



TC.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**KORO EĞİTİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN
TUTUM, ÖZ-YETERLİK ALGISI VE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Zeynep KAYA

Malatya- 2011

TC.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

KORO EĞİTİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN

TUTUM, ÖZ-YETERLİK ALGISI ve AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Zeynep KAYA

Danışman: Prof. Cemal YURGA

Malatya- 2011

KABUL VE ONAY SAYFASI

ZEYNEP KAYA tarafından hazırlanan; "Koro Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Tutum, Özyeterlik Algısı ve Akademik Başarıya Etkisi" başlıklı bu çalışma 15 Aralık 2011 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından DOKTORA BİTİRME TEZİ olarak kabul edilmiştir.

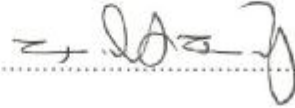
Prof. Cemal YURGA
BAŞKAN (DANIŞMAN)



Prof. Dr. Feridun MERTER
ÜYE



Prof. Bülent BİROL
ÜYE



Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT
ÜYE



Doç. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU
ÜYE



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

ONAY



Prof. Dr. Sebattin ARIBAŞ
Başlık Müdürü

beni sabırla bekleyen babama...

ONUR SÖZÜ

Doktora tezi olarak sunduğum “KORO EĞİTİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN TUTUM, ÖZ-YETERLİK ALGISI VE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ” başlıklı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Zeynep KAYA

ÖNSÖZ

Öncelikle, tezin yürütülmesinde bana destek olan danışmanım Prof. Cemal YURGA'ya ve yapıcı eleştirileri ile tezime büyük katkı sağlayan Prof. Dr. Feridun MERTER'e sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Koro eğitimciliğine başlamamı sağlayan, aynı zamanda yüksek lisans tezimin de danışmanı olan Prof. K. Bülent BİROL'a,

Her konuda bana örnek olan; Doç. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU'na ve Prof.Dr. Turan SAĞER'e,

Tezimi yazarken görüşlerine başvurduğum Prof. Suna ÇEVİK'e, Prof. Mustafa APAYDIN'a ve Dr. Atilla Çağdaş DEĞER'e,

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde bana yol gösteren ve birikimini büyük bir sabırla benimle paylaşan Arş. Gör. Onur ZAHAL'a,

Yardımlarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Özlem ÖZALTUNOĞLU'na, Arş. Gör. Ali AYHAN'a ve Arş. Gör. Taner ULUÇAY'a,

Çalışma grubunu oluşturan Müzik Öğretmenliği Programı 2009–2010 Eğitim-Öğretim Yılı girişli II. sınıf öğrencilerine ve yurtdışı kitap siparişlerimin her aşamasında bana yardım eden öğrencim Samet DALKARA'ya,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü akademik ve idari personeline,

Son olarak; bugünlere gelebilmemi sağlayan, daima yanımda olan, kendileri de birer tıp “doktoru” olan anne ve babam; Şahinaz-Abdulkadir KAYA ve kardeşim Çağlar Yüce KAYA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Zeynep KAYA

Malatya, 2011

ÖZET

Koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarıya etkisi

KAYA, Zeynep

Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Cemal YURGA

Aralık-2011, xiii+244 sayfa

Bu araştırmanın amacı; bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacı yaklaşımın, Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yedi yarıyıl boyunca aldıkları “Koro” dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarında ne ölçüde etkili olduğunu tespit etmektir. Araştırmanın yürütülmesinde kontrol gruplu öntest- sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 2010–2011 Eğitim-Öğretim Yılı, Bahar Yarıyılı 2.sınıf (n=30) öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tutum, Öz-yeterlik Algısı, Akademik Başarı Ölçeği ve Uzman Görüşü Alma Formu kullanılmıştır. Buna göre öğrenciler; 2010–2011 Eğitim-Öğretim Yılı, Güz Yarıyılı, “Koro II” dersinde aldıkları akademik başarı puanlarına göre eşleştirme yoluyla denklik gruplarına ayrılmış, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından sekiz hafta ve haftada dört ders saati süresince, deney grubuna (n=15) yapılandırmacı (öğrenci merkezli), kontrol grubuna (n=15) ise geleneksel (öğretmen merkezli) koro eğitimi verilmiştir. Araştırma verilerinin analizi için nonparametrik testlerden faydalanılmış; bu testlerin istatistiksel çözümleri, SPSS.17 paket programıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda;

- (a) Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubuyla, geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun Öz-yeterlik Algısı Ölçeği sontest puanları arasında $p<.05$ anlamlılık düzeyinde deney grubu lehine farklılaşma

olduğu ancak Akademik Başarı sıntest puanları arasında ve Tutum Ölçeği sıntest puanları arasında ($p>.05$) anlamlılık düzeyinde bir farklılaşma olmadığı,

(b) Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubunun Tutum Ölçeği öntest-sıntest puanları arasında sıntest lehine farklılaşma olduğu ve Öz-yeterlik Algısı Ölçeği öntest-sıntest puanları arasında sıntest lehine farklılaşma olduğu ancak Akademik Başarı Ölçeği öntest-sıntest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı,

(c) Geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun Tutum, Öz-yeterlik Algısı ve Akademik Başarı Ölçeği öntest-sıntest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: koro, koro eğitimi, yapılandırmacı yaklaşım, tutum, öz-yeterlik algısı, akademik başarı

ABSTRACT

THE EFFECT OF CONSTRUCTIVIST APPROACH IN CHOIR EDUCATION ON ATTITUDE, SELF-SUFFICIENCY PERCEPTION AND ACADEMIC SUCCESS

KAYA, Zeynep

Ph. D.Thesis, İnönü University Institute of Educational Sciences

Music Education Department

Supervisor: Prof. Cemal YURGA

2011 December, No of Pages: xiii+244

The purpose of this study is to determine to what extent constructivist approach as a theory of learning is effective in attitude, self-sufficiency perception and academic success for “Choir” lesson taken by students of the Music Education Program for seven midterms. In the research, control grouped pretest-posttest experimental research model is applied. Accordingly, study group of the research covers the Spring Term of 2010-2011 Academic Year, Sophomore (n=30) students of Music Education Program within the body of the Department of Fine Arts Education at the Faculty of Education of the İnönü University.

In the research, Attitude, Self-sufficiency Perception, Academic Success Scale and Expert Opinion Form have been used as data collection tools. Accordingly, students have been separated into equivalence groups through matching according to their academic success grades in “Choir II” delivered in the Spring Term of 2010-2011 Academic Year, and experiment and control groups have been formed. During eight weeks and four course hours per week, constructivist (student centered) choir education has been delivered to the experiment group (n=15) and traditional (teacher centered) choir education has been delivered to the control group (n=15). For the analysis of research data, nonparametric tests have been performed; statistical analyses of these tests have been carried out by means of SPSS.17 package program. In line with the findings obtained from the research, the followings have been found;

(a) There is no differentiation between post-test points of Academic Success Scale and Attitude Scale ($p>.05$), but there is a differentiation in favor of experiment group, between the post-test points of Self-sufficiency Perception Scale of the control group which received traditional choir education and the experiment group which received constructivist choir education at the $p<.05$ level of significance.

(b) There is no significant differentiation between the pretest-posttest points of Academic Success Scale, but there is a differentiation in favor of the post-test experiment group, between the pretest- posttest points of Attitude and Self-sufficiency Perception Scale of the experiment group which received constructivist choir education.

(c) There is no significant differentiation between the pretest-posttest points of Attitude, Self-sufficiency Perception and Academic Success of the control group which received traditional choir education,

Key words: choir, choir education, constructivist approach, attitude, self-sufficiency perception, academic success

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Kabul ve Onay Sayfası	
Onur Sözü.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xii
Kısaltmalar Listesi.....	xiii

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Hipotezler.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı.....	8
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Varsayımlar.....	10
1.7. Tanımlar.....	10

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim ve Öğretim.....	12
-----------------------------	----

	Sayfa
2.2. Öğrenme ve Öğretme.....	14
2.3. Öğrenme Kuramları.....	16
2.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	17
2.3.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	20
2.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.....	22
2.3.3.1. Yapılandırmacılığın Çeşitleri.....	26
2.3.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme Halkası.....	28
2.3.3.3. Yapılandırmacı Sınıf.....	31
2.3.3.4. Yapılandırmacı Eğitim Ortamı.....	32
2.3.3.5. Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitimci.....	33
2.3.3.6. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenci.....	35
2.3.3.7. Yapılandırmacı Öğretim Programı.....	36
2.3.3.8. Yapılandırmacı Öğretim Yöntem ve Stratejileri.....	37
2.3.3.9. Yapılandırmacı Ölçme-Değerlendirme.....	40
2.4. Müzik Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım.....	42
2.5. Koro ve Eğitimi.....	45
2.5.1. Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Koro Eğitimi.....	49
2.6. Koro Eğitimi ve Yapılandırmacı Yaklaşım.....	53
2.6.1. Yapılandırmacı Koro Sınıfı.....	62
2.6.2. Yapılandırmacı Koro Eğitimi Ortamı.....	62
2.6.3. Yapılandırmacı Yaklaşımda Koro Eğitimcisi.....	69
2.6.4. Yapılandırmacı Yaklaşımda Koro Öğrencisi.....	70
2.6.5. Yapılandırmacı Koro Dersi Öğretim Programı.....	70
2.6.6. Yapılandırmacı Koro Dersi İşleniş Süreci.....	72

2.7. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	74
2.7.1. Yurt İçi Araştırmalar.....	74
2.7.2. Yurt Dışı Araştırmalar.....	84

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	98
3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliğine İlişkin Bulgular	99
3.3. Veri Toplama Araçları.....	100
3.3.1.Uzman Görüşü Alma Formu.....	101
3.3.2.Koro Dersi Tutum Ölçeği.....	102
3.3.3. Koro Dersi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği.....	103
3.3.4.Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği.....	104
3.4. Verilerin Analizi.....	105

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Tutum, Öz-yeterlik Algısı ve Akademik Başarı Ölçeği Ön ve Sontest Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	108
4.2. Araştırmanın Dayandığı Hipotezlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	112
4.2.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	112
4.2.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	116
4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	121

BÖLÜM 5
SONUÇLAR VE ÖNERİLER

	Sayfa
5.1. Sonuçlar.....	126
5.2.Öneriler.....	128
KAYNAKÇA.....	130
EKLER.....	146
Ek-1: Uzman Görüşü Alma Formu.....	147
Ek-2: Koro Dersi Tutum Ölçeği	154
Ek-3: Koro Dersi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği.....	157
Ek-4: Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği.....	159
Ek-5: Koro Dersi Tutum Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları.....	161
Ek-6: Koro Dersi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları.....	165
Ek-7: Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları.....	169
Ek-8: Deney ve Kontrol Grubunun Eşleştirilmesi.....	173
Ek-9: Müzik Öğretmenliği Programı Koro III Dersi İçeriği.....	175
Ek-10: Yapılandırmacı Koro Dersi Ölçme-Değerlendirme Formları.....	179
Ek-11: Yapılandırmacı Koro Dersi Öğretim Programı.....	184
Ek-12: Yapılandırmacı Koro Dersi 5-E Modeli.....	191
Ek-13: Koro III Dersinde Öğrenilen Eserler	196
Ek-14: Warm-Up Kitaplarından Seçilen Bazı Egzersizler.....	221
Ek-15: Yapılandırmacı Koro Sınıfından Görüntüler.....	237

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. 1994 ve 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının İçeriksel Olarak Kısmi Karşılaştırılması (Albuz ve Akpınar, 2009:178).....	45
Tablo 2. Musiki Muallim Mektebi'nden Günümüze Koro Dersinin Müfredattaki Görünümü (Köse, 2004).....	51
Tablo 3. 1998–1999 Eğitim Yılı'ndaki Programa Göre Koro Derslerinin Görünümü.....	52
Tablo 4. 2006–2007 Eğitim Yılı'ndaki Programa Göre Koro Derslerinin Görünümü.....	52
Tablo 5. Yapılandırmacı Koro Dersi 5 E Modeli.....	63
Tablo 6. Deneysel Desen.....	99
Tablo 7. Kontrol ve Deneysel Gruplarının Akademik Başarı Puanları.....	100
Tablo 8. Ön Test Puanlarının Normallik Analizi.....	106
Tablo 9. Son Test Puanlarının Normallik Analizi.....	107
Tablo 10. TÖ Öntest Puanlarının Gruplara Göre Sonuçları.....	113
Tablo 11. TÖ Sontest Puanlarının Gruplara Göre Sonuçları.....	114
Tablo 12. TÖ Öntest-Sontest Puanlarının Deneysel Grubuna Göre Sonuçları.....	115
Tablo 13. TÖ Öntest-Sontest Puanlarının Kontrol Grubuna Göre Sonuçları.....	116
Tablo 14. ÖAÖ Öntest Puanlarının Gruplara Göre Sonuçları.....	117
Tablo 15. ÖAÖ Sontest Puanlarının Gruplara Göre Sonuçları.....	118
Tablo 16. ÖAÖ Öntest-Sontest Puanlarının Deneysel Grubuna Göre Sonuçları.....	119
Tablo 17. ÖAÖ Öntest-Sontest Puanlarının Kontrol Grubuna Göre Sonuçları.....	120
Tablo 18. ABÖ Öntest Puanlarının Gruplara Sonuçları.....	121
Tablo 19. ABÖ Sontest Puanlarının Gruplara Sonuçları.....	122
Tablo 20. ABÖ Öntest-Sontest Puanlarının Deneysel Grubuna Göre Sonuçları.....	124
Tablo 21. ABÖ Öntest-Sontest Puanlarının Kontrol Grubuna Göre Sonuçları.....	125

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı ve Demokrasi İlişkisi (Bay, KayaveGündoğdu,2010:647).....	4
Şekil 2. Davranışçı Kurama Göre Öğrenmeyi Açıklayan “Kara Kutu” Benzetmesi (Driscoll,1994:130 akt. Deryakulu,2001).....	19
Şekil 3. Bilişsel Kurama Göre Öğrenmeyi Açıklayan “Bilgisayar” Benzetmesi (Driscoll,1994:130 akt.Deryakulu,2001).....	21
Şekil 4. 5E Öğrenme Döngüsü Modeli (Şentürk, 2010: 59).....	29
Şekil 5. Koro Dersi Giriş Aşaması.....	64
Şekil 6. Koro Dersi Keşif Aşaması.....	65
Şekil 7. Koro Dersi Açıklama Aşaması.....	66
Şekil 8. Koro Dersi Derinleşme Aşaması.....	67
Şekil 9. Koro Dersi Değerlendirme Aşaması.....	68
Şekil 10. TÖ Öntest Puanlarının Histogramı.....	108
Şekil 11. TÖ Sontest Puanlarının Histogramı.....	109
Şekil 12. ÖAÖ Öntest Puanlarının Histogramı.....	109
Şekil 13. ÖAÖ Sontest Puanlarının Histogramı.....	110
Şekil 14. ABÖ Öntest Puanlarının Histogramı.....	111
Şekil 15. ABÖ Sontest Puanlarının Histogramı.....	111

KISALTMALAR LİSTESİ

N.....	Toplam Sayı
f.....	Frekans
%.....	Yüzde
\bar{X}	Aritmetik Ortalama
χ^2	Kay-kare
S.....	Standart sapma
F.....	Varyans değeri
p.....	Anlamlılık düzeyi
sd.....	Serbestlik değeri
U.....	Mann-Whitney U testi değeri
r.....	Pearson korelasyon katsayısı
TÖ.....	Tutum Ölçeği
ÖAÖ.....	Öz-yeterlik Algısı Ölçeği
ABÖ.....	Akademik Başarı Ölçeği
MEB.....	Milli Eğitim Bakanlığı
K.....	Kazanım
E.....	Etkinlik
A.....	Açıklama

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu ortaya konmuş, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve içinde geçen önemli kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bugün, teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte 21.yy, “Bilgi Çağı” olarak adlandırılmaktadır. Elbette “Bilgi Çağı”nın bilgiye ulaşmadaki kolaylığı söz konusudur. İnsanlardan beklenen, bu durumun zorunlu bir getirisi olan problemlerle mücadele etmeleridir. Bu problemlerle mücadelede; yardım alma, işbirliği içinde başkalarıyla uyum halinde çalışma, kendi kendine öğrenme, öğrendiklerini yapılandırma, kalıcı hale getirme, yeni bilgiler edinirken eski bilgilerinden faydalanma, eski bilgilerini yenileriyle birleştirme ve bunun gibi davranışları kazanmaları gerekmektedir. Bu davranışlar hiç kuşkusuz eğitim yoluyla kazanılabilmektedir. Başaran’ın da (1991: 22–23) ifade ettiği gibi eğitim;

“Değişen dünya ve çevre karşısında sorunları artan insanın yardımına koşan kurumlardan biridir. İnsanı, hem çevredeki değişmelere uyum sağlayacak hem de çevrede istenilen değişmeleri yaratabilecek yeterliğe ulaştırmak eğitimin yükümlülüğü olunca, eğitimin hızlı bir yenileşme içinde olması zorunludur. Yarının işlerini, dünün becerileri ile yapmak olanaksızdır. Bir ülkenin yarınki gereksinimlerini dünün okulları ile karşılamak da olanaksızdır. Türkiye’nin kalkınabilmesi okulların, yarının ülke sorunları ile uğraşacak olan yeni kuşakları istenen nitelikte yetiştirmesine bağlıdır”.

Eğitim denince ilk akla gelen ğretim, öğrenme ve öğretme kavramlarıdır. ğrenme ve öğretme kavramlarının temeli çok eskilere dayanmaktadır. Tarihsel süreç içinde yalnızca eğitimciler değil, düşünürler de bu kavramlar üzerinde durmuşlardır.

Senemoğlu'nun da (2010:605) ifade ettiği gibi; Socrates öncesinden beri birçok düşünür insanoğlunun 'bilme' yollarından bağımsız bir gerçeğe ulaşabilmemizin mümkün olmadığını tartışmışlardır

Mirzaoğlu da (2010:138) benzer şekilde, öğrenme ve öğretme kavramlarının insanlığın doğuşu kadar eski olduğunu, psikologların, pedagoğların, bilim adamlarının ve anne-babaların bu kavramlar üzerinde çok fazla düşündüklerini, bu alanlarda yeni kuramlar üretmeye çalıştıklarını, zaman içerisinde bu alanla ilgili pek çok çalışma yapıldığını, değişik bilim adamı ve eğitimcilerin farklı kuram ve yaklaşımları benimsediklerini, geçmişte yapılan çalışmaların en büyük amacının, "bireylere nasıl öğretiriz?" sorusuna cevap bulmak iken, son zamanlarda eğitimcilerin üzerinde düşünmek ve çalışmak zorunda kaldıkları konunun "bireyler nasıl öğrenir?" sorusu olduğunu ve son olarak "Bireyler nasıl öğrenirler?" sorusuna cevap bulmaya çalışan pek çok eğitimsel kuram ve yaklaşımdan birinin de son yıllarda eğitim literatüründe sıkça yer alan yapılandırmacı (constructivist) ğrenme yaklaşımı olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenilecek olan bilginin kaynaktan çıkıp alıcıya ulaşması aşamasında neler yaşandığı; bu bilginin alıcıya nasıl ulaştığı, alıcının bu bilgiyi nasıl elde edip yorumladığı gibi konular her zaman tartışılagelmiştir.

Saban'a (2000:119) göre; hemen her öğretmenin, öğretmenlik mesleği süresince sürekli olarak zihnini kurcaladığı konulardan biri de nasıl ğretmeliyim sorusudur. Öğretmenlerin ğretim yaklaşımı konusundaki fikirleri sık sık formal teori ve araştırmalara dayanmakla birlikte, çoğu öğretmenler için bu fikirler, onların kişisel deneyim, tecrübe ve gözlemleri, okuldaki meslektaşları ile gerçekleştirdikleri diyaloglar veya model olarak aldıkları kendi öğretmenleri ile ilgili hatıraları vb. birçok informal kaynaklara da dayanabilmektedir.

Savaş'a (2010: 417) göre yapılandırmacılık; "ilerlemeci (progressivizm) eğitim felsefesine dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımı savunanlar, ğretmeni; öğrenmeyi kolaylaştıran, ilerlemeci eğitim felsefesinin "yaparak öğrenme" ilkesini hatırlatan,

öğrencilerin öğrenmeleri hakkında dönüt veren, öğrenmenin etkin bir süreç içinde olmasını sağlayan kişi olarak tanımlarlar.

Yapılandırmacılık, öğrenen merkezli, öğrenciyi aktif kılan bir yaklaşımdır. Sabancı'ya (2009: 50) göre son yıllarda öğretimsel alanda yapılan çalışmalar öğrenmenin, öğrencilerin bilgiyi ve bilginin anlamını yapılandırmada aktif olması ile gerçekleşebileceği üzerinde durmaktadır. Modern yaklaşımlarda öğrencinin zihinsel süreçlerinin farkında olması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna göre öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi süreci yaratabilmesinde en temel veri kaynağının öğrencinin nasıl düşündüğü ve nasıl öğrendiği hakkında elde edilen bilgiler oluşturmaktadır.

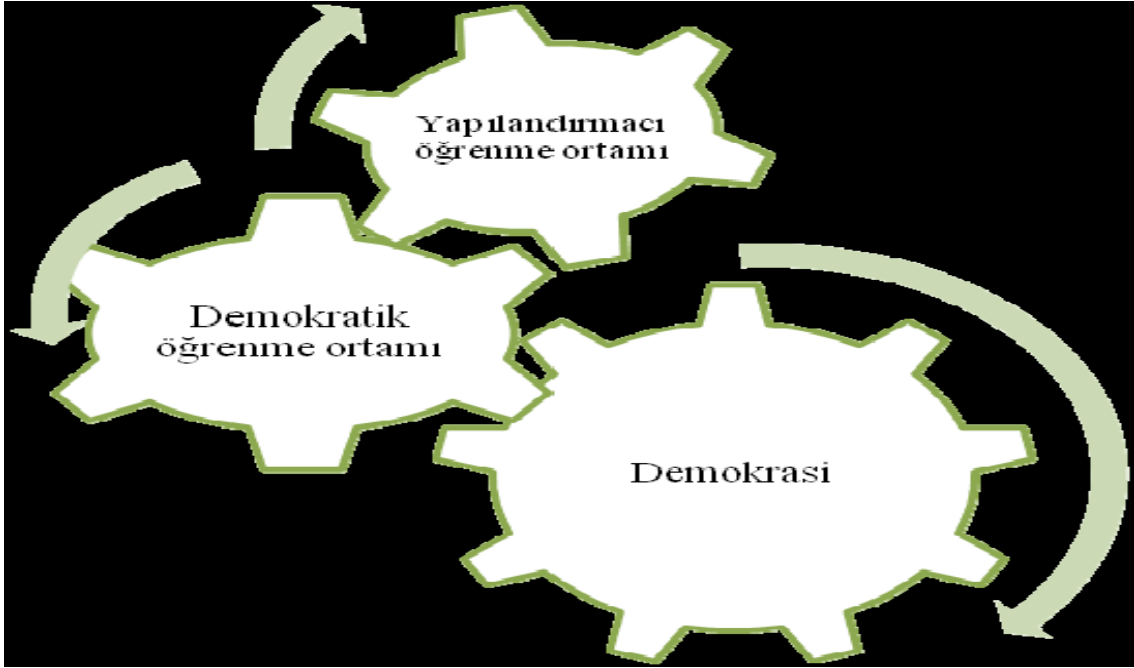
Öğrenci merkezli eğitim, çağdaş eğitim sisteminin bir gereğidir. Çağdaş eğitim, insanın niteliklerini geliştirmeyi esas alan, insan ihtiyaçlarına önem veren, öğrenciyi merkeze alan, öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi bireyselleştiren bir eğitim anlayışıdır.

“İnsan niteliklerini ve ihtiyaçlarını esas kabul eden ve insanı merkeze alan eğitim hizmetinin niteliğinde kaliteye bağlı olarak kişisel farklılıklara ve ayırt ediciliğe dikkat edilir, eğitim ve öğretim mümkün olduğu ölçüde kişiselleştirilir. Öğrencinin bulunduğu aşamadan başlamak şartıyla onun özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun eğitim hizmeti vererek maksimum seviyeye gelmesine yardımcı olmak, çağdaş eğitim sistemlerinin ve okulların amacıdır” (Karakaya, 2004:2).

Yapılandırmacı yaklaşım öğretimi bireyselleştirdiği ve öğrenciyi merkeze aldığı kadar, demokratik bir öğrenme ortamının da önemli olduğuna vurgu yapar. Başka bir deyişle, yapılandırmacı yaklaşımla demokrasi arasında çok yakın bir ilişki vardır. Bay, Kaya ve Gündoğdu'nun (2010:647) ifade ettikleri gibi; geleceği şekillendirmesi beklenen öğretmenlerin demokratik toplum yaratma idealine yapacağı katkı da, ancak kendilerini demokratik ortamlarda yetiştirmesi ile olasıdır. Son zamanlarda eğitim süreçlerinde etkili olan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarının demokratik öğrenme ortamları olduğu varsayılmaktadır.

Deryakulu da (2001: 74) benzer şekilde yapılandırmacı kuramla demokrasi arasındaki ilişkiye dikkat çekerek; herkesin etkin olarak çalıştığı, daha çok öğrenmek için zihinsel çaba gösterdiği, araştırma yaptığı, başkalarıyla etkileşimde bulunduğu, görüşlerini paylaşıp işbirliğine girdiği ve böylelikle öteki insanların öğrenmesine katkı

sağladığı, demokratik değerlere önem verdiği, ılımlı davrandığı, sorumluluk bilinci taşıdığı ve olayları bütünlük içinde değerlendirdiği kısacası yapıcı öğrenme anlayışının başarılı olarak uygulandığı bir sınıfın, gerçek anlamda demokrasinin yaşandığı bir yer olduğunu ifade etmiştir.



Şekil 1. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı ve Demokrasi İlişkisi (Bay, Kaya ve Gündoğdu, 2010: 647).

Demokratik ortamın özelliklerine ilişkin Kıncal ve Işık (2003: 54–58) tarafından yapılan bir çalışmada; eşitlik, yaşama saygı, özgürlük, adalet, dürüstlük, iyiyi arayış, işbirliği, özgüven, hoşgörü, duyarlılık ve sorumluluk, farklılıkları kabul etme, güvenlik, barış, gelişim, mükemmellik ve etkililik, demokratik değerler olarak tespit edilmiştir.

Bakır'a (2011: 39) göre; demokratik bir eğitim ortamı, salt siyasal açıdan değil insan hayatının bütün alanlarında bireylere özgür düşünme imkanı sağlar. Bu imkan dahilinde her tür ders içi ve dışı etkinliklerin tasarlanması ve düzenlenmesi yine demokratik ilkelere uygun olarak yapılır. En önemlisi demokratik düşünme alışkanlığı kazandırılır ve bu sayede temel ilgi ve becerilerin gelişimi sağlanır ki bu da hayat boyu devam eden ve hayatın bizzat kendisi olan bir süreç olarak eğitimin temel karakteristiğini şekillendirir.

