adet motifin notalarını yazarak tonunu/makamını belirleyiniz.



BAŞARI TESTİ

Adı-Soyadı:

Acıklama: Duyuşsal testle ilgili hazırlanan soruların tamamı do# minör tonalitesine ait sesler düşünülerek cevaplandırılacaktır.

1-) Çalınan 4 adet armonik aralığın notalarını ve adlarını yazınız.



2-) Çalınan 4 adet temel durumdaki üç sesli akorların notalarını ve adlarını yazınız.



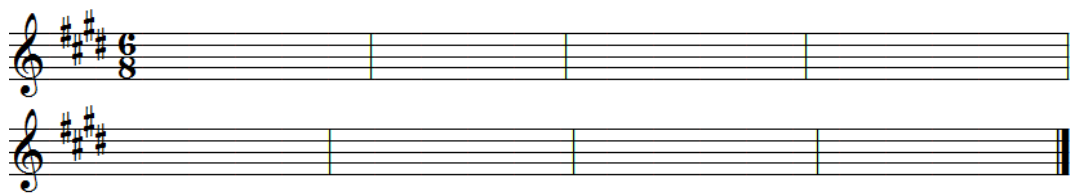
3-) Çalınan 2 adet çevrim durumdaki üç sesli akorların notalarını ve çevrim şifrelerini yazınız.



4-) Çalınan 2 adet temel durumdaki Yedili akorun notalarını ve adlarını yazınız.



5-) İkişer ölçülük gruplar halinde çalınan ezgiyi ölçü sayısı ile birlikte yazınız.



KONTROL GRUBU V. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 25 Nisan 2011
Konu	Do# minör tonalitesinde işitme ve yazma		
Alt Konular	1.Do# minör dizilerine ait seslerin oluşturduğu aralık ve üç sesli akorların tınlayış özellikleri 2.Do# minör dizilerinde kurulabilecek yedili akorların tınlayış özellikleri 3.Ton-makam belirleme 4.Do# minör tonalitesinde diya-tonik modülasyonlu dikte yazma		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap		
Araç-Gereçler	Piyano, dikte parçası		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 20 dk.	Piyanoyla çalınan iki adet dizinin ve motiflerin ait olduğu ton ve makamları bulma çalışmasıyla derse başlanır. Her örnek üzerinde tartışılarak ton-makam belirlemede izlenmesi gereken yollar açıklanır. Seçilen öğrencilerin piyanoda verilen aralık ve akorların adlarını belirlemeleri istenir. Gerekli yerlerde pekiştirilerek verilir ve dönüt-düzeltilmeler yapılarak aynı çalışmanın do# minör tonunda tekrarlanacağı açıklanır.		
İşleme 60 dk.	Tahtaya üç adet doğal do# minör dizisi yazılır. Öğrencilerin, dizileri armonik ve melodik minör dizilerine dönüştürmeleri istenir. Her bir dizi çalınır ve seçilen öğrenciler çalınan dizilerin hangileri olduğu sorulur. Daha sonra öğrencilerin armonik do# minör dizisini tampere sisteme uyarlanmış Do# Hüseyini ve Karcıgar makamı dizilerine dönüştürmeleri istenir. Seçilen öğrencilere, çalınan dizilerin hangi makama ait olduğu sorulur. Gerekli pekiştirilerek ve dönüt-düzeltilmeler verildikten sonra sınıf tarafından diziler piyano eşliğiyle seslendirilir ve tonal-makamsal arasındaki benzerliklere/farklara dikkat çekilir. Öğrencilerin, do# minör tonuna ait dizi seslerinden oluşan sekiz adet aralık ile dörder adet üç sesli ve dört sesli (yedili) akorun notalarını ve adlarını defterlerine yazmaları istenir. Her çalışma sonunda cevaplar açıklanarak öğrencilerin kontrol etmeleri sağlanır. Soru-cevap tekniğiyle anlaşılmayan yerler varsa belirlenir ve gerekli dönüt-düzeltilmeler verilerek etkinlik bitirilir. Do# minör tonunda belirli ölçüleri verilen ve ilgili majörüne modülasyon yapılan sekiz ölçülük dikte çalışması tahtaya yazılır ve boş ölçüleri tamamlama çalışması yapılır. Çalışma sonunda seçilen istekli öğrencilerin, tamamladıkları ölçüleri tahtaya yazmaları istenir. Diktede yapılan modülasyonla ilgili sorular sorulur. Doğru yapanlara pekiştirilerek verilir, yanlış veya eksik yapanlara gerekli dönüt-düzeltilmeler yapılarak etkinlik bitirilir.		
Değerlendirme 20 dk.	Öğrencilerin, piyanoyla çalınan iki adet motifin tonunu-makamını belirlemeleri istenir. Daha sonra do# minör tonuna ait dizi seslerinden oluşan sekiz adet aralık, dörder adet üç sesli ve dört sesli (yedili) akor sorulur ve cevapları defterlerine yazmaları istenir. Do# minörün ilgili majörüne modülasyonlu sekiz ölçülük dikte çalışması yapılarak çalışma tamamlanır. Çalışma sonunda doğru cevaplar açıklanır ve en çok doğru cevabı veren ilk üç öğrenci takdir edilerek çalışma bitirilir. Öğrencilerden tampere sisteme uyarlanmış Re karar Karcıgar makamında, 5/8'lik ölçü sayısında dört ölçülük bir ezgi yazmaları istenerek ders tamamlanır.		

DENEY GRUBU V. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 28 Nisan 2011
Konu	Hicaz ve Zırgüleli Hicaz makamı		
Alt Konular	1. Hicaz dörtlüsü ve beşlisi (çeşniler) 2. Hicaz ve Zırgüleli Hicaz makamı dizileri 3. Dizi sesleri arasındaki ilişkiler 4. Tonal dizilerle arasındaki benzerlik ve farklılıklar		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, ÖTBB tekniği, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, hicaz makamında örnekler (Özgür ve Aydoğan, 182 (hicaz), 197 (zırgüleli hicaz); Egüz, yarım gitti çeşmeye, ninni), dikte parçası (Özgür ve Aydoğan, 183)		

Öğretme-Öğrenme Süreci	
Motivasyon 15 dk.	‘Yarım Gitti Çeşmeye’ ve ‘Ninni’ türkülerinin notaları çoğaltılarak sınıfa dağıtılır ve incelenmesi istenir. İstekli olan öğrencilerin piyano eşliğinde deşifre yapmaları sağlanarak türkülerin makamı sorulur. Gelen cevaplar incelendikten sonra dersin konusunun ‘Hicaz ve Zırgüleli Hicaz makamı’ olduğu açıklanır.
Konunun Serimi 45 dk.	Türk Müziğinde makam yapılarının 4’lü ve 5’li dizilimlerden oluştuğu, bu dizilimlerin ise ‘çeşni’ olarak adlandırıldığı açıklanarak çeşniler hakkında bilgi verilir. Daha önce işlenen Hüseyini ve Kürdi makamlarına ait diziler tahtaya yazılarak üzerinde çeşniler gösterilir. Öğrencilerin piyano eşliğinde önce çeşnileri daha sonra makam dizilerini seslendirmeleri istenir. Makamları tampere sisteme uyarlayarak adlandırmanın ve seslendirmenin gerekçeleri açıklanarak tahtaya tampere sisteme uyarlanmış La Hicaz makamı dizisi ve Zırgüleli Hicaz makamı dizisi yazılır ve üzerinde çeşniler gösterilir. Güçlüleri ve sesler arasındaki ilişkiler açıklandıktan sonra Hicaz dörtlüsü ile armonik minör dizisi arasındaki benzerliğe dikkat çekilir. Motivasyon aşamasında seslendirilen türkülerin tekrar seslendirilmesi istenerek hangi makamda yazıldıkları tekrar sorulur. Doğru cevap verenlere pekiştireç, yanlış cevap verenlere dönüt-düzeltilme verilir. Geleneksel yapıdaki solfej örnekleri deşifre yapılarak önemli yerler vurgulanır. Daha sonra tampere sisteme uyarlanmış Hicaz makamında 6/8’lik ölçü sayısında dikte çalışması yapılarak etkinlik tamamlanır. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin anlamadıkları yerler varsa belirlenir ve gerekli dönüt-düzeltilmeler verilerek etkinlik bitirilir.
Grupların Oluşturulması 5 dk.	Konu anlatımından sonra sınıf, ÖTBB tekniğine göre dört gruba ayrılır. Her gruba Hicaz makamı konusuyla ilgili hazırlanan çalışma yaprağı dağıtılır.
Konunun Çalışması 20 dk.	Öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlamak için her gruba çalışma yaprağından en fazla ikişer kopya verilir. Grupların, çalışma yaprağında bulunan altı adet soruyu tartışarak cevaplama, cevapları karşılaştırması ve grup üyelerinin birbirlerinin yanlışlarını düzeltmesi istenerek çalışma için 15 dk. süre verilir.
Değerlendirme 15 dk.	Çalışma sonunda öğrencilerin klasik sınıf düzenine geçmesi istenir. Çalışma yaprağındaki sorulardan farklı ama aynı seviyede hazırlanan beş soruluk test uygulanır. Testin sonucunun bir sonraki ders açıklanacağı belirtilir. Öğrencilerden tampere sisteme uyarlanmış Mi karar Hicaz makamında 2/4’lük ölçü sayısında dört ölçülük bir ezgi ile Re karar Zırgüleli Hicaz makamında 5/8’lik ölçü sayısında sekiz ölçülük bir ezgi yazmaları istenerek ders bitirilir.

ÇALIŞMA YAPRAĞI

Grubun Adı:

1-) Aşağıdaki diziye tampere sisteme uyarlanmış Hicaz makamı dizisine dönüştürünüz.



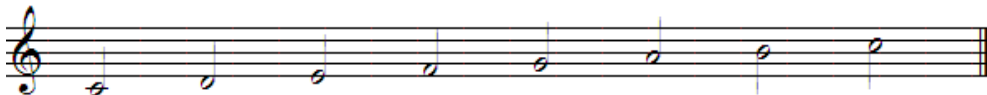
2-) Tampere sisteme uyarlanmış Zırgüleli Hicaz makamına ait dizinin 2. ve 7. seslerinin oluşturduğu aralığı işaretleyiniz.

- a-) Büyük 6’lı (B₆) b-) Küçük 7’li (k₇) c-) Artık 7’li (+7) d-) Büyük 7’li (B₇)

3-) Tampere sisteme uyarlanmış Hicaz makamı dizisinin 1. ve 5. sesleri üzerine kurulan üç sesli akorların adını işaretleyiniz.

- a-) Majör – Majör b-) Minör – Eksik 5’li c-) Majör – Eksik 5’li d-) Majör – Minör

4-) Aşağıdaki diziye tampere sisteme uyarlanmış Zırgüleli Hicaz makamı dizisine dönüştürünüz.



5-) Mi Majör dizisini tampere sisteme uyarlanmış Zirgüleli Hicaz makamı dizisine dönüştürmek için yapılması gereken değişiklikleri yazınız.

