

ÖZET

Bu araştırma, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi, müziksel işitme becerileri ile müzik dersine ilişkin olumlu tutum ve görüşlerin gelişmesi üzerindeki etkilerini, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi ile karşılaştırmalı olarak incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup üzerinde yapılmıştır. Gruplardan birinde Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, diğerinde ise geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi uygulanmıştır.

Araştırma verileri, deney öncesi ve deney sonrasında uygulanan test, ölçek ve deney sonrasında uygulanan görüşmeler ile toplanmıştır.

Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretime göre müzik bilgilerinin öğrenilmesi açısından daha etkilidir.

2. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretime göre müziksel işitme becerilerinin gelişmesi açısından daha etkilidir.

3. Müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesi açısından hem Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin hem de geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretiminin anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Ancak, grupların tutum puan ortalamaları incelendiğinde, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretime göre müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

4. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, öğrencilerin müzik dersine olan ilgilerini artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler:

1. Müzik Eğitimi
2. Aktif Öğrenme Teknikleri
3. Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Müzik Öğretimi

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Music Education
2. Active Learning Techniques
3. Music Teaching Based On Active Learning Techniques

SUMMARY

This research was made in order to investigate the effects of music teaching based on Active learning techniques on learning of musical knowledge, musical hearing skills, on the improvement of positive attitude and views regarding the music courses in comparison with music teaching based on traditional approach.

The research was made on two groups which consisted of the sixth class pupils of primary education. In one of the groups music teaching based on Active learning techniques was implemented while in the other group music teaching based on traditional approach was applied.

Data from the research was collected through the test before and after the experiment , the scale and the interviews made after the experiment.

The main results of the research are as follows:

1. Music teaching based on Active learning techniques are more effective than music teaching based on traditional approach in terms of learning musical knowledge.
2. Music teaching based on Active learning techniques are more effective than music teaching based on traditional approach in terms of improvement of musical hearing skills.
3. It was found that, with regard to the improvement of positive attitude toward music courses, both music teaching based on Active learning techniques and music teaching based on traditional approach had considerable differences. However, when the averages of attitude points were examined, it was discovered that music teaching based on Active learning techniques was more effective than music teaching based on traditional approach in the improvement of positive attitude towards music courses.

4. Music teaching based on Active learning techniques increases students' interest in music courses.



Fotoğraf No. 1

Kontrol grubu ile bir ders



Fotoğraf No. 2.1

Deney grubunda kart gösterme tekniği uygulaması



Fotoğraf No. 2.2

Deney grubunda grup görüşlerini kartlarla sunan öğrenciler



Fotoğraf No. 3.1

Deney grubunda ses aralıklarını keşfederek öğrenen öğrenciler



Fotoğraf No. 3.2

Deney grubunda ses aralıklarını keşfederek öğrenen öğrenciler



Fotoğraf No. 4

Kontrol grubu ile bir ders



Fotoğraf No. 5.1

Deney grubunda diyez ses hazinesini arayan öğrenciler



Fotoğraf No. 5.2

Deney grubunda diyez ses hazinesini arayan öğrenciler



Fotoğraf No. 5.3

Deney grubunda bemol ses hazinesini arayan öğrenciler



Fotoğraf No. 5.4

Deney grubunda bemol ses hazinesini arayan öğrenciler



Fotoğraf No. 6.1

Deney grubunda top taşıma tekniği uygulaması



Fotoğraf No. 6.2

Deney grubunda top taşıma tekniği grubundan bir görüntü



Fotoğraf No. 6.3

Deney grubunda düşüncelerini paylaşan öğrenciler



Fotoğraf No. 7

Kontrol grubundan bir görüntü



Fotoğraf No. 8.1

Deney grubunda sandviç tekniği uygulaması



Fotoğraf No. 8.2

Deney grubunda sandviç tekniği uygulaması



Fotoğraf No. 9

Kontrol grubu ile bir ders



Fotoğraf No. 10.1

Deney grubunda şiir yazma tekniği uygulaması



Fotoğraf No. 10.2

Deney grubunda şiir yazan öğrenciler



Fotoğraf No. 11.1

Deney grubunda öğrenci düşüncelerinin alınması



Fotoğraf No. 11.2

Deney grubunda öğrenci düşüncelerinin alınması



Fotoğraf No. 11.3

Deney grubu beyin fırtınası tekniği uygulamasında sekreterin kayıtları



Fotoğraf No. 11.4

Deney grubu beyin fırtınası tekniği uygulamasında sekreterin kayıtları



Fotoğraf No. 12.1

Deney grubu köşelenme tekniği uygulaması grup notları



Fotoğraf No. 12.2

Deney grubu köşelenme tekniği uygulaması grup notları



Fotoğraf No. 12.3

Deney grubu köşelenme tekniği uygulaması grup notları



Fotoğraf No. 12.4

Deney grubu köşelenme tekniği uygulaması grup notları

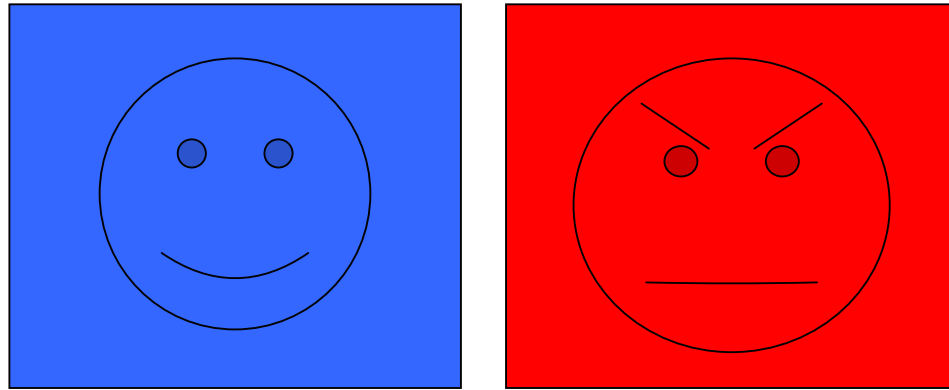


Fotoğraf No. 12.5

Deney grubu köşelenme tekniği uygulaması grup notları

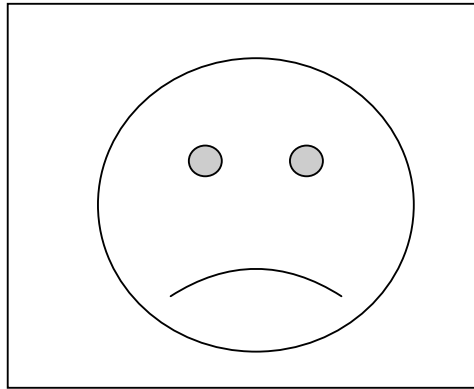
EK-10

DENEY GRUBU MÜZİK DERSİ MATERYALLERİ



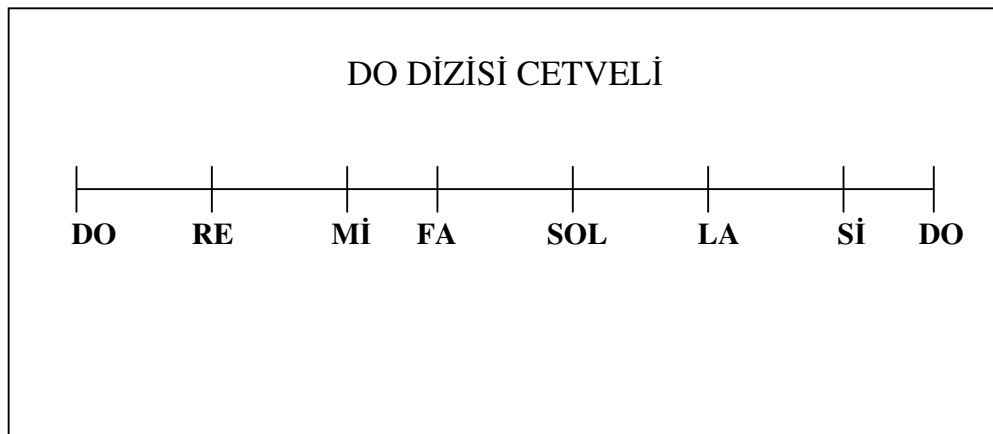
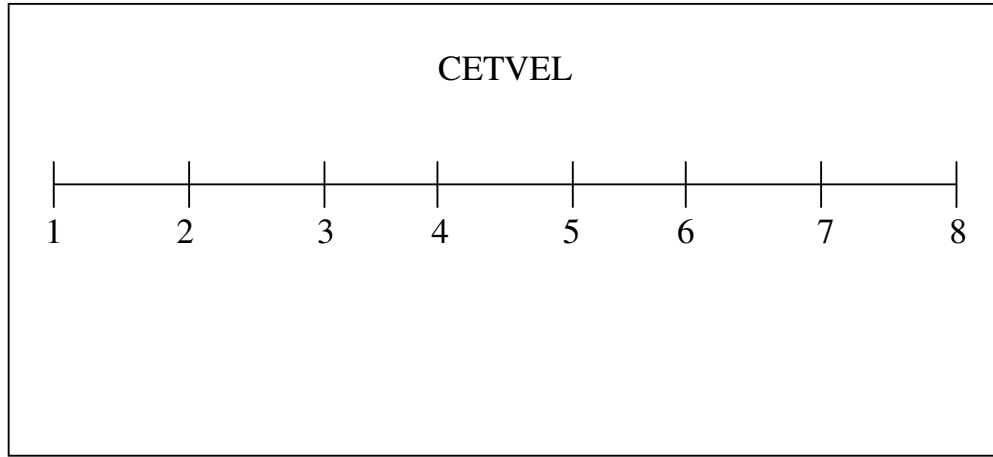
KATILYORUM

KATILMIYORUM

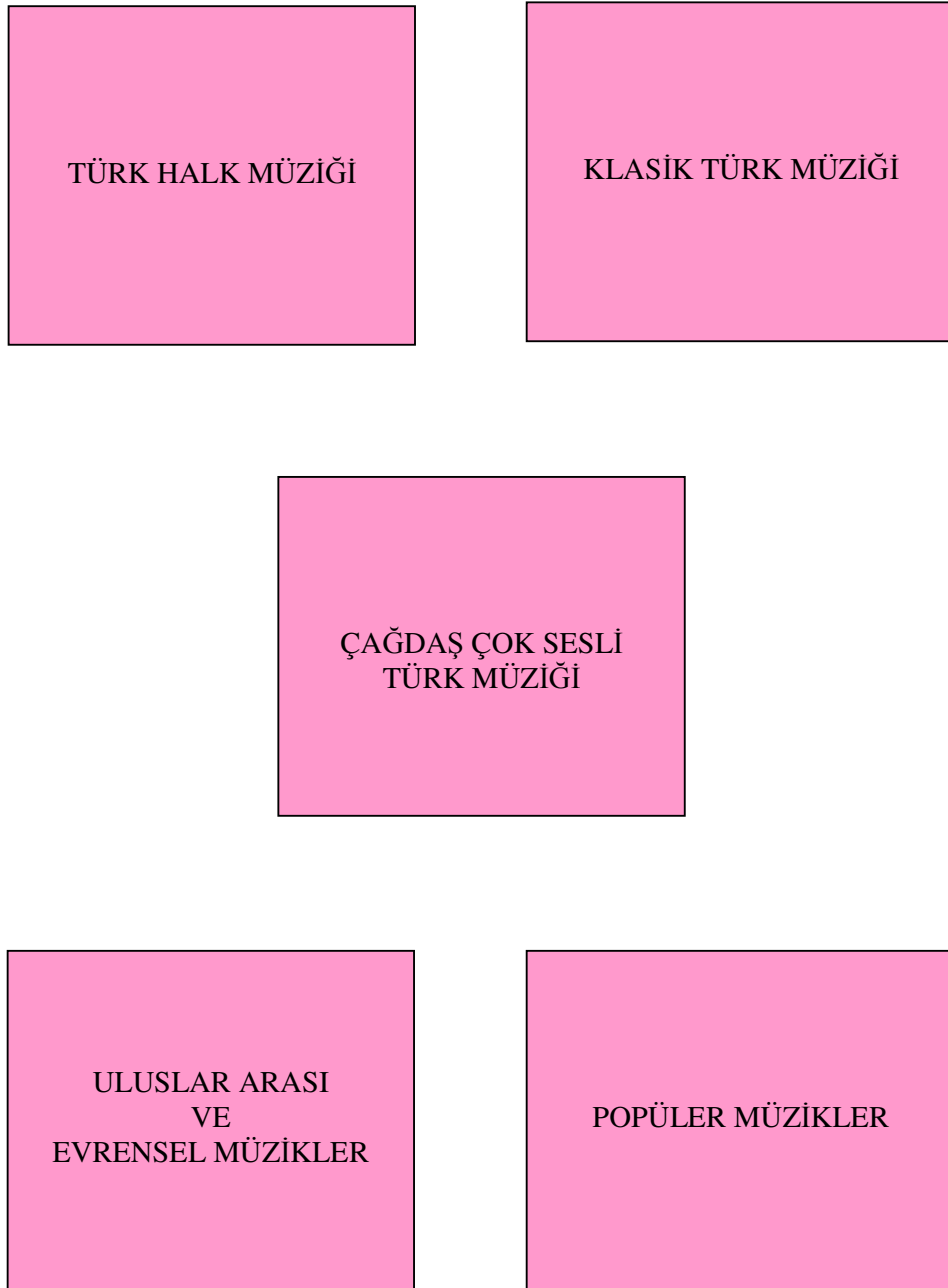


KARARSIZIM

Şekil 1. “Kart Gösterme” Tekniğinde Kullanılan Kartlar



Şekil 2. “Keşfederek Öğrenme” Tekniğinde Kullanılan Kartonlar



Şekil 3. “Köşelenme” Tekniğinde Kullanılan Grup Kartları

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1972; Uysal, 2004: s.1'deki alıntı). Çağdaş eğitim anlayışında ise öğrenci merkezli eğitime, dolayısı ile öğrenmeye vurgu yapılmaktadır. Bireyin davranışlarında kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanan geleneksel öğrenmenin yerine bugün, öğrenmenin üretken bir süreç olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır (Wittrock, 1974; Uysal, 2004: s. 1'deki alıntı). Öğrenci öğrenmeleri ise öğretmen, malzeme, mekan ve en önemlisi öğrenme yöntemlerinden etkilenmektedir. Bu yüzden öğrenme ortamını oluşturabilmek için öncelikli olarak öğretmenin uygun öğrenme yöntemlerini kullanması gerekmektedir. Öğrenme yöntemleri; konunun hedefe ulaşmasında gerçekleştirilen uygulamalarla ilgilidir, öğrenci davranışı ve başarısı üzerinde oldukça etkilidir.

1.1. Problem Durumu

Bu bölümde problem durumunu ortaya koymak amacıyla sanat eğitimi, müzik eğitimi, ilköğretimde müzik öğretiminin boyutları, aktif öğrenme, aktif öğrenmenin temel düşünceleri, aktif öğrenmenin kuramsal temelleri ve aktif öğrenme teknikleri üzerinde durulmuştur.

1.1.1. Sanat ve Sanat Eğitimi

Sanat, insanlığın tarihi kadar eski bir kavramdır. Tarihsel süreç içinde her toplumun kendine özgü sanatı olmuştur. Tarihsel anlamda sanat kavramının tartışılması XIX. yüzyılın sonlarında gündeme gelmiştir. O zamana kadar sanatın

kanıtlanmış kesin bir tanımını yapmak mümkün değildir. Ancak şunu söyleyebiliriz ki sanat; insanın içinde doğup büyüdüğü toplumsal ve kültürel çevrenin olgusu olup, insanlığın ilk oluşumuyla gelişmeye başlayarak insanın toplumsallaşmasında, kendini aşmasında önemli bir araç olmuştur.

Edman temelde, günlük yaşayışa anlam ve biçim kazandırma çabası sonucunda ortaya çıkan sanatın, yaşantının yoğunlaştırılması, aydınlatılması ve yorumlanması olarak üç işlevinden söz etmektedir. Birçokları için sanat, yalnız duylara yönelik uyarılarla hazlardan oluşurken, birçokları için de insan ruhunun içinde yaşadığı dünyayı kendine göre aydınlattığı bir dildir. Bazıları için ise sanat, edinilen yaşantılarla bütün bir yaşam görüşünün, duyları baştan çıkararak ve onları harekete geçiren bir ifade aracıdır (Edman, 1977; Bilen, 1995: s. 2'deki alıntı). Artut (2002; Uysal, 2004: s.1'deki alıntı), sanatın tanımını "Sanat, insan ile doğadaki nesnel gerçekler arasındaki estetik ilişkidir" şeklinde yaparken, bazı sanat otoritelerinin yaptığı tanımlara şöyle yer verilmiştir; Hegel' e göre sanat, ruhun madde içindeki görünümüdür. Shiller sanatı, "İnsanın özgürlük dünyasının ortaya çıkmasını sağlayan önemli bir araç" olarak tanımlar. "Sanat, hayata uygulanan bir mekanizmadır" diyen Herbert Read ise varlıkların onsuz dengesini kaybedeceğine değinmiştir. Ayrıca Turgut'un aktardığına göre Tolstoy, B. Croce ve diğer anlatımcıların ileri sürdükleri görüşte sanat, duyların dışı vurumudur.

Sanatın tanımlarında da belirtildiği gibi insanın içinde doğal olarak bulunan sanatsal belirtilerin eğitim yoluyla geliştirilmesi, zenginleştirilmesi gerekmekte ve bilimsel süreçlerin kazanılmasında da sanat eğitiminin yardımına ihtiyaç duyulmaktadır. Yalın ve özlü anlatımıyla sanat eğitimi, "bireye kendi yaşantısı yoluyla, amaçlı olarak, belirli sanatsal davranışlar kazandırma ya da bireyin sanatsal davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma sürecidir" (Uçan, 1994a; Bilen, 1995: s.2'deki alıntı). San' a göre de sanat eğitiminin süreçleri olan gözlem, araştırma, bulma, uygulama, deneme, denetleme ve sonuçlandırma; bilimsel araştırmaların süreçleriyle hemen hemen aynı olmaları bakımından çocukları ve gençleri çağımızın bilim ve teknoloji dünyasına hazırlar. Aynı zamanda onlara kişisel yeteneklerini geliştirme olanağı da vermiş olur.

Sanat eğitiminin ayrıntılı bir tanımı San (1983; Uysal, 2004: s. 2'deki alıntı) tarafından "20. yüzyılın başlarından bu yana sanat eğitimi kavramı, kapsamlı ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen derslerdir" şeklinde yapılmıştır.

1.1.2. Müzik Eğitimi

Eğitime yüklenen sorumluluk ve görevler arasında kimliği bulma, bireyleri bu kimlikle kendi toplumlarındaki yerlerini almaya hazırlama, yaratıcı, iletişime açık, duyarlı kişilikler oluşturma, birey ve toplum yaşamının niteliğini yükseltme önemli bir yer tutmaktadır.

Nitelikli bir toplumun oluşturulmasının, yaratıcı kişiliklerin geliştirilmesinin başında sanat eğitiminin en önemli dallarından biri olan müzik eğitimi gelmektedir. Yüzyıllar boyu ünlü düşünür, yazar ve eğitimciler de müziğin insan yaşamındaki yerini vurgulamışlar, bir eğitim aracı olarak kullanılması gerektiğini savunmuşlardır. Uçan (2001: 181)' a göre müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir. Yıldız (2002: 13)' a göre ise en temel ögesi insan olan müzik eğitimi, estetik açıdan duyarlı insanlar yetiştirmeyi, onların ifade yeteneklerini eğitmeyi, yaratıcılıklarını ortaya koymaları için ortam hazırlamayı, iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefler. Müzik, eğitimin değişik alanlarında ve düzeylerinde öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıran, sağlamlaştıran bir araçtır.

Müzik eğitimi, olgusal ve kavramsal bir bütün olmakla birlikte kendine özgü yapısı içinde çeşitli kollara ve her bir kol içinde çeşitli dallara ayrılır. Müzik eğitimi; her düzeyde, her aşamada, herkese yönelik, genel müzik kültürü kazandırmayı amaçlayan genel müzik eğitimi, müziğe ilgi duyan bireyler, zorunlu olmaksızın kendi istekleri doğrultusunda müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlayan özengen (amatör) müzik eğitimi, müziğe ilişkin bir meslek edinecek, belirli düzeyde yeteneği

olan bireylere, mesleğin getirdiği müziksel davranışları kazandırmayı amaçlayan mesleki (profesyonel) müzik eğitimi olarak üç ana türde ele alınmaktadır (Uçan, 2001: 182).

Herkes tarafından bilinmektedir ki müzik; çocukların tüm gelişim alanlarını etkileyen bir etkinliktir. Çocuk dünyaya gelişi ile birlikte kendisini bir ses dünyasının içinde bulur. Bu sesler arasında müzik, diğer seslerden ayrı bir değer taşır. Müzik, çocuğun duygu ve düşüncelerinin bir dili olarak; sosyal ve kültürel çevresiyle etkileşim kurmasında önemli bir yer tutar. Sosyal gelişimin yanı sıra bedensel ve psikomotor gelişiminde de müziğin önemli bir yeri vardır. Bebeklik döneminden itibaren ses perdelerini alçaltıp yükselterek ses çıkarmaları, duydukları sese yönelmeleri, ninni ve şarkılara tepki göstermeleri, müzik aletlerini sallayarak, vurarak kullanmaları, bedenleriyle ezgilere eşlik etmeleri, el çırpmaları, parmak şıklatmaları, ısıklık çalmaları, ayağını yere vurmaları zihinsel, bedensel ve psikomotor gelişimleri açısından sesin ve müziğin önemini göstermektedir (Uçan, 2001: 177–178).

1.1.2.1. İlköğretimde Müzik Eğitimi

Müziğin ilköğretim çağı çocuğunun yaşamındaki vazgeçilmez yeri ve önemi nedeniyle ki müzik; ilköğretimde hem sağlam bir eğitim temeli, hem anlamlı bir eğitim boyutu, hem kullanışlı bir eğitim aracı, hem etkili bir eğitim yöntemi, hem de önemli bir eğitim alanıdır (Yıldız, 2002: 13). Tüm bu işlevleriyle müzik eğitimi, gerekli ve zorunlu bir hal alır. Bu sebepten dolayı, özellikle bireyin kişilik gelişiminin tamamlandığı, temel taşların yerine oturduğu ilköğretim döneminde müzik eğitimi kesinlikle göz ardı edilmemelidir.

Müzik eğitimi, daha öncede belirttiğimiz gibi bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir. Bu tanım kuşkusuz ilköğretim için de geçerlidir. Daha önce de belirtildiği gibi müzik eğitimi, bir bütün olmakla birlikte

genel, özenen (amatör) ve mesleksi (profesyonel) olmak üzere üç ana kitleye ve amaca yönelik olarak düzenlenip gerçekleştirilir. Bu üç ana kitle ve amaçtan daha çok hangisine yönelik ise ona göre bir nitelik taşır.

İlköğretimde müzik eğitimi, bunlardan daha çok genel müzik eğitimini kapsar, daha çok genel müzik eğitime ağırlık verir. Bu aşamada amacın sanatçı yetiştirmek değil, sadece sanatla, müzikle çocuğu yetiştirmek olduğu unutulmamalıdır. Ancak, bunun yanı sıra, çocuğun müziksel gelişimine, müziksel eğilimine ve geleceğe dönük müziksel beklentilerine bağlı olarak özenen ve mesleksi müzik eğitime ilişkin belirli düzenleme ve uygulamalara da yer verilebilir.

1.1.2.2. İlköğretim Programlarında Müzik Eğitimi

Müzik öğretim programının amaçları 1948, 1962 ve 1968 programlarında birbirine benzemekte, açıklamalar ve içerik açısından da aynı durum söylenebilmektedir. Ancak 1962 İlkokul Program Taslağı, 1968 İlkokul Programı'nda daha sistemli hale getirilmiştir. Her üç programda, normal okulların bütün sınıflarında haftada birer saat müzik dersine ayrılmıştır.

Eğitim durumuna ilişkin olarak 1968 programında "Açıklamalar" başlığı altında yöntem ve teknikler açıklanırken, "Şarkı Seçimi, Şarkı Öğretimi, Çalgılar ve Toplulukları, Araç ve Gereçler, Kuramsal Bilgilerin Öğretimi" başlıkları altında işleyişine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. 1994 programında ise tüm sınıflar için geçerli olan bilgiler, her ünite ve konuya ilişkin örnek eğitim durumu, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Ölçme araçları açısından örnek sayılabilecek nitelikte hazırlanan değerlendirme ögesi 1968 programında yer almamaktadır. Açıklamalar bölümünde içeriğine ve eğitim durumuna rehber olacak ifadeler bulunurken, değerlendirme bölümü için herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. 1968 müzik programında genel amaçlar altı maddede öğrenci bakımından ifade edilirken sınıf düzeyinde özel amaçlar bu programda yer almamıştır. 1994 programında ise özel amaçlar ve davranışlar hazırlanmıştır. Bu açıdan 1994 programı 1968

programına göre son derece özenli hazırlanan bir program özelliğindedir (Çelen ve ark., 2000; Uysal, 2004: s. 5'deki alıntı).

1.1.2.3. 1994 İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı

22.04.1994 gün ve 298 sayılı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı kararıyla İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı 1995-1996 öğretim yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere kabul edilmiştir (M.E.B., 1994).

Bu program ilköğretim kurumlarındaki sekiz yıllık müzik eğitimini kapsamaktadır. Program ilköğretim kurumlarının yapısı ve ilköğretim çağı çocuğunun müziksel gelişimini birlikte göz önünde bulundurularak 1. Devre (1., 2., 3. sınıflar), 2. Devre (4., 5. sınıflar) ve 3. Devre (6., 7., 8. sınıflar) olmak üzere birbirini izleyen üç aşamadan oluşturulmuştur.

Müzik dersi programının 1. ve 2. devreleri, mihver derslere bağlı olmakla birlikte çağdaş müzik eğitiminin bir gereği olarak aynı zamanda kendi ekseni üzerine de oturtulmuştur. Müzik dersi ile mihver derslerin ilişkileri yanı sıra, hayat ile müzik arasında da bir bütünlük sağlanmıştır. Programda 1. devre müzik derslerinin sınıf öğretmenleri, 2. devre müzik derslerinin sınıf öğretmenleri veya müzik öğretmenleri, 3. devre müzik derslerinin ise müzik öğretmenlerince verilmesi esas alınmıştır.

26.08.1998 gün ve 180 sayılı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı kararı ile müzik dersinin haftalık ders saatleri sayısı 1. devrede iki saat, 2. ve 3. devrelerde ise birer saat olarak belirlenmiştir (M.E.B., 1994). Programın geniş içeriğine bakılacak olursa, müzik dersine ayrılan sürenin ne denli yetersiz olduğu görülebilmektedir. Oyun oynamak, şarkı söylemek içgüdüleri ile dolup taşan çocuğun bu özelliğini değerlendirmek, eğitimde yararlanmak üzere zenginleştirmek, çocuğun ilgi alanına istediğimiz, doğru olduğuna inandığımız duygu ve düşünceleri serpmek, bu yolla benliklerinin oluşmasına, gelişmesine yardımcı olmak en olumlu eğitim yolu olarak düşünülmelidir.

1.1.2.4. Müzik Eğitiminde Müziğe İlişkin Tutumların Önemi

Bu araştırmada bağımlı değişken olarak incelenen tutum özelliklerini Abeles ve arkadaşları (1995; Özmenteş, 2005: s.100'deki alıntı), müziğin ve özellikle de müzik eğitiminin sosyo-psikolojik boyutunda ele almıştır. Eğitim penceresinden bakıldığında ise bu özelliklerin Bloom tarafından duyuşsal giriş özellikleri arasında ele alındığı görülecektir. Yeni bir öğrenme ünitesine giren öğrencinin öğrenmeye ilişkin istekli olması, karşılaşılabileceği güçlükleri yenmede kendisine güven duyması gerektiğini vurgulayan Bloom (1979; Bilen, 1995: s. 24'deki alıntı), heyecan ve ilgi taşıyan öğrencilerin bu özelliklere sahip olmayan öğrencilere oranla öğrenme hızı ve niteliği açısından üstünlük gösterebildiklerini savunmuştur. Bu yönüyle davranışa ve başarıya yön veren bir etken olarak olumlu tutumların geliştirilmesi müzik eğitiminde önemli bir hedeftir. Mullins (1984; Özmenteş, 2005: s.101'deki alıntı), öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının geliştirilmesi gerektiğini, aksi taktirde olumsuz tutumların bir müzik eğitimi programını hızla ve derinden hasara uğratabileceğini söylemektedir. Lao ve Kuhn (2002; Özmenteş, 2005: s.101'deki alıntı) tutumların sabit olmayıp geliştirilebileceğine dikkati çekmektedir. Demirel ve Ün'e göre tutum "bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlarda bulunmaya iten öğrenilmiş eğilimler" olarak ele alınmaktadır ve bir kez öğrendikten sonra değiştirmek güç olsa da, sistemli bir yaklaşımla değiştirmek olanaklıdır (1987, Bilen, 1995: s. 24'deki alıntı).

Tutum, gerek psikolojide gerekse eğitim araştırmalarında çok yönlü bir kavram olarak incelenmektedir. Phillips'e (2003; Özmenteş, 2005: s.101'deki alıntı) göre tutum, bireyin duygu, inanç ve değerleri üzerine dayanan ve değişkenlik gösteren bir psikolojik durumdur. Thurstone tutumu psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesi olarak tanımlamaktadır. Thomas, Park ve Burgess, Faris, Bogardus, House, Lungberg gibi birçok isim de tutumu "davranışa ilişkin eğilim" olarak görmüştür (Brain, 1930; Özmenteş, 2005: s.102'deki alıntı). Arul'a göre de tutumlar, bireylerin, grupların, toplumların her seviyedeki davranışlarını kolaylaştırabilen ya da engelleyebilen davranışa ilişkin eğilimlerdir (Arul, 2002; Özmenteş, 2005: s.102'deki alıntı).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi tutum, bireye ait bir özellik olmakla birlikte gözle görülemeyen ancak davranışlara yön verebilen eğilimleri içerir. Müzik eğitimi açısından bakacak olursak müziğe ve müzik derslerine karşı çocukların tutumları geçmişteki okul müzik yaşantılarıyla da yakından ilişkilidir. Çocukların geçmişte müzik derslerinden beklentilerinin karşılanamaması, müzik öğretmenini sevmeyişleri, müzik becerilerini kazanmada güçlük çekmeleri, sözlü sınavlarda beceremedikleri ile onurlarının zedeleneceği kaygısını yaşamaları müziğe ve müzik derslerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilmektedir.

Ancak nedeni ne olursa olsun, daha önce de söz edildiği gibi çocukların müziğe ve müzik derslerine karşı geliştirdikleri olumsuz tutumları değiştirmek sistemli bir yaklaşımla olanaklıdır. Olumsuz etkiler olsa bile yine de çocuklar için müziğin, ilgi çeken bir alan olduğu bilinmektedir. Çocukların ilgilerini yoğunlaştırmak, müziğe ve müzik derslerine karşı olumlu tutumlar geliştirmek, müzik öğrenme yaşantılarının niteliği artırılarak gerçekleştirilebilir.

Müzik öğrenme yaşantılarının niteliği çağdaş öğrenme yöntemlerine yer verilmesinden, öğretmenin coşkulu ve öğrencileriyle sıcak etkileşimde bulunmasına, başarılı yaşantılarının başarısız yaşantılara oranını yüksek tutan ve yüksek başarıyı vurgulayan öğretim programı ve not verme uygulamalarına dek çeşitli etkenlere bağlıdır. Öğrencilerin çoğunluğunu başarılı kılarak, onlara başarılı oldukları duygusunu verebilecek eğitim düzenlemeleri müzik derslerine karşı olumlu tutumların geliştirilmesinde etken olabilir.

Sonuç olarak denilebilir ki; öğrencilerin müzik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde, onların müziğe ve müzik derslerine ilişkin tutumları önemli rol oynamaktadır. Sistemli bir yaklaşımla olumlu tutumlar geliştirilebilir. Müziğe ilişkin tutumların ölçülüp değerlendirilmesi ise olumlu tutumların geliştirilmesi için önemli ipuçları verebilir.

1.1.3. İlköğretimde Müzik Öğretiminin Boyutları

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

1.1.3.1. Ses Eğitimi

İlköğretimde müzik eğitiminin amacı, çocuğun sesini eğiterek ona iyi ve doğru şarkı söylemesini ve sesini doğru kullanmasını öğretmek olmalıdır. Ses eğitimi, bir toplumda ses birliğinin kurulmasına ve şarkı söyleme geleneğinin doğmasına en büyük katkıda bulunacak bir eğitimidir (Egüz, 1991; Bilen, 1995: s.14'deki alıntı). Ancak; ilköğretimde öğrencinin sesini eğitecek olan öğretmenin ses eğitimi için insanın ses çıkaran organlarını, sesin özelliklerini, ses türlerini, solunma tekniğini, ses eğitimi vereceği öğrencilerin ses alanını genişletmeyi, ses rengini ve ses gürlüğünü geliştirmeyi bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle ses eğitimi verecek öğretmen adaylarının, ses eğitimi konusunda gereken ön bilgileri almaları ve bu bilgilerini beceriye dönüştürmeleri gerekmektedir (Uçan, 1999; Uysal, 2004: s.8'deki alıntı).

Ses eğitiminin toplu şarkı söyleme geleneğine katkısının yanı sıra, bir bakıma bu katkının doğal sonucu da sayılabilecek bireyin duygusal ve sosyal gelişimine de doğrudan etkisi vardır. Diğer yandan birey çok sayıda şarkı öğrenip söylerken, sesini kullanmayı denetlemeyi kavrar. Sesinin arkadaşlarından çok ya da az çıkmamasına özen gösterir. Tartımsal açıdan çabuk ya da ağır söylemeyi, arkadaşlarıyla uyum içinde olmayı öğrenir; doğru ve temiz seslerle şarkı söyleme becerisi kazanır. Böylece birlikte iş yapmanın, toplumla uyum içinde olmayı gerektirdiğini kavrayarak, birlikte iş yapmanın gerektirdiği disiplin alışkanlığını kazanır. Bu yolla yeni bir şey öğrenmenin, toplu şarkı söylemenin tadına varır (Sun, 1993; Bilen, 1995: s.14'deki alıntı).

Kocabaş (2003; Uysal, 2004: s. 8'deki alıntı)' a göre, öğrencilere kendi seslerinin en doğal ve en etkili çalgı olduğu duygusu kazandırılmalı ve çirkin ses-güzel ses ayırımından kurtarılıp, eğitilmiş her sesin güzel olduğuna inandırılmalıdır. Ancak çocukların seslerini sevebilmeleri için, onlara doğru ve güzel şarkı söyleme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Doğru soluk alma şekli (diyafram nefesi), doğru yerlerde nefes alma, bağırmadan şarkı söyleme, konuşur gibi şarkı söyleme, diğer arkadaşlarını dinleyerek şarkı söyleme, kulağıyla sesleri her an kontrol etme, sesleri doğru çıkarma, ses kaydırmaları (glisando) ve notada olmayan süslemeleri yapmama, sesini diğer seslerle bir bütün olacak şekilde düşünme ve kullanma gibi davranışlar mutlaka kazandırılmalıdır.

1.1.3.2. Müziksel İşitme Eğitimi

Bireyin müziksel davranışlar kazanmasını sağlayan önemli öğelerden biri de müziksel işitme becerisinin geliştirilmesidir. Müziksel işitme eğitimi, müzik eğitiminin en güç, en soyut boyutunu oluşturur. Doğuştan getirilen, her bireyde farklı düzeylerde kendini gösteren müziksel işitme yeteneği, müziksel işitme etkinlikleri, diğer müzik etkinliklerinin bütünlüğü içinde, doğru ve yerinde yöntemlerle iyi planlandığında en üst düzeyde geliştirilebilir.

Yıldız (2002: 28), çocuğa sesleri incelikleri, kalınlıkları ve ritmleriyle kavratma ve bunun sonucunda okuyup yazabilme becerisi kazandırma amacıyla yapılan eğitime müziksel işitme eğitimi demektedir. Okul müzik eğitiminin önemli amaçlarından biri de çocuğun kulağını eğitmek ve bu yolla onu müzik bilgisi ve kültürü ile donatmak; müzik yazısını okuyup yazabilecek düzeye getirmektir. Müziksel işitme eğitimi çocukta sesleri birbirinden ayırma, müzik örgeni ve tümcesini tanıma, kavrama, anımsama ve belleme yeteneğini geliştirir.

Kocabaş (2003; Uysal, 2004: s. 9'daki alıntı)'a göre iyi bir müziksel işitme eğitimi alan çocuk, şarkı söylerken ve çalgı çalarken, sesleri doğru çıkarabilme, duyduğu bir ezgiyi doğru bir şekilde ezberleyebilme, yanlışları duyup düzeltebilme, daha önce tanıdığı bir müziği anımsayabilme, nota öğretiminde bildiği kolay ezgileri

okuyup yazabilme, notasını gördüğü bir ezgiyi içinde duyabilme alışkanlıklarını kazanmış olmalıdır.

1.1.3.3. Çalgı Eğitimi

Müzik eğitiminin bir diğer boyutu da çalgı çalma eğitimidir. Her müzik eğitimi programında zorunlu olmamakla birlikte, çalgı eğitimi Türkiye’de giderek yaygınlaşmaktadır. İlköğretimde müzik öğretimi, sekiz yılı kapsayan, birincisi üç yıl, ikincisi iki yıl, üçüncüsü üç yıl süren bir süreçtir. İlköğretim çağı çocuğunun müziksel gelişimi ve onunla tutarlı program yapısı bakımından bu üç devre birbiriyle ortak ve benzer özellikler gösterdiği gibi, birbirinden çok farklı özellikler de gösterir. Bu ortak, benzer ve farklı özellikler, çocuğun ses gelişiminin yanı sıra, özellikle çalgısal gelişiminde kendini açıkça belli eder. Genellikle kabul edilen bir gerçektir ki; bu üç devre çocuğun çalgısal gelişiminde sessel gelişimine göre daha belirgin biçimde görülür (Uçan ve ark, 1999; Uysal, 2004: s. 9’ daki alıntı).

Çalgı öğretiminin yararları iki açıdan ele alınabilir. Birincisi, bir müzik dersinin içinde yer alacak eğitim etkinliklerini kolaylaştırıcı, daha etkin kılacak bir etkinlik göstermesi, ikincisi ve belki de diğerinden daha önemli yararı, çocukların çalgı çalma becerisi ile toplum içinde bir yer edinmesinde, kendine güvenli bir kişilik geliştirmesinde etken olabilmesidir.

Kocabaş (2003; Uysal, 2004: s. 9’ daki alıntı)’a göre şarkıların yanı sıra, hem oyunlara, yürüyüşlere eşlik etmek, hem de çocukların tek tek ve toplu olarak çalgı çalma istek ve alışkanlıklarını kuvvetlendirmek amacıyla çocukların çalabilecekleri çalgılarla, çalgı toplulukları kurulmalıdır. Çalgı eğitiminde hangi çalgıların kullanılacağı konusu da önem taşımaktadır. Çünkü öğretimi yapılacak çalgı ya da çalgıların çocukların gelişim özelliklerine uygun olması gerekmektedir. İlköğretim kurumları müzik ders programında öngörülen temel çalgı “vurmalı ezgi çalgısı”dır. Bu nedenle ilköğretim çalgı eğitiminde genellikle orff çalgıları diye adlandırılan ritm ve ezgi çalgıları tercih edilmelidir (Uçan, 2001: 19).

1.1.3.4. Müziksel Beğeni (Zevk) Eğitimi

İlköğretim müzik eğitiminin amaçlarından biri de çocukta müziğe karşı ilgi ve sevgi yaratmak, ona iyi bir müzik beğenisi ve anlayışı kazandırmak ve bu yolla müzik dinleme, müzik yapma isteği uyandırmaktır. Bu nedenle, öğretmenin müzik öğretimi uygulamalarında, bu kaygıyla öğretimi düzenlenmesi gerekmektedir (Uçan ve ark, 1999; Uysal, 2004: s. 10'daki alıntı).

Müzik beğenisinin geliştirilmesi müzik derslerindeki birçok etkinlikle doğrudan bağıntılıdır. Çocukta müziğe karşı ilgi ve sevgi yaratacak, onda müzik dinleme, müzik yapma gereksinimi uyandıracak, ona iyi bir müzik beğenisi anlayışı verecek etkinliklerin başında şarkı söyleme gelir. Okul şarkıları, sözleri yönünden eğitsel, çocuk zevk ve psikolojisine uygun, ezgileri yönünden orijinal, sanat değeri taşıyan, kolay öğrenilir şarkılar olmalıdır (Yönetken, 1952; Bilen, 1995: s. 17'deki alıntı).

Öğretmen sesiyle, çalgısıyla ve kitle iletişim araçlarıyla olanaklar elverdiği ölçüde, çevrede bulunan müzik kurumları ve kaynak kişilerle ilişki kurarak onların gerçek müzik eserlerini ve sanatçılarını tanımalarını sağlamalı, boş zamanlarında müzik dinleme alışkanlığı kazandırmalıdır. Okullarda müzik beğenisi eğitme çalışmaları, belli bir programa göre yürütülmeli, öğrencileri sanata yöneltecek etkinlikler düzenlenmelidir. Okulda zaman zaman konserler düzenlenmeli, bu konserlere okul korusu, okul çalgı topluluğu dışında, başka okulların toplulukları ve yöresel sanatçılar çağırılmalıdır. Bu yolla çocuklarda, müzik dinleme, iyi müziği ayırma, arama alışkanlığı ve sanatsal etkinliklere yönelen bir ilgi yaratılmalıdır (Kocabaş, 2003; Uysal, 2004: s.10'daki alıntı). Bütün bu uygulamalar müzik beğenisinin geliştirilmesinde önemli etkinliklerden sayılabilir.

1.1.3.5. Kuramsal Bilgilerin Eğitimi

Özellikle müziksel alan bilgilerinin öğretiminde yeri geldikçe gerekli müzik kavramlarına, müziksel sayı ve işaretlere, bunların açıklamalarına, ne anlama

geldiğine ve ne işe yaradığına yer vermek gerekmektedir. Hatta hem halk müziğimizin değişik türleri, hem de başka milletlerin müziği ve tanınmış bestecileri hakkında ilgi çekici, kısa ve gerçekçi bilgiler verilmesi, çocukların çaldıkları çalgıları ve kendi seslerini nasıl korumaları gerektiği hakkında aydınlatılması gerekebilir. Bu bağlamda kuramsal bilgilerin eğitimi de çocuklar için müzik eğitiminin güç ve soyut boyutlarından biridir. Bu yüzdendir ki; bütün bu kuramsal bilgilerin verilmesinde ölçü, canlı müzik örnekleri olmalıdır. Şarkılarda, türkülerde, çalgı müziklerinde geçmeyen bilgilerin öğretilmesine gerek yoktur. Ayrıca bu bilgilerin verilmesinde, kolaydan zora ve bilinenden bilinmeyene doğru bir sıra izlenmelidir (Yıldız, 2002: 44).

Kocabaş (2003; Uysal, 2004: s.11'deki alıntı)'a göre, müzik öğretimi ve eğitimi çocuğun ana dilini öğrenmesine benzer. Çocuk önce nasıl konuşmayı öğreniyor, yazmayı ve dilin kurallarını öğreniyorsa müzikte de önce şarkıyı söylemeyi, taklit yoluyla öğrenmeli; kuramsal bilgiler yeri geldikçe ve bir müziğe bağlı olarak verilmelidir.

Müzik eğitimi boyutları olarak ses, müziksel işitme, çalgı, müziksel beğeni ve kuramsal bilgilerin eğitiminin her biri birbiriyle bağıntılı olarak müzik eğitimi bütünlüğü içinde doğru yöntem ve tekniklerle ele alındığında bir anlam kazanır ve gerçek hedeflerine ulaşır. Bu yüzden; bu bölümde üzerinde durmamız gereken ve araştırma konusunun özünü oluşturan aktif öğrenme, aktif öğrenmenin temel düşünceleri, aktif öğrenme teknikleri ve uygulamaları gibi başlıklara yer verilecektir.

1.1.4. Aktif Öğrenme

Öğrenme-öğretme sürecinin, öğretmenin belli bilgileri aktarması ve öğrencilerin bu bilgileri edilgin bir biçimde almasından ibaret olduğuna inanılmaktadır. Geleneksel yaklaşımın uygulandığı öğrenme-öğretme ortamlarına bakıldığında her şeyin öğretenden tarafından belirlendiği ve kontrol edildiği bir ortam söz konusudur. Geleneksel öğretim sisteminde, öğretmen, okul ve okul öğretmeni merkez alınmakta, öğrenci ise edilgin bir role sahip olmaktadır. Öğrenciye bilgiler

öğretmen tarafından aktarılmakta ve öğrencide, verilen her bilginin doğru olduğu ve sorgulamaması gerektiği duygusu yaratılmaktadır. Ayrıca geleneksel sınıflarda öğrenciler, sıralar halinde ve doğalarına aykırı olarak hareketsiz bir biçimde oturmak ve çoğunu öğretmenin yaptığı konuşmaları dinlemek zorundadır. Öğrencinin, öğretilenleri öğretildiği biçimiyle, aynen aldığı varsayılır. Öğrencinin bilgiyi işlediği ve yeniden ürettiği göz ardı edilir. Öğrencilere öğretim sürecinde bilgiyi kullanma fırsatları sunulmaz. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar bulunmasına rağmen bütün öğrencilere aynı öğretim hizmeti sunulmaktadır ve iletişim öğretmenden öğrenciye doğru olmak üzere tek yönlüdür.

Varolan bilginin öğrenciye hazır olarak “dayatıldığı” öğretim yöntemlerinin, yaratıcılığı, üretmeyi ve sorun çözmeyi ne derece geliştirici olduğu konusunda kuşku duyulmuş ve bu durum bazı eleştirilere yol açmıştır. Örneğin, Rousseau, Pestalozzi, Dewey gibi yazarlar, geleneksel öğretim biçiminin, öğrencilerin doğal öğrenme yetilerini geriletmediğini, onları edilginleştirdiğini ve düşüncelerini engellediğini belirtmişlerdir (Açıkgöz, 2003: 8). Geleneksel yaklaşımın uygulanması sırasında, hangi bilgiyi niçin almak zorunda olduğunun bile farkında olamayan öğrenciler, bilmediği bu hedefler uğruna derslerde öğretmenin - kimi zaman neredeyse soru bile sormaksızın - anlattığı bilgileri hafızasına kaydetmeye çalışmakla ve öğretilenleri tekrarlamakla yükümlüdür. Yine bu konuda Tınaz Titiz (1996; Özer, “Etkin Öğrenme”) “Ezber Hayır” adlı kitabında ezberin kaçınılmaz olduğu geleneksel yaklaşımın yol açtığı sonuçlardan bir kısmının şunlar olduğunu ileri sürmektedir:

- Düşünmek, aynen fiziksel hareket gibi bir enerji harcamayı gerektirir. İnsan ise doğal olarak enerji sarfından kaçır. Ezber ise düşünmeyi gereksiz kıldığı için bu doğal eğilime uygundur. Kişi ezberledikçe bunun rahatına alışır ve düşünmez olur. Çoğu insanın “düşündüğünü” sandığı şey ise ezberledikleri arasında yaptığı gezintidir.
- Ezber, hazır bilginin belleğe yerleştirilmesi olup yaratıcılığa taban tabana zıttır. Yaratıcılık sorgulamayı, ezber ise sorgulamamayı

esas alır. Ezberleyen kişi, sorularını dahi ezberlenmiş kalıplardan seçer. Duruma göre soru soramaz. Sorun çözme ise bir anlamda doğru soru sorabilme becerisidir. Ezber bu durumu yok eder. Dolayısıyla ezberci kişi kolay yönetilebilen kişidir.

- Ezber, öğretmenin ve eğitim kurumlarının işlerini çok kolaylaştırır. Ezberleneceklerin bir listesi yapıp, okullara dağıtılır. Ezber diğer yandan öğretmenlerin de nasıl bir öğretme yöntemini uygulayacakları konusunda yapmaları gereken çalışmaların gereğini en aza indirir.