Özden de (2009: 141) demokrasinin yerleşmesi ile eğitim düzeyi arasında çok yakın bir ilişki olduğunu, eğitim düzeyinin yüksek olduğu bir ülkede demokratik olmayan uygulamaların sürdürülemeyeceğini, bu bağlamda eğitim düzeyinin çok düşük olduğu demokratik bir ülke bulmanın da olanaksız olduğunu, demokrasinin ancak kendi kendine karar verebilen ve olayları değerlendirebilen insanlarla yaşayabileceğini belirtmiştir.

Görüldüğü gibi eğitim-demokratik eğitim-yükseköğretim ve yapılandırmacı yaklaşım kavramları arasında pozitif bir korelasyon vardır. Yapılandırmacı yaklaşımın temelindeki demokrasi anlayışı, özellikle yükseköğrenim sürecinde kazanılmaktadır. Yükseköğrenimde öğretme-öğrenme süreçlerinin de eğitimdeki yeni yaklaşımlara paralel bir çizgiyi takip etmesi, yapılandırmacı felsefeye dayanılarak gerçekleşmesi kaçınılmazdır.

Bu konudaki misyonuna yönelik olarak O.Oğuz (2001:133), üniversitelerin bilgiyi kullanan ve üreten, yaşam boyu öğrenmeyi kendisine ilke edinen; araştıran, kendisini ve çevresini geliştirmeye çalışan, işbirliği yapabilen, yeniliklere açık, çok yönlü ve eleştirel düşünen, sorunların çözümüne katkıda bulunan özellikte bireyler yetiştirmesi gerektiğini, üniversitenin yeni eğitim paradigmasının “öğrenmeyi öğrenme” ilkesine dayandığını ve bundan dolayı bilgi transferinin değil, bilgi üretiminin ön plana çıktığını, öğrencinin de, bu sürecin aktif bir parçası olduğunu ifade etmiştir.

A.Oğuz da (2004: 189), “Yükseköğretimde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları” başlıklı çalışmasında Türkiye’deki yükseköğretim sisteminde öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili sorunlara değinip, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının nasıl düzenlenebileceğini irdelenmiş; yükseköğretimde, öğrencilerin bilgiyi kullanan ve üreten, çok yönlü ve eleştirel düşünen, araştıran ve problem çözme gücüne sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri gerektiğini bu nedenle, yükseköğretimdeki öğretme-öğrenme süreçleri eğitimdeki yeni paradigmalara çerçevesinde geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar 1924’te Musiki Muallim Mektebi’nin kurulmasından bugüne kadar olan 87 yıllık süreç içinde programlarını ve yaklaşımlarını değiştirmek amacıyla sürekli bir “yeniden yapılanma” yoluna gitmiştir. Türkiye Cumhuriyeti, genç bir ülke olması nedeniyle sanat, sanat eğitimi, sanatçı yetiştirme,

müzik, müzik eğitimi, müzik öğretmeni yetiştirme, müzik bilimi, müzik bilimcisi yetiştirme gibi konularda sürekli bir yenilenme ve değişiklik yapma gereği duymaktadır. Bu anlayıştan yola çıkarak 2006 yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme kuramını esas alan yeni bir müzik dersi programı uygulanmaktadır.

“Yeni bir anlayış ve yaklaşım ışığında oluşturulan 2006 İlköğretim müzik dersi öğretim programı; yapısalcı anlayış doğrultusunda, oyun-dans-devinim eksenli ve işbirliğine dayalı aktif öğrenme süreci ile birlikte; özellikle ilk iki kademede Orff yöntemine dayandırılarak; müzik-hareket birlikteliği ile kendine olan güvenlerinin gelişimini destekleyecek ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile de aynı zamanda sosyalleşme sürecine olumlu katkılar sağlayacak biçimde tasarlanıp hazırlanmıştır” (Albuz ve Akpınar, 2009: 182).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı yalnızca genel müzik eğitiminde değil mesleki müzik eğitiminde de birçok derse uyarlanmış, bu alanda birçok araştıma ve çalışma yapılmıştır. Mesleki müzik eğitiminin gerçekleştiği kurumlardan biri de üniversitelerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programlarıdır. Bu programlarda yer alan derslerden birisi de “Koro” dersleridir.

Her ne kadar Yiğit (2001) “koro eğitimi, çağdaş öğretim metotlarından, öğrenci merkezli bir müzik öğretimi ortamında öğretmen-öğrenci işbirliği ile yapılır” (s.97) demişse de, koro eğitimcilerinin öğrenme kuramlarını ne şekilde uyguladıkları; eser seçiminden, derste gerçekleşen etkinliklere ve ölçme-değerlendirme sürecine kadar öğrenciyi aktif kılan öğrenci merkezli yaklaşımla mı veya kararları tamamen eğitimcinin aldığı, eğitimcinin merkezde olduğu; öğretmen merkezli yaklaşımla mı derslerini devam ettirdikleri bilinmemektedir. Bu yöntemler tamamen eğitimcinin kişisel tercihine bağlıdır.

Öğrenme kuramlarından biri olan yapılandırmacı öğrenme kuramının uygulandığı bir koro dersinde öğrencilerin derse yönelik tutumları, öz-yeterlik algıları ve akademik başarıları etkilenmekte midir, geleneksel (öğretmen merkezli) koro eğitimi ile yapılandırmacı (öğrenci merkezli) koro eğitimi arasında, öğrencilerin bu derse yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarıları açısından anlamlı farklılık oluşmakta mıdır? Bütün bu soruların ışığında oluşturulan araştırmanın problem cümlesi şudur: Koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın, tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarıya etkisi var mıdır?

1.2. Hipotezler

Araştırmanın problem durumunun paralelinde aşağıdaki hipotezler sınanmıştır:

1. Ho: Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Tutum Ölçeği** son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Yapılandırmacı Yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Tutum Ölçeği** son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

2. Ho: Yapılandırmacı Yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği** son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H2: Yapılandırmacı Yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği** son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

3. Ho: Yapılandırmacı Yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği** son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H3: Yapılandırmacı Yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği** son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin koro dersine yönelik; tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarısına etkisi olup olmadığını tespit etmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yapılan bu araştırma, son yıllarda oldukça gündemde olan yapılandırmacı öğrenme kuramının, öğrencilerin koro dersine yönelik tutumunu, öz-yeterlik algısını ve akademik başarısını ne ölçüde etkilediğini öğrenmeyi amaçlayan deneysel bir çalışma olup; koro eğitiminde öğrenme kuramlarını ele alması, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki koro derslerinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedef davranışlara farklı yollardan ulaşmalarına ve koro derslerinin önemine dikkat çekmesi bakımından özgün bir değere sahiptir.

2000'li yılların başlarından itibaren müzik eğitimi alanında multidisipliner araştırma sayısında büyük bir artış olmuştur. Örneğin çalgı çalışmada yöntemler, çalgı çalmadan kaynaklanan bedensel rahatsızlıklar ve bunların oluşmaması için yapılması gerekli egzersizler, üst bilişsel düşünme becerileri, performans anksiyetesi, nöro-linguistik programlama teknikleri (NLP), ses eğitimi ile ilgili araştırmalarda KBB işbirliği ile Dr.Speech vb. özel bilgisayar programlarının kullanımı, müzik eğitiminde çoklu zeka yaklaşımları, kalite kriterleri ve bunun gibi farklı disiplinlerden faydalanan araştırmalar dikkat çekicidir.

2000'li yılların ortalarından itibaren de eğitim bilimleri tabanlı, deneysel desenli, daha eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaların sayısı artmış, öğrencilerin derse yönelik tutumları, güdülenmeleri, öğrenme düzeyleri, akademik başarılarını arttırmaya yönelik uygulamalar önem kazanmış, müzik eğitimi-öğretimi ve öğreniminde bakış açıları değişmiş, geleneksel yaklaşımlardan sıyrılarak “ne öğretiriz” den, “nasıl öğretiriz”e ve son olarak “öğrenci nasıl öğrenir” noktasına ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrenci etkinliğini, aktifliğini, demokratik sınıf ortamını destekleyen bu ve buna benzer araştırmaların, ülkemizdeki kurumsallaşmış müzik eğitimi ve öğretimini ileriye götüreceği düşünülmektedir.

Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, müzik eğitiminde öğrenme kuramlarını ele alan çalışmaların azlığı ve son yirmi yılda yapılmış olan müzik ve müzik eğitimi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde; koro, koro eğitimi, koro yönetimi ve mesleki müzik eğitiminde koro konularını ele alan tez sayısının yok denecek kadar az olması göz önüne alındığında, bu çalışmanın; müzik eğitimine, müzik eğitimcilerine, koro eğitimcilerine, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarına, öğrencilere ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Değer ve AYTEPE'nin (2009: 149) ifade ettiği gibi; yükseköğretim düzeyinde, koro eğitimcisi yetiştiren programların olmaması, koro şefliği/eğitimciliğinin bir meslek dalı olarak yerleşmemesi veya yapılamaması, koro eğitimi alanına yönelik; gerçekçi temellere sahip ve eğitsel amaca hizmet eden yöntem-kaynaklarının azlığı, dağarcık yetersizliği, müzisyenlerin “koro eğitimi”ni doğru zeminde değerlendirememesi, Türkiye’de koro müziğinin hakettiği noktadan çok uzak olmasına neden olan etmenlerden bazılarıdır.

Bu noktadan hareketle, Türkiye’de koro müziğinin yanı sıra koro eğitiminin de gelişmesi için bilimsel çalışmalara, yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Son birkaç yıldır oldukça gündemde olan müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda “müzik eğitiminde yeni yaklaşımlar” bağlamında bu deneysel çalışmanın, araştırmacıya alanıyla ilgili öğretimsel boyutta kazandıracığı birikimin yanında, multidisipliner bir çalışma olması nedeniyle de araştırmacının eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi ve eğitimde program geliştirme gibi alanlarla da ilgili bilgi birikimini arttırması beklenmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

a) Amaçları bakımından yapılandırılmış korolar sınıflandırmasına göre “Eğitim Amaçlı Korolar” kategorisinde değerlendirilen Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı Korusu,

b) İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 2010–2011 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı III. Sınıf Öğrencileri

c) Koro III dersi ve içeriği

d) Haftada 4 ders saati ile toplam 8 haftalık deney süreci,

e) Bu konu ile ilgili ulaşılabilen literatür ve kullanılan istatistik teknikler ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

a) Araştırma yönteminin; araştırmanın amacına, konusuna ve cevabı aranan problemin çözümüne uygun olduğu,

b) Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, araştırma için gerekli bilgilere ulaşmayı sağlayacak nitelikte olduğu,

d) Araştırmaya katılan deneklerin ölçme araçlarına içtenlikle ve gerçekçilikle cevap verdikleri, kabul edilmiştir.

1.7. Tanımlar

Koro: “Sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, önceden belirlenen bir modele uygun olarak tek ya da çok sesli müzik yapıtlarını seslendirme, yorumlama amacıyla oluşturulan, etkinlikleriyle toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunan ses topluluklarıdır” (Çevik, 1999: 43).

Koro Eğitimi: “Koroya ve koroyu oluşturan birim ve bireylere, ortak yaşamları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak, belirli sosyomüziksel davranışlar kazandırma, ya da koronun ve koroyu oluşturan birim ve bireylerin sosyomüziksel davranışlarını ortak yaşantıları yoluyla, amaçlı ve yöntemli olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir” (Uçan,2001: 31–32).

Yapılandırmacı Yaklaşım: Felsefedeki pozitivism sonrası oluşan yeni bakış açısının, öğrenme kuramlarına uyarlanmasıdır. Felsefedeki öznel gerçeklik üzerine kurulan bu eğitim anlayışı “yapılandırmacılık” veya “oluşturmacılık” (constructivism) olarak adlandırılmaktadır (Özden, 2009: 54).

Tutum “Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim” (Demirel, 2010b: 133),

Öz-yeterlik Algısı: “Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı” (Bandura’dan 1986: 391 akt. Senemoğlu, 2010:230)

Akademik Başarı: “Öğrencilerin okul yaşamında amaçlanan davranışlara ulaşma düzeyi” (Silah, 2003: 103) olarak tanımlanmaktadır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; eğitim, öğretim, öğrenme-öğretme kavramları, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarından yapılandırmacı yaklaşım ve koro eğitimi ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiş; koro eğitimi ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki ilişki ortaya konmuş, incelenen araştırmalar ilgili literatür bölümünde özetlenmiştir.

2.1. Eğitim ve Öğretim

Eğitim ve öğretim, insanların doğumdan ölüme iç içe oldukları, yalnızca okul sürecinde değil hayatlarının her alanında karşılaştıkları kavramlardır. Birçok yazar, insan hayatında çok önemli bir yeri olan bu kavramları çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Buna göre eğitim:

Tezcan'a (1997) göre "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci" (s.3), Püsküllüoğlu'na (1994) göre "yeni kuşakların toplum yaşamında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları edinmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme" (s. 347), Uçan'a (2005) göre "bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreçlerden biri" (s.14), Erdem'e (2005) göre "kişinin özgürleşmesine ve tüm yeteneklerini geliştirmesine yardım eden bir etkinlik" (s.12-13), Fidan ve Erden'e (1993) göre ise "kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği sürecin tümüdür" (s. 18-19).

Bir bilim alanı olarak eğitimin, bir varoluş sebebi ve amacı vardır. Şişman'a (2004) göre eğitimin esas amaçlarından biri; "insanın doğuştan sahip olduğu bazı yetenekleri ortaya çıkartmak ve geliştirmek" (s.4) ve Başaran'a (1991) göre "...eğitilenin sorun çözme gücünü geliştirmesidir" (s.20).

Farklı içeriğe ve amaca sahip kavramlar olmasına rağmen genellikle eğitim ve öğretim kavramı, birbirleriyle karıştırılmaktadır.

Demirel'e (2010a: 62) göre eğitim bilimi alan yazınında eğitim ve öğretim kavramlarını birlikte kullanma ve çoğu kez de birini diğersinin yerine kullanma alışkanlığı günümüze kadar devam etmiştir. Eğitim, genelde bireyde davranış değiştirme süreci olarak da kullanılırken öğretim, öğrenme sürecinin yönlendirilmesi anlamında kullanılmaktadır. Diğer bir anlatımla öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi için planlanan, kasıtlı ve sistematik bir eğitim sürecidir.

Öğretim, öğrenciler arası bireysel farklılıkları göz önüne alan, öğrencilerdeki gelişim özelliklerini dikkate alan, zaman tasarrufu yaparak bilgilerin en hızlı ve ekonomik bir biçimde öğrenciye aktarılmasına olanak tanıyan birtakım ilkelere dayanmaktadır. Demirel (2010a: 64–65) bu ilkeleri altı başlıkta ele almıştır:

1- Öğrenciye Görelik İlkesi: Öğretimin düzenlenmesi sürecinde bireysel farklılıkların, öğrencinin fizyolojik ve psikolojik özelliklerinin dikkate alınması söz konusudur. Öğretilecek konular belirlenirken öğrencinin zihinsel ve bedensel gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları öğrenmesinde önemli rol oynar.

2- Bilinenden Bilinmeyene İlkesi: Öğretimi düzenlerken öğrencinin geçmiş bilgi ve deneyimlerinden yararlanılmalıdır. Öğrencilerin bildiklerinden hareketle bilmedikleri konular üzerinde durulması daha anlamlı olmaktadır. Öğrenci yeni bilgileri ile eski bilgilerini karşılaştırarak, öğrendiğini daha anlamlı hale getirecektir.

3- Somuttan Soyuta İlkesi: Öğrencilerin zihinsel gelişimi somuttan soyuta doğru gelişmektedir. Öğrenci kişisel somut kavramları daha kolay öğrenir. Bu nedenle öğretme sürecinde öğrencilere öncelikle somut bilgiler verilmeli, daha sonra soyut kavramlar öğretilmelidir.

4- Yakından Uzağa İlkesi: öğrenci doğal ve toplumsal bir çevrede yaşar. Öncelikle çevresini öğrenme isteğindedir. Öğrenciye öğretilen bilgilerin düzenlenmesinde hem doğal hem de sosyal olarak onun en yakın çevresinden hareket edilmelidir.

5- Açıklık İlkesi: Öğretimde öğrencilerin ne kadar çok duyu organının öğrenmeye katılımı sağlanırsa öğrenme o kadar güçlü ve kalıcı olur. Öğretim konuları, öğretim yöntem ve teknikleri de ne kadar çok duyu organını etkilerse eğitimde açıklık o derece gerçekleştirilmiş olur.

6- Ekonomiklik İlkesi: Öğretimde yapılacaklar en kısa yoldan, en az zaman, emek, para ve enerji ile en yüksek verim elde edilecek şekilde yapılmalıdır. Bunun için de planlamanın en iyi ve ayrıntılı biçimde yapılması büyük önem taşımaktadır.

Küçükahmet'e (2009: 49–53) göre bu ilkeler arasında çok sıkı dinamik bağlantılar olup; öğretimde bu ilkelerin ayrı ayrı değil, bütün halinde uygulanması önemlidir. Aynı zamanda bu ilkeler, öğretmenin uygun faaliyetlere yönelmesini sağlayacağı gibi, öğrenciyi de güdüleyerek başarılı olmasını kolaylaştıracaktır.

2.2. Öğrenme ve Öğretme

Eğitim ve öğretim kavramlarında olduğu gibi öğrenme ve öğretme kavramlarında da benzer bir iç içe geçmiş olma durumu vardır. Her ikisi de eğitim sürecinin birer parçası olup bu sürecin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır.

Bacanlı (2004) öğrenmeyi, “tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı/sürekli değişiklikler” (s. 145) şeklinde tanımlamıştır.

Fidan'a (1996: 10–11) göre öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluşmakta ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirmekte; öğretme ise, öğrenmeyi sağlamaktadır. Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri ise öğretim olarak adlandırılmaktadır.

Tıpkı öğretimin birtakım ilkelere dayandığı gibi, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan öğretme eylemi de belli bir amaç ve ilkeler doğrultusunda, bireyde davranış değişikliği meydana getirmeyi hedeflemektedir.

“Öğretme en geniş anlamı ile öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir. Öğretme bilinçli ve amaçlı bir etkinliktir. Öğretme faaliyetleri bireyde davranış değişikliği meydana getirmek amacı ile bir kişi ya da grup tarafından düzenlenebileceği gibi,

bilgisayar, televizyon, kitap gibi çeşitli materyallerde yer alan görsel ve yazılı sembollerle de sağlanabilir” (Fidan ve Erden, 1993: 22).

Başka bir ifadeyle öğretme “eğitim yolu ile kazanılan davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir” (Demirel, 2010a: 9).

Birbirini tamamlayan öğretme ve öğrenme kavramları, öğreten ve öğrenen açısından farklı perspektife sahip, aynı sürecin birer parçasıdır. “Bu sürece, davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında olup biten şey, öğretme veya öğretimdir. Aynı sürece, davranışı değişen birey açısından bakıldığında olup biten şey ise, öğrenmedir. Bu yüzden söz konusu süreç genellikle öğrenme-öğretme süreci olarak adlandırılmıştır” (Özçelik, 2010: 2).

Öğrenme olayının gerçekleşmesi, hem fizyolojik hem de psikolojik bazı oluşumlara bağlıdır. Bireyler bu iki oluşumun birlikte işleyişi ile öğrenebilmektedirler. Eğer bireylerin fiziksel ve zihinsel hazır bulunuşluk düzeyleri yeterli değilse ve bu işleyişi engelleyen bazı faktörler varsa öğrenme olayı gerçekleşmemektedir.

Aşılıoğlu (2007: 16), öğrenmenin beyinde DNA iplikçikleriyle oluşturulan bağlantılara dayandığı ve beyinde biyokimyasal birtakım değişmeler olduğunun kabul edildiğini, bu değişmelerin öğrenmeye hazır olma, güdülenme, dikkat, etkin katılım, alıştırma ve tekrar, eğitim ortamı ve geribildirim gibi bazı önkoşulları olduğunu, bir davranışın kazanılabilmesi için bireyin zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan öğrenmeye hazır olması gerektiğini vurgulamıştır.

Eğitimcilerin, öğretileri gereken bilgileri öğrencilerine nasıl iletecekleri ile ilgili birçok strateji, yöntem ve teknik ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin bu bilgileri nasıl aldığı ile ilgili de hala değişmekte ve gelişmekte olan çeşitli yaklaşımlar, kuramlar vardır.

Öğretme-öğrenme sürecinde, eğitimcilerin öğrenme yöntem ve stratejilerini çok iyi bilmeleri gerektiğine ve bu bağlamda sorumluluklarının büyük olduğuna dikkat çeken H. Yokuş ve T.Yokuş’ a (2010:1–2) göre; öğrenme her ne kadar bireysel bir sorumluluk gibi gözükse de öğrenmeye etki eden önemli bir faktör de eğitimcilerdir. Öğrenme sürecinde eğitimciler, öğrenmeye ilişkin aktiviteleri gerçekleştirirken, öğrenciyi öğrenme birimlerinden haberdar etmeli, öğrenmeye ilişkin ihtiyaç ve

farkındalık yaratmalıdır. Öyleyse eğitimciler, öğrenmeye yönelik çeşitli yöntem, taktik ve stratejilerden haberdar olmalı ve eğitim sürecini bu strateji, yöntem ve taktikler çerçevesinde planlamalıdır.

Bu görüşten hareketle Karakaya da (2004: 2), öğretim yöntem ve tekniklerinin önemine dikkat çekerek öğretme ve öğrenmede kullanılan yöntem ve tekniklerin niteliğinin; öğrenmede nitelik ve nicelik artışına neden olan temel faktörlerden birisi olduğunu, öğretim yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliğin öğrenci, konu ve öğrenme çevresinin özelliklerine uygun olanaklarının kullanılmasından bir zenginlik olarak düşünüldüğünü açıklamıştır.

Öğretim yöntem ve tekniklerinin başarılı bir biçimde uygulanması da ancak eğitimcilerin öğrenme kuramlarını bilmeleri, bu kuramları özümsemeleri ve içselleştirebilmeleri yoluyla olmaktadır.

2.3. Öğrenme Kuramları

Öğrenilecek olan bilginin kaynaktan alıcıya ulaşması noktasında, alıcının bu bilgileri nasıl ve ne şekilde aldığı, süzgecinden nasıl geçirdiği ve yorumladığı, yıllardır tartışılmaktadır. “Geleneksel olarak okullarımızda, öğrencilerin çok çeşitli bilgiyi öğrenmeleri beklenmektedir. Ancak; bu bilgilerin nasıl öğrenileceğine dair bilginin öğretimi, genellikle, göz ardı edilmektedir” (Özer, 2002: 18).

Öğrenmeye yönelik olarak birçok uzman ve yazarın üzerinde titizlikle durdukları konu, öğrenciler arası öğrenme farklarıdır.

“Bütün öğrenciler aynı anda öğretilen yetenek ya da bilgiyi aynı oranda veya aynı hızda öğrenemez. Her öğrenci farklı öğrenme şekilleri sergiler. Böyle bir farklılaşmanın oluşması çok doğaldır; çünkü her öğrencinin kendine özgü yapısı, yetenekleri, ilgi alanları, özellikleri, alışkanlıkları, hayata bakış açısı ve bilgiyi işleyiş tarzı vardır. Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve öğrenme çıktılarını da etkiler” (Vural, 2004: 201)

Bu fikre paralel olarak da Başaran (1991: 100), kendine özgü davranmanın insana ait bir hak olduğunu ve başkalarının değiştirmeye zorlanamayacağını, insanın bu

özgürlüğünü kullanarak, yaratıcılığını geliştirdiğini; eleştirme, yargılama yeterliğini güçlendirip, yeteneklerini işlediğini, böylece insanın kendini tanıyarak, öğrenerek olgunlaştığını, bunun da yaşamasının amacı olduğunu çünkü yaşamının olgunlaşarak, gelişerek, yetişerek kendini bulmak demek olduğunu ifade etmiştir.

Bu görüşlerden hareketle, bireyleri birbirinden ayıran temel özelliklerin başında da farklı düşünme özelliğinin geldiği söylenebilir. Her birey kendine özgüdür; kendine özgü bir algılayışı, kavrayışı ve öğrenme tercihi vardır.

Çaycı (2007: 58), öğrencilerin çevrelerinde meydana gelen olayları aynı şekilde algılamadığını, bazı öğrencilerin olayları çevrelerinden soyutlayarak ele aldığını, bazılarının da olayları oluştukları çevre içinde değerlendirdiğini, algılanan olayların ele alınıp işleme ve düşünme süreçlerinin de birbirinden farklılık gösterdiğini, bütün bunlara dayanarak da öğrencilerin karşılaştıkları konuları öğrenmelerinde kullandıkları stratejilerinde farklılık olduğunu, bu farklılıkların da genel anlamda öğrenme stillerine işaret ettiğini ifade etmiştir.

Vural'a (2004) göre öğrenme stili "öğrenirken ve başkaları ile iletişimde bulunurken insanlar arasındaki benzerliklerin yanında, insanın kendine özgü olduğunu de gösterir. Bu kendine özgülük, bireyin öğrenmeye hazırlanma, öğrenme ve hatırlama aşamalarında diğerlerinden farklı yollar kullanmasıdır" (s. 200–201).

Öğrenme kuramlarının doğuşu, insanların nasıl öğrendiği ile ilgili sorulara cevap arayan bilim adamları tarafından bulunmuştur. Şişman'a (2004: 87) göre öğrenmenin oluşumu, yüzyıllardır insanoğlunun ilgi ve merakını çeken konulardan biridir. Ancak bu konuya ilişkin sistematik bilgiler, 20.yüzyılın başlarında gerçekleştirilen çalışmalar sonucu oluşmuştur.

2.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı (Davranışçı Yaklaşım)

Öğrenmeye ilişkin kuramların her biri bir diğerinin eksik bulunmasıyla bilim adamları tarafından oluşturulmuş ve gündeme gelmiştir. Bu kuramlardan biri olan davranışçı öğrenme kuramı, deneme-yanılma, pekiştirme, ödül-ceza gibi kavramların ön

plana çıktığı ve öğrenmede zihinsel süreçten çok gözlenebilir davranışlara verdiği önemle bilinmektedir.