Dizinin.....derecesi yarım ses.....,derecesi yarım ses.....

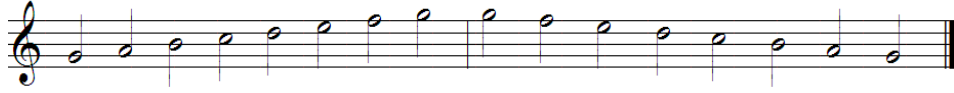
6-) Tampere sisteme uyarlanmış Hicaz makamı dizisinin 1. ve 3. sesleri üzerine kurulan Yedili (7'li) akorların adını işaretleyiniz.

a-) (MK7'li) - (-5-7'li) b-) (MK7'li) - (-5K7'li) c-) (mK7'li) - (-5-7'li) d-) (mB7'li) - (-5K7'li)

BAŞARI TESTİ

Adı-Soyadı:

1-) Aşağıdaki diziye tampere sisteme uyarlanmış Zirgüleli Hicaz makamı dizisine dönüştürünüz.



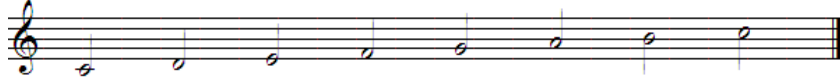
2-) Tampere sisteme uyarlanmış Hicaz makamı dizisinin 2. ve 3. seslerinin oluşturduğu aralığı yazınız.

a-) Büyük 2'li (B₂) b-) Büyük 3'lü (B₃) c-) Artık 3'lü (+3) d-) Artık 2'li (+2)

3-) Tampere sisteme uyarlanmış Hicaz makamı dizisinin 7. sesi üzerine kurulan üç sesli akorun adını işaretleyiniz.

a-) Majör b-) Minör c-) Eksik 5'li d-) Artık 5'li

4-) Aşağıdaki diziye tampere sisteme uyarlanmış Hicaz makamı dizisine dönüştürünüz.



5-) Tampere sisteme uyarlanmış Zirgüleli Hicaz makamı dizisinin 1. sesi üzerine kurulan Yedili (7'li) akorun adını işaretleyiniz.

a-) MK7'li b-) -5-7'li c-) MB7'li d-) -5K7'li

KONTROL GRUBU V. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 29 Nisan 2011
Konu	Hicaz ve Zirgüleli Hicaz makamı		
Alt Konular	1. Hicaz dörtlüsü ve beşlisi (Çeşniler) 2. Hicaz ve Zirgüleli Hicaz makamı dizileri 3. Dizi sesleri arasındaki ilişkiler 4. Tonal dizilerle arasındaki benzerlik ve farklılıklar		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, hicaz makamında örnekler (Özgür ve Aydoğan, 182 (hicaz), 197 (zirgüleli hicaz), Egüz, yarım gitti çeşmeye, ninni), dikte parçası (Özgür ve Aydoğan, 183)		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 20 dk.	‘Yarım Gitti Çeşmeye’ ve ‘Ninni’ türkülerinin notaları çoğaltılarak sınıfa dağıtılır ve incelenmesi istenir. İstekli olan öğrencilerin piyano eşliğinde deşifre yapmaları sağlanarak türkülerin makamı sorulur. Gelen cevaplar incelendikten sonra dersin konusunun ‘Hicaz ve Zirgüleli Hicaz makamı’ olduğu açıklanır.		

İşleme 60 dk.	Türk Müziğinde makam yapılarının 4'lü ve 5'li dizilimlerden oluştuğu, bu dizilimlerin ise 'çeşni' olarak adlandırıldığı açıklanarak çeşniler hakkında bilgi verilir. Daha önce işlenen Hüseyini ve Kürdi makamlarına ait diziler tahtaya yazılarak üzerinde çeşniler gösterilir. Öğrencilerin piyano eşliğinde önce çeşnileri daha sonra makam dizilerini seslendirmeleri istenir. Makamları tampere sisteme uyarlayarak adlandırmanın ve seslendirmenin gerekçeleri açıklanarak tahtaya tampere sisteme uyarlanmış Hicaz makamı dizisi ve Zırgüleli Hicaz makamı dizisi yazılır ve çeşniler gösterilir. Güçlüleri ve sesler arasındaki ilişkiler açıklandıktan sonra Hicaz dörtlüsü ile armonik minör dizisi arasındaki benzerliğe dikkat çekilir. Motivasyon aşamasında seslendirilen türkülerin tekrar seslendirilmesi istenerek hangi makamda yazıldıkları tekrar sorulur. Doğru yapanlara pekiştirilerek, yanlış yapanlara gerekli dönüt-düzeltilmeler verilir. Geleneksel yapıdaki solfej örnekleri deşifre yapılarak önemli yerler vurgulanır. Daha sonra tampere sisteme uyarlanmış Hicaz makamında 6/8'lik ölçü sayısında dikte çalışması yapılarak etkinlik tamamlanır. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin anlamadıkları yerler varsa belirlenir ve gerekli dönüt-düzeltilmeler verilerek etkinlik bitirilir.		
Değerlendirme 20 dk.	Seçilen öğrencilerden Re, Do ve Mi sesleri üzerine tampere sisteme uyarlanmış Hicaz ve Zırgüleli Hicaz makamı dizilerini tahtaya yazmaları istenerek bireysel değerlendirme yapılır. Öğrencilerden tampere sisteme uyarlanmış Mi karar Hicaz makamında 2/4'lük ölçü sayısında dört ölçülük bir ezgi ile Re karar Zırgüleli Hicaz makamında 5/8'lik ölçü sayısında sekiz ölçülük bir ezgi yazmaları istenerek ders bitirilir.		
DENEY ve KONTROL GRUBU VI. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 2 Mayıs 2011
Konu	Nikriz makamı		
Alt Konular	1. Nikriz beşlisi ve makam dizisi 2. Dizi sesleri arasındaki ilişkiler 3. Diğer makamlarla benzerlikler		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, Özgür ve Aydoğan, 201-202, 'Nazlı Osman' türküsü, dikte (Özgür ve Aydoğan, 181-213)		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 10 dk.	'Nazlı Osman' türküsünün notası çoğaltılarak sınıfa dağıtılır ve incelenmesi istenir. İstekli olan öğrencilerin piyano eşliğinde deşifre yapmaları sağlanarak türkünün makamı sorulur. Gelen cevaplar incelendikten sonra dersin konusunun 'Nikriz makamı' olduğu açıklanır.		
İşleme 65 dk.	Türk Müziği dizilerini oluşturan çeşniler hatırlatılarak tahtaya Sol sesi üzerinden Nikriz makamı dizisi yazılır ve üzerinde çeşniler gösterilir. Nikriz makamı dizisini oluşturan sesler arasındaki ilişkiler açıklandıktan sonra tahtaya tampere sisteme uyarlanmış La karar Hicaz makamı dizisi yazılır ve Nikriz makamı ile Hicaz makamı arasındaki benzerliklere dikkat çekilir. Öğrencilerin piyano eşliğinde önce Nikriz beşlisini, daha sonra Nikriz makamı dizisini seslendirmeleri istenir. Aynı çalışma Hicaz makamı dizisinde de yapılarak aradaki benzerliğe dikkat çekilir. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin anlamadıkları yerler varsa belirlenir ve gerekli dönüt-düzeltilmeler verilir. 'Nazlı Osman' türküsü ve Nikriz makamında yazılmış solfej örnekleri okunarak önemli yerler vurgulanır. Daha sonra tampere sisteme uyarlanmış Nikriz ve Hicaz makamlarında 5/8'lik ölçü sayısında dikte çalışması yapılarak etkinlik tamamlanır. Yazılan dikteler sınıfa okutularak yanlış yazanların düzeltilmeleri, eksik yazanların tamamlamaları sağlanır.		
Değerlendirme 25 dk.	Seçilen öğrencilerin, Re ve Do sesleri üzerinden Nikriz makamı dizisini tahtaya yazmaları istenir. Daha sonra piyanoyla çalınan farklı dizilerin ait olduğu makamları tanıma çalışması yapılır. Son olarak çalınan iki adet motifi defterlerine yazmaları ve makamlarını belirlemeleri istenerek değerlendirme bitirilir. Öğrencilerden, tampere		

	sisteme uyarlanmış Do karar Nikriz makamında 6/8'lik ölçü sayısında dört ölçülük bir ezgi yazmaları veya Nikriz makamında yazılmış bir eseri örnek olarak getirmeleri istenerek ders bitirilir.
--	---

DENEY GRUBU VI. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sımf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 5 Mayıs 2011
Konu	Makamsal yapılarda işitme-okuma-yazma-yaratma		
Alt Konular	1. Hüseyini/Karcığar makamlarında işitme-okuma-yazma-yaratma 2. Kürdi makamında işitme-okuma-yazma-yaratma 3. Hicaz/Zirgüleli Hicaz makamlarında işitme-okuma-yazma-yaratma 4. Nikriz makamında işitme-okuma-yazma-yaratma		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, ÖTBB tekniği, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, çeşitli makamlarda yazılmış solfej örnekleri (Özgür ve Aydoğan, 157-163-169-179-198-210), makamsal dikte (Özgür ve Aydoğan, 175-186), çalışma yaprağı, başarı testi		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 15 dk.	Tahtaya, yan yana getirildiğinde anlamlı bir makamsal cümle oluşturan dört ölçülük tampere sisteme uyarlanmış Hicaz makamındaki motifler karışık olarak yazılır ve her ölçü sınıfa deşifre yaptırılır. İstekli öğrencilerden, motifleri doğru sırayla yan yana getirerek cümle oluşturmaları istenir. Daha sonra ezginin makamı üzerine kısa süreli tartışılır ve toplu olarak okunur.		
Konunun Serimi 25 dk.	Öğrencilere, basit makamlarda yazılmış solfejlerin bulunduğu materyaller dağıtılır. Her öğrencinin önce makamları belirlemesi istenir. Daha sonra seçilen öğrencilere deşifre yaptırılır. Doğru ve temiz okuyanlara pekiştireç verilir. Yanlış okuyanlara tekrar okutulur. Deşifresi yapılan her makamsal solfejin sınıf tarafından okunması istenir ve makamların yapısıyla ilgili açıklamalar yapılır.		
Grupların Oluşturulması-Konunun Çalışılması 35 dk.	Sınıf, ÖTBB tekniğine uygun olarak gruplara bölünür ve makamlarla ilgili işitme-yazma ve yaratma çalışmaları yapılacağı açıklanır. Her gruba, birlikte çalışmalarını sağlamak için bir çalışma yaprağı verilir. Grupların, çalışma yaprağında bulunan soruları tartışarak cevaplamaları, cevapları karşılaştırmaları ve grup üyelerinin birbirlerinin yanlışlarını düzeltmeleri istenerek çalışma için 30 dk. süre verilir.		
Değerlendirme 25 dk.	Çalışma sonunda öğrencilerin klasik sınıf düzenine geçmesi istenir. Çalışma yaprağındaki sorulardan farklı ama aynı seviyede hazırlanan beş soruluk test uygulanır. Testin sonucunun bir sonraki ders açıklanacağı belirtilir. Öğrencilerden bir sonraki ders için, işlenen dört makamda farklı ölçü sayılarında dörder ölçülük kısa ezgiler yazmaları istenerek ders bitirilir.		