Geleneksel yaklaşıma karşı yapılan eleştirilerden hareketle, bugünkü aktif öğrenme modelinin temelinde yer alan; bilginin hazır olarak aktarılmaması, öğrencilerin bu süreçte aktif olması gerektiği dile getirilmiştir. Ancak öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması ya da öğrendikleriyle ilgili düşünce üretmesi için nelerin yapılması gerektiği ile ilgili somut örnekler sunulmamıştır. En azından bütün bu eleştiri ve düşünceleri sistematize eden bir model geliştirilmemiştir. Bu noktada 1970'lerden sonra aktif öğrenme modeli ortaya çıkmış, aktif öğrenme kavramına yeni anlamlar yüklenmiş, temel düşüncelerine ilişkin, yoğun, görgül kanıtlar elde edilmiş ve bu düşüncelerin sınıf ortamında uygulanmasına elverişli öğretim teknikleri geliştirilmiştir. Öğrenme-öğretme anlayışında meydana gelen değişikliklerden sonra eğitimde özdüzenleme, bağımsız öğrenme, yapılandırmacılık ve aktif öğrenme gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Kısacası, artık düşünen, sorunlara çözüm getirebilen ve yaratıcı olan bireyler yetiştirmek tercih edilmektedir.

Öğrenmeyi daha etkin hale getirmeyi hedefleyen eğitimin, öğrencinin kendisinin de içinde bulunmayı tercih edeceği durumlar ve bunlarla ilgili beceri kazandırmaya dönük olması gerekir. Öğrencinin öğrenme işinin tam merkezinde olduğu aktif (etkin) öğrenme yönteminde sözü geçen “etkin” olma durumu, kimin en çok konuştuğuyla ilgili olmayıp, öğrenilmesi istenen hedeflerin farkına varılarak, öğrenmeyi gerçekleştirmek için sarf edilmesi gereken çabadır (Özer, “Etkin Öğrenme”, son ulaşım: Ocak 2006). Öğrenciyi merkez alan eğitim sistemlerinin

çok çeşitli uygulamaları vardır. Bu uygulamalarda öğrenci, kendi eğitsel gereksinimlerinin ve becerilerinin farkına vardırılr. Öğretmen, öğrencinin kendi gereksinimlerini kendisinin fark etmesine yardımcı olur. Öğretmen “öğretici” konumundan çıkar; öğrenmenin gerçekleşmesi sırasında yönlendirme, destekleme ve paylaşma gibi yaklaşımlarla öğrenciye yardımda bulunur. Böylelikle öğrenci öğrenme işini kendi isteğiyle gerçekleştirir.

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003: 17). Aktif öğrenmenin koşullarından biri, öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıması ve bu süreçle ilgili kararları kendisinin almasıdır. Bu öğrenmede öğrenen, aldığı kararları kendi kontrol ettiği çabalarla öğrenmeye çalışır. Aktif öğrenmede bu anlayışa “özdüzenleme” denir. Açıkgöz’ün (2003) aktarımına göre Zimmerman, Butler, Winne gibi özdüzenlemenin önde gelen yazarları bu süreci çözümlenmiş ve üç grup alt süreç saptamışlardır. Bu süreçler; kendine gözleme, kendini değerlendirme ve kendini geliştirme davranışı göstermektedir. Aktif öğrenmenin ikinci koşulu ise, öğrenme sürecinde öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanmasıdır. Zihinsel becerilerini kullananlar için öğrenme, öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılması, problemlerin çözümü, daha önce karşılaşılmamış soruların yanıtlanması, düşünceler arasında bağ kurulması, farkların bulunması ve örnek verilmesi gibi işlemlerdir. Aktif öğrenmenin bir parçası olan özdüzenleme de bunu gerektirmektedir. Özdüzenleme ve öğretimsel işler birbirini destekleyen süreçlerdir. Öğretimsel iş; öğrencilerin amaca ulaşmak için yaptıkları, izledikleri yollar ya da katıldıkları etkinliklerdir. Öğrenciyi amaçlara ulaştırmak için tasarlanır. Öğrencinin konuya bakış ve ele alış tarzını belirler. Öğrenen, yaptığı işe göre bilgiyi seçer ve işler.

Robert ve Simons’ a (Özkaya, “Aktif Öğrenim Notları”,2000) göre aktif öğrenme, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma fırsatlarının verildiği ve öğrencinin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya

zorlandığı bir öğrenme sürecidir. Burada vurgulanan öğrencinin ilgili kararlar alması ve düşünmenin aktifleştirilmesidir. Meyers ve Jones (1993; Karataş, 2002: s. 41'deki alıntı)'a göre ise aktif öğrenme, kendi eğitimleri için sorumluluk alabilen, yaşam boyu öğrenme ilkesine göre davranan, işbirliğine açık, sağduyulu, kendini eleştirebilen, demokrat öğrenciler yetiştirmektedir. Aktif öğrenme kavramını “etkin öğrenme yöntemi” olarak anan araştırmacılardan Özcan Demirel'e (2000; Karataş, 2002: s. 34'deki alıntı) göre etkin öğrenme, bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımıdır. Bu katılımı sağlayabilmek için öğrenenlere okuma, yazma, konuşma, tartışma, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, edindiği bilgileri günlük yaşamda uygulama ve problem çözme işlemlerini kendi kendilerine yapma olanağının verilmesi gerekir.

Aktif öğrenme ortamında, hem öğretmenler, hem de öğrenciler aktif ve birbiri ile iletişim halindedir. Gerek öğretmenler, gerekse öğrenciler düşünür, karşılaşılan problemleri birlikte çözerler. Her iki taraf için de çok değerli olan öğrenme ortamı sağlanır ve öğrenmeyi öğrenme gerçekleşir. Öğretmen ve öğrenciler ortak hareket eder. Öğretmen baskıcı bir figürden çok öğrencinin seviyesinde, onun fikirlerini izleyen ve onunla sohbet eden konumundadır. Yaratıcı düşünce ortaya çıkarılarak desteklenir ve geliştirilir. Kalıcı ve yaşamın her safhasında kullanılabilecek kazanımlar sağlanmaya çalışılır (“Aktif Öğrenme Ortamları”, <http://www.korucocukevi.com/02b.htm>, son ulaşım: Ocak 2006).

Aktif öğrenme aynı zamanda yaratıcılık yolunda da en önemli adımdır. Çocuklar, yetişkinlerin gerçek olarak adlandırdığı olayları deneme-yanılma yolu ile öğrenirler. Kafalarında yaşadıkları ile ilgili bir teori geliştirir, bu teoriyi değişik ortamlarda dener ve deneyimlerinin sonucunda bu teorinin doğru veya yanlış olduğu konusunda karara varırlar. Örneğin, yetişkinler bir çiçeği koparıp suya koymadıkları zaman o çiçeğin solacağını bilirler. Çocuk ise bu bilgiye ancak kendi başlattığı bir deneme yolu ile ulaşır. Çocuk yaptığı iş ile ilgilenir ve tüm gücüyle ona yoğunlaşır. Bu nedenle çocukların ilgi alanları ile onlara yaklaşmalı ve bunlara uygun ortamlar hazırlanmalıdır.

Aktif öğrenme ortamlarında öğrenciler her zaman yapacak bir şey ve konuşulacak konu bulurlar. Ortam hareketlidir. Gerekli yetişkin desteği ile öğrenciler pasif ve öğretilen bireyler olmak yerine, kendi bilgilerini yaratan aktif bireyler olurlar. Aktif öğrenme ortamlarında sağlanan konuşma özgürlüğü sayesinde öğrenciler kendi fikir ve problemlerini anlatma fırsatı bulurlar. Konuşarak ve başkalarını dinleyerek, kendi konuşmalarının başkaları üzerindeki etkisini fark ederler. Yaptıklarını kendi anladıkları şekilde ifade ederler. Öğretmenler doğru yanlış ayrımı yapmadan öğrencileri dinlerler, onların fikir ve düşüncelerini anlamaya çalışırlar. Fikir ve düşünceleri öğrenmek öğrencileri öğrenme yolunda desteklemek için önemli adımdır. Öğretmen öğrencilerin düşüncelerini sorarak, onları kendi davranışları için insiyatif kullanmaya ve kendi kontrollerini kazanmaya teşvik eder. Öğretmen bu bağlamda öğrencilerin seçim ve hareketlerini kabul eder. Bu öğrencilere yaptıkları işin değerli olduğu mesajını verir.

Aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı sınıflar ile geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflar arasında karşılaşılan farklılıklar, Açıkgöz (2003: 35) tarafından şu biçimde sınıflandırılmıştır.

Tablo 1.1 Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması

	Aktif Sınıf	Geleneksel Sınıf
Görüntü	Öğrenci çeşitli biçimlerde (Kümeler halinde, U, O, V ya da iç içe daireler halinde) otururlar, sınıfın önü arkası belli değil aynı anda her köşesinde etkinlik sürmekte, hareketli, sürekli etkileşim halinde, öğretmen sınıfı dolaşarak gereksinim duyanlara yardım eder.	Öğrenciler sıralar halinde oturmakta ve başlarında bir öğretmen anlatı yapmakta, etkileşim çok sınırlı.
Amaç	Bilginin özümlemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme, kavrama.	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması.
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımlarda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksikliklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden-sonuç ilişkilerini bulur, bilgiyi yeniden yapılandırır ve sınıflar öğrenmek için uğraşır.	Pasif alıcı, not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlarda tekrarlar, daha sonra unuttur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici
Sorunlar	Öğrenciler arasında fikir çatışması yaşanabilir. Ancak bunun geliştirici yanı vardır.	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplin bozulması, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmenin yavaşlığı, güdüsüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatı bulamama.
Avantajları	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı
Yetiştirilen İnsan Tipi	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağduyulu, gayretli, bilgili, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen.	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken ve yaratıcı olmayan, bağımlı kişilik.....
Bağlam	Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirme, herkesin başarılı olmasını sağlama.	

Aktif öğrenme konusunda dikkati çeken bir başka nokta aktif öğrenmenin “öğrenmeye aktif katılım” ı aşan bir kavram olmasıdır. Aktif öğrenme için aktif katılım gerekli, ancak yeterli değildir. Aktif öğrenme, aktif katılımın göstergeleri olan soru sorma, açıklama yapma gibi davranışların yanı sıra, öğrenme sürecini planlama, gözden geçirme gibi etkinlikleri de içermektedir. Ayrıca bazı durumlarda aktif öğrenmenin yanlış anlamalara yol açtığı görülmekte ve konuları öğrencilere paylaştırıp onlara anlatılarak aktif öğrenmenin uygulandığı düşünülmektedir. Bunun aktif öğrenme olduğu söylenemez. Tam tersine, öğretmenin yapması gereken bir işi bu konuda yeterli bilgisi olmayan öğrencilerin yapması verimi düşürmektedir.

1.1.5. Davranışçılıktan Bilişselciliğe Geçiş

Davranışçılık, 1970'lere kadar etkili olmuş bir akımdır. Davranışçılık akımının amacı, gözlenebilir davranışları incelemek ve davranışı ortaya çıkaran etkileri saptamaktır. Davranışların incelenmesi sırasında, davranışı ortaya çıkaran ya da organizmayı etkileyen koşulların (uyaran) ve bu koşullarda gözlenen davranışların (tepki) üzerinde odaklaşılır. Davranışçılara göre “uyaran-tepki” bağının nasıl oluştuğunun anlaşılması ile davranışların kontrol edilmesi ve biçimlendirilmesi mümkün olacaktır.

Davranışçılık akımının temsilcileri (Pavlov, Thorndike, Watson, Guthrie, Hull, Skinner, v.b.) bu çalışmalarını hayvan deneyleri ile yürütmüşlerdir. Davranışçı öğrenme-öğretme yaklaşımlarında; pekiştirici (davranışın sıklığını artıran etki), ceza (hoşlanılmayan etki), genelleme (bir uyarana gösterilen tepkinin benzer uyarılara da gösterilmesi), ayırt etme (bir uyarana gösterilen tepkinin ondan farklı uyarılara gösterilmemesi), davranışı biçimlendirme (karmaşık davranışları oluşturan basit davranışların öğrenilmesiyle asıl davranışa yaklaşılması) gibi kavramlar öne çıkmıştır. Davranışçılara göre; davranışlarımız çevre tarafından belirlenir ve kontrol edilir. Eğer uygun çevre yaratılırsa çocuklar istenilen şekle sokulabilir. İnsanların özerk davranması ve kendi davranışlarını yönlendirmesi mümkün değildir. Bunlar doğrultusunda da akıma birçok eleştiride bulunulmuştur. Davranışçılığa yöneltilen eleştirilerin başında; organizmanın yalnızca gözlenebilir etkinlikler üzerinde

durması, öğrenmeyi uyaran-tepki bağının oluşmasına indirgemesi, pekiştiricilerin işlevinin beklenenin aksine öğrenen üzerinde “karşılıksız hiçbir şey yapamaz” durumu yaratabilmesi, davranışların bağlamdan kopuk açıklanmaya çalışılması, öğrenme sürecinde öğreneni edilgin olarak görmesi ve hayvan deneylerinin sonuçlarını insana genellemeye çalışması gelmektedir.

1970'lere kadar oldukça etkili olan davranışçılık akımı yapılan eleştiriler ve bu eleştirileri doğrulayan araştırma sonuçlarının yoğunluk kazanması ile etkisini yitirmeye başlamış ve bu akıma tepki olarak doğan bilişsel öğrenme anlayışı önem kazanmıştır.

Bilişsel akımın temsilcilerine göre öğrenme; “anlama, tutum, bilgi, yetenek ve beceride” (Wittrock, 1997; Açıköz, 2003: s.81'deki alıntı), “bir kişinin bilgisinde ya da davranışında” (Mayer, 1987; Woolfolk, 1990; Açıköz, 2003: s.81'deki alıntı), “insanın durumu ya da yeterliliğinde” (Gagne, 1985; Açıköz, 2003: s.81'deki alıntı) yaşantı yoluyla meydana gelen az çok kalıcı izli değişikliktir. Öğrenmenin yaşantı ürünü olduğu ve kalıcı izli bir değişiklik olduğu hem davranışçılar hem de bilişselciler tarafından kabul edilen özelliklerdir. Ancak, bilişselcilere göre bir yaşantıyı anlamlı kılan, öğrenenin zihinsel birikimidir. Bilişselcilik, davranışçılığın tersine öğrenmenin zihinsel ya da bilişsel yönleri ile ilgilenmektedir. Bilişselciler; bilginin yapısı, nasıl elde edildiği, nasıl kavrandığı, nasıl hatırlandığı, problem çözmede nasıl kullanılacağı gibi konuları açıklamaya çalışmaktadır.

Öğrenmenin kalıcılığı, yaşantı ürünü olması ve kişide bir değişikliğe neden olması bu iki akımda da vurgulanmaktadır. Ancak, bu iki akımın öğrenme tanımları arasında gözlenen en önemli fark, öğrenme sürecinin ürünü ile ilgilidir. Davranışçılar bu ürünü “davranış değişikliği” olarak ele alırken, bilişsel öğrenme kavramlarının odak noktasını bilgi edinme yolları ya da bilgi yapılarındaki değişiklikler oluşturmaktadır (Greeno, 1980; Açıköz, 2003: s.82'deki alıntı). Bir başka deyişle, bilişselciler öğrenmeyi gözlenebilir davranış ya da edim olarak değil, gözlenemeyen, içsel bilişsel bir süreç olarak görmektedir. İki akımın görüş birliğinde oldukları nokta ise öğrenmeyi hem çevresel hem de öğrenciyle ilgili içsel özelliklerin etkiliyor

olduğuna inanmalarıdır. Ancak burada da davranışçılar çevreye, bilişselciler ise öğrenciye ağrılık vermektedirler. Öğretimin geliştirilmesi davranışçılara göre öğretmenin ya da araç gerecin geliştirilmesine bağlı iken, bilişselcilere göre öğrencinin geliştirilmesine bağlıdır. Bilişselcilere göre öğrenme, davranışçı akımdakinin tersine öğrenenin edilgen değil etkin olduğu bir süreçtir. Öğrenen, kendi öğrenmesini kontrol edebilir ve yapılandırabilir.

Bilişselcilere göre öğrenciler, yeni duyduklarını ve gördüklerini önceden bildiklerine ekler. Bilgiyi örgütleyerek, sınıflayarak, hipotezler geliştirip onları sınyarak ve yorum yaparak işler. Öğrenenler, var olan şemaları ve bilgileri kullanarak öğrenme malzemesinden yeni anlamlar çıkarırlar. Sonuç olarak, günümüzde öğrenmenin; amaçlı, yapıcı, etkin, birikimli ve bağlam bağımlı bir süreç olarak ele alındığı söylenbilir.

ğrenme anlayışının değişmesi, aktif öğrenmeye yeni anlamların yüklenmesi ve aktif öğrenme konusundaki araştırmaların yoğunlaşması 1970’lerdeki Davranışçılıktan Bilişselciliğe geçiş sürecinden sonra gerçekleşmiştir.

1.1.6. Aktif ğrenmenin Temel Düşünceleri

Bu bölümde, aktif öğrenmenin ne olduğunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşüncesiyle, aktif öğrenmenin temelini oluşturan başlıca düşüncelere Açıkgöz’un (2003: 43-57) aktarımlarından yararlanılarak yer verilmiştir.

1.1.6.1. Öğrenen, ğrenme Sürecinin Aktif Bir ğesidir

Yüzyılın başından beri psikoloji ve eğitimbilim alanlarında davranışçılık akımının egemen olması nedeniyle aktif öğrenme düşüncesinin yayılması gecikmiştir. Davranışçılık akımına göre öğrenme, “uyaran-tepki” bağının oluşması ve bu bağın pekiştirenlerle güçlendirilmesi süreci olarak ele alınmaktaydı. Uzun yıllar insan öğrenmesi de bu yaklaşıma göre açıklanmıştır. Bu yaklaşımın en büyük

eksikliği yalnızca öğrencinin edimi üzerinde durulması; edimin nedenleri, uyaran-tepki bağı oluşurken olup bitenler üzerinde durulmamasıydı.

Davranışçılar öğrenmenin gözlenemeyen bölümüyle ilgilenmiyordu. Öğrencinin anlayıp anlamadığı da pek dikkate alınmıyordu. Çünkü öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine aktarılan bilgileri pasif olarak alan öğeler olduğuna inanılmaktaydı. Öğreticiler, öğrencinin neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğine karar verir ve genellikle onların sessiz, edilgin oldukları bir süreçte onlara bildiklerini aktarırlardı. Oysa son zamanlarda bilişsel anlayışla gerçekleştirilen öğrenme araştırmaları, öğrenmenin böyle gerçekleşmeyeceğini ortaya çıkarmıştır (Huber, 1997; Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Marzano, 1992; Açıkgöz, 2003: s.44'deki alıntı). Her şeyden önce bir hayvan kapatıldığı labirentin içinde fazla düşünmeden dönüp durabilir, ama insan labirentten nasıl çıkacağını planlayarak hareket edebilir. Bu öğrenme için de geçerlidir. Bu gelişmeler sonucunda aktif öğrenme popüler olmuştur.

Bilişselcilere göre öğrenen; yeni duyduklarını, gördüklerini öncekilere ekler. Bilgiyi örgütleyerek, sınıflayarak, hipotezler geliştirip onları sınyarak ve yorum yaparak işler. Sonunda gerçekleşen öğrenme, öğrencinin bilgiyi işleme yöntemlerinden ve önceki öğrenmelerinden etkilenmektedir. Öğrenen, yeni bilgileri öncekilerle ilişkilendirmede de etkindir ve var olan şemaları kullanarak yeni bilgiyi yapılandırır.

1.1.6.2. Öğrenme Birikimli Bir Süreçtir

Her öğrenen bir öğrenmeden farklı anlamlar çıkarabilir. Bunun az önce bahsettiğimiz gibi öğrenenin yeni bilgiyi var olan şemaları kullanarak yapılandırmasının dışında bir başka nedeni de, kişilerin geçmiş yaşantılarındaki farklılıktır. Çünkü öğrenme birikimli bir süreçtir.

Duyduklarını, gördüklerini anlama sürecinde öğrenen, önceki bilgilerini ve varolan şemalarını kullanarak öğrenme malzemesini yeniden yapılandırır ve yenilerle

eskileri ilişkilendirerek anlamlar çıkarır. Örneğin; Recht ve Leslie'nin (1988; Açıköz, 2003: s.45'deki alıntı) araştırmasında, okuyup anlaması kötü ancak basketbol hakkında bilgisi olan öğrencilerin, basketbolla ilgili bir parçayı okumada, okuyup anlaması iyi ancak basketbol hakkında bilgisi olmayanlar kadar iyi edim gösterdikleri saptanmıştır. Bu araştırma, önöğrenmelerin sonraki öğrenmeler üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

Her zaman, önceden öğrendiklerimizi yeni öğrendiklerimizden anlam çıkarmada kullanırız. Eğer gerçekleşecek olan yeni öğrenme önceki öğrenmelerimizle ilişkili değilse onu anlayamayız. Öğrenme süreci birikimlere dayalı olduğuna göre, okuldaki öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilere yeni öğrendikleri ile öncekileri karşılaştırma, aralarında bağ kurma, onlar hakkında düşünme fırsatları verilmelidir.

1.1.6.3. Öğrencilerin Öğrenme Kapasiteleri Artırılabilir

Öğrencilerin gereksinim duydukları öğrenmeleri kendi başlarına gerçekleştirecek zihinsel beceri ve alışkanlıklara sahip olması aktif öğrenme modelinde özel bir önem taşır. Bunun bir nedeni aktif öğrenme uygulamalarının bu becerilere dayalı olması, diğer nedeni ise bu becerilerin aktif öğrenme yöntemleriyle kazandırılması ve geliştirilmesidir.

Marzano'nun (1991; Açıköz, 2003: s. 46'daki alıntı) üretken zihin alışkanlıkları arasında yer verdiği özdüzenlemeli, eleştirel, yaratıcı düşünme ve öğrenme becerilerinin öğretilmesi, bir başka deyişle öğrencinin öğrenme kapasitesinin artırılabilmesi için önce öğrencilere bu becerilerin sergilendiği örneklerin sunulması gerekmektedir. Bazen üretken zihin alışkanlıkları ya da daha genel olarak bilinen adıyla etkili düşünme becerileri özel olarak geliştirilen program ile de öğretilir. Örneğin; Hudgins ve Diğ.'nin (1994; Açıköz, 2003: s.47'deki alıntı) araştırması hem düşünme öğretimini, hem aktif öğrenmenin özdüzenleme fikrini incelemesi açısından ilginçtir. Bu çalışmada eleştirel düşünmenin özdüzenlemeli biçimde öğretildiği ortaokul öğrencilerinin, düşünme ve yeni

problemleri çözüme becerilerinde, düşünme eğitimi olmayan ve düşünme eğitimi öğretmenin yönlendiriciliğinde alanlardan daha başarılı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Burada sözü edilen araştırmalar, bize insanların öğrenme kapasitelerinin durağan olmadığını, eğitim yoluyla artırılabilirliğini göstermektedir. Öğrenci bir yandan bir konu alanına özgü bilgi ve becerileri öğrenirken, diğer yandan öğrenmeyi, etkili düşünmeyi öğrenmesi de sağlanabilir. Aktif öğrenme teknikleri öğrenene bu fırsatları sağlayacak biçimde tasarlanmıştır.

1.1.6.4. Öğrenme Malzemesi Öğrenene Bildiği Bağlamda Sunulmalıdır

İnsanoğlunun öğrenme kapasitesi sınırsızdır. Buna rağmen öğrenme güçlüklerinin yaşanmasının nedeni öğretme yöntemlerimizle ilgilidir. Örneğin; çocuklar okula başlayana kadar birçok geometrik şekil görürler. Mobilyalarda, yollarda, oyuncaklarda, giysilerde bu şekillerle tanışır. Okulda, geometrik şekiller konusu işleneceği zaman, çoğu öğretmen bu şekilleri tahtaya çizerek tanımını yazdırır. Bu tanım, çocuğun daha önce gördüklerinden kopuk yeni bir bilgidir. Bu bilgiyi var olan şemaların içine yerleştirmek ayrı bir çaba gerektirmektedir.

Öğrenciler böyle birbirinden kopuk bir biçimde bilgileri ezberlemek, sınavlarda da bu bilgileri tekrarlamak zorunda kalmaktadır. Bu şekilde edinilen bilgiler bir süre sonra unutulmaktadır. Bu durum beynin doğasına, çalışma biçimine aykırıdır. Öğrenciler, öğrenme malzemesi üzerinde ne kadar çok konuşur, yazar, okur, gözler, değerlendirir ve eylemde bulunursa o kadar iyi öğrenirler.

1.1.6.5. Kalıcılık İçin Öğrenilenlerin Kullanılması Gerekir

Geleneksel olarak öğrenme-öğretme süreçleri; öğrenciye yeni malzemenin sözlü anlatım, yazılı metin ya da diğer görsel araçlarla sunumu, öğrencilerin dinlemesi, not alması ya da çok fazla düşünmeyi gerektirmeyen rutin, mekanik bazı alıştırmaların yapılması ve sınav gibi durumlarda öğrenilenlerin aynen tekrarlanması işlemlerinden oluşan bir süreçtir. Bu süreç ezberlemeyi özendirir, unutmaya da

hızlandıran bir süreçtir. Bilgiler gerekli bile olsa, kullanılmadıkça o bilgilerin incelikleri fark edilemez. Daha da kötüsü gerekli bilgilerin öğreniliyor, ancak kullanma ya da uygulama çalışması olmadığı için unutuluyor olmasıdır.

Öğrenilenlerin kullanılması; öğreneni, öğretilenleri sözcük sözcük tekrarlamadan ötesine, bilgiyi yüzeysel işlemeyen derin işlemeye götürür (Craik ve Lockhart, 1972; Açıkgöz, 2003: s.49'daki alıntı). Derin işleme yapan öğrenenler, bilgiyi kendine özgü duruma getirir. Anlatım yöntemi tek başına kullanıldığında derin bilgi işlemeye elverişli değildir. Bu nedenle öğrenilenler, nasıl uygulanabileceğine ilişkin sorularla zenginleştirilebilir (McKeachie, 1986; Açıkgöz, 2003: s.49'daki alıntı). Bilgiyi kullandırmanın amacı, öğrenciyi bulunduğu yerden daha ileri götürmek, öğrenilenlere yeni boyutlar eklemek ve bilgileri yeniden yapılandırmaktır. Öğrenilenlerin kullanım işlemleri de kendi içinde aşamalılık gösterebilir. Kullanım işlemleri karmaşıklaştıkça kalıcılık artar.

1.1.6.6. Etkileşim İnsanı ve Beyni Geliştirir

Etkileşim olmadan bireyin, toplumun gelişmesi ve çocukların insanı insan yapan özellikleri kazanması olanaksızdır. Bunun en güzel örneklerini ormanda bulunmuş ve ormandaki hayvanlar gibi davranan çocuklar oluşturmaktadır.

Aktif öğrenme literatürü incelendiğinde (Örn: Glasersfeld, 1995; Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Stern ve Huber, 1997; Açıkgöz, 2003: s.50'deki alıntı) aktif öğrenme uygulamalarının bir başka vazgeçilmez koşulunun sosyal etkileşim olduğu görülmektedir. Aslında öğrenme kişisel ve içsel bir süreçtir. Ancak, sosyal etkileşim olmadan gelişme olmaz. Öğrenme yaşantıları bir çevre içinde gerçekleşir. Çevredeki düşünceler, beklentiler öğrenme sürecini etkiler. Sosyal etkileşim bu sürecin etkililiğini artırmaktadır. Bu düşüncenin temelinde ise, daha sonra açıklanacağı gibi, Piaget'in (Inhelder ve Piaget, 1964; Açıkgöz, 2003: s.50'deki alıntı) ve Vygotsky'nin (1978; Açıkgöz, 2003: s.50'deki alıntı) kuramları bulunmaktadır. Piaget'e göre, sosyal etkileşim olmadan uyum olmaz. Vygotsky'nin kuramı ise sosyal etkileşimin önemi üzerine kuruludur.

Gelişim ve öğrenme süreçlerinde sosyal etkileşimin önemi, Bruner'in "karşılıklılık" (reciprocity) kavramında da vurgulanmaktadır. Bruner'a göre karşılıklılık; başkalarına tepkide bulunmaya ve onlarla bir amaç doğrultusunda birlikte hareket etmeye duyulan derin bir insan gereksinimi içermektedir. Karşılıklılığın öğrenmeyi destekleyebilmesi için her bir bireyin grup çabalarına katılması, çalışmada rol alması ve bir grupta karşılıklı olarak işe yaradığını hissetmesi gerekmektedir. Grubun etkililiğine katkıda bulunmak bireyi etkinleştirecektir.

Aktif öğrenme teknikleri, öğrencinin karşılıklılığı, dolayısıyla kendilerini harekete geçirecek grupta etkili olduğu duygusunu yaşamasına elverişlidir. Etkileşim fırsatları açısından zenginleştirilmiş çevrelerde bulunan çocukların beyinlerinin gelişeceği ve öğrenme kapasitelerinin artacağı söylenebilir. Aktif öğrenme teknikleri yoğun etkileşim fırsatı verdiği için, bunu vermeyen geleneksel tekniklerden daha etkili olmaktadır.

1.1.6.7. Öğrenme Sürecinde Etkili Olmak Öğreneni Güdüler

Bruner'in karşılıklılığın güdüleyici olabilmesi için bireyin amaçlara yönelik çabalarda etkili olduğunu hissetmesi gerektiğine ilişkin düşüncesi DeCharms'ın (1984; Açıköz, 2003: s.52'deki alıntı) "Kişisel Nedenleme" kuramının odak noktasını oluşturmaktadır. DeCharms tarafından geliştirilen bu kurama göre, öğrencinin çevreyle etkileşimde bulunan "aktif bir araç" olduğuna inanması öğrenciyi güdüler. DeCharms bu bağlamda "kaynak" ve "piyon" olmak üzere iki tür insan bulunduğunu düşünmektedir. "Kaynak" durumundaki kişi kendi yaşamını yönlendirdiğini, yaşamla ilgili seçimleri kendisinin yaptığını düşünür. Bu nedenle hareketlerinin sonucuna önem verir. "Piyon" durumundaki kişi ise yaşamının kendi dışında kişi ya da kişilerce kontrol edildiğini, yaptıklarını başkalarının etkisiyle yaptığını düşünür. Bundan dolayı davranışlarının sorumluluğunu üslenmez ve sonuçlarına önem vermez.

Öğrencilerin kendilerini kaynak olarak algılayıp algılamamaları kuşkusuz sınıftaki etkileşimin niteliğine bağlıdır. Öğretmenin çok kontrol edici ve baskın olduğu sınıflarda öğrenciler kendilerini “piyon” gibi hissedebilirler. Bu bağlamda DeCharms, kendi öğrenmelerini kendileri gerçekleştiren öğrencilerin daha fazla doyum alacağına inanmaktadır.

1.1.6.8. Öğrenmede Ezberleme Değil Anlam Önemlidir

Birçok insan eğitimi sırasında gereksiz birçok bilgiyi ezberlemek zorunda kalmıştır. Ancak, öğrenmede asıl önemli olan, anlamdır.

Caine ve Caine’e (1991; Açıkgöz, 2003: s.54’deki alıntı) göre anlam, yüzeysel ya da derin olabilir. Uzmanlıkta derin anlam çok önemlidir ve eğitimin amacı da doğal bilgi olmalıdır. Bir başka deyişle öğrenme, duvar yaparken tuğlaların üst üste konulmasında olduğu gibi bilgileri üst üste koymak biçiminde değil, öğrenilenleri anlamak, birbiriyle ilişkilendirerek bir bütün oluşturmak biçiminde olmalıdır.

Ezberleyen kişi, daha önce karşılaşmadığı bir durumla karşılaşınca ne yapacağını bilemez. Bu yüzden insan öğrenmesi, bir dizi bilgiyi ezberlemenin ötesine geçip; akıl yürütme, problem çözme, bilgiyi işleme ve yeniden üretme gibi sınırlara ulaşmalıdır.

1.1.6.9. Uğraştırıcılık Öğrenme Sürecinin Etkililiğini Artırır

Öğrenenin öğrenme sürecinde karşılaştığı bazı amaçlar ve işler basit, bazıları karmaşıktır. Uğraştırıcı malzemeler ve işler bireyin karmaşık düşünmesini ve zihinsel kapasitesini zorlamasını gerektirir. Eğitimde makbul olan, ne çok basit ne de çok zor etkinliklerdir. En iyisi; öğrenenin uğraşarak, düşünerek gerçekleştirebileceği etkinliklerdir. Bir öğrenme sürecinin uğraştırıcı olabilmesi için öğrencinin birçok bilgiyi sentezlemesi, yeni durumlarda kullanması ve yeni bilgiler, yeni ilişkiler keşfetmesi gerekmektedir. Uğraştırıcılık aynı zamanda anlamlı, işlevsel öğrenmelere

yol açmaktadır. Caine ve Caine (1991; Açıkgöz, 2003: s. 55'deki alıntı) bunu, ilk kez gittiğimiz yeri kendi başımıza haritaya bakarak ya da sorarak bulmak ile bize verilen yönergelere göre ezbere gitmek arasındaki farkla açıklamaktadır.

Feuerstein'in (1985; Açıkgöz, 2003: s.56'daki alıntı) "Araçsal Zenginleştirme" (Instrumental Enrichment) adlı düşünme öğretimi programına göre de, uğraştırıcı bilişsel yaklaşımlar "öğretilemez" çocuklarda bile önemli gelişmelere yol açtığı ortaya çıkmıştır. Bu programın temelinde, öğrencilere olgusal bilgileri öğretmek yerine, öğrencinin bilgiyi ya da çözümleri keşfetmesini kolaylaştırmak düşüncesi bulunmaktadır. Bunların da ötesinde, uğraştırıcılık, beyne dayalı öğrenmenin temel ilkelerinden biridir. Caine ve Caine'e göre eylemde bulunma ve anlama, öğrencilerin doğuştan getirdiği dürtülerdendir. Önemli olan, öğrencilere ilgilerini geliştirebilecekleri, yaratıcı ve zengin çevrelerin sunulmasıdır.

Aktif öğrenme sınıflarında öğrenciler, etkileşimde bulunmanın ve gereksinim duyduğu zaman arkadaşlarından ya da öğretmenden yardım almanın ve gelişmenin getirdiği rahatlık ile zihnini zorlayan karmaşık işlerin üstesinden gelebilir.

1.1.6.10. Farklı Kişiler Farklı Biçemlerde Öğrenir

Herkesin kendine özgü bir öğrenme biçemi vardır. Önemli olan, öğretimi öğrencinin öğrenme biçimine uygun hale getirmektir. Aksi takdirde öğrencilerde güvensizlik, düş kırıklığı, bıkkınlık gibi duygularla ortaya çıkan birçok olumsuz davranış gözlenmektedir. Geleneksel sınıflarda öğretimi öğrencinin öğrenme biçimine uydurmak olanaksızdır. Bu nedenle, öğrenme seçeneklerinin sunulduğu aktif öğrenme tekniklerine gereksinim vardır.

Aktif öğrenme modelinin temel düşünceleri onun; beynin çalışmasına, öğrenenin doğal öğrenme süreçlerine, çağdaş öğrenme ilkelerine ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesine uygun bir öğretim modeli olduğunu göstermektedir. Bu aşamada yapılması gereken, aktif öğrenmenin nasıl uygulanacağı konusunda somut önerileri gözden geçirmektir.

1.1.7. Aktif Öğrenmenin Kuramsal Temelleri

Aktif öğrenmenin temelleri yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselciliğe dayanmaktadır. Gerek yapılandırmacılık gerekse bilişselcilik öğretim süreciyle değil, öğrenme süreciyle ilgili çeşitli açıklamalar ve önermeler sunmaktadır. Yapılandırmacı ve bilişselci kavramların, düşüncelerin sentezlenmesi ve öğretimin tasarlanmasından uygulanmasına kadar çeşitli aşamalarda nasıl kullanılacağı ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir. Bazı eğitimciler ve araştırmacılar, kuramı uygulamaya dönüştürmeye çalışmaktadır. Aktif öğrenme bu çabaların ürünüdür.

1.1.7.1. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlayan bir bilme kuramıdır. Bu kuram; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır.

Yapılandırmacılığa göre bilgi, bilen tarafından yapılandırılır ve üretilir. Bu nedenle yapılar kişiye özgüdür. Gerçeğin dış dünyada bilenden ayrı olarak durduğu düşüncesini reddeder. Tersine; gerçek vardır ve ona yaşantılarımız yoluyla ulaşabiliriz (Van Glassersfeld, 1995; Açıkgoz, 2003: s. 61'deki alıntı). Bilen, gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak yaratır.

Bu kurama göre, doğruyu temsil eden bilgi üzerinde değil, yaşayabilir bilgileri yapılandırma biçimleri üzerinde durulmalıdır. Bilgiyi yapılandırma gereksinimi bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Birey, içinde yaşadığı çevreyle ve geçirdiği yaşantıların getirdiği sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmak zorundadır. Bu süreç yaşam boyu sürer. Çünkü çeşitli zamanlarda, çeşitli ortamlarda geçirdiği yaşantılar bireyde bir dengesizlik, bir problem yaratır. Birey önceki deneyimlerine,

kavramlarına ve bilgilerine dayanarak bu dengesizliği giderebilecek olası çözümler düşünür. Bu çözümlerden doğru olanlar, daha sonra kullanılmak üzere saklanır. Bazı yazarlar bunlara “şema” demektedir. Olası çözümleri onlarla düşündüğümüz için önbilgiler; kavramlar, modeller, değerler, alışkanlıklar gibi yeni oluşacak yapıları etkiler. Yapıların bireye özgü olmasının nedeni de budur. Farklı özgeçmişlere sahip bireyler farklı yapılar üretir.

Önbilgiler bir taraftan yeni öğrenilenleri etkilerken diğer taraftan kendileri de yapılandırma sürecinden etkilenir. Yeni öğrenilenler önceki bilinenlerle uyumlu ise özümser, değilse bazı olasılıklar ortaya çıkabilir. Bunlar;

- Öğrenci ilk olarak var olan bilgilerinin yetersiz olduğunu ve yeniden yapılandırılması gerektiğini düşünebilir,
- Öğrenen varolan düşünceleri yeniden yapılandırmaz, doğru yanıtı bekler. Otorite tarafından verilen yanıt ezberlenir, benzer durumlarda hatırlanır ancak, farklı durumlarda hatırlanmaz,
- Bu olasılıkların hiçbiri gerçekleşmez. Öğrenci hiç çaba göstermez ve öğrenme gerçekleşmez. Okullardaki başarısızlığın nedenleri ise son iki olasılıktır.

Önbilgilerin ve yaşantıların yanı sıra yapılandırma sürecini etkileyen bir başka önemli etken, sürecin içinde yer aldığı sosyo-kültürel bağlamdır. Birey, çevresinde etkileşimde bulunduğu varlıklara içinde yaşadığı kültürde benimsenen anlamlarla bakar. Bir başka deyişle sosyo-kültürel bağlam, bireyin yaşantılarına bazı sınırlıklar getirir. En azından çeşitli dillerde çeşitli sözcüklere yüklenen anlamlar farklıdır. Sonuç olarak; yapılandırmacılığa göre bilginin, sosyo-kültürel bir bağlamda, öğrenenlerin yaşantılarından önceden bildikleri çerçevesinde anlamlar çıkarmaları ile yapılandığı söylenebilir. Bu düşünce yapılandırmacılığın özünü oluşturmaktadır.

1.1.7.1.1. Yapılandırmacılığın Türleri

Yapılandırmacılığın bir önceki başlıkta üzerinde durduğumuz düşüncelerinin genel olarak kabul görmesine karşın; yapılandırma sürecinin işleyişi, bilginin üretilmesi gibi konularda yaklaşım çeşitlilik göstermektedir. Bazı araştırmacılar; çocukların nasıl geliştiği, bilginin nasıl üretildiği gibi konular üzerinde dururken kimileri de, disiplinlerin nasıl oluştuğunu, bilginin yapılandırılması sürecinde toplumsal süreçlerin etkilerini açıklamaya çalışmaktadır. Bazı yapılandırmacılar bilgiyi bireyin yapılandığına, bazı yapılandırmacılar ise bireyin değil, toplulukların yapılandığına inanmaktadır.

Radikal yapılandırmacılığa göre, bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinliktir. Bireyler geçirdikleri yaşantılardan kendi özgeçmişlerine dayalı olarak bazı anlamlar çıkarırlar. Bu anlamlar bireyden bireye farklılık gösterir, birbirinin ve dış dünyadakinin aynısı olmasa da hepsi değerlidir, önemli olan bilginin yaşayabilirliğidir. Bunun için de bilginin; önceki yapı öğeleri, diğer bilişsel organizmalar, yaşantı alanı ve bilgiyi oluşturan bilişsel yapı ağlarının tümü gibi sınırlılıkları aşması gerekmektedir. Radikal yapılandırmacılık, çok bireysel olduğu ve öğrenenin toplumsal yönüne önem vermediği için eleştirilmektedir. Bu tepkilerin sonucu olarak toplumsal yapılandırmacılık ortaya çıkmıştır.

Toplumsal yapılandırmacılık ise, zihinsel süreçlerin özünde toplumsal süreçler olduğunu varsayar. Bilgiyi ise bireyler değil, topluluklar yapılandırır. Yaşantılardan çıkarılan anlamlar bir topluluğun üyeleri tarafından kabul edilmesi koşuluyla geçerlidir. Bilginin yapılandırılması, bilgi hakkında görüş birliğinin oluşturulabilmesi için grup üyelerinin etkileşimde bulunması gerekmektedir.

1.1.7.1.2. Yapılandırmacılığın Öğrenme ve Öğretme İçin Doğurguları

Yapılandırmacılık bir bilme kuramı olduğu için öğrenme-öğretme süreçleri ile fazla ilgilenmez. Ancak bu doğrultuda önemli doğurguları vardır. Yapılandırmacılıkta bilginin öğrenen tarafından oluşturulan yapı olduğuna ve bu

süreçte önbilgilerin önemli bir yeri olduğuna inanıldığı için bu yapılar bireye özgüdür. Dolayısıyla bir bireyin kendisi için oluşturduğu yapıları bir başkasına aktarması olanaksızdır. Öğretmenin öğretmeye çalıştıklarının öğrenciler tarafından onların anlattığı şekliyle öğrenilmemesinin nedeni de budur. Yapılandırmacılığa göre öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile öğretim programı arasında aracılık etmek, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini yanlış yönelmeleri önleyerek kolaylaştırmaktır. Açıköz'ün (2003) aktarımlarına göre, yapılandırmacı öğretim tasarımlarının başlıca özellikleri şunlardır:

- Öğrenci öğretmenin yapılarına ulaşmak yerine kendi yapılarını oluşturur,
- Her öğrenciye hitap edilebilmesi için bilginin biçimine ve etkinliklere çeşitlilik getirilir,
- Öğretilirken gerçek durumlara, gerçek nesnelere mümkün olduğu kadar çok yer verilir,
- Öğretmenler yardım edici, kolaylaştırıcı bir tavır sergiler,
- Yanlışlar öğrenciyi tanıma fırsatı olarak görülür; nedenleri keşfedilerek düzeltilmesi için fırsatlar yaratılır. Yanlış bile olsa öğrencinin düşüncelerini söylemesi özendirilir,
- Planlar esnek ve seçeneklidir. Öğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrencilerle birlikte alınır,
- Öğrencilerin karmaşık düşünceleri, soru sormaları ve fikir alışverişi yapmaları özendirilir,
- Yalnızca yeni öğrenilenlerle ilgilenmeyip, önkavramlar da göz önünde bulundurulup değiştirilmeye çalışılır.

Yapılandırmacılığın gelişimine ve ana düşüncelerine bakıldığında, öğrenme-öğretme süreçlerinde köklü değişikliklere gidilmesi gerektiği görülmektedir. Ancak, bunu yaparken de çok dikkatli olunmalı, yapılandırmacılık iyi anlaşılmalıdır. Çünkü yapılandırmacılık; öğrencinin nasıl öğrendiğini açıklar, öğretimin nasıl yapılacağını açıklamaz. Bu gereksinimi aktif öğrenme teknikleri karşılamakta, bu düşüncelerin sınıf ortamında uygulanmasını olanaklı kılmaktadır.

Bu aşamada, yapılandırmacı düşünceleri ile öne çıkan Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner ve Ausubel'in kuramlarının açıklanmasının aktif öğrenmenin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.7.1.3. Dewey

1859–1952 yılları arasında yaşamış ve aletçilik olarak bilinen felsefe akımının kurucusu olan ünlü Amerikan filozof ve eğitim kuramcısıdır. Dewey, geleneksel öğretim yöntemlerini ezberciliğe yol açtığı için eleştirmiş ve öğrenciyi düşündürecek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Dewey'e göre insan, biyolojik evrimin bir ürünüdür ve doğanın bir parçasıdır. Doğa ise sürekli oluşum halinde olan organik bir bütündür. Dewey insan zihnini de, doğanın bir parçası, bir bölümü gibi düşünür. Dolayısıyla bilgi, onda, dünyanın dönüşü, bir çocuğun doğuşu, yemek yeme gibi herhangi doğal bir etkinlik olarak ortaya çıkar. İnsanla ilgili doğal bir olay olduğu için, bilgi, insan deneyimi içinde yer almaktadır. İnsan deneyiminde bilgi edinme eylemi, yalnızca düşünmeye başladığımız anda değil, yoğun ve derin bir biçimde düşünmeye başladığımız anda başlar.

Dewey'e göre bilgi, olguların edilgen bir biçimde gözlenmesi ve kaydedilmesi değil, çevremizle etkileşimimizi daha uyumlu hale getirmede bize yol gösterecek, kavramların oluşturulması için yapıcı bir etkinliktir. Düşünme ve düşünme sonucu ortaya çıkan kavramsal çerçeveler (bilgi) de uyum sürecinde ortaya çıkan sorunsal durumların çözümü için organizmanın verdiği bir tepki ve çözüm için bir araçtır. Öğrenciyi düşündürecek yaşantıların sağlanması için; öğrencinin çevreyle etkileşimi, bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesi ve gerçek yaşantılar geçirmesi

gibi konular üzerine dikkati çekmiştir. Bu düşüncenin uygulamaya dönüşebilmesi için, “Proje Yöntemi” adıyla bilinen yöntemi geliştirmiş ve oluşturduğu laboratuvarlarda çeşitli uygulamalar yapmıştır. Bu yöntemin özünü, öğrencilerin ilgisini çeken konularda ve araştırmaya yöneltici problemler üzerinde çalışması ve sonuçları rapor etmesi oluşturmaktadır. Dewey düşünceleriyle, aktif öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesi için yol gösterici olmuştur.

1.1.7.1.4. Piaget

1896–1980 yılları arasında yaşamış olan İsviçreli ünlü bir psikologdur. Piaget’e göre, insanlar çevreyle etkileşimde bulunarak, bu etkileşimden o anki ilgisine göre anlamlar çıkarıp şemalar oluşturarak ve bilgiyi işleyerek öğrenir. Çevreyle etkileşim, onu kavramak, kontrol etmek önemlidir. Piaget, öğrenmeyi yaşa bağlı bir süreç olarak kabul eden zihinsel gelişim kuramına dayalı olarak açıklamıştır. Zihinsel gelişimi açıklamaya yönelik olarak ise çok farklı ve kapsamlı bir bakış açısı ortaya koyarak, bu süreci doğumdan başlayan ve yetişkinliğe kadar devam eden dört dönemde değerlendirmiştir. O’na göre dönemler ilerledikçe çocukların kavrama ve problem çözme yeteneklerinde niteliksel gelişmeler gözlenmekte ve her bir dönem kendisinden önce gelen dönemlerin özelliklerini de içermektedir. Bu dönemler ve bu dönemlerdeki bireylerin bazı özelliklerine aşağıda yer verilmiştir (Turgut, Baker, Cunningham ve Piburn, 1997; Yaşar, Ayas, Kaptan ve Gücüm, 1998; Kaptan, 1998; Erden, Akman, 2001; “Jean Piaget”, <http://www.wikipeda.org/wiki/Jean-Piaget> , son ulaşım: Şubat 2006).

1. Duyusal Devrim (Sensorymotor) Dönemi: 0–2 yaş arası dönem olup, bu dönemde birey sözel olmayan davranışlar gösterir. Bu dönemde bebek dönem içinde duyuları ve motor faaliyetleri yoluyla dış dünya ile ilişki kurar, dönem içinde ilerledikçe çevresinde olanları ve kendisinin çevresinden farklı olduğunu keşfetmeye başlar. Dönem sonuna gelindiğinde bebek, karmaşık olmayan zihinsel işlemleri gerçekleştirmeye başlayarak işlem öncesi döneme geçer.