Erden ve Akman (2005: 132), davranışçı kuramın ortaya çıkışını şu şekilde açıklamışlardır:

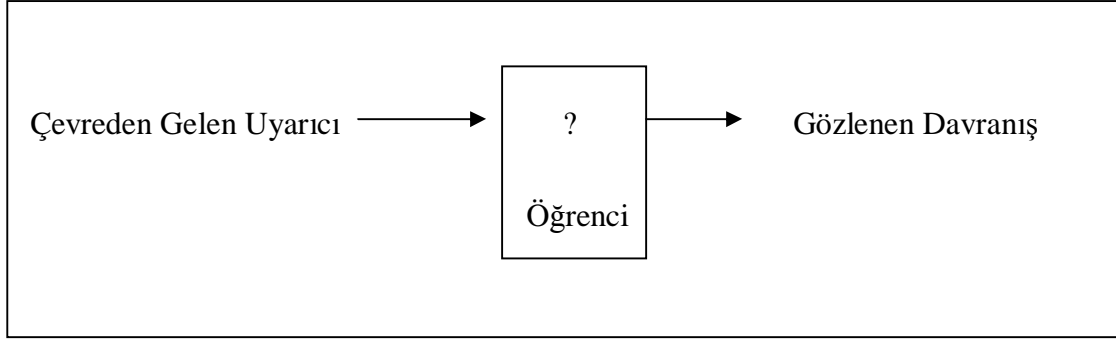
“Öğrenme ile ilgili ilk deneysel çalışmalar, 20. yüzyıl başlarında Pavlov’un Rusya, Watson’un ve Thorndike’nin Amerika’da yaptıkları insan ve hayvanların laboratuvarında belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin çalışmalarla başlamıştır. Bu psikologların çalışmalarının odak noktası hayvan ve insan davranışları olduğu için bu yaklaşımı benimseyenlere davranışçı ve geliştirdikleri kuramlara ise davranışçı kuramlar denmiştir”.

Savaş’a (2010:411) göre davranışçı yaklaşımı savunanlar; öğrencilerin bireysel öğrenen olmaları üzerine vurgu yaparlar. Sınıf ortamının etkili öğretim süreci için düzenlenmesini isterler ancak grup öğrenme sürecine sınırlı oranda vurgu yaparlar. Düzenlenen etkinlikler yolu ile bilgi, beceri ve kavramların elde edilmesi üzerine odaklanırlar. Bireysel olarak gerçekleşecek öğrenmeler için materyaller en uygun biçimde örgütlenir. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenci bilginin edilgen bir alıcısıdır. Öğrencinin öğretim süreci içindeki sorumlulukları; sunulanları dikkatle dinleme, yönergeleri izleme, verilen işin işlem basamaklarını sıkı sıkıya takip etme şeklinde sıralanabilir.

Özden’e (2009: 21–23) göre davranışçılar, öğrenmenin, uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak geliştiğini ve davranış değiştirmenin pekiştirme yoluyla gerçekleştiğini kabul ederler ve insanların herhangi bir problemle karşılaştıklarında bunu çözmek için genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne aldıklarını ileri sürerler. Yeni bir problemle karşılaşıldığında ise yeni çözümler üretmek için deneme-yanılma yolunu kullandıkları kabul edilir. Davranışçı yaklaşımların; daha çok psikomotor davranışların öğrenilmesini açıkladığı kabul edilir yani bu yaklaşımda önemli olan gözlenebilen, başlangıcı ve sonu olan, dolayısıyla ölçülebilen davranışlardır.

Ancak ölçülebilen davranışlara önem vermesi, ölçülemeyen yani zihinsel etkinlik ve davranışlara gereken önemi vermemesine sebep olmaktadır. Deryakulu’na (2001) göre, davranışçıların bu konudaki gerekçesi, zihinsel etkinliklerin dışardan

yeterince gözlemlenemiyor olmasıdır. Zihinsel etkinlikleri dışlayan bu kuram temel ilgisini istenilen davranışların öğrencide oluşmasını sağlayacak dış çevrenin düzenlenmesi üzerinde yoğunlaştırmıştır. Hatta çevreden gelen uyarıcıyla, gözlenen davranışa bu kadar odaklanıp öğrencide ne olup bittiği ile ilgilenmeyen davranışçı yaklaşımı Driscoll (1994) “kara kutu” benzetmesiyle açıklamıştır:



Şekil 2. Davranışçı Kurama Göre Öğrenmeyi Açıklayan “Kara Kutu” Benzetmesi (Driscoll,1994:130 akt. Deryakulu, 2001)

Benzer şekilde, insan davranışlarının yalnızca diğer insanlar tarafından fark edilebilir ve görülebilir tarafla ilgilenen davranışçıları, Ormrod (1990) “insan davranışlarının ölçülebilir ve gözlenebilir hale getirilmesine ağırlık veren davranışçılar, bazen insanların gözlenemeyen ve ölçülemeyen davranışlarını ve özelliklerini yok sayma derecesine kadar ileri gitmişlerdir” sözleriyle eleştirmiştir (akt. Bacanlı, 2004: 162).

Bu ve buna benzer eleştiriler, bilim adamlarının yeni kuramlara yönelmesine neden olmuştur. Davranışçı öğrenme kuramının zihinsel süreçleri dikkate almamasından doğan boşluğu doldurabilmek amacıyla ortaya çıkan kuramlardan biri de bilişsel öğrenme kuramıdır.

Açıkgöz (2011: 79–81), davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş sürecinin temelinde davranışçılığa yöneltilen: yalnızca gözlenebilir etkinlikler üzerinde durması, problem çözme, karar verme, yaratıcılık gibi birçok karmaşık zihinsel sürecin nasıl işlediği gibi sorulara yanıt verememesi, pekiştiricilerin zayıf işlevi, davranışı bağlamdan kopuk

açıklamaya çalışması, öğrenme sürecinde öğreneni edilgin olarak görmesi ve hayvanlarla yapılan deneylerin insanlara genellenmesi gibi eleştirilerin olduğunu ve bu sebeple davranışçılık akımının etkisini yitirerek bilişselciliğin yıldızının iyice parladığını ifade etmiştir.

2.3.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı (Bilişsel Yaklaşım)

Bilişsel öğrenme kuramı, davranışçı yaklaşımın aksine zihinsel süreçleri ön plana almasıyla; gözlenebilenden ziyade gözlenemeyene, yani bilinen gerçeklikten bilinmeyene kapı açmaktadır.

“Bilişsel kuramlara göre öğrenme, doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bilişsel kuramlara göre, davranışçuların, davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımasıdır. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde dururlar” (Özden, 2009: 23).

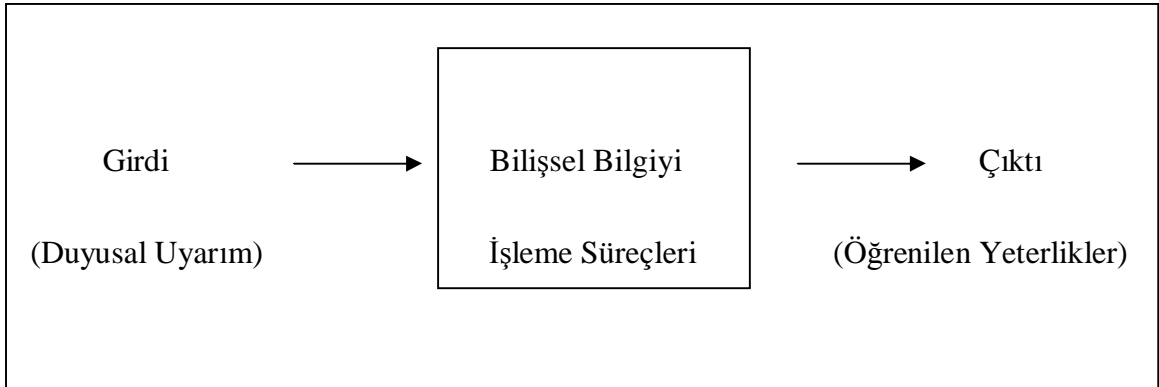
Yaşar’a (2001: 64–68) göre; davranışçılığa bir alternatif olarak ortaya çıkan ve Piaget, Gagne, Bruner ve Ausubel’in katkılarıyla uzun süre varlığını sürdüren bilişsel kuramın öğretim uygulamalarına getirdiği katkılar şöyle özetlenebilir:

- Bilişsel gelişim kuramı, öğrenmeyi bilgi işleme süreci üzerine temellendirmektedir. Bu anlayış, öğretimin bilişsel süreçlerin aşamalarına uygun olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.
- Öğrenme birikimli bir süreçtir. Yeni öğrenmeler daha önceden öğrenilen bilgiler üzerine kurulmaktadır. Bu nedenle, çocuğun kazanacağı yeni yaşantıların, eski yaşantılara uygun olması gerekmektedir.
- Yeni öğrenmeler çocuğun sahip olduğu bilişsel yapılarla öğrenilebilecek nitelik taşımaktadır. Bir başka deyişle, ne zor ne de kolay olmalıdır.
- Öğretim düzenli ve mantıklı bir biçimde planlanmalıdır.
- Öğrenmede bireyin en yakın çevresinden başlanmalıdır. Örneğin, birey yaşadığı şehrin haritasından önce mahallesinin krokisini öğrenmelidir. Öğretimde yakından uzağa ilkesi temel alınmalıdır.
- Çocukların öğrenme hızına saygı duyulmalı, kendi hızlarıyla öğrenmelerine olanak tanınmalıdır. Öğretim bireyselleştirilmelidir.

- Öğretmenler, öğrencilerin sosyal yaşını dikkate almalıdır. Onun diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle etkileşimleri ona sosyal, duygusal ve bilişsel olanaklar kazandırır.
- Öğrenme bir keşfetme sürecidir. Bu nedenle öğrencide keşfetme isteğinin harekete geçirilmesi ve merak duygusunun yaratılması öğrenmeyi gerçekleştirmede önemli etkinliklerdir. Öğrencide merak ve öğrenme arzusunun harekete geçirilmesi için gerekli ortam ve koşulların sağlanması gerekir.

Savaş'a (2010: 411) göre bilişsel kuramcılar, öğrenme sürecinde bireysel etkinlikler üzerinde sınırlı oranda vurgu yaparlar. Asıl vurguyu, öğrenme sürecinde öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşime girerek düzenlenmesi gerektiği üzerine yaparlar. Öğrenmeyi, öğrenilen yeni bilgilerin var olan bilgiler üzerine etkin biçimde işlenerek yeniden yapılandırılması olarak ifade etmişlerdir. Öğrenci önceki bildikleri ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurar. Bu bağ kurma sonucunda kavramsal oluşum gerçekleşir. Bu oluşum aynı zamanda bireyin kendi öğrenmelerine göre problemi nasıl çözeceği sürecini de içerir.

Deryakulu (2001), bilgi işlemeye dayalı bilişsel kurama göre öğrenmenin, dışsal uyarıcıların içsel ya da zihinsel süreçlerle işlenmesi yoluyla oluştuğunu ve dış çevreden duyu organları aracılığıyla algılanan bilgilerin, zihinde tıpkı bir bilgisayarın verileri işlenmesi gibi işlenmekte olduğunu ifade etmiştir.



Şekil 3. Bilişsel Kurama Göre Öğrenmeyi Açıklayan Bilgisayar Benzetmesi
(Driscoll,1994:130 akt. Deryakulu, 2001)

2.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı (Yapılandırmacı Yaklaşım)

Tezci ve Gürol (2003:2), günümüzde insanoğlunun, karar vermede ve düşünmede hiçbir zaman çok boyutlu, yapıcı ve eleştirici olmadığını ve eğitim kurumlarının da, hem bu değişime katkıda bulunma hem de değişimin gerektirdiği var olan durumlardan yeni bilgiler üretecek, yapıcı, eleştirel düşünebilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayabilme görevini üstlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Ancak bu noktada Turgut (2001:1) günümüzde değişen eğitim anlayışıyla; geleneksel yöntem ve tekniklerin, öğrencilerde bilimsel süreç becerilerini oluşturmada yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Savaş'a (2010: 412) göre bu durum yeni değildir, daha önceleri John Dewey tarafından dile getirilmiştir. Dewey; eğitimin bireyi yaşama hazırlamadığını ve eğitimin genel olarak kavramsal anlamını yitirdiğini belirtmiştir. Öğrenmenin sosyal bir çaba ile gerçekleştiğini, öğrencilerin yeni bilgiyi birlikte çalışarak oluşturmaları için desteklenmelerini, kavramsal yapıların oluşması için ortak yaşantıların aynı zamanda iyi bir yurttaş yetiştirmek için kullanılabileceğini ileri sürmüştür. Bu durumu ilk kez ifade eden Dewey değildir, ancak onun dile getirdikleri, eğitimde bilişsel öğrenme kuramlarının ortaya çıkması için bir kıvılcımı ve yapılandırmacı öğrenme kuramının gelişim sürecinin başlatıcısı olmuştur.

Açıkgöz'e (2011:5-6) göre de, yaşam boyu öğrenen, çağdaş ve yaratıcı bireylerin yetiştirilememesinin nedenlerinden biri öğretim yöntemleridir. Çağın gerektirdiği amaçlar konulsa bile bu hedefleri geleneksel yöntemlerle gerçekleştirmek olanaksızdır. Kullanma, problem çözme, kısacası bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatları verilmediği için, öğrenciler ezberledikleri yüzeysel bilgilerle mezun olmaktadır. Yaratıcılıktan, etkili düşünme, problem çözme ve araştırma becerilerinden yoksun olan insanlar ileriki yaşamlarında biraz karmaşık bir durumla karşılaşınca kalakalmakta, uygun çözümler üretememektedir.

Buna paralel bir düşünceyi Şişman (2004: 95) şu şekilde dile getirmiştir:

“Birey çeşitli yollarla, (dinleyerek, okuyarak, görerek, konuşarak, bir takım işleri yaparak) öğrenir. Bu öğrenme faaliyetlerinde en pasiften en aktife doğru bir sıralama söz konusudur. Aktivite arttıkça öğrenme gücü ve etkililiği de artış gösterir. Bunların

bir kaçının kullanıldığı interaktif öğrenme süreçlerinde öğrenme daha etkili gerçekleşecektir. Aktif katılım, özellikle dikkati, algılamayı ve motivasyon faktörlerini etkilediği için önem taşır. Bir şeyi yaparak öğrenen bireyin dikkati, algılaması ve motivasyonu, olabilecek en üst noktalara taşınabilir.

Bilişsel öğrenme kuramı, Jonassen'e (1991:5–6) göre, zihinsel süreçleri dikkate almakla birlikte, kendisini bilgi-bilen ikiliğinden kurtaracak felsefi varsayımları oluşturamamıştır. Davranışçı kuramda olduğu gibi bilgi işlem kuramcıları da bireyi çevresinden ayırmaktadır. Beynin çalışmasının bilgisayara benzetilmesi, bireyden bağımsız olan dışsal gerçekliği vurgulamaktadır. Başka bir deyişle hem davranışçılığın hem de bilişselciliğin temelinde nesnelci yaklaşım vardır (akt. Koç ve Demirel, 2004:174).

Kılıç'a (2001: 9) göre de pozitivist paradigma, gerçeğe nesnel yaklaşarak gerçeğin kişinin dışında olduğunu, keşfedildiğini ve ortaya çıkarıldığını, yeni paradigma da; bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu savunmaktadır. Bu ortaya çıkan yeni paradigmaya göre bilgi, kişinin dışında nesnel değildir; aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur ve öznedir. Özne gerçeklik üzerine kurulan bu yaklaşım ise yapılandırmacılıktır.

Özden (2009: 55–56), yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıkışını şu şekilde açıklamıştır:

“Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık; 18.yy.'da insanların kendi kendilerine ne yapılandırılırsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanır. Giambatista Vico 1710'da “bir şeyi bilen onu açıklayabilendir” ifadesini kullanmıştır. Immanuel Kant daha sonraları bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada insanın pasif olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgiyi aktif olarak alır, bunu daha önceki bilgilerle ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yapar. Birçok felsefeci ve eğitimci bu fikirler üzerinde çalışmıştır. Ancak yapılandırmacılığın ne olduğuna, ne içerdiğine yönelik açık bir fikir geliştirmek için ilk önemli girişimler Piaget ve John Dewey tarafından yapılmıştır”

Küçükahmet de (2009:105), bazı tartışmalara göre ilk yapılandırmacının Sokrates olduğunu söyler. Bununla birlikte Kant'ın felsefesinde de yapılandırmacı

özellikler vardır. Ama gerçek anlamda yapılandırmacılığı Bruner getirmiştir. Bruner sarmal eğitim programında yapılandırmacı yaklaşımın kullanılması gerektiğini açıklıkla ortaya konmuştur.

Demirel'e (2009:249) göre yapılandırmacılık (constructivism), diğer bir terimle yapılanmacılık ya da bilgiyi yapılandırma, bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmış olup; öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür.

Açıkgöz'e (2011: 60) göre yapılandırmacılık; "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". Bu sözleriyle yapılandırmacı yaklaşımın geniş bir kullanım alanına sahip olduğuna dikkat çekerek günümüzde yapılandırmacılığın birçok uygulama için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturduğunu, önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinmesine rağmen, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlandığını ifade etmiştir.

Yapılandırmacılık, ülkemizde henüz popüler olmasına rağmen tarihsel sürece bakıldığında Cumhuriyet'in ilk yıllarında benzer felsefeye sahip yaklaşımların uygulanmakta olduğu görülebilir.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımın gündeme gelmesinin sanılanın aksine daha eskilere dayandığını belirten Kocabaş (2004: 31); "Aydınlanma Projesi" olan Köy Enstitüleri'nde yapılandırmacı öğretim sürecinin uygulandığını öğrenciyi merkeze alan, onu etkin kılan, öğrencilerini birinci derecede öğrenme problemleri ile karşı karşıya getirerek onları düşünmeye, denemelere yönlendiren, bilgiyi yapılandırma ve yeni bilgi üretme işine öğrencilerinin etkin katılımını bizzat sağlayan merkezler olduğunu açıklamıştır.

Yapılandırmacılığın doğasında olan problemlerle mücadele, bireyin bu problemleri çözerken öğrenmesini ve öğrendiklerini anlamlandırmasını sağlamaktadır.

“Yapılandırmacılığa göre öğrenme gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken meydana gelir. Birey geçirdiği yaşantılardaki problemleri çözebilmek için girdiği çaba sonucunda bilgiyi yapılandırmak zorundadır. Bu süreç yaşam sürdüğü müddetçe devam etmek durumundadır” (Bıyıklı ve ark. tarihsiz: 13).

Bireylerin bilgileri kendilerinin yapılandırması, onların öğrenmeye ilişkin yeterliklerini etkilememektedir. Saban’ın (2000:123) belirttiği gibi; gerçekte, yapısalcı kuram, öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkar etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Dolayısıyla, yapısalcı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar. Nitekim bu durum, bilginin doğasının bir gereğidir.

Her bireyin algı, kavrayış ve düşünme stiline farklı olduğu ve her bilgiyi kendine özgü süzgecinden geçirerek, yorumladığı gibi; aynı sınıfta ve yaşta olan öğrenciler arasında da buna benzer farklılıklar vardır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı bireysel farklılıklar konusunda oldukça duyarlıdır.

Jonassen’e göre (1994: 34) bu yaklaşım; bütün öğrencileri aynı farz edip, onlara grup halinde seslenmeye karşıdır. Bunun yerine öğrencilerin; bireysel ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine önem vermektedir. Programı sıkı sıkıya takip etmek yerine, konuları seçmek ve kendi şartlarına uyarlamayı tercih etmektedir. Öğrenciler arasında rekabeti desteklemek yerine; bilgiyi ve sorumlulukları paylaşmaya, ayrıca karşılıklı saygıya dayanan bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışmaktadır. Öğrenmenin sorumluluğu öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın bu “bireye özgü” özelliği Açıköz (2011: 64) tarafından da şu şekilde yorumlanmıştır:

“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. Bir başka deyişle, öğretmen, kendi zihnindeki bilgi, kavram ya da düşünceleri öğrencilerin zihnine aktaramaz. Bunu yapmaya çalışsa bile, öğretmenin anlattıkları öğrenciler tarafından aynen alınmaz. Anlatılanlar öğrenci tarafından yorumlanır ve dönüştürülür. Öğretmenlerin öğretmeye çalıştıklarının, öğrenciler tarafından onların anlattığı şekliyle öğrenilememesinin nedeni budur”.

Yapılandırmacı yaklaşımdaki “öğreneni merkeze alma” durumunun benmerkezcilikle karıştırılmaması gerekmektedir. Sanat öğrenimi ve öğretimini oluşturmaya (yapılandırmacı) bir bakış açısıyla değerlendiren Grene (2007: 132) bu düşünceyi şu sözleriyle vurgulamaktadır:

“Etkin öğrenciler kendilerini merak ve hayalin ötesine geçerken gördüklerinde, yeni dünyalar kurduklarını göreceklerdir. Bu, benmerkezcilik bir inşa anlamına gelmiyor. John Dewey ve diğer felsefeciler sosyal ve doğal dünyanın karşısında bir şekilde ortaya çıkmış bir “iç dünya” olmadığını defalarca öne sürmüşlerdir. Yine, oluşturmaya düşünür, yanıt gerektiren ilişkiyi, yani sürekliliği, tasdik ve ilan eder. Görüntülerin veya seslerin bulunduğu, yaşadığı hayata giren veya onu kuşatan bir ortamda yer alma bilincine sahip olmayan bir kişinin şair olabilmesi şüphelidir”.

2.3.3.1 Yapılandırmacılığın Çeşitleri

Yapılandırmacı yaklaşım, bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık olmak üzere üç temel görüş etrafında bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklar. Demirci’ye göre (2003: 20) bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık, temelde, bilginin birey tarafından yapılandırıldığı görüşünü savunmaktadır. Bu yönüyle ortaklık gösteren bu üç yapılandırmacılık türü; bilişsel süreç, sosyal etkileşim, dil gelişimi ve algılama konularına verdikleri önem bakımından farklılık göstermektedir. Bilişsel yapılandırmacılık, bireyin bilişsel süreçlerini, sosyal yapılandırmacılık bireyin sosyal etkileşimini ve dil gelişimini, radikal yapılandırmacılık ise bireyin algılama süreci ve kişisel deneyimlerini ön plana çıkarmaktadır.

Bilişsel yapılandırmacılık: Özden'e (2009: 58–59) göre bilişsel yapılandırmacılar, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'in teorisini kullanır. Piaget, bilginin bireyin çevresi ile aktif etkileşimi sırasında ortaya çıktığını varsayar. Piaget bu yaklaşımı özümleme, uyma ve dengeleme süreçleri ile açıklamaktadır. Bu açıklamaya göre birey, karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimi yardımıyla tanımaya yani özümlemeye çalışır. Eski bilgilerinin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihninde yeni bir kavram yaratarak yeni duruma uyum sağlar. Bu durumda zihinde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuştur. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanmış olur.

“Piaget, Kant'ın içgörü kavramından etkilenmiştir. Ona göre bilişsel gelişim, çevre ile etkileşimimiz sayesinde sürekli gelişen, değişen ve etkinliklerimize yön veren şemalar ya da zihinsel yapılar yoluyla ilerler. Piaget, öğrenmeyi özümleme, uyum ve bilişsel denge kavramları ile açıklamaktadır. Yeni bilgi bireyin önbilgileri ile çelişmiyorsa özümsebilir ve yeni bir bilişsel denge oluşur. Eğer yeni bilgi önbilgi ile çelişiyorsa, yeni bilgi varolan yapıya özümsemediği için dengesizlik yaşanır. Birey bu dengesizlikten kurtulmak için bir çaba içine girer ve bunun sonucunda yeni bir bilişsel yapı oluşturur. Özümleme, zihindeki yaşantıları dönüştürmeyi içerir. Uyum ise yeni yaşantılar için zihni değiştirmeyi gerektirir” (von Glasersfeld,1995: 26).

Sosyal yapılandırmacılık: Vygotsky ve sosyal yapılandırmacılara göre; öğrenme ve gelişim sosyal bir etkinlik olup; öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir. Öğrenciler edindikleri yeni bilgileri, arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşarak, tartışarak benimsedikleri için, birbirleri ile çalışmalarını ve etkileşimleri desteklenmelidir (Özden, 2009: 62).

Yapılandırmacılar için bilişsel gelişimin çok büyük bir önemi vardır. Bilişsel gelişimi destekleyici yaklaşımlar içinde olmak onların temel amacıdır. Woolfolk'a (2005: 44–46) göre hem Piaget hem de Vygotsky bilişsel gelişimde sosyal gelişimin önemini vurgulamışlardır. Piaget, sosyal etkileşimin dengesizlik veya bilişsel çatışma ortamını ortaya çıkararak değişimin gerçekleşmesi için güdülenmeyi sağladığını belirtmiştir. Piaget, etkileşim ortamının eşit statüdeki akranlar arasında olmasının yararlı olacağını iddia ederken, Vygotsky; bilişsel gelişim için, öğrencilerin hem kendi arkadaşları hem de kendi düzeylerinden ileri ebeveynleri veya öğretmenleri gibi diğer

bireylerle etkileşime girmelerini önermektedir. Bu durumun çocukların problem çözerken doğru yapılar oluşturmasını destekleyeceğini ifade etmiştir.

Radikal yapılandırmacılık Radikal yapılandırmacılığı diğer iki yapılandırmacılık türünden ayıran temel özellik “deneyim”e verdiği önemdir. Tezci ve Gürol’a (2003: 34) göre, radikal yapılandırmacılıkta gerçeklik vardır, ancak bu gerçeklik bireyler tarafından bilinemez. Dolayısıyla zihinsel yapılar ve bilgi, deneyime dayalı olarak adapte edilebilir oluşturmalarıdır. Bu noktada deneyim, bilgi oluşturmanın temelidir. Birey, bilişsel fonksiyonu sayesinde çevreye adapte olur. Ancak burada bireyin çevre ile tutarlı bir zihinsel yapı inşa etmesi önemlidir. Bilgi oluşturmada tündengelim süreçleri işletilir ve yansıtmacı soyutlama yoluyla bilgi oluşturulur.

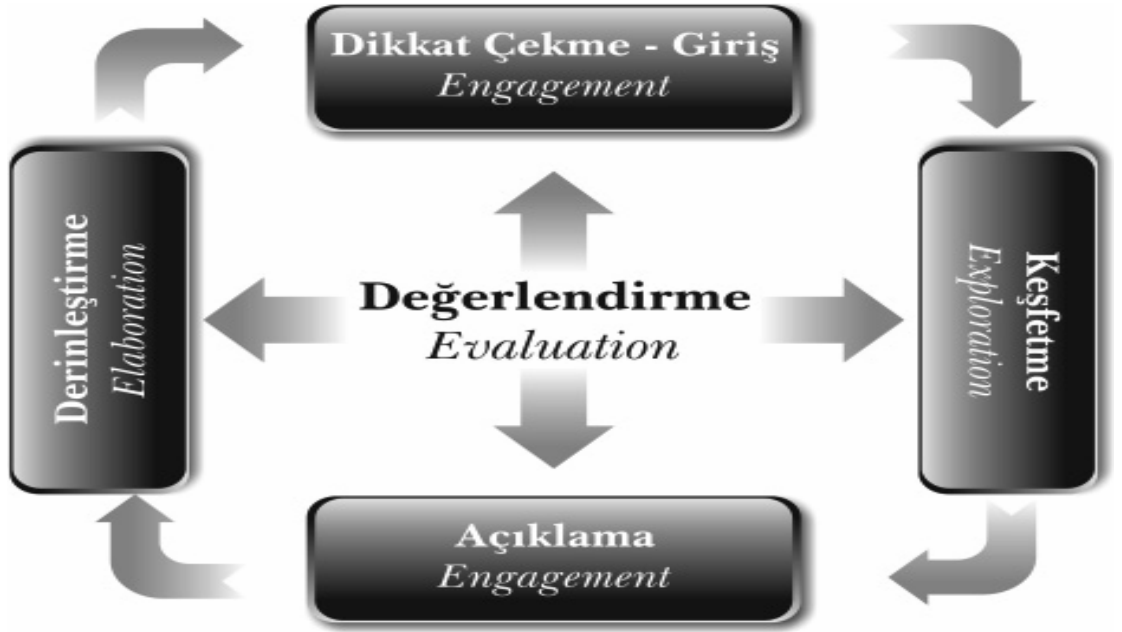
Tynjala (1999), yapılandırmacı yaklaşımlar arasında farklılıklar olmakla birlikte kuramlar arasında birbirine ters düşen fikirler olmadığını hatta son zamanlarda yapılan tartışmalar ve eleştiriler sonucunda bilişsel ve sosyal yapılandırmacı kuramların birbirine yaklaşmakta ve bütüncül bir yaklaşım gelişmeye başladığını ifade ederek yapılandırmacı eğitim programcılarının çoğunun, işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme ve keşfe dayalı öğrenmeyi vurgulayan Vygotsky’nin kuramına ağırlık verdiğini belirtmiştir (akt. Koç ve Demirel,2004: 176).