ÇALIŞMA YAPRAĞI

Grubun Adı:

1-) La sesinden sonra çalınan birbirinden farklı dört adet çeşniyi yazınız.



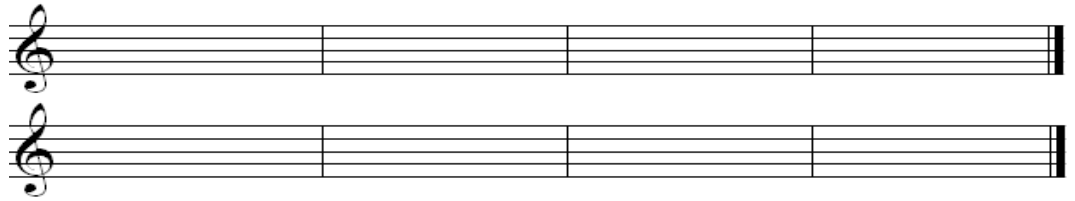
2-) Çalınan iki adet tampere sisteme uyarlanmış makamsal diziye yazınız.



3-) Piyanoyla çalınan ve karar sesinde biten 4 adet motifin notalarını yazarak makamlarını belirleyiniz.



4-) İkişer ölçülük gruplar halinde çalınan iki makamsal ezgiyi yazınız.



5-) Aşağıdaki motifi tampere sisteme uyarlanmış Kürdi makamına dönüştürerek boş ölçüleri soru karakterinde bir motifle tamamlayınız.



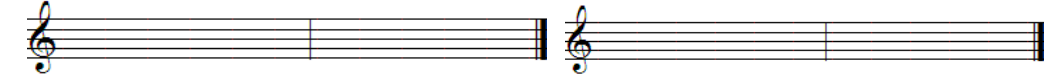
BAŞARI TESTİ

Adı-Soyadı:

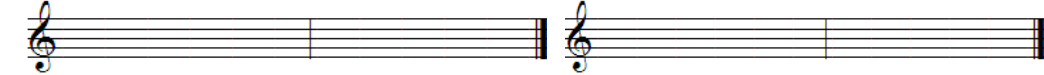
1-) La sesinden sonra çalınan birbirinden farklı iki adet çeşniyi yazınız.



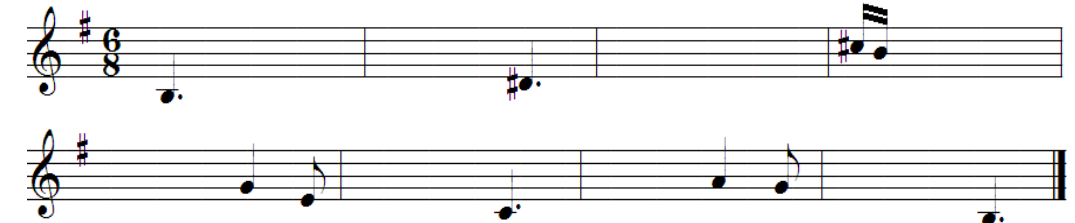
2-) Çalınan iki adet makamsal diziye yazınız.



3-) Piyanoyla çalınan ve karar sesinde biten 2 adet motifin notalarını yazarak makamlarını belirleyiniz.



4-) İkişer ölçülük gruplar halinde çalınan tampere sisteme uyarlanmış makamsal ezgiyi yazınız.



5-) Aşağıdaki motifi tampere sisteme uyarlanmış Hüseyini makamına dönüştürerek devamını cevap karakterinde bir motifle tamamlayınız.



KONTROL GRUBU VI. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 6 Mayıs 2011
Konu	Makamsal yapılarda işitme-okuma-yazma-yaratma		
Alt Konular	1. Hüseyini/Karcıgar makamlarında işitme-okuma-yazma-yaratma 2. Kürdi makamında işitme-okuma-yazma-yaratma 3. Hicaz/Zirgüleli Hicaz makamlarında işitme-okuma-yazma-yaratma 4. Nikriz makamında işitme-okuma-yazma-yaratma		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, çeşitli makamlarda yazılmış solfej örnekleri (Özgür ve Aydoğan, 157-163-169-179-198-210), makamsal dikte (Özgür ve Aydoğan, 175-186)		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 20 dk.	Tahtaya, yan yana getirildiğinde anlamlı bir makamsal cümle oluşturan dört ölçülük tampere sisteme uyarlanmış Hicaz makamındaki motifler karışık olarak yazılır ve her ölçü sınıfa deşifre yaptırılır. İstekli öğrencilerden, motifleri doğru sırayla yan yana getirerek cümle oluşturmaları istenir. Daha sonra ezginin makamı üzerine kısa süreli tartışılır ve toplu olarak okunur.		
İşleme 60 dk.	Öğrencilere, basit makamlarda yazılmış solfejlerin bulunduğu çalışma kağıdı dağıtılır. Her öğrencinin önce makamları belirlemesi istenir. Daha sonra seçilen öğrencilere deşifre yaptırılır. Doğru ve temiz okuyanlara pekiştirici verilir. Yanlış okuyanlara tekrar okutulur. Deşifresi yapılan her makamsal solfejin sınıf tarafından okunması istenir ve makamların yapısıyla ilgili açıklamalar yapılır. Solfej çalışmasından sonra, solfejlerin yazıldığı makamlara ait diziler çalınarak öğrencilerin dizileri hatırlamaları sağlanır. Öğretmen tarafından tahtaya farklı makamlarda soru ve cevap motifleri yazılır ve öğrencilerin tamamlamaları istenir. Bileşik ve aksak ölçülerde tampere sisteme uyarlanmış Kürdi ve Hicaz makamlarında iki dikte yazma çalışması yapılır. Çalışma sonunda dikteler tahtaya yazılarak öğrencilerin yanlışlarını düzeltmeleri ve eksiklerini tamamlamaları sağlanır. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin anlamadıkları yerler varsa belirlenir ve gerekli dönüt-düzeltilmeler verilerek konu anlatımı tamamlanır.		
Değerlendirme 20 dk.	Öğrencilerden, çalınan dört farklı motifi defterlerine yazmaları ve makamlarını belirlemeleri istenir. Seçilen öğrencilerin, ezgileri okuması ve makamını söylemesi istenerek bireysel değerlendirme yapılır. Öğrencilerden bir sonraki ders için, işlenen dört makamda farklı ölçü sayılarında dörder ölçülük kısa ezgiler yazmaları istenerek ders bitirilir.		

DENEY ve KONTROL GRUBU VII. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 9 Mayıs 2011
Konu	Makamsal yapılarda işitme-okuma-yazma-yaratma		
Alt Konular	1. Hüseyini/Karcıgar makamlarında işitme-okuma-yazma-yaratma 2. Kürdi makamında işitme-okuma-yazma-yaratma 3. Hicaz/Zirgüleli Hicaz makamlarında işitme-okuma-yazma-yaratma 4. Nikriz makamında işitme-okuma-yazma-yaratma		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, çeşitli makamlarda solfej örnekleri, dikte parçaları, CD çalar		

Öğretme-Öğrenme Süreci	
Motivasyon 20 dk.	Hicaz ve Nikriz makamlarında ödev olarak getirilen iki ezgi örneği Fa anahtarında tampere sisteme uyarlanarak tahtaya yazılır, sınıfa okutulur. Sınıfın, ezgileri makamsal yapı ve ezgi yazma ilkelerini dikkate alarak değerlendirmesi istenir. Yapılan oylama sonunda en çok oyu alan ezgi haftanın ezgisi seçilir ve ezgiyi yazan öğrenci tebrik edilir. Öğrencilere, bugüne kadar program dahilinde öğrendikleri basit makamlarda işitme-okuma-yazma ve yaratma çalışması yapılacağı açıklanır.
İşleme 65 dk.	Öğrencilere, basit makamlarda yazılmış solfejlerin bulunduğu çalışma kağıdı dağıtılır. Her öğrencinin önce makamları belirlemesi istenir. Sınıfa makam dizisi okutulur, daha sonra istekli öğrencilere ilgili makamsal solfejin deşifresi yaptırılır. Doğru ve temiz okuyanlara pekiştireç verilir. Yanlış okuyanlara tekrar okutulur. Deşifresi yapılan her makamsal solfejin sınıf tarafından okunması istenir ve solfej parçalarına göre makamların yapısıyla ilgili açıklamalar yapılır. Öğrencilerden, çalınan motifleri defterlerine yazmaları istenerek makam belirleme çalışması yapılır. Seçilen öğrencilerin motifleri tahtaya yazması istenir. Daha sonra öğretmen tarafından tahtaya yazılan farklı makamlardaki soru ve cevap motiflerini tamamlama çalışmasına geçilir. Bileşik ve aksak ölçülerde tampere sisteme uyarlanmış Kürdi ve Hicaz makamlarında iki dikte yazma çalışması yapılır. Çalışma sonunda dikteler tahtaya yazılır. Öğrencilerin yanlışlarını düzeltmeleri ve eksiklerini tamamlamaları sağlanır. Yazılan dikteler toplu olarak okunur. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerin anlamadıkları yerler varsa belirlenir ve gerekli dönüt-düzeltilmeler verilerek konu anlatımı tamamlanır.
Değerlendirme 15 dk.	Sınıfa, CD çalar aracılığıyla dört farklı makamda yazılmış eserler dinletilir ve makamlarını belirleyerek defterlerine yazmaları istenir. Daha sonra seçilen öğrencilerden, buldukları makamlara ait dizileri piyanoda çalmaları istenerek bireysel değerlendirme yapılır. Her öğrencinin bir sonraki derse kadar La bemol Majör tonunda kendilerinin belirleyeceği ölçü sayısında dört ölçülük bir ezgi yazması istenerek ders bitirilir.