2. İşlem Öncesi (Pre- operational) Dönem: 2–7 yaş arası dönem olup, bu dönemde birey sözcük dağarcığını zenginleştirerek dilini geliştirir ve benlik kavramını oluşturur. Çocuk tümüyle ben merkezli bir düşünme yapısına sahiptir. Bu yaşlardaki çocuklar kendi görüşlerinin olabilecek tek görüş olduğuna inanırlar, çevrelerindeki kendilerininkinden daha farklı bakış açılarına sahip olabileceklerini anlayamazlar. Bu dönemdeki çocuklarda korunum fikri gelişmemiştir. Dönemin sonuna doğru ilerledikçe ben merkezli düşünce gittikçe azalmaya ve yerini mantıklı düşünceye bırakmaya başlar. Böylece somut işlemler dönemine geçilir.

3. Somut İşlemler (Concrete Operational) Dönemi: 7–11 yaş arası dönem olup, ilköğretimin ilk beş yılına denk gelir. Bu dönemde bireyin sınıflama, sınıflandırma, karşılaştırma, dört işlem yapma ve dönüştürme gibi becerileri gelişir, çocuğun işlemleri muhakeme edişi mantıklı bir hale gelir. İşlem öncesi dönemde çözülemeyen korunum problemleri bu dönemde çözülür. Somut işlemler döneminde çocukların bilişsel yapıları bazı problemleri zihinsel olarak çözebilecek düzeye gelmiş olmakla birlikte, bu dönemde bir problemin çözülmesi somut nesnelere bağlantılı olmasına bağlıdır. Somut işlemler dönemi zihinsel işlem yapma yeteneğinin henüz gelişmediği işlem öncesi düşünce ile mantık işletme yoluyla muhakeme yapabilen soyut düşünce arasında bir geçiş dönemi olarak kabul edilebilir.

4. Soyut İşlemler (Formal Operational) Dönemi: 11 yaş ve sonrası dönem olup, bu dönemde bireyde ayırt etme, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hayal kurma, soyut kavramları algılayabilme gibi beceriler gelişir. Genelleme, tümdengelim, tümevarım gibi zihinsel işlemler yapılabilir. Birey kendi düşünce süreçlerinin farkındadır, kendi düşüncelerini eleştirir, diğer bilinen gerçekleri ölçüt olarak kendi yargılarının doğruluğunu yoklayabilir. Son dönem olan bu dönemden sonra bilişsel yapıda niteliksel bir gelişme ortaya çıkmaz. Ancak geliştirilen yaşantılara bağlı olarak niceliksel gelişmeler her zaman mümkündür.

1.1.7.1.5. Vygotsky

1896–1934 yılları arasında yaşamış olan bir öğrenme kuramcısıdır. Vygotsky de sosyal etkileşimi öğrenmenin ve gelişimin vazgeçilmez koşullarından biri olarak görmüştür. Vygotsky bireyin etkileşimde bulunduğu, ailenin, arkadaşların, öğretmenlerin, kısacası içinde yaşadığı çevrenin ve bunların iletişim için kullandığı yazı, konuşma, dil ve kültürel sembollerin öğrenme üzerine etkilerini açıklayan bir yaklaşımın kurucusudur. Bireyin içinde yaşadığı çevre, kültür, etkileşimin özelliklerini belirler. Bu nedenle de, gelişim ve öğrenme bireyin yaşadığı kültür ve çevreden bağımsız değildir.

Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, düşüncelerin, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Öğrenmede çevreyle etkileşim çok önemlidir. Vygotsky'nin gelişim ve eğitime getirdiği en önemli kavram “Yakın Gelişim Alanı”dır. Vygotsky'e göre, çocuk için öğrenmede temel iki düzey vardır. Bunlardan birincisi hali hazırda var olan gelişim düzeyidir; çocuğun herhangi bir yetişkinin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyidir. İkincisi ise ileri gelişim düzeyi; bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyidir. Bu ikisi arasındaki fark, çocuğun yakın gelişim alanıdır (Kerr, 1999; akt, Çeçen, 2000; <http://www.odevarsivi.com> , son ulaşım: Şubat 2006). Yaptığı araştırma sonuçlarında da, bir öğretmen, yetişkin ya da başka çocuklarla çalışan çocuğun bilişsel gelişiminin ve diğer özelliklerinin zenginleştiğini, beslendiğini ve kapasitesinin en üst düzeye çıktığını bulmuştur. Bu bilgiler ışığında Vygotsky öğretmenlerin, ailenin ve arkadaş çevresinin, yakın gelişim alanına etki edebileceğini ortaya koymuştur.

Üst düzey öğrenmelerde, etkileşim çocuğun yakın gelişim alanını geliştirir (Woolfolk, 1998, akt; Çeçen, 2000; <http://www.odevarsivi.com> , son ulaşım: Şubat 2006). Çocuğun öğrenme kapasitesini artırmak için, çevresindeki yetişkinlerle, öğretmenlerle ve diğer çocuklarla etkileşmesi sağlanmalıdır. Çocuğun onları gözlemesi, onlarla oyun oynaması, onlardan yardım alması, onun yakın gelişim

alanına olumlu etki eder. Vygotsky çocuğun kavram gelişiminde sosyal çevrenin ve kültürün etkisinin sadece doğrudan yardım alarak değil, dil yoluyla dolaylı olarak da var olduğunu belirtir. Vygotsky, çalışmalarını, bilişsel gelişimde “sözlü düşünce” başlığı altında, dilin rolü üzerine yoğunlaştırmıştır. Vygotsky’e göre tüm kişisel psikolojik süreçler, çocuk ve yetişkinler arasında oluşan etkileşimle başlar. Bu etkileşimin en önemli öğelerinden biri “dil”dir. İnsanların bütün kişisel psikolojik süreçleri, kültür tarafından biçimlendirilmiş sosyal süreçler olarak başlar. Vygotsky, bilişsel süreçlerin gelişimde sosyal öğrenme, sosyal semboller ve sosyal ilişkiler yoluyla kültürün içselleştirildiğini vurgular. Kültürel miras sosyal araçlar ve dil yoluyla aktarılır. Dil, düşüncenin bir ögesi olduğundan, dil olmadan düşüncenin ortaya çıkması ve ifade edilmesi, soruların sorulması, düşüncede kavramlar ve kategorilerin oluşturulması, geçmiş ve gelecek arasında ilişki kurulması mümkün değildir (Çeçen, 2000; <http://www.odevarsivi.com> , son ulaşım: Şubat 2006). Özetleyecek olursak; sosyal çevre kültürü ve dili oluşturur, dil kavram gelişimini etkiler, kavramlar düşüncenin temel taşlarıdır, böylece dil düşünceyi etkiler. Vygotsky’e göre oyun, çocuğun düşünce ve dil gelişiminin ve sosyal etkileşimin sağlanmasında en önemli etkidir.

1.1.7.1.6. Bruner

Fen öğretimine “kavram öğretimi” ve “buluş yoluyla öğretim” ile iki önemli katkı sağlayan Bruner, kavram öğretimi sürecinde kavramın adı, kavramın tanımı, kavramın özellikleri ve kavramla ilgili örnekler adımlarının izlenmesi gerektiğini savunur (Collette ve Chiappetta, 1989; Ayas, Çepni, Johnson ve Turgut, 1997; Yaşar et al., 1998; <http://www.psikiyatrist.net/tarih22> , son ulaşım: Şubat 2006). O’na göre öğrenciler bu sırayı izleyerek kavramları sınıflandırır ve daha kolay öğrenirler. Bruner de Piaget gibi öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görmekte ve öğretimin öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleştirilmesini önermektedir. O’na göre öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı ancak buluş yoluyla öğretim ile mümkündür.

Buluş ya da keşfetme yaklaşımı belli bir problemle ilgili verileri toplayıp, analiz ederek soyutlamalara ulaşmayı sağlayan, öğretimde öğrenci aktifliğine dayalı,

güdüleyici bir öğretim yaklaşımıdır. Bruner'e göre öğretmenin rolü paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır. Bunu sağlamanın yolu da buluş yoluyla öğretimdir. Çünkü bu yaklaşım düşünme, deneme ve bulmayı esas alır. Bunun için de öğretmen öğrencilere kavramları, ilkeleri kendisinin vermesi yerine, öğrencileri deney yapmaya, ilkeleri ve kavramları bulmaya teşvik etmelidir. Öğrencileri belli alanlarda öğretime tabi tutmak, onların belleğine bazı sonuçları yerleştirmek değil, ona bilginin elde edilmesine imkan verecek sürece katılmasını öğretmektir.

Bruner buluş yoluyla öğretimin öğrencilerin zihinsel gelişmişlik düzeylerine göre üç şekilde uygulanabileceğini savunur. Bunlar, bağımlı buluş yoluyla öğretim, yarı-serbest buluş yoluyla öğretim ve serbest buluş yoluyla öğretimdir. Bağımlı buluş yoluyla öğretimde öğretmen problem ve çözüm için uygulanacak metodları verir, fakat çözümü öğrenciye bırakır. Bu uygulama biçimi bilişsel seviyesi düşük olan veya bilişsel süreç becerileri yeterince gelişmemiş olan öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda uygulanabilir. Yarı-serbest buluş yoluyla öğretimde öğretmen sadece problem durumunu ortaya koyar, çözüm için kullanılacak yöntemleri ve çözümü öğrencilere bırakır. Bilişsel seviyesi normal ve bilişsel süreç becerileri yeterince gelişmiş öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda bu yaklaşımın kullanılması mümkündür. Serbest buluş yoluyla öğretimde ise öğretmen ne problemin belirlenmesine, ne de çözüm için kullanılacak metodlara ve çözüme katkıda bulunur. Problemi, çözüm yollarını ve çözümü bulma tamamen öğrenciye bırakılmıştır. Öğretmen çalışmalar tamamlandıktan sonra gerekli kontrolleri yaparak öğrencilere geri bildirimde bulunur. Bu yaklaşım bilişsel gelişmişlik düzeyi yüksek olan öğrencilerde uygulanabilen bir yaklaşımdır.

Buluş yoluyla öğretimin en önemli sınırlılıkları bu yolla öğrenmenin çok zaman alması, bu yöntemin ancak çok iyi bilen kişiler tarafından uygulanabilmesi ve çok sayıda araç-gereç gerektirdiği için maliyetinin yüksek olmasıdır.

1.1.7.1.7. Ausubel

Ausubel'in öğrenme teorisi; “Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir, bu ortaya çıkarılıp öğretim ona göre planlanmalıdır” cümlesi ile ifade edilebilir (Ayas et al., 1997; http://tr.wikipedia.org/wiki/D.AUSUBEL-Ogrenme_Kuramı,). Ausubel, geliştirdiği anlamlı öğrenme kuramı ile fen öğretimini etkilemiştir. O'na göre öğrenmenin çoğu sözel olarak gerçekleşmektedir ve önemli olan öğrenmenin anlamlı olmasıdır. Sözel öğrenme, eğer etkili bir şekilde uygulanırsa, anlamlı olabilir. Ayrıca, sözel yolla öğrenciye kısa sürede fazla miktarda bilgi aktarılır. Anlamlı öğrenmedeki ön koşul, öğrenciye öğretilecek konuyla ilgili ön bilgilerin kazandırılmasıdır. Ausubel sözel öğrenmenin psikolojik esaslarını dört madde halinde özetlemiştir:

1. Yeni öğretilecek olan kavram, bilgi ve ilkeler önceden öğrenilmiş olanlarla ilişkilendirildiğinde anlam kazanır. Öğrenci bu ilişkiyi kuramazsa konuyu kavrayamaz.
2. Her bilgi ünitesi kendi içinde bir bütün oluşturur. Bu bütünde kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler vardır. Öğrenci bu düzeni anlayamazsa ve yeni konunun ilişkilerini göremezse konuyu kavramakta güçlük çeker.
3. Yeni öğrenilecek konu kendi içinde tutarlı değilse veya öğrencinin önceki bilgileri ile çelişiyorsa, öğrenci tarafından kavranması ve benimsenmesinde güçlük çekilir.
4. Bilişsel içerikli bir konuyu öğrenmede etkili olan zihin süreci tündengelimdir. Öğrenci kendine verilen bir kuralı özel durumlarda başarı ile uygulayamıyorsa onu kavramamıştır.

Ausubel bu psikolojik esaslara dayalı olarak “sergileyici öğretim” adını verdiği bir model geliştirmiştir. Bu model üç basamaklı olarak uygulanmaktadır:

1. Ön düzenleyiciler kullanarak öğrenciyi yeni konuyu kavramaya hazır hale getirmek. Ausubel öğrenciler için yeni olan konuların öğrenilmesinde ön düzenleyici kullanılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Ön düzenleyiciler bilimsel terimlerin ve sözcüklerin anlamlarını ve bazı hatırlamaları içerirler ve yeni kazanılacak olan bilginin öğrenciler tarafından daha rahat öğrenilmesi için kullanılırlar. Bunlar konu işlenmeden önce öğrencilere verilir ve böylece öğrenciler konuyu öğrenmeye hazır duruma getirilmiş olurlar (Collette ve Chiappetta, 1989; Yaşar et al., 1998; http://tr.wikipedia.org/wiki/D.AUSUBEL-Ogrenme_Kurami). Ön düzenleyiciler; öğrencinin dikkatini yeni konuya çekmek, öğrenilecek yeni konunun ana düşüncelerine ve kavramlar arası ilişkilere ışık tutmak ve önceki bilgilerden yeni konuyla ilişkili olanları öğrenciye hatırlatmak amacıyla kullanılırlar. Karşılaştırmalı ve sergileyici ön düzenleyiciler olmak üzere ikiye ayrılırlar.
2. Yeni konunun ayrıntılarını adım adım sergilemek.
3. Yeni konunun ana ilkesini çeşitli örneklerle uygulayarak öğrencinin birleştirme, kaynaştırma ve bağdaştırma gibi zihinsel süreçlerini geliştirmesini sağlamak.

Ausubel'e göre çeşitli öğrenme durumlarıyla karşılaşan bireyin zihninde gerçekleşen öğrenmeler daha sonraki öğrenmelere temel teşkil eder. Bu öğrenmeler her zaman doğru olarak yapılandırılmış olmayabilirler. Yani öğrencilerin zihinlerinde yapılandırdıkları bilgiler arasında yanlış öğrendikleri şeyler de bulunabilir. Bu nedenle öğretmen öncelikle bu yanlış anlamaları belirlemeli ve öğretimini bunları giderecek şekilde planlamalıdır. Çünkü herhangi bir kavramla ilgili yanlış anlamaların konuyla ilgili daha ileri düzeydeki bilgileri anlamada sorun yarattığı, hatta bazen yeni karşılaşılan bilgilerin öğrenilmesini engellediği bilinmektedir.

1.1.8. Aktif Öğrenme Teknikleri

Aktif öğrenmenin yaşama geçirilmesi, düşüncelerin uygulanması, öğrencilere gerçek anlamda aktif öğrenme fırsatlarının sağlanması, büyük ölçüde uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasına bağlıdır (Açıkgöz, 2003: 127). Uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmadıkça, en doğru, en yararlı düşünceler bile kuramda kalacaktır. Çünkü, öğretim malzemelerinin nasıl kullanılacağı, öğretimsel işlerin nasıl örgütleneceği ve öğrenme düzeyi gibi sürecin birçok önemli ögesi kullanılan tekniğe bağlıdır. Aktif öğrenme için gerekli malzemelere, mekana ve içeriğe sahip olunabilir ancak, uygun teknikler kullanılmadıkça sonuç başarısız olacaktır.

Hangi tekniğin kullanılacağına, işlenen konuya, eldeki malzemelere ve ulaşılmak istenen amaca göre karar verilir. Bir başka deyişle, belli öğrenme-öğretme süreçleri için belli teknikler seçilmelidir. Araştırmanın bu bölümünde, denel işlemlerde ele alınan ilgili ünite konularının hedefe ulaşmasında kullanılan Aktif öğrenme tekniklerine Açıkgöz'ün (2003) aktarımlarından yararlanılarak yer verilecektir.

1.1.8.1. Görev Grubu

Görev grubunda öğrencilerden konuyla ilgili belli bir görevi tamamlamaları istenir. Öğrenciler, görevleri yerine getirmek üzere gruplaşırlar. Bu tekniğin özelliği, her grup üyesinin yapacağı çalışmaların net olarak tanımlanmış olmasıdır. Yapılacaklar için öğretmenin bir zaman çizelgesi hazırlamasında ve gerekli kaynakları sağlamasında yarar vardır.

Grup bir kez oluştuktan sonra öğrenciler neyi nasıl yapacaklarını konuşurlar, işbölümü yaparlar ve çalışmaya koyulurlar. Öğretmen, çalışmalarını dikkatlice izler ve sorun çıkması durumunda yardım eder. Öğretmenin yol göstericiliği önemlidir çünkü, öğrenciler amaç koymayı, yapacaklarını planlamayı, nasıl ilerleyeceklerini, ellerindeki kaynakları nasıl kullanacaklarını bilmiyor olabilirler. Görev grupları çalışmalarının sonuçlarını; dramatizasyon, panel, yazılı malzemeler, görsel

malzemeler ya da sözlü olarak sunarlar ve grup içindeki çalışmalarını değerlendirirler. Bunu, öğretmenin boşlukları doldurmak, anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmak, önemli yerlere dikkat çekmek amacıyla yapacağı bir toparlama izler.

1.1.8.2. Vızıltı

Küçük öğrenci grupları, verilen bir problem, soru ya da konu üzerinde görüşme yaparlar. Öğrencilerden bir hipotez geliştirmeleri ya da konuyla ilgili bir örnek bulmaları gibi işler istenebilir. Daha sonra gruplar sözcüleri aracılığı ile sonucu sınıfa sunarlar. Sunum, bazen sözcüler aracılığı ile sırayla bazen de büyük grup tartışmaları içinde yapılabilir. Vızıltı grupları geçicidir. Bazen, anlatım sırasında dinleyicilerin birbirine anlatılanlar hakkında aklına geleni söylemesiyle kendiliğinden oluşabilir. Böyle zamanlarda anlatıma biraz ara vererek bu fırsat değerlendirilebilir. Öğrenenlerin öğrendikleri hakkında konuşmaları daima yararlıdır.

1.1.8.3. Kartopu

Verilen bir problem ya da konuyla ilgili olarak, öğrenciler önce tek başlarına düşünüp, sonra iki, daha sonra dört ve sekiz kişilik gruplarda tartışırlar. Tekniğe kartopu denmesinin nedeni grubun giderek büyümesidir. Son aşamada en son grupta ulaşılan sonuçlar, sınıfa sunulur.

1.1.8.4. Soru Ağı

İşlenen konunun ana kavramlarının ve ana düşüncelerinin netleştirilmesinde kullanılır. Uygulanması sırasında ilk olarak tahtaya ya da kağıda boş bir ağ çizilir ve ağın ortasına konu yazılır. Daha sonra öğrenciler, işledikleri konuyu gözden geçirirler ve iyi anlamadıkları noktaları ya da yanıtlanmasını istedikleri noktaları belirlerler ve birbiriyle ilişkilerine göre ağa yerleştirirler. Son aşamada ise her bir sorunun yanıtı sınıfça ya da küçük gruplarca tartışılarak saptanır ve ilgili sorunun yanına yazılır.

1.1.8.5. Kart Gösterme

Öğrencilere konuyla ilgili değerlendirme yapma, karar verme, düşüncelerini söyleme ve öğrendiklerini gözden geçirme gibi fırsatlar sunar. Önce öğrencilere çeşitli renklere 3–5 adet küçük kart ya da kağıt parçasından oluşmuş desteler dağıtılır. Her renge bir anlam verilir. Örneğin; yeşil, tümüyle katılıyorum; mavi, katılıyorum; beyaz, kararsızım; sarı, katılmıyorum; kırmızı, hiç katılmıyorum gibi. Sonra öğretmen işlenen konuyla ilgili bazı tümceler okur. Bu tümceleri dinleyen öğrenciler önce hangi kartı seçeceklerini düşünürler, sonra seçtikleri kartı sıranın üzerine koyarlar daha sonra her öğrenci neden o kartı seçtiğini, yani neden öyle düşündüğünü açıklar.

1.1.8.6. Akvaryum (İç Çember)

Sınıf içi tartışmaları canlandırmak, mümkün olduğu kadar çok sayıda öğrenciyi tartışmaya katmak ya da konuya dahil etmek için kullanılır. Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

- Sıraların iç içe iki çember halinde oturulacak şekilde düzenlenmesi.
- Öğrencilere ne yapılacağına söylenmesi ve problemin açıklanması.
- Eğer daha önceden yapmadıysa öğrencilerin tartışmaya ya da görevlerine uygun hazırlanması.
- Grup görevlerine göre iç ve dış grup ayarlamalarının yapılması.
- Tartışmanın (grup görevlerinin) başlatılması.
- Sonuca bağlanması.

1.1.8.7. Keşfederek Öğrenme

Keşfederek öğrenme çeşitli konu alanlarında, çeşitli amaçlara hizmet edecek biçimde uygulanabilir. Bruner (1977; Açıköz, 2003: s.144'deki alıntı), Harvard

Biliş Projesi çerçevesinde, sosyal ve ekonomik coğrafya dersinde uygulanan keşfederek öğrenme stratejisinin, öğrencilerin karmaşık kavramsal düzeye gelmelerinde ve konuya ilgi göstermelerinde yöntemlere göre daha etkili olduğunu kaydetmektedir.

Keşfederek öğrenme daha önceden bilinmeyi algılamak için düşüncelerin sentezlendiği bir tekniktir. Keşfetme yeni bir bilgi üretmek anlamında olduğu kadar, daha önceden üretilmiş olan bilgileri bulmak ve öğrenmek anlamında da kullanılmaktadır. Keşfederek öğrenmede soyutlamalar ve genellemeler önceden sunulmaz. Önce somut örnekler ve olaylara yer verilir. Bu nedenle öğretmenin böyle bir stratejinin başında kendine sorması gereken, hangi örnekleri ya da hangi açıklamaları sunması gerektiğidir. İlk aşamada öğretmen örnekleri sunar ve ardından öğrenciler bu örnekleri betimlerler. Daha sonra öğretmen ek örnekler sunar ve öğrenciler bunları da betimleyerek öncekilerle karşılaştırmada bulunurlar. Sonraki aşamada öğretmen ek olamayacak durumlar sunar. Örnekler öğrenciler tarafından karşılaştırılır ve farklılıklar bulunur. Bu arada öğretmen öğrencilerin ilişkileri keşfetmesine yardım eder. Son olarak ilişkiler açıklanır ve örnekler çoğaltılabilir.

1.1.8.8. Hazineyi Bul

Konunun sunumu, gözden geçirilmesi ve konuyla ilgili problemin çözümü gibi çok çeşitli aşamalarda kullanılabilir. Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

- Konunun ya da konuyla ilgili problemlerin çözümünün parçalara ayrılarak sınıfın çeşitli yerlerine dağıtılması,
- Hangi parçanın nerede olduğunu belirten yönergelerin ya da krokilerin hazırlanması,
- Öğrencilerin küçük gruplara ayrılması,
- Her gruba bir yönerge ya da krokinin verilmesi,
- Grupların ellerindeki yönergeyi izleyerek parçaları bulmaları,
- Bulunan her parçanın gruba incelenmesi ve ne olduğunun anlaşılması, anlaşılmayan noktaların öğretmene sorulması ve o

aşamada öğrencilerin yapması gereken bir şey varsa onun yapılması,

- Bütün parçalar için bir önceki aşamanın tekrarlanması, elde edilenlerin grupça gözden geçirilmesi ve sınıfa sunulması.

1.1.8.9. Top Taşıma

Öğrenciler iç içe iki daire oluşturur, iç ve dış dairededekiler yüz yüze gelecek ve ikişerli eşleşecek şekilde ayakta dururlar ya da otururlar. Verilen bir problem, soru ya da konu ile ilgili olarak önce karşı karşıya oturanlar birbiri ile görüş alışverişinde bulunurlar. Sonra her biri ters yönde kayarak önceki eşinin yanındaki ile yeni bir ikili oluşturur ve konuşmaya devam eder. Böylece her öğrenci birkaç eşle ayrı ayrı görüşme fırsatı bulmuş olur.

1.1.8.10. Sandviç

Öğrenciler, verilen bir problem, bir soru ya da konu üzerinde önce tek başlarına düşünürler, daha sonraki aşamada ise arkadaşları ile bir araya gelerek düşüncelerini paylaşırlar. Bu aşamalardan sonra öğrenciler birlikte somut bir ürün oluşturma ve bu ürünü sunma gibi çok aşamalı çalışmalar yapabilirler. Son olarak yapılan çalışmaların sonucu sınıfa sunulur. Teknik çok katmanlı olduğu için sandviç adını almıştır.

1.1.8.11. Şiir Yazma

Öğrenciler küçük gruplar halinde otururlar. Grup üyelerinin her birinin elinde birer sayfa kağıt vardır. Herkes, elindeki kağıda verilen konuyla ilgili bir dize yazıp yanındaki arkadaşına verir. İkinci turda önlerine gelen kağıda ikinci dizeler yazılır, yine yanındaki arkadaşına verilir. Bu işleme süre bitene kadar devam edilir. Sonunda grupların elinde gruptaki üye sayısı kadar şiir bulunur. Son olarak oluşan şiirler sınıfa sunulur.

1.1.8.12. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası; bir problemi çözmek, bir konuyu netleştirmek gibi amaçlarla kullanılır. Sınıftaki öğrencilerin tümünün katılmasına elverişli olması, onların yaratıcılığını teşvik etmesi, dersi ilginç duruma getirmesi ve kullanışlı olması nedeniyle önerilmektedir. Uygulama sırasında yer alan işlemler şunlardır:

- Bir ya da (grup büyükse) iki sekreterin seçimi,
- Tartışma konusunun ya da problemin sunumu,
- Öğrencilerin tartışma konusuyla ilgili düşüncelerini duraksamadan söylemeleri,
- Sekreterlerin söylenenleri kaydetmeleri,
- Kayıtların tartışılması ve değerlendirilmesi,
- Sınıfça bir sonuca varılması.

Beyin fırtınası uygulaması, öğretmen ya da önceden belirlenen bir öğrenci tarafından yönetilir. Tekniğin etkili olması ve öncelikli amacı olan yaratıcılığı özendirme için; önerilere gülmek, alay etmek gibi davranışların gösterilmemesine, ayrıca sessiz, çekingen öğrencilere konuşma fırsatı verilmesine özen gösterilmelidir.

1.1.8.13. Köşelenme

Genellikle net bir yanıt olmayan sorular ve problemler üzerinde çalışılırken kullanılır. Öğrencilere problemin çözümü için bilgi toplamaları, onları çözümleyerek çözüm önermeleri ve önerilerini savunma fırsatı verir. Uygulanması sırasında yer alan başlıca işlemler şunlardır.

- Uygun problemin seçilmesi ve açıklanması,
- Olası çözümlerin (konu başlıklarının) seçilmesi,
- Seçilen çözümlerin kartonlara yazılarak sınıfın çeşitli köşelerine asılması,

- Öğrencilerin kendilerine en uygun gelen çözümün asılı olduğu köşeye gitmeleri ve orada toplanmaları,
- Aynı köşeyi seçenlerin oluşturduğu gruplarda o çözümü seçme nedenlerinin tartışılması ve gerekçelerin hazırlanması,
- Hazırlanan gerekçelerin sınıfa sunulması,
- Sınıf tartışması ve sınıf kararının alınması.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Müzik eğitiminde bilgilenme çalışmalarının ön plana geçmesi, müzik eğitimini gerçek amacından uzaklaştırmaktadır. Bilgilerin ezberlenmesini önleyecek, öğrencilerin aktif olduğu, bilgilerin yaşanarak öğrenildiği ve müzikten bilgiye gidildiği, müziğin bir ifade aracı olarak kullanıldığı ve bireyin yaşamında çok önemli yeri olan müzik konusunda kendini yeterli hisseden, özgüvenli, yaratıcı bireylerin yetişmesi için müzik eğitiminde müziksel işitme becerilerinin geliştirilmesine önem veren müzik öğrenme yaklaşımlarına gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca müzik eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmesinde, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları önemli rol oynamaktadır. Bu yüzden müzik derslerinin öğrencilerin ilgileri, gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesine olanak hazırlayacak, müziğe ilişkin tutumların ölçülmesiyle ilgili araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Bu araştırma ile müzik eğitiminde Aktif öğrenme tekniklerine dayalı ders programlarının ilköğretim öğrencilerinin müzik öğretimi, müzik dersine yönelik tutum ve görüşleri üzerindeki etkilerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu araştırma ile elde edilen bulguların;

1. İlköğretim ikinci kademe müzik öğretim programlarıyla ilgili olarak bundan sonra yapılacak araştırmalarda işe yarayacak sonuçlar ve öneriler getirmesi,

2. Müzik öğretiminde Aktif öğrenme teknikleri kullanılarak, müzik öğretiminin sorunlarının çözümüne katkıda bulunabileceği ve konuyla ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara katkı sağlayacağı,
3. Birçok alanda ve düzeyde denenmiş ve birçok yararı saptanmış olan Aktif öğrenme tekniklerinin müzik öğretiminde uygulanan yöntem ve tekniklere demokratik bir öğrenme yöntemi olarak seçenekler getirmesi bakımından önemli görülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Aktif Öğrenme Tekniklerine dayalı müzik öğretiminin ve Geleneksel Yaklaşımaya dayalı müzik öğretiminin müzik bilgilerinin öğrenilmesi, müziksel işleme becerileri ile müzik dersine ilişkin görüş ve tutumların gelişimi üzerindeki etkileri nelerdir?

1.4. Alt Problemler

1. Aktif Öğrenme Tekniklerine dayalı müzik öğretiminin ve Geleneksel Yaklaşımaya dayalı müzik öğretiminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Aktif Öğrenme Tekniklerine dayalı müzik öğretiminin ve Geleneksel Yaklaşımaya dayalı müzik öğretiminin, öğrencilerin müziksel işleme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Aktif Öğrenme Tekniklerine dayalı müzik öğretiminin ve Geleneksel Yaklaşımaya dayalı müzik öğretiminin, öğrencilerin müzik dersine yönelik olumlu tutumların gelişimi üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Aktif Öğrenme Tekniklerine dayalı müzik öğretimi uygulamaları sonrasında, öğrencilerin uygulama süresince yapılan etkinliklerle ve dersle ilgili görüşleri nelerdir?

1.5. Denenceler

1. Aktif Öğrenme Tekniklerine dayalı müzik öğretiminin ve Geleneksel Yaklaşımaya dayalı müzik öğretiminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi üzerindeki etkileri, aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi lehine anlamlı farklılıklar gösterir.

2. Aktif Öğrenme Tekniklerine dayalı müzik öğretiminin ve Geleneksel Yaklaşımaya dayalı müzik öğretiminin, öğrencilerin müziksel işitme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri, aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi lehine anlamlı farklılıklar gösterir.

3. Aktif Öğrenme Tekniklerine dayalı müzik öğretiminin ve Geleneksel Yaklaşımaya dayalı müzik öğretiminin, öğrencilerin müzik dersine yönelik olumlu tutumların gelişimi üzerindeki etkileri, aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi lehine anlamlı farklılıklar gösterir.

4. Aktif Öğrenme Tekniklerine dayalı müzik öğretimi öğrencilerin uygulamalar süresince yapılan etkinliklerle ve dersle ilgili görüşleri açısından, Geleneksel Yaklaşımaya dayalı müzik öğretime göre olumlu yönde farklılıklar göstermektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Konak Vasıf Çınar İlköğretim okulu 6-A ve 6-C öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, İlköğretim 6. sınıf müzik dersinin 4., 5. ve 6. ünite konuları ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma, ilgili ünite konularının hedefe ulaşmasında kullanılan Aktif Öğrenme teknikleri ile sınırlıdır.

4. Bu araştırmada müzik eğitimi, müziksel işitme eğitimi ve kuramsal bilgilerin eğitimi ile sınırlıdır; çalgı eğitimi, ses eğitimi ve müziksel beğeni (zevk) eğitimi içermez.

1.7. Sayıtlar

1. Bu araştırmada deneklerin veri toplama sürecinde yöneltilen sorulara içtenlikle ve dürüstçe yanıt verdikleri sayılısından yola çıkmıştır.

2. Bu araştırmada deneklerin veri toplama sürecinde yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar var olan durumu yansıtmaktadır.

1.8. Tanımlar

Müzik Eğitimi: Bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma ya da bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 2001:181).

Aktif ğrenme: Aktif ğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003: 17).

Aktif ğrenme Teknikleri: Aktif ğrenmenin yaşama geçirilmesini, düşüncelerin uygulanmasını, öğrencilere gerçek anlamda aktif öğrenme fırsatlarının verilmesini sağlayan ğretim stratejileridir (Açıkgöz, 2003: 127).

Aktif ğrenme Tekniklerine Dayalı Müzik ğretimi: Öğrencilerin düşüncelerini ifade edebileceği ve birlikte çalışabileceği ortamlarının yaratıldığı, ortak amaçlar doğrultusunda öğretmenin vereceği ipuçları ile çözümlenme çabalarına

dayalı, müziksel bilgi ve becerileri en üst düzeye çıkarabilmeleri için yönlendirildiği, öğrencilerin tümünün aktif olduğu öğretim sürecidir.

Geleneksel Yaklaşım Dayalı Müzik Öğretimi: Bilgi ve beceri akışının ağırlıklı olarak öğretmenden öğrenciye doğru olduğu, öğretmen merkezli, öğrencilerin geleneksel sınıf oturuş düzenine göre biçimlendirildiği müzik öğretim yöntemi.

Kulaktan Notalı Müzik Öğretimi: Öğretmenin önce gerekli bilgileri açıklayarak, şarkıyı kendi sesi ya da çalgısıyla seslendirdikten sonra, sözleri ya da notaları ile öğrencilere taklit ettirmesine dayalı, daha çok öğretmenin aktif olduğu öğretim sürecidir (Bilen, 1995: 72).

Müziksel İşitme Eğitimi: Seslerin yüksekliğini, süresini, şiddetini, kaynağını, ayırt edebilme, bir müzik motifinde meydana gelen ezgi ve tartım değişikliklerini fark edebilme ve tanımlayabilme, benzer ezgileri seçebilme ve tonal duygunun gelişimi gibi hedefleri bulunan müzik eğitiminin bir boyutudur.

Müzik Dersine İlişkin Tutum: Öğrencilerin müzik dersini sevme, ilgi duyma ve derse katılma istekliliklerini biçimleyen eğilimleri.

Yapılandırıcılık: Bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenen ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturan, 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlayan bir bilme kuramıdır.

Davranışçılık: Öğrenmeyi, uyaran-tepki bağının oluşması ve bu bağın pekiştiricilerle güçlendirilmesi süreci olarak ele alan; gözlenebilir davranışları inceleyen ve bu davranışları ortaya çıkaran etkileri saptayan akımdır.

Bilişselcilik: Öğrenmeyi; anlama, tutum, bilgi, yetenek ve beceride, bir kişinin bilgisinde ya da davranışında, insanın durumu ya da yeterliliğinde yaşantı yoluyla meydana gelen az çok kalıcı izli değişiklik olarak ele alan akımdır.

1.9. Kısaltmalar

İKMDÖP: İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSKD: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deney Deseni

BÖLÜM 2

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan bağımlı ve bağımsız değişkenlerle ilgili olarak yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Müzik Eğitimi İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Larson (1971) tarafından yapılan “The Effect of Musical and Extramusical Information Upon Musical Preference” isimli araştırmada müzik terimlerinin kullanıldığı ve kullanılmadığı öğretim yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin müziksel tercihleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda müzik terimlerinin kullanıldığı derslerin öğrenciler tarafından daha yüksek oranlarda tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

J. Flohr (1981) tarafından yapılan araştırmada müzik öğretim yöntemlerinin anaokulu öğrencilerinin müziksel işitme yeteneklerinin gelişimi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada denekler (N=29) iki deney ve bir de kontrol olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Birinci deney grubu yaratıcılık ve doğaçlama etkinliklerini içeren Orff yaklaşımıyla müzik eğitimi alırken, ikinci deney grubu şarkı söyleme, dans, vurmali çalgı çalma ve oyun oynama etkinliklerini içeren geleneksel müzik dersleri almışlardır. Kontrol grubu ise deney süresince müzik eğitimi almamıştır. Üç ay süren ve haftada bir ders olarak uygulanan denel işlemler sonunda son test puanları açısından birleştirilen ve müzik eğitimi alan iki deney grubunun tonal ve ritmik işitme yetenekleri açısından kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Araştırma sonunda her iki müzik eğitim yönteminin de öğrencilerin müziksel işitme yeteneklerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Michigan Üniversitesi'nde Stauffer (1985) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında ezgisel tekrar yöntemi ile yapılan müzik eğitimi sırasında kullanılan ezgilerin ezgisel ve armonik yapılarının ilköğretim öğrencilerinin şarkı söyleme yetenekleri ve müziksel işitme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. 310 öğrenci ile yapılan çalışma sonunda uygulanan ölçekten elde edilen öntest ve sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuç, müzik eğitimi sırasında kullanılan ezgilerin ezgisel ve armonik yapılarının öğrencilerin şarkı söyleme ve müziksel işitme yetenekleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

M. Brand (1986) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin evdeki müzik yaşamı ile müziksel yetenek ve becerileri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. 116 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin müziksel işitme yetenekleri Primary Measures of Music Audiation (Gordon, 1979) isimli ölçek ile, müziksel başarılar ise Music Achievement Assessment Form (Brand, 1986) isimli ölçek ile ölçülmüştür. Müziksel başarı ölçeği, müzik bilgisi (müzik işaretleri, terimler ve çalgı bilgisi), performans becerisi (şarkı söyleme ya da çalgı çalma), müziksel okuma ve müziğe ilişkin ilgi ve güdü aşamalarından oluşmaktadır.

Öğrencilerin evdeki müzik yaşamlarını belirlemek amacı ile; a) ebeveynlerin müziğe ilişkin tutumu, b) ebeveynlerin konsere gitme alışkanlıkları, c) ebeveyn ve çocuğun ortaklaşa sahip oldukları müziksel gereçler (kitap, kaset, cd vs.), d) ebeveyn ve çocuğun ortaklaşa sahip oldukları çalgı gibi dört boyuttan oluşan Home Musical Environmental Scale isimli ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonunda yapılan çoklu regresyon çözümlenmeleri sonunda müziksel işitme yeteneği ile evdeki müzik yaşamının dört boyutu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken, müziksel başarı ve evdeki müzik yaşamının ebeveynlerin müziğe ilişkin tutumları boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bilen (1995) işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1994-1995 öğretim yılında ilköğretim

öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler ders kayıtları, Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği, başarı testi ve gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, müzik eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin müzik bilgilerinin öğrenilmesinde, nota ile öğrenme yöntemine göre anlamlı bir fark oluşturmazken, kulaktan notalı öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin diğerlerine göre güzel şarkı söyleyebilme becerisi, müziksel işitme becerileri, müziğe ilişkin olumlu tutum ve müziğe ilişkin güdünün gelişmesi üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin derse karşı coşkulu, ilgili olduğu gözlenmiş ve derse katılımlarının arttığı saptanmıştır.

Kocabaş (1995) işbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimine ve öğrenme stratejilerine olan etkilerini belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmasını, 1994-1995 öğretim yılında 6. sınıfta okuyan 159 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri, gözlem formu, başarı testi, Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği ve Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme tekniklerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarını, öğrenme stratejilerini, başarılarını, blok flüt çalma becerilerini daha olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir.

Kocabaş (1996)'ın 1994-1995 öğretim yılı birinci yarısında Dokuz Eylül Ortaokulunda okumakta olan 155 orta birinci sınıf öğrencisinin yer aldığı araştırmasının amacı, işbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin müziğe ilişkin tutumlar üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Kontrol gruplu öntest-sontest deseninin kullanıldığı araştırmada iki deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırılmış olup, verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Kocabaş (1998) ilköğretim dersleri müzik derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenmenin müzikte benlik kavramı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1997-1998 öğretim yılında 5. sınıf öğrencilerinden 80 öğrenci üzerinde

gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniği, kontrol grubunda “Takımdan Yola Çıkararak Öğretim” tekniği uygulanmıştır. Veriler Müzikte Benlik Kavramı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri”nin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin “Takımdan Yola Çıkararak Öğretim” tekniğinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha olumlu benlik kavramına sahip oldukları saptanmıştır.

Söker’in (1998) araştırması, işbirlikli öğrenme yönteminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi ve şarkı öğretimine etkilerini geleneksel öğretim yöntemlerinden olan nota ile öğrenme yöntemi ile karşılaştırılmalı olarak incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Bostancı İlköğretim Okulu 1997-1998 öğretim yılı orta ikinci sınıfta okumakta olan toplam 81 öğrenci oluşturmuştur. Belirlenen iki sınıftan biri deney, diğeri kontrol grubu olacak şekilde rastlantısal olarak seçilmiştir. Deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme Tekniği”, kontrol grubunda ise “Nota İle Öğrenme Yöntemi” uygulanmıştır. Araştırmada veriler, denel işlemlerden önce ve sonra uygulanan “Müzik Bilgi Testi” ile “Öğrenci Anketi” sonuçları ve uygulama sırasındaki gözlemlere dayalı olarak toplanmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi, araştırma sonuçlarına göre, müzik bilgilerinin öğrenilmesinde nota ile öğrenme yöntemine göre önemli bir farklılık oluşturmazken, şarkı öğretiminde ve buna dayalı olarak güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin kazanılmasında oldukça etkili olmuştur. İşbirlikli öğrenme, öğrenciler arası uyumu, arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek, derse katılımı artırmıştır. Ayrıca örneklemdaki kız ve erkek öğrenciler arasında, öntest ve sontest karşılaştırması sonucunda önemli farklılıklar olmadığı belirlenmiştir.

Swanwick ve Lawson (1999) tarafından yapılan araştırmada “Otantik” müziğin ortaokul öğrencilerinin müziğe ilişkin tutumları ve başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma sonunda üç yıl süreyle gerçek müzisyenlerle çalışma

fırsatı bulan deney grubunun tutumlarının, geleneksel sınıf dersi işleyen kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kocabaş (2000) işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile geleneksel öğretimin uygulandığı müzik dersinde öğrencilerin benlik kavramları arasında farklılığın olup olmadığını araştırmıştır. Buca Çakabey İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın genel bir sonucu olarak müzik öğretiminin öğrencilerin müzik dersinde kendilerine ilişkin duygu, inanç, tutum, algı ve davranışları üzerinde olumlu etkiler bırakarak benlik kavramlarını artırdığı söylenebilir. Bununla birlikte işbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubu lehine müzikte benlik kavramına ilişkin daha anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur.

Bondi (2000), işbirlikli öğrenmenin ikinci sınıf öğrencilerinin ritm okumaya karşı tutumları üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasının örneklemini deney ve kontrol grubundan oluşan toplam 41 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur.yapılan analizler sonucunda doğrudan öğretim yöntemleriyle işbirlikli öğrenme yöntemi arasında öğrencilerin ritm okumaya karşı tutumları açısından anlamlı derecede farklılık olmadığı saptanmıştır.

M. S. Holloway (2001) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında işbirlikli aktif öğrenme yönteminin ve geleneksel müzik öğretim yönteminin üniversite öğrencilerinin müziksel işitme becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada deney grubu (n=44) 15 hafta süresince işbirlikli öğrenme yöntemiyle müzik eğitimi alırken, kontrol grubu (n=44) yine 15 hafta boyunca geleneksel yöntemle müzik dersi almıştır. Araştırmada incelenen müziksel işitme yeteneği, ezgi, biçim, ölçü ve tını çözümlene ve majör/minör ayrıştırma gibi becerilerden oluşmaktaydı. Deney sonunda deney grubunun başta ezgisel işitme becerisi olmak üzere diğer işitme becerileri açısından kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Uysal (2004), araştırmasında işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde ve toplam 140 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I kontrol grubunda da geleneksel öğretim yöntemlerinden Ezginin Ritminden Yola Çıkararak Öğretimi Tekniği uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda deney grubunun, olumlu sınıf atmosferinin ve şarkı söyleme becerilerinin gelişmesinde ve müziksel alan bilgilerinin öğrenilmesinde kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

2.2. Aktif Öğrenme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Goffin ve Tull (1985) makalelerinde, aktif öğrenme ve problem çözmenin önemine dikkati çekmişlerdir. Makalede üzerinde durulan başlıca konular şunlardır: İyi bir öğrenme durumunda, çocukların anlamlı kararlar vermeleri ve kendi etkinlik durumlarını değerlendirmeleri için onlara ya bireysel olarak ya da diğer kişilerle çalışarak öğrenme sürecinde yer almalarına fırsat verilmelidir. Bu tür durumlar aynı anda merak, girişim, dayanışma ve bağımsızlığı da teşvik eder. Bu amaçlar ilk çocukluk dönemi eğitimcilerinin, çocukların kendi öğrenmelerinde aktif katılımcı olmaları gerektiği inancıyla da çakışır. Ancak problem çözmenin asıl değeri, Piaget'in teorisinin, eğitimciler için en önemli yönü olan zihinsel yapıyı harekete geçirmesidir. Öğretmenler, keşif açısından zengin bir potansiyeli olan çevre sağlayarak ve çocukları eylemleri hakkında düşünmeye teşvik ederek problem çözmeyi destekleyebilir. Gözlemler, çocukların neyi anladığı ve yapılanma için gerekli olan düşünceler üzerine odaklanmalıdır. Bu iki durum arasındaki ilişkiyi fark etmek öğretmenlere, çocuğun gelecekteki düşüncelerini teşvik edecek problem türlerini sağlama ve soru çeşitlerini sorma imkanı verir.

Seeler, Turnwald ve Bull (1994), "Öğretmeden Öğrenmeye ve Aktif Öğrenme Yaklaşımları" adlı bildirimlerinde, eğitim sürecinde öğrencinin katılımının arttırılması gerektiğini savunmuşlardır. Böylece öğrencilerin hayatları boyunca öğrenim ve

profesyonel gelişimlerinin devamı için sorumluluklarını fark edeceklerini dile getirmişlerdir. Bunun için de öğrencileri pasif rollerinden çıkarıp aktif role sokan ve düşündürülen eğitim stratejilerinin kullanılması ve öğretmenlerin Aktif öğrenme tekniklerini uygulamak veya öğrenme ortamını geliştirmek için yeni eğitim stratejilerini öğrenip yeni beceriler geliştirmesi gerektiğine dikkati çekmişlerdir. Değişiklik sürecini başlatırken de öğretmenlerin eğitim danışmanlığı hizmetlerinden yararlanarak, aktif öğrenme tekniklerini derslerine dahil etmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Smith (1996) araştırmasında, matematiğin aktif olarak öğrenilmesini konusunu incelemiştir. Araştırmasında üzerinde durduğu başlıca konular; sunum, öğrenci aktivitesi, yansıma ve sosyalleşmedir. Uygulamalar sonucunda şu sonuçlara ulaşmıştır: Herhangi bir matematiksel aktivitede, öğrencilerin zihinsel kapasitelerini artıracak sunumlara yer verilmelidir. Bu, bir oyunu, bir bulmacayı, bir sürprizi veya daha başka merak uyandıran bir durumu kullanarak sağlanabilir. Bu dört özelliği taşıyan sunum çalışmaları sonucunda öğrencilerinin çalışmaya karşı motivasyonlarının arttığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin dersle ilgili aktivitelerde yer almaları, mücadeleyi, aktiviteyi ve bulguları anlamaya çalışmaları, hedefe ulaşmaya ya da bilişsel çekişmeyi çözümlmeye çabalamaları ve bilişsel çekişmenin kapsamını keşfetmeleri gerektiğine dikkati çekmiştir. Herhangi bir öğrenme aktivitesinin anahtar özelliği de, zihinsel katılımı gerçekleştirecek şekilde oluşturulması ya da seçilmesidir; bu belki de en iyi biçimde öğrencilerin yeni, bilinmedik ve rutin olmayan bir aktiviteyle uğraşmasını isteyerek başarılabılır. Bilinen matematik bilinmeyen bir şekilde sunulabilir. Ayrıca bir aktivitenin tamamlanmasında, aktivite sırasında sağlanan öğrenmenin tekrar gözden geçirilmesi, öğrenenlerin yeni veya tekrarlanan kuramlar ve beklentileri zihinsel sistemleriyle bütünleştirmesine yardımcı olmaktadır. Son olarak matematiksel kavramları anladıktan sonra, öğrencilerin bulunla ilgili etkin bir biçimde iletişim kurması gerekir. Eğer bir gruptaki öğrencilerin, tümü matematiksel aktiviteleri hakkında iletişim kurmaya teşvik edilirse bu, ortak anlamları tartışma ve yeni bilgileri paylaşma sürecini başlatmanın yanı sıra, her birey için daha zengin bir öğrenme ortamı sağlamaktadır.