2.3.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme Halkası

Popüler bir öğrenme modeli olan öğrenme halkasını Wilder ve Shuttleworth (2004: 26) şu şekilde açıklamıştır: “Öğrenme halkası, insanların kendiliğinden bilgiyi oluşturma yoluyla tutarlı olduğunu iddia eden ve yapılandırmacı kuram üzerine kurulmuş öğrenme modellerinden birisidir. Öğrenme halkasının, yapılan birçok araştırmada öğrencinin bilimi tanıması, içeriğini anlaması ve bilimsel süreçleri uygulaması açısından etkili modellerden biri olduğu vurgulanmaktadır”.

Her ne kadar Glasersfeld öğretim için sınırlandırılmış bir model, bir çerçeve, yapı önermediyse de Biyoloji Bilimi Program Çalışmaları (The Biological Science Science Curriculum Study- BSCS) grubunun yönetici araştırmacısı Roger Bybee yapılandırmacılık için ‘5E’ adını verdiği bir öğretim modeli geliştirmiştir. Bybee, özellikle fen bilimlerinde yapılandırmacı bir dersin aşamaları olarak gördüğü İngilizce

sözcüklerin baş harflerini bir araya getirerek '5E'yi oluşturmuştur. Bunlar: 'Engage (Dikkat çekme, ön öğrenmeleri ortaya çıkarma), Explore (Araştırma), Explain (Açıklama-anlamlandırma), Elaborate (Transfer etme), Evaluate (Değerlendirme)'dir (Senemoğlu, 2010: 629).



Şekil 4. 5E Öğrenme Döngüsü Modeli (Şentürk, 2010: 59)

Tarihi gelişim süreci içerisinde ilk olarak araştırma (exploration), keşif (invention) ve buluş (discovery) şeklinde 3 aşamalı olarak tanımlanan öğrenme halkası modelinde sırasıyla 4E, 5E ve 7E öğrenme halkaları geliştirilmiştir. Geliştirilen 5E Modeli'nin aşamaları şu şekilde ifade edilmiştir (Trowbridge ve diğ., 2000: 245):

Merak uyandırma-katılım-teşvik etme aşaması (excite-engage): En genel anlamda ilgiyi ve motivasyonu artırır. Bu aşamanın uygulamasının başarısı eğer öğrenciler kafası karışmış gözüküyorsa ya da sorgulamaya ve öğrenmeye etkin olarak motive olmuşlarsa kanıtlanabilir.

Keşif aşaması (explore): En genel anlamda öğrencilere ortak pratik deneyler yaşamaları için zaman ve mekân tanınır, onlara kavramlar ve beceriler geliştirmeleri için fırsatlar verilir. "Hangi keşif süreci olursa olsun, bir şeyleri keşfediyor olmak insanlara mutluluk verir, motivasyonlarını arttırır. Ayrıca keşfedilenleri unutmamak zordur. Öğrenme öğretme süreçlerinde bireylere böyle ortamlar hazırlayabilmek

yapılandırmacı anlayışın doğasıyla uyuşmaktadır. Bu bakış açısıyla ele alındığında “keşfetme” bu modeldeki en önemli unsurlardan biridir” (Bıyıklı ve ark. Tarihsiz: 95).

Açıklama aşaması (explain): Öğrencilere kendi bulgularını başkalarına açıklama konusunda fırsat verir. Öğretmen bunun devamında ilgili bilimsel açıklamaları öğrenciye vermeye başlar.

Genişletme aşaması (elaborate): Bu aşamada öğrenciler, birbirleriyle tartışarak, bilgiyi paylaştıkları etkinliklerin içine girer. Grubun amacı, işi bitirmeye ya da anlamaya yönelik yaklaşımlar geliştirmektir. Öğrenciler her zaman diğer arkadaşlarından, öğretmenden, yazılı materyallerden, uzmanlardan ve kendi yaptıkları deneylerden bilgi elde edebilirler.

Değerlendirme aşaması (evaluate): En son aşamadır. Öğretmen, bu aşamada öğrencilerin öğrendiklerini daha resmi olarak değerlendirebilir. En önemli şey, öğrencilerin geribildirim almak zorunda olduğu gerçeğidir. “Öğrencinin kendi içinde gösterdiği gelişim önemli olduğundan, öğretmen değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almalıdır. Öğrencinin anlamasına ve performansına odaklanarak düşünce ve davranışlardaki değişimlere ilişkin kanıtlar aranmalıdır. Öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri değerlendirmeye yönelik sorular sormalıdır. Öğretmen, öz, akran ve grup değerlendirmeleri düzenleyerek öğrencilerin kendi öğrenme ya da grupta çalışma süreçlerini değerlendirmelerine olanak sağlamalıdır” (Bıyıklı ve ark. Tarihsiz: 140).

Yapılandırmacı öğretimi düzenlemede benzer bir öneri de matematik öğretmeni olan George Gagnon ve müzik öğretmeni Michelle Collay tarafından gelmiştir. Onlar da yapılandırmacı yaklaşımın işe koşulduğu sınıflarda altı basamaklı bir model önermektedirler (Senemoğlu, 2010: 631–632).

Durum (Situation): Öğrencinin öğrenmeye ilgisinin çekildiği, öğrenme hedeflerinin, görevlerinin, öğrenme olaylarının temel çerçevesinin çizildiği basamaktır.

Gruplama (Grouping): Öğrencilerin konuyla ilgili yaptıkları görevleri, araştırmaları, hazırlıkları sosyal bir ortamda paylaşımlarının, tartışmalarının sağlandığı aşamadır. Öğrenciler dörder kişilik gruplarda hazırlıklarını ve bilgilerini paylaşırlar.

Köprü (Bridge): Öğrencinin ön bilgisinin su yüzüne çıkarıldığı aşamadır. Yeni bilginin doğru bir biçimde yapılandırılabilmesi için o konuyla ilgili daha önce kazandığı bilginin, kavramların bilinmesine gereksinim vardır.

Sorular (Questions): Öğrencinin öğrenme durumuyla ilgili düşünmesi, fikirlerini açıklaması, derinleştirmesi, paylaşmasını sağlar. Sorular öğrenciyi senteze götürücü olmalıdır.

Sergileme (Exhibit): Öğrencilerin öğrenme ürünlerini birbirleriyle, öğretmenleriyle, ziyaretçilerle paylaştıkları sosyalleşmeyi de sağlayan aşamadır.

Yansıtma (Reflections): Öğrenci ve öğretmenlere bireysel ve birlikteki öğrenmeleri hakkında düşünme ve konuşma olanağı sağlar. Öğrencileri öğrendiklerini uygulamaya ve sentez yapmaya teşvik eder. Gelecekteki öğrenmeleri daha etkili nasıl sağlanabilir; programa da dönüt verir.

Yapılandırmacı yaklaşım kendine özgü bir “sınıf” a, “eğitim ortamı”na, “öğretmen”e, “öğrenci”ye, “ders”e ve “öğretim programı”na sahiptir. Yapılandırmacı yaklaşımın işleyişinde bu unsurlar ortaklaşa aynı amaca hizmet etmektedir.

2.3.3.3. Yapılandırmacı Sınıf

Karadağ ve Korkmaz’a (2007: 40) göre; yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı, öğrenenleri öğrenmeye motive etmek ve öğrenenlerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenir. Bu düzenlemenin nasıl olacağına öğretmen ve öğrenenler birlikte karar verir.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir dersin özelliklerini Yapıcı (2008:562) şu şekilde açıklamıştır:

“Yapılandırmacı ders, öğretmen kontrolünde değildir. Yapılandırmacı ders, öğrenci ve etkinlik merkezlidir. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel beceri ve yeterlikleri ile etkinliğin gerçekleşebilir olma düzeyi, dersin kurgusunu belirler. Bu nedenle standart ders yoktur. Öğrenciye ve fiziksel koşullara göre değişen ders vardır. Ama hedef (kazanım) ortaktır. Hedefin gerçekleşebilirliği, öğrenci-etkinlik-öğretmen-alt yapı olanaklarının sentezi ile biçimlenebilir. Yapılandırmacı ders ayrıntıları ile planlanamaz ve planlanmamalıdır. Çünkü derste tam olarak ne olacağı ve sürecin nasıl işleyeceği hangi hızda devam edeceği önceden bilinemez. Bilinen yapılacak olan etkinliktir. Yapılandırmacı ders önceden belirlenmiş öğretim yöntemleri ile kurgulanamaz. Yapılandırmacı derste, geleneksel öğretim yöntemleri yerine duyuşsal tutumları geliştirmeye yönelik işbirlikli öğrenme, drama, beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklere öncelik verilmelidir”.

2.3.3.4. Yapılandırmacı Eğitim Ortamı

Sönmez'e (2008:148) göre de, yapılandırmacı yaklaşıma dayanan eğitim ortamları düzenlenirken öğrenciye bilgisini yeniden yapılandırması için zengin ortamlar sunulmalı, öğrenecek olan kendisi olduğu için öğrenci merkeze alınmalı, problem çözmesine, içeriği kendi öğrenme stratejisine göre düzenlemesine olanak ve fırsat verilmelidir. Öğretmen öğrenciye yol önermemeli ancak rehber olmalı; öğrencinin çözüm yollarını kendisinin bulmasını sağlayacak ortamlar sunmalıdır; çünkü öğrenme, yaparak yaşayarak, diğer kişiler ve çevresiyle etkileşimde bulunarak gerçekleşebilir. Öğretmen öğrencilerin soru sormalarını, duygu ve düşüncelerini söylemelerini, yanlışlarını düzeltmelerini, eksiklerini tamamlamalarını, birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını, işbirliğine girerek çalışmalarını, yeni kuramlar, şemalar ve kavramlar oluşturmalarını, bunları ve ön öğrenmelerini geliştirip değiştirmelerini, karmaşık düşünmelerini sağlayacak çok boyutlu zengin ortamlar sunmalıdır.

Şimşek (2005:1341–1342), bu ortamı daha hareketli kılabilmek, kalıcı ve olumlu sonuçlar alabilmek adına öğrenme kaynaklarının çeşitlendirilmesi gerektiğini, bunun için; gerçek nesnelere, canlı kaynaklar, modeller, maketler, deney takımları, kitaplar, dergiler, bültenler, afişler, haritalar, saydam takımları, işlem yaprakları, slaytlar, eğitici filmler, mikro fişler, video kasetler, radyo yayınları, televizyon programları, bilgisayar yazılımları, simulatörler, etkileşimli oyular, uzaktan eğitim materyalleri, internet paketleri, sanal dünyalar, öğrenim ağları ve üç boyutlu gösterimleri örnek olarak vermiştir. Ayrıca Şimşek, bu eğitim ortamında teknolojinin önemine dikkat çekmiş; özellikle bilgisayara dayalı teknolojilerin okullarda yaygınlaşmasıyla birlikte, öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin tür ve miktarında önemli bir artış gözlendiğini, buna neden olarak da çağdaş bilgi teknolojilerinin çok ortamı, esnek, bireysel farklılıklara duyarlı, sanal ve etkileşimli öğrenme yaşantılarını kolaylıkla sağlayabilmesi olduğunu göstermiştir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının aşamalarını Koç ve Demirel (2004: 178), şu şekilde sıralamışlardır:

“Dersin başında öğrencilerin dikkati çekilmekte, problem durumu sunulmakta ve öğrenenlerin ön bilgileri açığa çıkarılmaktadır. Daha sonra öğrenenler işbirliği içinde problemleri incelemekte, bilgi kaynaklarına ulaşmakta, hipotezler üretmekte,

problemlere çözüm önerileri geliştirmekte, görüşlerini paylaşmakta, diğer görüşleri eleştirmekte ve kendi fikirlerini gözden geçirmektedir. Son aşamada ise öğrenenler kendi bilgi yapılarını ve anlamlarını değerlendirmekte, kendisini geliştirmek için neler yapması gerektiğine karar vermektedir. Öğretmenin rolü öğrenmeye rehberlik etmek, öğrenciyi yönlendirmek ve düşüncelerine yardımcı olmaktır”.

2.3.3.5. Yapılandırıcı Yaklaşımda Eğitimci

Sabancı'ya (2009:1) göre; öğretme-öğrenme sürecinin sağlıklı işleyebilmesi, süreci etkileyen değişkenlerin kontrol altında bulundurulmasına ve gereklerinin yapılmasına bağlıdır. Öğretim sürecini etkileyen en önemli unsurlardan birisi de sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi, öğretme-öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıf ortamında, uygun öğrenme ikliminin oluşturulması olarak tanımlanabilir. Ancak bu iklimi öğrenci psikolojisi, öğretim araçları, dış etkenler, öğretmen özellikleri vb. gibi durumlar doğrudan etkilemektedir. Etkili bir sınıf yöneticisinin/ öğretmenin tüm bu konularda bilgi ve deneyim sahibi olması gerekmektedir.

Yapılandırıcı yaklaşımdaki öğrenci aktifliğinin, eğitimciyi pasifize etmeyeceğinin altını çizen Küçükahmet (2009:104), öğrenciyi merkeze almanın öğretmenin kürsüsünde oturması anlamına gelmemesi gerektiğini, yapılandırıcı yaklaşımda öğretmenin de en az öğrenci kadar aktif ve bir bilim uzmanı, profesyonel, keşfettirici olduğunu ifade etmiştir.

Benzer başka bir açıklamayı da Senemoğlu (2010) yapmıştır: “Yapılandırıcılıkta öğretmen iyi bir orkestra şefi gibi gözlemci, yönlendirici, rehberlik edici, kolaylaştırıcı yardım edicidir”(s.627).

Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında öğretmenin sorumlulukları azalmaz; tam tersine daha denetleyici, daha dikkatli, iletişime ve etkileşime daha çok önem veren, sabırlı ve dengeleyici gibi özelliklere sahip olmasını gerektirir. Başka bir ifadeyle bu ortam, öğretmene farklı bir rol verir.

Slavin (2000:256) de, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenme ortamlarında öğretmenin, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü

sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında başvurulabilecek bir danışman gibi görüldüğünü, sınıfta iş birliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergilediğini, öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yarattığını ifade etmiştir.

Bununla birlikte yapılandırmacı bir öğretmenin öğrenmeye ilişkin algısı da farklıdır. Yapılandırmacı öğretmen öğrenme teknik ve stratejilerini, neyi, nerde, nasıl ve ne zaman kullanması gerektiğini, bunları uygularken nelere dikkat etmesi gerektiğini çok iyi bilir. Yaşar (1998: 697) bu konuda öğretmenin, çalışma grupları oluşturup, grup ve grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde çaba gösterdiğini, bu amaçla gruplar arasında dolaşıp, yardıma gereksinim duyanın yanına giderek gruba yardımcı olduğunu ve gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını söylemiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımla demokrasi arasında tutarlı bir ilişki olduğu görüşünden yola çıkarak, yapılandırmacı öğretmenlerin aynı zamanda demokratik sınıf yöneticileri oldukları söylenebilir. “Demokratik sınıf yöneticileri sınıflarındaki öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılarlar. Sınıfın amacına ulaşması için gerekli düzenlemeleri yaparlar. Öğrencilere hatalarını düzeltme şansı verirler. Öğrencilerin kendilerine olan güvenleri gelişir. Bireylerin üreticilikleri gelişir. Demokratik öğretmen, sorumlulukları paylaştırır. Öğrencileri hiçbir durumda eleştirmez” (Boz, 2003: 46).

Mısır ve Çalışkan’a (2007: 65) göre; öğrencinin sınıf içinde güçlü bir statüye yerleştirilmesi ve etkin olmasına izin verilmesi, yapılandırmacı öğretmenin öğretim anlayışının merkezinde yer alan en önemli öğedir. Ebeveynlerin doğumdan itibaren çocuklarının onlardan yardım almadan kendi ayakları üzerinde durabilmesi için mümkün olan her şeyi yapması gibi yapılandırmacı bir öğretmenin de öğrencileri ile sınıfta ilk karşılaştığı andan itibaren onları kendine güvenen, yeteneklerinin farkında ve kendi iradesi ile hareket edebilen bireyler haline getirebilmek için mümkün olan her şeyi yapacağı söylenebilir. Söz konusu olan öğretim olduğuna göre de öğretmenin yapacağı şeyler öğretim etkinlikleri olacaktır. Öğrencilerin bahsedilen özgüvene sahip olabilmesi için yapılabilecek en basit etkinlik ise sınıf ortamında soru sormalarını teşvik ederek onları aktif hale getirmektir.

2.3.3.6.Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenci

Demirel'e (2009: 252) göre; yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin yanında öğrencinin sahip olması gereken özellikler de vardır. Mısır ve Çalışkan (2007: 70), yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin sahip olması gereken özellikleri de şöyle sıralar: “mücadelecilik, merak, girişimcilik ve sabırlı olma” buna ek olarak da öğrenenlerin bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırıldığını; böylece, içerik ve süreci aynı zamanda öğrendiğini ifade ederler.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin sahip olması gereken özellikleri benzer şekilde Marlowe ve Page de (1998: 32) açıklamıştır: “Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir”.

Akınoğlu (2007:143) bu durumda etkinleşen öğrencinin üstlendiği rolü: “Öğrenen bilginin yapılandırılması, öğrenmenin oluşumu sürecinde sürekli aktif bir rol oynar. Kendi öğrenmesinden birinci derecede sorumludur. Öğrenmenin kontrolü öğrenendedir. Kendi kararlarını kendisi alır. Yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları öğretmenleşen öğrenci, öğrencileşen öğretmen eğilimini yansıtır” şeklinde tarif etmiştir.

Karadağ ve Korkmaz'a (2007: 40) göre; yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenenler demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenim, öğreticiler değil; bizzat öğrenen kişi tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin “öğreten” sıfatı bu yaklaşımda yerini “öğrenmeye rehberlik eden” sıfatına bırakmıştır.

Otacıoğlu'na (2008: 83) göre öğrenim, öğrenen tarafından gerçekleştirilen bir eylemdir. Öğretmen, bu işlemi yapamaz. Bir öğretmenin yapabildikleri; motivasyon ile beraber bilgi takviyesi ve genel rehberlik yoluyla eğitimde elverişli şartlar yaratmaya yardımcı olmaktır. Böylece, öğrenci öğrenim problemiyle yüz yüze kalmakta ve temel sorumluluk öğrencilere yüklenmektedir. Öğrenmenin keyifli ve özgür çalışma ortamları ile de olabileceğine inanan ve öğrenmeyi gerçekten isteyen bir öğrenci profili oluşturarak, sorumluluk sahibi çocukların yetişmesine izin vermek gerekmektedir.

2.3.3.7.Yapılandırmacı Öğretim Programı

Bilindiği gibi bir öğretim programı hedefler, hedef-davranışlar, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme gibi bölümlerden oluşmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramında bu bölümler daha farklı adlandırılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1.-5. sınıfları için hazırlanan ve 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı öğretim programında; hedefler yerine “kazanımlar”, öğrenme-öğretme süreçleri” yerine etkinlikler, ölçme değerlendirme yerine ise “açıklamalar” ifadesinin kullanıldığı görülmektedir (Yapıcı, 2008: 557–558).

Yapılandırmacı öğretim modelinin aşamalarını, Lemlech (1998) şu şekilde sıralamıştır:

- a. Problem sunumu veya problem durumunun oluşturulması.
- b. Problemin öğrenciler tarafından dikkatlice incelenmesi, öğrencilerin problem hakkında konuşmaları, düşüncelerini işe koşmaları.
- c. Öğrencilerin süreç başlamadan hangi bilgilere sahip olduğunu düşünmesi, süreç sonunda ise neler öğrendiğini açıklaması.
- d. Öğrencinin, sosyal etkileşim süreci gereği yeni öğrenmelerini uygulamalı olarak sınıf ve topluluk önünde sunması ve değerlendirilmesi (akt. Savaş, 2010: 417).

2.3.3.8. Yapılandırmacı Öğrenme Yöntem ve Stratejileri

Yapılandırmacı yaklaşımın kilit noktalarından biri de öğrenme yöntem- strateji ve yaklaşımlarıdır. Öğrenme stratejileri, Weinstein ve Mayer'e (1986:316) göre; "öğrencilerin neyi, nasıl ve ne zaman öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri ile kendi öğrenmelerini yapılandırmaları ve yönlendirmeleri anlamına gelmektedir". Arends'e (1997: 45) göre de bu süreç; bir anlamda, bireye özgü bilgi işleme şekillerinin, performans yönetimini kapsayacak biçimde zihinsel işlemlere dönüştürülmesidir. Öğrencinin öğrenmesini doğrudan etkileyen bu işlemler, aslında, öğrenci tarafından kullanılan düşünme süreçleridir.

Yapılandırmacı öğrenmede kullanılan strateji, yöntem ve teknikleri ise, Akbaba (2010:105) şu şekilde sıralamıştır:

İşbirliğine Dayalı Öğrenme: İşbirliği, kişisel bağımsızlık, üreticilik, yansıma, etkin katılım, kişisel uygunluk ve çoğulculuğa dayanmalıdır.

Probleme Dayalı Öğrenme: Her bireyin problemi algılayışı kendine özgü olup, çözümü de kendine özgü yapılandırmaktadır.

Buluşa Dayalı Yaklaşım: Ortam ve olanaklar sağlanır, öğrenenin bulması beklenir.

Araştırmaya Dayalı Yaklaşım: Kendi zihnini devreye sokan kişi, kendi merakını doyumak için çabalar. Sonuçta doyurucu bir araştırmaya koyulur.

Sorgulama yöntemi: "Sorgulanmayan hayat yaşamaya değmez" sözü gereği, zihni devreye sokarak başkasına göre değil düşünen bir varlık olarak insan kendi zihinsel yapılanmasını oluşturur.

Anlamlı öğrenme: Öğrenilenlerin uzun vadeli getirisinin olması, ürüne yönelik ve okul dışında kullanılacak bilgi, beceri ve değerleri içermesi anlamlı olmasına ve dolayısıyla zihinde yapılanmasına neden olmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım, kendine özgü öğrenme teknik ve stratejileri olan ancak bunu kesin kurallara dayandırarak ifade etmeyen, özgür bir öğrenme kuramıdır. Yapıcı (2008: 60) bu anlayışı şu şekilde tarif etmiştir:

"Yapılandırmacılık, tek bir öğrenme modeli değil, bireyi merkeze alan, bilgi üretmeye dönük, paylaşımcı ve etkileşimli "eklektik" bir modeldir. Dolayısı ile örneğin sadece tümevarım yöntemini kullanan bir model değil, nerede tümevarım nerede tümdengelim

kullanacağına karar vermeyi, bireye ve öğretmene bırakan esnek bir modeldir. Bu modelin belirli yöntem ve stratejilerle standartlaştırılması onun ruhuna aykırı bir durumdur. Örneğin yapılandırmacı öğretimde öğretmen sunumlarının ortadan kalktığı görüşü yanlış ve tehlikelidir. Yapılandırmacılık, “bireyin kendi kendine öğrenmesi” değil, “bireyin öğretmen rehberliğinde kendi kendine öğrenmesidir”. Dolayısı ile öğretmenin rol ve sorumlulukları azalmamış aksine artmıştır. Örneğin, performans ödevlerini ya da etkinlikleri gruplara paylaştırıp evde yapılmasını öneren bir öğretmen “yapılandırmacı öğretmen” olamamış demektir. Yapılandırmacılık, okulda ve sınıfta öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilebilecek “eklektik” bir modeldir”.

Yapılandırmacı öğrenmenin uygulandığı eğitim ortamlarında kullanılan öğrenme stratejilerini Mirzaoğlu (2010) “genelde öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, soru sorma tekniği, proje tekniği, küçük ve büyük sınıf tartışmaları, hypermedia ve mikroword gibi materyallerin kullanılması ve örnek olay inceleme” (s.147) olarak sıralamıştır.

Bu tekniklerden araştırmada en çok faydalanılan “işbirliğine dayalı öğrenme” ve “probleme dayalı öğrenme” dir.

İşbirliğine dayalı öğrenme: Öğrenciyi merkeze alan ve onu aktif kılan, yapılandırmacı yaklaşıma dayanan işbirlikli öğrenme Yılmaz’a (2007: 747–756) göre öğrencilerin sanatsal ifade yeterliliklerini geliştiren, öğrenmeyi kolaylaştıran, kaygıyı azaltan, özgüven duygusunu geliştirerek, “ben” duygusu yerine” “biz” duygusunun gelişmesine yardımcı olan, yardımlaşma, paylaşma, sorumluluk alma ve işbirliği yapma gibi sosyal becerilerin ve insani vasıfların gelişmesine yardımcı olan, öğrencilerin okulu sevmesini sağlayan, bilişsel ve duyuşsal alan gelişimleri üzerinde etkili, çağdaş bir eğitim modelidir”.

Gökay’ın da (2005: 106) belirttiği gibi “Grup faaliyetlerinin arttırılması, öğrenciler arasında grup davranış özelliklerini geliştirecektir. Bütün eğitimleri boyunca bireysel davranışların ve bireysel bilgi seviyelerinin sorgulandığı sınıf ortamlarında yetişen sayısız öğrencinin, yetişkin oldukları zaman çok fazla bireysel davranmalarının sonuçları bugün çevremizde kolayca görülebilmektedir. İnsanlarımızda görülen ortak iş yapamama, grup oluşturamama, bireysel davranma arzusunun fazlalığında eğitim

sistemimizin hiç mi kusuru yoktur? Bu olumsuzlukları yenebilmenin bir yolu, sınıf içi grup çalışmalarını teşvik etmek, grup ödevleri ile sınıf içi işbirliğini sağlamaktır”

Her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir. Açıköz'e (2011:172) göre grup çalışmalarını işbirlikli öğrenme yapan özellik, öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını, kapasitelerinin sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarıdır. Bu, tek tek her öğrencinin öğretilenleri tam olarak öğrenmesinden farklı bir durumdur. Grup çalışmaları sırasında öğrenciler tek başına geçiremeyecekleri ancak başka biriyle etkileşerek geçirebilecekleri, örneğin, soru sorma, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi, çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirme fırsatı bulurlar. Bir grubun kazanımı her zaman tek tek üyelerinin kazanımlarının toplamından fazladır.