DENEY GRUBU VII. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 12 Mayıs 2011
Konu	Dört bemollü majör tonalite		
Alt Konular	1. La bemol Majör dizisi, durucu-yürüyücü sesler 2. Dereceler üzerine kurulan üç ve dört sesli (yedili) akorlar 3. La bemol Majör tonunda işitme, okuma ve yazma		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, ÖTBB tekniği		
Araç-Gereçler	Piyano, La bemol Majör dikte ve okuma parçaları (Acay, 72-A, Özgür ve Aydoğan, 296), çalışma yaprağı, başarı testi		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 15 dk.	Tahtaya, yan yana getirildiğinde anlamlı bir cümle oluşturan dört ölçülük La Majör tonundaki ezgi karışık olarak yazılır ve her ölçü sınıfa deşifre yaptırılır. İstekli öğrencilerden ezgileri doğru sırayla yan yana getirerek cümle oluşturmaları istenir. Daha sonra ezginin piyano eşliğiyle La bemol Majör tonalitesine göre deşifre yapılması istenir. Sınıfa her iki ton arasındaki farklar sorulur. Verilen cevaplar incelendikten sonra dersin konusunun ‘Dört bemollü majör tonalite’ olduğu söylenerek konu anlatımına geçilir.		
Konunun Serimi 15 dk.	Mi bemol Majör tonalitesine ait donanıma, bemol sırasına göre bir bemol eklendiğinde La bemol Majör tonalitesinin elde edildiği açıklanır. Tonal yapılarda, eksen sesin egemenliğinin önemli olduğu, diğer dizi seslerinin ise eksen sesle olan sıkı ilişkisi hatırlatılarak tahtaya La bemol Majör dizisi yazılır. Dizinin yapısı, dizi sesleri arasındaki ilişki ve durucu-yürüyücü sesler açıklanarak piyano eşliğinde yürüyücü sesleri durucu seslere çözme çalışması yapılır. Daha sonra dizi sesleri üzerine üç sesli akorlar kurulur ve akorların adları sorulur. Yazılan akorların sınıf tarafından yedili akorlara dönüştürülmesi istenir. Soru-cevap tekniğiyle anlaşılmayan yerler varsa belirlenir ve gerekli dönüt-düzeltilmeler verilir.		

Grupların Oluşturulması 5 dk.	Sınıf, ÖTBB tekniğine uygun olarak dört gruba bölünür. Her gruba konuyla ilgili solfejler ve çalışma yaprağı dağıtılır.
Konunun Çalışılması 30 dk.	Grupların, solfej parçalarını deşifre yapması sağlanarak La bemol Majör tonuna işitsel olarak hazırlık yapılır. Daha sonra La bemol Majör tonuna ait dizi seslerinden oluşan dörder adet aralık ile üç sesli akorun, iki adet dört sesli (yedili) akorun notalarını, adlarını ve La bemol Majör tonunda çalınan motifleri tartışarak bulmaları, ve çalışma kağıtlarına yazmaları istenir.
Grup Çalışmalarının Değerlendirilmesi 5 dk.	Öğretmen tarafından çalışma sonunda cevaplar açıklanır ve grupların verdikleri her doğru için çalışma kağıtlarına bir artı koyması istenir. Grup çalışmasının sonunda her grubun toplam doğru sayısı belirlenerek en çok doğru cevap veren grup ödüllendirilir.
Değerlendirme 30 dk.	Öğrencilerin klasik düzene geçmeleri istenir ve algılama, tanımlama ve yazma çalışmalarına yönelik hazırlanan dört soruluk test dağıtılır. Sonuçların bir sonraki ders açıklanacağı belirtilir. Her öğrencinin, bir sonraki derse kadar süslemelerle ilgili hazırlanan çalışma yaprağındaki alt konuları araştırmaları istenerek ders bitirilir.

ÇALIŞMA YAPRAĞI

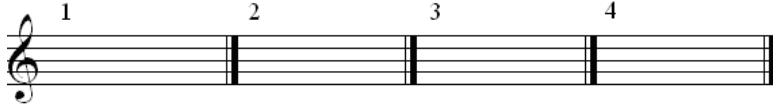
Grubun Adı:

Açıklama: Duyuşsal testle ilgili hazırlanan soruların tamamı La bemol Majör tonalitesine ait sesler düşünülerek cevaplandırılacaktır.

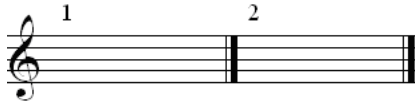
1-) Çalınan 4 adet armonik aralığın notalarını ve adlarını tartışarak yazınız.



2-) Temel durumda çalınan 4 adet üç sesli akorun notalarını ve adlarını tartışarak yazınız.



3-) Temel durumda çalınan 2 adet Yedili (7'li) akorun notalarını ve adlarını tartışarak yazınız.



4-) La bemol Majör tonunda çalınan 2 adet motifin notalarını tartışarak yazınız.



BAŞARI TESTİ

Adı Soyadı:

1-) Çalınan 4 adet armonik aralığın notalarını ve adlarını yazınız.



2-) Temel durumda çalınan 4 adet üç sesli akorun notalarını ve adlarını yazınız.



3-) Temel durumda çalınan 2 adet Yedili (7'li) akorun notalarını ve adlarını yazınız.



4-) İkişer ölçülük gruplar halinde çalınan ve ölçü başındaki notaları verilen ezgiyi yazınız.



KONTROL GRUBU VII. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 13 Mayıs 2011
Konu	Dört bemollü majör tonalite		
Alt Konular	1. La bemol Majör dizisi, durucu-yürüyücü sesler 2. Dereceler üzerine kurulan üç ve dört sesli (yedili) akorlar 3. La bemol Majör tonunda işitme, okuma ve yazma		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, La bemol Majör dikte ve okuma parçaları (Acay, 72-A, Özgür ve Aydoğan, 296)		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 15 dk.	Tahtaya, yan yana getirildiğinde anlamlı bir cümle oluşturan dört ölçülük La Majör tonundaki ezgi karışık olarak yazılır ve her ölçü sınıfa deşifre yaptırılır. İstekli öğrencilerden ezgileri doğru sırayla yan yana getirerek cümle oluşturmaları istenir. Daha sonra ezginin piyano eşliğiyle La bemol Majör tonalitesine göre deşifre yapılması istenir. Sınıfa her iki ton arasındaki farklar sorulur. Verilen cevaplar incelendikten sonra dersin konusunun ‘Dört bemollü majör tonalite’ olduğu söylenerek konu anlatımına geçilir.		
İşleme 45 dk.	Mi bemol Majör tonalitesine ait donanım, bemol sırasına göre bir bemol eklendiğinde La bemol Majör tonalitesinin elde edildiği açıklanır. Tonal yapılarda, eksen sesin egemenliğinin önemli olduğu, diğer dizi seslerinin ise eksen sesle olan sıkı ilişkisi hatırlatılarak tahtaya La bemol Majör dizisi yazılır. Dizinin yapısı, dizi sesleri arasındaki ilişki ve durucu-yürüyücü sesler açıklanarak piyano eşliğinde yürüyücü sesleri durucu seslere çözme çalışması yapılır. Daha sonra dizi sesleri üzerine üç sesli akorlar kurulur ve akorların adları sorulur. Yazılan akorların sınıf tarafından yedili akorlara çevrilmesi istenir. Konu anlatımı tamamlandıktan sonra sınıftan seçilen öğrencilerden, La bemol Majör tonalitesine ait seslerden oluşan aralık ve üç ve dört sesli (yedili) akorları seslendirmeleri ve tanımlamaları istenir. Soru-cevap tekniğiyle anlaşılmayan yerler varsa belirlenir ve gerekli dönüt-düzeltilmeler verilir. Özgür ve Aydoğan ile Acay’dan konuyla ilgili solfejlerin deşifresi yapılarak önemli yerler vurgulanır. La bemol Majör tonunda çalınan motifleri yazma çalışması yapılarak konunun işlenmesi tamamlanır. Doğru yapanlara pekiştireç, yanlış veya eksik yapanlara ise gerekli dönüt-düzeltilmeler verilir.		
Değerlendirme 40 dk.	Öğrencilere, La bemol Majör tonuna ait dizi seslerinden oluşan dört adet aralık, dörder adet üç sesli ve dört sesli (yedili) akor sorulur ve cevapları defterlerine yazmaları istenir. Daha sonra La bemol Majör tonunda belirli ölçüleri verilen sekiz ölçülük dikte çalışması tahtaya yazılır ve boş ölçüleri tamamlama çalışması yapılır. Çalışma sonunda		

	doğru cevaplar açıklanır ve en çok doğru cevabı veren ilk üç öğrenci takdir edilerek çalışma bitirilir. Her öğrencinin, bir sonraki derse kadar süslemelerle ilgili hazırlanan çalışma yaprağındaki alt konuları araştırmaları istenerek ders bitirilir.
--	--

DENEY ve KONTROL GRUBU VIII. HAFTA UYGULAMA PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 16 Mayıs 2011
Konu	Dört bemollü minör tonalite-Süs notaları		
Alt Konular	1. Fa minör dizileri, durucu-yürüyücü sesler 2. Fa minör tonunda işitme, okuma ve yazma 3. Süsleme çeşitleri		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, Fa minör dikte ve okuma parçaları (Özgür ve Aydoğan, 309-310-311, Acay, 9-A), süs notaları el kağıdı		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 15 dk.	Tahtaya, Fa Majör tonalitesinde bir ezgi yazılır ve sınıfın deşifre yapması istenir. Daha sonra ezginin piyano eşliğiyle fa minör tonalitesine göre tekrar okunması istenir. Fa Majör ve fa minörün adaş tonlar olduğuna dikkat çekilerek konu anlatımına geçilir.		
İşleme 55 dk.	Tahtaya üç adet Fa dizisi yazılır ve istekli öğrencilerden, her bir diziyi doğal, melodik ve armonik fa minör dizilerine dönüştürmeleri istenir. Doğru yapanlara pekiştireç, yanlış veya eksik yapanlara gerekli dönüt-düzeltilmeler verilir. Her bir dizinin sınıf tarafından seslendirilmesi istenir. La bemol Majör ve fa minör akrabalığı vurgulanarak, Armonik fa minör dizisinde durucu ve yürüyücü sesler gösterilir. Piyano eşliğinde yürüyücü sesleri durucu seslere çözme çalışması yapılır. Seçilen öğrencilerle Armonik fa minör dizi sesleri üzerine önce temel durumda üç sesli akor kurma ve adlarını belirleme, daha sonra kurulan akorları yedili akorlara dönüştürme ve adlarını belirleme çalışmaları yapılır. Doğru yapan öğrencilere pekiştireç, yanlış yapanlara dönüt-düzeltilme verilir. Konu anlatımı tamamlandıktan sonra sınıftan seçilen öğrencilerden, fa minör tonalitesine ait seslerden oluşan aralıklar ile üç ve dört sesli (yedili) akorları seslendirmeleri ve tanımlamaları istenir. Soru-cevap tekniğiyle anlaşılmayan yerler varsa belirlenir ve gerekli dönüt-düzeltilmeler verilerek etkinlik bitirilir. Özgür ve Aydoğan ile Acay'dan, fa minör tonunda, ilgili majör tonaliteye modülasyonlu solfejlerin deşifresi yapılarak önemli yerler vurgulanır. Daha sonra piyanoyla çalınan fa minör tonundaki motifleri öğrencilerin defterlere yazması istenir. Çalınan her motifin seçilen öğrenciler tarafından tahtaya yazılması istenir, yanlış yazanların düzeltilmesi sağlanır. Yazılan her motif sınıfa okutularak konu anlatımı tamamlanır. Süsleme çeşitlerinden Mordan-Grupetto ve Tril'in özellikleri, yazılış ve çalınış biçimleri tahtaya yazılarak açıklanır. Her bir süsleme çeşidinin bulunduğu yazılı kısa örnekler öğrencilere dağıtılarak incelemeleri istenir. Seçilen öğrencilere, dağıtılan örneklerde bulunan süsleme çeşitleriyle ilgili olarak sorular sorulur. Soru-cevap tekniğiyle anlaşılmayan yerler varsa belirlenir ve gerekli dönüt-düzeltilmeler verilerek konu anlatımı tamamlanır.		
Değerlendirme 30 dk.	Öğrencilere önceden hazırlanan dikte kağıdı dağıtılır ve fa minör tonunda, içinde süslemenin kullanıldığı sekiz ölçülük dikte çalışması yapılır. Çalışma bittikten sonra parça tahtaya yazılır. Süslemeleri doğru yazan ve en çok doğru ölçüsü olan üç öğrenci takdir edilir. Parça bir kez sınıfa toplu olarak okutulur. Öğrencilerden, kendilerinde eksik gördükleri noktaları ve genellikle derste zorlandıkları çalışma türlerini kısaca yazmaları istenerek ders bitirilir.		