Behets (1997) yaptığı çalışmada öğrenci ve beden eğitimi dersinde öğretmen davranışlarını inceleyerek etkili ve etkisiz öğretmenleri karşılaştırmıştır. Araştırmada 9 beden eğitimi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıfları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dersler videoya kaydedilerek aktif öğrenme zamanı, öğretim ve yönetim alt başlıklarında üç zaman kategorisi içinde öğretmen ve öğrenci davranışları açısından analiz edilmiştir. Sonuçta en etkili öğretmenlerin aktif öğrenme zamanına önemli derecede çok zaman ayırıp, geleneksel öğretime çok az zaman ayıranlar oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma boyunca etkili öğretmenler gözleme daha çok zaman ayırmışlardır. Etkili ve etkisiz öğretmenlerin öğrencilere vermiş oldukları dönütler arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

Maclachlan, Chimombo ve Mpemba (1997) çalışmalarında HIV/AIDS konusunda sağlık eğitim programlarının okullarda daha iyi anlaşılması için neler yapılabileceğini tartışmışlardır. Araştırma Malawi'de iki devlet lisesinde 72 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrenciler dört hafta boyunca AIDS hakkında eğitimsel bir oyuna katılmışlardır. Oyun içinde bir çok aktif öğrenme işleri kullanılmıştır. Ölçümler merkez tarafından geliştirilmiş olan ve halihazırda kullanılan konuyla ilgili anket tarafından toplanılmıştır. Sonuçta aktif öğrenme grubundaki öğrencilerin doğru cevap yüzdelerinin geleneksel gruba göre anlamlı ölçüde farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Nozadze ve Romberg (1997) çalışmalarında okullardaki matematik dersinin içeriği, öğretme yöntemleri ve değerlendirme kriterlerindeki değişimleri incelemişler ve öneriler getirmişlerdir. Makalede tartışılan program 1991 yılında Sovyetler Birliğinden ayrılarak bağımsızlığını kazanan Georgia'da geliştirilen matematik programıdır. Bu yeni yaklaşım matematiğin öğretimini işlemler sistemi yolu ve yaparak öğrenme olarak iki temele oturtmuştur. Bu program sayesinde matematik, öğrencinin kendi buluşlarının sayesinde öğrenilmektedir. Bu yaklaşımda kullanılmak üzere hazırlanan deneysel kitapları kullanan öğrencilerin sınıflarından gelen ön bilgiler ilerisi için cesaret verici bulunmuştur.

Mcevan (1998) araştırmasında yeni geliştirilen bir programın İspanyolca ve Matematik derslerinde akademik başarıyı artırıp arttırmadığını incelemiştir. Araştırma 52 okuldaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflar üzerinde yürütülmüştür. 52 okuldan 24'ünde yeni geliştirilen program; kalan 28 okulda ise eski program uygulanmaktadır. Geliştirilen yeni programın uygulanmasında aktif öğrenme yöntemlerine ağırlık verilmiştir. Sonuçta üçüncü sınıflardaki matematik ve ispanyolca dersleri ile beşinci sınıflardaki ispanyolca derslerinin akademik başarıları incelendiğinde geleneksel okullarla aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı okullar arasında aktif öğrenme grubu lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Açıköz, Sucuoğlu ve Gökdağ (1999) öğretmenlerin, aktif öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve baş etme stratejilerini incelemiştir. Araştırmaya Temel Aktif Öğrenme Programı'ndan geçirilen 12 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacıların katılımcılarla derinlemesine görüşme yapmaları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tümünün öğrencilerin aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına hazır olmaması nedeniyle sorun yaşadıkları, öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerini kullanırken sorunlarla karşılaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılaşılan sorunlarla baş etmede işbirliği yapılmasında yarar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lunenberg ve Volman (1999) temel eğitimdeki öğretmenlerin ve yetişkinlerin, göçmen öğrencilerin aktif öğrenmeyle ilişkilerini incelemiştir. Temel eğitimde öğretmenler tarafından uygulanan, aktif öğrenmedeki engellere bir bakış açısı sağlamak için iki grup öğrencinin çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stratejileri birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Dört durum çalışmasına dayanarak, öğretmenlerin kültüre bağladıkları ve problem olarak tanımlanan öğrencinin pasif tutumu, kullanılan öğretim stratejileri ile aktif öğrenme grubunda farkında olmadan artmıştır. Öğretmenler geleneksel sınıflarda çok fazla sorumluluk alma eğilimindedirler.

Keyser (2000) çalışmasında aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenme hakkında tanımlayıcı bilgilere yer vermiştir. Aktif öğrenme, öğrencileri etkin olarak

öğrenmeye dahil eden bir öğretim metodudur. İşbirlikli öğrenme, aktif öğrenmenin bir çeşididir ve öğrencileri gruplar halinde yapılandırır, her birine tanımlı roller verir ve grupla birlikte gerçekleştirebilecekleri bir iş verir. Aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması daha kolaydır ve daha az zaman alır. Ancak işbirlikli öğrenme teknikleri daha üst düzey planlama gerektirir.

Leseman, Rollenberg ve Rispen (2001) çalışmalarında bilişsel yapılandırmanın sosyokültürel kavramını anlamak için Hollanda'daki anaokullarında iki eğitim durumunu karşılaştırmışlardır. Bunlar; serbest oyun saatleri ve çalışma dersleridir. Birincisi erken çocukluk eğitiminin çocuk tarafından karar verilen, ikincisi de öğretmen tarafından düzenlenen modelidir. Çalışma 7 anaokulundan 40 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Serbest oyun saatlerinde aktif öğrenme işleri verilen çocukların verilmeyenlere göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Bilişsel yapılandırmanın kişilik özelliklerinden, bilişsel yeterlilikten ve ailenin sosyoekonomik düzeyinden etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Niemi (2002) araştırmasında öğretmen eğitiminde aktif öğrenmenin nasıl teşvik edileceği ve bunun önündeki engelleri belirlemeye çalışmıştır. Veriler açık uçlu ve Likert tipi sorulardan oluşan bir ölçekle toplanmıştır. Araştırmaya okullarından yeni mezun olmuş çeşitli branşlardan 332 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. Sonuçlar açıkça göstermiştir ki; okullar ve öğretmen yetiştiren kurumlar kültürel bir değişimin ortasındadırlar. Aktif öğrenmenin bir çok göstergesi ve çıktıları okullarda gözlenebilir fakat üstesinden gelinmesi gereken birçok engel vardır.

Cook ve Hazelwood'un (2002) çalışmalarında teknik hesaplama malzemelerinin etkili sunumu için "Kim kazanmak ister....?" Adında yeni bir aktif öğrenme tekniği tanımlanmıştır. Teknik uygulanmış ve çok farklı iki okuldan gelen sonuçlar doğrultusunda, yüksek öğrenci memnuniyeti ve sınıf katılımında artış gözlenmiştir. Önemli miktardaki malzeme kısa ve etkili şekilde sunulurken, 1yun öğrenciler için rahat bir sınıf atmosferi yaratmıştır.

Eshel ve Kohavi (2003) araştırmalarında sınıf kontrolü, özdüzenleme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma 169 kız, 139 erkek toplam 308 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Sonuçta öğrencilerin matematik başarısının öğretmen ve öğrenci kontrolünün birleşik etkisine bağlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenci ve öğretmenin kontrolleri yüksek olduğunda akademik başarı yüksek, öğrenci ve öğretmenin kontrolleri düşük olduğunda akademik başarı düşük bulunmuştur. Öğrenci özdüzenleme stratejilerini kullandığı zaman akademik başarının daha da yüksek olacağı düşünölmüştür.

Aktif öğrenme ile ilgili değişik yaş gruplarında farklı alanlarda strateji kullanımı, başarı, benlik saygısı, sosyal beceri gelişimi v.b. gibi çeşitli boyutlarda etkililiğini ortaya koyan birçok araştırmanın yapıldığı görölmektedir. Araştırmalar genellikle aktif öğrenmenin etkililik kaynaklarını saptamaya yönelik yapılmaktadır. Ülkemizde de bu konularda yapılan çalışmaların sayısının artması gerektiği düşünölmektedir.

2.3. İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde, Aktif öğrenme tekniklerinden İşbirlikli öğrenme ile ilgili yayın ve araştırmalara, kapsamlı olması ve kendine ait bir literatürünün oluşmuş olması nedeniyle ayrı bir başlık altında yer verilmiştir.

Johnson, Maruyama, Johnson Nelson ve Skon (1981) işbirlikli, yarışmacı ve bireysel hedef yapılarının başarı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu makalede 122 çalışma değerlendirilmiştir. Yapılan meta-analiz değerlendirmeleri sonucunda işbirliğinin bireyler arası yarışma ve bireysel çabalardan daha etkili olduğu, gruplara arası yarışma ile işbirliği, bireyler arası yarışma ve bireysel çabalar arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Slavin (1983) makalesinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin başarıya etkisini incelemiştir. İlk ve ortaokullarda en az iki hafta süreyle devam eden sistematik alan deneyleri, aynı materyali kullanan öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemleri

arasında yalnızca grup üyelerinin bireysel öğrenmelerinin esas alındığı ve grup ödülllerinin sağlandığı yöntemlerin kontrol yöntemlerinden daha çok başarıyı artırdığı vurgulanmaktadır. Grup ödülünün ve bireysel değerlendirilebilirliğin işbirlikli öğrenmenin öğretimsel etkililiği için esas olduğu düşünülmektedir.

Ün (1987) yayımlanan “Öğrenmede işbirliği mi Yarışma mı?” adlı makalesinde işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarını yarışmaya dayalı öğrenme yaşantılarıyla karşılaştırıp, işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarının etkileri üzerinde durmuştur. Makalesinde sonuç olarak, işbirliği ortamının akademik başarı, derse ve arkadaşlara karşı tutum ve güven gibi değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu, bunun birçok araştırma bulgularıyla desteklendiğini belirtmiştir. Bu nedenle sınıfta işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarına yer verilmesi gerektiği, bunun hem verimi hem de öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasındaki hoşlanma duygularını arttırdığını belirtmiştir.

Şimşek (1990) makalesinde işbirliği yaparak öğrenmenin esasları, işbirlikli öğrenme teknikleri, işbirlikli öğrenme üzerine yapılmış araştırmalardan bahsetmektedir ve sonuç olarak öğrencilerin işbirlikli öğrenme ile daha iyi öğrendikleri, yarışma ve bireysel öğrenme durumlarına göre işbirlikli öğrenmenin birçok özelliği ile üstün olabileceğini, ancak bu grupları farklı yapan şeyin ne olduğunu netleştirmek amacıyla başka araştırmalara da ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Açıkgöz (1991) işbirliğine dayalı öğrenme, grupla yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dil başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasını 1989-1990 öğretim yılında ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde Malatya’da yapmıştır. Araştırmaya 80 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dilde dilbilgisi kurallarının kazanılmasında bireysel sorumluluk dağılımı yapılan (yapılandırılmış) işbirlikli öğrenme teknikleri, grupla yarışma ve bireysel sorumluluk dağılımı yapılmadan (yapılandırılmamış) uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine göre daha etkili olmuştur. Araştırmada geleneksel öğretim, grupla yarışma, yapılandırılmamış ve yapılandırılmış işbirlikli öğrenme tekniklerinin etkililik dereceleri açısından cinsiyete göre önemli farklılıklar

göstermediği saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda yapılandırılmış işbirliği tekniği hatırdan tutma üzerinde en etkili teknik olarak, yapılandırılmamış işbirliği tekniği ise en etkisiz teknik olarak belirlenmiştir.

Steven, Slavin ve Farnish (1991), okuduğunu anlama stratejileri üzerinde işbirlikli öğrenme ve doğrudan öğretimin etkilerini incelemiştir. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile doğrudan öğretimi birleştirerek, kontrol grubunda ise doğrudan öğretim ve geleneksel öğretim yöntemini birleştirerek okuma parçaları üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme grubundaki öğrenciler parçaların ana fikirlerini tanımada, yeni parçaları kavramada kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır.

Maverech ve Susak (1993) ilkökul öğrencilerinin işbirlikli-tam öğrenme yöntemi ile öğretmenin etkileri adlı çalışmalarını ilkökul 3. ve 4. sınıftan 271 öğrenci üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin bilişsel performansları incelenmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli-tam öğrenme yöntemi ve tam öğrenme yöntemi ile öğrenen öğrencilerin kontrol gruplarından daha yüksek not aldığı belirlenmiştir.

Slavin yaptığı bir çalışmada, işbirlikli öğrenme ile diğer insanlara bakış açılarının değiştiği, okul ve sınıflardaki farklı etnik gruplar arasında çok daha iyi ilişkilerin geliştiği, benlik saygısının arttığı, başarı seviyeleri düşük öğrencileri ve daha büyük engelleri kabul ettikleri ve dünyaya bakış yeteneklerinin geliştiği görülmüştür (Woolfolk, 1993).

Johnson & Johnson ve Slavin'in yaptığı bir çalışmada özellikle düşük yetenekli öğrenciler için karmaşık öğrenme ve problem çözme becerilerini içine alan iş olduğu zaman, yarışmadan daha yüksek başarının işbirliğinden geldiğini göstermiştir (Woolfolk, 1993).

Huber ve arkadaşları (1993) işbirlikli öğrenme üzerinde kültürler arası belirsizlik yönelimli öğrencilerin keşfetme içeren öğrenme durumlarında daha iyi

motive olacakları ve arkadaşları ile bilgilerini paylaşacakları, belirlilik yönelimli öğrencilerin ise bu tür bir atmosferden hoşlanmayacakları ve geleneksel durumlar isteyecekleri varsayımına dayalı olarak üç araştırma yapmışlardır. Birinci araştırma sonucunda İran, Kanada ve Almanya'daki belirsizlik yönelimli öğrencilerin kişisel ya da yarışmacı öğrenmeye göre işbirlikli öğrenmeden daha fazla hoşlandıkları saptanmıştır. İkinci araştırmada belirsizlik yönelimli öğrenciler problem çözme durumlarından hoşlanırken, belirlilik yönelimli olanlar hoşlanmamıştır. Üçüncü araştırmada ise işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme” tekniğinin uygulandığı ilkökul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden belirsizlik yönlü olanlar bu yolla daha iyi öğrenirken, belirlilik yönlü öğrenciler daha kötü öğrenmişlerdir.

Huber ve arkadaşları (1993) aday öğretmenlerde ve hizmet içi yetişkin stajyerlerde belirsizlik yönelimi ve işbirlikli öğrenme konulu bir araştırma daha yapmışlardır. Araştırmanın ilk bölümünde Tübingen ve Münih Üniversiteleri'nden toplam 99 aday öğretmen yer almıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre belirsizlik yönelimli katılımcılar sadece işbirlikli öğrenme durumlarını tercih etmekle kalmayıp ayrıca yarım saatlik çalışma sonrasında da kendilerini daha rahat, arkadaş ve katılımcı hissetmektedirler. Ayrıca belirlilik yönelimli öğretmen adayları bir yandan uyumsuzluklarını ve takım içinde oy birliğini reddederken, diğer yandan takımlarının kararları ile aynı fikirde olmadıkları ve buna bağlı olarak da belirsizlik yönelimli katılımcılara göre takım kararlarına daha az bağlı oldukları saptanmıştır. Araştırmanın son bölümünde ise çalışanların hizmet içi eğitimleri üzerinde durmuşlardır. Araştırmada eğitilmiş uzmanların görevlerinde yeterli olmalarına ve neyi öğreteceklerini bilmelerine rağmen nasıl öğreteceklerini bilmemelerinden yola çıkılarak işbirlikli öğrenme yöntemi ile hizmet içi eğitim verilmiştir. Araştırma sonunda belirlilik yönelimliler danışmanlı modelde hızlandırmanın daha iyi olacağını düşünürken, belirsizlik yönelimlilerin bunun tam tersini düşündükleri belirlenmiştir.

Gömleksiz (1993) işbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutumlar ve başarı üzerindeki kalıcılığını araştırmıştır. Araştırma 1992 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır.

Araştırma sonunda başarı açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine tutumlar açısından da anlamlı bir fark saptanmıştır. Kalıcılık uygulamasının sonuçlarına göre 1 ay sonra yapılan uygulamada öğrencilerin başarısı üzerinde işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğu, ikinci kalıcılık uygulamasında ise anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Tutumla ilgili kalıcılık uygulamalarında ise, her iki grupta azalma saptanmış, ancak deney grubu lehine anlamlı farklar devam etmiştir.

Erdem (1993) yüksek öğrenimde eğitim sosyolojisi dersinde öğrencilerin akademik başarısı açısından işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemi arasındaki farkı araştırmıştır. Çalışmanın deneklerini Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Eğitimi, Matematik Eğitimi ve Fizik Eğitimi Programlarında okumakta olan 81 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Analiz sonuçlarına göre, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemleri arasında bilgi düzeyindeki hedeflere ulaşabilme açısından anlamlı fark bulunamamış ancak kavrama ve daha üst düzeydeki hedeflere ulaşma açısından daha anlamlı ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Açıkgöz (1993) araştırmaya 1989-1990 bahar döneminde İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde “Öğrenme Psikolojisi” dersine devam eden 48 öğrenci katılmıştır. Araştırma deneysel olup, araştırmanın verileri ön-ünite testi, ünite testi ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır. Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim tekniği çerçevesinde işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, ünite sonundaki başarı düzeyi ve duyuşsal özellikleri üzerinde, geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Baloche (1994) işbirlikli öğrenme yönteminin yaratıcı düşüncüyü geliştirebileceğini belirtmektedir. Makalesinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı bir grup çalışması örneğini ayrıntılı bir biçimde vermekte ve daha sonra anlatılan bu örnekle bağlantılar kurarak işbirlikli öğrenmenin ilkeleri ve yaratıcı düşüncenin bu şekilde nasıl geliştirilebileceğini açıklamaktadır. Sosyal Bilgiler

dersinde işbirlikli çalışmalar yapmanın, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirebilmeleri, iç değerlendirme odağını teşvik edecek şekilde işlem yapmaları ve sürekli çalışma ile üretici yaratıcılık için gerekli motivasyonun sağlanmasında sık sık fırsat yarattığı belirtilmektedir.

Kara (1994) işbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1989-1990 yılında 7. sınıf olan 140 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma bulguları ise, 7. sınıf öğrencilerinin matematik konu alanında, işbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün bütün sınıfa verilen dönüte kıyasla, bütün sınıfa verilen dönütün de hiç dönüt verilmemesine kıyasla daha fazla başarıyı arttırdığını göstermiştir. Ayrıca işbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün öğrencilerin kalıcılığını sağlama üzerinde etkisi olumlu olmakla birlikte bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığı da araştırmada ulaşılan bir başka sonuçtur.

Şimşek ve Deryakulu (1994)'nin makalesinde, çeşitli öğrenme stratejilerini temel alan üretimci etkinlikler yoluyla işbirlikli kümelerdeki öğrenciler arası etkileşimin nasıl iyileştirilebileceği tartışılmıştır.

Şimşek (1994) makalesinde eğitim kuramlarının az sayıda edindikleri etkileşimli öğrenme teknolojilerinin kullanımında karşılaşılan sorunları çözümlenmede yararlanılabilecek yaklaşımlardan biri olarak işbirlikli öğrenmeyi işaret etmiştir. Bu makalede işbirlikli öğrenme tanımı yapılmış ve etkileşimli teknolojilere dayalı işbirlikli öğrenme ortamlarının bilimsel bir yaklaşımla nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Gömleksiz ve Özyürek (1994) araştırmalarını 1993-1994 öğretim yılı birinci yarıyılında Adana Anadolu Lisesi 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Türk Dili ve Edebiyatı I dersi konularının işlenmesinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulandığı gruplar ile geleneksel yöntemin uygulandığı grupların erişimleri, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları ve benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada “öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri” tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulguları,

akademik başarı açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney gruplarının, geleneksel tüm sınıf öğretiminin yapıldığı sınıflara göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Demokratik tutumlar açısından, ikinci deney ve kontrol grupları arasında, kontrol grubu lehine fark gözlenirken, birinci deney ve kontrol grupları arasında önemli fark gözlenmemiştir. Ayrıca benlik saygısı açısından da anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Gömleksiz ve Temel (1994) 1993-1994 Eğitim yılı birinci yarı yılında Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest başarı puanları arasında önemli farklılıklar bulunmuştur.

Açıkgöz (1994) işbirlikli öğrenme, geleneksel-bütün sınıf öğretimi ve öğrencilerin ders çalışma sırasında kullandıkları öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Araştırmaya 1993-1994 öğretim yılında Buca Eğitim Fakültesinin çeşitli birimlerinden lisans, yüksek lisans ve doktora yapmakta olan öğrenciler arasından işbirlikli öğrenme konusunda en az 30 saatlik bir yetiştirmeden geçmiş olan 142 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda işbirlikli öğrenmenin etkili öğrenme stratejilerinin kullanımına geleneksel-bütün sınıf öğretimi ve ders çalışma ortamlarına göre daha elverişli olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler her şeyden önce işbirlikli öğrenme sırasında öğrenme sürecine kendini verme konusunda zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Yeşilyaprak (1994) araştırmasında kalabalık sınıf ortamında uygulanan işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Grup Araştırması” ve “Birleştirme” tekniklerinin uyarlanmış şekliyle akademik başarı, hatırd tutma ve öğrenme alanına ilişkin tutumlar üzerinde etkili olup olmadığını geleneksel-bütün sınıf yöntemiyle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıfa devam eden 180 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan Psikolojiye Giriş Eriş Testi ve Psikoloji Alanına İlişkin Görüş Taraması Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kalabalık

sınıflarda işbirlikli öğrenme teknikleri alan grup araştırması ile Birleştirme II'nin geleneksel öğretim yöntemlerinden daha iyi olduğuna ilişkin bir kanıt elde edilememiştir. Üç grup arasında akademik tutum açısından bir fark bulunmazken, geleneksel yöntemi kullanan grupla birleştirme tekniğini kullanan grubun, grup araştırması tekniğini kullanan gruptan daha iyi olduğu bulunmuştur.

Stevens ve Slavin (1995) çalışmalarında, işbirliğini, sınıf düzenini ve öğretim sürecini değiştirmek için bağlayıcı bir felsefe olarak kullanılan işbirlikli ilkökul modeli temel alınarak yürütülmüştür. Bu çalışma iki yıllık bir çalışmanın sonuçlarını içermektedir. Bir yıllık uygulamalardan sonra sözcükleri anlama konusunda önemli ve yüksek bir başarı elde etmişlerdir. İkinci yıldan sonra öğrenciler geleneksel okullardaki arkadaşlarına oranla okuma parçalarındaki sözcükleri anlama, okuduğunu anlama, dili kullanma ve matematik hesabı yapma konularında büyük bir başarıya ulaşmışlardır. Ayrıca işbirlikli okulda öğrenciler arasında daha iyi sosyal ilişkiler kurulmuş ve yetersiz öğrenciler, yalıtılmış, iyileştirme programlarına sahip geleneksel okullardaki benzerlerine oranla normal arkadaşları tarafından sosyal olarak çok daha kolay kabullenmişlerdir. Sonuçlar, aynı zamanda, heterojen işbirlikli öğrenme sınıflarında ödüllendirilen öğrencilerin, işbirlikli öğrenmenin olmadığı zenginleştirilmiş programlara göre öğretim gören arkadaşlarına oranla, kayda değer bir yüksek beceri elde ettiklerini ortaya çıkarmıştır.

Erçelebi (1995) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin matematik dersindeki akademik başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1993-1994 öğretim yılında matematik dersinde 74 ilkökul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma verileri başarı testi ile toplanmıştır. Aynı test kalıcılık uygulamasında da kullanılmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grubun lehine geleneksel öğretimin uygulandığı gruba göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın uygulanmasından dört hafta sonra yapılan hatırd tutma düzeyleri incelendiğinde ise işbirlikli öğrenme yönteminin lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Bilen (1995) işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1994-1995 öğretim yılında ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler ders kayıtları, Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği, başarı testi ve gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, müzik eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin müzik bilgilerinin öğrenilmesinde , nota ile öğrenme yöntemine göre anlamlı bir fark oluşturmazken, kulaktan notalı öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin diğerlerine göre güzel şarkı söyleyebilme becerisi, müziksel işitme becerileri, müziğe ilişkin olumlu tutum ve müziğe ilişkin güdünün gelişmesi üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin derse karşı coşkulu, ilgili olduğu gözlenmiş ve derse katılımlarının arttığı saptanmıştır.

Kocabaş (1995) işbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimine ve öğrenme stratejilerine olan etkilerini belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmasını, 1994-1995 öğretim yılında 6. sınıfta okuyan 159 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri, gözlem formu, başarı testi, Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği ve Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme tekniklerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarını, öğrenme stratejilerini, başarılarını, blok flüt çalma becerilerini daha olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir.

Pala (1995) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin yabancı dil başarısı ve işbirlikli öğrenme yönteminin duyuşsal özellikler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma Adnan Menderes Üniversitesi Ziraat Fakültesi 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri başarı testi ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney gruplarında uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ile kontrol gruplarında uygulanan geleneksel öğretim yöntemlerinin İngilizce dil bilgisi başarısı üzerindeki etkileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Sözcük bilgisi öğretiminde ise, deney gruplarının birisinde geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubu ile aralarında

anlamli bir fark bulunmazken, diğer deney grubunda deney grubu lehine anlamli bir fark bulunmuştur. Öğrenciler ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemi ile dersin daha zevkli hale geldiğini, daha sonraki İngilizce derslerinde ve İngilizce dışındaki diğer derslerde de işbirlikli öğrenme yöntemi ile dersin işlenmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Sünbül (1995) araştırmasında Orta II Milli Tarih dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması sırasında grupta değerlendirme yapmamanın öğrenci erişisi ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 1993-1994 öğretim yılında Meram Ortaokulu 2. sınıfına devam eden 85 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması sırasında grupla değerlendirme, bireysel değerlendirme ve hiç değerlendirme yapmama ile öğrenci erişileri arasında anlamli bir fark bulunurken, öğrenci tutumlarını geliştirme açasından aralarında anlamli bir fark bulunamamıştır.

Lampe ve Rooze (1996) işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı ve benlik saygısı üzerindeki etkileri ve cinsiyet ile ilişkilerini araştırmışlardır. Araştırma İlköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütölmüştür. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Veriler Sosyal Bilgiler başarı testi ve Coopersmith Benlik Saygısı Çizelgesi ile toplanmıştır. Araştırmada deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme II ve Grup Araştırması tekniği, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, başarı açasından deney grupları lehine kontrol grubuna göre anlamli farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ancak gruplar arasında cinsiyet açasından herhangi bir farklılık görölmemiştir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemlerinden eşit derecede yarar sağladıkları saptanmıştır. Benlik saygısı açasından gruplar karşılaştırıldığında ise deney ve kontrol grupları arasında anlamli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyete göre sonuçlar incelendiği zaman benlik saygısındaki farklılıkların kullanılan eğitimsel yaklaşıma bağlı olmadığı belirlenmiştir. Ancak sonuçlar benlik saygısındaki kazanımların hem deney hem de kontrol grubunda erkeklerin kıızlardan daha yüksek puan aldıklarını göstermektedir.

Açıköz (1996a) işbirlikli öğrenme, geleneksel-bütün sınıf öğretimi ve öğrencilerin ders çalışma sırasında kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmaya 1993-1994 öğretim yılında Buca Eğitim Fakültesi'nin çeşitli birimlerinden 2., 3. ve 4.sınıf öğrencileri ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans ve doktora yapmakta olan öğrenciler arasında işbirlikli öğrenme konusunda en az 30 saatlik bir yetiştirmeden geçmiş gönüllü 142 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler öğrenme stratejileri ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenmenin etkili öğrenme stratejilerinin kullanımına geleneksel-bütün sınıf öğretimi ve ders çalışma ortamlarına göre daha elverişli olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler her şeyden önce işbirlikli öğrenme sırasında öğrenme sürecine kendisini verme konusunda zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca işbirlikli öğrenme sırasında yer alan grup üyelerinin etkileşiminde, “açıklama yapma”, “soru sorma”, “çıkarmada bulunma”, v.b. kavrama, “öğrenilenler arasında bağ kurma”, “kendi ifadeleri ile anlatma”, “özetleme” v.b., “elebrasyon”, “öğrenme malzemelerini başkasına öğretme”, “öğrenilenlerle ilgili düşünce üretme”, “öğrenme eksiklerini fark etme”, gibi kendi öğrenmesini yönlendirme stratejilerinin kullanımını teşvik ettiği düşünülmüştür.

Açıköz (1996b) daha önce 25 saatlik bir işbirlikli öğrenme programından geçmiş olan 15 öğretmene işbirlikli öğrenme yöntemini uygulayıp uygulamadıklarını nedenleri ile birlikte sormuştur. Veriler derinlemesine görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemini uygulamayan öğretmenlerin henüz bu yöntemi denemedikleri ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenler işbirlikli öğrenme yöntemini denememe nedenlerini ise yeterli boşluğun olmaması , öğrencilerin hazır olmamaları, fazla yüklü çalışma, sınıf büyüklüğü, ses ve harcanan zaman olarak belirtmişlerdir. İşbirlikli öğrenme yöntemini uygulayan öğretmenler ise uygulamayan öğretmenlerin sıraladıkları nedenleri ciddi bir problem olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrenme yöntemini uygulamayı istemeleri halinde uygulamak için çeşitli yollar bulabilmektedirler. Araştırma sonunda öğretmenlerin inançlarının uygulamalarında etkili olduğunu gösteren araştırma sonuçlarını destekleyen veriler elde edilmiştir. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin tümü işbirlikli öğrenmeyi uygulamasalar da uygulamasalar da öğrencilerinin ve kendilerinin bu yöntemi çok sevdiğini söylemişlerdir.

Akın (1996) geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma İlkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler başarı testi ve öğrenci kompozisyonları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Ayrıca işbirlikli öğrenme uygulanan deney grubunda derslerde pasif olan öğrencilerin daha etkin olarak derse katıldıkları gözlenmiştir. Öğrenciler işbirlikli öğrenme yönteminin diğer derslerde de kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Gömlüksiz ve Yıldırım (1996) deneysel çalışmalarında “Türk Dili 2” dersinin “Sözcük Yanlıları, Tamlama ve Cümle Yanlıları, Anlatım Bozuklukları” ünitelerinin kazandırılmasında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun erişileri, Türk Diline ilişkin tutumları arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınamayı amaçlamışlardır. Araştırma, 1994-1995 öğretim yılı 2. yarıyılında Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Uygulama toplam altı hafta sürmüştür. Bulgular, akademik başarı açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel tüm sınıf öğretiminin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Türk Diline ilişkin tutumlar açısından deney ve kontrol grupları arasında, anlamlı fark gözlenmemiştir. Deney grubunun öntest ve sontest tutum puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmasına karşın; kontrol grubunda anlamlı bir fark görülmemiştir.

Kasap (1996) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve öğrenci yüklemelerinin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma

1995-1996 öğretim yılı 2. döneminde 8. sınıf öğrencilerinden seçilen 74 öğrenci üzerinde Fen Bilgisi derslerinde 8 haftalık bir sürede yapılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği, başarı testi ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretilen bilgilerin kalıcılığını belirlemek amacıyla 4 hafta sonra hatırd tutma testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre fen bilgisi başarısı üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Grup içinde içsel ve dışsal olarak ayrılan öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerini etkilediği belirlenmiştir. Dışsal öğrencilerin gruba ilgisiz kaldıkları, gruptaki diğer arkadaşlarına sık sık danıştıkları ve onların isteklerine uydukları belirlenmiştir. İçsellersin ise grubu yönetmeye uğraştıkları belirlenmiştir. Kalıcılık testi uygulamasının sonuçlarına göre ise, işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrencilerin, geleneksel yöntemle öğrenenlere göre daha kalıcı bilgilere sahip oldukları saptanmıştır.

Kocabaş (1996)'ın 1994-1995 öğretim yılı birinci yarısında Dokuz Eylül Ortaokulunda okumakta olan 155 orta birinci sınıf öğrencisinin yer aldığı araştırmasının amacı, işbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin müziğe ilişkin tutumlar üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Kontrol gruplu öntest-sontest deseninin kullanıldığı araştırmada iki deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırılmış olup, verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda işbirlikli öğrenmenin daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Oktar ve Demirel (1996) 5. sınıf Fen Bilgisi dersinde işbirliği, ödüllü değişim ekonomisi ve her ikisinin birlikte kullanıldığı grupların başarıları ile geleneksel öğretim grubunun başarıları ve akademik benlik tasarımları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma dört İlköğretim okulundan 136 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğrenci başarısında geleneksel öğrenme yöntemlerine göre işbirlikli öğrenme ve ödüllü değişim ekonomisi yoluyla öğrenen öğrencilerin başarıları ve öğrenme düzeylerinde anlamlı bir fark

gözlenmiştir. Öğrencilerin akademik benlik tasarımı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Karnes ve Collins (1997) çalışmalarında işbirlikli öğrenmenin ve Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına, işbirlikli öğrenme yönteminin Sosyal Bilgiler dersindeki temsili uygulama örneklerine yer vermiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme teknikleri kullanarak okuma-yazma becerilerinin etkili bir şekilde nasıl geliştirileceğine yönelik az sayıda deneysel çalışma yapıldığı ve daha çok deneysel veriye ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir.

Açıkgöz (1997a) işbirlikli öğrenme tekniklerinin etkin öğrenme düşüncesini yaşama geçirmeye elverişliliğini çözümlenmiştir. Bu bildiride işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin bağımsız çalışmalarına, sosyal etkileşimde bulunmalarına, güdülenmelerine v.b. etkileri nedeni ile etkin öğrenme anlayışının uygulanmasına elverişli ortamlar hazırladığı belirtilmiştir.

Açıkgöz (1997b) işbirlikli öğrenme ve grupla yarışma uygulanan gruplardaki öğrencilerin yabancı dil metinlerini okuyup anlamaları sırasında ortaya çıkan bilişsel süreçleri saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya yaşları 21-24 arası değişen, orta düzeyde İngilizce bilen, akademik kariyer yapan ve üniversitede öğretim görevlisi olarak çalışan 8 denek katılmıştır. Araştırma verileri, kısa yanıtli okuduğunu anlama sınavları ve uyarılmış hatırlatma yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre yetişkinlerin okudukları yabancı metinlerin ana fikrini bulurken bilmedikleri sözcüklerin anlamını bulma gibi bir strateji izledikleri saptanmıştır. Bu araştırmaya göre grup yarışması uygulaması bu stratejinin çok etkili bir strateji olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca deneklerin yarışmaya yatkın ve işbirlikli öğrenme stratejileri konusunda deneyimli olmalarına rağmen, grupla yarışma sırasında yarışmacı düşüncelere kapılmış ve öğrenme amaçlı davranmak yerine edim amaçlı davranışlar gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca grupla yarışma ve işbirlikli öğrenmenin, deneklerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde aynı derecede etkili olduğu bulunmuştur.

Özkılıç (1997) yaptığı araştırmasında farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin hizmet öncesi ortaöğretim öğretmenlerinin başarısı ve hatırd tutması üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma 1995-1996 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü 2. sınıf öğrencilerinden 80 öğrenci üzerinde “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinin duyuşsal ve bilişsel amaçları ve hatırd tutma açısından yöntemlerin etkisi incelenmiştir. Araştırmada veriler, başarı testi görüş tarama testi ve gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ise; gruplar arasındaki bilişsel amaçlardaki başarı bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırması tekniğinin geleneksel öğrenme ve birleştirme tekniğine göre daha olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasında duyuşlar amaçlardaki başarı açısından işbirlikli öğrenme teknikleri lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hatırd tutma açısından da işbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırması tekniğinin diğer tekniklerden daha etkili olduğu görülmüştür.

Gömlüksiz (1997) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik derslerindeki akademik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgulara göre işbirlikli öğrenmenin matematik başarısında ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişiminde, geleneksel-tüm sınıf öğretimine göre sınırlı da olsa olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Gömlüksiz ve Tümkaya (1997)’nın araştırmasındaki amacı, “Gelişim Psikolojisi” dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı, öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınamaktır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılan araştırma, 1995-1996 öğretim yılı Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki deney, bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları, bilgi düzeyi ile tüm test puanları açısından gruplar ve yinelenmiş (öntest-sontest) ölçümler arasındaki etkileşimin anlamlı olmadığını; kavrama düzeyinde ise anlamlı farklılıklar

olduğunu göstermektedir. Bilgi düzeyinde ise, birinci deney grubu ile kontrol grubu arasında kontrol grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinde, gruplar ve yinelenmiş ölçümler arasındaki etkileşim anlamlı bulunmamıştır.

Sucuoğlu (1997) makalesinde öğrenci yüklemelerini ve yüklemelerin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Bu araştırma ile ilgili işlemler, II kademe 3. sınıf öğrencileri arasından seçilen 74 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada veriler, “Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği” ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda içsel öğrencilerde dışsal öğrencilere göre grubu yönetme, uğraştırıcılığı tercih etme, ortak çalışma isteği ve yarışmacı tutumlarının daha çok olduğu görülmüştür. İçsellersin grup üyelerini önemsememesinin, dışsallara göre daha çok olduğu saptanmıştır. Ayrıca emir alma ve danışma eğilimi dışsallarda daha fazla görülürken, içselerde bu görülmemiştir. Öğrencilerinin başarı ve başarısızlık yüklemelerinin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşimi etkilediği gözlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenler öğrencileri daha çok içselleştirmeye çalışmalıdır yargısına ulaşılmaktadır.

Kocabaş (1998) ilköğretim dersleri müzik derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenmenin müzikte benlik kavramı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1997-1998 öğretim yılında 5. sınıf öğrencilerinden 80 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniği, kontrol grubunda “Takımdan Yola Çıkararak Öğretim” tekniği uygulanmıştır. Veriler Müzikte Benlik Kavramı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri”nin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin “Takımdan Yola Çıkararak Öğretim” tekniğinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha olumlu benlik kavramına sahip oldukları saptanmıştır.

Yıldız (1998) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmada veriler “Matematik Başarısı Gözlem Formu”, “Matematik Öğretimi Ölçeği” ve görüşme kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme yönteminin okul öncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklar göstermediği ortaya çıkmıştır. Çalışmayı gözleyen öğretmenler işbirlikli öğrenme yönteminin başarıyı yükselterek sosyal becerilerin gelişimini desteklediği görüşündedirler.

Söker'in (1998) araştırması, işbirlikli öğrenme yönteminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi ve şarkı öğretimine etkilerini geleneksel öğretim yöntemlerinden olan nota ile öğrenme yöntemi ile karşılaştırılmalı olarak incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Bostancı İlköğretim Okulu 1997-1998 öğretim yılı orta ikinci sınıfta okumakta olan toplam 81 öğrenci oluşturmuştur. Belirlenen iki sınıftan biri deney, diğeri kontrol grubu olacak şekilde rastlantısal olarak seçilmiştir. Deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme Tekniği”, kontrol grubunda ise “Nota İle Öğrenme Yöntemi” uygulanmıştır. Araştırmada veriler, denel işlemlerden önce ve sonra uygulanan “Müzik Bilgi Testi” ile “Öğrenci Anketi” sonuçları ve uygulama sırasındaki gözlemlere dayalı olarak toplanmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi, araştırma sonuçlarına göre, müzik bilgilerinin öğrenilmesinde nota ile öğrenme yöntemine göre önemli bir farklılık oluşturmazken, şarkı öğretiminde ve buna dayalı olarak güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin kazanılmasında oldukça etkili olmuştur. İşbirlikli öğrenme, öğrenciler arası uyumu, arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek, derse katılımı artırmıştır. Ayrıca örneklemdaki kız ve erkek öğrenciler arasında, öntest ve sontest karşılaştırması sonucunda önemli farklılıklar olmadığı belirlenmiştir.

Potthast (1999) araştırmasında ABD'deki bir üniversitede okutulmakta olan “İstatistiğe Giriş” dersinde belirli konuların öğreniminde işbirlikli küçük grup öğretim tekniklerinin etkilerini incelemiştir. Araştırmaya en az 56 krediyi

tamamlamış ve mezun öğrenciler katılmıştır. Araştırmaya 30 öğrenci işbirlikli öğrenme, 21 öğrenci ise geleneksel yöntemlere atanarak toplam 51 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Dört özel işbirlikli öğrenme yöntemi istatistik dersinin başlangıcında iki bölümden birinin içinde uygulanmıştır. Bu teknikler ile dört konu işlenmiştir. Bu yöntemleri kullanan aynı dersin ikinci bölümündeki öğrenciler ile diğer öğrenciler karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Lampe (1999) araştırmasında işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını, cinsiyete ve benlik saygılarına göre farklılıklar gösterip göstermediklerini araştırmıştır. Araştırmada deneysel modellerden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları üzerinde işbirlikli öğrenme lehine önemli farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Ancak gruplarda cinsiyet açısından herhangi bir başarı farkı görülmemiştir. Aynı zamanda her iki yöntemin benlik saygıları üzerindeki etkilerinin önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır.

Chang ve Meo (1999) araştırmalarında ortaokullardaki öğrencilerin yerbilimi başarıları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine karşılık işbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma bulgularında ise, tüm başarı, bilgi seviyesi ve kavrama seviyesi test puanları düşünüldüğünde kontrol grubu ve deney grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İşbirliği uygulamalarında çalışan öğrenciler, uygulama seviyesi test puanları üzerinde tek başına çalışan öğrencilerden farklı olarak anlamlı bulunmuştur.

Melser (1999), işbirlikli öğrenme etkinlikleri için heterojen grupların mı yoksa homojen grupların mı öğrenciler açısından daha iyi olduğu ve bu gruplamanın öğrencilerin akademik başarı ve öz-benliğini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmaya Midwestern bölgesindeki 4. sınıflarından 6 şubenin öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin hem homojen hem de heterojen

grupların okuma başarılarını geliştirdiğini saptamıştır. İki grubun öz-benlik oranları karşılaştırıldığında ise, heterojen gruptaki öğrencilerin öz-benlik puanlarında artış olurken, homojen gruplardaki öğrencilerin öz-benlik puanlarında azalma görülmüştür. Bundan dolayı işbirlikli öğrenme etkinlikleri için öğrencilerin gruplandırılmasının eğitimciler için önemli olduğu ve bu stratejiler sayesinde öğrencilerin öz-benliklerinin etkilendiği belirtilmiştir.

Özer (1999) tarafından yapılan araştırmada, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin İlköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdüsü üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, kontrol gruplu öntest-sontest araştırma deseni ve betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Türkçe başarı testi ve Başarı Güdüsü Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin İlköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdülerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Bozkurt (1999)'un araştırmasının amacı, İlköğretim 4.sınıf matematik dersinde işbirlikli öğrenme sonucunda kullanılan farklı öğrenme tekniklerinin başarıyı ölçmedeki farklılıklarını belirlemektir. Araştırmada iki grup kullanılmıştır. Gruplardan birinde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanırken, diğerinde alışlagelmiş öğretim sürdürülmüştür. Veriler her iki gruptaki öğrencilere çoktan seçmeli test, kısa cevaplı test, sözlü sınav ve genel yetenek testi verilerek elde edilmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğretim yapıldıktan sonra elde edilen çoktan seçmeli test puanları ile kısa cevaplı test puanları karşılaştırıldığında, öğrencilerin başarı ölçüleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış, sözlü sınavda öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca işbirlikli ve alışlagelmiş öğrenme gruplarının sözlü sınav puanları karşılaştırıldığında, iki grup arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Akansel'in (1999) araştırmasında, işbirlikli öğrenme tekniklerinden takım-oyun- turnuva (TOT) tekniğinin, liderlik düzeyleri yüksek ve düşük olan öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişimleri üzerindeki etkisi belirlenmeye

çalışılmıştır. Araştırma Kara Harp Okulu 4. sınıf Harbiyelilerden oluşturulan iki grup (440 Harbiyeli) üzerinde yürütülmüştür. Grupların birinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden takım-oyun-turnuva tekniği, diğerinde geleneksel yöntem uygulanmıştır. Öğrencilerin liderlik niteliklerine ilişkin görüşleri ise bölük ve takım komutanlarının görüşleri ve Harbiyelilerin kendilerini değerlendirmeleriyle oluşturulmuştur. Bölük ve takım komutanları ile öğrencilerin; öğrencilerin liderlik niteliklerini yüksek düzeyde değerlendirdikleri bulunmuştur. Araştırma sonucunda, iki grup arasında uygulama erişileri bakımından farklılık bulunmamıştır. Grupların bilgi ve toplam erişileri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, gruplar arasında uygulama ve toplam erişileri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Eraslan (1999) araştırmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin kalıp hazırlama giyim uygulama teknikleri I dersi kapsamındaki psikomotor öğrenme düzeyleri üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Nevzat Ayaz Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi Hazır Giyim Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu iki grup (50 öğrenci) üzerinde yürütülmüştür. Grup ikiye bölünerek, gruplardan birinde işbirlikli öğrenme yöntemi iki farklı biçimde, diğerinde de geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Deney deseni olarak kontrol gruplu sontest deseni kullanılmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin devinimsel öğrenme düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerin devinimsel öğrenme düzeylerinden yüksek olduğu ve işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin grup ürünü başarıları ile bireysel ürün başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Akpınar'ın (1999) araştırmasında, iş ve teknik eğitimi dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamındaki “Birleştirme” tekniğinin, öğrenme ve beceriye dönük davranışların gerçekleşme düzeyindeki etkililiğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Araştırmanın deneklerini Muğla Yatağan TEK Mehmet Akif Ersoy İlköğretim okulu 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen başlıca sonuçlar şunlardır: Birleştirme tekniği, öğrenci bilişsel başarıları bakımından, geleneksel öğretimden

daha etkilidir. Öğrencilerin beceriye dönük davranışlarının gerçekleşme düzeyi bakımından Birleştirme tekniği, geleneksel öğretimden daha etkilidir.

Yaman'ın (1999) araştırmasının temel amacı, İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinin, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama akademik başarılarının kazandırılmasında, Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon uygulandığı deney grubu ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve Türkçe dersine ilişkin tutumlar açısından anlamlı farkların olup olmadığını sınamaktır. Araştırmanın bulguları, akademik başarı açısından, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin tüm sınıf öğretimine göre, Tutum Ölçeği açısından ise sadece bir alt ölçek hariç diğer üç alt ölçek açısından tekniğin etkili olduğu sonucunu vermiştir.

Sarıtaş (1999) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflardaki farklı başarı düzeyindeki öğrenciler üzerinde uygulanan bu yöntemlerin, öğrencilerin akademik başarılarına nasıl bir etki gösterdiğini incelemiştir. Araştırma Denizli Raşit Özkardeş İlköğretim Okulu'ndaki 4. sınıflar üzerinde uygulanmıştır. Araştırmaya bir deney, bir de kontrol grubu olmak üzere iki grup katılmıştır. Denekler, 46 deney grubunda, 45 kontrol grubunda olmak üzere toplam 91 kişiden oluşmaktadır. Deney sırasında kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubunda ise işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma dört hafta sürmüştür. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir.

Gillies ve Ashman (2000) araştırmalarında işbirlikli öğrenme gruplarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin etkileşiminin nasıl olduğunu incelemiştir. Araştırmaya Avustralya, Brisbane'deki 11 okuldan 25 üçüncü sınıf katılmıştır. Okullar aynı sosyo-ekonomik düzeye sahiptirler. Cinsiyet dengeli, dört kişilik gruplarda çalışan 152 öğrencinin 22'si öğrenme güçlüğü olan öğrencilerdir (Bu öğrenciler haftada 1,5 saat ile 3 saat arası özel eğitim öğretmenlerinden destek

alması gereken öğrenciler olarak tanımlanmıştır). 22 öğrenme güçlüğü öğrencinin 12'si yapılandırılmış (işbirlikli öğrenme grupları), 10'u ise yapılandırılmamış gruplarda çalışmışlardır. Sonuç olarak yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gruplardaki öğrenme güçlüğü çocuklar tarafından gösterilen işbirliği davranışlarında önemli farklılıklar meydana gelmemesine rağmen, bu çocuklar tarafından gösterilen davranışlarda farklılıklar vardır. Bu çalışmada işbirlikli öğrenmenin öğrenme güçlüğü çocukların öğrenme çıktıları ve yardım etme davranışlarında pozitif etkiler görülmüştür.