Johnson ve Johnson (1974:1) sınıfta üç tür amaç yapısından söz etmektedir. Bunlar: İşbirliğine dayalı, Yarışmaya dayalı ve Bireyselleştirilmiş amaç yapılarıdır. Eğer öğrenciler birbirleriyle yarışmaya yönlendirilse, bir öğrencinin başarısı bir diğerinin başarısızlığını gerektirmektedir. Bu durumda öğrenciler arasında birbirlerine karşı olumsuz duygular gelişmektedir. Bireyselleştirilmiş amaç yapısında, bir öğrencinin başarısı ya da başarısızlığı, diğer öğrencilerin başarı ya da başarısızlığını etkilemez. Bu amaç yapısına sahip sınıflarda ise, sosyal etkileşim oldukça az olmaktadır. İşbirliğine dayalı amaç yapısında ise, diğer iki amaç yapısında olanın aksine bir sonuç oluşur. Herkesin öğrenmesi diğerlerini ilgilendirdiği gibi, herkes birbirinin öğrenmesi için de çalışır. Eğer bir öğrenci çok çalışırsa diğerlerinin de başarısını artırır. Aynı şekilde kendi başarısının artması da diğerlerinin çok çalışmasına bağlıdır. Bu da öğrenciler arasında olumlu bir bağımlılık oluşturmaktadır.

Probleme dayalı öğrenme: Probleme dayalı öğrenmenin genel çerçevesini, kapsamını ve temel özelliklerini Jacobsen, Eggen ve Kauchak (2002: 207) şu şekilde açıklamışlardır:

“Probleme dayalı öğrenme, deneyimler yoluyla öğrenmenin önemini vurgulayan John Dewey'in çalışmalarına dayanmaktadır. Probleme dayalı öğrenme, anlamlı öğrenmeyi sağlamada öğrenci katılımını vurgulayan sosyo-kültürel öğrenme kuramıdır. Sosyo-kültürel öğrenme kuramı, öğrenmede öğrencinin etkin katılımı ve sosyal etkileşimini vurgulayan yapılandırmacılığın temel biçimlerinden biridir Bunun yanında probleme dayalı öğrenmenin birbiriyle ilişkili üç temel amacından söz edilmektedir. Birincisi, öğrencinin bir problemi ya da bir soruyu sistemli bir biçimde araştırma yeteneğini

geliştirmektir. Öğrencilerin yapılandırılmış probleme dayalı öğrenme etkinliklerine katılarak, benzer problemlere sistemli bir biçimde nasıl yaklaşacaklarını öğrenmelerini sağlamaktadır. İkincisi, öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirme becerisini geliştirmektir. Üçüncüsü ise öğrencilerin kendi öğrenmesi için sorumluluk alarak öğrenmelerini düzenleme ve kontrol etmelerini sağlamaktır”.

Yaman ve Yalçın'a göre (2005: 42) öğrencilere bilginin kaynağı ve bu bilgileri nasıl elde edecekleri, bunları nasıl değerlendirecekleri ve problem çözmek için bu bilgileri nasıl kullanacakları da öğretilmelidir.

Delisle'ye (1997: 9–12) göre probleme dayalı öğrenmede öğrenme, öğrencilerin problemi inceleyerek keşfetmesi, araştırması, olası çözümleri analiz etmesi ve ortaya bir ürün koyması şeklinde olur. Bu öğrenme yöntemi ilginç olduğu kadar, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını, bilgiyi etkin bir şekilde kullanmalarını ve etkinliği tamamlamak için becerilerini kullanmalarını sağlayan bir yaklaşım olup; işbirliğine dayalı öğrenmeyi geliştirir. Öğrenciler, probleme dayalı öğrenmeyi kullanarak, problemi takım çalışmasıyla çözümlenerek ve birbirlerinden öğrenerek takım çalışması becerilerini geliştirirler. Her takımdaki öğrenci problemin farklı bir boyutu üzerinde çalışabilir. Ayrıca, öğrenciler, kendi takımlarında görevler alma ya da diğer öğrencilere yardım etme yoluyla liderlik becerilerini geliştirirler.

2.3.3.9. Yapılandırmacı Ölçme-Değerlendirme

Özden'e (2009: 73) göre; yapılandırmacı ölçme- değerlendirme sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci, grup çalışmaları, sınıf içi durumu değerlendirilir. Öğrenciler ve öğretmen ölçme-değerlendirme kriterlerini birlikte belirlerler. Bilimsel beceriler, performans dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilir. Kişisel gelişim dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir. Öğretmen birebir kişisel görüşmeler yaparak da öğrencileri değerlendirebilir.

Demirel'e (2009: 252) göre de yapılandırmacı yaklaşımı temele alan eğitim uygulamalarında değerlendirme süreç ağırlıklı olup; ürüne değil daha çok süreç değerlendirmelere ağırlık verilmektedir.

Küçükahmet'e (2009:105) göre, yapılandırmacı yaklaşımın bir özelliği de değerlendirme biçimiyle ilgilidir. Geleneksel okullarda başarı sınavlarla belirlenirken bu yaklaşımda öğrenciyi gözleme, öğrencinin ürünlerini sergileme ve ürün dosyalarını (portfolyo) değerlendirme şeklinde yürütülmektedir. Bu yaklaşımın geleneksel yaklaşımdan bir farkı da geleneksel yaklaşımda öğrenci ağırlıklı olarak bireysel çalışır. Diğer bir ifadeyle başarısı bireysel çalışmasının sonucudur. Oysa bu yaklaşımda öğrenci ağırlıklı olarak grup içinde çalışır ve grup içindeki performansı ile değerlendirilir.

Yapılandırmacı eğitim ortamında kullanılan bazı değerlendirme yöntemleri şu şekildedir (Bahar ve ark, 2006):

Portfolyo değerlendirme: Öğrencilerin dönem veya yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonudur. Başka bir ifade ile portfolyo öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmaların sistematik, amaçlı ve anlamlı koleksiyonu olarak tanımlanabilir (s.74).

Proje değerlendirme: Öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olan proje, bireysel ve grup etkinlikleri için uygundur. Bilimsel süreç ve bilimsel düşünme becerilerinin, yaratıcılığın, iletişimin, eleştirel düşünmenin, ilgi ve motivasyonun geliştirilmesi açısından son derece önemlidir (s.81).

Performans değerlendirme: Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesine odaklanan performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problemi çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister. Başka bir ifade ile öğretmen performans değerlendirme sayesinde öğrencinin bilgiyi nasıl anladığını ve uyguladığını açık bir biçimde tespit edebilir (s.92).

Öz değerlendirme: Öğrencilerin neleri öğrendiğini veya hangi alanlarda problemlerin olduğunu belirlemesi, gözden geçirmesi, gelişimlerinin farkında olarak yaptıklarının sorumluluğunu taşıması amacını taşır. Etkin bir öz değerlendirme öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ve yeteneklerini geliştirmelerinde ve öğrendiklerinin farkında olmalarında son derece önemlidir (s.136).

Akran değerlendirmesi: Öğrencinin öz değerlendirmesi değil, bir başka öğrencinin çalışmasını değerlendirmesi amacını taşır. Akran değerlendirmesi öğrencilerin her çeşit performansları için kullanılabilir (s.138).

Grup değerlendirmesi: İş birliğine dayalı öğrenmede öğrenciler yapılandırılmış bir etkinlikte, küçük bir grupta birlikte çalışırlar. Grup içerisindeki her birey kendi işinden

ve grubun bütününden sorumludur. İş birliğine dayalı gruplar yüz yüze çalışırlar ve bir takım olarak işi öğrenirler (s.139–140).

2.4. Müzik Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım

Müziğin tarihi, insanoğlunun varoluşu kadar eskiye dayanmaktadır. Müziğin ana bileşenlerinden olan “ses”i duyan, sesi keşfeden insan zaman geçtikçe onu düşünmeye, anlamlandırmaya ve kullanmaya başlamıştır. “Biyo-psişik, kültürel ve toplumsal bir organizma olan insan, var olduğu çağlardan beri algıladığı sesleri çözümleyip değerlendirmiş ve giderek sesleri bir anlatım biçimine dönüştürmüştür. Seslerle gerçekleştirilen bu anlatım sanatına “müzik” denir” (Say, 1997: 17).

Tezcan (1997), eğitimi; “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (s.3) olarak tanımlamıştı. Bu tanımdan yola çıkarak Uçan (2005) müzik eğitimi; “bireyin genel ve müziksel davranışlarında kendi müziksel yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişmeler oluşturma süreci” şeklinde tanımlamıştır (s.40).

Türkiye’de müzik eğitimi “örgün (okul içi)” ve “örgün olmayan” ya da yaygın (okul dışı) olarak düzenlenmekte, “genel” ve “mesleki” olmak üzere iki ana çerçevede planlanıp uygulanmaktadır. “Genel müzik eğitimi”, okul öncesinde, temel, orta ve yüksek eğitim düzeylerinde okul ya da program ayrımı gözetilmeksizin herkese yönelik müzik eğitimidir. Okul öncesi ve okul dönemlerinin yanında, okul sonrası dönemleri de kapsar; böylece, tüm yaşam süresini içine alır (Uçan, 2005: 41).

Son yıllarda, müzik eğitimi yoluyla öğrencilerdeki davranış değişikliğini sağlamak için farklı yaklaşımlara yönelinmiştir. Eğitimde geleneksel öğrenme kuramları öğreticiyi merkeze almakta; öğrenciyi daha pasif, daha edilgen kabul etmektedir. Ancak eğitimciler, aktif, kendine güvenen müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesi için öğrenciyi merkeze alan öğrenme yaklaşımlarına yönelmektedir.

“Geleneksel öğretmen yetiştirme sistemi müzik eğitimi açısından ele alındığında çağdaş bireyleri yetiştirecek öğretmen modelini oluşturma işlevini yerine getirememektedir. Çağın gereksinimlerini karşılayacak öğretmenlerin yetiştirilmesinde,

aktif öğrenme yaklaşımları, geleneksel öğrenme yaklaşımlarına yeğlenmektedir” (Bilen, Uçal ve Özevin, 2003: 93).

Her alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da çağdaş düzeye ulaşabilmenin koşulu, işlevselliği ve etkililiği kanıtlanmış öğretim yöntem ve tekniklerini algılamak, benimsemek ve uygulayabilmektir. Müzik öğretiminde de doğal olarak her öğretmen kendine özgü bir yol izler. Bu kişisel öğretim metodu öğretmenin eğitim tecrübesine, amaçlarına, sınıf ortamına ve öğrencilerin gereksinimlerine paralel olarak ortaya çıkar. Ancak öğretmenin bu kişisel yöntemi bilimsel ve sağlıklı temellere oturtabilmesi için, müzik eğitimi alanındaki çağa ilişkin bir takım genel yaklaşım ve yöntemleri de yakından tanınması gerekir. Zira artık çağdaş eğitimde; bilginin doğrudan verilip istendiği bir öğrenme ortamı değil, aksine bilgiye ihtiyaç duyduğu anda ulaşma becerisi kazanmış, edindiği bilgileri ihtiyaç duyduğu anda kullanabilen, öğrenme sürecinde pasif değil aktif ve yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinmiş modern bir birey yetiştirme anlayışı hakim olmuştur (Albuz ve Akpınar, 2009: 180–181).

Eğitimde, öğrenciyi aktif kılan çağdaş öğrenme yaklaşımlarının geleneksel öğrenme yaklaşımlarına tercih edilmesi, genel müzik eğitiminde de yeni bir öğretim programı geliştirmeyi zorunlu kılmıştır.

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

Yeni geliştirilen müzik programı, öğrenciyi merkeze alarak özellikle ondaki “duyuşsal” davranış değişikliğine önem vermiştir. Bu boyutta, öğrencinin öğrenmeye arkadaşlarıyla işbirliği içinde aktif şekilde katılması hedeflenmiştir.

Albuz ve Akpınar’a (2009:175) göre günümüze kadarki süreçte birçok öğretim programı davranışçı kurama dayalı olarak ele alınıp yapılandırılmıştır. Türk eğitim sistemi içerisinde de son on beş yıllık süreçte öğretim programlarının temel felsefesini davranışçı kuram oluşturmuştur. Davranışçı kurama göre; “İnsan davranışları çevre

tarafından belirlenir ve kontrol edilir, eğer uygun bir çevre yaratılırsa ancak o takdirde istenilen davranışa ulaşılabilir” tezi savunulmakta idi. O günün koşullarında “1994 ilköğretim müzik dersi” öğretim programı”da aynı anlayışla oluşturulmuş ve 2006–2007 öğretim yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Ancak günümüze gelindiğinde farklı öğretim felsefelerinin ortaya çıkması ile birlikte davranışçı kuram giderek çekiciliğini yitirmiş ve yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır.

Müzik eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın öğretici ve öğrenci açısından taşıdığı bazı özellikler vardır.

Müzik eğitiminde yapılandırmacı anlayış; öğretmeye değil, öğrenmeye önem verir, bireylerin farklılıklarını kabul eder, öğrencilerin araştırıcılığını destekler, öğrenme sürecinde daha önceki yaşantılara önem verir, öğrenmede performans ve etkinliklere ağırlık verir, öğrencinin nasıl öğrendiğini dikkate alır, öğrencinin sosyal bir çevre içerisinde öğrenmesi anlayışını benimser, öğretimde gerçekçilik ve işlevselliği destekler, öğrencilere bilgi oluşturma ve deneyimlerinden sonuç çıkarma fırsatı verir. (MEB, 2006 (<http://ttkb.meb.gov.tr/program>)).

Tablo 1. 1994 ve 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının İçeriksel Olarak Kısmi Karşılaştırılması (Albuz ve Akpınar, 2009:178)

1994 Müzik Dersi Öğretim Programı	2006 Müzik Dersi Öğretim Programı
1. Programın temeli doğrudan gözlemlenip, ölçülebilen davranışçı yaklaşıma dayanmaktadır.	Programda bireyin bilgiyi kendisinin işlevselleştirdiği yapılandırmacı esas alınmıştır.
2. Programın can alıcı noktasını hedefler ve hedef davranışlar oluşturmaktadır.	Programda kazanımlar ve etkinlikler esası oluşturmaktadır.
3. Dersler, ünite ve konular bazında ele alınmıştır.	Program 4 adet üst öğrenme alanı üzerine teşkil edilmiş ve buna bağlı olarak da kazanımlar sarmal olarak sıralanmıştır.
4. Programda öğretmen bilgiyi hazır olarak yapılandırarak öğrencilere vermektedir.	Öğrenciler bilgiye ulaşmada aktif rol oynarlar ve bilgiyi kendileri yapılandırır.
5. Bilişsel anlamda yoğun bir bilgi aktarımı söz konusudur.	Sürekli bilgi aktarımından çok yaşamsal bilgiler, öğrenciler tarafından özümsemekte ve işlevsel hale getirilmektedir.
6. Öğrenme ve öğretme durumlarıyla ilişkili olarak daha çok geleneksel öğretim yaklaşımları sergilenmektedir.	Geleneksel öğrenme ve öğretme yöntemlerinin yanı sıra çağdaş öğretim yöntemlerine de ağırlık verilmiştir.
7. Daha çok bilişsel gelişim ön planda tutulmuştur.	Bilişsel gelişim, devinişsel ve duyuşsal kazanımlarla sürekli olarak yaşamsallaştırılmaya çalışılmıştır.
8. Çeşitli disiplinler ile doğrudan veya dolaylı ilişkiler kurulmamıştır.	Konulara bağlı olarak farklı disiplinler ile gerekli hallerde doğrudan bağlantılar kurulmuştur.

2.5. Koro ve Eğitimi

“En değerli varlığımız yapımızdır,

En değerli çalgımız bedenimizdir,

En değerli ses üretme aygıtımız gırtlığımızdır,

En değerli ürünümüz sesimizdir.

En değerli topluluğumuz korumuzdur,

En değerli çalışmamız koro çalışmamızdır,

En değerli yapıtlarımız koro yapıtlarımızdır,

En değerli eylemimiz koro halinde şarkı söylememizdir” (Uçan, 2001: 10)

Sözlü veya sözsüz, müzikal-ritmik veya sadece ritmik müzik yapıtlarını seslendirmek üzere, her biri korist olarak isimlendirilen, insanların bir araya gelerek oluşturdukları gruba verilen isim olan “koro”ya ilişkin olarak yapılan tanımlar şu şekildedir:

Çevik’e (1999: 43) göre koro, “Sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, önceden belirlenen bir modele uygun olarak tek ya da çok sesli müzik yapıtlarını seslendirme, yorumlama amacıyla oluşturulan, etkinlikleriyle toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunan ses topluluklarıdır”.

Arkan (1971) koroyu “insan seslerinden oluşan topluluklar” (s.3) olarak tanımlamıştır.

“Toplu bir şekilde söylenen müzik yapıtlarını seslendiren gruplara “Koro”, bu topluluktaki her üyeye de “Korist” denilmektedir (Gazimihal, 1961:140).

“...Koro, çok sayıda insanın bir araya gelerek kendi sesleriyle, birlikte seslenmek, birlikte söz ve şarkı söylemek üzere oluşturdukları organize bir müziksel topluluktur. Koro, topluluk halinde müziksel seslenme, konuşma ve söylemedir” (Uçan, 2001: 50).

Koro’nun çok eskilere uzanan bir tarihi vardır. Koro ve koro kelimesinin kökeni ile ilgili birçok yazarın benzer araştırmaları vardır:

“Koro kelimesinin ve özellikle koro olayının evrimini incelemek için, M.Ö 5000 li yıllara kadar inmek gerekmektedir. Koro kelimesi ilk defa 500 lü yıllarda çıkmış olmasına rağmen, topluluklar arasında çalıp söyleme geleneği yani koro olgusu çok daha eskidir. Çeşitli tarihi kaynaklar ilk toplu çalıp söyleme geleneğinin Sümerler zamanından geldiğini göstermektedir. Yunanca “Khoros” , Lâtinçe “Chorus” , İtalyanca “Coro” sözcükleriyle ifade edilen ve dilimize de “Koro” olarak yerleşen bu terim, tek ve çok sesli müzik yapıtlarını seslendirmek üzere bir araya gelen seslendirici-yorumcu (icracı) topluluğu anlamında kullanılmaktadır. Bu topluluğun söylediği söz ve şarkı, seslendirdiği vokal müziğe de koro denir. Eskiden bazı törenlerde dans eden ve düzenli

adımlarla yürüyenlerin oluşturduğu topluluk anlamına gelmekteydi. “Koro halinde” deyimi ise, bir arada, hep birlikte yapılan, anlamını içermektedir”(Emnalar,1997:7–10).

Koro kelimesinin ortaya çıkış nedenini Yener (2001: 83) şu şekilde yorumlamıştır: “Koro deyimi, insanoğlunun topluluklar halinde şarkı söyleme isteklerinden ortaya çıkmıştır. MÖ 3000 yıllarında Sümerler ve Akatlar’da koro denilebilecek müzik heyetlerinin olduğu bilinmektedir. Ancak, gerçek anlamda koro deyimi ilk defa MÖ 500’lü yıllarda eski Yunan kültüründe ortaya çıkmıştır”.

Gazimihal’e (1961:140) göre, yine Eski Yunan ve Roma kültürlerinde elele tutuşarak oynanılan oyunlara da koro denilmektedir. İlk Hıristiyanlar arasında tanrıya dua edenler de koro diye adlandırılmıştır.

Uçan da (2001: 13) koronun ortaya çıkışının çok eski zamanlara dayanmasını şu sözleriyle ifade etmiştir: “Koronun tarihi insanlık tarihi kadar eskidir denilebilir. Bu bakımdandır ki koro insanlık tarihinin en doğal, en eski, en köklü, en kıdemli müzik topluluklarından biri olarak bilinir. Ancak koro olgusu çok eski olmakla birlikte ‘koro’ terimi yaklaşık 2500 yıllık bir geçmişe sahiptir”.

Koroların tekseslilikten çoksesliliğe geçişiyle ilgili olarak Egüz (1998: 11), müziğin genel gelişimine koşut olarak koro ve koro yapıtlarında da gelişmelerle birlikte başlangıçta teksesli şarkıları söyleyen koroların çoksesli müzik yapan topluluklar haline geldiğini ifade etmiştir.

Bütün bunlarla birlikte koronun işlevleri de vardır. Uçan’ a (2001: 22–24) göre;

“Etkin katılma, keyiflenme, tadına varma, doyum sağlama, duyarlı/ uyarlı olma, yetenek geliştirme, düşkü (Hobi) alanı olma, meslek alanı olma, kendini gerçekleştirme ve kendini aşma ise koronun bireysel işlevlerinin başlıcalarıdır. Koronun toplumsal işlevleri esas olarak müziksel özü olan toplumsal ilişkiler ya da toplumsal özü olan müziksel ilişkiler üzerine kurulur. Bu işlevler bir bütün olarak koro üyeleri arasında bir olma, beraber olma, birlikte olma, yardımlaşma ve dayanışma, birleşme, bütünleşme; güçbirliği, güçbölümü, işbirliği ve işbölümü yapma; toplu olma, toplu yaşama, toplu işgörme, toplu çalışma, toplu başarıma; birbirlerine anlayışlı, hoşgörülü, uzlaşılı, saygılı ve sevgili olma davranışlarını geliştirir. Bunlar korodaşlık diyebileceğimiz bir ilişkide odaklanır. Koronun diğer toplumsal işlevleri korodaşlık ilişkisine dayalı olarak

gerçekleşir. Bu bakımdan korodaşlaşma ve korodaşlaştırma işlevleri koronun toplumsal işlevlerinin en temelinde yer alır”.

Koroların eğitimi bireysel olarak gerçekleşen, eğiten ve eğitilenin bire bir olarak öğrenme ve öğretme eylemlerini gerçekleştirdikleri çalgı eğitiminden veya ses eğitiminden oldukça farklı bir işleyişe, düzene, kurallara ve ilkelere sahiptir.

Değer’e (2008) göre koro eğitimi; bireysel farklılıkların “bir”e indirgendiği bir süreçten çok, tüm bireylerin “kendi seslerini” buldukları bütünün “bir”liğini oluşturma süreci olarak yeniden tanımlanabilir (akt: Değer, Aytepe, 2009:206).

Çoksesli koro eğitiminin amacı ve bu amaca giden yolda yapılması gerekenleri Töreyn (2001:124) şu sözleriyle açıklamıştır:

“Farklı ses eğitimine sahip bireylerin bir araya gelerek, koro için bestelenmiş çok sesli eserleri, kaynaşık ve uyumlu bir ses bütünlüğü oluşturarak seslendirilmesine ilişkin ortak davranışlar kazandırılması bu eğitimin en temel amacıdır. Bu ortak davranışlar doğru solunum ve buna bağlı olarak doğru ses oluşturma, sesi ortak bir tınıda kaynaştırma, doğru ve ortak bir artikülasyon oluşturma ve eseri müziksel doğrulukta seslendirmedir. Çok sesli koro eğitiminde bestecinin duyurmak istediği armonik zenginliği ortaya çıkarmak için seslerin oluşturacağı ortak tınıyı bulmak önem taşımaktadır”

Korolar türlerine, sayısal oluşumlarına, müzik türlerine, kuruluş amaçlarına ve yaş gruplarına olmak üzere farklı ölçütlere göre ayrı ayrı sınıflandırılabilir

Çevik (1999: 43–45) koroları türlerine göre; karma, kadın, erkek, çocuk, sayısal oluşumlarına göre; oda koroları (sayısal bakımdan küçük korolar) , orta büyüklükte (üye sayısı 30 ile 60 arasında değişen korolar) ve büyük korolar (üye sayısı 90–100 kişiyi bulan korolar) müzik türlerine göre Geleneksel Türk Halk, Sanat ve Tasavvuf Müziği Koroları, Çoksesli Korolar, Kilise, Opera ve Madrigal Koroları, kuruluş amaçlarına göre; profesyonel ve amatör (özengen) korolar, yaş gruplarına göre çocuk, yeniyetme (ergen), gençlik ve yetişkin koroları olarak sınıflandırmıştır.

2.5.1. Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Koro Eğitimi

Uçan (2005), mesleki müzik eğitimini; “müzik alanında belirli mesleklerin gerekli kıldığı müziksel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yönelik müzik eğitimi” şeklinde tanımlamış ve bu kapsama giren dalları; “müzik sanatçılığı (bestecilik, seslendiricilik), yönetkenlik eğitimi, müzik araştırmacılığı eğitimi, müzik teknolojisi ya da çalgı yapımcılık-onarımcılık eğitimi, müzik öğretmenliği (eğitimcilik), anaokulu ve ilkokul (sınıf) öğretmeni yetiştirmede müzik eğitimi, askeri müzik ya da bandoculuk eğitimi, dini müzik eğitimi veya din adamı yetiştirmede müzik eğitimi” (s.41) şeklinde sıralamıştı.

Bu tanımdan ve Çevik’in (1999: 43–45) sınıflandırmasından yola çıkarak, mesleki müzik eğitimi veren kurumlardan biri olan üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı Koroları genel anlamda türlerine göre; “Karma Korolar”, sayısal oluşumlarına göre; “Orta Büyüklükte Korolar”, kuruluş amaçlarına göre; “Eğitim Amaçlı Korolar” , müzik türlerine göre; “Çoksesli Korolar” ve yaş gruplarına göre de “Gençlik Koroları” şeklinde sınıflandırılabilir.

Müzik öğretmenlerinin en çok kullandığı, en çok ihtiyaç duyduğu ve oluşturabildiği en basit müzik topluluğu korodur. Bu bağlamda müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda da hiç kuşkusuz çok önemli bir yere sahiptir. Ortalama otuz-kırk kişilik bir sınıfta yer alan dört farklı ses grubu, kendileri için yazılmış farklı partiyonları, birbirlerini dinleyerek, homojenlik esasına dayanarak; uyum içinde, kulağa hoş gelecek bir biçimde, kaynaştırarak ortak bir tını elde etmektedirler. Ağırlıklı olarak, seviyelerine uygun çoksesli eserler seslendiren bu sınıflarda çokseslilik hakimdir.

Sarıçiftçi’ye (2004) göre de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okulları ve liselerin müzik öğretmeni ihtiyacını karşılamak maksadıyla eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarındaki toplu ses eğitimi ve koro dersleri, Musiki Muallim Mektebi’nin kuruluşundan bu yana müzik öğretmeni yetiştirme programlarının en önemli uygulamalarından biri olmuştur. Müzik öğretmeni adayları meslek yaşantılarını büyük oranda bu derste edindiği bilgilerle sürdürmektedir. Her müzik öğretmeni bir koro şefi, her sınıf bir koro sözü bu derslerin

hedeflerine en yüksek düzeyde ulaşma konusunda, dersleri yürüten öğretim elemanlarına ne denli önemli görevler düştüğünü göstermektedir.