DİKTE KAĞIDI



DİKTE SORUSU



DENEY ve KONTROL GRUBU VIII. HAFTA GENEL DEĞERLENDİRME PLANI			
	Sınıf: Lisans II	Süre: 100 dk.	Tarih: 19-20 Mayıs 2011
Konu	Genel Değerlendirme		
Alt Konular	1. Farklı tonlarda ezgi okuma 2. Farklı tonlarda ezgi yazma 3. Farklı tonlarda ezgi yaratma		
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, soru-cevap, örnek çözümleme ve uygulamalar		
Araç-Gereçler	Piyano, Do Majör-la minör solfej parçaları, çalışma yaprakları		
Öğretme-Öğrenme Süreci			
Motivasyon 15 dk.	Öğrencilerle, işlenen konulara yönelik kendilerini eksik gördükleri çalışma türleri üzerine konuşma yapılarak derse başlanır. Daha sonra tahtaya Do Majör ve la minör tonunda sekiz ölçülük iki ezgi yazılır. Sınıfa deşifre yaptırılarak genel tekrara geçilir.		
İşleme 65 dk.	Tahtada yazılı olan Do Majör tonundaki ezginin Re, Mi, Sol ve La Majör tonlarına transpoze yapılmış halinin bulunduğu çalışma kağıdı sınıfa dağıtılır ve deşifre yapılması istenir. Aynı çalışma, la minör tonundaki ezginin sırayla do, re, fa ve sol minör tonlarına göre okunmasıyla tekrarlanır. Çalışma sonunda, tonal yapılarda eksen sesin önemi ve diğer dizi seslerinin işlevi vurgulanır. Daha sonra, sınıfın piyanoyla çalınan motiflerin tonunu belirlemesi istenir. Öğrencilerin belirleyeceği tonda sekiz ölçülük modülasyonlu bir dikte yazma çalışması yapılır. Seçilen bir öğrenci tarafından dikte tahtaya yazılır ve yanlış yazanların düzeltilmesi sağlanır. Tahtaya yazılan dikte sınıfa okutulur. Daha sonra öğrencilerin, yazılan dikteyi öğretmenin belirleyeceği tonlarda defterlerine transpoze yazması istenir. Farklı tonlarda yazılan ezgiler, seçilen öğrencilere okutulur. Sınıftan seçilen iki öğrencinin, sırasıyla ikişer ölçülük soru ve cevap niteliğinde birer motif yazması istenir. Ezgi sınıfa okutulduktan sonra, seçilen diğer öğrencilerin, ezgiyi öğretmenin belirleyeceği tonlara transpoze yapması istenir. Doğru yapanlara pekiştirici, yanlış yapanlara dönüt-düzeltilme verilir. Transpoze yapılan ezgiler tekrar okunarak çalışma bitirilir.		
Değerlendirme 20 dk.	Değerlendirme aşamasında öğrencilerle, aralık-akor tanımlama, ton bulma ve ezgi yazma aşamalarından oluşan bir çalışma yapılır. Çalışma sonunda doğru cevaplar açıklanır ve en çok doğru cevabı veren öğrenci takdir edilerek ders bitirilir.		

EK-2: Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU****Sevgili öğrenciler;****Aşağıda sizinle ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen her soruyu okuyunuz ve doğru olarak yanıtlayınız.**

1-) Adınız-Soyadınız:.....

2-) Cinsiyetiniz:

☐ Kız ☐ Erkek

3-) Mezun olduğunuz lise türü

☐ AGLS ☐ Anadolu Lisesi ☐ Genel lise ☐ Diğer (belirtiniz).....

4-) Annenizin mesleği nedir?

☐ Ev hanımı ☐ İşçi ☐ Memur ☐ Öğretmen (Branşını belirtiniz).....☐ Diğer (lütfen belirtiniz).....

5-) Babanızın mesleği nedir?

☐ İşçi ☐ Memur ☐ Esnaf ☐ Öğretmen ☐ Diğer (lütfen belirtiniz).....

6-) (AGSL mezunu iseniz) Lisedeki çalgınız.....

7-) Müzik Eğitimi Anabilim Dalındaki çalgınız.....

8-) Müziksel İtme-Okuma-Yazma dersi için haftada kaç saat çalışıyorsunuz?

- ☐ Hiç çalışmam
- ☐ Düzenli olarak 1-4 saat arasında çalışırım
- ☐ Her gün çalışırım
- ☐ Yalnızca sınav öncesi çalışırım

EK-3: Müzik Teorisi Testi

MÜZİKSEL İŞİTME-OKUMA-YAZMA IV DERSİ MÜZİK TEORİSİ TESTİ

Sevgili öğrenciler,

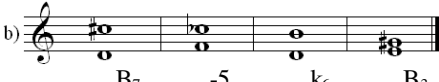
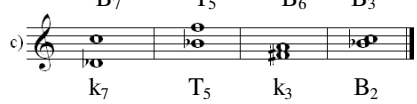
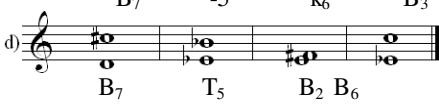
Aşağıda çoktan seçmeli 48 sorudan oluşan ‘Müziksel İşitme-Okuma-Yazma IV Dersi Müzik Teorisi Testi’ bulunmaktadır. Bu test MİOY-IV dersindeki başarı durumunuzu ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler “Müziksel İşitme Eğitiminde Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Kaygı ve Başarısına Etkisi” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz ise gizli tutulacaktır. Soruları dikkatlice okuyunuz ve doğru cevabın olduğu seçeneği daire içine alınız. Soruların tümünün yanıtlanması araştırma açısından önem taşımaktadır, lütfen bu hususu göz önünde bulundurunuz. Başarılar.

Gökhan ÖZTÜRK
Araştırmacı

Adınız Soyadınız :

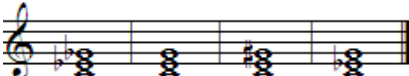
SORULAR

1-) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde aralıkların tamamı doğru verilmiştir?

a) 	b) 
c) 	d) 

2-) Fa# sesi üzerine sırasıyla B₂'li, B₃'lü, B₆'lı ve B₇'li aralıklarını oluşturabilmek için gerekli olan sesler, hangi seçenekte doğru verilmiştir?

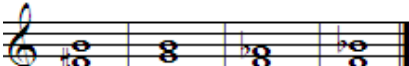
- a) Sol - la - re - mi b) Sol# - la# - re# - mi b c) Sol# - la# - re# - mi# d) Sol b - la# - re# - mi

3-)  Yandaki akor türleri, sırasıyla hangi seçenekte doğru verilmiştir?

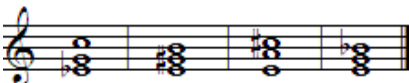
- a) Minör - Majör - Eksik 5'li - Artık 5'li b) Eksik 5'li - Majör - Artık 5'li - Majör
c) Eksik 5'li - Majör - Artık 5'li - Minör d) Minör - Artık 5'li - Eksik 5'li - Majör

4-) Armonik minör bir dizinin 2. ve 5. sesleri üzerine temel durumda kurulan akorlar, sırasıyla hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- a) Minör - Eksik 5'li b) Eksik 5'li - Majör c) Eksik 5'li - Minör d) Minör - Majör

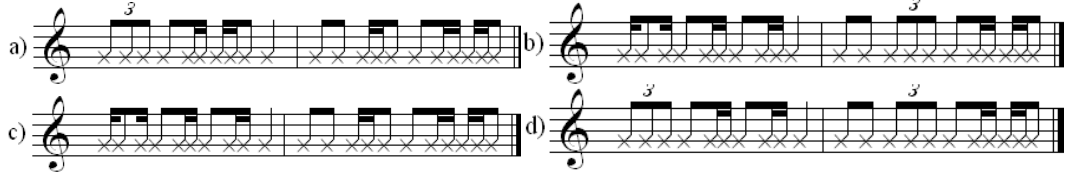
5-)  Yandaki akorların durumları, hangi seçenekte sırasıyla doğru verilmiştir?

- a) 1. çevrim - 2. çevrim - Temel - 2. çevrim b) 2. çevrim - 1. çevrim - Temel - 2. çevrim
c) 2. çevrim - 2. çevrim - Temel - 1. çevrim d) 1. çevrim - 2. çevrim - Temel - 1. çevrim

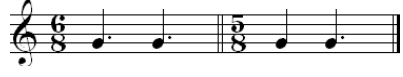
6-)  Yandaki akorların adları ve durumları, sırasıyla hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- a) (Mi b Majör - 1. çevrim) / (Mi Majör - Temel) / (Mi Majör - 2. çevrim) / (mi -5'li - Temel)
b) (do minör - 1. çevrim) / (Mi Majör - Temel) / (La Majör - 2. çevrim) / (mi -5'li - Temel)
c) (Mi Majör - 2. çevrim) / (Mi Majör - 1. çevrim) / (mi minör - 1. çevrim) / (mi -5'li - 2. çevrim)
d) (do minör - 1. çevrim) / (Mi Majör - Temel) / (La Majör - 2. çevrim) / (mi -5'li - 1. çevrim)

7-) “İşitme dersini çok severim, bol bol çalışır dersimi geçerim” cümlesinin tartım kalıbı, aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?



8-) Yanda verilen ölçü türlerini, veriliş sırasına göre işaretleyiniz!



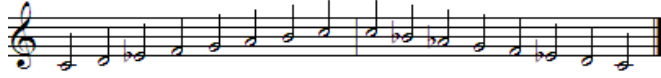
- a) Basit ölçü - Bileşik ölçü b) Basit ölçü - Aksak ölçü
c) Bileşik ölçü - Basit ölçü d) Aksak ölçü - Bileşik ölçü

9-) Yanda verilen ezginin ölçü sayısını ve ölçü türünü bulunuz!



- a) 4/4'lük - Basit ölçü b) 8/8'lik - Aksak ölçü
c) 8/8'lik - Bileşik ölçü d) 4/4'lük - Aksak ölçü

10-) Yanda verilen dizinin adını işaretleyiniz!