Kocabaş (2000) işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği ile geleneksel öğretimin uygulandığı müzik dersinde öğrencilerin benlik kavramları arasında farklılığın olup olmadığını araştırmıştır. Buca Çakabey İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın genel bir sonucu olarak müzik öğretiminin öğrencilerin müzik dersinde kendilerine ilişkin duygu, inanç, tutum, algı ve davranışları üzerinde olumlu etkiler bırakarak benlik kavramlarını artırdığı söylenebilir. Bununla birlikte işbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubu lehine müzikte benlik kavramına ilişkin daha anlamlı farklılıkların oluştuğu bulunmuştur.

Baykara'nın (2000) araştırmasında işbirlikli öğrenme tekniklerinden "Karşılıklı sorgulama" ve "Birleştirme" tekniklerinin öğrenci erişimine ve hatırlama düzeyine etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve bu etkinin öğrencilerin denetim odaklarına bağlı olarak değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma üniversite birinci sınıfa giden toplam 49 öğrenci ve iki grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonunda, "Karşılıklı Sorgulama" ve "Birleştirme" teknikleri öğrencilerin erişimi ve hatırlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği, "Birleştirme" tekniğinin "Karşılıklı Sorgulama" tekniğine göre, öğrencilerin erişimlerini yükseltmekte anlamlı derecede daha etkili olduğu, her iki tekniğin uygulandığı gruplardaki tüm iç ve dış denetimli öğrencilerin erişimleri, hatırlama düzeyleri ve izleme testlerinden elde ettikleri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Sarıtaş (2000) araştırmasında, ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile yarışmalı öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı bakımından bir farkın olup olmadığını ve yine ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile yarışmalı öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında bu derse karşı tutumlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma 1996-1997 öğretim yılı ikinci yarısında, Denizli Raşit Özkardeş İlkokulu 4. sınıf öğrencilerinden iki sınıfta öğrenim gören toplam 97 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulguların sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, yarışmalı öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubuna daha etkili olduğu; yani deney grubu lehinde, Öğrencilerin Beden Eğitimi dersine karşı tutumlarında ve akademik başarılarında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Avcıoğlu (2001)'nin araştırmasının amacı, işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, işitme engelli öğrencilerin temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve grupla bir işi yürütme becerilerini öğrenmelerinde ve bu becerileri genelledebilmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmaya, Ankara Tevfik İleri İlköğretim Okulu özel eğitim sınıfına devam eden işitme engelli öğrenciler arasından, araştırma için belirlenen önkoşul davranışlara sahip 9 öğrenci ve normal sınıflara devam eden işitme engelli olmayan 27 öğrenci olmak üzere toplam 36 öğrenci seçilmiştir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine dayanarak, sınıflarında yer alan bütün öğrenciler için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ni doldurmaları sağlanarak, işitme engelli öğrencilerin gereksinim duydukları üç öncelikli sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir. Öğretim etkililiğini belirlemede, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama yöntemi kullanılmıştır. Hedeflenen temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupla bir iş yapma becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için, işbirlikli öğrenme yöntemi doğrultusunda öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planları, haftada iç gün 40 dakikalık oturumlar şeklinde

uygulanmıştır. Öğretim oturumları sonunda, izleme oturumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının, toplam 9 işitme engelli öğrencinin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Toros (2001)'un araştırmasında, bilgisayar okuryazarlığının öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin benzeşik ve ayrışık gruplardaki öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma 1999-2000 öğretim yılında Arı Koleji'ne devam eden 5. sınıf (toplam 48) öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Öğrenciler bir önceki senenin bilgisayar okuryazarlığı dersi notlarına ve cinsiyetlerine bakılarak gruplara bölünmüştür. Bütün gruplarda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme Tekniği” kullanılmıştır. Araştırma bir ünite üzerinde yürütülmüş ve deney deseni olarak kontrol grupsuz öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme koşullarında gerçekleştirilen bilgisayar okuryazarlığının öğretiminde ayrışık gruplardaki öğrencilerin bilişsel erişimi düzeyleri ile benzeşik gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin bilişsel erişimi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İşbirlikli öğrenme koşullarında gerçekleştirilen bilgisayar okuryazarlığının öğretiminde benzeşik gruplardaki kız öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları ile erkek öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Hertz-Lazarowitz ve Bar-Natan (2002) yazma ile ilişkili kavramlar ve üç öğrenme çevresindeki -işbirlikli öğrenme, teknoloji etkileşimini kullanma ve her ikisinin kullanıldığı bir öğrenme ortamı- tutumları incelemiştir. Araştırmaya altı okuldaki (üçü Arap, üçü Musevi) 5. ve 6. sınıfta okumakta olan 599 öğrenci katılmıştır. Bunların 210'unu Musevi, 389'unu Arap öğrenciler ve 310'unu erkek, 289'u kız öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, çalışmaya başlamadan önce iki yıl program konusunda yetiştirilmişlerdir. Öğretmenler çalışmadan önceki yıl boyunca hizmet-içi eğitimden geçirilmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda çalışmanın yapıldığı yıl ayda iki kez düzenli olarak eğitimden geçirilmişlerdir. Araştırmada işbirlikli öğrenme, bilgisayarlı iletişim ve hem işbirlikli

öğrenmenin hem de bilgisayarın kullanıldığı (kombine) üç grup üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilerin yazma korkusu, yeterlilikleri, özdüzenleme ve bilgisayar ile yazmadan oluşan 38 maddelik ölçek, öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmeleri ve dosya değerlendirmesi ile toplanmıştır. Tüm öğrencilere dilleriyle düzenlenmiş (Arapça ve İbranice) öntest ve sontestler verilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen değerlendirmelerinden bilgisayarlı iletişim ve hem işbirlikli öğrenmenin hem de bilgisayarın kullanıldığı (kombine) öğrenme çevresi için sonuçlar benzer çıkmıştır. Arap öğrenciler ölçmenin bazılarında Musevi öğrencilerle benzerlik göstermiştir. Cinsiyetler arasında farklılıklar bulunmamıştır. Bilgisayar iletişimli işbirlikli öğrenmedeki öğrencilerin etkileşiminin gücü diğer öğrenme çevrelerinden daha fazla çıkmıştır.

Vennman, Benthum, Bootsma, Dieren ve Kamp (2002) çalışmalarında işbirlikli öğrenme kursuna katılan aday öğretmenli sınıflarda çocukların katılım oranlarının etkileri, öğretmen adaylarının kurstan sonra işbirlikli öğrenmeye karşı olumlu tutumlarının olup olmadığı, aday öğretmen öğrencilerinin işbirlikli öğrenme gruplarındaki çalışmalarının nasıl olduğu araştırılmıştır. Araştırma Hollanda'da bulunan iki farklı öğretmen okulunda yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenmeye karşı tutumları bir ölçek ile ve gözlem yoluyla toplanmıştır. A okulunda öntest-sontestli bir deney grubu, B okulunda ise, yine öntest-sontestli kontrol grubu kullanılmıştır. Çocukların işbirlikli öğrenmeye karşı tutumlarına ilişkin ölçek çalışmaları ve öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme kursuna olan tepkileri iki okulun tek grubunda yalnızca sontesti ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, ön ve son kurs gözlemine bağlı olarak bir dersin işbirliği olabilmesi için beş temel öğenin dördü için -olumlu bağımlılık, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler ve grup süreci- sürecin etkileri anlamlı çıkmıştır. Ayrıca, kurs sırasında öğretmen adaylarının öğrencinin katılım oranları konusunda olumlu bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu hem akademik, hem de sosyal hedeflerdeki başarıyı işbirlikli öğrenmede paylaşmışlar ve aynı zamanda gelecekteki derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullanmak için bir hazırlık göstermişlerdir. Kurs sırasında öğretmen adayları tarafından öğretilen öğrenciler aynı zamanda gruplarda çalışmaya karşı pozitif tutum göstermişlerdir.

Doğan (2002)'ın araştırmasının amacı strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkilerini incelemektir. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Deneysel çalışma 4. sınıflardan toplam 154 öğrenci ile dört grup üzerinde yürütülmüştür. Strateji öğretimi, birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış, ikinci deney grubunda ise, geleneksel sınıf ortamında yapılmıştır. Kontrol gruplarında ise, strateji öğretimi yapılmamıştır. Araştırmanın verileri, Okuduğunu Anlama Testleri ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır. araştırma sonunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli ve geleneksel sınıflarda yapılan strateji öğretiminin etkileri arasında, önemli farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Strateji öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

Özkal, Yıldız, Altunay ve Tombul (2002)'un araştırmaları, işbirlikli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları okuma stratejileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubunda ise, işbirlikli öğrenme yönteminin “Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği” uygulanmıştır. Araştırma verileri İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce okuma stratejilerini geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Özçelik, Gürsoy ve Çakır (2002)'ın araştırmalarında işbirlikli öğrenme mi yoksa öğrencilerin kendi hazırlıklarını sınıfa sunmaları ile yapılan öğretim mi daha etkilidir konusu araştırılmıştır. Araştırma Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencileri arasında öntest-sontest karşılaştırma yöntemi ile yapılmış ve gruplar 35'er kişiden oluşmuştur. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin başarı düzeyinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Koç ve Bulut (2002)'un araştırmalarının amacı, işbirliğine dayalı ve bireysel problem çözüme yöntemlerinin etkilerini incelemektir. Yarı deneysel olan bu araştırmada, 7. sınıf “Yüzdeler Ünitesi” kapsamıdır. Veriler çok yönlü kovaryans analizi ile analiz edildikten sonra, matematiksel problem çözüme performansları açısından işbirliğine dayalı ve bireysel problem çözüme yöntemleri gruplarının ortalamaları, geleneksel yöntem grubunun ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bununla beraber, problem çözüme yöntemi kullanılan grupların ortalamaları arasında matematiksel problem çözüme performansları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sucuoğlu (2003), işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin yüklemeleri, edimi ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkilerini ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deneysel çalışma modeli kullanılmıştır. Deney gruplarında işbirlikli öğrenme, kontrol gruplarında ise, geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri başarı testi, Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği, Biyoloji’de Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin biyoloji başarısını artırdığı saptanmıştır. Deney 1’de öğrencilerin başarılarını öğretmene, başarısızlıklarını ise aileye yükledikleri, Deney 2’de ise öğrencilerin öğretmenden yardım alıp almamalarına bağlı olarak başarı-başarısızlık yüklemelerinde buldukları saptanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin stratejilerini çok fazla değiştirmediği, ancak bazı tekniklerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabileceği saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin genel olarak birbirine emir verdikleri ve grubu yönetme isteklerinin çok fazla olduğu görülmüştür. Bu davranışları dışsal öğrencilerin içsellere göre daha fazla yaptıkları belirlenmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde deney deseni, evren ve örneklem, denel işlemler, izlenen yol, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

3.1. Deney Deseni

Bu araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Öntest-Sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD) yaygın olarak kullanılan karışık bir desendir.

Katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. ÖSKD ilişkili bir desendir. Çünkü, aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen ilişkisizdir. Bundan dolayı ÖSKD karışık bir desen olarak ele alınmaktadır (Howitt'den aktaran Büyüköztürk, 2001).

Gruplardan birinde Aktif Öğrenme Tekniklerine dayalı müzik öğretimi, diğesinde ise Geleneksel Yaklaşımaya dayalı müzik öğretimi uygulanmıştır.

Tablo 3.1
Deney Deseni Tablosu

	Deney Öncesi		Deney Sırası	Deney Bitişi		Deney Sonrası
Grubun Adı	Ölçek	Öntest	Denel İşlemler	Ölçek	Sontest	Görüşme
Deney Grubu	Ö1	T1,2	Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Müzik Öğretimi	Ö2	T3,4	Ö.G.
Kontrol Grubu	Ö1	T1,2	Geleneksel Yaklaşım Dayalı Müzik Öğretimi	Ö2	T3,4	

Kısaltmalar ve Anlamları

Ö1: Denel işlemler öncesi uygulanan müzik dersine ilişkin tutum ölçeği

Ö2: Denel işlemler sonrası uygulanan müzik dersine ilişkin tutum ölçeği

T1: Müzik bilgisi öntesti

T2: Müziksel işitme öntesti

T3: Müzik bilgisi sontesti

T4: Müziksel işitme sontesti

Ö.G: Öğrencilerle görüşme

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Konak Vasıf Çınar İlköğretim Okulu 6-A sınıfına 2005–2006 öğretim yılı ikinci yarısına devam eden 23 öğrenci ile 6-C sınıfına

devem eden 26 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme evrenin tamamı oluşturmaktadır.

Deneklerin müzik yaşantılarının araştırmayı etkileyeceği düşüncesinden yola çıkılarak bir müzik etkinliği ile ilgilerinin olup olmadığı, ailelerinde müzik eğitimi almış ya da müziği meslek olarak yürüten bir birey olup olmadığı okul yönetimi ve sınıf öğretmenleriyle görüşülerek saptanmış, elde edilen veriler sonucunda her iki grupta da özel müzik dersi alan ve ailelerinde müzik eğitimi almış ya da müziği meslek olarak yürüten deneğin bulunmadığı belirlenmiştir.

3.3. İzlenen Yol

1. İki grup üzerinde gerçekleştirilen araştırmada araştırmacı tarafından, deney grubunda Aktif Öğrenme Tekniklerine dayalı müzik öğretimi, kontrol grubunda ise Geleneksel Yaklaşımaya dayalı müzik öğretimi uygulanmıştır.

2. Bu araştırmada, gruplar üzerinde uygulanan ders programları hazırlanırken T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı ve Konak Vasıf Çınar İlköğretim Okulu 2005–2006 öğretim yılı yıllık planı göz önünde bulundurulmuştur.

3. Araştırma, doğal sınıf ortamında okul idaresinin belirlemiş olduğu müzik dersi saatlerinde gerçekleştirilmiştir.

4. Denel işlemler öncesi her iki gruba, Müzik Bilgisi Testi, Müziksel İşitme Testi ve Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

5. Araştırma gruplarında gerçekleştirilen müzik öğretiminde hedeflerin, konuların, uygulamada ve hedefe ulaşmada araç olarak kullanılan şarkıların ve sürenin aynı olmasına özen gösterilmiştir.

6. Araştırmada her grup için planlanmış etkinliklerle önceden belirlenmiş olan hedefler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

7. Denel işlemler sonrası her iki gruba, Müzik Bilgisi Testi, Müziksel İşitme Testi ve Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

8. Denel işlemler sonunda öğrencilerin müzik dersinde yapılan etkinliklerle ilgili görüşleri alınmıştır.

Yukarıda açıklanan denel işlemlerin, haftalara göre müzik öğretimi uygulamalarına aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

3.4. Denel İşlemler

1. Hafta

Her iki gruba da dersin ilk yarısında müzik dersine ilişkin tutum ölçeği, ikinci yarısında ise müzik bilgisi öntesti uygulanmıştır.

2. Hafta

Her iki gruba da müziksel işitme öntesti uygulanmıştır. Bu testin uygulanması aşamasında, öğrencilerin soruları rahatlıkla anlayabilmeleri için gerekli açıklamalar öğretmen tarafından yapılmış.

3. Hafta

Deney Grubu

Bu derste öğrencilerin müzikte ritm öğesini tanıyabilmeleri ve ses sürelerini (iki, bir ve yarım vuruşluk ses süreleri) ayırt edebilmeleri hedeflemiştir. Öğretmen bu dersin hedefine ulaşabilmesi için Aktif Öğrenme tekniklerinden “Görev Grubu”

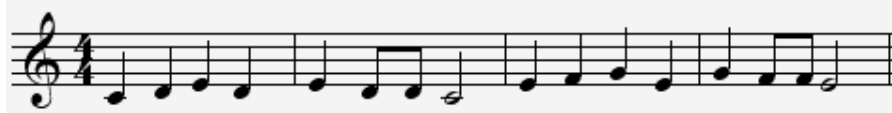
teknikini seçmiştir. Görev grubunda, öğrencilerden belli bir görevi tamamlamaları istenir. Bu tekniğin özelliği, her grubun yapacağı çalışmaların net olarak tanımlanmış olmasıdır. Yapılacaklar için öğretmenin gerekli ön hazırlık çalışmalarını ve gerekli araçları kullanmasında yarar vardır.

Öğretmen araç olarak “Çok Çalışkan Olmalıyız”(Karkın, 2001: 53) adlı şarkıyı seçmiştir. Şarkının ritmlerini motifler halinde vurur ve öğrencilerinden tekrarlamalarını ister. Öğretmen şarkının ritmlerini, yarım vuruşluk (sekizlik) ses sürelerini parmaklarını şıklatarak, bir vuruşluk (dörtlük) ses sürelerini ellerini birbirine vurarak, iki vuruşluk (ikilik) ses sürelerini de ellerini dizlerine vurarak tekrarlamıştır.

Çok Çalışkan Olmalıyız

Orta Hızda

Söz ve Müzik: Sefai Acay



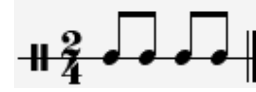
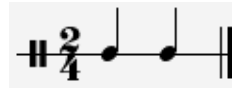
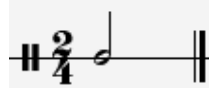
Çok ça-lış-kan ol- ma-lı - yız çok ça- lış- kan ol- ma-lı-yız



Bu u-lus i-çin bu-va- tan i - çin çok ça- lış- kan ol -ma-lı-yız

Öğrencilerle birkaç kez daha tekrarladıktan sonra öğretmen hangisinin daha kısa olduğunu sorar. Öğrenciler parmaklarıyla şıklattıklarının en kısa, dizlerine vurduklarının en uzun olduğunu söyler. Daha sonra öğretmen sınıfı rastlantısal olarak üç gruba ayırır ve her gruba farklı ses sürelerini aynı anda birkaç kez vurdurarak tekrarlattırır.

1. Grup (♩ = 60) 2. Grup (♩ = 60) 3. Grup (♩ = 60)



Buradaki amacı ses süreleri arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlamaktır. Gruplar görevlerini gerçekleştirirken öğretmen, çalışmalarını dikkatlice izler ve grupların yaptıklarıyla ilgili düşüncelerini alır. Grup düşünceleri şu şekildedir:

- 1. grup bir kez ellerini dizlerine vururken
- 2. grup iki kez ellerini birbirine vuruyor,
- 3. grup ise dört kez parmaklarını şıklatıyor.

Sonraki aşamada öğretmen şarkıyı kulaktan öğretim yöntemi ile öğrencilerine öğretir ve ardından şarkıyı söylerken ritmlerini de vurur. Görev grubu tekniğinin diğer aşaması olarak gruplar çalışmalarının sonuçlarını sunarlar. Bunun için gruplar görevlerine uygun düşen bölümlerin ritmlerini vurarak şarkıyı seslendirirler. Ardından öğretmen gruplara orff ritm çalgılarını dağıtır ve şarkı ritm çalgılarıyla birkaç kez tekrar edilir. Tekniğin son aşamasında öğretmen anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmak, önemli yerlere dikkat çekmek amacıyla son bir toparlama yapar ve grupların vurdukları ses sürelerinin isimlerini açıklar. Dersi bu şekilde işleyerek hem öğrencilerin yaşayarak öğrenmesini sağlamış hem de onları dersin başından itibaren aktif kılarak sıkılmalarını önlemiştir.

Kontrol Grubu

Bu derste ses süreleri bilgisi hedeflenmiştir. Öğretmen bu amaçla dersin başında tahtaya iki, bir ve yarım vuruşluk ses sürelerini yazmış, ardından ses süreleri arasındaki süre ilişkilerini açıklamıştır. Daha sonra öğretmen ses sürelerini ellerini birbirine vurarak örneklemiş ve öğrencilerden tekrarlamalarını istemiştir. Uygulamadan sonra sınıfa ses süreleri arasında nasıl bir ilişki olduğuyla ilgili sorular sorulmuş ve görüşler tahtaya yazılmıştır. Dersin başındaki konuyla ilgili

açıklamalardan ve daha sonraki uygulamalardan sonra öğretmen konunun pekiştirilmesi için örnek olarak “Çok Çalışkan Olmalıyız” adlı şarkıyı kulaktan öğretim yöntemi ile öğretmiş ve şarkı sınıfça ve gönüllü öğrencilerce tekrar edilmiştir. Öğrenciler sınıfça şarkıyı söylerken öğretmen ritmleri eliyle vurmuş ve şarkı içerisinde ses sürelerini sormuştur. Cevabı doğru olarak bilen öğrenciler alkışlanma ödülü almıştır.

4. Hafta

Deney Grubu

Bu dersin amacı öğrencilerin seslerin ezgi içerisindeki rollerini (durucu ve yürüyücü sesler) kavrayabilmelerini sağlamaktır. Öğretmen konunun hedefine ulaşabilmesi için Aktif Öğrenme tekniklerinden “Vızıltı” tekniğini seçmiştir ve araç olarak “Benim Annem” (Karkın, 2001: 41) adlı şarkıyı kullanacaktır.

Dersin başında öğrencilerine konuyla ilgili bir hikaye anlatır. Bu hikaye Do dizisi ailesinin hikyesidir. Do dizisi ailesinin sekiz kişilik kalabalık bir aile olduğunu, babanın adının Do, annenin Mi, anneannenin Sol, dedenin de adının Do olduğunu ve dört tane de çocuklarının olduğunu; onların adlarının da Re, Fa, La, Si olduğunu söyler. Daha sonra öğretmen sınıfı rastlantısal olarak dört gruba ayırır. Öğrencilerine aile fertlerinin ve çocukların kendi ailelerini de düşünerek nasıl özelliklere sahip olduklarını sorar. Bu konuyla ilgili olarak gruplar kendi aralarında görüşürler ve öğretmenin grupları oluşturduktan sonra dağıttığı kağıtlara düşüncelerini yazarlar. Sonraki aşamada grup görüşleri sınıfa sunulur ve ortaya çıkan görüşler üzerinde konuşulur. Öğrencilerden ailede anne, baba, dede, anneannenin yetişkin, büyük, oturaklı insanlar oldukları; çocukların ise hareketli, yerinde duramayan, küçük aile fertleri oldukları gibi düşünceler çıkmıştır.

Öğretmen grup düşüncelerine dayanarak aile fertlerine durucu sesler, çocuklara da yürüyücü sesler diyebileceklerini söyler. Sonraki aşamada öğretmen “Benim Annem” şarkısını kulaktan öğretim yöntemi ile öğretirek öğrencilerle birlikte tekrarlar.

Benim Annem

Ağırca

Söz-Müzik: A. Muhtar Ataman



Kü - çü - cük - ken baş-u - cum - da ba-na nin - ni söy-ler-

Be - nim an - nem gü-zel an - nem be-ni al kol- la - rı-



din Sa-bah-la - rı u-ya-nın-ca be-ni ok- şar se-ver-din

na Ku-ca- ğın-da ok-şa be-ni nin-ni-ler söy- le ba - na

Daha sonra öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları şaşırtmak için şarkıyı tahtaya yazar, solfejini de şarkı sözü gibi altına yazar ve şarkının do dizisi ailesinin şarkısı olduğunu söyler. Şarkıyı bu şekilde birkaç kez söyledikten sonra oluşturduğu gruplardan şarkı sözlerini düşünerek durucu ve yürüyücü sesleri bulmalarını ister. Gruplar çalışmalarını sözcüleri aracılığı ile sınıfa sunarlar. Böylece öğrenciler öğrendikleri hakkında konuşmuş ve düşüncelerini aktarabilmişlerdir. Öğrenenlerin öğrendikleri hakkında konuşmaları daima yararlıdır.

Son olarak öğretmen grup sunumlarına dayalı olarak konuyla ilgili toparlamaları yapar, anlaşılmayan yerleri açıklar ve seslerin ezgi içerisindeki rolleri (durucu ve yürüyücü sesler) bu şekilde kavranmış olur.

Kontrol Grubu

Bu dersin amacı öğrencilerin seslerin ezgi içerisindeki rollerini (durucu ve yürüyücü sesler) kavrayabilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla öğretmen tahtada dizek üzerine Do dizisini yazmış ve öğrencilerine teker teker durucu ve yürüyücü sesleri tanıtmış, bu seslerin nasıl özelliklere sahip olduklarını açıklamıştır.

Sonraki aşamada öğretmen konunun pekiştirilmesi için örnek olarak “Benim Annem” adlı şarkıyı tahtaya yazar ve öğrencilerden de şarkıyı defterlerine yazmalarını ister. Öğretmen şarkıyı kulaktan öğretim yöntemi ile öğretir. Şarkı sınıfça ve gönüllü öğrencilerce tekrar edilir. Daha sonra öğretmen şarkının notalarına dikkati çekerek öğrencilerine nota isimlerini sorar. Ardından öğrencilerine dersin başındaki seslerin ezgi içerisindeki rolleriyle ilgili yaptığı açıklamayı hatırlatır ve öğrencilerine “Benim Annem” şarkısındaki seslerin rollerini sorar. Yanıtlar tahtaya yazılır ve doğru yanıtları veren öğrencilere teşekkür edilir.

5. Hafta

Deney Grubu

Öğretmen bu derste öğrencilerin ezgide inicilik çıkıcılık kavramlarını ve özelliklerini anlayabilmelerini hedeflemiştir. Bu amaçla derste orff çalgılarından ve “Merdiven” adlı şarkıdan yararlanacaktır. Konunun hedefe ulaşabilmesi için ise Aktif Öğrenme tekniklerinden “Kartopu” ve “Soru Ağı” tekniğini seçmiştir.

Öğretmen “Merdiven” (Karkın, 2001: 62) adlı şarkıyı motifler halinde ksilofonda çalar ve aynı anda şarkı sözlerini de söyleyerek öğrencilerle birlikte tekrarlar.

Merdiven

Orta Hızda

Söz-Müzik: Erdoğan Okyay



Yu -ka -rı - ya ı - ka- lım a - a - ęı - ya i - ne-lim



A - zı - cık din - le - nip bir- da - ha de - ne-ye-lim

Şarkıyı kulaktan öğretim yöntemi ile öğrettikten sonra öğretmen bir sonraki aşamada öğrencilerine şarkının sözleriyle ezgisi arasında bir ilişki olup olmadığını sorar. Öğretmen bu şekilde Kartopu tekniğinin ilk aşamasını başlatmış, öğrencilere problemi sunmuş ve öncelikle onların konuyla ilgili düşüncelerini almıştır. Tek başlarına düşünmelerini sağladıktan sonra düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını ister. Bu paylaşım önce iki, sonra dört ve daha sonra sekiz kişilik gruplarla yapılır. Yönteme kartopu denmesinin nedeni de grubun giderek büyümesidir.

Son aşamada, en son grupta ulaşılan sonuçlar öğretmen tarafından dağıtılan kağıtlara yazılı olarak aktarıldıktan sonra sınıfa sunulur. Grup düşünceleri öğretmenin anlaşılmayan yerleri, ipuçları ve yardımlarıyla son olarak tartışıldıktan sonra öğretmen işlenen konunun ana kavramlarının ve düşüncelerinin netleştirilmesini, konunun pekiştirilmesini sağlamak için önce “Merdiven” şarkısının notalarını ve sözlerini tahtaya yazar ve diğer bir Aktif Öğrenme tekniği olan “Soru Ağı” tekniğini kullanır. Bunun için her grubun ellerindeki kâğıtlara boş bir ağ çizmelerini ve konuyla ilgili araç olarak kullanılan şarkının adını ağın içerisine yazmalarını ister. Gruplardan şarkının sözlerini, işledikleri konuyu, en son grup düşüncelerini (seslerin şarkıdaki sözler gibi inici ve çıkıcı özellik göstermesi v.b.) gözden geçirerek incelemelerini ve sonuçları birbiriyle ilişkilerine göre ağa yerleştirmelerini ister. Sonuçlar yine gruplarca ve sırayla sınıfa sunulur.

Öğretmen son toparlamaları ve gerekli açıklamaları yapar. Dersin sonunda ezgi içerisindeki seslerin özellikleriyle ilgili çıkan grup düşüncelerinin müzikteki adının incelik ve çıkıcılık özelliğiyle ilgili olduğunu açıklar ve dersi bu şekilde işleyerek hem konunun öğrenciler tarafından işlenmesini hem de öğrencilerin kendi incelemeleri ve düşünceleri yoluyla bilgiye ulaşılmasını sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin bilgi yoğunluğuyla sıkılmalarını da önlemiştir.

Kontrol Grubu

Öğretmenin bu dersteki amacı öğrencilerin ezgide incelik çıkıcılık özelliklerini anlayabilmesidir. Bu amaç doğrultusunda araç olarak “Merdiven” adlı şarkı kulaktan öğretim yöntemi ile öğretilmiş, şarkı sınıfça ve gönüllü öğrencilerce tekrar edilmiştir. Ardından öğretmen şarkıyı tahtaya yazmış ve öğrencilerinden de defterlerine yazmalarını istemiştir. Öğretmen öğrencilerin dikkatini şarkıda kullanılan seslerin sıralanışına çekerek seslerin ezgi içerisindeki incelik çıkıcılık özelliklerini açıklamıştır. Ardından öğrencilerine “Merdiven” şarkısında seslerin nerede incelik özelliği, nerede çıkıcılık özelliği gösterdiğini sormuştur. Gönüllü öğrenciler tahtaya çıkarak bu yerleri ok işaretiyle göstermişler, doğru gösteren öğrenciler sınıfça alkışlanma ödülü almışlardır.

6. Hafta

Deney Grubu

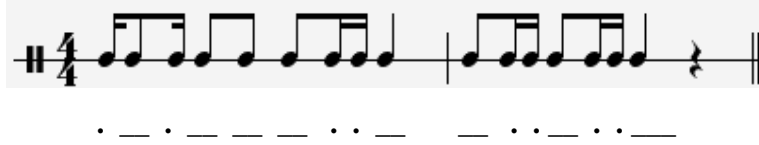
Bu dersin amacı öğrencilerin şarkılardaki ritm-söz ilişkisini kavrayabilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla öğretmen Aktif Öğrenme tekniklerinden “Kart Gösterme” tekniğini seçmiştir. Tekniği uygulayabilmek için ders öncesinde bazı hazırlıklar yapar. Üç ayrı renkte karton seçer ve bu kartonlardan 6’şar adet hazırlar. Her bir karton farklı anlam ifade etmektedir. Mavi renkteki karton “Katılıyorum”, Beyaz renkteki karton “Kararsızım”, Kırmızı renkteki karton ise “Katılmıyorum” anlamına gelmektedir. Ayrıca mavi kartonun üzerinde gülen bir surat, beyaz kartonun üzerinde kararsız bir surat, Kırmızı kartonun üzerinde ise çatık

kaşlı bir surat bulunmaktadır. Bunu öğrencilerin düşüncelerini daha iyi ifade edebilmeleri için hazırlamıştır.

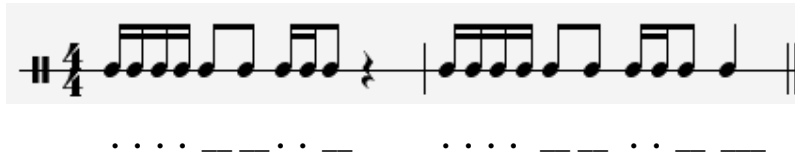
Öğretmen araç olarak “Oyuna Çağrı” (Karkın, 2001: 44) adlı şarkıyı kullanacaktır. Bunun için önce şarkının içerisinde kullanılan ritmik motiflerden yararlanarak bir ön çalışma hazırlamıştır. Ön çalışmada kullanacağı ritmik motifleri ve şarkıyı tahtaya yazar.

Ön Çalışmalar

1. Ritmik Motif (♩ = 60)



2. Ritmik Motif (♩ = 60)



Oyuna Çağrı

Orta Hızda

Söz-Müzik: Hazar Alapınar



Bi-zim-le bir-lik ol-sa-na sen ol-sa-na ol-sa-na oy



Bi-zim -le hay -di koş-sa-na oy koş-sa-na koş-sa-na oy



Ge-li-ge-li gel-de ge-li-ver ge-li-ge-li gel-de ge-li-ver oy

2. Koşup da gel sen gelsene sen gelsene gelsene oy
Oyun da kurduk başlıyoruz gelsene gelsene oy
Geligeli gel de geliver geli geli gel de geliver oy

Ritmik motif çalışmasını öğrencileriyle birlikte uyguladıktan sonra öğrencilerine orff ritm çalgılarını dağıtır ve ön çalışma bu şekilde tekrar edilir (Ritm çalışmasında kısa vuruşlar “.” ile uzun ritimler ise “_” ile ifade edilmiştir). Daha sonra şarkının ritmlerini eliyle birlikte motifler halinde vururken aynı anda sözlerini de söyler ve öğrencilerinden tekrarlamalarını ister. Şarkıyı kulaktan öğretim yöntemi ile öğrettikten sonra sınıfı rastlantısal olarak altı gruba ayırır ve öğrencilerine “Kart Gösterme” oyunu oynayacaklarını söyler. Şu ana kadar yapılan çalışmalar konuya ön hazırlık çalışmalarıdır. Grupları oluşturduktan sonra hazırladığı kartları gruplara dağıtarak uygulamayı başlatır.

Sonraki aşamada öğretmen tekrar şarkının sözlerini, ritmlerini de vurarak motif motif ele alır ve öğrencilerine şarkının sözleriyle ritmi arasında bir ilişki olup

olmadığını, birbirine uyup uymadığını sorar. Öğrenciler ellerindeki katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum kartlarını kullanarak düşüncelerini belirtirler. Seçtikleri kartları kaldırır ve neden o kartı seçtiklerini açıklarlar. Gruplardan sözcüleri aracılığıyla aktarılan düşünceler şu şekildedir:

- Kısa ritimler vurduğumuz zaman daha kısa ve çabuk söylenen heceler söylüyoruz,
- Uzun ritimlerde uzun heceler söylüyoruz,
- Uzun heceler sessiz, kısa heceler ise sesli harflerle bitiyor,
- Şarkıda uyumlu olmayan yerler de var.

Grup düşüncelerini aldıktan sonra öğretmen konunun daha iyi pekiştirilmesi için bazı şehir isimlerini ve şarkı sözlerini söylerken ritimlerini de aynı anda vurur ve öğrencilerinin düşüncelerini yine kartları kullanarak alır. Kart gösterme işleminde grup öğrencileri birlikte düşünmekte ve her soruda farklı bir öğrenci grubu temsilen kartı göstermektedir. Böylece her grup üyesine konuşma fırsatı verilmiştir. Son olarak öğretmen grup düşüncelerinin uyuşmadığı ya da kararsızlığın yaşandığı durumlarda ipuçlarıyla öğrencilerine yardımcı olur ve konu öğrencileri dersin başından itibaren aktif kılarak, onların eğlenceli vakit geçirmelerini sağlayarak hedefine ulaşmış olur.

Kontrol Grubu

Bu dersin amacı öğrencilerin şarkılardaki ritm-söz ilişkisini kavrayabilmelerini sağlamaktır. Öğretmen dersin hedefine ulaşabilmesi için araç olarak “Oyuna Çağrı” adlı şarkıyı kullanacaktır.

Bunun için öncelikle tahtaya şarkının notalarını ve sözlerini yazar öğrencilerinden de defterlerine yazmalarını ister. Daha sonra şarkı öğretmen tarafından motifler halinde söylenir ve ardından öğrenciler tekrar eder. Şarkı kulaktan öğretim yöntemi ile öğretildikten sonra öğretmen sınıf şarkıyı söylerken ritimlerini eliyle vurmuş ve öğrencilerin dikkatini ritm ile söz uyumuna çekerek

şarkılardaki ritm-söz ilişkisini açıklamıştır. Öğretmen konunun pekiştirilmesi amacıyla sınıfı üç gruba ayırmış ve tahtaya bazı şarkı sözlerini yazmıştır. Öğretmen şarkı sözlerini söylerken ritmini de eliyle vurmuş ve ardından öğrencilerine uyup uymadığını sormuştur. Grup sözcüleri aracılığıyla cevaplar alınmış, en fazla doğru yanıt veren grup birinci seçilmiş ve diğer gruplarca alkışlanma ödülü almıştır. Şarkı gönüllü öğrencilerce söylenmiş ve blok flütle çalınmıştır.

7. Hafta

Deney Grubu

Bu dersin amacı öğrencilerin beş sekizlik karma ölçüyü tanıyabilmelerini sağlamaktır. Öğretmen konunun hedefine ulaşabilmesi için “Akvaryum (İç Çember)” tekniğini kullanacaktır.

Öğretmen tekniği uygulamak için ders öncesi sınıfı tekniğe uygun olarak düzenler. Dersin başında sınıfı iki gruba ayırır ve sıraları iç içe iki çember oluşturacak şekilde düzenlemiştir. İçteki gruba adının “Şak şak”, dıştaki gruba da “Şık şık şık” grubu olduğunu söyler. Önce dıştaki gruba parmaklarını grup adlarını söyleyerek birbirine vurmalarını içteki gruba da ellerini birbirine vurarak aynı işlemi yapmalarını ister. Bu uygulamayı birkaç kez tekrarladıktan sonraki aşamada öğretmen araç olarak seçtiği “Menekşe Buldum Derede” (Karkın, 2001: 46) adlı şarkıyı öğretecektir. Bunun için şarkıda kullanılan ritmik motiflerden yararlanarak birlikte bir ön çalışma yaparlar. Kullandığı ritmik motifi ve şarkıyı tahtaya yazar sonrada öğrencileriyle birlikte ön çalışmayı tekrarlar.

Ön Çalışma (♩ = 120)



Menekşe Buldum Derede

Orta Hızda

Yöresi: Adana



Me-nek-şe bul-dum de-re -de me-nek-şe bul- dum de-re - de

Üç beş gü-zel bir a -ra- da üç beş gü-zel bir a - ra - da



Sor-dum ev - le - ri ne- re de sor-dum ev - le - ri ne- re - de

Dil -ber dil- ber ca- nım dil-ber ca -nı- mın yay- la - sı dil - ber

Sonraki aşamada şarkının ritmlerini motifler halinde vururken sözlerini de aynı anda söyler ve kulaktan öğretim yöntemi ile şarkıyı öğretir. Ardından şarkıyı klavyeden çalarken şarkının vuruşlarının 3'e bölünen kısmını dış gruba 2'ye bölünen kısmını ise iç gruba vurdurarak birlikte sözleriyle söylerler.

Şarkı, bir vuruşu 3'e diğer vuruşu 2'ye bölünmüş iki vuruşlu beş sekizlik karma ölçüdür. Vuruşları 3+2 şeklindedir. Bu yüzden gruplar şarkıyı söylerken grup görevlerine göre hareket etmekte; önce dış grup parmaklarını üç kez, sonra da iç grup ellerini iki kez birbirine vurmaktadır. Ardından öğretmen orff ritm çalgılarını gruplara dağıtır ve şarkı bu şekilde birkaç kez tekrarlanır. Sonraki aşamada öğretmen gruplara kaç vuruş vurduklarını ve toplamda iki grubun kaç vuruş vurduğunu sorar. Öğrenciler önce üç, daha sonra iki vuruş vurduklarını ve toplamda beş eşit vuruş vurduklarını söylerler.

Öğretmen yapılan işlemler ve uygulamalar sonrasında öğrencilere yönelttiği sorularla konunun hedefine ulaştığını görür. Ayrıca öğrenciler öğrenme sürecine etkin olarak katılmış ve yaşayarak öğrenmişlerdir. Son aşamada öğretmen konunun beş sekizlik karma ölçü olduğunu, grup çalışmalarını ve önceki öğrenmelerini (basit ve bileşik ölçü) hatırlatarak açıklar, ardından öğrencilerine teşekkür eder.

Kontrol Grubu

Bu dersin amacı öğrencilerin beş sekizlik karma ölçüyü tanıyabilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla “Menekşe Buldum Derede” adlı şarkı araç olarak kullanılmış ve şarkı tahtaya yazılmıştır.

Şarkı önce öğretmen tarafından sonra sınıfça motifler halinde söylenerek kulaktan öğretim yöntemi ile öğretilmiştir. Ardından öğretmen şarkıyı söylerken ritmini de eliyle vurmuştur. Bu uygulamadan sonra öğretmen sınıfa bir ölçüde kaç vuruş olduğunu sorar. Verilen yanıtlardan sonra öğretmen gönüllü bir öğrenciyi bir ölçüdeki vuruşları göstermesi ve uygulaması için tahtaya kaldırır. Ardından öğrenciye teşekkür eder. Daha sonra öğretmen her ölçüdeki vuruşları sayarak gösterir ve önce üç kez daha sonra da iki kez; toplamda beş kez eliyle vurduğunu söyler. Son olarak öğrendikleri “Menekşe Buldum Derede” şarkısının beş sekizlik karma ölçüde yazıldığını, vuruşlarının 3+2 şeklinde bölündüğünü ve karma ölçü özelliklerini açıklamıştır.

8. Hafta

Deney Grubu

Öğretmen bu derste öğrencilerin müzikte dizi kavramını ve diziyi oluşturan seslerin tam ve yarım aralık olduğunu kavrayabilmelerini hedeflemiştir. Bu hedefe ulaşabilmek için Aktif Öğrenme tekniklerinden “Keşfederek Öğrenme” tekniğini seçmiştir. Bu tekniği seçmesinin nedeni keşfederek öğrenmenin daha önceden bilinmeyeniyi algılamak için düşüncelerin sentezlendiği bir teknik olmasıdır.

Öğretmen önceden iki büyük kartona 8'er birimden oluşan cetveller hazırlar. Bu kartonlardaki cetvellerden biri üzerinde her iki birim arasındaki uzaklık normal bir cetveldeki gibi eşit uzaklıktadır. Ancak ikinci cetveldeki (Do dizisi cetvelindeki) her aralık eşit uzaklıkta gösterilmemiş; mi-fa ve si-do sesleri birbirine daha yakın olarak gösterilmiştir. Öğretmen, öğrenciler daha önceden tanıdığı için Do dizisini

seçmiş ve bu dizinin cetvelini hazırlamıştır. Ancak bu seferki amacı dizi kavramını ve diziyi oluşturan sesler arasındaki aralıkları fark ettirmektir.

Hazırladığı kartonlardan önce her birim arasındaki uzaklığın eşit olduğu kartonu tahtaya asar ve öğrencilerine ne olduğunu sorar. Öğrenciler bunun bir cetvel olduğunu söyler. Daha sonra ilk kartonun altına Do dizisi cetvelinin olduğu kartonu asar ve öğrencilerinden iki kartonu da incelemelerini ister. Onlara ikisi arasında fark olup olmadığını sorar. Öğretmen öğrencilerinin dikkatlerini bu şekilde konuya çeker ve bildiklerini sorgulamalarını, bağlantıları gözden geçirmelerini sağlar. Böylelikle onları içsel keşife yönlendirmiş olur. Öğrencilerin düşünceleri şu şekildedir:

- İki kartonda da cetvel var,
- Kartonların ilkinde sekiz rakam, ikincisinde de sekiz ses var,
- Rakamların bulunduğu cetvelde aralıklar normal bir cetvelde olması gerektiği gibi eşit ancak; seslerin bulunduğu kartonda aralıklardan bazıları eşit değil.

Öğrenciler konuya dikkatlerini yoğunlaştırdıktan ve düşüncelerini aktardıktan sonra öğretmen, sınıfa do dizisi cetvelindeki hangi seslerin birbirine daha yakın olduğunu sorar ve gönüllü bir öğrenciye bu aralıkları yakın olduğu sese doğru olacak şekilde ok işaretiyle çizerek göstermesini ister. Bu uygulama farklı öğrencilere sorularak tekrar edilir. Sonraki aşamada öğretmen sınıfı rastlantısal olarak 8'er kişilik gruplara ayırır. Gruptaki her öğrenci Do dizisi cetvelindeki bir sesi temsil eder. Gruplar daireler oluştururlar ve öğretmen Do dizisi seslerini sırayla klavyeden çalar. Aynı uygulamayı birkaç kez tekrar ettikten sonra hangi ses çalınıyorsa o sesi temsil eden öğrenci yerinde kalarak sıçrar. Birbirine daha yakın aralıktaki olan mi-fa ve si-do seslerinde ise mi'yi ve si'yi temsil eden 3. ve 7. öğrenciler bir sonraki arkadaşına doğru dönerek sıçrar ve bir sonraki ses çalınırken tekrar önüne döner. Öğretmen tekniğin son aşaması olan bu uygulamayı önce yavaş ve uzun seslerle yapar ve daha sonra giderek hızlanır.

Öğretmen son olarak yaptıkları uygulamaları hatırlatarak bu uygulamaların müzikteki karşılığının neler olduğunu; sekiz komşu sesin bir araya gelmesiyle dizi kavramının oluştuğunu, dizideki sesler arasındaki aralıklarının bazılarının normal bir cetvelde olduğu gibi bir tam aralık bazılarının da yarım aralık olduğunu açıklar. Öğretmen bu şekilde konuyu bir oyun haline getirerek hem öğrencilerin eğlenmesini, hem sesleri dinleterek onlarda belirli bir kulak dolgunluğunun oluşmasını, hem de diziyi oluşturan seslerin yapısını ve aralıkları tanımalarını sağlamıştır.

Kontrol Grubu

Bu dersin amacı öğrencilerin müzikte dizi kavramını ve diziyi oluşturan seslerin tam ve yarım aralık olduğunu kavrayabilmelerini sağlamaktır. Öğretmen bu amaçla ve öğrenciler daha önceki derslerden tanıdığı için Do dizisini seçmiş ve diziyi tahtaya yazmıştır. Ancak bu derste aralık bilgisi hedeflenmiştir. Öğretmen diziyi oluşturan sesleri sırayla yazmış, sekiz komşu sesin ard arda gelmesiyle dizi kavramının oluştuğunu, iki ses arasındaki mesafeye aralık dendiğini ve Do dizisini oluşturan ve ard arda gelen sesler arasındaki aralıkların tam ve yarım aralık olduğunu açıklamıştır. Daha sonra öğretmen öğrencilerden diziyi defterlerine yazmalarını ve birbirine yakın olan ses aralıklarını okla göstermelerini istemiştir. Ardından öğretmen öğrencileri teker teker kontrol etmiş, gerekli uyarı ve düzeltmeleri yapmıştır. Bu uygulamadan sonra bir yarışma yapılmış, birkaç dakika defterlerine bakarak ses aralıklarını akıllarında tutan öğrencilere tahtaya yazılan dört ses aralığının ne kadar olduğu sorulmuştur. Gönüllü dört öğrencinin verdiği cevaplar sonunda en çok aralık bilen öğrenci birinci seçilmiş ve alkış ödülü kazanmıştır.

9. Hafta

Deney Grubu

Öğretmen bu derste öğrencilerin ses değiştirici işaretleri tanıyabilmelerini amaçlamış ve bu amaçla Aktif Öğrenme Tekniklerinden “Hazineyi Bul” tekniğini uygulayacaktır. Derse girdiğinde öğrencilerine konuyla ilgili kavramları söyler

(Diyez, Bemol, Naturel). Ancak bu kavramlarla ilgili hiçbir açıklama yapmaz. Uygulayacağı tekniğin aşamalarında da olduğu gibi konuyla ilgili kavramları, yapacağı ön çalışmayla ve dikkat çekecek sorularla öğrencilerin fark etmelerini sağlayacaktır. Öğretmen ilk olarak klavyeden beyaz tuşlardan bir ses basar (sol sesi) ve bunun naturel bir ses olduğunu söyler. Ardından daha ince ve diyez içeren bir ses basar (ince re diyez) ve bunun diyez bir ses olduğunu söyler. Sonra tekrar aynı naturel sesi basar ve yine naturel bir ses bastığını söyler. Ardından daha kalın ve bemol içeren bir ses basar ve bunun da bemol (kalın si bemol) bir ses olduğunu öğrencilerine söyler. Elbette bu kavramlar öğrenciler için oldukça soyut kavramlardır. Ancak öğretmenin buradaki amacı öğrencilerin bir anda tüm sesleri işitsel olarak algılayabilmesi değil bir sesin kalınlaşmasının ve incelmesinin gerek teorik gerekse pratik olarak farkına varmalarınıdır.