Koro derslerinin sadece üniversitenin ilgili bölümlerinde değil, Milli Eğitime bağlı tüm okullarda bu kadar popüler olmasının nedenini Köse (2004:299) şu sözleriyle açıklamıştır: “Uygulanabilirlik düzeyinin yüksekliği ve öğrencilerin müziksel ortama katılabilmelerinde sağladığı kolaylık nedeniyle müzik öğretmenlerinin büyük ölçüde yararlandıkları bir etkinlik olarak koro çalışmaları, müzik öğretmenliği eğitim / öğretim programlarında önemini koruyan bir ders olarak yer almaktadır”.

Koronun bu kadar ayrıcalıklı bir yere sahip olmasında kuşkusuz oldukça masrafsız, mikrofon veya benzeri hiçbir aygıta gereksinim duymayan; malzemesini insan ve insan sesinin oluşturduğu bir topluluk olmasının payı büyüktür. Koro, yalnızca mesleki ve genel müzik eğitiminin değil, özengen müzik eğitiminin de en popüler olgularından biridir.

Uçan’ın da (2001: 13) belirttiği gibi “Koro, en doğal, en kolay ve en çabuk oluşan müzik topluluğudur. Bu nedenle tüm Dünya’da en çok ve en sık rastlanan bir olgudur. Tüm toplumlarda genel olarak en yetkin ve en yaygın müzik topluluğu durumundadır”.

Apaydın (2006) çocuk ve gençlik korolarının önemine dikkat çeken araştırmasında şu tespitlerde bulunmuştur: “Toplumsal kültürün gelişmesine katkılar sağlayan “müzik dilini”, en etkin biçimde, en çok kişiye yaptırıp yaşattırarak, en kısa sürede, en ekonomik olarak kullanabilen “eğitme ve aktarma” araçları, yaşlarının ve konularının gereğince, “Çocuk ve Gençlik Koroları”dır. Bu nedenlerle kültürel gelişimini önemseyen toplumlar, genel eğitim ve müzik eğitimi sistemlerinin temelini, “Korolarla Müzik Eğitimi Sistemi” üzerine kurmuşlardır ve kurmak zorundadırlar”

Koro, hem genel müzik eğitiminin hem de mesleki müzik eğitiminin zorunlu ve vazgeçilmez bir öğesidir. Musiki Muallim Mektebi’nden günümüze kadarki süreçte farklı yıllarda farklı programlar dahilinde ve farklı isimlerle uygulanagelmiştir. Köse (2004), “Koro Başarım Gücünün Arttırılması İçin Bireysel Ses Eğitiminin Gerekliği” başlıklı araştırmasında tarihi süreç içinde değişen koro derslerini şu şekilde tabloştürmüştür:

Tablo 2. Musiki Muallim Mektebi'nden Günümüze Koro Dersinin Müfredattaki Görünümü (Köse, 2004)

EĞİTİM PROGRAMLARI DERSLER	TOPLU SES EĞİTİMİ / KORO	KORO YÖNETİMİ
*Musiki Muallim Mektebi Talimatnamesi (1925)
Musiki Muallim Mektebi Talimatnamesi (1931)
**Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Terbiye Enstitüsü Müzik Şubesi Müfredat Programı (1941)	2 yıl süreyle, haftada 4 saat 3. yıl haftada 3 saat	3. yıl haftada 1 saat
Gazi Orta Öğretmen Okulu Ve Terbiye Enstitüsü (1944)	2 yıl süreyle, haftada 4 saat 3. yıl haftada 3 saat	3. yıl haftada 1 saat
***Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü Programı(1970)	I. yıl haftada 4 saat, II. ve III. Yıl haftada 5 saat	3. yıl haftada 1 saat
****Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü (1980)	Toplu Ses Eğitimi 2.,3.ve 4. yarıyılar Toplu Konuşma Eğitimi 1. yarıyıl	Müzik Toplulukları Yönetimi 8. yarıyıl haftada 2 uygulamalı 1 kredi
Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Öğretmenliği ASD/ABD Lisans Programı	Toplu Ses Eğitimi II. Sınıfta iki yarıyıl haftada 3 saat Koro III. ve IV. Sınıfta üç yarıyıl haftada 3 saat	Koro ve Yönetimi IV. Sınıfta bir yarıyıl haftada 3 saat

*Bu program 1925 – 1937 yılları arasında yürürlükte kalmıştır.

**Bu program 1937 – 1938 ve 1968 –1969 öğretim yılları arasında uygulanmıştır.

***Bu program 1969 – 1970 ve 1977 – 1978 öğretim yılları arasında uygulanmıştır.

**** Bu program 1978 – 1979 ve 1981 – 1982 öğretim yılları arasında uygulanmıştır.

Aşağıdaki tablolarda da 1998–1999 ve 2006–2007 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan itibaren koro derslerinin programdaki dağılımları yer almaktadır. Tablo 4'te 1997'deki "Yeniden Yapılanma" nın ardından, Tablo 5'te ise 2006'daki yeni programa göre koro derslerinin programdaki dönemlik dağılımları görülmektedir:

Tablo 3. 1998–1999 Programına Göre Koro Derslerinin Görünümü

III.	Toplu Ses Eğitimi
IV. yy	Toplu Ses Eğitimi II
V.yy	Koro I
VI. yy.	Koro II
VII. yy.	Koro III
VIII. yy.	Koro ve Yönetimi

Tablo 4. 2006–2007 Programına Göre Koro Derslerinin Görünümü

II. yy	Koro I
III. yy	Koro II
IV. yy	Koro III
V. yy	Koro IV
VI. yy.	Koro V
VII. yy	Koro V
VIII. yy.	Koro ve Yönetimi

Tablolarda da görüldüğü gibi; 1998–1999 programında “Toplu Ses Eğitimi” adıyla III. Yarıyılıda başlayan dersler IV. Yarıyılıda “Toplu Ses Eğitimi II”, V, VI ve VII. Yarıyıllarda “Koro” ve VIII. Yarıyılıda “Koro ve Yönetimi” adını almaktadır. 2006–2007 programındaki farklılık ise “Toplu Ses Eğitimi” adının değişip yerine ortak bir kullanımla bütün derslerin “Koro” olarak tek bir isimde toplanmış olmasıdır. Bununla birlikte eski programda 2.yıl başlayan koro dersleri yeni programda 1.yıl başlamaktadır. Buna göre müzik öğretmeni yetiştirmeyi amaç edinmiş Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Programlarında, 2006–2007 Eğitim Yılı’ndan itibaren sekiz yarıyıl süren ‘Bireysel Çalgı Eğitimi’nden sonra, ders saati en fazla olan dersin, yedi yarıyılı yayılan kredisi ile “Koro” dersi olduğu söylenebilir.

2.6. Koro Eğitimi ve Yapılandırıcı Yaklaşım

Son yıllarda oldukça gündemdeki bir öğrenme kuramı olarak, yapılandırıcı öğrenme kuramı, ilköğretim müzik derslerinin yanı sıra her seviyeden müzik dersine uyarlanabilir, yükseköğretimde de birçok müzik dersinde kullanılabilir.

Koro dersleri psikomotor yani devinişsel alan davranışlarının ön planda olduğu derslerdir. Psikomotor davranışlar da bireysel olarak tecrübe edilerek kazanıldığında öğrenme daha kalıcı hale gelmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımın, psikomotor davranışların yani performansın, sosyal etkinliklerin ön plana çıktığı koro derslerinde uygulamaya elverişli bir öğrenim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Yaptıkları bir çalışmada, Gagnon ve Collay (2001:5) psikomotor davranışların öğrenilmesini bisiklet sürmeyi öğrenme etkinliği ile açıklamışlardır. Onlara göre bisiklet sürmeyi öğrenmek oldukça derin bir öğrenmedir ve insanlar çok uzun yıllardan sonra ilk kez bindiklerinde bile bu eylemi gerçekleştirebilirler. Buradaki en önemli ayrıntı ise ebeveynlerin veya bisiklet sürmeyi öğreten kişilerin varlığına, rehberliğine ve desteğine rağmen bisiklet sürmeyi aslında insanların kendi kendilerine, üstelik hem bisikleti dengede tutma hem de pedal çevirme gibi komplike iki eylemi aynı anda gerçekleştirerek kendi davranışlarını yapılandırarak öğrenmeleridir. Dünyanın en iyi tarifi bile insanların bisiklet sürmeyi öğrenme konusunda ihtiyaçları olan bilgiyi sunmamakta ve insanlar bilgiyi kendilerine özgü şekliyle, kendi kendilerine yapılandırarak oluşturmaktadırlar.

Yaparak-yaşayarak öğrenme, öğrencide yaşam boyu öğrenmeyi sağlamaktadır. Koro derslerinde de eğitilen kavramının ortadan kalkarak, eğitimciden bağımsız olarak bireyin kendi kendine bulduğu yollardan kendine bir öğrenme haritası çizmesi de kalıcı öğrenmesine temel atmış olacaktır.

“Yapılandırıcılığın temelinde yatan ilke öğrencilerin öğrenme işinde bizzat yaparak ve yaşayarak öğrenmesidir. Yeni bir konuyla karşılaşan öğrenciler, öncelikle sahip oldukları eski bilgileriyle, ulaşacakları yeni bilgiler arasında köprü oluşturmaya çalışacaklardır. Bu yönde yapacakları yorum, düşüncelerin ifadesi ve yeniden değerlendirme işlemi, konuyu kavradıklarını sergileyebilecekleri ana kadar devam edecektir. Bu şekilde bir öğrenmeye örnek vermek gerekirse, hayatında ilk kez bilgisayarla karşılaşan bir öğrenciye bilgisayar fonksiyonlarının görevlerini anlatım

yoluyla vermek yerine, öğrencinin bilgisayarı kurcalayarak ve belki de bozarak izin verilmesi durumunda daha kalıcı bir öğrenme sağlanmış olacaktır. Yani öğrenci eğitim ve öğretim sürecinde sadece dinle ve ezberle kavramından ziyade öğretim işine direkt girerek, kendi uğraşları sonucunda öğrenme yoluna girerse en kalıcı öğrenme sağlanmış olacaktır” (Karadağ, Korkmaz, 2007: 49).

Koro eğitimindeki işleyişin günümüzde farklı bir hal aldığını; koro şefinin, yani yönetenin merkezden ayrılıp, yerini yönetilene bıraktığını, yöneten ve yönetilen kavramlarının birbirine karıştığını böylelikle eylemin “işteş” özellikler taşıdığını, Uçan (2001: 45–46) şu sözleriyle açıklamıştır:

“Koro eğitimi geçmişten günümüze doğru geçirdiği evrim sonucunda, özellikle son evrelerde şef ile koro arasında şeften koroya doğru tek yönlü olarak işleyen bir süreç olmaktan çıkıp karşılıklı, eşzamanlı, iki yönlü işleyen bir sürece dönüşmüş ve böylece eğitim niteliği kazanmıştır. Bu bakımdan tam anlamıyla çağdaş bir koroda eğitimin yanı sıra eğitimden, bazı durumlarda ise eğitimden çok eğitimden söz etmek olanaklıdır. Koroda eğitim ve yönetim olgusu, eğiten ve yönetenin aynı zamanda eğitilen ve yönetilen, eğitilen ve yönetilenin de aynı zamanda eğiten ve yöneten konumunda olması durumunda süreç ‘eğitim ve yönetim’ olmanın ötesine geçip ‘eğitim ve yönetişim’ denilen bir sürece bürünmüş ya da dönüşmüş demektir”.

Yapılandırmacı yaklaşım-demokrasi arasındaki ilişkiden hareketle, bu iki kavram, demokrasinin özünün çokseslilik olduğu fikriyle birleştirilecek olursa, çoksesli koroların yönetim şeklinin demokrasi ve eğitim anlayışının yapılandırmacı felsefeyle paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Aydoğan (2005:7), çoksesli koroların bir toplumun çağdaşlaşmasındaki en önemli kilometre taşlarından biri olduğunu şu sözleriyle ayrıntılı bir şekilde betimler:

“Bir ülkenin uygarlaşma yolundaki en önemli kilometre taşlarından birinin, ülkedeki çok sesli koro sayısı olduğunu öne sürmek hiç de abartılı bir iddia değildir. Çünkü korolar, toplumun çok sesli söyleme geleneğinin olduğu kadar toplumsal yaşamdaki demokrasi geleneğinin de bir göstergesidir. Demokrasinin en belirgin ilkesi, iktidarın yanı sıra muhalefetin de bulunmasıdır. Çoksesli yapıtlarda bu iki öge iç içedir, iktidarın sesi olarak tanımlanabilecek ana ezgiye karşı, muhalefetin sesi ya da sesleri olarak tanımlanabilecek ikinci, üçüncü, dördüncü vb. ezgiler vardır. Kantatlar bu anlamda çetin bir mücadelenin sergilendiği yapıtlarken, kanonlar iktidarla muhalefetin bir hoşgörü

ortamında buluştukları, uzlaştıkları koalisyonlardır. Toplumsal yaşamda sınırlarını yasaların belirlediği iktidar-muhalefet mücadelesi koro ortamında, kurallarını armoni ve kontrpuanın belirlediği gerilim-çözüm ilişkileriyle açıklanabilir. Demokratik yaşamın henüz oluşmadığı ülkelerde kadın-erkek ilişkileri kısıtlıdır, dolayısıyla farklı cinslerin aynı koroda şarkı söylemeleri uygun bulunmaz. Oysa korodaki soprano, alto, tenor, bas bir anlamda toplumun farklı kesimlerinin (işçi, köylü, memur vb.) sesidir. Gelir dağılımının düzenli olduğu ve çalışma barışının bulunduğu ülkelerde toplumu oluşturan katmanlar homojen bir görünüm sergilerken, tatlı-sert bir disiplin anlayışının ve sevgi dolu bir çalışma ortamının bulunduğu korolarda ses kümeleri birbirleriyle kaynaşarak yumuşak bir tını oluşturur. Toplumsal yaşamda bazı kesimlerin haklarını elde edebilmek için kimi zaman seslerini yükselttikleri olur. Aynı biçimde korolarda da, ses kümeleri, farklı müziksel fikirleri farklı gürlüklerde seslendirerek yapıtı anlamlı kılar. Yaşamla müzik arasındaki bu çözümlenmeler, demokrasiyle koronun ne denli ilişki içinde bulunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla çoksesli korolar, demokrasi öğretisinin yeryüzünde değil, bir başka alemde, adeta bulutların üzerinde öğretildiği bir okul durumundadır.

Demokrasi ile iç içe geçmiş bir öğrenme kuramı olan yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencilerin duyuşsal gelişimini destekleyici, onları derse karşı motive eden, öğrencilere takım ruhunu aşıl原因an, grup başarısını teşvik eden, onlar için işbirlikli öğrenme ortamları yaratan ve koro çalışmalarının doğasında olan bir yaklaşım olduğunu göz önünde bulundurarak, demokrasinin hakim olduğu çoksesli korolarda uygulamaya elverişli bir yöntem olduğu varsayılabilir.

“Bir bütünün parçası, çarkın bir dişlisi, topluluğun sorumlu bir bireyi olmak kişinin, kendi değerinin bilincinde olmasını sağlar; kendine değer vermeyi öğretir. Koro bu yönüyle de eşsiz bir eğitim ortamıdır.....Hele koro eseri müziği ve sözü ile söyleyenleri aşarak, dinleyenleri de benliklerinin derinliklerinde yakalamış, kavramışsa; koroda söylemenin hazzı hiçbir şeyle karşılaştırılmayacak kadar büyük olur” (Okyay, 2001:65)

Korolar elbette ki sadece şarkı söyleyen ve bunu insanlarla paylaşan topluluklar değildir. Öğrenciler koro derslerinde birlikte seslendirme, seslerini kullanarak homojen bir ses bütünlüğü yakalama ve bunu konserlerde diğer insanlarla paylaşma dışında, birbirleriyle kurdukları olumlu iletişimin, dostluğun, bir bütünün parçası olmanın ve paylaşmanın da hazzını yaşamaktadırlar.

“Koroları oluşturan bireyler, bu topluluklarda gerçek arkadaşlığı ve insan sevgisini de bulurlar ve yaşamları boyunca da, oradan elde ettikleri alışkanlıkları sürdürürler. Birleşmeden ve bütünleşmeden doğan gücü, orada tanır. Birlikte iş yapmanın mutluluğunu ve sorumluluğunu orada duyarlar. Başarının kıvancını ve başarısızlığın üzüntüsünü yine orada paylaşırlar” (Egüz, 1998: 28).

Aynı şekilde Çevik de (1999: 99); “Korolar, üyeler arasındaki dostluk ilişkilerini, başarı ve başarısızlık duygularını paylaşma ve sorumluluk alma bilincini geliştiren, bireyi, kişilik özellikleri bakımından her geçen gün zenginleştiren ve onu toplumsallaştıran kuruluşlardır” ifadesiyle koro üyelerinin birbirleriyle yalnızca müziksel paylaşımda bulunmadığını belirtmiştir.

Koro dersleri bireysel performansa değil de grup performansına dayalıdır. Başka bir ifadeyle; koronun her üyesi elde edilen başarının sadece kendisine değil bütün gruba ait olduğunu bilir. Koro çalışmaları, üyelerinin ortaklaşa iş yaptıkları, işbirliğine dayalı, bireysel başarıdan çok grup başarısının önem kazandığı, bireylerin sorumluluk aldığı bir çalışma ortamında gerçekleşmektedir.

“Koro eğitim sürecinde, bireyler birlikte şarkı söyleyerek, ortaklaşa iş yapma alışkanlığı kazanır, özgüvenleri artar, başkalarının yanlışlarını gidermeye katkıda bulunur ve kendi eksikliklerini giderir. Başkalarına saygı göstererek kendisine saygı sağlar. Arkadaşlıklar kurarak sosyalleşir. Toplumda demokratik değerlerin gerekliliğini kavrar. Sanatta ulusal ve uluslararası iletişim içerisinde dünya görüşü gelişir” (Apaydın, 2001:135).

Benzer şekilde Yiğit de (2001: 97), toplulukla çalışmanın, barış ve düzen içerisinde birlikte yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağladığını, yaparak-yaşayarak öğrenme yaşantı olanağı verdiğinden, etkili bir öğretim yöntemi, öğrencinin kişilik gelişimi ve öğrenmesi için önemli bir teknik ya da araç olduğunu buna paralel olarak toplu şarkı söyleme (koro) eğitiminin de toplu müzik yapmayı öğreten en etkili ve kullanışlı yöntemlerden biri olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencilere verilen sorumluluk ve öğrencilerin bu sorumluluk duygusundan hareketle çalışmalarına devam etmesi başarılı bir koro oluşumu için gereklidir.

Biol'a (1999:110) göre koro üyeleri öncelikle sorumluluk duygusunu kazanmış olmalıdırlar. Disiplin; müzik sevgisinden kaynaklanmaktadır. Koro üyelerinin birbirlerini sevmesi, sayması, koro yöneticisini sevmesi, sayması gerekmektedir. Sorumluluğunu bilen kişilerden oluşmuş bir koro çalışma saatlerine zamanında uyacak, yöneticisinin dediklerini dinleyip uygulayacaktır. Aksi durumda zamanında çalışmaya gelmeyen, yöneticinin uyarılarını dinlemeyen koro başarısız olacaktır. Unutmamalıdır ki, ruh sağlığı düzgün üyeler ve yöneticiden oluşan koro uyumlu korodur.

Koroyu oluşturan bireylerin bu sorumluluk duygusunu benimseyebilmeleri ve içselleştirebilmeleri ancak koro derslerine ve çalışmalarına karşı hissettikleri olumlu duyguların bir sonucudur.

Çevik (1999) “Koro üyelerinin, koroya ilişkin taşıdıkları sorumluluk duygusu ve ortak amaçlar için gösterdikleri içtenlikli çaba, ancak yüksek moral ve koro sevgisiyle açıklanabilir. Başarıyı yakalayan bir koronun, daha büyük atılımları amaçlaması için yeni güdülemeler gerekmektedir” (s.165) sözleriyle bu görüşü desteklemektedir.

Koro öğrencilerinin derse yönelik tutumlarına yönelik olarak Corbin (1995) “Building a positive choral attitude” başlıklı araştırmasında, koristlerin pozitif bir tutum geliştirmesi için koro eğitimcilerine çeşitli yollar önermiştir. Corbin'e göre öncelikle iyi bir koro tınısı, koroya karşı geliştirilmiş olan tutumun sonucudur. Koro eğitimcileri, koronun tutumunu olumlu yönde etkileyebilmek için sabırlı ve istikrarlı olmalı, koristlere sorumluluk vermeli, yüksek hedefler belirlemeli ancak korosunun bu hedeflere ulaşabilmesi için çok dikkatlice plan yapmalı, kendisi ve koristlerin birlikte çalıştıkları işbirliğine dayalı eğitim ortamları yaratmalı, koristleri hedefler ve bu hedeflere nasıl ulaşacakları konusunda bilgilendirmeli, diğer koroları ve şeflerini izlemeleri için, korosunu yarışmalara ve festivallere götürmeli ve koristlerine takım ruhu aşılayabilmelidir

Bu düşünceler, öğrenmede duyuşsal ürünlerin en az bilişsel ürünler kadar önem taşıdığı fikrini yansıtmaktadır. Öğrenciler “öğretmen merkezli” geleneksel yaklaşımla da bilişsel ürünler kazanmaktadırlar ancak önemli olan noktalardan biri de, dersin onları duyuşsal yönden nasıl etkilediğidir. Bu noktadan hareketle öğrencilerin koro dersine yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik algılarının nasıl ve hangi boyutta olduğu önem kazanmaktadır.

Koro üyelerinin derse yönelik motivasyon ve tutum durumlarının pozitif yönde olabilmesi, eğitimcilerle düşen sorumluluğa dikkat çekmektedir. Öğrencilerin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarında hiç kuşkusuz eğitimcinin öğrenme yöntem ve stratejilerini derste planlı bir şekilde uygulaması oldukça etkilidir.

“Öğrenme stratejileri, bireylere kendi öğrenmesini izleme, yönlendirebilme, farklı yeteneklerini keşfetme ve geliştirme gibi yeterlikleri edinmesini sağlayan; bir anlamda da kendi öğrenmesine dönük olarak farkındalık kazandıran işlemlerdir. Bu kapsamda müziksel açıdan ele alındığında müzik ve çalgı öğrenimine yönelik becerileri geliştirmek için kullanabilecek stratejileri bilmek, sıralamak, uygulamak ve gerektiğinde alternatif stratejileri kullanmak müziksel hedefleri gerçekleştirmede bireylere rehberlik edecek, öğrenmek için etkili yollar izlemesini sağlayacak; diğer bir yönüyle de müziksel farkındalık kazandıracaktır” (H.Yokuş ve T.Yokuş, 2010:1).

Scruggs (2009) “*Constructivist Practices to Increase Student Engagement in the Orchestra Classroom*” başlıklı araştırmasında, yirmi iki yıllık orkestra eğitimciliği boyunca, önceleri kendi öğrencilik hayatında edinmiş olduğu bilgilerle öğretmen merkezli yaklaşımla hareket ettiğini ancak sonra öğrencilerin kendilerini eğiten kişiyi saatlerce dinlemelerinin ne kadar zor olduğunu fark edince derslerinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı çeşitli öğrenim etkinlikleri oluşturduğunu anlatmıştır. Ona göre öğretmen merkezli orkestra derslerinde, öğrencilerin odaklandığı tek şeyin kendileri için yazılmış partiyonları ezberlemek olduğu, tek amacın ise çok iyi bir performans sergileme olduğu; sorumluluk alma, liderlik özellikleri sergileme gibi davranışlara gerek duyulmadığı bir gerçektir. Oysa öğrencilerin bazı şeyleri ele alması, hem kendilerine hem de oldukça yoğun olan şefe çok iyi gelecektir.

Koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımı ele alan birçok çalışma yapılmıştır. Koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımı ele alan çalışmalardan birini Freer (2009) gerçekleştirmiştir. Freer “*A Constructivist Approach with Choruses*” başlıklı araştırmasında ilköğretim düzeyinden üniversite düzeyine kadar olan farklı yaş gruplarındaki koro öğrencilerine uyguladığı yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarından bahsetmiştir. Araştırmadaki pek çok yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinlik, koro çalışma ortamına uygulanabilir. Bunların bir bölümü uyarlama ile koro ortamına adapte

edilebilecek iken, bir bölümü de birebir olarak orkestra, koro veya bando ortamına uygulanabilir. Bunlardan bir kısmı aşağıda sıralanmıştır:

Karşılıklı takımlar: Öncelikle koroyu ikiye veya üçe bölün. Gruplardaki öğrenciler sadece siz işaret ettiğinizde şarkı söylesin. Farklı bölüm veya sayfalarda her bir gruba dönerek farklı gruplar arasından alternatif bulmayı deneyin. Bu durum öğrencileri şarkı söylemiyorken kendi iç müziklerini dinlemeye zorlar. Ekstra çekişme için boş bir duvarı bir grup olarak atayın, siz bir bölüm için o duvarı yönlendirdiğinizde sessizlik ortaya çıkacaktır. Bütünü eşit korolara bölmek (özellikle ses renklerine göre) de öğrencilerin “bütün” ve “homojen” kavramları konseptlerini anlamalarına yardımcı olabilir.

Yedek planlar: (eğer gerekiyorsa) Bir sonraki günün provasını sizin sunmayacağınızı düşünün. Öğrencilerden bir koro öğretmenin izlemesi gereken ders planını yazmalarını isteyin. Metodlar, teknikler ve zaman sınırlamaları hakkında kesin olun. Ertesi gün geldiğinde, tam da öğrencilerin belirlediği gibi dersi yönetin. Ardından da bir dahaki sefere planı ne şekilde geliştirebileceğinizi tartışın.

Zaman tutucu: Prova evreleri için belirli zamanlar verin; öğrenciler zaman bittiğinde size bilgi versinler; eğer zaman geçerse, yeni zaman alabilmek için izin istemelisiniz. Bu yöntem dikkat sorunu olan öğrenciler için çok faydalıdır.

Şarkı çemberi: Öğrencileri tek tip çemberler haline sokun (küçük veya büyük, homojen veya heterojen). Her ses parçası ayrı bir çember oluşturmalıdır veya siz pek çok eşmerkezli çember kurmalısınız. Çemberin içinde şarkı söylemek, öğrencinin çemberdeki diğerlerini duymasına olanak sağlar. Bunun yanı sıra çemberin merkezine sırtını dönerek durmak da –hatta belki duvara yüzünü dönerek- bütündeki diğerlerini dinlemeye yönlendirir.

Müziğe fiziksel karşılık-hareketli ayaklar: Öğrencileriniz sessizliklerini korurken, ses gruplarına ve sıraya göre ayaklarını hafifçe vurmalarını söyleyin. Vurma eylemi, artarak veya azalarak devam ederek, müziğin rengini yansıtacaktır. Bu yöntem özellikle çoksesli müzikte işe yaramaktadır.