- a) Armonik do minör b) Melodik do minör
c) Do Majör d) Tampere sisteme uyarlanmış Do Hüseyini makamı dizisi

11-) Üç diyezli majör dizinin yürüyücü sesleri, hangi seçenekte doğru verilmiştir?



12-) Aşağıdakilerden hangisi, doğal fa# minör dizisinin 7. sesi üzerine temel durumda kurulan majör akorun üçlüsüdür?

- a) Sol# b) Re# c) Fa# d) Mi b

13-) Mi b Majör dizisinin yürüyücü seslerinin uygun çözülümü seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?



14-) Armonik re minör dizisini tampere sisteme uyarlanmış Re Hüseyini makamı dizisine dönüştürmek için hangi değişiklikleri yapmak gerekir?

- a) Dizinin 6. ve 7. sesleri yarım ses pesleştirilir.
b) Dizinin 6. ve 7. sesleri yarım ses tizleştirilir.
c) Dizinin 6. sesi yarım ses tizleştirilir, 7. sesi yarım ses pesleştirilir.
d) Dizinin 6. sesi yarım ses pesleştirilir, 7. sesi yarım ses tizleştirilir.

15-) Tampere sisteme uyarlanmış Karcıgar makamına ait dizinin 5. ve 6. seslerinin oluşturduğu aralığı işaretleyiniz!

- a) Büyük ikili (B₂) b) Küçük ikili (k₂) c) Artık ikili (+2) d) Eksik ikili (-2)

16-) Aşağıda verilen dizi hangi makam dizisinin tampere sisteme uyarlanmış biçimidir?



- a) Hüseyni makamı dizisi b) Hicaz makamı dizisi
c) Kürdi makamı dizisi d) Nikriz makamı dizisi

17-) Aşağıdakilerden hangisi, Dominant Yedili (D^7) akorunun açıklamasıdır?

- a) Majör bir dizinin 5. sesi üzerine temel durumda kurulan yedili akordur.
b) Doğal minör bir dizinin 5. sesi üzerine temel durumda kurulan yedili akordur.
c) Temel majör bir akorun üst bölgesine Büyük üçlü (B_3) aralığının ilave edilmesiyle elde edilen yedili akordur.
d) Hepsi

18-) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde Dominant Yedili (D^7) akoru vardır?



19-) Dominant Yedili (D^7) akorunun temel ve 1., 2., 3. çevrim şifreleri, hangi seçenekte doğru sırayla verilmiştir?

- a) 4 - 7 - 2 - 6 b) 2 - 4 - 6 - 7 c) 7 - 6 - 4 - 2 d) 6 - 4 - 2 - 7
3 5 3 5 5 3 5 3

20-) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde, Dominant Yedili (D^7) akorunun temel ve 1., 2., 3. çevrimleri doğru sırayla verilmiştir?



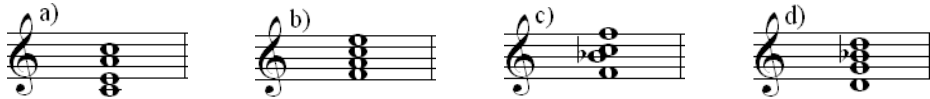
21-) Temel durumda beşlisi Fa# olan Dominant Yedili (D^7) akoru, aşağıdaki tonlardan hangisine aittir?

- a) mi minör b) Re Majör c) si minör d) sol minör

22-) Bir Dominant Yedili (D^7) akorunda kaç adet uyumsuz aralık vardır?

- a) 1 b) 2 c) 3 d) Uyumsuz aralık yoktur

23-) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde Yedili (7'li) akor vardır?



24-) Melodik minör bir dizinin 2. sesi üzerine temel durumda kurulan Yedili (7'li) akor hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- a) Minör yedili b) Dominant yedili c) Majör yedili d) Eksik yedili

25-) Modülasyonun tanımı, aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?

- a) Seslerin başka bir tonaliteye geçmeksizin, tonalite içinde kalarak değişikliğe uğramasıdır.
b) Her hangi bir ses üstüne üçlüler çıkılarak kurulan ve en az üç sestten oluşan akordur.
c) Bir eser içinde bir tonaliteden başka bir tonaliteye geçiştir.
d) Seslerin uyumundaki kuralları ve yaratıcı ilkeleri geliştiren bilim ve sanat dalıdır.

26-) Modülasyon çeşitleri hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- a) Ritmik-Ezgisel-Armonik modülasyon
- b) Diatonik-Kromatik-Enarmonik modülasyon
- c) Tam-Yarım-Gizli modülasyon
- d) Modal-Makamsal-Tonal modülasyon

27-) Aşağıdaki ezgilerin hangisinde modülasyon yapılmıştır?

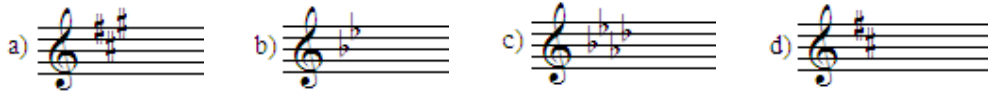


28-) Yandaki dizinin adını işaretleyiniz!

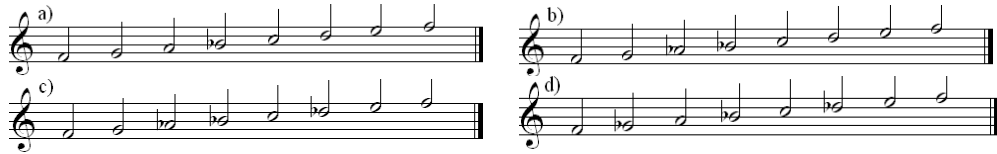


- a) Melodik mi minör dizisi
- b) Tampere sisteme uyarlanmış Mi Hüseyini makamı dizisi
- c) Mi Majör dizisi
- d) Tampere sisteme uyarlanmış Mi Hicaz makamı dizisi

29-) La b Majör tonu hangi tonal donanımı alır?



30-) Aşağıdaki dizilerden hangisi armonik fa minör dizisidir?



31-) Aşağıdaki ezginin tonunu bulunuz!

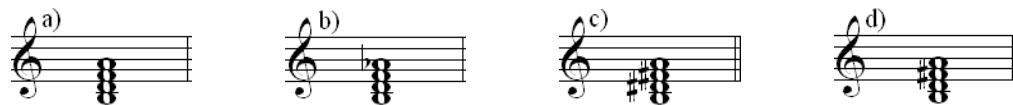


- a) do# minör
- b) do minör
- c) Do# Majör
- d) Do Majör

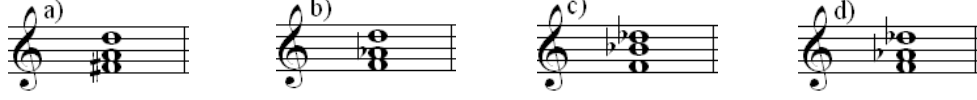
32-) Doğal fa minör dizisinin 7. sesi üzerine temel durumda kurulan Dominant Yedili (D^7) akorunun 4. sesi hangisidir?

- a) Re b
- b) Re#
- c) La b
- d) La#

33-) Mi Majör tonuna ait Dominant Yedili (D^7) akoru aşağıdakilerden hangisidir?



34-) La b Majör dizisinin 4. sesi üzerine temel durumda kurulan üç sesli akorun 1.çevrimi aşağıdakilerden hangisidir?



35-) Doğal do# minör dizisinin 4. sesi üzerine kurulan Dominant Yedili (D⁷) akorunun çözülebileceği tonlar, aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?

- a) Mi Majör - do minör b) Si Majör - si minör
c) La Majör - la minör d) La b Majör - do# minör

36-) Melodik fa minör dizisinin 3. ve 7. seslerinin oluşturduğu aralığı işaretleyiniz!

- a) Tam 4'li (T₄) b) Tam 5'li (T₅) c) Artık 4'li (+4) d) Artık 5'li (+5)

37-) La b Majör dizisinin 4. sesi üzerine temel durumda kurulan Dominant Yedili (D⁷) akorunun 4. sesi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Do b) Do b c) Do# d) Dox

38-) Mi b Majör dizisinin 4. ve 7. seslerinin oluşturduğu aralığı işaretleyiniz!

- a) Eksik 5'li (-5) b) Tam 4'li (T₄) c) Artık 4'li (+4) d) Artık 5'li (+5)

39-) Melodik do# minör dizisinin 7. sesi üzerine temel durumda kurulan minör akor aşağıdaki seçeneklerin hangisinde verilmiştir?



40-) Aşağıdaki dizi hangi makam dizisinin tampere sisteme uyarlanmış şeklidir?



- a) Hüseyni makamı dizisi b) Hicaz makamı dizisi
c) Kürdi makamı dizisi d) Nikriz makamı dizisi

41-) Sesleri tampere sisteme uyarlanmış olarak verilen aşağıdaki ezgi, hangi makama aittir?



- a) Hüzzam makamı b) Nikriz makamı c) Hüseyni makamı d) Hicaz makamı

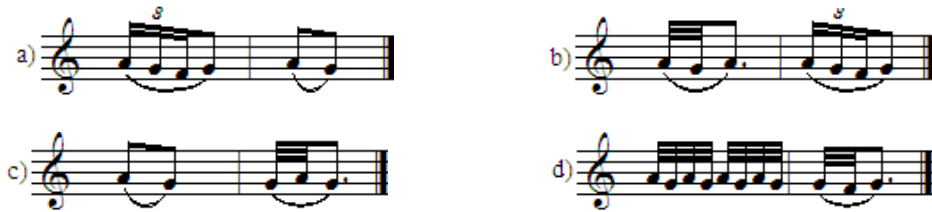
42-) Aşağıdaki ezgilerden hangisi tampere sisteme uyarlanmış Zırgüleli Hicaz makamı dizi sesleriyle yazılmıştır?



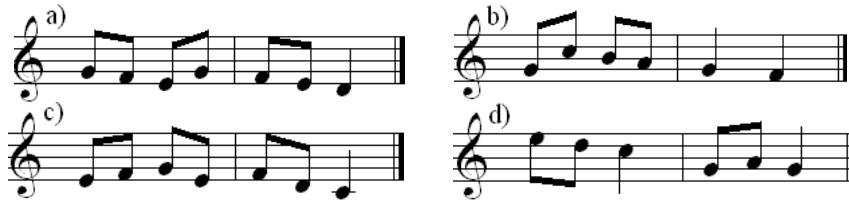
43-) Yandaki süsleme işaretlerinin adları, hangi seçenekte sırasıyla doğru verilmiştir?

- a) Tril - Mordan b) Mordan - Apojoyatür c) Grupetto - Mordan d) Apojoyatür - Tril

44-) Yandaki süslemelerin çalınışı hangi seçenekte sırasıyla doğru verilmiştir?



45-) Yanda verilen tonal motif, tam kararda kalacak şekilde, aşağıdaki seçeneklerin hangisiyle tamamlanabilir?