Öğretmen bu ön alıştırmaya başta çaldığı sol sesine yarım ses tiz ve yarım ses pes notalar basana kadar devam eder. Buradaki amacı da öğrencilerde en azından bir kulak dolgunluğu oluşturmaktır. Ön alışımlardan sonra öğretmen sınıfı dört gruba ayırır ve her gruba orff çalgılarından ses çubuklarını ve çalgı çubuklarını dağıtır. Bu seslerin hepsi naturel seslerdir ve bu tekniğin aşamalarından yönergelerin dağıtılması aşamasıdır. Her grubun yönergesi ellerindeki seslerdir. Grupların yarısına (iki gruba) diyez hazinesi grubu, diğer yarısına da bemol hazinesi grubu olduklarını söyler. Diyez hazinesi gruplarına ellerindeki sese en yakın ince sesi bulmalarını, bemol hazinesi gruplarına da ellerindeki sese en yakın kalın sesi bulmalarını söyler. Öğretmen bulunacak sesleri (ses çubuklarını) sınıfın ortasına karışık bir şekilde dağıtır. Sonraki aşamada bulunan sesler grup üyelerince incelenir, yönergelere ve grup görevlerine uygun olup olmadığına sesler ard arda çalınarak ve tartışılarak karar verilir.

Diyez hazinesi grupları buldukları sesin grup sesine en yakın ince ses olduğuna, bemol hazinesi grupları da buldukları sesin grup sesine en yakın kalın ses olduğuna karar verirler. Bunun üzerine öğretmen öğrencilerine geçen derste öğrendikleri aralık konusunu hatırlatarak iki ses arasındaki en yakın mesafenin yarım ses aralığı olduğunu anımsatır. Yapılan uygulamalar göz önünde bulundurularak

diyey alan sesin naturel sesinden yarım ses daha ince, bemol alan sesin de naturel sesinden yarım ses daha kalın olduğu düşüncesine varılır. Son aşamada öğretmen anlaşılmayan yerlere ve öğrenci sorularına açıklık getirir ve tekrardan yapılan uygulamalar hatırlanarak konuyu öğrencileriyle birlikte tekrarlar.

Kontrol Grubu

Bu dersin amacı öğrencilerin ses değıştirici işaretleri tanıyabilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla tahtaya dizek üzerine üç tane sol notası yazar. İlkini önüne diyey, ikincisine bemol ve üçüncüsüne de naturel işareti koyar. Ayrıca diyeyli notanın altından yukarı doğru bir ok, bemollü notanın altından aşağı doğru giden bir ok, naturel işareti olan notanın altına da sabit bir ok çizer. Daha sonra işaretlerin görevlerini, nereye yazılması gerektiğini ve konuyla ilgili gerekli bilgileri açıklar. Ardından öğretmen geçen derste işledikleri aralık konusunu hatırlatarak diyey alan bir sesin yarım aralık incelendiğini, bemol alan bir sesin yarım aralık kalınlaştığını ve naturel alan sesin de diyey ve bemol almış sesleri eski haline getirdiğini açıklar.

Konunun daha iyi anlaşılması için öğretmen klavyeden bazı örnekler verir ve öğrencilerine hangi sesi bastığını açıklar. Önce naturel bir ses basar ardından diyeyli sesini ve sonra da bemollü sesini basar. Öğretmenin buradaki amacı öğrencilerin tüm sesleri işitsel olarak algılayabilmesi değil; bir sesin kalınlaşmasının ve incelmesinin teorik ve pratik olarak farkına varmalarını sağlamak ve onlarda en azından bir kulak dolgunluğu oluşturmaktır. Son olarak öğretmen sorular sorarak ve gönüllü öğrencilerin verdiği cevaplarla öğrenilenleri tekrarlar.

10. Hafta

Deney Grubu

Bu dersin amacı öğrencilerin müzikte tek sesli şarkıları ayırt edebilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla öğretmen Aktif Öğrenme tekniklerinden “Top Taşıma”

teknini kullanacaktır. Konuyla ilgili olarak önceden tek sesli şarkıların bulunduğu bir CD hazırlar.

İlk aşamada öğrenciler iç içe iki çember oluştururlar. İç ve dış çemberdekiler yüz yüze gelecek ve ikişerli grup oluşturacak şekilde ayakta dururlar. Sonraki aşamada öğretmen öğrencilerine tek sesli şarkıları dinletir ve dinledikleriyle ilgili ne düşündüklerini önce karşı karşıya durdukları arkadaşlarıyla paylaşmalarını ister. Daha sonra iç ve dış çemberdeki öğrenciler birbirine ters yönde hareket ederek önceki eşinin yanındaki ile yeni bir ikili oluşturur ve görüş alışverişi bu şekilde devam eder. Böylece her öğrenci hem birçok arkadaşıyla görüşme fırsatı bulmuş hem de konuyla ilgili birçok görüş dinlemiştir. Daire tamamlandıktan sonra en baştaki eşler (ikili gruplar) duydukları görüşleri birbirlerine tekrardan aktarırlar ve ikili gruplar halinde görüşler sınıfa sunulur. Grup görüşleri şu şekildedir:

- Herkes aynı şeyi söylüyor,
- Öğrenciler hep beraber şarkı söylüyor,
- Tek bir ezgi duyuluyor,
- Aynı anda şarkı söylüyorlar,
- Birçok kişi hep birlikte şarkı söylüyorlar ve şarkılar çok güzel.

Öğrenciler görüşlerini bu şekilde dile getirdikten sonra öğretmen dinledikleri şarkıları tekrardan dinletir ve son olarak konuyla ilgili gerekli açıklamaları yaparak bu şarkıların tek sesli şarkılar olduğunu söyler. Öğretmen bilgiye tamamen öğrenci düşüncelerinden yola çıkarak ulaşmıştır. Onlara öğrenme sürecinde birebir yer vermiş ve konuya dikkatlerini yoğunlaştırarak dersten sıkılmalarını önlemiştir.

Kontrol Grubu

Bu dersteki amaç öğrencilerin tek sesli şarkıları ayırt edebilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla öğretmen tek sesli şarkıların özelliklerini ve konuyla ilgili bilgileri açıklamış ve tahtaya yazmıştır. Bunlar:

- Bir müzik eserindeki seslerin art arda duyulacak biçimde sıralanmasına tek seslilik denir.
- Şarkı seslendirilirken kişi ya da gruplar aynı ezgiyi aynı anda seslendirirler.
- Tek sesli müzikler seslendirilirken farklı ses grupları bulunmaz.
- Müzik eserini seslendirenlerin çok ya da az olması bu özelliği değiştirmez.

Daha sonra öğretmen sınıfı üç gruba ayırır ve her gruba kağıtlar dağıtır. Öğretmen öğrencilerine şu ana kadar öğrendikleri tek sesli şarkı örneklerini ellerindeki kağıtlara yazmalarını ister. Tanınan sürenin sona ermesiyle birlikte örnekler sırayla sınıfa açıklanmıştır. Grup sözcülerinin açıkladığı cevaplara göre en fazla örnek yazan grup birinci seçilmiş ve diğer gruplarca alkışlanma ödülünü kazanmıştır. Öğretmen konuyla ilgili şarkı söylemek ya da flüt çalmak isteyen öğrencilere fırsat vermiş ve öğrencilerine teşekkür etmiştir. Son olarak konuyla ilgili hazırladığı CD'den örnekler dinletir ve konu bu şekilde tekrar edilmiştir.

11. Hafta

Deney Grubu

Bu derste öğrencilerin kanon şarkıların yapısını tanıyabilmeleri hedeflenmiştir. Öğretmen derse gelmeden önce öğrencilerine dinletmek üzere kanon şarkıların bulunduğu bir CD hazırlar. Öğretmenin buradaki amacı konuyla ilgili herhangi bir açıklama yapmadan, öğrencilerin konuyla ilgili özellikleri bulmalarını, fark etmelerini sağlamaktır. Konunun hedefine ulaşabilmesi için de bu derste Aktif Öğrenme tekniklerinden “Sandviç” tekniğini kullanacaktır.

Öğretmen ilk olarak sınıfı dört gruba ayırır. Hazırladığı CD'deki şarkıları dinlettikten sonra, öğrencilerin bireysel olarak düşüncelerini alır. Daha sonra her gruba boş kağıtlar dağıtır ve öğrencilerin gruplarıyla düşüncelerini paylaşmalarını, sonra da bu düşünceleri ellerindeki boş kağıtlara grup yazıcıları aracılığıyla

yazmalarını ister. Sonraki aşamada her grubun düşünceleri sırayla sınıfa sunulur. Gruplardan şu şekilde düşünceler ortaya çıkmıştır:

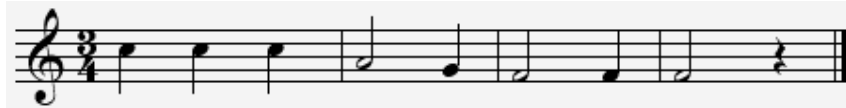
- Herkes aynı şeyi söylüyor ama bazıları önce söylemeye başlıyor, bazıları sonradan söylüyor,
- Bazı öğrenciler şarkıyı söylemeyi unutuyor,
- Şarkıyı farklı zamanlarda söylemeye başlıyorlar,
- Şarkı karışık duyuluyor,
- Öğrenciler arka arkaya aynı şarkıyı söylüyorlar.

Sonraki aşamada öğretmen konuyla ilgili araç olarak “İyi Günler” (Karkın, 2001: 59) adlı şarkıyı kullanır ve grupları dağıtmadan, şarkıyı kulaktan öğretim yöntemi ile öğrencilerine öğretir. Sandviç tekniğinin bir diğer aşaması olan somut bir ürün oluşturma ve bu ürünü sunma aşamasında oluşturduğu gruplardan dinledikleri örneklerdeki gibi gruplara vereceği işaretiyle başlayarak “İyi Günler” adlı şarkıyı söylemelerini ister.

İyi Günler

Orta hızda

Söz-Müzik:Erdoğan Okyay



He - pi - ni - ze i - yi gün - ler

(A) (B) (C) (D)

Dersin başından itibaren anlaşılmayan ya da problemle karşılaşılan yerlerde öğretmen gruplara yardımcı olmuş, yol göstermiş ve birebir aktivitelere katılmıştır. Uygulama birçok kez tekrarlandıktan sonra gruplar değiştirilerek yinelenir ve böylece konunun iyice pekişmesi sağlanır. Son aşamada öğretmen yaptıkları çalışmaya müzikte “Kanon” adı verildiğini açıklar. Öğretmen dersin sonunda her grup üyesine ödül olarak gülen surat dağıtır ve öğrencilerine teşekkür eder.

Kontrol Grubu

Dersin amacı öğrencilerin tekseslilikten çoksesliliğe geçişte kanon şarkıların yapısını kavrayabilmelerini sağlamaktır. Öğretmen kanon şarkıların yapı özellikleri, seslendirilişleri ve konuyla ilgili gerekli bilgileri açıklamıştır. Daha sonra tahtaya “İyi Günler” adlı kanon şarkıyı yazar, öğrencilerinden de defterlerine yazmalarını ister. Şarkıyı kulaktan öğretim yöntemi ile öğretir ve önce tüm sınıftan birlikte söylemelerini ister. Bu uygulama birkaç kez tekrarlandıktan sonra öğretmen sınıfı dört gruba ayırır. Öğretmen konuyla ilgili hazırladığı CD’yi öğrencilerine dinletir ve örneklerle konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar. Grupların şarkıya giriş yerlerini tahtada şarkı üzerine işaretler ve verdiği işaretiyle öğrendikleri şarkıyı grupların birbirini kovalar gibi söylemelerini ister. Uygulama üzerinde bol tekrar yapılmış, bunun yanı sıra şarkı, her seferinde gönüllü dört öğrenci seçilerek söylettirilmiş ve gönüllülük özendirilmeye çalışılmıştır.

12. Hafta

Deney Grubu

Bu dersin amacı öğrencilerin çoksesli şarkıları ayırt edebilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla öğretmen bu derste Aktif Öğrenme tekniklerinden “Şiir Yazma” tekniğini seçmiştir. Konuyla ilgili önceden çoksesli şarkıların bulunduğu bir kaset hazırlar.

İlk olarak sınıfı rastlantısal olarak dört gruba ayırır ve grup üyelerinin her birine birer sayfa kağıt dağıtır. Daha sonra konuyla ilgili hazırladığı kaseti sınıfa dinletir. Kaseti dinlettikten sonra öğretmen öğrencilerinden dinledikleriyle ilgili ne düşündüklerini içeren bir dize yazmalarını ister. Öğrenciler dizeleri yazdıktan sonra öğretmen, her öğrencinin elindeki kağıtlara yanındaki arkadaşlarına vermelerini söyler. Sonraki aşamada öğrenciler önlerine gelen kağıtlara ikinci dizeleri yazarlar ve ardından yine kağıtları yanlarındaki arkadaşlarına uzatırlar. Bu uygulamaya her kağıt bütün grup elemanlarına ulaşınca kadar devam edilir. Son aşamada gruplar

şiiirlerini sınıfa sunarlar. Sunumlar yapıldıktan sonra öğretmen CD'yi tekrar dinletir ve şiirler halinde sunulan düşünceler gözden geçirilerek sınıfla birlikte tartışılır. Gerekli açıklamalar yapılarak öğrencilerden gelen sorular yanıtlanır ve ardından öğretmen dinledikleri şarkıların çoksesli şarkılar olduğunu söyler. Önceki öğrenmeler (tek sesli şarkı özellikleri) hatırlatılarak karşılaştırma yapılır ve konu bu şekilde pekiştirilir.

Dersin bu şekilde işlenmesiyle hem eğlenceli bir şekilde öğrenci düşüncelerine ulaşılmış, hem dersin sonuna kadar konuyla ilgili herhangi bir bilgi verilmeden konunun öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmış hem de öğrenciler öğrenme sürecinde aktif olarak yer alıp dersten sıkılmaları önlenmiştir.

Kontrol Grubu

Bu dersteki amaç öğrencilerin çoksesli şarkıları ayırt edebilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla öğretmen çoksesli şarkıların özelliklerini ve çokseslilikle ilgili gerekli bilgileri açıklamış ve tahtaya yazmıştır. Bunlar:

- Bir müzik eserinin seslendirilmesinde birbiriyle uyumlu birden çok sesin aynı anda duyulmasına çok seslilik denir.
- Çok sesli müziklerde, müzik eserinin ana temasını taşıyan birinci derecede önemli bir ana ezgi ve ana ezgiyi destekleyen, anlatımını güçlendiren başka ezgiler bulunur.
- Her ezgi farklı kişi ya da gruplar tarafından seslendirilir.
- Ana ezgiyle birlikte onu destekleyen kaç tane ezgi varsa o müzik eseri “iki sesli”, “üç sesli”, “dört sesli” gibi eserin özelliğini belirten isim alır.

Daha sonra sınıf iki gruba ayrılmış ve öğretmen tarafından hazırlanan CD sınıfa dinlettirilmiştir. CD’de tek sesli ve çoksesli şarkılar bulunmaktadır. Öğretmen gruplara çoksesli şarkıların hangileri olduğunu bulmalarını ve söylemelerini ister. Örnekler belli bir süre dinletildikten sonra cevaplar alınır. Grupların verdiği cevaplar

sonucunda en fazla doğru cevabı olan grup birinci seçilir ve diğer gruplarca alkışlanma ödülü kazanır. Öğretmen bu uygulamadan sonra konuyu önemli noktalara dikkat çekerek tekrarlamış ve son toparlamaları yapmıştır.

13. Hafta

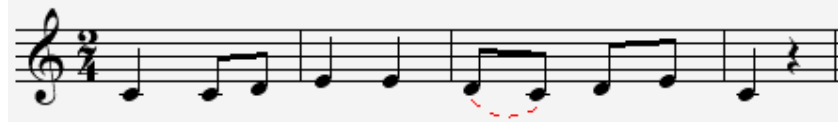
Deney Grubu

Bu derste öğrencilerin ezgilerin, şarkıların biçim öğelerini ve gösterimlerini kavrayabilmeleri hedeflenmiştir ve bu hedefle öğretmen Aktif Öğrenme tekniklerinden “Beyin Fırtınası” tekniğini seçmiştir. Öğrenme sürecine ön hazırlık çalışmasında araç olarak “Neşeli Ol ki” (Karkın, 2001: 63) adlı şarkıyı kullanacaktır.

Neşeli Ol Ki

Orta hızda

Uyarlama: Ziya Aydın-Şaip Egüz



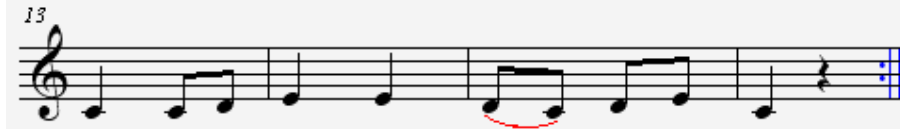
Ne - şe - li ol ki genç ka - la - sın
Ne - şe - li ol ki hep- art - sın gü - cün



Bu dün - ya - dan da zevk a - la - sın
Yor - gun - luk ne - dir bil-me bü - tün gün



Ü - mit - ler hep süs - le - nir ne - şey - le
Gay - ret - ler hep bes - le - nir ne - şey - le



Ne - şe - li ol ki genç ka - la - sın
Ne - şe - li ol ki genç ka - la - sın

Öğretmen şarkıyı motifler halinde ele alarak klavyeden çalmış ve kulaktan öğretim yöntemi ile öğretmiştir. Daha sonra yine konunun ön hazırlığı için ve öğrencilerin dikkatini çekmek için öğrencilerine Dilbilgisi dersi bilgilerini göz önünde bulundurarak bir metni oluşturan öğelerin neler olduğunu sorar. Öğrencilerden “kelime, cümle, paragraf” gibi cevaplar gelir. Bu düşünceler üzerinde birlikte konuştuktan sonra öğretmen sınıftan iki gönüllü öğrenciyi sekreter olarak seçer ve uygulamayı başlatır. Sonraki aşamada öğrencilerden öğrendikleri şarkıdaki anlamlı kelime öbeklerini, cümleleri ve paragrafları bulmalarını ister. Daha sonra öğretmen kendisi de uygulamaya dahil olur ve üçüncü sekreter olarak görev alır.

Öğretmenin yönelttiği soruyla ilgili düşünceler sırayla alınır ve sekreterler aracılığıyla öğrenci düşünceleri kağıtlara kaydedilir. Ardından kayıtlar öğretmen tarafından okunarak sınıfa sunulur. Düşünceler şu şekildedir:

Şarkıdaki anlamlı kelime öbeklerinden örnekler:

- Neşeli ol ki,
- Genç kalasın,
- Bu dünyadan da,
- Zevk alasın, v.s.

Şarkıdaki cümlelerden örnekler:

- Neşeli ol ki genç kalasın,
- Bu dünyadan da zevk alasın, v.s.

Şarkıdaki paragraflardan örnekler:

- Neşeli ol ki genç kalasın, bu dünyadan da zevk alasın,
- Ümitler hep süslenir neşeyle, neşeli ol ki genç kalasın, v.s.

Kayıtlar sunulduktan sonra üzerinde tartışılır ve birlikte değerlendirmeler yapılır. Sonraki aşamada öğretmen uygulama basamaklarını hatırlatarak öğrencilerin anlayamadığı yerlere açıklık getirir ve bir müzik eserindeki anlamlı kelime öbeklerine, yani en küçük müzik düşüncesine “Motif”, konuşma ve yazı dilinde olduğu gibi cümlelere, müzik dilinde de yine “Cümle” ve bir müzik eserindeki paragraflara da “Dönem” adı verildiğini söyler. Motiflerin “m₁, m₂, m₃”, cümlelerin “a, b, c” ve dönemlerin de “A, B, C” şeklinde gösterildiğini açıklar. Öğrenilenlerin pekiştirilmesi için öğretmen öğrencilerine “Neşeli ol ki” şarkısının gösterimlerini, kayıtları göz önünde bulundurarak incelemelerini ister. Son aşamada incelemeler üzerinde konuşularak sınıfça bir sonuca varılır.

Kontrol Grubu

Öğretmen bu derste öğrencilerin ezgilerin, şarkıların biçim öğelerini ve gösterimlerini kavrayabilmelerini hedeflemiştir. Bu amaçla tahtaya “Neşeli Ol ki” adlı şarkıyı yazar ve şarkı kulaktan öğretim yöntemi ile öğretilir. Daha sonra öğretmen konuyla ilgili kavramları (motif, cümle, dönem) ve gerekli bilgileri öğrencilerine açıklar. Ardından öğrenilen şarkı bu kavramlar dikkate alınarak sınıfça incelenir. Bunun için önce şarkı yine sınıfça söylenir, daha sonra öğretmenin sorularına gönüllü öğrencilerce cevap verilir. Doğru cevaplar öğretmen tarafından tahtaya yazılır ve kavramlara göre öğretmen kontrolünde tekrardan sınıfça tartışılarak incelenir. Doğru cevabı veren öğrenciler sınıfça alkışlanır. Öğretmen konuyla ilgili kavramların gösterimlerini tahtaya yazar ve gerekli açıklamaları yapar.

14. Hafta

Deney Grubu

Bu dersin amacı öğrencilerin ülkemizdeki başlıca müzik türlerini ve temel özelliklerini kavrayabilmelerini sağlamaktır. Öğretmen konuyu bir hafta öncesinden öğrencilerine söyler ve konu hakkında genel bir araştırma yapmalarını ister. Buradaki amacı öğrencilerin kaynaklardan yararlanmalarını sağlamak ve konuyu monotonluktan, dersi sıkıcılıktan kurtarmaktır. Dersin hedefine ulaşabilmesi için Aktif Öğrenme tekniklerinden “Köşelenme” tekniğini seçmiştir.

Öğretmen ders öncesinde konuyla ilgili gerekli ön hazırlıkları yapmış, konu başlıklarının yer aldığı beş karton ve başlıklarla ilgili örneklerin bulunduğu bir CD hazırlamıştır. Öğretmen dersin başında ilk olarak hazırladığı kartonları sınıfın değişik köşelerine asar ve öğrencilerden istedikleri köşelere doğru ayrılmalarını ister. Önceden konuyla ilgili bireysel hazırlıklar yapılmış olsa da öğrencilerin grup içerisindeki diğer arkadaşlarıyla düşüncelerini paylaşmalarını, neden o başlığı seçtiklerinin gerekçelerini belirtmelerini ve ortak gerekçeler hazırlamalarını ister. Her gruba gerekçelerini sunmaları için kağıtlar dağıtır. Gerekçeler ve ortak görüşler

hazırlandıktan sonra gruplar sunumlarını yaparlar. Öğretmen gerekli yerlerde gruplara ipuçları verir ve yol gösterir.

Son aşamada ise sunumlar yapıldıktan sonra sınıf olarak tartışılır ve kararlar alınır. Öğrenciler derste hem bireysel olarak düşüncelerini ifade etmişler hem de gruplar halinde çalışma fırsatı bulmuşlardır. Bu şekilde öğrenciler kendi programlarını yapmış, kararlar alarak her aşamayı kendileri planlamışlardır. Daha sonra öğretmen konu başlıklarıyla ilgili örnekler dinletir ve gruplara neler olduğunu sorar. Böylece öğrencilerin konuyu tekrar etmesini, öğrenilenler hakkında düşüncelerini gözden geçirmelerini, bilgilerini paylaşmalarını ve değerlendirme yapmalarını sağlamış olur.

Kontrol Grubu

Bu dersin amacı öğrencilerin ülkemizdeki başlıca müzik türlerini ve temel özelliklerini kavrayabilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla öğretmen ülkemiz müzik türlerini, bu müziklerin temel özelliklerini ve konuyla ilgili gerekli bilgileri açıklamıştır.

Öğretmen verilen bilgilerin pekişmesi, öğrenilenlere örnek olması amacıyla konuyla ilgili önceden hazırladığı CD'yi öğrencilerine dinletir. CD'de ülkemiz müzik türlerinden örnekler bulunmaktadır. Öğretmen örnekleri dinletirken aynı zamanda ilgili bilgileri de tekrarlar. Daha sonra anlaşılmayan yerleri belirlemek için sınıfa konuyla ilgili sorular yöneltir. Gönüllü öğrencilerce yanıtlar alınır ve öğretmen anlaşılmayan noktalara dikkati çekerek son toparlamaları yapar. Ardından ülkemiz müzik türlerinden örnek vermek isteyen öğrencilere fırsat verilir ve bu öğrenciler sınıfça alkışlanma ödülü kazanır.

15. Hafta

Her iki gruba da dersin ilk yarısında müzik dersine ilişkin tutum ölçeği, ikinci yarısında ise müzik bilgisi sınavı uygulanmıştır.

16. Hafta

Her iki gruba da müziksel işitme son testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanması aşamasında, öğrencilerin soruları rahatlıkla anlayabilmeleri için gerekli açıklamalar öğretmen tarafından yapılmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

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

1. Müzik Bilgisi Testi
2. Müziksel İşitme Testi
3. Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği
4. Deney sonrasında öğrencilerle yapılan görüşme kayıtları

3.5.1. Müzik Bilgisi Testi

Bu testin hazırlanması için öncelikle 6. sınıf müzik dersi konularını içeren 1994 İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı (İKMDÖP) ve M.E.B. tarafından önerilen bütün müzik ders kitapları incelenerek, 6. sınıf 4., 5. ve 6. ünitelerini kapsayan 20 maddelik çoktan seçmeli test, 6 müzik öğretmeni ve 2 müzik eğitimi uzmanının da görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır.

Testin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla araştırma öncesinde İlköğretim 6.sınıf müzik dersi 4., 5. ve 6. ünite bilgilerini almış olan, Antalya Envar Eğitim Kurumlarında okuyan toplam 96 ilköğretim 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, madde-test korelasyonu .30' un altında olan 4 test maddesi bilgi testinden çıkarılarak, 16 madde yeniden düzenlenmiştir. Eşit puan aralıklı bu test ile bir öğrenci 0 ile 16 arasında puan alabilmektedir.

**Tablo 3.2 Müzik Bilgisi Testine İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Sonuçları**

	Denek Sayısı	Madde Sayısı	KR-20 (Kuder Richardson-20)
Bilgi Testi	96	16	0.81

Tablo 3.2’de Müzik bilgisi testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlar, testin oldukça geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.5.2. Müziksel İşitme Testi

Müziksel İşitme Testi, seslerin uzunluğunun ve incelik kalınlığının, değişen ritm kalıplarının ve seslerin, ezgi-söz uyumunun, seslerin yöneliminin ve sıralanışının, ses aralıklarının, müzikte dizi, örgü ve doku kavramlarının çözümlenerek işitilmesine ilişkin 12 çoktan seçmeli maddeden oluşmaktadır (Ek-2). Maddeler oluşturulurken 1994 İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı (İKMDÖP) temel alınmıştır. Bilen (1995), bir araştırmasında ilköğretim okullarındaki müzik derslerinin genellikle müziksel işitme eğitime dayalı olarak işlenmediğini belirtmiştir. Bu durum, müziksel işitme testini yanıtlayacak olan deney ve kontrol gruplarına benzer grupların bulunmasını güçleştirmiş ve testin ön denemesinin yapılmasını engellemiştir. Testin geçerliği konusunda uzman görüşü ölçüt olarak alınmıştır.

3.5.3. Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Bu çalışmada, deneklerin müzik dersine ilişkin tutumlarında dersin işlenişinde kullanılan Aktif öğrenme tekniklerinden ve Geleneksel yöntemlerden etkilenme derecesini saptamak amacıyla Özmenteş (2005: 266) tarafından “Likert

Ölçeği” temel alınarak geliştirilmiş olan müzik tutum ölçeği kullanılmıştır (Ek- 4). Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği’nin geliştirilmesine temel olması bakımından İzmir Buca Kaynaklar İlköğretim Okulu’nda 4. ve 5. sınıflarda okuyan 95 öğrenciye Özmenteş tarafından “müzik derslerinden beklentileriniz” konulu bir kompozisyon yazdırılmıştır. Ölçek, kompozisyonlardan seçilen 59 adet cümle ile oluşturulmuştur. Alınan uzman görüşlerinin ardından 52 maddeye düşen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Buca İlköğretim Okulu’nda ve Buca Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu’nda okuyan 252 4. ve 5. sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır.

52 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .87$ ’dir. Buna göre madde yükleri .35’in altında olan 29 madde ölçekten çıkarılmış, madde yükleri .35 ve üzeri olan 24 madde korunmuştur. Bu 24 maddeye uygulanan analizler sonucunda madde ölçek korelasyonu .35’in altında olan 8. madde ve üç adet kontrol sorusu ölçekten çıkarılmıştır. Kontrol maddeleri elenirken birbirlerinin dengi olan maddelerden madde ölçek korelasyonu yüksek olanlar tercih edilmiştir. Bunun yanı sıra olumlu-olumsuz madde dengesinin korunması ilkesi nedeniyle kontrol maddeleri arasında bu yönde tercih yapılmıştır. Madde ölçek korelasyonu .52 olan 29. madde “Müzik dersini sevmem” yerine madde ölçek korelasyonu .61 olan 43. madde “Müzik dersini severim” tercih edilmiştir. Aynı şekilde madde ölçek korelasyonu .34 olan 10. madde “Müzik dersinde ilgim dağılır” yerine madde ölçek korelasyonu .45 olan 27. madde “Müzik dersinde bütün ilgimi derse veremem” tercih edilmiştir. Bunun yanı sıra madde ölçek korelasyonları birbirine çok yakın olan 26. ve 33. maddeler (.4062 ve .4069) arasında tercih yapılırken olumlu madde tercih edilmiştir. Bu aşamayla birlikte son halini alan 20 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .86$ olarak bulunmuştur.

Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği’nin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçekteki 29 madde, madde-toplam korelasyonlarının .35’den düşük olması ve ölçeğin güvenilirliğini düşürmesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Analizler, kalan 24 madde üzerinde yapılmıştır. Bunun sonucunda 8. madde birinci faktördeki yükü düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Üç adet kontrol sorusundan da madde-toplam korelasyonları ve birinci faktördeki yükleri yüksek olanlar seçilmiştir. Müzik

Dersine İlişkin Tutum Ölçeği'ne ilişkin KMO katsayısı .874 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansı .381 ve .653 arasında değişmektedir. Ölçekte öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan beş faktör bulunduğu, açıklanan toplam varyansın % 52.226 olduğu ve birinci faktördeki maddelerin faktör yüklerinin .401 ve .679 arasında değiştiği saptanmıştır. Çizgi grafiğinde görülen birinci faktörden sonraki hızlı düşüş, ortak faktör varyansına ait değerler ve birinci faktördeki yük değerleri dikkate alındığında Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği'nin tek faktörde toplanabildiği görülmektedir. Bu durum tutum ölçeklerinin tek boyutluluk özelliğini karşılamaktadır.

3.5.4. Görüşme Kayıtları

Deneklerin, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi süresince gerçekleştirilen etkinliklere ve Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi ile Geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi arasındaki farklara ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla, uygulamalar sonrasında deneklerle görüşme yapılmıştır. Görüşmede Uçal'ın (2003: 77-81) bir araştırmasında kullandığı görüşme sorularından yararlanılmıştır.

Deneklerle yapılan görüşme, yüz yüze ve derslerin doğal ortamında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çocukların sorulara verdikleri yanıtlar, görüşme esnasında yazılı olarak kaydedilmiştir. Yanıtlar incelendikten sonra 4 alt başlıkta toplandığı görülmüştür. 4 alt başlıkta toplanan yanıtlar uzman görüşlerine sunulmuş, inceleme sonucu belirlenen kategoriler, tartışılarak görüş birliğiyle araştırma kapsamına alınmıştır. Her alt başlık, 2 kategoriye ayrılarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

3.6. Veri Çözümleme Teknikleri

Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde, aşağıdaki istatistiksel yöntemler kullanılmış; her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Aritmetik Ortalama
2. Standart Sapma
3. İlişkisiz Örneklemeler için t- testi (Independent-Samples t-test)
4. İlişkili Ölçümler için t- testi (Paired-Samples t-test)

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak geliştirilen denenceler sınanmış, toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bulguların her bir alt problemle ilgili olarak yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Müzik Öğretimi ve Geleneksel Yaklaşım Dayalı Müzik Öğretiminin Öğrencilerin Müzik Bilgilerinin Öğrenilmesi Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın birinci denencesi şöyledir: “Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, müzik bilgilerinin öğrenilmesinde geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre daha etkilidir.”

Denel işlemler öncesinde deney ve kontrol gruplarının müzik bilgisi düzeyleri belirlenmiş ve grupların bu açıdan birbirlerine denk olup olmadıklarına bakılmıştır.

Grupların öntest puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1
Grupların Deney Öncesi Müzik Bilgisi Düzeyleri (X, S)

Gruplar		Deney Grubu (n=23)	Kontrol Grubu (n=26)
Müzik Bilgisi Testi	X	8.69	9.30
	S	1.39	1.19

Tablo 4.1’de verilen bulgular, müzik bilgisi öntestinde deney grubunun ortalamasının $X=8.69$; kontrol grubunun ise $X=9.30$ olduğunu göstermektedir.

Grupların denel işlemler öncesi müzik bilgisi başarı düzeylerini birbirleriyle karşılaştırmak ve başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla müzik bilgisi öntest puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2
Grupların Müzik Bilgisi Öntesti Puanlarına Göre Yapılan t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	X	S	sd	p	Önem Denetimi
Müzik Bilgisi Testi	Deney	23	8.69	1.39	47	.10	Fark Önemli
	Kontrol	26	9.30	1.19			

($p=.10>.01$)

Elde edilen p değeri (.10) .01’den büyük olduğundan deney ve kontrol gruplarının deney öncesi müzik bilgisi düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı söylenebilir ($p=.10>.01$).

Grupların deney sonrasındaki müzik bilgisi düzeyleri arasında fark olup olmadığını anlamak için müzik bilgisi son testi ortalamalarına bakılmıştır. Grupların müzik bilgisi son test puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3
Grupların Deney Sonu Müzik Bilgisi Düzeyleri (X, S)

Gruplar		Deney Grubu (n=23)	Kontrol Grubu (n=26)
Ölçek			
Müzik Bilgisi Testi	X	13.52	9.53
	S	1.64	1.36

Tablo 4.3'te verilen bulgular, müzik bilgisi son testinde deney grubunun ortalamasının $X=13.52$; kontrol grubunun ise $X=9.53$ olduğunu göstermektedir.

Grupların deney sonu müzik bilgisi düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla müzik bilgisi son test puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4
Grupların Müzik Bilgisi Sontesti Puanlarına Göre Yapılan t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	X	S	sd	p	Önem Denetimi
Müzik Bilgisi Testi	Deney	23	13.52	1.64	47	.00	Fark Önemli
	Kontrol	26	9.53	1.36			

(p=.00 <.01)

Elde edilen p değeri (.00) .01'den küçük olduğundan deney ve kontrol gruplarının deney sonu müzik bilgisi düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu söylenebilir (p=.00<.01).

Grupların deney öncesi ve deney sonu müzik bilgisi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için grupların müzik bilgisi öntest-sontest puanları karşılaştırılacaktır.

Deney grubunun müzik bilgisi düzeyinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla müzik bilgisi öntest-sontest puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5
Deney Grubunun Müzik Bilgisi Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçek	Ölçüm	n	X	S	sd	p	Önem Denetimi
Müzik Bilgisi Testi	Öntest	23	8.69	1.39	22	.00	Fark Önemli
	Sontest	23	13.52	1.64			

(p=.00 <.01)

Elde edilen p değeri (.00) .01'den küçük olduğundan deney grubunun öntest-sontest müzik bilgisi düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir (p=.00<.01).

Kontrol grubunun müzik bilgisi düzeyinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla müzik bilgisi öntest-sontest puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6
Kontrol Grubunun Müzik Bilgisi Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçek	Ölçüm	n	X	S	sd	p	Önem Denetimi
Müzik Bilgisi Testi	Öntest	26	9.30	1.19	25	.31	Fark Önemsiz
	Sontest	26	9.53	1.36			

($p=.31>.01$)

Elde edilen p değeri (.31) .01’den büyük olduğundan kontrol grubunun öntest-sontest müzik bilgisi düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($p=.31>.01$).

Bu bulgular Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin müzik bilgilerinin öğrenilmesi açısından geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, araştırmanın birinci denencesini desteklemektedir.

4.2. Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Müzik Öğretimi ve Geleneksel Yaklaşıma Dayalı Müzik Öğretiminin Öğrencilerin Müziksel İşitme Becerileri Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın ikinci denencesi şöyledir: “Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, müziksel işitme becerilerinin gelişiminde geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretime göre daha etkilidir.”

Denel işlemler öncesinde deney ve kontrol gruplarının müziksel işitme becerisi düzeyleri belirlenmiş ve grupların bu açıdan birbirlerine denk olup

olmadıklarına bakılmıştır. Grupların öntest puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7
Grupların Deney Öncesi Müziksel İşitme Beceri Düzeyleri (X, S)

Gruplar		Deney Grubu (n=23)	Kontrol Grubu (n=26)
Müziksel İşitme Testi	X	6.86	7.00
	S	1.01	.89

Tablo 4.7’de verilen bulgular, müziksel işitme öntestinde deney grubunun ortalamasının X=6.86; kontrol grubunun ise X=7.00 olduğunu göstermektedir.

Grupların denel işlemler öncesi müziksel işitme becerisi düzeylerini birbirleriyle karşılaştırmak ve başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla müziksel işitme öntest puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8
Grupların Müziksel İşitme Öntesti Puanlarına Göre Yapılan t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	X	S	sd	p	Önem Denetimi
Müziksel İşitme Testi	Deney	23	6.86	1.01	47	.63	Fark Önemsiz
	Kontrol	26	7.00	.89			

(p=.63>.01)

Elde edilen p değeri (.63) .01'den büyük olduğundan deney ve kontrol gruplarının deney öncesi müziksel işitme becerisi düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olmadığı söylenebilir ($p=.63>.01$).

Grupların deney sonrasındaki müziksel işitme becerileri arasında fark olup olmadığını anlamak için müziksel işitme son testi ortalamalarına bakılmıştır. Grupların müziksel işitme son test puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9
Grupların Deney Sonu Müziksel İşitme Beceri Düzeyleri (X, S)

Ölçek \ Gruplar		Deney Grubu (n=23)	Kontrol Grubu (n=26)
		Müziksel işitme Testi	X
	S	1.09	.91

Tablo 4.9'da verilen bulgular, müziksel işitme son testinde deney grubunun ortalamasının $X=10.26$; kontrol grubunun ise $X=7.03$ olduğunu göstermektedir.

Grupların deney sonu müziksel işitme becerisi düzeylerini birbirleriyle karşılaştırmak ve başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacı ile müziksel işitme son test puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10
Grupların Müziksel İşitme Sontesti Puanlarına Göre Yapılan t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	X	S	sd	p	Önem Denetimi
Müziksel İşitme Testi	Deney	23	10.26	1.09	47	.00	Fark Önemli
	Kontrol	26	7.03	.91			

($p=.00<.01$)

Elde edilen p değeri (.00) .01'den küçük olduğundan deney ve kontrol gruplarının deney sonu müziksel işitme becerisi düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu söylenebilir ($p=.00<.01$).

Grupların deney öncesi ve deney sonu müziksel işitme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için grupların müziksel işitme öntest-sontest puanları karşılaştırılacaktır.

Deney grubunun müziksel işitme becerisi düzeyinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla müziksel işitme öntest-sontest puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11
Deney Grubunun Müziksel İşitme Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçek	Ölçüm	n	X	S	sd	p	Önem Denetimi
Müziksel İşitme Testi	Öntest	23	6.86	1.01	22	.00	Fark Önemli
	Sontest	23	10.26	1.09			

($p=.00 <.01$)

Elde edilen p değeri (.00) .01'den küçük olduğundan deney grubunun öntest-sontest müziksel işitme becerisi düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($p=.00<.01$).

Kontrol grubunun müziksel işitme becerisi düzeyinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla müziksel işitme öntest-sontest puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12
Kontrol Grubunun Müziksel İşitme Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının
t-Testi Sonuçları

Ölçek	Ölçüm	n	X	S	sd	p	Önem Denetimi
Müziksel İşitme Testi	Öntest	26	7.00	.89	25	.87	Fark Önemsiz
	Sontest	26	7.03	.91			

($p=.87>.01$)

Elde edilen p değeri (.87) .01’den büyük olduğundan kontrol grubunun öntest-sontest müziksel işitme becerisi düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($p=.87>.01$).

Bu bulgular Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin müziksel işitme becerilerinin gelişimi açısından geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, araştırmanın ikinci denencesini desteklemektedir.

4.3. Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Müzik Öğretimi ve Geleneksel Yaklaşımına Dayalı Müzik Öğretiminin Müzik Dersine İlişkin Tutumlar Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın üçüncü denencesi şöyledir: “Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişiminde geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre daha etkilidir.”

Denel işlemler öncesinde deney ve kontrol gruplarının müzik dersine ilişkin tutum düzeyleri belirlenmiş ve grupların bu açıdan birbirlerine denk olup olmadıklarına bakılmıştır. Grupların öntest puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13
Grupların Deney Öncesi Müzik Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri (X, S)

Gruplar Ölçek		Deney Grubu (n=23)	Kontrol Grubu (n=26)
		Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	X
	S	8.59	8.29

Tablo 4.13'te verilen bulgular müzik dersine ilişkin tutum öntestinde deney grubunun ortalamasının $X=59.30$; kontrol grubunun ise $X=59.57$ olduğunu göstermektedir.

Grupların denel işlemler öncesi müzik dersine ilişkin tutum puanlarını birbirleriyle karşılaştırmak ve puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla müzik dersine ilişkin tutum testinden alınan öntest puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14
Grupların Müzik Dersine İlişkin Tutum Öntesti Puanlarına Göre Yapılan
t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	X	S	sd	p	Önem Denetimi
Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Deney	23	59.30	8.59	47	.91	Fark Önemsiz
	Kontrol	26	59.57	8.29			

($p=.91>.01$)

Elde edilen p değeri (.91) .01'den büyük olduğundan deney ve kontrol gruplarının deney öncesi müzik dersine ilişkin tutum düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olmadığı söylenebilir ($p=.91>.01$).

Grupların deney sonrasındaki müzik dersine ilişkin tutum düzeyleri arasında fark olup olmadığını anlamak için müzik dersine ilişkin tutum son testi ortalamalarına bakılmıştır. Grupların müzik dersine ilişkin tutum son test puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15
Grupların Deney Sonu Müzik Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri (X, S)

Ölçek		Gruplar	
		Deney Grubu (n=23)	Kontrol Grubu (n=26)
Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	X	91.34	64.46
	S	1.79	7.05

Tablo 4.15'te verilen bulgular müzik dersine ilişkin tutum sontestinde deney grubunun ortalamasının $X=91.34$; kontrol grubunun ise $X=64.46$ olduğunu göstermektedir.

Grupların deney sonu müzik dersine ilişkin tutum puanlarını birbirleriyle karşılaştırmak ve puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla müzik dersine ilişkin tutum testinden alınan sontest puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16
Grupların Müzik Dersine İlişkin Tutum Sontesti Puanlarına Göre Yapılan t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	X	S	sd	p	Önem Denetimi
Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Deney	23	91.34	1.79	47	.00	Fark Önemli
	Kontrol	26	64.46	7.05			

($p=.00<.01$)

Elde edilen p değeri (.00) .01'den küçük olduğundan deney ve kontrol gruplarının deney sonu müzik dersine ilişkin tutum düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu söylenebilir ($p=.00<.01$).

Grupların deney öncesi ve deney sonu müzik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için grupların müzik dersine ilişkin tutum öntest-sontest puanları karşılaştırılacaktır.

Deney grubunun müzik dersine ilişkin tutum düzeyinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla müzik dersine ilişkin tutum öntest-sontest puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17
Deney Grubunun Müzik Dersine İlişkin Tutum Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçek	Ölçüm	n	X	S	sd	p	Önem Denetimi
Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Öntest	23	59.30	8.59	22	.00	Fark Önemli
	Sontest	23	91.34	1.79			

(p=.00 <.01)

Elde edilen p değeri (.00) .01'den küçük olduğundan deney grubunun öntest-sontest müzik dersine ilişkin tutum düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir (p=.00<.01).

Kontrol grubunun müzik dersine ilişkin tutum düzeyinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla müzik dersine ilişkin tutum öntest-sontest puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18
Kontrol Grubunun Müzik Dersine İlişkin Tutum Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçek	Ölçüm	n	X	S	sd	p	Önem Denetimi
Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Öntest	26	59.57	8.29	25	.00	Fark Önemli
	Sontest	26	64.46	7.05			

(p=.00<.01)

Elde edilen p değeri (.00) .01'den küçük olduğundan kontrol grubunun öntest-sontest müzik dersine ilişkin tutum düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir (p=.00<.01).

Bu bulgular, hem Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin hem de geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretiminin müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişimi açısından etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak grupların ortalamalarına dikkat edildiğinde deney grubunun deney öncesi müzik dersine ilişkin tutum puanlarının ortalaması $X=59.30$ iken deney sonrasında puanlarının ortalaması $X=91.34$ 'e yükselmiş; kontrol grubunun ise deney öncesi müzik dersine ilişkin tutum puanlarının ortalaması $X=59.57$ iken deney sonrasında puanların ortalaması $X=64.46$ 'ya yükselmiştir.

Bu sonuçlar, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişiminde geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretime göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır ve araştırmanın üçüncü denencesini desteklemektedir.

4.4. Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Müzik Öğretimi Uygulamalarıyla İlgili Görüşler

Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik derslerinin yürütüldüğü sınıfta yer alan öğrencilerin, müzik derslerinde uygulanan aktif öğrenme teknikleri uygulamaları ile diğer yaklaşımlar arasındaki farklarla ilgili düşüncelerini almak için öğrencilere sorular yöneltilmiş ve yanıtlar yazılı olarak kaydedilmiştir. Kaydedilen yanıtlar incelendikten sonra kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi uygulamaları ile ilgili öğrencilere yöneltilen sorular ve öğrencilerin görüşleri Ek-5'te sunulmaktadır.

Öğrencilerin müzik dersini sevmeye nedenleri ile ilgili görüşleri Tablo 4.19'da verilmektedir.

Tablo 4.19
Öğrencilerin Müzik Dersini Sevme Nedenleri

Kategoriler	İçerik	Öğretmenin etkililiği
Örnek Cümleler	<p>“Şimdi seviyorum. Şimdi oyun oynuyoruz, şarkı dinliyoruz, arkadaşlarımızı dinliyoruz.”</p> <p>“Seviyorum. Çünkü, çok eğlenceli geçiyor, grup halinde çalıştığımız için, çok fazla şarkılar söylediğimiz için.”</p> <p>“Evet. Zevkli geçtiği için, oyunlar oynuyoruz, çalışmalar yapıyoruz, şarkılar dinliyoruz o yüzden.”</p> <p>“Seviyorum. Çünkü, şimdiki müzik dersinde daha çok yetenekli olduk, eğlenceli geçti bütün oyunlarımız.”</p> <p>“Evet, seviyorum. Çünkü, müzik dersinde kendimi çok iyi hissediyorum, bu müzik dersleri daha değişik bir şey.”</p>	<p>“Seviyorum. Çünkü, Öteki öğretmenimizle hiç böyle oyunlar oynamazdık, şarkılar çalmazdık, ama bu öğretmenle yaptık”</p> <p>“Evet. Çünkü daha eğitici şeyler görüyoruz, Öbür müzik öğretmenimizle sadece flüt çalışırdık, daha çok şeyler öğrenemiyorduk,şimdiki müzik dersinde oyunlar öğreniyoruz, eğitici şeyler görüyoruz.”</p> <p>“Evet, seviyorum. Eski öğretmenle müzik dersimiz pek iyi geçmiyordu, çalgı çalmıyorduk, oyun oynamıyorduk, hep sıkıntılı geçiyordu ama şimdi çok güzel geçti.”</p> <p>“Seviyorum. Çünkü öğretmenimiz şarkı söylüyor, ritimleri öğretiyor, çalgıları çalmamıza izin veriyor, ondan.”</p>

Tablo 4.19'a göre öğrenciler, müzik dersini sevmelerini dersin içeriğine ve öğretmenin etkililiğine bağlamaktadır. Öğrenciler derslerde yaptıkları etkinliklerin dersi eğlenceli hale getirdiğini ve müzik öğretmenin dersi sevmelerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu sonuca dayanarak, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı ders uygulamalarının, çeşitli etkinlikleri içermesi ve öğrencilerin bu etkinliklerde aktif olarak yer almaları, onların derse olan ilgilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin müzik derslerinde gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili görüşleri Tablo 4.20'de verilmektedir.