Müziksel bağımsızlığı teşvik etmek-Müzikal öngörü: Yeni bir eseri icra etmeden evvel, eserin üzerinde yazan bilgileri yüksek sesle okuyun. Sadece yazıya göre, öğrencilerinizin bestecinin her bir müzikal elementi (melodi, armoni, ritim, dinamikler) nasıl ayarladığını öngörmelerini isteyin. Öngörülerini karşılaştırın.

Detay denetleyicisi: Öğrencilerinizin anlamadıkları yeni bir parça işareti veya notasyonu incelemelerine izin verin. Bu, parçanın kendisinden evvel hangi konsept ve becerilerin düşünülmesi gerektiği konusunda işaretler sunar”.

Benzer şekilde Myers de (2009) , “*Constructivist Approaches in the Band Class*” başlıklı araştırmasında küçük orkestra sınıflarına uygulanabilecek çeşitli yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına yer vermiştir. İşbirlikli problem çözme, öğrenci liderliği, teknik egzersizler vb. aktiviteler öğrencilerin ilgisini çekmek ve katılımı teşvik etmek amacıyla orkestra derslerine uygulanabilecek şekilde düzenlenmiştir. Özellikle öğrencilerin sorumluluğunu arttırma ve liderlik özelliklerini güçlendirme amaçlı bir dizi etkinlik düzenleyen Myers, öğrencileri gruplara bölerek sınıf kontrolünü random yöntemiyle seçtiği öğrencilere devretmiş ve kendisi de organizatör görevini yürütmüştür. Myers aynı zamanda koro ve orkestra şeflerine çeşitli önerilerde bulunmuştur:

Müzikal liderlik ve yanıt vericiliği güçlendirin: Öğrencilerle, yönlendirmenizi neden takip edebildiklerini (veya edemediklerini) tartışın, yönlendiriciliği bir öğrenciye “devrederek” aktiviteyi devam ettirin. Devretme veya liderliği belirtmek için, göz teması, baş işareti veya bir el hareketi kullanın. Yeni lider, aktiviteyi sürdürmekle görevlidir. Liderliği öğrenciden öğrenciye rastgele “devrederek”, 6 ila 8 öğrencilik gruplar oluşturun. Liderliği devretmek için kullanılan “işaretler”i düşünün. Etkili liderlik niteliklerini tartışın. Liderleri, ifade niteliklerini değiştirmeye teşvik edin. Öğrencilere, başarılı modellemeye-taklide katkı sağlayan etkenleri inceletin. Bu etkenlerin toplu performansı nasıl etkileyeceğini dikkate alın. Müzisyenlerin, topluluktan ne şekilde “yönlendirme” ve “yanıt alma” gerçekleştirdiğini göz önünde bulundururken, iyi bilinen bir parçayı, orkestra şefi olmaksızın “prova edin”. Deneyimi düşünün. Öğrencilerin sırayla “liderlik” ve “eşlik” ettiği küçük grup doğaçlaması etkinliğini yayın.

Ortaklaşa problem bulma ve problem çözmeye teşvik edin: Öğrencileri, 6 ila 8 kişilik karışık enstrüman gruplarına ayırın. Henüz prova edilmemiş bir çalışmadan 2 veya 3 kısa pasaj seçin. Ölçü rakamı ve anlatım, nüans terimlerini öğrencilere bırakın. Öğrencilere her bir konuyu hep birlikte çalma, tempoyu birlikte belirleme, temiz bir söyleyiş ve dinamikler ile konuları kullanarak 1 veya 2 dakikalık kompozisyon oluşturma görevlerini verin. Sınıfın, her bir grup tarafından verilen kararları analiz etmesini sağlayarak kompozisyonları gerçekleştirin. Öğrencilerin, çözme ihtiyacı hissettikleri sorunlar ve bunları nasıl çözdükleri hakkında düşünmelerini sağlayın.

Temaları arayarak ve bestecinin, öğrencilerin karşılaştığı sorunları dile getirdiği yolları analiz ederek, skoru bir ekrana yansıtın. Hep birlikte, temaları söyleyin; sonra, enstrümantal parçaları, gösterildiği gibi çalın. Parçalar arasındaki ilişkileri tartışın, çeşitli enstrümanlar arasında değiş tokuş edilen parçaları deneyin ve verilebilecek diğer potansiyel kararlara karşı, bestecinin kararlarının müzikal sonucunu analiz edin”.

Buradan anlaşılacağı gibi; öğrenciyi merkeze alan, onu aktif kılan ve öğrenmeyle baş başa bırakan yapılandırmacı öğrenme kuramı, hem koro eğitimine hem de bando-orkestra eğitimine kolaylıkla uyarlanabilmektedir. Farklı ses gruplarının bir araya gelmesinden oluşan karma korolar sosyal etkileşimin, gruplar arası iletişimin ön planda olduğu topluluklardır. Bundan dolayı koro derslerinde araştırmaya konusu olan yapılandırmacılık türü, genel anlamda sosyal yapılandırmacılıktır.

Koro derslerinde öğrencileri, öğrenecekleri eserle baş başa bırakmanın, özellikle müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki öğrenciler açısından, müzik öğretmeni olup; “öğrenci” kimliğinden sonra “öğretici” kimliğine sahip olduklarında ve dolayısıyla kaçınılmaz olarak koro çalıştırmaları gerektiğinde, esere yönelik olarak izlemeleri gereken yolu “kendi kendilerine” bulmaları bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin deşifre edilmekte zorlanılan eserler konusunda arkadaşlarından yardım almaları “akran öğretimi”, kendi kendilerini disipline ederek, kendilerince keşfettikleri yollardan eseri çalışmalarını “öz-düzenlemeli”, eseri öğrenen öğrencilerin bir araya gelerek grup çalışması yapmaları ve kendi kendilerini yönetmeleri “işbirlikli” anlayışa uygun düşmektedir. Aynı zamanda oluşturulan sınıf da, koro eğitiminin temel felsefesine uygun “demokratik” bir sınıftır.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro dersleri, kendine özgü bir koro sınıfına, koro eğitim ortamına, koro eğitimcisine, koro öğrencisine ve koro öğretim programına sahiptir. Yapılandırmacı yaklaşım rehberliğinde hareket eden koro eğitimcisi ve öğrencinin, geleneksel görev ve sorumlulukları değişmiş, yerine daha hareketli, öğrenciyi etkin kılan bir öğrenme ortamı oluşmuştur.

2.6.1. Yapılandırmacı Koro Sınıfı

Yapılandırmacı öğrenim ortamının en önemli öğelerinden biri olan yapılandırmacı koro sınıfının sahip olması gereken özellikler vardır. Yapılandırmacı yaklaşımda teknolojiye verilen önem, koro dersleri için de geçerlidir. Yapılandırmacı koro dersinin öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını sağlayıcı şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Sekiz haftalık deney sürecinde,

a) Deney grubu için, yapılandırmacı bir sınıf oluşturabilmek adına, içinde 5 adet bilgisayar, hoparlör, projeksiyon cihazı, 10 adet elektro-piyano, kulaklıklar, çalışma masaları ve sonradan araştırmacı tarafından yerleştirilen kamera düzeneği bulunan bilişim salonu kullanılmış,

b) Koro sınıfı, öğrencilerin sosyal yapılandırmacılığa uygun olacak şekilde çevreleriyle etkileşimde bulunmalarına, zengin birer öğrenme yaşantısı geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde araştırmacı tarafından düzenlenmiş,

c) Koro sınıfı, bilgilerin aktarıldığı bir yer olmaktan çok, öğrenmenin öğrenci etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların yapıldığı, düşünme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği, öğrencilerin kendi kararlarını aldığı, kendi öğrenme planlarını çizdikleri, kendi gelişimlerini kontrol ettikleri ve çalışmalarını değerlendirdikleri, teknoloji, kaynak ve materyal zenginliğine sahip geniş, rahat ve kullanışlı bir öğrenme ortamı olmuştur.

2.6.2. Yapılandırmacı Koro Eğitimi Ortamı (5 E Formatına Uygun)

Sekiz haftalık deney sürecinde araştırmacı, kontrol grubunda öğretmen merkezli-koro eğitimi, deney grubunda ise öğrenci merkezli koro eğitimi uygulamaları yapmıştır. Bu bölümde deney süreci boyunca koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını gerçekleştirirken izlediği yola yer verilmiştir. Koro dersi, Bybee'nin 5-E formatı da denilen modeline uygun olarak Giriş, Keşfetme, Açıklama, Derinleşme ve Değerlendirme evrelerine bölünmüştür:

Tablo 5. Yapılandırmacı Koro Dersi 5E Modeli

Sınıf: Koro III	
Konu:	
Süre: 210 Dk	
Öğretim Yöntemleri: İşbirlikli Öğrenme, Probleme, Buluşa, Araştırmaya Dayalı Öğrenme	
Kullanılan Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Şarkının Videoları, Kamera, Öz-Grup ve Akran Değerlendirme Formları, Kontrol Listeleri, Gözlem Formları	
Kullanılan Eşlik Çalgıları: Akordeon, Piyano, Kontrbas, Bongo, Mandolin	
Giriş (Excite) 30 dk	Warm-up Egzersizlerinin Yapılması Problem Durumunun Ortaya Konması Öğrencilere Sorular Yöneltilmesi Eserle İlgili Genel Bilgilerin Verilmesi Eserin Videolarının İzlenmesi
Keşif (Explore) 45 dk	Öz-Düzenlemeli Yaklaşımına Uygun Bireysel Problem Çözmenin Gerçekleştirilmesi-Bireysel Çalışma
Açıklama (Explain) 20 dk	Öğrencilerin Keşif Aşamasındaki Kazanımlarını Sergilemesi- Eğitimcinin Sergileme Sonrası Geri Dönüt Vermesi
Ara 15 dk	
Derinleşme (Elaborate) 50dk	Keşif Aşamasındaki Öz-Düzenlemeli Bireysel Öğrenme Ortamından İşbirlikli Ortama Geçiş-Takımların Oluşturulması
Değerlendirme (Evaluate) 60 dk	Performans Ödevlerini Tamamlayan Takımların Eserleri Sergilemesi Öz-Akran Değerlendirme Formları, Gözlem Formları, Kontrol Listeleri

a) Giriş- Merak Uyandırma-Teşvik Etme Aşaması (Excite-Engage)

Koro dersine, öğrencilerin fiziksel ve ruhsal hazırbulunuşluk düzeylerini yükseltmek adına ısınma (warm-up) çalışmalarıyla başlanmıştır. Değer'e (2008) göre bir koronun; birlikte, uyumlu, etkili, güzel ve doğru şarkı söyleyebilmesi için çeşitli zihinsel-bedensel-müziksel rahatlama, uyanma, canlanma alıştırmaları yapması gerekir. Bu alıştırmalara genel olarak "ısınma alıştırmaları" denilebilir.

Derse girişte yapılan warm-up (ısınma) egzersizlerinin ardından öğrencilerin dikkatinin dağılmaması ve öğrenilecek olan esere yönelik olarak motivasyonlarını arttırmak amacıyla eserle ilgili genel bilgiler (yazıldığı dönemi, türü, bestecisi, genel anlatım özellikleri, eser yabancı sözlüye Türkçe anlamı ile ilgili gerekli açıklamalar) verildikten sonra eserin farklı korolar tarafından nasıl seslendirilmiş olduğu ile ilgili fikir sahibi olmaları açısından ilgili videolar, bilgisayar, projeksiyon cihazı ve hoparlörler aracılığıyla izletilmiş, öğrencilerin öğrenme ortamına katılımı sağlanmıştır. Böylelikle öğrenciler bir problem olarak algıladıkları koro eserine zihinsel olarak odaklanmıştır. Bu aşamanın amacı öğrencilerin koro eseriyle karşılaşmalarıyla birlikte kafalarında bir problem durumu veya bulmaca oluşturmaları ve aktif olarak öğrenme etkinliğine motive olmalarını sağlamaktır. Bu aktiflik durumu hem bilişsel hem de devinişsel alandadır.



Şekil 5. Giriş Aşaması

b) Keşif Aşaması (Explore)

“Keşfetme, öğrencilerin etkin olarak öğrenmelerini yönlendirdikleri, problemin çözümü için çaba harcadıkları aşamadır. Bu aşamada öğrencilerden beklenen en önemli görev problem çözme sürecine etkin olarak katılmalarıdır. Öğretmen, öğrenciler bilgiyi keşfetmek için çaba gösterirken onları gözlemeli, dinlemeli ve onların kendisiyle olan iletişimlerini desteklemelidir. Böylece öğretmen öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları, problem çözümünden uzaklaşıp konu içerisinde kaybolacakları durumları fark ederek onları sürece adapte edebilmeli ve yönlendirmeler yapabilmelidir. Ayrıca öğrencileri birlikte çalışmalarını için teşvik etmeli, işbirliğinin faydalarını ve yaşam içerisindeki gerekliliğini onlara hissettirmeli ve bunun gerçekleşmesi için ortam koşullarını organize etmelidir” (Bıyıklı ve ark. tarihsiz: 89).

Sekiz haftalık deney sürecinde, bu anlayıştan yola çıkarak; öğrencilere, eserleri keşfetmeleri için zaman tanınmış, bu aşamada öğrenciler oldukça bağımsız davranmış, eserle ilgili becerilerini geliştirmeleri için çeşitli fırsatları değerlendirip; öz-düzenlemeli anlayışa uygun olarak oluşturulan bireysel çalışma ortamında çalışıp, kendileri için ayrılmış bilgisayarlardan internet aracılığı ile eserle ilgili bilgi toplamış, eserin ses kayıtlarını veya videolarını dinleyip zorluk çektikleri bölümlerde arkadaşlarından yardım almışlardır.



Şekil 6. Keşif Aşaması

c) Açıklama Aşaması (Explain)

“Keşfetme” aşamasından sonra gelen “Açıklama/Tartışma” aşaması, özbişin gelişimine, bilgi eksiklerinin kapanmasına ve öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, öğrencilerin birçoğunun aynı yaş grubunda oldukları, benzer sosyal çevrelerde yaşadıkları ve benzer yaşantıları paylaştıkları gözlenmektedir. Bu sebeple öğrenciler zaman zaman birbirlerinden ve birbirlerinin deneyimlerinden bir öğretmenden ya da kaynaktan öğrenebileceklerinden daha fazla yararlanabilmektedirler. Açıklama/Tartışma sürecinde öğretmen öğrenci etkileşiminden daha çok, öğrenci-öğrenci etkileşiminin gerçekleştirilmesi hedeflenmelidir” (Bıyıklı ve ark. Tarihsiz: 105).

Sekiz haftalık deney sürecinde, bu anlayıştan yola çıkarak; öğrenciler, eserin deşifre ettikleri bölümlerini sergileme konusunda fırsat bulmuştur. Performanslarını gerçekleştirdikten sonra eğitimci, gerekli düzeltmeleri ve açıklamaları yaparak, baş başa kalman eserle ilgili öğrendiklerini paylaşmaları konusunda öğrencileri teşvik etmiştir.



Şekil 7. Açıklama Aşaması

d) Derinleşme Aşaması (Elaborate)

“İncelenmeye başlanan konuya, yeni bilgiler elde edildikten sonra yeniden dönülmesi gerekir. Öğrenciler birlikte ulaşılmış oldukları bilgileri veya problem çözme yaklaşımını yeni olaylara ve problemlere uygularlar. Bu yolla zihinlerinde daha önce var olmayan yeni kavramları öğrenmiş olurlar. Öğretmen, yeni bilgileri ilgili olgulara uygulamalarında öğrencilerden daha çok doğruluk ve sorumluluk ister (Bıyıklı ve ark., tarihsiz: 28).

Sekiz haftalık deney sürecinde, bu anlayıştan yola çıkarak; derinleşme aşamasında öğrenciler, eserin tamamlanan bölümlerini birlikte seslendirmek ve anlaşılması güç motif, cümle veya dönemleri birlikte çözebilmek için birbirleriyle işbirlikli bir şekilde çalışmış, birlikte çözülemeyen bölümler için eğitimciden veya başka arkadaşlarından yardım alabilme konusunda da kendilerini özgür hissetmişlerdir.



Şekil 8. Derinleşme Aşaması

e) Değerlendirme (Evaluate)

“Değerlendirme yapmanın amaçlarından biri de öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmelerinin düzeltilmesi ve geliştirilmesidir. Bu nedenle değerlendirme sonuçlarından öğrenciler haberdar edilmelidir. Öğretmen, değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere nasıl geri bildirim verebileceğini önceden planlar. Öğretmen, öğrenme sürecinin her basamağını adım adım planlarken öğrenilenleri nasıl değerlendireceğini de planlamalıdır. Bunun için de öncelikle öğrencilerin performanslarını nasıl ortaya çıkarabileceklerini belirlemelidir. Daha sonra, hem ürünü hem de süreci değerlendirebilecek en uygun yöntem ve teknikleri seçmelidir. Gerekliyse, ihtiyaç duyduğu ölçme araçlarını kendisi geliştirmelidir” (Bıyıklı ve ark. Tarihsiz: 138–139)

Bu yaklaşımdan hareketle eğitmen bu son aşamada, öğrencilerle işbirliği içinde değerlendirmesini gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri için yapılandırıcı değerlendirme türlerinden öz, akran ve grup değerlendirmeden faydalanmıştır. Geribildirim önem kazandığı bu aşama, öğrencilerin kendi seviyelerini görmelerini ve değerlendirmelerini aynı zamanda araştırmacının da öğrencilerin gelişimini değerlendirmesini sağlamıştır.



Şekil 9. Değerlendirme Aşaması

2.6.3. Yapılandırmacı Yaklaşımında Koro Eğitimsi

Sekiz haftalık deney sürecinde araştırmacı, sınıfı sürekli kontrol altında tutmuş, öğrenci gelişimlerini tek tek not etmiştir. Yardım isteyen öğrencilere yardım ederek ve deşifre süresi dolduğunda eseri bölümlerine ayırarak birleştirme çalışmaları yapmıştır. Kontrol grubunda disiplin sağlayıcı, bilgi dağıtıcı rolünü üstlenirken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uyguladığı koro derslerinde bu rollerden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı ve danışman gibi davranmıştır.

Araştırmacı, öğrenciler tarafından öğrenilecek eserleri, onlar için anlamlı ve ilgi çekici hale getirecek ortamlar oluşturup yapılandırmacı bir öğretmenin uyması gereken kurallara uymuştur:

- a) Derse girmeden önce öğrencilere işbirliği içinde çalışabilecekleri ortamın düzenini sağlamış,
- b) Öğrenilecek olan eserle ilgili gerekli bilgileri ve videoları ana bilgisayara kaydedip üzerinde gerekli çalışmaları yapmış,
- c) Ders boyunca kayıta kalacak kamera düzenini sağlamış,
- d) Derse girdiğinde öğrencilerin motivasyonlarını arttırıcı çalışmalar içine girmiş,
- e) Öğrenilecek esere dikkati çekmek için çeşitli videolardan faydalanmış,
- f) Eserle ilgili tanıtıcı bilgileri verdikten ve eseri problem halinde öğrencilere sunduktan sonra öğrencileri bağımsız öğrenme ortamında özgür bırakmış,
- g) Eserin deşifre aşamasını bitirdiğini gözlemlediği öğrencileri bir araya getirerek grup halinde ürünlerini sunmaları için fırsat vermiş,
- h) Eserle ilgili çözümü zor olan bölümleri piyano başında örneklendirerek öğrencilere yardım etmiş,

1) Hazırlığını bitirdiğini gözlemlediği öğrencilerin arkadaşlarının önünde eseri seslendirmelerini ve bu çalışmayı izleyen öğrencilere, koro dersi performans değerlendirme formlarını dağıtarak arkadaşlarını değerlendirmelerini istemiştir.

i) Daha sonra topladığı formları kendisi değerlendirip formlar arası tutarlılığı olan ve olmayan maddeleri tespit etmiştir.

2.6.4. Yapılandırmacı Yaklaşımında Koro Öğrencisi

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin rolünün değiştiği gibi, öğrencilerin de rolü değişmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi edilgen ve kendisine aktarılanı olduğu gibi, sorgulamadan alan, pasif alıcı konumunda değildir.

Sekiz haftalık deney sürecinde öğrenciler;

a) Eserleri deşifre ederken ve çalışmalarını sırasında diğer arkadaşlarını rahatsız etmemek için kulaklık kullanmış,

b) Sınıf içinde serbestçe dolaşabilme, görevlerini tamamladıklarında başka bir işle uğraşma konusunda kendilerini her zaman özgür hissetmiş,

c) Kendi öğrenmelerinden, eserin deşifresinden ve hazır hale gelmesinden sorumlu olmuş, kendi kararlarını kendileri almış, kendi öğrenme aşamalarını kendileri yaratmış, öğrenme oluşumunda aktif bir rol oynamış,

d) Bilgisini araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırmıştır.

2.6.5. Yapılandırmacı Koro Dersi Öğretim Programı

a) Yapılandırmacı koro öğretim programında hedefler yerine kazanımlar gündeme gelmiş, öğrencilerin bilgiyi bilişsel süreçleri yoluyla anlamlandırmaları için

fırsatlar yaratılmış, araştırmacı önceden zihinsel olarak dersine hazırlanıp olası koşulları göz önünde bulundurmuş,

b) Öğrenme-öğretme süreçleri, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından belirlenmiş, öğrencilerin mevcut durumlarına göre ve öğrenilecek esere göre, yöntem, strateji ve teknikler, o anda doğaçlama olarak ortaya çıkmış, problem durumu olarak ortaya konan eserin tamamlanıp tamamlanmayacağı veya ne kadarının tamamlanacağı önceden kestirilemediği için koro dersi standart bir şekilde kurgulanmamış, dersin kurgusu, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel beceri ve yeterlikleri ile eserin zorluk düzeyine bağlı olmuş,

c) Yapılandırmacı koro dersinde geleneksel öğretim yöntemleri yerine işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi yöntemler kullanılmış,

d) Yapılandırmacı öğretim programında ölçme-değerlendirme, sürecin başından sonuna kadar; derse katılım, motivasyon, grupla uyum, sınav başarısı, arkadaşlarını destekleme ve yardım etme düzeyi, konser performansı da göz önüne alınarak belirlenmiş,

e) Yapılandırmacı koro dersi programında, geleneksel ölçme-değerlendime yerine süreç boyunca alternatif değerlendirme yöntemleri gündeme gelmiş ve önem kazanmıştır. Bunun için öz-akran-grup değerlendirme ve kontrol listesi formlarından faydalanılmıştır. Bu formlar Ek-10'da yer almaktadır.

f) Araştırmacı tarafından, MEB (2006) İlköğretim Müzik Dersi Programı ve MEB (2011) GSSL Batı Müziği Koro Dersi Programı'ndan faydalanılarak, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı Koro III dersinin içeriğine uygun olacak şekilde tasarlanan yapılandırmacı koro dersi programı, solunum-ses üretme-yayma-entonasyon-diksiyon-artikülasyon-müzikal dinamikler-eser çözümlenme-seslendirme-koro disiplini-konser programı hazırlama gibi alanlardaki kazanım, etkinlik ve açıklamalara dayanmaktadır. Bu konuyla ilgili ayrıntılı bilgiler ve tablolar Ek-11'de yer almaktadır.

2.6.6. Yapılandırmacı Koro Dersi İşleniş Süreci

Sekiz haftalık deney sürecinde;

a) Öğrenciler zaman zaman öz-düzenlemeli bir yaklaşımla eserlerini kendi kendilerine deşifre ederek, hem kendi partilerini hem de diğer partileri piyano başında deşifre edebilme şansına sahip olmuş,

b) Deşifresi hızlı olan öğrenciler kendi partilerini çalıştıktan sonra zaman zaman bilgisayar başında söz konusu eserin önceden eğitimci tarafından bilgisayara yüklenmiş videolarını izleyip dinlemiş, zaman zaman da aynı gruptaki diğer zayıf arkadaşlarına yardım etmişlerdir.

c) Araştırmacı için yapılandırmacı koro dersinde ilk hedef, öğrenci ilgisini geniş bir bakış açısı içerisinde verilen esere çekmek olmuş; bunu, eseri baştan sona çalarak ya da eserin başka korolarca seslendirilmiş örneklerini video ve bilgisayar yardımıyla öğrencilere sunarak gerçekleştirmiştir.

d) Öğrencilerin verilen eserle ilgili ilk görüşlerini öğrenmek için sorular sormuş,

e) Seslendirilmesi güçmüş gibi görünen eserlere karşı öğrencileri motive etmiş ve eserin zorluk derecesiyle ilgili bir yorum yapmamış,

f) Öğrenciler eksik bilgiyle önceki anlayışlarını uzlaştıracak, kendi hipotez ve deneyimlerini formüle etmek üzere küçük gruplara bölünmüş,

g) Küçük grup etkileşim sürecinde öğretmenin görevi, çalışılan eserle ilgili bir problem oluştuğunda müdahale etmek ve öğrencinin kendi kendisini kontrol etmesini motive etmek amacıyla sınıfta dolaşmak olmuştur.

h) Deşifre ve grup çalışması yapmak için yeterince zaman verildikten sonra gruplar ürünlerini değerlendirmeleri için sınıfın geri kalanıyla paylaşmış,

ı) Yapılandırmacı koro dersinde araştırmacı asla sert kurallar koymamış,

i) Yapılandırmacı öğrenmenin uygulandığı koro derslerinde öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak

sağlayan işbirlikli öğrenme ve probleme dayalı öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme tekniğinden faydalanılmış,

j) Koroda grup çalışmalarında öğrenciler hem kendilerinin hem de arkadaşlarının öğrenmesini en üst düzeye çıkarmaya çalışarak, öğrenmelerini “işbirlikli öğrenme” boyutuna taşımışlardır. Bu da gruptaki her üyenin diğer üyeler başarmadan kendisinin de başaramayacağını bilip, bu nedenle diğer arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olmasıyla gerçekleşmiştir. Sonuçta elde edilen başarı tek tek bireylerin katkısı ile elde edilmiş grup başarısı olmuştur.

k) Bazı öğrenciler eserleri tek seferde kavrarken, bazıları defalarca tekrar ettikten sonra algılayabilmektedir. Yapılandırmacı sınıf aynı zamanda, geç öğrenen öğrencilerin arkadaşlarından yardım almasını, çabuk öğrenen öğrencilerin de arkadaşlarına yardım etmeyi öğrenmesini amaçlamıştır.

l) Derste, eserlerin deşifre edildiği sırada hızlı öğrenen öğrencilerin, geç öğrenen öğrenciler için yapılan tekrarlarda yaşadıkları sıkıntıyı, zaman ve motivasyon kaybını ve gürültüyü önlemek, dolayısıyla koro dersine yönelik tutumlarını ve öz-yeterlik algılarını olumsuz yönde etkilememek ve bireysel algılama farklılıklarından doğan kaosu yok etmek, yapılandırmacı koro eğitiminin amaçlarından biri olmuştur.