46-) Yanda verilen makamsal motif, tam kararda kalacak şekilde, aşağıdaki seçeneklerin hangisiyle tamamlanabilir?



- 47-)

EK-4: Müziksel Yazma (Dikte) Testi**MİÖY-IV DERSİ
MÜZİKSEL YAZMA (DİKTE) TESTİ**

Aşağıda 14 sorudan oluşan “Müziksel Yazma (Dikte) Testi” yer almaktadır. Elde edilen veriler “Müziksel İşitme Eğitiminde Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Kaygı ve Başarısına Etkisi” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Soruları dikkatlice okuyunuz ve sizden istenilenleri seçeneklerin yapısına göre işaretleyiniz veya yazınız. Her sorudaki öğeler ardı ardına ve 2 kez çalınacaktır. Başarılar.

Adınız-Soyadınız :

- 1-) Çalınan 6 adet 3 sesli akorun türünü ve durumunu (kuruluş biçimini) yazınız!
(Majör - Minör - Majör 1. çevrim - Minör 2. çevrim - Eksik 1. çevrim vb.)

1	2	3	4	5	6

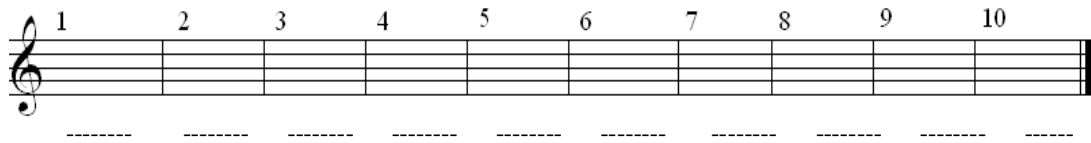
- 2-) Temel durumda çalınan 4 adet Yedili (7’li) akorun türünü sırasıyla işaretleyiniz!

	1	2	3	4
Dominant yedili (D7)				
Minör yedili (m7)				
Majör yedili (M7)				
Eksik yedili (-5-7’li/dim.)				

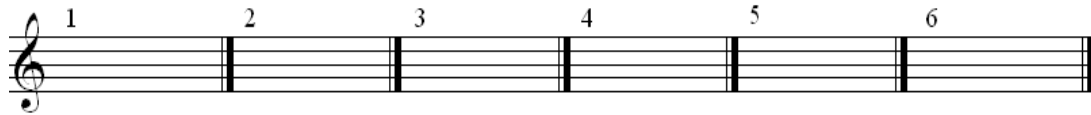
- 3-) Çalınan 2 adet çıkıcı ve inici dizinin türünü işaretleyiniz!

	1. dizi	2. dizi
Majör dizi		
Armonik minör dizi		
Melodik minör dizi		
Makamsal dizi		

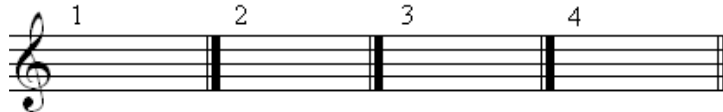
- 4-) La sesinden sonra çalınan 10 adet armonik aralığın notalarını ve adlarını yazınız!



- 5-) La sesinden sonra çalınan 6 adet üç sesli akorun notalarını yazınız!



- 6-) La sesinden sonra temel durumda çalınan 4 adet Yedili (7’li) akorun notalarını yazınız!



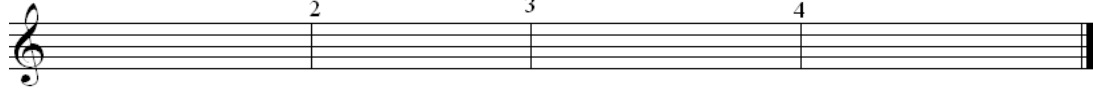
7-) La sesinden sonra çalınan ve karar sesinde biten 2 adet tonal motifin ait olduğu tonu yazınız!
(Do majör - mi minör vb.)

1. motifin tonu : 2. motifin tonu :

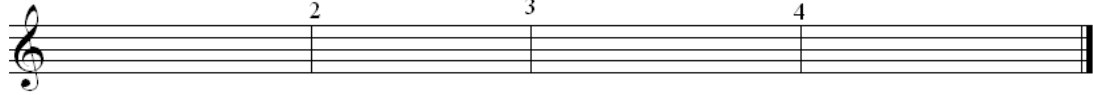
8-) La sesinden sonra çalınan ve karar sesinde biten, tampere sisteme uyarlanmış makamsal motifin ait olduğu makamı yazınız!

Motifin makamı :

9-) İkişer ölçülük gruplar halinde çalınan tartım kalıbını ölçü sayısı ile birlikte yazınız!



10-) İkişer ölçülük gruplar halinde çalınan tartım kalıbını ölçü sayısı ile birlikte yazınız!



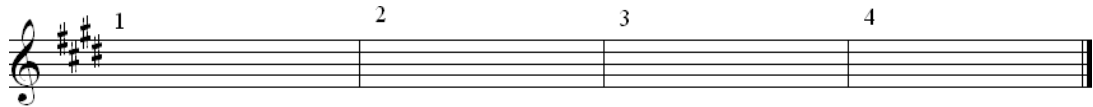
11-) İkişer ölçülük gruplar halinde çalınan tonal ezgiyi ölçü sayısı ile birlikte yazınız!



12-) İkişer ölçülük gruplar halinde tampere sisteme uyarlanmış şekilde çalınan makamsal ezgiyi ölçü sayısı ile birlikte yazınız!



13-) Mi Majör tonunda çalınan iki ölçülük motifi yazarak devamını cevap karakterinde tam kararlı bir motifle tamamlayınız!



14-) Tampere sisteme uyarlanmış Re karar Hicaz makamında çalınan iki ölçülük motifi yazarak devamını cevap karakterinde tam kararlı bir motifle tamamlayınız!



MÜZİKSEL YAZMA (DİKTE) TESTİ CEVAP KAĞIDI

- 1-) Çalınan 6 adet 3 sesli akorun türünü ve durumunu (kuruluş biçimini) yazınız!
(Majör - Minör - Majör 1. çevrim - Minör 2. çevrim - Eksik 1. çevrim vb.)



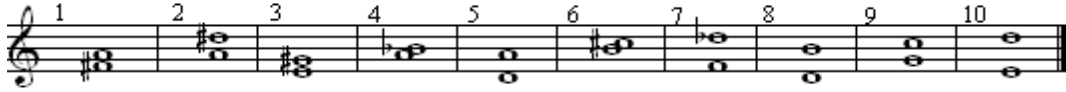
- 2-) Temel durumda çalınan 4 adet Yedili (7'li) akorun türünü sırasıyla işaretleyiniz!



- 3-) Çalınan 2 adet çıkıcı ve inici dizinin türünü işaretleyiniz!



- 4-) La sesinden sonra çalınan 10 adet armonik aralığın notalarını ve adlarını yazınız!



- 5-) La sesinden sonra çalınan 6 adet üç sesli akorun notalarını yazınız!



- 6-) La sesinden sonra temel durumda çalınan 4 adet Yedili (7'li) akorun notalarını yazınız!



- 7-) La sesinden sonra çalınan ve karar sesinde biten 2 adet tonal motifin ait olduğu tonu yazınız!
(Do majör - mi minör vb.)



- 8-) La sesinden sonra çalınan ve karar sesinde biten, tampere sisteme uyarlanmış makamsal motifin ait olduğu makamı yazınız!



9-) İkişer ölçülük gruplar halinde çalınan tartım kalıbını ölçü sayısı ile birlikte yazınız!



10-) İkişer ölçülük gruplar halinde çalınan tartım kalıbını ölçü sayısı ile birlikte yazınız!



11-) İkişer ölçülük gruplar halinde çalınan tonal ezgiyi ölçü sayısı ile birlikte yazınız!



12-) İkişer ölçülük gruplar halinde tampere sisteme uyarlanmış şekilde çalınan makamsal ezgiyi ölçü sayısı ile birlikte yazınız!



13-) Mi Majör tonunda çalınan iki ölçülük motifi yazarak devamını cevap karakterinde tam kararlı bir motifle tamamlayınız!



14-) Tampere sisteme uyarlanmış Re karar Hicaz makamında çalınan iki ölçülük motifi yazarak devamını cevap karakterinde tam kararlı bir motifle tamamlayınız!



EK-5: MİOY Dersi Kaygı Ölçeği

MÜZİKSEL İŞİTME-OKUMA-YAZMA DERSİ KAYGI ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda 28 maddeden oluşan “Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersi Kaygı Ölçeği” bulunmaktadır. Bu ölçek Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi ile ilgili kaygı düzeyinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler gizli tutulacak ve sadece Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersi ile ilgili olarak yapılan bir araştırma için kullanılacaktır. Lütfen cümleleri dikkatli bir şekilde okuduktan sonra size uygun olan seçeneğe (X) işaretini koyunuz. Seçeneklerde doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz. Her soruyu cevaplamak için göstereceğiniz özen araştırmada sağlıklı veri elde etmek için önemlidir. Teşekkürler.

	Kesinlikle Uygun	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil	Kesinlikle Uygun Değil
1. İşitme dersi beni mutlu eder.					
2. İşitme dersinde çekingen olurum.					
3. Öğretmenin işitme dersinde kullandığı öğretim yöntemlerinin bana faydasının olamayacağını düşündükçe rahatsızlık duyarım.					
4. İşitme dersinde solfej çalışmaları yaparken tedirgin olurum.					
5. İşitme dersinde sıra bana geldiğinde kalbimin çaptığını hissedirim.					
6. İşitme dersinde yapılan tartım çalışmaları bana zevk verir.					
7. İşitme dersinin sınavlarında baş-mide ağrısı, terleme, kalp atışımın hızlanması, ağız kuruluğu, iştahsızlık gibi bedensel değişikliklerden birisi mutlaka olur.					
8. Keşke her ders dikte çalışması yapsak.					
9. Öğretmenin sınıf içindeki tavırlarından dolayı işitme dersine katılmaktan çekinirim.					
10. İşitme dersinde rahat olurum.					
11. İşitme dersinde deşifre yapmam istendiğinde gerilirim.					
12. İşitme dersinde öğretmen soru soracak diye kaygılanırım.					
13. Öğretmenin işitme dersini plansız ve aşamasız işlemesi beni kaygılandırır.					
14. İşitme dersinde öğretmenin sorduğu bir soruya yanlış cevap verdiğimde arkadaşlarımla alay edeceğini düşünürüm.					
15. İşitme dersinde tahtaya kalktığımda kendimi huzursuz hissedirim.					
16. Derste yapılan müziksel yaratma çalışmaları beni kaygılandırır.					
17. İşitme dersi için çalışırken yapamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					

	Kesinlikle Uygun	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil	Kesinlikle Uygun Değil
18. İşitme dersinde konular ilerledikçe geri kalmaktan endişelenirim.					
19. Tek ses-aralık-akor işitme çalışmalarında eğlenirim.					
20. İşitme dersi sınavlarının uygulanış şekli beni kaygılandırır.					
21. Öğretmenin öğrenciler arasındaki seviye farkını dikkate almadan işitme dersini işlemesi beni tedirgin eder.					
22. Arkadaşlarımla işitme-okuma-yazma konusunda benden daha iyi olduklarını düşündükçe endişelenirim.					
23. İşitme dersinde işlenen bir konuyu anlayamadığımda kaygılanırım.					
24. İşitme dersinin seviyemin üzerinde işlenmesi beni endişelendirir.					
25. Öğretmenin işitme dersini yetenekleri bakımından derse daha yatkın olan öğrencilerle yürütme eğilimi beni huzursuz eder.					
26. İşitme dersinde deşifre yaparken heyecandan kalp atışım hızlanır, sesim titrer.					
27. Öğretmenin işitme dersini seviyemize göre düzenleyememesi beni kaygılandırır.					
28. İşitme dersi sınavlarının beni yeterli düzeyde ölçemeyeceğini düşünüp tedirgin olurum.					