Tablo 4.20
Öğrencilerin Müzik Derslerinde Gerçekleştirilen Etkinliklerle İlgili Görüşleri

Kategoriler	Ders uygulamaları	Müziksel beceriler
Örnek Cümleler	<p>“Gereken bütün konuları öğrendim, grup çalışmasını, şarkı söylemeyi, heyecan gidermeyi.”</p> <p>“Arkadaşlarımızla grup halinde çalışmayı öğrendim, şimdi daha mutlu oluyorum grup çalışmalarında.”</p> <p>“Grup çalışmalarını, değişik oyunları, birlikte yaptığımız çalışmaları öğrendim.”</p>	<p>“Çalgı çalmayı öğrendik, şarkı söylemeyi, oyun oynamayı.”</p> <p>“Birçok eğitici şeyler, oyunlar öğrendik.”</p> <p>“Müzik dersinin sonunda oyunlar öğrendik, ritm çalışmalarını öğrendik, zevkli, eğlenceli şarkılar söyledik, müzik araç ve gereçlerini öğrendik.”</p> <p>“Oyunlar öğrendim, birçok yeni bilgiye sahip oldum.”</p>

Tablo 4.20'ye göre öğrenciler, müzik derslerinde çeşitli ders uygulamaları ve müziksel beceri etkinlikleri yapıldığı görüşündedirler. Öğrenciler, müzik derslerinde değişik oyunlar oynadıklarını, grup çalışmaları yaptıklarını, şarkı söylediklerini ve çalgı çaldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin müzik derslerinde yapmak istediklerine ilişkin görüşleri Tablo 4.21'de verilmektedir.

Tablo 4.21
Öğrencilerin Müzik Derslerinde Yapmak İstediklerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Beklentiler
Örnek Cümleler	<p>“İstediğim her şeyi yaptım.”</p> <p>“Bir şey yapmak istemem. Çünkü, çok güzel, zevk alıyorum, sadece hep devam etmesini isterim.”</p> <p>“Başka oyun oynamak isterim, çalgıları çalmak isterim.”</p> <p>“Müzik dersinde çeşitli oyunlarla birlikte biraz daha bilgi öğrenmek isterim.”</p> <p>“Başka bir şey yapmak istemezdim. Çünkü, her şeyi yaptık.”</p> <p>“Öğretmenimizle zaten her derste gerekeni yapıyoruz.”</p> <p>“Her şeyi yaptığımız için aklıma şu anda başka bir şey gelmiyor.”</p>

Tablo 4.21'e göre öğrenciler, müzik derslerinin içeriğini ve uygulamalarını etkili bulmakta, gerçekleştirilen etkinliklere yeni bir şey eklemeye gerek duymamaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin müzik derslerinde kullanılan aktif öğrenme teknikleri uygulamalarından zevk aldıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik dersi uygulamalarının hep devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin müzik derslerinde uygulanan geleneksel yaklaşımlarla aktif öğrenme tekniklerine dayalı ders uygulamaları arasındaki farklara ilişkin görüşleri Tablo 4.22’de verilmektedir.

Tablo 4.22
Öğrencilerin Müzik Derslerinde Uygulanan Geleneksel Yaklaşımlarla Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Ders Uygulamaları Arasındaki Farklara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	İçerik ve Yöntem	Ortam ve Araç-Gereç
Örnek Cümleler	<p>“Bence farklı. Onda hiç grup çalışması yaptığımızı hatırlamıyorum, hep konuları işledik, onları da sınıfça unuttuk, burada daha çok eğlenceli geçti, şarkılar söyledik. Önceden hep böyle oturduk , dersler boş geçti.”</p> <p>“Evet. Şimdiki müzik dersinde biz hep eğleniyoruz, eğlenceli geçiyor dersimiz, oyun oynuyoruz, öğretmenimiz düşüncelerimizi alıyor, grup çalışmalarını yapıyor.”</p> <p>“Çok farklı. Eski öğretmenimizle ne çalgı çalardık, ne oyun oynardık, ne şarkı söyledik, gülmezdik, hep sıkıntılı geçerdi. Ama şimdi çok güzel geçti.”</p>	<p>“Çok farklı. Orada sınıfta işliyorduk, burada müzik odasında işliyoruz, orada sadece flüt çalıyorduk, burada her aracı çalabiliyoruz, oyunlar oynuyoruz.”</p> <p>“Çok farklı. Öbür müzik dersinde flüt çalıyorduk, hiç böyle oyunlar oynamıyorduk, sıralarımız değişti, sınıfta yapıyorduk, ama burada sıralar değişik, sınıf farklı, hem de oyunlar oynuyoruz, aletlerimiz farklı.”</p>

Tablo 4.22'ye göre öğrenciler, müzik dersinde uygulanan geleneksel yaklaşımlarla aktif öğrenme tekniklerine dayalı ders uygulamaları arasında içerik, yöntem, ortam ve araç-gereç açısından farklılıklar olduğu görüşündedirler. Öğrenciler, önceki müzik derslerinde sadece flüt çaldıklarını, sınıfta ders işlediklerini, grup çalışması yapmadıklarını, müzik dersinden sıkıldıklarını ancak şimdiki müzik derslerinde ise farklı çalgılar çalabildiklerini, düşüncelerini ifade edebildiklerini, müzik odasında ders işlediklerini, grup çalışması yaptıklarını ve eğlenceli vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin, öğrencilerin müzik dersine karşı ilgilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Aktif öğrenme tekniklerini dayalı müzik dersleriyle ilgili öğrenci görüşlerini içeren tablolardaki veriler özetlendiğinde, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminde öğrencilerin farklı etkinliklerde bulunmalarının, düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerinin, öğrenme sürecinde aktif olarak yer almalarının, onların derse karşı ilgilerini artırdığı, öğrenilenlerin kalıcı olmasını ve müzik dersinden zevk almalarını sağladığı söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı sonuçlara, bu sonuçlarla ilgili tartışmalara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Daha öncede belirtildiği gibi, bu araştırma, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre müzik bilgilerinin öğrenilmesi, müziksel işitme becerileri ile müzik dersine ilişkin olumlu tutum ve görüşlerin gelişmesi açısından önemli farklılık oluşturup oluşturmadığının ortaya konması amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmaktadır.

1. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretiminin uygulandığı kontrol grubu arasında müzik bilgilerinin öğrenilmesi açısından, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.
2. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretiminin uygulandığı kontrol grubu arasında müziksel işitme becerilerinin gelişmesi açısından, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

3. Müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesi açısından hem Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin uygulandığı deney grubunda hem de geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretiminin uygulandığı kontrol grubunda anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Ancak grupların deney öncesi ve deney sonu tutum puanları ortalamaları incelendiğinde, müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesi açısından, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.
4. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, öğrencilere kendilerini ifade edebilme ortamları sağlamıştır.
5. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, öğrencilerin müzik dersine olan ilgisini artırmaktadır.
6. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik derslerine katılan öğrenciler, aktif öğrenme ortamının diğer öğrenme ortamlarına göre daha eğlenceli olduğu, müzikle ilgili bilgi ve becerileri aktif öğrenme ortamında daha kolay kazandıkları görüşündedirler.

5.2. Tartışma

Araştırma sonuçları incelendiğinde, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretime göre müzik bilgilerinin öğrenilmesi, müziksel işitme becerileri ile müzik dersine ilişkin olumlu tutum ve görüşlerin gelişmesi açısından daha etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, yurt içi ve yurt dışında farklı düzey ve alanlarda yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir (Açıkgöz, 2003: 9-13).

Araştırmada, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin uygulandığı grup, müzik bilgilerinin öğrenilmesi üzerinde geleneksel yaklaşıma

dayalı müzik öğretiminin uygulandığı gruba göre daha başarılı olmuştur. Geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi; müziğe ilişkin tüm bilgilerin öğretmenden öğrencilere aktarıldığı ve öğrenme sürecinde öğrencilerin düşünce üretmeksizin, hiçbir aktif katılımın olmadığı öğretmen merkezli bir öğretim yöntemidir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılmayışları, öğretmen aracılığıyla aktarılan bilgileri yalnızca tekrar etmeleri ve ezberlemeleri, bilgilerin çok çabuk unutulmasına ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmemesine neden olabilir. Oysa, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminde, öğrencilerin derse aktif katılımı, düşüncelerini ifade edebilecekleri ortamlarla iç içe olmaları ve müziğe ilişkin tüm bilgi ve becerileri yaşayarak öğrenmelerinin, bu başarıya etken olduğu söylenebilir.

Araştırmada, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretiminin uygulandığı kontrol grubu arasında, müziksel işitme becerilerinin gelişmesi açısından anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Geleneksel yaklaşıma dayalı derslerin yürütüldüğü grupta, öğrencilerin aktif olmaması, müzik eğitiminin en güç etkinliklerinden sayılabilecek müziksel işitme becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin yaşayarak öğrenmelerine fırsat verilmeden, onlar için oldukça soyut kavramların bile müzikten yola çıkarak değil, bilgi yoluyla aktarılmaya çalışılması, bilgilerin öğretmenden öğrencilere aktarılması ve her şeyin öğrenciye hazır olarak verildiği öğretmen merkezli bir yöntem olması, bilgi ve becerilerin unutulmasına, öğrencilerin derse olan ilgi ve katılımlarının azalmasına neden olmaktadır.

Oysa, bu yaş grubunun konsantrasyon ve dikkatlerinin yetişkinlere göre daha kısa süreli olması nedeniyle gerçekleştirilen etkinliklerin ilgi çekici ve canlı olması gerekmektedir (Tonbul, 2001). Aktif öğrenme tekniklerine dayalı derslerin yürütüldüğü grupta öğrencilerin aktif olmasının, onlara yaşayarak öğrenme fırsatlarının verilmesinin, müzikten yola çıkılmasının ve etkinliklerin eğlenceli olmasının, öğrencilerin konsantrasyon ve dikkat sürelerini daha uzun tutabilmelerini sağladığı ve tüm bunların müziksel işitme becerilerinin geliştirilmesine etken olduğu söylenebilir.

Araştırmada, müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesinde her iki grupta da anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Ancak araştırma bulguları, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin uygulandığı deney grubunun geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretiminin uygulandığı kontrol grubuna göre müzik dersine ilişkin daha olumlu tutumlar gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Bu sonuç, dünyanın çeşitli yerlerinde, çeşitli alanlarda aktif öğrenmenin tutum üzerindeki etkilerini inceleyen araştırma bulgularını desteklemektedir (Lunenberg ve Volman, 1999). Kocabaş'ın araştırmasında (1995) Aktif öğrenme tekniklerinden işbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme tekniklerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarını, öğrenme stratejilerini, başarılarını, blokflüt çalma becerilerini daha olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir.

Bu araştırmada da saptandığı gibi, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesinde daha etkili olması şu nedenlerden kaynaklanabilir. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı derslerin yürütüldüğü grupta, öğrencilerin derslerde aktif olmaları, düşüncelerini ifade edebilecekleri ortamlar bulmaları, her derste farklı etkinliklerde bulunmaları, farklı materyaller kullanmaları, müzikten hareket ederek bilgiye ulaşmaları ve ortamlarının farklı olması, müzik dersinden daha çok hoşlanmalarına, eğlenceli vakit geçirmelerine ve zamanla müzik dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine neden olmuş olabilir. Ayrıca araştırmada, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretiminin uygulandığı kontrol grubunda da müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesi açısından diğer gruba göre az da olsa anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın öğretmen değişikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yapılan görüşmelerde öğrenciler, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik derslerinde gerçekleştirilen grup çalışmalarından, farklı etkinliklerden zevk

aldıklarını ve eğlenceli vakit geçirdiklerini dile getirmişlerdir. Yaptıkları çalışmalarla müzik bilgi ve becerilerini daha çok geliştirdiklerini sıklıkla vurgulamışlardır.

Yukarıda belirtilen sonuçlar, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre müzik bilgilerinin öğrenilmesi, müziksel işleme becerileri ile müzik dersine ilişkin olumlu tutum ve görüşlerin gelişmesi açısından daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumun, öğrencilerin merkez alındığı bir yaklaşımın izlenmesinden ve bu yaklaşımın müzik yetenek düzeyleri ne olursa olsun her öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasına ortam hazırlamasından kaynaklandığı söylenebilir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak program geliştirmecilere, müzik öğretmenlerine, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlara ve bu alanda çalışan araştırmacılara şunlar önerilebilir:

1. Özgüvenli, düşünen, yaratıcı ve çağdaş bireylerin yetişmesi için, ulaşılabilindiği kadarıyla Türkiye’de müzik eğitiminde “İşbirlikli Öğrenme Teknikleri” dışında hiç kullanılmayan aktif öğrenme tekniklerine de müzik eğitimi yaklaşımları içinde yer verilmelidir.
2. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda, müzik eğitimciliğine ilişkin derslerin programlarında, müzik eğitiminde aktif öğrenme teknikleri konusuna yer verilmelidir.
3. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda, müzik öğretimi ile ilgili derslerin yapıldığı derslikler, aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasına olanak sağlayabilecek şekilde düzenlenmelidir.
4. Çalışmakta olan müzik öğretmenleri için, müzik eğitiminde aktif öğrenme tekniklerine ilişkin hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

5. Milli Eğitim Bakanlığı'na baēlı eğitim kurumlarından pilot okullar seçilerek, müzik eğitiminde aktif öğrenme teknikleri konusunda uzman kişilerin çalıştığı üniversitelerin denetiminde, bu okullarda aktif öğrenmenin müzik öğretiminde uygulanmasına olanak sağlanmalıdır.
6. Müzik eğitiminde aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması ile ilgili araştırmalar sürdürülerek bu öğretinin kullanım alanı genişletilmelidir.

KAYNAKÇA

1. ACAY, Sefai; DAWSON, David, (1997). **Müzik Öğretimi**, YÖK Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
2. AÇIKGÖZ, Kamile Ün; SUCUOĞLU, H. K. ve GÖKDAĞ, M. (2000). **“Öğretmenlerin Etkin Öğrenmenin Acemilik Döneminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Baş Etme Stratejileri”**, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı, 10, 301-311.
3. AÇIKGÖZ, Kamile Ün, (2003). **“Aktif Öğrenme”**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
4. AYTUNA, H. A., (1955). **“Aktif Öğretim Tekniği”**, İnkılap Kitapevi, İstanbul.
5. BİLEN, Sermin (1995). **“İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsül Süreçler Üzerindeki Etkileri”**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
6. BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2005). **“Veri Analizi El Kitabı”**, Pegema Yayıncılık, Ankara.
7. DEMİREL, Özcan (2005). **“Eğitimde Yeni Yönelimler”**, Pegema Yayıncılık, Ankara.
8. GOFFIN, S. G.; TULL, C. Q. (1985). **“Problem Solving: Encouraging Active Learning”**, From Young Children 40, No:3.
9. KAPTAN, Saim (1998). **“Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri”**, 11. Baskı, Ankara.

10. KARATAŞ, Fatih (2002). “**İlköğretimde Aktif Öğrenme ve Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi**”, Dönem Projesi, İzmir.
11. KARKIN, Kadir (2001). **İlköğretim Müzik Dersi Kitabı 6**, Elit Yayıncılık, Ankara.
12. LUNENBERG, Mieke, L.; VOLMAN, Monique (1999). “**Active Learning: Views And Actions Of Students And Teachers İn Basic Education**”, Teaching and Teacher Education, The Netherlands.
13. ORUÇOĞLU, Yasemin (2004). “**İlköğretim 2. Kademedede Eylemlerim Öğretilmesinde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği**”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
14. ÖZER, Özlem (1999). “**İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi**” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
15. ÖZMENTEŞ, Gökmen (2005). “**Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar Ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Üzerindeki Etkileri**”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
16. SARITAŞ, Emel (2002). “**İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflardaki Başarılı ve Başarısız Problem Çözücülerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, Tutumları ve Edim Düzeyleri**”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
17. SEELER, A. C.; TURNWALD, G. H.; BULL, K. S. (1994). “**From Teaching to Learning: Part III. Lectures and Approaches to Active Learning**”, Scholarly Communications Project, Official Publication of the Association of American Veterinary Medical Colleges.

18. SMİTH, Jim (1996). “**Active Learning Of Mathematics**”, Sheffield Hallam University.
19. SUCUOĞLU, Hale (2003). “**İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri**”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
20. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, (1994). **İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
21. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü, (2000). **İlköğretim Okulu Müzik Programı 6-7-8- Sınıf**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
22. UÇAL, Esin (2003). “**Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
23. UÇAN, Ali; YILDIZ, Gökay; BAYRAKTAR, Ertuğrul, (2001). **İlköğretimde Müzik Öğretimi**, T.C. M.E.B. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
24. UYSAL, Güzide (2004). “**İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
25. YILDIZ, Gökay (2002). **İlköğretimde Müzik Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

İNTERNET KAYNAKÇASI

1. BİLEN, Sermin; UÇAL, Esin; ÖZEVİN, Banu, “**Müzik Eğitimsi Yetiştirmede Aktif Eğitimin Yeri ve Önemi**”, <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/S.Bilen.html>, (son ulaşım: Şubat 2006).
2. BONWELL, Charles, C.; EİSON, James, A., “**Active Learning: Creating Excitement in the Classroom**”, <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/91-9dig.htm>, (son ulaşım: Ocak 2006).
3. FINK, Dee, L., “**Active Learning** <http://www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDeucom/guidebk/teachtip/active.htm>, (son ulaşım: Ocak 2006).,
4. GÜLSEÇEN, Sevinç; GÜLSEÇEN, Hulusi (2002). “**Bütün Çabalar Aktif Öğrenme Ortamları Yaratmak İçin Olmalı (Mı?)**”, <http://www.dergi.tbd.org.tr/yazarlar/11022002/sevinc-gulsecen.htm>, (son ulaşım: Şubat 2006).
5. OKTAR, Handan, L., “**Aktif Öğrenme**”, <http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.1/0753.1aktifogrenme.asp>, (son ulaşım: Şubat 2006).
6. ÖZER, Zuhâl, “**Etkin Öğrenme, Düşünen, Tartışan, Çözüm Üreten Toplum İçin**”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, <http://www.gwnwtikbilimi.com/genbilim/etkinogrenme.htm>, (son ulaşım: Ocak 2006).
7. ÖZKAYA, Tayfun (2000). “**Aktif Öğrenim Notları**”, E.Ü. Tarımsal Uygulama ve Araştırma Merkezi, <http://www.agr.ege.edu.tr/~teder/br2.html>, (son ulaşım: Şubat2006).

8. ÖZMEN, Haluk, “Eylemsel Öğrenmeden Kavramsal Öğrenmeye Geçiş ve Anadili”, <http://modersmal.skolutveckling.se/turkiska>, (son ulaşım: Aralık 2005).
9. TOKER, Mehmet, M., “Aktif Öğrenme”, <http://www.geocities.com/egitimcilersitesi/eo-aktifogrenme1.htm>, (son ulaşım: Ocak 2006).
10. <http://www.aktifegitim.com/Pageb.asp>, (son ulaşım: Şubat 2006).
11. <http://cet.boun.edu.tr/ets/bde/yapisal>, (son ulaşım: Ocak 2006).
12. <http://www.felsefeekibi.forum>, (son ulaşım: Ocak 2006).
13. <http://www.geocities.com/temellicus/felsefe/dewey>, (son ulaşım: Mart 2006).
14. <http://www.odevarsivi.com>, (son ulaşım: Şubat 2006).
15. <http://www.onlinefizik.com/content/view> (son ulaşım: Mart 2006).
16. <http://www.psikiyatrict.net/tarih22>, (son ulaşım: Şubat 2006).
17. http://tr.wikipedia.org/wiki/D.AUSUBEL-Ogrenme_Kurami, (son ulaşım: Mart 2006).
18. “Active Learning Subgroup”, <http://www.cedarcrest.edu/infotech/activelearning.html>, (son ulaşım: Ocak 2006).
19. “Aktif Öğrenme”, <http://www.insanbilim.com.tr/insanca4.htm>, (son ulaşım: Ocak 2006).
20. “Aktif Öğrenme Nedir? Ne Değildir?” (1999). E.Ü. Ziraat Fakültesi Konferansı, <http://agr.ege.edu.tr/~teder/br2.html>, (son ulaşım: Şubat 2006).

21. “Aktif Öğrenme Ortamlarında Öğretmen-Çocuk Etkileşimi”, <http://www.korucocukevi.com/02b.htm>, (son ulaşım: Ocak 2006).
22. “Aktif Öğrenme Öğrencide Neler Sağlar?”, <http://www.cakabey.k12.tr/tr/index.php?page=akog>, (son ulaşım: Ocak 2006).
23. “Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri”, <http://yozgat.meb.gov.tr/Yerkoy/10.htm>, (son ulaşım: Ocak 2006).
24. “Eğitimde Yeni Yaklaşımlar; Aktif Öğrenme”, <http://www.psikologum.Com/konular-detay.asp?id=218>, (son ulaşım Aralık 2005).
25. “Etkin Öğrenme”, <http://www.biltek.tubitak.gov.tr/dergi/97/haziran/etkin.html>, (son ulaşım: Aralık 2005).
26. “Jean Piaget”, <http://tr.wikipedia.org/wiki/Jean-Piaget>, (son ulaşım: Şubat 2006).
27. “Ne Öğrenmeyi Aktif Yapar?, Öğrenme Neden Aktif Olmalı?, Nasıl Öğreniyoruz?”, <http://mlonuripamir.sitemynet.com/aktif.htm>, (son ulaşım: Ocak 2006).
28. “The Active Learning Site”, <http://www.active-learning.site.com/>, (son ulaşım: Şubat 2006).
29. “What Is Active Learning?”, <http://trc.ucdavis.edu/trc/active/definiti.html>, (son ulaşım: Ocak 2006).

EKLER

12. Müzikte değişik seslerin ard arda duyulmasına,

- a) Tek seslilik
- b) Tartım
- c) Çok seslilik denir.

13. Müzikte değişik seslerin aynı anda duyulmasına,

- a) Ölçü
- b) Tek seslilik
- c) Çok seslilik denir.

14. Bir kanonu seslendirmek için en az kaç grup olması gerekir?

- a) Üç grup
- b) İki grup
- c) Dört grup

15. Müzik eserlerindeki en küçük müzik düşüncesine,

- a) Motif
- b) Cümle
- c) Dönem

16. Aşağıdakilerden hangisi ülkemiz müzik türlerinden değildir?

- a) Jazz müziği
- b) Klasik Türk müziği
- c) Çağdaş çok sesli Türk müziği

EK-2

MÜZİKSEL İŞİTME TESTİ *

(SORU KAĞIDI)

Adı-Soyadı :

Tarih :

Sınıfı :

No :

1. Çalınacak üç sestten en uzun olanı aşağıdaki seçeneklerden hangisidir? (♩ = 60)

a)



b)

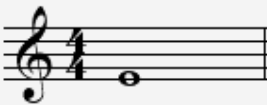


c)



2. Çalınacak üç sestten en ince olanı aşağıdaki seçeneklerden hangisidir?

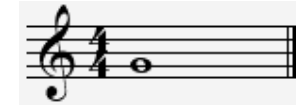
a)



b)



c)

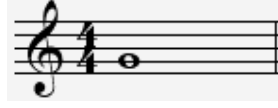


3. Çalınacak üç sestten en kalın olanı aşağıdaki seçeneklerden hangisidir?

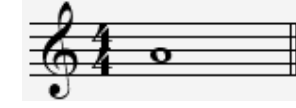
a)



b)

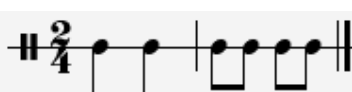


c)

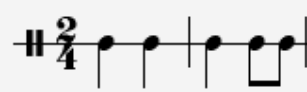


4. Vurulacak üç ritmik motiften hangisi diğer ikisinden farklıdır? (♩ = 60)

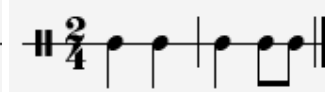
a)



b)



c)



* Bu testin uygulanması aşamasında, çocukların soruları rahatlıkla anlayabilmeleri için gerekli açıklamalar yapılmış ve gerekli görülen sorularda birim vuruş belirtilmiştir.

5. Ritmi elle vurulacak olan “Çok çalışkan olmalıyız” şarkı sözünün aşağıdaki ritmik motiflerden hangisiyle uyum gösterdiğini düşünüyorsun? (♩ = 60)

a)

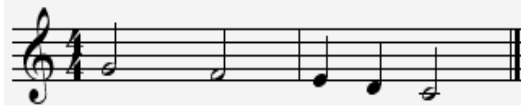


8. Çalınacak üç ezgiden hangisinin bittiğini düşünüyorsun? (♩ = 60)

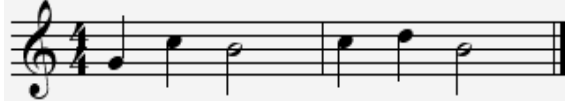
a)



b)

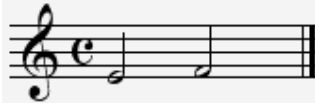


c)

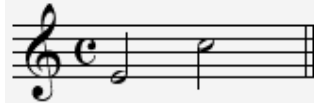


9. Ard arda çalınacak ikili ses gruplarından hangisi ses aralığı bakımından birbirine en yakın olanıdır?

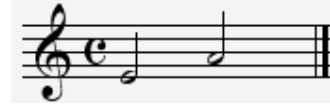
a)



b)



c)



10. Ard arda çalınacak ikili ses gruplarından hangisi ses aralığı bakımından birbirine en uzak olanıdır?

a)



b)



c)



11. CD'den dinlenecek üç şarkıdan hangisinde tek bir ezgi olduğunu düşünüyorsun?

a) 1. şarkı (Eylül Sonu)

b) 2. şarkı (Deriko)

c) 3. şarkı (Ördek)

12. CD'den dinlenecek üç şarkıdan hangisinde birden fazla ezgi olduğunu düşünüyorsun?

a) 1. şarkı (Güzel Yurdum)

b) 2. şarkı (Zekiyem)

c) 3. şarkı (Benim Annem)

EK-3**MÜZİKSEL İŞİTME TESTİ *****(CEVAP KAĞIDI)**

Adı-Soyadı :
Sınıfı :
No :

Tarih :

1. Çalınacak üç sestem en uzun olanı aşağıdaki seçeneklerden hangisidir? (♩ = 60)

a) Birincisi b) İkincisi c) Üçüncüsü

2. Çalınacak üç sestem en ince olanı aşağıdaki seçeneklerden hangisidir?

a) Birincisi b) İkincisi c) Üçüncüsü

3. Çalınacak üç sestem en kalın olanı aşağıdaki seçeneklerden hangisidir?

a) Birincisi b) İkincisi c) Üçüncüsü

4. Vurulacak üç ritmik motiften hangisi diğer ikisinden farklıdır? (♩ = 60)

a) Birincisi b) İkincisi c) Üçüncüsü

5. Ritmi elle vurulacak olan “Çok çalışkan olmalıyız” şarkı sözünün ritmik motiflerden hangisiyle uyum gösterdiğini düşünüyorsun? (♩ = 60)

a) Birincisi b) İkincisi c) Üçüncüsü

* Bu testin uygulanması aşamasında, çocukların soruları rahatlıkla anlayabilmeleri için gerekli açıklamalar yapılmış ve gerekli görülen sorularda birim vuruş belirtilmiştir.

EK-4

MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Az katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Müzik dersini severim.					
2. Müzik dersinin hiçbir zaman boş geçmesini istemem.					
3. Müzik öğretmenimin verdiği ödevleri zamanında yaparım.					
4. Müzik derslerini sıkıcı buluyorum.					
5. Müzik dersi eğlenceli bir derstir.					
6. Müzik dersinde öğrendiklerimi severim.					
7. Müzik derslerinde müzik yeteneğimin geliştiğini hissedirim.					
8. Müzik dersinde tüm ilgimi derse veremem.					
9. Müzik derslerine zorunlu olmasam girmek istemem.					
10. Müzik dersinde yapılan tüm etkinliklerden hoşlanırım.					
11. Önümüzdeki ders yılında okulda müzik dersi verilmesini istemem.					
12. Müzik dersinin olduğu gün sevinçli olurum.					
13. Müzik dersleri bende müzikle ilgili bir şeyler yaratmak için istek uyandırır.					
14. Müzik derslerinin kaldırılmasını isterim.					
15. Müzik dersinde kendimi rahat hissedirim.					
16. Müzik derslerine yalnızca sınıf geçmek için çalışırım.					
17. Müzik dersi en sevdiğim dersler arasında yer alır.					
18. Müzik dersine katılmaktan hoşnut değilim.					
19. Müzik öğretmenim dersi zevkli hale getirir.					
20. Müzik dersinde yapılan hiçbir şey ilgimi çekmez.					

EK-5

DENEKLERE UYGULANAN GÖRÜŞME SORULARI

1.Müzik dersini seviyor musun? Neden? (Seviyorsan neden, sevmiyorsan neden?)

1. Seviyorum. Çünkü, çok eğlenceli geçiyor, grup halinde çalıştığımız için, çok fazla şarkılar söylediğimiz için.

2. Evet. Çünkü, çok eğlenceli bir ders, sıkıcı değil, kendimi rahat hissediyorum bu derste.

3. Şimdi seviyorum. Şimdi oyun oynuyoruz, şarkı dinliyoruz, arkadaşlarımızı dinliyoruz,

4. Seviyorum. Çünkü, şimdiki müzik dersinde daha çok yetenekli olduk, eğlenceli geçti bütün oyunlarımız.

5. Seviyorum. Çünkü, eğlenceli geçiyor.

6. Evet. Çünkü daha eğlenceli geçtiği için daha iyi kafama giriyor.

7. Seviyorum. Öteki öğretmenimizle hiç böyle oyunlar oynamazdık, şarkılar çalmazdık, ama bu öğretmenle yaptık.

8. Evet çok seviyorum. Çünkü müzik dersinde çok zevk alıyorum, oyunlar falan oynadığımızda çok zevk alıyoruz, çok güzel bilgilere sahip oluyoruz.

9. Evet. Çünkü daha eğitici şeyler görüyoruz, Öbür müzik öğretmenimizle sadece flüt çalıyorduk, daha çok şeyler öğrenemiyorduk, şimdiki müzik dersinde oyunlar öğreniyoruz, eğitici şeyler görüyoruz.

10. Evet seviyorum. Eski öğretmenimizle müzik dersimiz pek iyi geçmiyordu, çalgı çalmıyorduk, oyun oynamıyorduk, hep sıkıntılı geçiyordu ama şimdi çok güzel geçti.

11. Evet, çok seviyorum. Çünkü müzik dersinde yeni yeni şarkılar öğreniyorum ve benim çok hoşuma gidiyor, bana zevk veriyor.

12. Evet. Müzik derslerinde insanın içi açılıyor, daha çok bilgi öğreniyoruz, insanın bu dönemde öğrenmesi gereken şeyleri görüyoruz.

13. Evet. Çünkü, yeni öğretmenimiz bize flütler çaldırıyor, oyunlar oynatıyor, daha iyi öğreniyoruz onun sayesinde.

14. Seviyorum. Çünkü, birçok oyunlar oynadık, eğlendik, derslerde bilgi edindik.

15. Seviyorum. Çünkü değişik değişik oyunlar oynadığımızda, şarkılar söylediğimizde hep birlikte eğlendiğimizi düşünüyorum ve bu yüzden çok seviyorum.

16. Seviyorum. Çünkü, zevkli geçiyor, oyunlar oynuyoruz, eğleniyoruz.

17. Seviyorum. Neden? Çünkü, müzik derslerimiz verimli geçiyor, eğlenceli geçiyor, çeşitli müzik aletleri çalıyoruz.

18. Evet. Zevkli geçtiği için, oyunlar oynuyoruz, çalışmalar yapıyoruz, şarkılar dinliyoruz o yüzden.

19. Evet eğlenceli geçtiği ve oyun oynadığımız için.

20. Seviyorum. Çok eğlenceli geçiyor, oyunlar oynuyoruz.

21. Evet, seviyorum. Çünkü, müzik dersinde kendimi çok iyi hissediyorum, bu müzik dersleri daha değişik bir şey.

22. Seviyorum. Çünkü öğretmenimiz şarkı söylüyor, ritmleri öğretiyor, çalgıları çalmamıza izin veriyor, ondan.

23. Seviyorum. Çünkü eğlenceli geçiyor, daha rahat geçiyor, müzik aletleri çalıyoruz.

2. Müzik dersinin sonunda neleri öğrendiğini düşünüyorsun?

1. Birçok bilgi öğrendim, fazla şarkılar öğrendim, diğer öğretmenler gibi hemen konuya girmiyorduk.

2. Bir sürü konuları, grup halinde çalışmayı, düşüncelerimi öğrendim.

3. Çok seslilik, Tek seslilik, arkadaşlarımızı dinlemeyi öğrendik, mesela; arkadaşlarımızla oyun oynadık.

4. Gereken bütün konuları öğrendim, grup çalışmasını, şarkı söylemeyi, heyecan gidermeyi.

5. Arkadaşlarımızla grup halinde çalışmayı öğrendim, şimdi daha mutlu oluyorum grup çalışmalarında.

6. Grup çalışmalarını, değişik oyunları, birlikte yaptığımız çalışmaları öğrendim.
7. Çalgıları çalmayı, oyunlar oynamayı.
8. Bir çok müzik aletlerinin adlarını öğrendik, oyunlar öğrendik, bilmediğimiz şeyleri öğretmenimiz bize anlattı.
9. Birçok eğitici şeyler, oyunlar öğrendik.
10. Çalgı çalmayı öğrendik, şarkı söylemeyi, oyun oynamayı.
11. Müzik dersinin sonunda flüt çalmayı, şarkılar söylemeyi, gruplaşarak şarkılar söylemeyi öğrendik.
12. Müzik dersinin sonunda daha çok bilgi öğrendiğimi hissediyorum, müzik dersine gittikçe daha çok yaklaşıyorum her dersin sonunda.
13. Müzik dersinde flüt çalmayı daha iyi öğrendim, mesela; zaman geçtikçe bilgilerimiz daha çok arttı, çeşitli çalgıları çalmayı, ritm vurmayı öğrendik.
14. Oyunlar öğrendim, birçok yeni bilgiye sahip oldum.
15. Müzik dersinin sonunda değişik oyunlar öğrendiğimizi düşünüyorum, ondan sonra müzik aletleriyle oynadığımızı düşünüyorum, hep birlikte müzik aletlerini kullandığımızda ve oynadığımızda mutluyum.
16. Müzik dersinin sonunda şarkıları öğrendik, şarkılar dinledik, onların notalarını öğrendik, oyunlar oynadık.
17. Müzik dersinin sonunda çeşitli bilgiler ediniyorum, müzik dersi müzik sevgimi uyandırıyor içimde.
18. Müzik dersinin sonunda oyunlar öğrendik, ritm çalışmalarını öğrendik, zevkli, eğlenceli şarkılar söyledik, müzik araç ve gereçlerini öğrendik.
19. Hep eğlenceli oynadığımız oyunlar, grup çalışmaları falan.....
20. Ritm, oyunlar, orfflarla... şey işte çalgılarla grup halinde şarkılar söylediğimizi.
21. Müzik dersinin sonunda değişik ritmler, grup çalışmaları, değişik oyunlar.
22. Ritmleri, oyun oynamayı, şarkı söylemeyi.
23. Çalgı aletlerini çaldığımı öğrendiğimi düşünüyorum, bilgi öğrendiğimi düşünüyorum, oyun öğreniyorum.

3. Bu dönem müzik dersleri nasıl geçti?

1. Bu dönem çok eğlenceli geçti, grup halinde çalıştığımız için, fazla bilgi edindiğim için, fazla şarkılar öğrendiğim için.
2. Güzel geçti, eğlenceli, bu derste mutluydum, başka arkadaşlarıma da tavsiye ederim bu dersi.
3. Çok iyi geçti. Oyunlar oynadık, çalgılar çaldık.
4. Çok iyi geçti, yetenekliydik, grup çalışmalarını öğrendik, daha bir çok konuları öğrendik.
5. Çok iyi geçti.
6. Çok güzel geçti, çok iyi anlıyorum.
7. İyi geçti. Geçen dönemde hiç böyle geçmemişti.
8. Zevkli geçti. Oyunlar falan oynadık, çalgılar çaldık, şarkılar öğrendik.
9. Öbür müzik öğretmenimizle pek iyi geçmediğine inanıyorum, bu müzik öğretmenimizle çok iyi geçtiğine inanıyorum.
10. Çok iyi geçti.
11. Bu dönem müzik dersleri çok güzel geçti, çok zevkliydi.
12. Bu dönem müzik dersleri gayet iyi geçti, diğer dönemlerden daha iyi geçti de diyebilirim. Öğretmenimiz çünkü, çeşitli oyunlarla bize bilgiler öğrettiğini, oyunlar öğrettiğini düşünüyorum.
13. Güzel.
14. Güzel geçti.
15. Bu dönemde müzik dersleri çok güzel geçti, bütün herkes umarım eğlenmiştir. Ben de çok eğlendim.
16. Bu dönem müzik dersimiz zevkli geçti. Çünkü, oyunlar oynadık bir şeyleri öğrendik, çaba saffettik.
17. Müzik dersleri iyi geçti.
18. Çok eğlenceli geçti, çok sevdim müzik dersini, sevmediğimiz bir ders olsa bile çok sevdim.
19. Eğlenceli geçti, hep oyun oynadık, aletler çaldık, yeni yeni oyunlar öğrendik.
20. Güzel geçti, eğlenceliydi.

21. Çok iyi.
22. İyi geçti. Müzik öğretmeni bize flüt çalmayı öğretti, ritmleri anlattı.
23. Eğlenceli geçti, bol oyunlu geçti, güzel geçti.

4. Müzik dersinde neler yaptığında daha mutlu oluyorsun?

1. Çok fazla bilgi edindiğimde ve şarkılar söylediğimde, arkadaşlarımla bilgilerimi paylaştığımda.
2. Şarkı söylerken daha mutlu oluyorum, grup halinde çalışırken de güzel oluyor.
3. Şarkı söylediğimde daha mutlu oluyorum. Arkadaşlarımızla birlikte çalgılar çaldığımızda mutlu oluyorum.
4. Şarkı söylediğimde, arkadaşlarım sustuğunda, daha çok şarkı söylediğimde, eğlenceli geçtiğinde.
5. Grup halinde çalıştığımızda, eğlendiğimizde, çalgı aletlerini çaldığımızda.
6. Oyunlar eşliğinde bilgi öğrendiğimizde daha iyi oluyoruz, yani öğretmenimiz bir konuyu işlerken oyunlar eşliğinde öğretiyor ve daha mutlu oluyorum.
7. Çalgı çaldığımızda, oyun oynadığımızda, grup halinde çalıştığımızda, arkadaşlarımı dinlediğimde mutlu oluyorum.
8. Oyun oynadığımda daha çok mutlu oluyorum, hem zevk alıyorum hem de daha çok bilgilere sahip oluyorum açık açık.
9. Değişik müzik aletleri çaldığımızda, bir çok sanatçı öğrendiğimizde.
10. Oyun oynadığımda, güldüğümüzde, çalgı çaldığımızda çok hoşuma gidiyor.
11. Müzik dersinde gruplaşarak şarkı söylediğimde daha mutlu oluyorum.
12. Müzik dersinde genellikle şarkı dinlediğimde daha mutlu oluyorum.
13. Oyun oynadığımızda, şarkı söylediğimizde, flüt çaldığımızda daha mutlu oluyorum.
14. Oyun oynadığımda, sonra dersi mutlulukla dinleyebildiğimde, anlayabildiğimde mutlu olabilirim.

15. Müzik dersinde ben şarkı söylediğimde çok mutlu oluyorum, oyunlar oynadığımızda çok mutlu oluyorum. Örneğin; oyunlar... Sandviç oyununu ilk defa öğretmenimiz öğretmişti ve ben çok mutlu olmuştum o gün.

16. Öğretmenimiz şarkı dinlettiğinde, kağıtlarla, kartlarla oyun oynadığımızda hepimiz mutlu oluyoruz.

17. Müzik dersinde oyun oynadığımda, ders işlediğimde, bilgi kazandığımda.

18. Müzik dersinde oyun oynadığımızda, şarkı söylediğimizde, sonra oyunlarımıza renk kattığımızda,müzik çaldığımızda.

19. Oyun oynadığımızda, grup çalışması yaptığımızda, düşüncelerimiz alındığında.

20. Grup halinde şarkılar söylediğimde, değişik aletlerle çalgı çaldığımızda.

21. Grup çalışmalarında, oyun oynadığımızda, değişik ritm çalışmalarında.

22. Öğretmenimiz bize oyun oynatıyor, kağıtlar veriyor, fikirlerimizi alıyor, ondan sonra değerlendiriyor.

23. Çalgı aletleri çaldığımda daha mutlu oluyorum, başka... bir de ders dinlediğim zaman daha mutlu oluyorum.

5. Müzik derslerini daha sık yapmak ister misin?

1. Yapmak isterdim. Çünkü, çok bilgi kazanıyorum, ileride müzik öğretmeni olacağımı düşünüyorum.

2. Evet.

3. Evet, haftada üç ders falan.

4. Yapmak isterdim ama Devletinde elinde değil başka dersler de var.

5. İsterim.

6. Evet.

7. İsterim.

8. Evet yapmak isterim.

9. Evet.

10. Evet çok isterim.

11. Evet, kurslarının bile olmasını isterim.

12. Evet, isterim.

13. Evet.

14. İsterim.

15. Yapmak isterim. Çünkü, her Salı burada müzik dersi yapıyoruz, sadece bir gün ve her gün olmasını isterim, daha sık.

16. İsterim. Keşke bütün dersler müzik dersi gibi olsaydı.

17. İsterim.

18. Evet. Günde beş altı ders yapmak isterdim.

19. Evet.

20. İsterim.

21. Evet.

22. Evet.

23. İsterim.

6. Şimdiki müzik dersleri daha önceki öğretmenle yaptığın müzik derslerinden sence farklı mı? Eğer farklı ise farklı olanlar neler?

1. Farklı. Çünkü, diğer öğretilerde pek grup halinde çalışmıyorduk, hep hemen konuya giriyordu, hiç şarkılar söylemiyorduk.

2. Farklıdır. Çünkü, o öğretmenle yaptığımız ders sıkıcıydı, öğretmen fazla bir şeyler anlatamıyordu, sıkılıyordum. Şimdiki öğretmenimle eğlenceliydi. Bu ders kafama giriyor. Eski öğretmenle girmiyordu.

3. Farklı. Çünkü biz önce flüt çalışıyorduk, şimdi oyunlar oynuyoruz, eğlenceli geçiyor, arkadaşlarımızla eğleniyoruz, çalgılar çalışıyoruz. Daha önce hiç böyle şeyler yapmamıştık müzik derslerinde.

4. Bence farklı. Onda hiç grup çalışması yaptığımızı hatırlamıyorum, hep konuları işledik, onları da sınıfça unuttuk, burada daha çok eğlenceli geçti, şarkılar söyledik. Önceden hep böyle oturduk, dersler boş geçti.

5. Farklı. Çünkü, geçen müzik öğretmenimiz sınıfta yaptırıyordu. Şimdiki öğretmen bizi gruplar halinde çalıştırıyor, oyunlar oynuyoruz, eğlenceli geçiyor dersimiz.

6. Farklı. Orda öğretmen bir sayfayı açıyordu, bir şarkıyı tahtaya yazıyordu, notalarını veriyordu, bu kadar. Bu derste grup çalışmaları, bilgiler eşliğinde söz alma

hakları, mesela; öğretmenimiz kartlar veriyordu, bir şeyler konuşuyorduk ve o kartları kaldırıyorduk. Onlar çok değişikti.

7. Farklı. Öteki öğretmenimiz bize flüt çalmayı öğretirdi, sonra geçirdi, ortamımız farklıydı, öteki öğretmen sınıfta yapardı, bununla müzik odasında yapıyoruz.

8. Evet, hem de çok farklı. Çünkü öğretmenimiz bize aletleri hiç göstermemişti, adlarını söylememişti, tek böyle örnek vermişti o kadar. Oyun oynattırmıyordu, hep flüt çaldırıyordu, kitap okutturuyordu o kadar...

9. Evet. Öbür müzik öğretmenimizle sadece flüt çalıyorduk, hiç eğitici... eğitici şeyler alıyorduk ama sınırlı olarak. Şimdi çok müzik aleti tanıdık, bir çok eğitici şey gördük oyunlar oynadık.

10. Çok farklı. Eski öğretmenimizle ne çalgı çalardık, ne oyun oynardık, ne şarkı söyledik, gülmezdik, hep sıkıntılı geçirdi. Ama şimdi çok güzel geçti.

11. Evet, farklı. Diğer öğretmenlerle işte... şarkılar söyleyip, flüt çalıp dersimiz bitiriyordu. Şimdiki derste gruplaşarak şarkılar söylemek, flüt çalmak çok hoşuma gidiyor.....

12. Çok farklı. Mesela; önceki öğretmenimiz sınıfta ders işletiyordu, biz şimdi müzik odasına gidiyoruz, oradaki aletlerle çeşitli müzikler yapıyoruz, gruplar içinde çalışma yapıyoruz gruplaşarak, gruplarla oynuyoruz ve daha iyi müzik öğreniyoruz.

13. Farklı. Eskiden öğretmenimiz bize çalgılar çaldırmıyordu, hep flüt çalıyorduk daha çok, bazen bağıriyordu öğretmenimiz ama şimdiki öğretmenimiz bağırıyor, çeşitli çalgılar çaldırıyor, oyunlar oynatıyor.

14. Farklı, hem de çok farkı var. Mesela; biz burada müzik odasında müzik derslerini yapıyoruz ama önceki öğretmenimizle yaptığımız müzik derslerini sınıfta yapıyorduk, sonra birçok çalgılarla bir şeyler çalamıyorduk, sırf flütle çalıyorduk sınıfta ama burada birçok çalgıyla çalabildik.

15. Farklı. Eskiden sadece biz flüt çalıyorduk, bir de şarkı söylüyorduk. Şimdi öğretmenimiz org çalıyor, biz de şarkıları söylüyoruz hep beraber, ondan sonra öğretmen bize kağıtlar veriyordu, sorular soruyordu, biz de düşüncelerimizi kağıda yazıyorduk. İşte bu yüzden farklı ve biz de hep birlikte eğleniyorduk

16. Farklı. Çünkü, diğer öğretmenler bu aletleri falan çaldırıyor bize, şimdiki öğretmenimiz geldi, bize onları çalmayı öğretti.

17. Bence farklı. Çünkü, öğretmenimiz bize çeşitli aletler çaldırıyor, oyunlar oynatıyor, diğer müzik öğretmenimiz ise sadece flüt çaldırıyor. Onun için farklı. Burada çeşitli müzik aletleri çalıyoruz.

18. Çok farklı. Orada sınıfta işliyorduk, burada müzik odasında işliyoruz, orada sadece flüt çalıyorduk, burada her aracı çalabiliyoruz, oyunlar oynuyoruz.

19. Evet. Şimdiki müzik dersinde biz hep eğleniyoruz, eğlenceli geçiyor dersimiz, oyun oynuyoruz, öğretmenimiz düşüncelerimizi alıyor, grup çalışmaları yapıyor.

20. Farklı. Orda sınıfta yapıyorduk, burada laboratuarda yapıyoruz, flütlerle çalışıyorduk, burada değişik aletlerle çalıyoruz.

21. Çok farklı. Öbür müzik dersinde flüt çalıyorduk, hiç böyle oyunlar oynamıyorduk, sıralarımız değişti, sınıfta yapıyorduk, ama burada sıralar değişik, sınıf farklı, hem de oyunlar oynuyoruz, aletlerimiz farklı.

22. Evet. Şimdiki flüt çalmayı öğretti, ritmleri anlattı, ritmleri yazdı.

23. Var. Diğer öğretmenle yaptığımız derste diğer öğretmen ders işletiyordu, konu yazdırıyordu, bir de flüt çaldırıyordu. Bu derste yaptıklarımızla daha eğlenceli geçiyor, öğretmen müzik aletleri çaldırıyor, oyun oynuyoruz, eğlenceli geçiriyoruz.

7. Müzik derslerinde başka neler yapmak istersin?

1. Çok fazla şarkı söylemeyi, bilgi edinmeyi.
2. Başka.... Hepsini yaptık başka bir şey yapmak istemem.
3. İstedğim her şeyi yaptım.
4. Daha çok şarkı söylemek isterdim. Ama ders işlemeye zaman kalmazdı o zaman.
5. Hepsini... İstedğim oldu.
6. Öğretmenimizin bir konu vermesini ve onu bir çalgıyla çalmayı isterdim.
7. Bu kadarı bize yeter. Her şeyi yaptırıyor.
8. Bir şey yapmak istemem. Çünkü, çok güzel, zevk alıyorum, sadece hep devam etmesini isterim.

9. Bunlar bana yeter. Yeterince müzik dersinde alıyoruz, başka bir şey yapmak istemem.
10. Başka bir şey yapmak istemezdim. Çünkü, her şeyi yaptık.
11. Müzik dersinde başka....yeni yeni çalgılar çalmak isterim.
12. Müzik dersinde çeşitli oyunlarla birlikte biraz daha bilgi öğrenmek isterim.
13. Daha çok oyunlar oynamak isterim, ayağa daha çok kalkmak isterim.
14. Koro kurmak isterdim... ritm müzikleri yapmak isterdim.
15. Müzik derslerinde müzik aletlerini çalmak isterim, oyunlar oynamak isterim, herkesin eğlenmesini isterim.
16. Daha başka şey... şeyler öğrenmek isterim, daha çok org çalınmasını isterim.
17. Müzik derslerinde, derslerimin iyi olması için çalışmayı isterim, müziğimin gelişmesini isterim.
18. Müzik derslerinde her şeyi yaptık, başka yapacağımız bir şey yoktu.
19. Zaten öğretmenimiz hepsini yaptı, yapmak istediklerimizin, başka bir şey yapmak istemem.
20. Öğretmenimizle zaten her derste gerekeni yapıyoruz.
21. Her şeyi yaptığımız için aklıma şu anda başka bir şey gelmiyor.
22. Oyun oynamak, şarkı söylemek.
23. Başka oyun oynamak isterim, çalgıları çalmak isterim.

8. Okul dışından bir arkadaşına müzik dersiyle ilgili bir şeyler söylemek istesen neler söylerdin?

1. Söylemek isterdim. Çünkü, onun grup halinde çalışmalarımızı görmesini isterdim, fazla şarkı söylediğimizi görmesini isterdim, arkadaşlarımla bilgilerimi paylaştığımı görmesini isterdim.
2. Bu çok eğlenceli bir ders, sıkıcı değil, herkese tavsiye ederim.
3. Öğretmenimiz çok iyi,bizi eğlendiriyor öğretmenimiz, keşke sizinde öyle olsa derdim.

4. Müzik dersinin çok eğlenceli olduğunu, onların da öyle oturmamasını isterdim, bizim daha çok şarkı söylediğimizi söylerdim, onlarında bu öğretmene geçmesini isterdim.

5. Çok eğlenceli geçtiğini, eski müzik öğretmenimizden daha farklı olduğunu söylerim.

6. Çok sevdiğimi, eğlenceli geçtiğini, derslerin oyunlar eşliğinde güzel geçtiğini anlatırdım, bunları söylerdim.

7. Öteki öğretmenimizin bize oyun oynatmadığını, çalgılar çalmadığımızı, yeni öğretmenimizle çalgılar çalıyoruz, oyun oynuyoruz, grup halinde çalışıyoruz.

8. Önce arkadaşıma müzik dersini sevmiyorsa sevdirmeye çalışırım, okula getirmeyi sağlarım, grup çalışmalarına katılmasını isterim öğretmenlerimizden izin alıp, yani onun da bizim gibi zevk alarak öğrenmesini isterim.

9. Grup çalışmalarımızın çok iyi olduğunu anlatırdım, gelip dersimizde nasıl ders işlediğimizi göstermek isterdim.

10. Onları sınıfa çağırırdım, neler yaptığımızı, güldüğümüzü, oynadığımızı görmesini isterdim.

11. İlk önce arkadaşımı sınıfa getirip, öğretmenimi ve arkadaşlarımı tanıştırdım, sonra öğretmenimizin nasıl ders işlediğini anlatırdım.

12. İlk olarak öğretmenimin nasıl ders işlediğini söylerim, daha sonra dersimizin nasıl geçtiğini, neler yaptığımızı, bilgilerimi aktarırım.

13. Öğretmenimizi sevdiğimizi söylerim, yeni öğretmenimiz geldiği zaman daha çok oyun oynadığımızı söylerim

14. İlk önce ona derste oynadığımız oyunları anlatırdım, sonra dersin ne kadar eğlenceli geçtiğini, derste neler öğrendiğimizi anlatırdım.

15. Öğretmenimizle yaptığımız oyunları söylerim, hep birlikte şarkılarla eğlendiğimizi söylerim, güzel oyunlarla eğlendiğimizi söylerim, ondan sonra her gün müzik dersi olmasını isterim daha çok eğlenebilmek için

16. Öğretmenimizi anlatırdım, oynadığımız oyunları onlara öğretmek isterim ve öğretmenimi anlatırım...işte bu kadar.

17. Müzik dersinin çok eğlenceli geçtiğini, hem oyun....hem oyun hem de ders yaptığımızı anlatırım, çok eğlenceli çeşitli müzik aletlerini çaldığımızı anlatırım.

18. Öğretmenimizi söyledik, oynadığımız oyunları söyledik, yaptığımız çalışmalarını söyledim, sonra işlediğimiz dersleri söyledim.

19. Derslerimizin eğlenceli geçtiğini, hep oyun oynadığımızı, grup çalışmaları yaptığımızı, öğretmenimizin hep düşüncelerimizi aldığını ve farklı geçtiğini söyledim.

20. Sınıftaki öğrendiklerimi, ona sınıfta öğrendiğim bilgileri söylerim, sınıfta çaldığım, çalıştığımız, işte öğretmenimizin öğrettiği çalgıları, başka...yani bu kadar.

21. Müzik dersinin çok iyi olduğunu, çok eğlenceli olduğunu, oyunlarla daha eğlenceli olduğunu ve ruhumu dinlendirdiğini.

22. Ritimleri, deftere yazdığımız ve öğrendiğimiz her şeyi söyledim, müzik öğretmeni iyi, fikirlerimizi alıyor.

23. Öğretmenimiz geldiğinde yerimiz değişti, müzik odasına gittik, orada daha çok , daha eğlenceli geçti, çalgılar çaldık, oyun oynadık, daha eğlenceli geçtiğini söylerim.

EK-6

AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN UYGULANDIĞI BİR MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

I. ÖN BİLGİLER

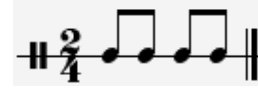
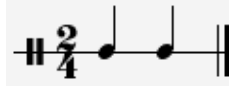
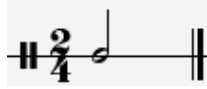
1. Okul: Konak Vasıf Çınar İlköğretim Okulu
2. Ders: Müzik
3. Öğretmen: Neslihan Çizmeci
4. Sınıf: 6-A
5. Süre: 40'
6. Konu: Müzikte Ritm Ögesi (İkilik, dörtlük ve sekizlik ses süreleri)
7. Hedefler ve Davranışsal Hedefler
 - Müzikte ritm ögesini tanıyabilme.
 - İkilik, dörtlük ve sekizlik ses sürelerini kavrama.
 - İkilik, dörtlük ve sekizlik ses süreleri arasındaki ilişkiyi anlama.
 - İkilik, dörtlük ve sekizlik ses sürelerinden oluşan ritm kalıplarını vuruşlarla belirleme.
8. Araç-Gereçler: “Çok Çalışkan Olmalıyız” adlı şarkı, org, orff ritm çalgıları

II. İŞLENİŞ

- Araç olarak seçilen “Çok Çalışkan Olmalıyız” adlı şarkının ritimleri motifler halinde öğretmen tarafından vurulur ve ardından öğrencilerden tekrarlamaları istenir. İkilik ses süresinde eller dizlere, dörtlük ses sürelerinde eller birbirine vurulur, sekizlik ses sürelerinde ise parmaklar şıklatılır.
- Bu uygulama birkaç kez tekrarlandıktan sonra öğretmen öğrencilerine hangisinin daha kısa olduğunu sorar.
- Öğrenci düşünceleri alındıktan sonra öğretmen “görev grubu” tekniğini başlatır ve sınıfı rastlantısal olarak üç gruba ayırır.

- Her gruba farklı ses sürelerini aynı anda birkaç kez vurdurur. Böylece öğrencilerin ses süreleri arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlar.

1. Grup (♩ = 60) 2. Grup (♩ = 60) 3. Grup (♩ = 60)



- Grup görevleri gerçekleştirildikten sonra öğretmen tekrardan grup düşüncelerini alır.
- Sonraki aşamada öğretmen şarkıyı kulaktan öğretim yöntemi ile öğretir ve öğrencilerinden tekrarlamalarını ister. Ardından gruplardan görevlerine uygun düşen bölümlerin ritmlerini vurarak şarkıyı söylemelerini ister.

Çok Çalışkan Olmalıyız

Orta Hızda

Söz ve Müzik: Sefai Acay



Çok ça-lış-kan ol- ma-lı - yız çok ça- lış- kan ol- ma-lı-yız



Bu u-lus i-çin bu-va- tan i - çin çok ça- lış- kan ol -ma-lı-yız

- Daha sonra öğrencilerine orff ritm çalgılarını dağıtır ve şarkı ritm çalgılarıyla birkaç kez tekrar edilir.
- Tekniğin son aşamasında öğretmen anlaşılmayan noktalara dikkat çekerek son toparlamaları yapar.

III. DEĞERLENDİRME

EK-7**GELENEKSEL YAKLAŞIMIN UYGULANDIĞI BİR MÜZİK DERSİNE
İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ****I. ÖN BİLGİLER**

1. Okul: Konak Vasıf Çınar İlköğretim Okulu
2. Ders: Müzik
3. Öğretmen: Neslihan Çizmeci
4. Sınıf: 6-C
5. Süre: 40'
6. Konu: Müzikte Ritm Ögesi (İkilik, dörtlük ve sekizlik ses süreleri)
7. Hedefler ve Davranışsal Hedefler

- Müzikte ritm ögesini tanıyabilme.
 - İkilik, dörtlük ve sekizlik ses sürelerini kavrama.
 - İkilik, dörtlük ve sekizlik ses süreleri arasındaki ilişkiyi anlama.
 - İkilik, dörtlük ve sekizlik ses sürelerinden oluşan ritm kalıplarını vuruşlarla belirleme.

8. Araç-Gereçler: “Çok Çalışkan Olmalıyız” adlı şarkı, org

II. İŞLENİŞ

- Öğretmen tahtaya ikilik, dörtlük ve sekizlik ses sürelerini yazar ve aralarındaki süre ilişkilerini açıklar.
- Daha sonra ses sürelerini ellerini birbirine vurarak örnekler ve öğrencilerinden tekrarlamalarını ister.
- Bu uygulamanın ardından ses süreleri arasında nasıl bir ilişki olduğuyla ilgili sorular sorar ve yanıtları tahtaya yazar.

- Konunun pekiştirilmesi için araç olarak “Çok Çalışkan Olmalıyız” adlı şarkıyı kulaktan öğretim yöntemi ile öğretir.

Çok Çalışkan Olmalıyız

Orta Hızda

Söz ve Müzik: Sefai Acay



Çok ça-lış-kan ol- ma-lı - yız çok ça- lış- kan ol- ma-lı-yız



Bu u-lus i-çin bu-va- tan i - çin çok ça- lış- kan ol -ma-lı-yız

- Şarkı gönüllü öğrencilerce tekrarlanır.
- Son olarak öğretmen şarkı içerisindeki ses sürelerini sorar ve gönüllü öğrenciler aracılığıyla cevaplar alınır.
- Doğru cevapları veren öğrenciler sınıfça alkışlanır.

III. DEĞERLENDİRME

EK-8

**AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNE DAYALI
MÜZİK DERSİ GRUP ÇALIŞMALARI**

GRUP GÖRÜŞLERİ

- Bir ailede anne, baba, dede, anneanne gibi fertler aile büyüklüğüdür.
- Aile fertleri oturaklı, olgun insanlardır.
- Çocuklar ailedeki küçük fertlerdir.
- Anne, baba aileyi geçindiren yetişkinlerdir.
- Aileyi oluşturan büyükler yetişkinlerdir.
- Çocuklar çok hareketlidir ve oyun oynamayı severler.
- Küçük aile fertleri çocukları sevinlidir ve yerinde durmazlar. Çünkü onlar çocuklar.
- Yetişkin oturaklı, küçükler yani çocuklar hareketlidir.

Çalışma 1. "Vızıltı" Tekniği Grup Çalışması Örneği

Kartopu Oyun Gurubu

Şarkımın sözü ile ezgi çok uyumlu.

Yukarıya çıkarken derken seslerde çıkıyor,

aşağıya inelim derken de iniyor.

İkisinde aynı anda yukarıya çıkıyor, sonra

da aşağıya iniyor.

Sesler incelidikçe sözlerde merdivenden yukarı

çıkıyorlar, merdivenden inerken ise sesimiz

inceden kalına doğru iniyor.

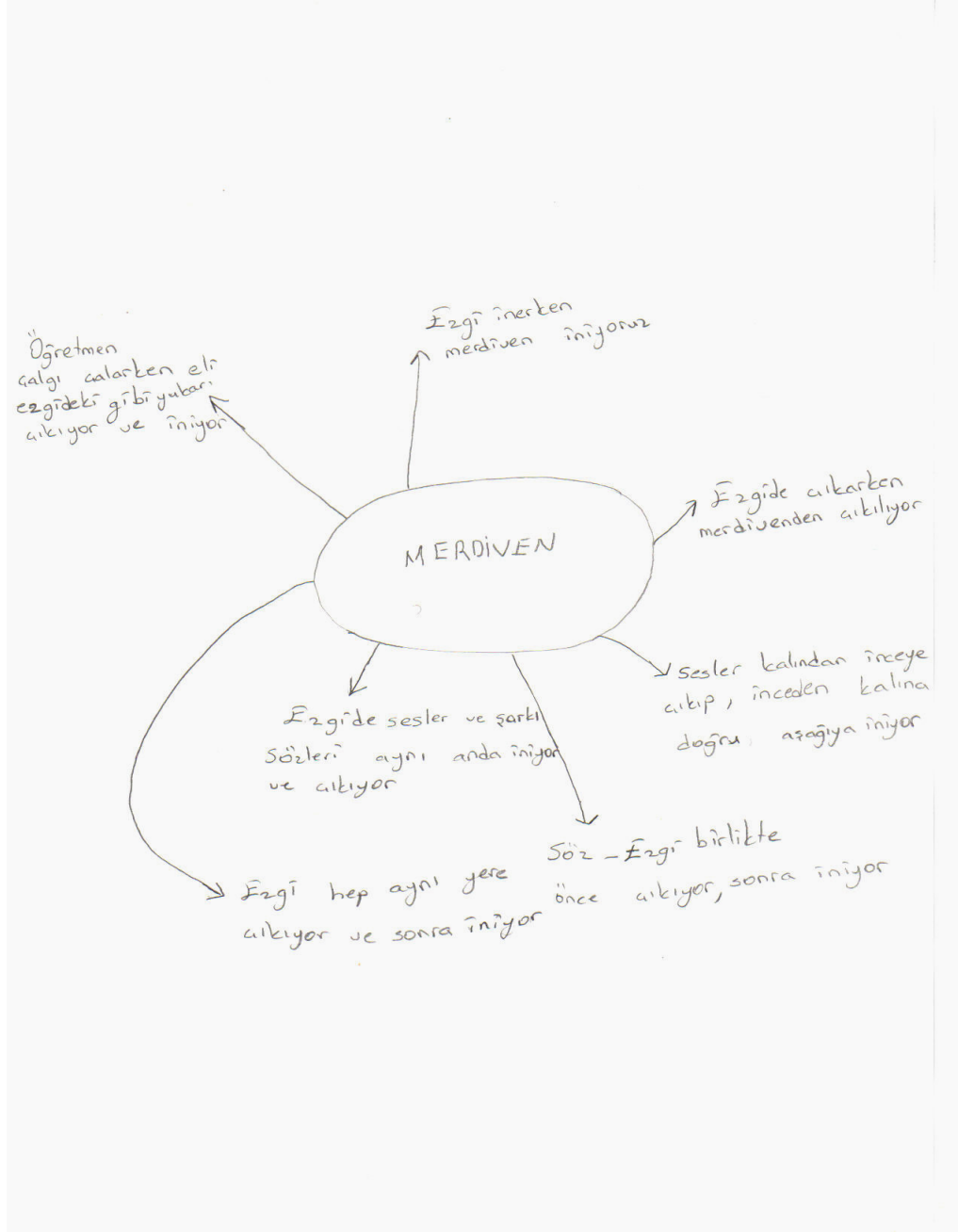
Yukarıya çıkarken sözünü söylerken ezgide

şarkı yukarı doğru çıkıyor.

Aşağıya inelim derken ezgi bu seser

aşağı iniyor. Birdaha deneyelim derken de

Çalışma 2. "Kartopu" Tekniği Grup Çalışması Örneği



Çalışma 3. "Soru Ağrı" Tekniği Grup Çalışması Örneği

SAN DAVIÇ OYUNU

- Dinlediğimiz şarkılarda gruplar halinde şarkı söylüyorlar.
- Bazı öğrenciler şarkıyı söylemeyi unutuyor.
- ! Herkes aynı şeyi söylüyor ama bazıları önce söylemeye başlıyor, bazıları sonrada söylemeye başlıyor.
- öğrenciler şarkıyı söylerken sözler arka arkaya duyulur.
- Farklı zamanlarda söylemeye başlıyorlar.
- Aynı sözleri söylüyorlar, ama yanlış duyuluyor.

Hazırlayan
SİNAN TIRKİW
61A 635

Çalışma 4. "Sandviç" Tekniği Grup Çalışması Örneği

2. GRUP (ŞİİR)

Şarkılar söylegelim

Haydi hep birlikte

İçinde birçok ezgi olsun

Aynı anda duyulsun

Birçok gurup söylesin

İçimiz neşeyle dalsun

Çalışma 5. "Şiir Yazma" Tekniği Grup Çalışması Örneği

— Şarkıdaki anlamlı kelime öbekleri —

- 1.) Neşeli ol ki,
- 2.) Genç kalasın,
- 3.) Budünyada da,
- 4.) Zeukalasin,
- 5.) Neşeli ol ki,
- 6.) Hep artsın gücün,
- 7.) Yorgunluk nedir.
- 8.) Bilme bütünün
- 9.) Ümitler hep
- 10.) Süslenir neşeyle

(Nezeli Ol ki) Cümleler

- 1- Nezeli ol ki pena kalasın
- 2- Nezeli ol ki hep artsın gücün
- 3- Bu dünyadan da zevk alasın
- 4- İşmitler hep süslenir neşeyle
- 5- Yorgunluk nedir bilme bütün gün
- 6- Gayretler hep beslenir neşeyle

Şairhidaki Paragraflardan Örnekler

- Neşeli ol ki genç kalasın, bu dünyadan zevk alsın.
- Ümitler hep süslenir neşeyle, neşeli ol ki genç kalasın.
- Neşeli ol ki hep alsın gücünü, yorgunluk nedir bilme bütün gün.
- Gayretler hep süslenir neşeyle, neşeli ol ki genç kalasın.

Türk HALK MÜZİĞİ

GURUBU

Halk müziğini, türkülerini dinlemeyi seviyoruz.

Türk Halk müziğinde birçok konularımız ve bu konular halkın ortak duygusu ve düşüncelerini anlatan konulardır. Bu yüzden seviyoruz.

Halk müziğinde bir çok çalgı vardır. Bunların başına bağlama geliyor.

Kemence, davul, tef, clarinokda müziğin çalgılarıdır.

Bestecisi belli du duwayan halk müziklerine anonim denir.
Bu teride çok güzel türküler var.

Her yöremizin müziği farklıdır. Örneğin Ege'de Zeybeku
Karadenizde horon, yani çok çeşitlidir. Bu yüzden dinlemeyi çok
Seviyoruz

Çalışma 9. "Köşelenme" Tekniği Grup Çalışması Örneği

Klasik Türk Müziği Gurubu

- Çok eskilere dayanan müzik türümüzdür.
- Makamsaldır.
- Klasik Türk Müziğinde birçok makam vardır.
- Bunlar Hicaz, hüseyini, nihavent, uşak makamı...
- Kanun, klarnet, ney, kudüm, yaylı, tambur gibi çalgılar Klasik Türk Müziği çalgılarıdır.
- Türk müziğini seviyoruz çünkü çalgılarının sesi çok güzel
- Klasik türk müziğinde birçok örnek var.
Buyüzdən çok zengin,

Çalışma 10. "Köşelenme" Tekniği Grup Çalışması Örneği

POPÜLER MÜZİK

Bu müzik türünü seçmemizin nedeni herkesin bu türü sevmesi ve dinlemesidir.

Herkes tarafından benimsenmiştir.

Gençler popüler müziği çok seviyor.

Bu türde bir çok sanatçı var. Örneğin

Barış Manço, Sezen Aksu, Sertap Erener, Nilüfer, Kayahan.

En çok gündemde olan dinlenen müzik türüdür.

Bir çok konuda pop müzik şarkısı vardır.

— Gögdeş Çok sesli Türk müziği —

Gögdeş çok sesli Türk müziğinin öncüleri Türk Besteleridir.

Bu besteciler Cemal Reşit Bey, N. Kazım Akses, Ahmet Adnan Saygın, Ulvi Cemal Erkin ve Ferit Alnar'dır.

Atatürk'ün öncülüğünde çok sesli Türk Müziği çalışmalarını başlatmıştır. Bu yüzden çok önemlidir.

Ülkemiz müziğini temsil edecek önemli bir türdür.

Çünkü hem halk müziği hem de klasik Türk müziğinden yararlanılmıştır.

Bir çok örnek eser vardır. Örn: Tunus Emre Oratoryesi

Çalışma 12. "Köşelenme" Tekniği Grup Çalışması Örneği

GRUP \Rightarrow Uluslar arası ve Eürenselle Müzikler

- Birce çok kapsamlıdır.
- Bir çok müzik türünü içine alır.
- Bu türler dünyaca tanınan baler, operalar, senfonilerdir.
- Bu yüzden eürenseldir ve önemli bir türdür.
- Türkiye'de de bu müzikler çalınır söylenmektedir.
- Çok güzel örnekleri içine alır
- Neşeye şarkı ülkemizde bilenen önemli bir örnektir.
- Bu şarkılarda güzel duygular anlatılıyor

Çalışma 13. "Köşelenme" Tekniğı Grup Çalışması Örneğı

EK-9

DENEY VE KONTROL GRUBU

MÜZİK DERSİ GÖRÜNTÜLERİ



Fotoğraf No. 1

Kontrol grubu ile bir ders



Fotoğraf No. 2.1

Deney grubunda kart gösterme tekniği uygulaması



Fotoğraf No. 2.2

Deney grubunda grup görüşlerini kartlarla sunan öğrenciler



Fotoğraf No. 3.1

Deney grubunda ses aralıklarını keşfederek öğrenen öğrenciler



Fotoğraf No. 3.2

Deney grubunda ses aralıklarını keşfederek öğrenen öğrenciler



Fotoğraf No. 4

Kontrol grubu ile bir ders



Fotoğraf No. 5.1

Deney grubunda diyez ses hazinesini arayan öğrenciler



Fotoğraf No. 5.2

Deney grubunda diyez ses hazinesini arayan öğrenciler



Fotoğraf No. 5.3

Deney grubunda bemol ses hazinesini arayan öğrenciler



Fotoğraf No. 5.4

Deney grubunda bemol ses hazinesini arayan öğrenciler



Fotoğraf No. 6.1

Deney grubunda top taşıma tekniği uygulaması



Fotoğraf No. 6.2

Deney grubunda top taşıma tekniği grubundan bir görüntü



Fotoğraf No. 6.3

Deney grubunda düşüncelerini paylaşan öğrenciler



Fotoğraf No. 7

Kontrol grubundan bir görüntü



Fotoğraf No. 8.1

Deney grubunda sandviç tekniği uygulaması



Fotoğraf No. 8.2

Deney grubunda sandviç tekniği uygulaması



Fotoğraf No. 9

Kontrol grubu ile bir ders



Fotoğraf No. 10.1

Deney grubunda şiir yazma tekniği uygulaması



Fotoğraf No. 10.2

Deney grubunda şiir yazan öğrenciler



Fotoğraf No. 11.1

Deney grubunda öğrenci düşüncelerinin alınması



Fotoğraf No. 11.2

Deney grubunda öğrenci düşüncelerinin alınması



Fotoğraf No. 11.3

Deney grubu beyin fırtınası tekniği uygulamasında sekreterin kayıtları



Fotoğraf No. 11.4

Deney grubu beyin fırtınası tekniği uygulamasında sekreterin kayıtları



Fotoğraf No. 12.1

Deney grubu köşelenme tekniği uygulaması grup notları



Fotoğraf No. 12.2

Deney grubu köşelenme tekniği uygulaması grup notları



Fotoğraf No. 12.3

Deney grubu köşelenme tekniği uygulaması grup notları



Fotoğraf No. 12.4

Deney grubu köşelenme tekniği uygulaması grup notları

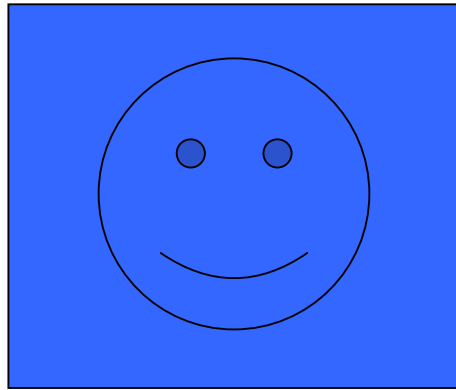


Fotoğraf No. 12.5

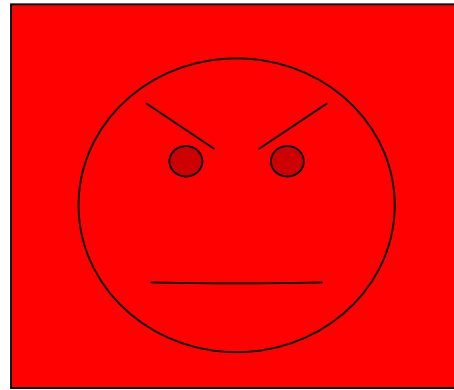
Deney grubu köşelenme tekniği uygulaması grup notları

EK-10

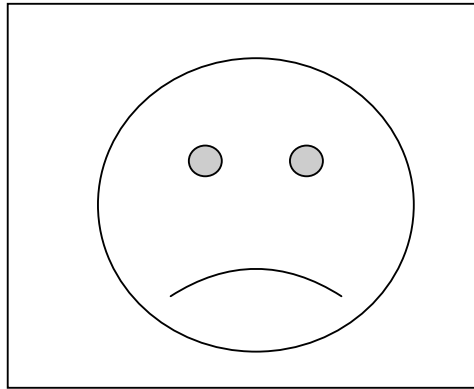
DENEY GRUBU MÜZİK DERSİ MATERYALLERİ



KATILYORUM

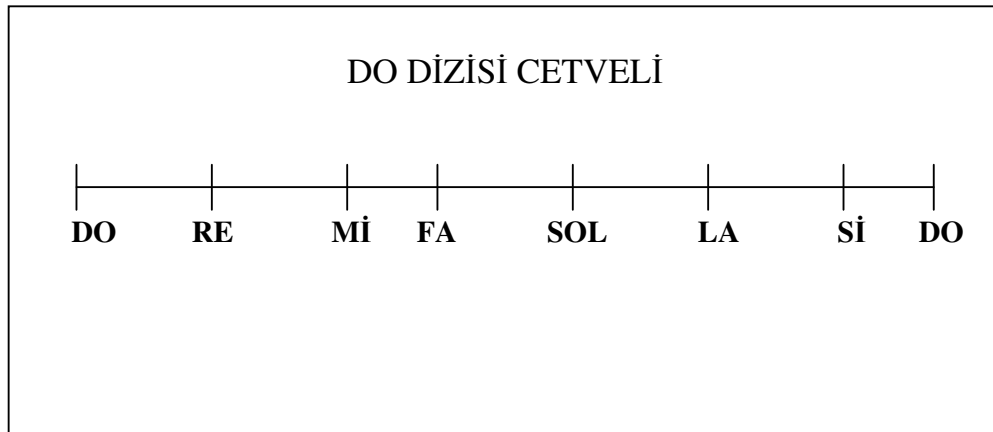
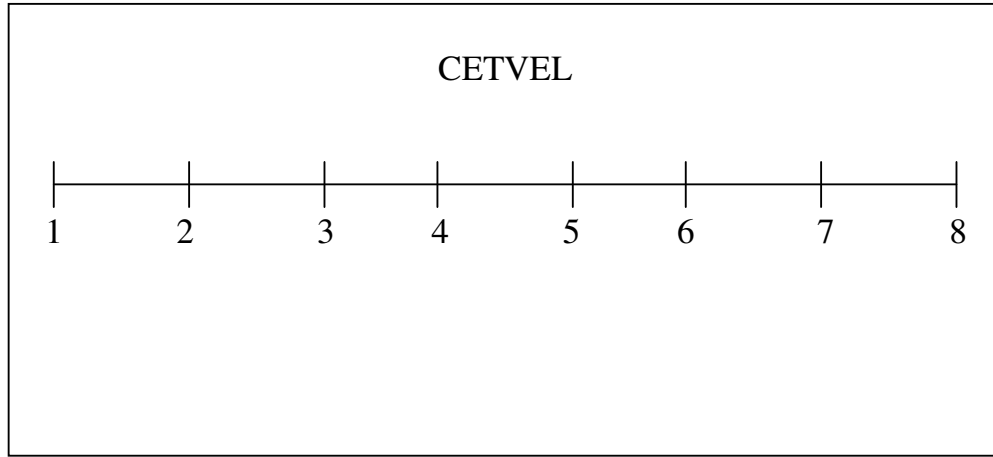


KATILMIYORUM

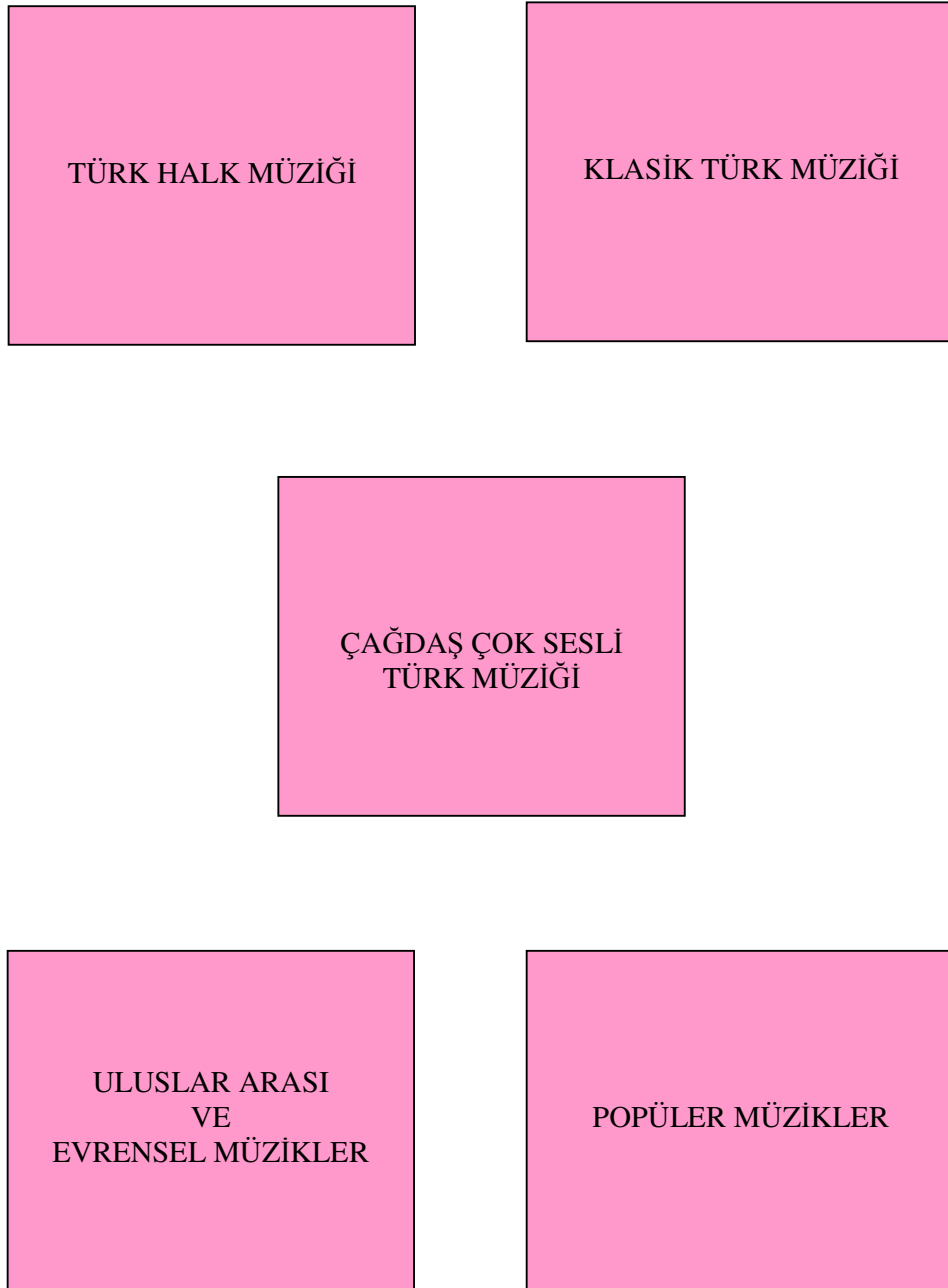


KARARSIZIM

Şekil 1. “Kart Gösterme” Tekniğinde Kullanılan Kartlar



Şekil 2. “Keşfederek Öğrenme” Tekniğinde Kullanılan Kartonlar



Şekil 3. “Köşelenme” Tekniğinde Kullanılan Grup Kartları

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MÜZİK EĞİTİMİNDE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNE
DAYALI DERS PROGRAMLARININ İLKÖĞRETİM 6. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK ÖĞRETİMİ, DERSE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ VE TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Neslihan ÇİZMECİ

İzmir

2006

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜZİK EĞİTİMİNDE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNE
DAYALI DERS PROGRAMLARININ İLKÖĞRETİM 6. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK ÖĞRETİMİ, DERSE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ VE TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Neslihan ÇİZMECİ

Danışman
Prof. Memduh ÖZDEMİR

İzmir
2006

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “ Müzik Eğitimde Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Ders Programlarının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretimi, Derse Yönelik Görüşleri ve Tutumları Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

..../..../2006

Neslihan ÇİZMECİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

İşbu çalışmada, j¼rimiz tarafından G¼zel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı M¼zik Öğretmenliği Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman)

Prof. Menderes ÖZDEMİR

Üye

Prof. H. Tahsin KILIÇ

Üye

Yrd. Doç. Dr. Vedat YILDIZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2006

Prof. Dr. Sedef GİDENER

Enstitü Müdürü

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No:..... Konu No:..... Üniv. Kodu:.....

Tez Yazarının

Soyadı: ÇİZMECİ

Adı: Neslihan

Tezin Türkçe Adı: Müzik Eğitiminde Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı
Ders Programlarının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretimi,
Derse Yönelik Görüşleri ve Tutumları Üzerindeki Etkileri

Tezin Yabancı Dildeki Adı:

Tezin Yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ Yıl: 2006

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

1- Yüksek Lisans (X)

Dili: Türkçe

2- Doktora

Sayfa Sayısı:

3- Sanatta Yeterlilik

Referans Sayısı:

Tez Danışmanının

Ünvanı: Prof.

Adı: Memduh

Soyadı: ÖZDEMİR

Türkçe Anahtar Kelimeler:

- 1- Müzik Eğitimi
- 2- Aktif Öğrenme Teknikleri
- 3- Aktif Öğrenme Tekniklerine
Dayalı Müzik Öğretimi

İngilizce Anahtar Kelimeler:

- 1- Music Education
- 2- Active Learning Techniques
- 3- Music Teaching Based On
Active Learning Techniques

1- Tezimin fotokopi yapılmasına izin veriyorum.

2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.

3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir. (x)

İmza:

ÖNSÖZ

Bu araştırma, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi, müziksel işitme becerilerinin gelişmesi ile müzik dersine ilişkin tutum ve görüşler üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın, müzik eğitimi uygulamalarına yeni bir yaklaşım kazandırması ve ışık tutması düşünülmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde, sağladıkları olanaklar ve uygulamalar boyunca her konuda gösterdikleri anlayış için Konak Vasıf Çınar İlköğretim Okulu yöneticilerine, öğretmenlerine ve çalışanlarına; araştırma konusuyla ve literatürüyle ilgili kaynaklara ulaşma aşamasındaki yardımlarından dolayı Prof. Dr. Kamile Ün AÇIKGÖZ'e; araştırma verilerinin çözümlenmesi aşamasında yol gösteren Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN'a, Yrd. Doç. Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ'e ve Arş.Gör. Behsat SAVAŞ'a; araştırmanın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen öğretmenim Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN'e; yalnızca araştırma süresince değil, her zaman ve her konuda yanımda olduğumu hissettiğim Güven KUŞ'a ve değerli aileme; ihtiyacım olan her an desteğini ve yardımlarını aldığım tez danışmanım Prof. Memduh ÖZDEMİR'e ve araştırmayı gerçekleştirmemde aktif rolü olan sevgili öğrencilerime teşekkür ederim.

Neslihan ÇİZMECİ

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ÖZET VE ANAHTAR SÖZCÜKLER.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Sanat ve Sanat Eğitimi.....	1
1.1.2. Müzik Eğitimi.....	3
1.1.2.1. İlköğretimde Müzik Eğitimi.....	4
1.1.2.2. İlköğretim Programlarında Müzik Eğitimi.....	5
1.1.2.3. 1994 İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programları...6	
1.1.2.4. Müzik Eğitiminde Müziğe İlişkin Tutumların Önemi.....	7
1.1.3. İlköğretimde Müzik Öğretiminin Boyutları.....	9
1.1.3.1. Ses Eğitimi.....	9
1.1.3.2. Müziksel İşitme Eğitimi.....	10
1.1.3.3. Çalgı Eğitimi.....	11
1.1.3.4. Müziksel Beğeni (Zevk) Eğitimi.....	12
1.1.3.5. Kuramsal Bilgilerin Eğitimi.....	12
1.1.4. Aktif Öğrenme.....	13
1.1.5. Davranışlıktan Bilişselciliğe Geçiş.....	20
1.1.6. Aktif Öğrenmenin Temel Düşünceleri.....	22
1.1.6.1. Öğrenen, Öğrenme Sürecinin Aktif Bir Ögesidir.....	22
1.1.6.2. Öğrenme Birikimli Bir Süreçtir.....	23
1.1.6.3. Öğrencilerin Öğrenme Kapasiteleri Artırılabilir.....	24
1.1.6.4. Öğrenme Malzemesi Öğrenene Bildiği Bağlamda Sunulmalıdır.....	25
1.1.6.5. Kalıcılık İçin Öğrenilenlerin Kullanılması Gerekir.....	25
1.1.6.6. Etkileşim İnsanı Ve Beyni Geliştirir.....	26
1.1.6.7. Öğrenme Sürecinde Etkili Olmak Öğreneni Güdüler.....	27

1.1.6.8. Öğrenmede Ezberleme Değil Anlam Önemlidir.....	28
1.1.6.9. Uğraştırıcılık Öğrenme Sürecinin Etkililiğini Artırır.....	28
1.1.6.10. Farklı Kişiler Farklı Biçemlerde Öğrenir.....	29
1.1.7. Aktif Öğrenmenin Kuramsal Temelleri.....	30
1.1.7.1. Yapılandırmacılık.....	30
1.1.7.1.1. Yapılandırmacılığın Türleri.....	32
1.1.7.1.2. Yapılandırmacılığın Öğrenme Ve Öğretme İçin Doğurguları.....	32
1.1.7.1.3. Dewey.....	34
1.1.7.1.4. Piaget.....	35
1.1.7.1.5. Vygotsky.....	37
1.1.7.1.6. Bruner.....	38
1.1.7.1.7. Ausubel.....	39
1.1.8. Aktif Öğrenme Teknikleri.....	42
1.1.8.1. Görev Grubu.....	42
1.1.8.2. Vızıltı.....	43
1.1.8.3. Kartopu.....	43
1.1.8.4. Soru Ağı.....	43
1.1.8.5. Kart Gösterme.....	44
1.1.8.6. Akvaryum (İç çember).....	44
1.1.8.7. Keşfederek Öğrenme.....	44
1.1.8.8. Hazineyi Bul.....	45
1.1.8.9. Top Taşıma.....	46
1.1.8.10. Sandviç.....	46
1.1.8.11. Şiir Yazma.....	46
1.1.8.12. Beyin Fırtınası.....	47
1.1.8.13. Köşelenme.....	47
1.2. Araştırmanın Amacı Ve Önemi.....	48
1.3. Problem Cümlesi.....	49
1.4. Alt Problemler.....	49
1.5. Denenceler.....	50
1.6. Sınırlılıklar.....	50

1.7. Sayılıtlar.....	51
1.8. Tanımlar.....	51
1.9. Kısaltmalar.....	53
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	54
2.1. Müzik Eğitimi İle İlgili Yayın Ve Araştırmalar.....	54
2.2. Aktif Öğrenme İle İlgili Yayın Ve Araştırmalar.....	59
2.3. İşbirlikli Öğrenme İle İlgili Yayın Ve Araştırmalar.....	64
3. YÖNTEM.....	91
3.1. Deney Deseni.....	91
3.2. Evren Ve Örneklem.....	92
3.3. İzlenen Yol.....	93
3.4. Denel İşlemler.....	94
3.5. Veri Toplama Araçları.....	122
3.5.1. Müzik Bilgisi Testi.....	122
3.5.2. Müziksel İşitme Testi.....	123
3.5.3. Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği.....	123
3.5.4. Görüşme Kayıtları.....	125
3.6. Veri Çözümleme Teknikleri.....	125
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	127
4.1. Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Müzik Öğretimi Ve Geleneksel Yaklaşımaya Dayalı Müzik Öğretiminin Öğrencilerin Müzik Bilgilerinin Öğrenilmesi Üzerindeki Etkileri.....	127
4.2. Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Müzik Öğretimi Ve Geleneksel Yaklaşımaya Dayalı Müzik Öğretiminin Öğrencilerin Müziksel İşitme Becerileri Üzerindeki Etkileri.....	131
4.3. Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Müzik Öğretimi Ve Geleneksel Yaklaşımaya Dayalı Müzik Öğretiminin Müzik Dersine İlişkin Tutumlar Üzerindeki Etkileri.....	135
4.4. Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Müzik Öğretimi Uygulamalarıyla İlgili Görüşler.....	140
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	146
5.1. Sonuçlar.....	146

5.2. Tartışma.....	147
5.3. Öneriler.....	150
KAYNAKÇA.....	152
EKLER.....	158
EK-1: Müzik Bilgisi Testi.....	159
EK-2: Müziksel İşitme Testi Soru Kağıdı.....	162
EK-3: Müziksel İşitme Testi Cevap Kağıdı.....	165
EK-4: Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği.....	167
EK-5: Deneklere Uygulanan Görüşme Soruları.....	168
EK-6: Aktif Öğrenme Tekniklerinin Uygulandığı Bir Müzik Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği.....	180
EK-7: Geleneksel Yaklaşımın Uygulandığı Bir Müzik Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği.....	182
EK-8: Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Müzik Dersi Grup Çalışmaları.....	184
EK-9: Deney Ve Kontrol Grubu Müzik Dersi Görüntüleri.....	198
EK-10: Deney Grubu Müzik Dersi Materyalleri.....	227

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1.1 Geleneksel Ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması.....	19
Tablo 3.1 Deney Deseni Tablosu.....	92
Tablo 3.2 Müzik Bilgisi Testine İlişkin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Sonaçları.....	123
Tablo 4.1 Grupların Deney Öncesi Müzik Bilgisi Düzeyleri.....	128
Tablo 4.2 Grupların Müzik Bilgisi Öntesti Puanlarına Göre Yapılan t-Testi Sonaçları.....	128
Tablo 4.3 Grupların Deney Sonu Müzik Bilgisi Düzeyleri.....	129
Tablo 4.4 Grupların Müzik Bilgisi Sontesti Puanlarına Göre Yapılan t-Testi Sonaçları.....	130
Tablo 4.5 Deney Grubunun Müzik Bilgisi Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonaçları.....	130
Tablo 4.6 Kontrol Grubunun Müzik Bilgisi Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonaçları.....	131
Tablo 4.7 Grupların Deney Öncesi Müziksel İşitme Becerileri Düzeyi.....	132
Tablo 4.8 Grupların Müziksel İşitme Öntesti Puanlarına Göre Yapılan t-Testi Sonaçları.....	132
Tablo 4.9 Grupların Deney Sonu Müziksel İşitme Beceri Düzeyleri.....	133
Tablo 4.10 Grupların Müziksel İşitme Sontesti Puanlarına Göre Yapılan t-Testi Sonaçları.....	134
Tablo 4.11 Deney Grubunun Müziksel İşitme Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonaçları.....	134
Tablo 4.12 Kontrol Grubunun Müziksel İşitme Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonaçları.....	135
Tablo 4.13 Grupların Deney Öncesi Müzik Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri.....	136
Tablo 4.14 Grupların Müzik Dersine İlişkin Tutum Öntesti Puanlarına Göre Yapılan t-Testi Sonaçları.....	137
Tablo 4.15 Grupların Deney Sonu Müzik Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri.....	137

Tablo 4.16 Grupların Müzik Dersine İlişkin Tutum Sontesti Puanlarına Göre Yapılan t-Testi Sonuçları.....	138
Tablo 4.17 Deney Grubunun Müzik Dersine İlişkin Tutum Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	139
Tablo 4.18 Kontrol Grubunun Müzik Dersine İlişkin Tutum Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	139
Tablo 4.19 Öğrencilerin Müzik Dersini Sevme Nedenleri.....	141
Tablo 4.20 Öğrencilerin Müzik Derslerinde Gerçekleştirilen Etkinliklerle İlgili Görüşleri.....	142
Tablo 4.21 Öğrencilerin Müzik Derslerinde Yapmak İstediklerine İlişkin Görüşleri.....	143
Tablo 4.22 Öğrencilerin Müzik Derslerinde Uygulanan Geleneksel Yaklaşımlarla Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Ders Uygulamaları Arasındaki Farkla İlişkin Görüşleri.....	144

ÖZET

Bu araştırma, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi, müziksel işitme becerileri ile müzik dersine ilişkin olumlu tutum ve görüşlerin gelişmesi üzerindeki etkilerini, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi ile karşılaştırmalı olarak incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup üzerinde yapılmıştır. Gruplardan birinde Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, diğlerinde ise geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi uygulanmıştır.

Araştırma verileri, deney öncesi ve deney sonrasında uygulanan test, ölçek ve deney sonrasında uygulanan görüşmeler ile toplanmıştır.

Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretime göre müzik bilgilerinin öğrenilmesi açısından daha etkilidir.

2. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretime göre müziksel işitme becerilerinin gelişmesi açısından daha etkilidir.

3. Müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesi açısından hem Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin hem de geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretiminin anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Ancak, grupların tutum puan ortalamaları incelendiğinde, Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretime göre müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

4. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, öğrencilerin müzik dersine olan ilgilerini artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler:

1. Müzik Eğitimi
2. Aktif Öğrenme Teknikleri
3. Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Müzik Öğretimi

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Music Education
2. Active Learning Techniques
3. Music Teaching Based On Active Learning Techniques

SUMMARY

This research was made in order to investigate the effects of music teaching based on Active learning techniques on learning of musical knowledge, musical hearing skills, on the improvement of positive attitude and views regarding the music courses in comparison with music teaching based on traditional approach.

The research was made on two groups which consisted of the sixth class pupils of primary education. In one of the groups music teaching based on Active learning techniques was implemented while in the other group music teaching based on traditional approach was applied.

Data from the research was collected through the test before and after the experiment , the scale and the interviews made after the experiment.

The main results of the research are as follows:

1. Music teaching based on Active learning techniques are more effective than music teaching based on traditional approach in terms of learning musical knowledge.
2. Music teaching based on Active learning techniques are more effective than music teaching based on traditional approach in terms of improvement of musical hearing skills.
3. It was found that, with regard to the improvement of positive attitude toward music courses, both music teaching based on Active learning techniques and music teaching based on traditional approach had considerable differences. However, when the averages of attitude points were examined, it was discovered that music teaching based on Active learning techniques was more effective than music teaching based on traditional approach in the improvement of positive attitude towards music courses.

4. Music teaching based on Active learning techniques increases students' interest in music courses.