EK-6: Durumluk Kaygı Ölçeği**KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU**

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Lütfen cümleleri dikkatli bir şekilde okuduktan sonra size uygun olan seçeneğe (X) işaretini koyunuz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin **anında** nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		HİÇ	BİRAZ	ÇOK	TAMAMİYLE
1	Şu an sakınım				
2	Kendimi emniyette hissediyorum				
3	Şu anda sinirlerim gergin				
4	Pişmanlık duygusu içindeyim				
5	Şu anda huzur içindeyim				
6	Şu anda hiç keyfim yok				
7	Başıma geleceklerden endişe ediyorum				
8	Kendimi dinlenmiş hissediyorum				
9	Şu anda kaygılıyım				
10	Kendimi rahat hissediyorum				
11	Kendime güvenim var				
12	Şu anda asabım bozuk				
13	Çok sinirliyim				
14	Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum				
15	Kendimi rahatlamış hissediyorum				
16	Şu anda halimden memnunum				
17	Şu anda endişeliyim				
18	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum				
19	Şu anda sevinçliyim				
20	Şu anda keyfim yerinde				

EK-7: Kolmogorov-Smirnov ve Levene Testi Sonuçları**Müzik Teorisi Testine Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları**

		Deney ön test	Deney son test	Kontrol ön test	Kontrol son test
N		19	19	18	18
Normal Parameters (a,b)	Mean	33,1053	39,9474	30,9444	38,1667
	Std. Deviation	5,87740	5,20121	5,64095	7,10634
Most Extreme Differences	Absolute	,139	,188	,153	,141
	Positive	,105	,128	,135	,124
	Negative	-,139	-,188	-,153	-,141
Kolmogorov-Smirnov Z		,608	,821	,648	,597
Asymp. Sig. (2-tailed)		,854	,511	,795	,868

Müziksel Yazma (Dikte) Testine Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

		Deney ön test	Deney son test	Kontrol ön test	Kontrol son test
N		19	19	18	18
Normal Parameters (a,b)	Mean	27,0000	33,5789	26,0556	28,6111
	Std. Deviation	10,89342	8,87140	11,52732	12,07398
Most Extreme Differences	Absolute	,289	,088	,145	,121
	Positive	,289	,088	,145	,121
	Negative	-,135	-,064	-,092	-,098
Kolmogorov-Smirnov Z		1,262	,384	,614	,513
Asymp. Sig. (2-tailed)		,083	,998	,845	,955

**Müzik Teorisi Sınavı İçin Kullanılan Durumluk Kaygı Ölçeğine Ait
Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları**

		Deney ön test	Deney son test	Kontrol ön test	Kontrol son test
N		19	19	18	18
Normal Parameters (a,b)	Mean	37,1053	36,6316	48,3333	42,6667
	Std. Deviation	9,03016	10,71971	11,10379	10,78125
Most Extreme Differences	Absolute	,119	,105	,089	,080
	Positive	,119	,105	,062	,080
	Negative	-,109	-,066	-,089	-,075
Kolmogorov-Smirnov Z		,518	,460	,378	,340
Asymp. Sig. (2-tailed)		,951	,984	,999	1,000

**Müziksel Yazma (Dikte) Sınavı İçin Kullanılan Durumluk Kaygı Ölçeğine Ait
Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları**

		Deney ön test	Deney son test	Kontrol ön test	Kontrol son test
N		19	19	18	18
Normal Parameters (a,b)	Mean	43,5263	33,5789	50,4444	51,7222
	Std. Deviation	14,97171	8,87140	12,43440	15,18438
Most Extreme Differences	Absolute	,113	,088	,189	,121
	Positive	,113	,088	,189	,086
	Negative	-,094	-,064	-,123	-,121
Kolmogorov-Smirnov Z		,495	,384	,802	,512
Asymp. Sig. (2-tailed)		,967	,998	,541	,956

MİÖY Dersi Kaygı Ölçeğine Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

		Deney ön test	Deney son test	Kontrol ön test	Kontrol son test
N		19	19	18	18
Normal Parameters (a,b)	Mean	83,4211	56,9474	90,3333	70,0556
	Std. Deviation	21,27940	17,42436	20,66255	14,11496
Most Extreme Differences	Absolute	,125	,120	,145	,128
	Positive	,125	,120	,145	,128
	Negative	-,119	-,085	-,119	-,110
Kolmogorov-Smirnov Z		,546	,524	,615	,544
Asymp. Sig. (2-tailed)		,927	,946	,844	,928

Deney ve Kontrol Grupları İçin Varyans Homojenliği Test Sonuçları

Testler	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Levene Statistic	Sig.	Levene Statistic	Sig.
Müzik teorisi ön test	1,164	,296	,053	,821
Müzik teorisi son test	1,564	,228	1,162	,297
Müziksel yazma ön test	2,887	,108	,254	,621
Müziksel yazma son test	,138	,715	,001	,975
Müzik teorisi durumluk kaygı ön test	3,137	,094	,181	,676
Müzik teorisi durumluk kaygı son test	1,228	,283	,561	,465
Müziksel yazma durumluk kaygı ön test	1,515	,235	,498	,491
Müziksel yazma durumluk kaygı son test	,119	,734	3,283	,089
MİÖY dersi kaygısı ön test	,926	,349	,086	,773
MİÖY dersi kaygısı son test	,716	,409	1,433	,249

EK-8: İzin Yazıları

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Enstitünüz Müzik Eğitimi Bilim Dalı 36787152908 numaralı doktora öğrencisiyim. "İşbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenen müziksel işitme okuma yazma dersinin akademik başarı, kaygı ve kalıcılığa etkisi" başlıklı tezimin deneysel çalışma sürecinde veri elde etmek amacıyla araştırma konusuna yönelik bir kaygı ölçeği ve bir başarı testi kullanılacaktır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için gerekli pilot uygulamanın belirlenen üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda yapılması düşünülmektedir. Üniversitelerin listesi aşağıda sunulmuştur.

Ölçeklerin uygulanabilmesi için adı geçen üniversitelerden gerekli izinlerin alınması konusunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Arş. Gör. Gökhan ÖZTÜRK
24.02.2011



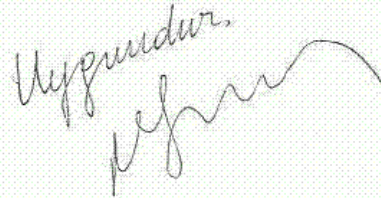
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Gölköy/BOLU

Pilot Uygulama Yapılması Düşünülen Üniversiteler

- 1- Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğit. Fak. GSEB Müzik Eğit. ABD
- 2- Cumhuriyet Üniversitesi Eğit. Fak. GSEB Müzik Eğit. ABD
- 3- Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğit. Fak. GSEB Müzik Eğit. ABD
- 4- Marmara Üniversitesi Atatürk Eğit. Fak. GSEB Müzik Eğit. ABD
- 5- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğit. Fak. GSEB Müzik Eğit. ABD

Ek: 1 Adet "Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi Kaygı Ölçeği"
1 Adet "Müziksel İşitme Okuma Yazma IV Dersi Başarı Testi"



T.C.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI : B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-302.14-199

08/03/2011

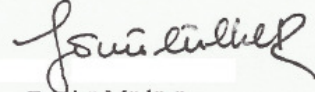
KONU : Araştırma İzni (Gökhan ÖZTÜRK)

..... ÜNİVERSİTESİNE

(..... Eğitim..... Fakültesi Dekanlığı)

Enstitümüz, Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Gökhan ÖZTÜRK, “İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle İşlenen İşitme Dersinin Akademik Başarı, Kaygı Düzeyi ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Fakülteniz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında ekte sunulan ölçekleri uygulamak istemektedir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.



Enstitü Müdürü

EKLER :

- | | |
|---------------------|-----------|
| 1-Dilekçe | (1 sayfa) |
| 2-Araştırma Önerisi | (1 sayfa) |
| 3-Ölçekler | (6 sayfa) |

Sayın Necla Hocam,

Tarafınızdan Türkçe'ye uyarlanan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'ni doktora çalışmamda veri elde etmek amacıyla kullanmak için izninizi istiyorum. Saygılar.

Arş. Gör. Gökhan ÖZTÜRK
AİBÜ Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Gölköy Kampüsü BOLU
İş tel: 0374 254 10 00 / 1703
Faks: 0 374 253 46 41

Sn. G. Öztürk,
Doktora çalışmanızda. Durumluk-Sürekli
Kaygı Envanterini kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.

— M. Öner
Prof. Dr. Necla Öner

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Gökhan ÖZTÜRK
Sürekli Adresi:	Bahçelievler Mahallesi Konak Sokak 8/4 Merkez-BOLU
Doğum Yeri ve Yılı:	Ankara-1976
Yabancı Dili:	İngilizce
Ortaokul:	50.Yıl Ortaokulu
Ortaöğretim:	Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, 1994
Lisans:	Gazi Üniversitesi, 1998
Yüksek Lisans:	Gazi Üniversitesi, 2001
Anabilim Dalı:	Güzel Sanatlar Eğitimi
Bilim Dalı:	Müzik Eğitimi
Bildirileri:	ÖZTÜRK, Gökhan - ÖZTÜRK, Özlem. “İlköğretim I. Kademe Müzik Dersinin Etkin Yürütülmesinde Sınıf Öğretmeninin Rolü”. Editör: Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı. Cilt:3, sf:277. Detay Yayıncılık, Ankara: 2007. KALYONCU, Nesrin - ÖZTÜRK, Gökhan. “Türkiye’de 1980-2006 Yılları Arasında Müzik Eğitimi Alanında Yapılan Doktora Tezleri Üzerine Bir Çalışma”. 4. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu’nda sunulan bildiri. Ankara: 2009.
Çalışma Hayatı:	Hendek Lisesi Müzik Öğretmeni, 1998. Hendek Yenimahalle İlköğretim Okulu, 1998. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Müzik Okutmanı, 2000. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Araştırma Görevlisi, 2005. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Araştırma Görevlisi, 2006.