2.7. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşımı esas alan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Müzik eğitiminde ise yükseköğretim boyutunda yapılandırmacı yaklaşımı ele alan ve “Koro Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım” başlıklı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırmada aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, dizgeli öğretim, öz-düzenlemeli çalgı eğitimi vb. araştırmalardan faydalanılmıştır. Yurt dışında ise müzik eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım çok popüler bir öğrenme yaklaşımıdır. Müzik eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımı konu alan çok sayıda araştırma vardır. Özellikle toplu çalma-söyleme derslerinde öğrenciyi merkeze alan ve onu etkin kılan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı teknik ve stratejileri içeren çalışmalar dikkat çekicidir. Yapılan araştırmayla ilgisi olan ve araştırmaya katkı sağlayan araştırmalar şu şekildedir:

2.7.1. Yurt İçi Araştırmalar

Bilen’in (1995) “İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri” başlıklı araştırması, işbirlikli öğrenme yönteminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi, güzel şarkı söyleyebilme ve müziksel işitme becerilerinin gelişmesi, müziğe ilişkin tutumlar ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemleri ile karşılaştırmalı olarak incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, temel eğitim 4. sınıflarından oluşan üç grup üzerinde yapılmıştır. Araştırma sırasında, sınıflardan birinde işbirlikli öğrenme yöntemi, ikincisinde nota ile öğrenme yöntemi, üçüncüsünde ise kulaktan notalı öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada veriler, denel işlemlerden önce ve sonra uygulanan test, gözlem, ölçek ve denel işlemlerden sonraki alan notları ve görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; işbirlikli öğrenme yöntemi, müzik bilgilerinin öğrenilmesinde nota ile öğrenme yöntemine göre önemli bir farklılık oluşturmazken, kulaktan notalı öğrenme yöntemine göre daha etkilidir. İşbirlikli öğrenme yöntemi, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemlerine göre; güzel şarkı söyleyebilme becerisinin, müziksel işitme becerilerinin, müziğe ilişkin olumlu tutumların, müziğe ilişkin güdünün gelişmesi üzerinde daha etkilidir. İşbirlikli öğrenme becerileri kısa sürede kazanılabilmektedir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerde coşku yaratarak derse ilgi

ve katılımı artırmaktadır. Öğrenciler, işbirlikli öğrenme yaşantılarını diğer öğrenme yaşantılarına tercih etmekte, müzik öğretmenini işbirlikli öğrenme ortamı yaratılmasına yönlendirmektedir.

Kocabaş'ın (1995) “İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri” ni belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasının örneklemini İzmir- Dokuz Eylül Ortaokulu Orta-I.sınıfında 1994–1995 öğretim yılı birinci döneminde okumakta olan 155 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada iki deney, iki kontrol grubu kullanılmış olup işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I 01 nolu deney grubuna, Birlikte Öğrenme 02 nolu deney grubuna, halen kullanılmakta olan öğrenme tekniklerinden Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniği 03 nolu kontrol grubuna, Bütün-Parça-Bütün Tekniği 04 nolu kontrol grubuna uygulanmıştır. Kontrol gruplu ön-test, son-test deseninin uygulandığı araştırmada araştırmamanın ilk ve son haftasında “müziğe ilişkin tutum ölçeği”, “müziksel alan bilgi testi”, altıncı haftada “müziği öğrenme stratejileri ölçeği”, en son haftada “blokflüt çalma becerileri gözlem formu” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blokflüt çalma becerileri üzerinde geleneksel öğrenme tekniklerinden anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğu görülmüş olup kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Canakay'ın (2007) “Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Öz-yeterlik Algısı ve Yüklemeler Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırması, aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Teorisi dersine ilişkin akademik başarıları, tutumları, öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri üzerindeki etkilerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya konması amacı ile yapılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2006–2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 1. sınıfında öğrenim gören 26 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Müzik Teorisi dersleri deney grubunda aktif öğrenme yöntemleri ile, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri ile yürütülmüştür. Araştırma sonunda,

aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Teorisi dersine ilişkin tutumları, öz-yeterlik algıları ve başarı yüklemeleri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu saptanmıştır. Ancak aktif öğrenme yöntemleri müzik öğretmeni adaylarının Müzik Teorisi dersine ilişkin akademik başarıları ve başarısızlık yüklemeleri ile en başarılı ve en başarısız oldukları derse ilişkin yüklemeleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Saygı'nın (2009) "Aktif Öğrenmenin Müzik Tarihi Dersine İlişkin Başarı, Tutum ve Öz-yeterlik Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırması aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve öz-yeterlikleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma 2007–2008 öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı'nın 1.sınıfında öğrenim gören 29 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Müzik Tarihi dersleri deney grubunda aktif öğrenme yöntemleri ile, kontrol grubunda edilgin öğretim yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Tarihi dersine ilişkin başarıları, Müzik Tarihi dersine ilişkin tutumları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu yönündedir. Ancak aktif öğrenme yöntemleri müzik öğretmeni adaylarının Müzik Tarihi dersine ilişkin öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Kocabaş ve Uysal (2006) "İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi" isimli araştırmalarında işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma İlköğretim 5. sınıf düzeyinde dört grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen; Müziksel Alan Bilgisi Testi, Sınıf Atmosferi Testi ve Şarkı Söyleyebilme Becerileri Gözlem Formu kullanılmıştır. Deney sürecinden sonra uygulanan test sonuçlarına göre; İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birleştirme-I tekniğinin ezginin ritminden yola çıkarak öğretim tekniğine göre öğrencilerin müziksel alan bilgisi ve şarkı söyleme becerileri üzerinde işbirlikli öğrenme yöntemi lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım'ın (2009) Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Öz-yeterlik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi, başlıklı araştırmasının amacı Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, öz-yeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelindeki bu araştırma, 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde İzmir Yöneliş Kolejinde, daha önceden herhangi bir çalgı eğitimi almamış 3, 4 ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler içinden; tek ses tekrarlama becerisi, ezgi tekrarlama becerisi, ritim tekrarlama becerisi, şarkı söyleme becerisi, keman çalmaya yönelik fiziksel uygunluk ve isteklilik göz önüne alınarak seçilmiş 13 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sırasında haftada bir saat olmak üzere, deney grubunda (n=7) Kodaly yöntemi ile genel müzik eğitimi, kontrol grubunda (n=6) ise geleneksel müzik öğretimi uygulanmış, ayrıca her iki gruptaki öğrencilere haftada bir saat keman dersi verilmiştir. Araştırma sırasında her iki gruba da aynı şarkılar ve konular öğretilmiş, veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve tüm dersler araştırmacı tarafından verilmiştir. Araştırma sonunda, Kodaly yönteminin keman çalma becerisinin müzikal boyutunda, keman çalmaya ilişkin tutum ve keman çalmaya yönelik özyeterliğin yatınlık boyutu üzerinde geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Yaltur'un (2006) İlköğretim 6.Sınıfların Müzik Dersinde Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı araştırması, ilköğretim ikinci kademe 6. sınıflarda aktif öğrenme yöntemleri ile yapılan müzik eğitiminin, geleneksel öğretim yöntemleriyle yapılan müzik eğitime göre öğrencide daha başarılı ve kalıcı sonuçlar çıkardığını kanıtlamak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul Anadolu yakasında bulunan İlhami Örnekal İlköğretim Okulu 6.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem olarak 6.sınıflarından seçilen 6-A ve 6-D şubeleri belirlenmiştir. Her iki grubu dengelemek amacıyla kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Belirlenen 10 haftalık süre içinde, deney grubuna aktif öğrenme yöntemleri, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanarak dersler işlenmiştir. Araştırmacı tarafından her iki gruba yönelik ders planları hazırlanmıştır. Uygulama sonunda, gruplara ünite başarı testi yapılmıştır. Öğrencilere dört hafta sonra, birinci teste eşdeğer sorularla hazırlanan kalıcılık testi

uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda, aktif öğrenme yöntemleri ile yapılan müzik derslerinin; müzik bilgilerinin öğrenilmesi, çalgı ve materyallerin kullanılması, ritmik ve ezgisel çalışmalar, oyun etkinlikleri ve yaratıcılığın geliştirilmesi açısından, geleneksel öğretim yöntemleri ile yapılan müzik derslerine göre daha etkili ve verimli gerçekleştirilebilmesi için derslerde aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanması doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Çizmecci'nin (2006) "Müzik Eğitiminde Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Ders Programlarının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretimi, Derse Yönelik Görüşleri ve Tutumları Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırmasının amacı; 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.

Şeker'in (2011) "9–11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff-Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Öz Yeterlik, Öz Güven ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırması, 9-11 yaş grubu çocuklarda Orff-Schulwerk destekli keman eğitiminin keman dersine ilişkin tutum, keman çalmaya yönelik öz yeterlik algısı, öz güven ve keman çalma becerisi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma 2009 – 2010 eğitim öğretim yılı bahar yarılında Aydın Merkez Gazi Paşa İlköğretim Okulu'nda daha önceden keman eğitimi almamış toplam 36 denek üzerinde uygulanmıştır. 14 hafta süren deney sürecinde deney ve kontrol gruplarına haftada bir saat bireysel keman eğitimi verilmiştir. Deney grubuna ek olarak haftada iki saat Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Keman Çalmaya Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Keman Dersine İlişkin Tutum Ölçeği, Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu ve Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi, geleneksel keman öğretimine göre; Öğrencilerin keman dersine ilişkin tutumları üzerinde, keman çalma becerisi üzerinde, öz güvenin; mutluluk-doyum, kaygı, popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma, davranış ve uyma-konformite, fiziksel görünüm, zihin ve okul durumu alt faktörleri üzerinde anlamlı fark oluşturmuştur. Keman Çalmaya Yönelik Öz Yeterlik Algısının; yatkınlık, inanç, kararlık, alt faktörleri üzerinde anlamlı fark oluştururken, güven alt faktöründe anlamlı fark oluşturmamıştır.

Zor'un (2008) "Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Web Tabanlı Bilgisayar Destekli Sanat Eğitimi" başlıklı araştırmasının amacı, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış "Web Tabanlı Bilgisayar Destekli Öğretim" etkinliğinin lisans düzeyinde sanat eğitimi gören öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Yapılan bu çalışmayla, web tabanlı bilgisayar destekli öğretim için etkileşimli eğitim materyali hazırlanmış ve iki ayrı öğrenci grubuyla öğretim faaliyetinde bulunulmuştur. Gruplardan birisine geleneksel öğretim yöntemi, diğerine ise web tabanlı bilgisayar

destekli öğretim uygulanmış, öğrencilerin başarı ve öğrenme kalıcılıkları uygulama sonucunda kullanılan yöntemler açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan Web Tabanlı Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin akademik başarılarının, Geleneksel Öğretim yöntemine katılan öğrencilerin akademik başarılarına göre anlamlı bir artış sağladığı görülmüş ve deney grubunda yapılan işlemlerin kontrol grubunda yapılan işlemlere göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ünal'ın (2008) "Probleme Dayalı Öğrenme Modelinin Piyano ve Öğretimi Alanındaki Yeterlilik Algısına Etkisi" başlıklı araştırmasının amacı, Probleme Dayalı Öğrenme Modeli'nin piyano ve öğretimi alanındaki yeterlilik algısına etkisini araştırmaktır. Araştırmada Piyano ve Öğretimi dersi için Probleme Dayalı Öğrenme Modeli ile hazırlanan 14 haftalık ders programı oluşturulmuştur. Ders programları oluşturulurken Müzik Eğitimi Lisans Programlarındaki, Piyano ve Piyano Öğretimi ders içerikleri incelenmiştir. Piyano öğretimi sırasında karşılaşılan problemler sıralanmıştır. Araştırmacı tarafından piyano öğretimi alanında yeterlilik algıları ölçeği ve bilgi testi hazırlanmıştır. Araştırmada deneysel yöntem uygulanmıştır. Araştırmada Piyano ve Öğretimi dersi için Probleme Dayalı Öğrenme Modeli ile hazırlanan 14 haftalık ders programı oluşturulmuştur. Deney grubuna 14 haftalık Probleme Dayalı Öğrenme Modeli ile hazırlanan piyano ve öğretimi dersi uygulanmış kontrol grubu ise geleneksel yöntemle piyano çalışmalarını sürdürmüştür. Deney ve kontrol gruplarına piyano ve öğretimi alanındaki yeterlilik algıları ölçeği ve bilgi testi ön test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda bilgi testi ve yeterlilik algıları ölçeği son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Probleme dayalı öğrenme modeli ile piyano ve öğretimi dersi uygulanan öğrencilerin yeterlilik algıları puanları ile geleneksel piyano eğitimi dersi gören öğrencilerin yeterlilik algıları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Probleme dayalı öğrenme modeli ile piyano ve öğretimi dersi uygulanan öğrencilerin başarı puanları ile geleneksel piyano eğitimi dersi gören öğrencilerin başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Piji'nin (2006) "Dizgeli Öğretime Göre Geliştirilen Eşlik Dersi Programının Akademik Başarıya, Tutuma, Yeterlik Algısına ve Kalıcılığa Etkisi" başlıklı araştırması, eşlik dersinin program boyutu ile ilgili duyulan ihtiyaçların giderilmesi

düşüncesi ile gerçekleştirilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının eşlik alanında yeterli olabilmelerinin, Eşlik dersinin program ile ilgili eksiklerinin giderilmesine bağlı olabileceği düşünülmüş ve Müzik Öğretmenliği Lisans Programı kapsamındaki Eşlik dersine ilişkin bir program geliştirme çalışması yapılmıştır. Araştırmanın amacı, Dizgeli Öğretime göre geliştirilen Eşlik dersi programının akademik başarı, tutum, yeterlik algısı ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Eşlik dersi alan toplam 33 lisans üçüncü sınıf öğrencisinin 18'i deney, 15'i kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubuna 14 haftalık güz dönemi boyunca Dizgeli Öğretim modeline göre geliştirilen program uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Veri toplama araçları deneyin sonunda her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; Dizgeli Öğretime göre geliştirilen Eşlik dersi programının uygulandığı grubun başarı testi puanları (bilgi, kavrama, uygulama, bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgidен yenilerini üretme düzeyi ve toplam puanları) ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun başarı testi puanları (bilgi, kavrama, uygulama, bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgidен yenilerini üretme düzeyi ve toplam puanları) arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Dizgeli Öğretime göre geliştirilen Eşlik dersi programının uygulandığı grubun kalıcılık (bilgi, kavrama, uygulama, bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgidен yenilerini üretme düzeyi ve toplam puanları) ortalama puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun kalıcılık (bilgi, kavrama, uygulama, bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgidен yenilerini üretme düzeyi ve toplam puanları) ortalama puanları arasında deney grubu lehine (bilgi, kavrama, toplam puanları) anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulama ve bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgidен yenilerini üretme düzeyi kalıcılık puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dizgeli Öğretime göre geliştirilen Eşlik dersi programının uygulandığı grubun Eşlik dersi toplam tutum puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun Eşlik dersi toplam tutum puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Dizgeli Öğretime göre geliştirilen Eşlik dersi programının uygulandığı grubun gözlem toplam puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun gözlem toplam puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Dizgeli Öğretime göre geliştirilen Eşlik dersi programının uygulandığı grubun piyano ile eşlik alanında yeterlik algısı puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun piyano ile eşlik alanında yeterlik

algısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin “piyanoya başlama yaşı” değişkenine göre gözlem puanları, Eşlik dersi toplam tutum puanları ve piyano ile eşlik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin “günlük piyano çalışma süresi” değişkenine göre gözlem puanları ve Eşlik dersi toplam tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin “günlük piyano çalışma süresi” değişkenine göre piyano ile eşlik alanında yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin “mezun olunan okul türü” değişkenine göre başarı testi toplam puanları, gözlem puanları, Eşlik dersi toplam tutum puanları ve piyano ile eşlik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

O.O. Bilen’in (2007) “Öz-Düzenleyerek Piyano Çalışmanın Sınav Performansına Etkisi” başlıklı araştırmasında öz-düzenleyerek öğrenme stratejilerinin Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı Piyano Dersi öğrencileri tarafından ne derecede kullanıldığı, başarılarına göre öğrencilerin öz-düzenleyerek öğrenme strateji kullanımları arasında farklılık olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin piyano çalışmaları sırasında ortaya koydukları kesitsel çalışma düzenlerinin öğrencilerin başarıları ve piyanoya başlama yaşları açısından farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Özerbaş’ın (2007) “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi” başlıklı araştırmasının amacı, yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenci başarısı ve başarının kalıcılığına etkisini belirlemektir. Araştırma için gerekli olan veriler ön test – son test kontrol gruplu deneysel model kullanarak elde edilmiştir. Araştırma 2005–2006 öğretim yılı birinci yarısında özel bir ilköğretim okulunun yedinci sınıf öğrencileriyle ve matematik dersinde gerçekleştirilmiştir. Rastlantısal olarak eşleştirilmiş iki grup üzerinde yürütülen araştırmada öğretim, kontrol grubunda (n=16) öğretmen merkezli yöntemle, deney grubunda (n=16) yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan testler, ünitenin işlenmesine başlamadan önce başarı ön testleri, ünitenin işlenmesi tamamlandıktan sonra başarı son testleri ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını belirlemek için de kalıcılık testi uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca deneysel işlem sırasında öğrenilen bilgilerin kalıcılığı kontrol grubuna göre deney grubunda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Koç ve Demirel'in (2008) "Yapılandırmacı Yaklaşımın Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi" başlıklı araştırmalarının amacı, yapılandırmacı öğrenme ortamının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini saptamaktır. Çalışmada yapılandırmacı ve geleneksel sınıflardaki öğrencilerin temel ve üst düzey öğrenmeler ile problem çözme becerilerindeki erişimi ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği Bölümünden 89 öğrenci deney, 91 öğrenci kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmada hem nicel (kontrol gruplu ön test-son test deseni, temel ve üst düzey öğrenme testleri, problem çözme senaryoları) hem de nitel (gözlem, görüşme, öğrenme günlükleri) araştırma teknikleri kullanılmıştır. 14 hafta süren uygulamada kontrol grubunda geleneksel öğrenme yaklaşımı, deney grubunda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Bulgulara göre, yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki öğrenenlerin dersten daha fazla zevk aldığı, öğrenme etkinliklerine daha istekle katıldığı, kendine daha fazla güvendiği, daha fazla işbirliği yaptığı, diğer arkadaşlarının görüşlerini dinlediği ve saygı duyduğu görülmüştür. Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme sınıflarındaki öğrencilerin üst düzey öğrenme erişimi ve kalıcılık puanları ile problem çözme becerisi erişimi puanları arasında yapılandırmacı sınıflar lehine anlamlı farklılıklar vardır. Bu nedenle araştırmanın sonunda eğitim fakültelerindeki derslerin öğrenciyi merkeze alan ve bilgiyi yapılandırmaya olanak tanıyan öğrenme yaklaşımları ile işlenmesi önerilmiştir.

Korkmaz (2007) "Öğrenci Merkezli Ders Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri" başlıklı araştırmasının amacı üniversite seviyesinde sosyal bilimler derslerinin öğrenci merkezli olarak işlendikten sonra öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışma nitel araştırma geleneği içinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı; araştırmacının tarafından geliştirilen öğrencilerin öğrenci merkezli

yönteme ilişkin görüşlerini ifade edebilecekleri açık uçlu soruların olduğu formlar kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu; Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında okuyan 207 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Eğitim Psikolojisi dersi öğrenci merkezli işlendikten sonra öğrencilerin yöntemle ilgili düşünceleri alınarak analiz edilmiştir. Bu çalışmaya katılan öğrenciler genel olarak dersin işlenmesinde kullanılan tüm stratejileri ve öğretme-öğrenme ortamını olumlu bulmaktadırlar. Öğrenciler, dersteki uygulamaların derse devamda, aktif katılımı sağlamada, öğrenmeyi anlamlandırmada, öğrenmede kalıcılığı sağlamada ve kendini ifade etmede olumlu etki yaptığını düşünmektedirler.

2.7.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Broomhead'in (2009) "*An individualized problem solving approach for teaching choral phrase shaping*" başlıklı araştırması, bireyselleştirilmiş problem çözme yaklaşımının koro öğrencilerinin koral müzik cümlelerini geliştirip geliştirmede saptama amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, problem çözme yoluyla öğrencilerin kavramsal bilgilerini aktif olarak yapılandırmalarını sağlayan yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulmuştur. Araştırmanın örneklemini, bir üniversiteden random yöntemiyle seçilmiş 46 koro öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda bireysel problem çözme yaklaşımının vurgu ve cümle biçimlendirmeleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerinin yetenek ve tutumlarını arttırmaları için koro eğitimcilerine problem çözme ortamları sağlayarak bağımsız olarak müziği tecrübe etmelerini önermektedir.

Parker (2007), "*A team-based learning model to improve sight singing in the choral music classroom*" başlıklı araştırmasında lisans düzeyindeki koro öğrencilerinin deşifre şarkı söyleyebilme becerilerinin ve müzikal bilgilerinin takım temelli bir öğrenme modeli ile nasıl değişeceğini araştırmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu başlangıç seviyesindeki koro sınıfı oluşturmuştur (n=29). Beş öğrenci takımı bilgi ve yeteneklerini sosyal bir öğrenim ortamında paylaşarak görevlerini tamamlamış ve sınıf sunumu için deşifre olarak şarkı söylemişlerdir. Müzik konsepti üç bölüme ayrılmış ve

bütün takım tabanlı öğrenim modellerinin karakteristiği olan üç dizgisel aşamada sürdürülmüştür (hazırlık, uygulama ve değerlendirme) Bu çalışma için kullanılan şarkılar, farklı olmakla birlikte benzer tonal ve ritmik unsurlara sahiptir. Bu araştırma şu sorulara cevap vermektedir: (a) Takım tabanlı öğrenme, sınıf ortamında öğrenmeyi ne şekilde etkilemektedir? (b) Takım tabanlı öğrenme, müzikal bilgi düzeyinin gelişmesini sağlar mı? (c) Takım tabanlı öğrenme, deşifre şarkı söyleme yeteneğinin gelişmesini sağlar mı? (d) Takım tabanlı deşifre şarkı söyleme stratejisi, pozitif sonuçlar oluşmasını ve güven artışı nasıl sağlar? Bilgi düzeyi testleri, yetenek testleri ve öğrenci anketleri ile çalışma için gerekli olan nicel veriler sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; çalışmada yer alan öğrencilerin bilgi düzeylerinde ve deşifre şarkı söyleme becerilerinde belirgin bir yükselme sağlanmıştır ($p < .01$). Öğrencilerin güven düzeyi, dört alanın üçünde belirgin şekilde yükselmiştir: (a) müzikal konsepti algılayabilme yeteneği, (b) ritimleri uygulayabilme yeteneği, ve (c) küçük grup performanslarındaki güven.

Veriler, takım tabanlı öğrenmenin yeni bir şarkıyı deşifre ederken doğru perdeyi bulma konusunda kendine güven üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Nitel veriler sınıf gözlemlerinden ve öğretmen röportajlarından sağlanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen bu modelin uygulaması için gerekli olan örnekleri toplamayı ve süreci anlamayı istiyorsa, takım tabanlı öğrenmenin uygulanabilir bir strateji olduğunu desteklemektedir. Takım tabanlı öğrenme, müzikal bağımsızlığa ulaşmak için birlikte çalıştırarak öğrencileri bilgi paylaşımı konusunda teşvik etmekte ve yaşam boyu müziksel öğrenmeye heveslendirmektedir. Araştırmacı, takım temeline dayalı öğrenme modeli ile öğrencilerin birbirleri ile bilgi ve beceri paylaşımı konusunda daha rahat olduğu ve yaşam boyu müziksel öğrenme için teşvik edilmiş olduğu sonucuna varmıştır.

Cho (2010), “*A constructivist approach to studio instruction: a case study of a flute class*” başlıklı araştırmasında, stüdyo ortamında yapılandırmacı bir sınıf yaratılması için başlangıç seviyesindeki beş yetişkin flüt öğrencisiyle 10 haftalık süreçte örnek olay çalışması yapmıştır. Bu çalışma ile stüdyo eğitiminde geleneksel yaklaşım irdelenmiş ve çalgı eğitiminde daha bütüncül (holistik) yaklaşım elde etmek için dönüşebilir öğrenme teorisi ve yapılandırmacılık felsefesi uygulanmıştır. Stüdyo eğitimi aslında genel olarak öğrencinin (çırak), öğretmen (usta) tarafından eğitildiği bir çıraklık

eğitimi gibidir. Ancak günümüzde bu sürece çok fazla değinilmemektedir. Müzik eğitiminde yeni bir perspektife sahip olunabilmesi gerekmektedir. Bu araştırma, deneyim, kritik düşünce gibi değerlerin önemi, bilginin öğrenilmesi, bilginin işlenmesi ve yapılandırılarak bilgi dağarcığına eklenmesi sürecini açıklamaktadır. Aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşım vasıtasıyla problem çözme stratejileri, kritik kararlar verme, keşfetme, araştırma, öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte bir müfredatı nasıl yaratabilecekleri ve bu öğrenme deneyimi ile ne şekilde değişeceklerine ilişkin süreç de araştırılmıştır.

Holsberg'in (2009) "*Constructivism and band: New approaches for instrumental music*" başlıklı araştırmasının amacı, aktif ğrenci katılımına daha odaklı bir yaklaşımla, geleneksel pedagojik uygulamaları yeniden yapılandırarak bandolar için daha geniş bir eğitsel ve kültürel ereve çizmektir. Bu alışma ile, John Dewey'in filozofik çalışmasını esin kaynağı olarak kullanarak lisedeki enstrümantal müzik topluluklarına yapılandırmacı eğitim ortamı hazırlanmış ve uygulamıştır. Öğrenci merkezli veya yapılandırmacı bando pedagojisi alanında oldukça az araştırma olduğu için bu çalışma ile öğrencilerin değişen ve örtüşen rollerini araştırmak, hedeflerini, sorunlarını ve belirsizlikleri analiz etmek hedeflenmiştir.

Bando eğitimi açısından, William Revelli'nin kısmen liderlik ettiği ğretmen merkezli ve performans odaklı bando hareketine karşılık, John Dewey'in kısmen liderlik ettiği ğrenci merkezli ve sorunları çözücü aktivitelerin yer aldığı sınıf ortamları birlikte gelişmişlerdir. Bu çalışmanın deney aşaması, bu gelenekleri yeniden yapılandırmayı hedeflemektedir. Başlangıç noktasında sorulan soru ise şudur: Bando ğrencileri için bu iki paradigmanın entegrasyonu daha anlamlı deneyimler doğurabilecek midir?

Öğrenciler bu süreçte, işbirliği içinde çalışmayı öğrenmiş, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmuş ancak bazı zamanlarda bu özgürlük çatışmalara da sebep olmuştur. Öğrenci ve öğretici rollerinin karmaşası, öğretmenleri daha sıkı kurallar koyan yönlendirmelerin olduğu bir ortama uymaya zorlamıştır. Bununla birlikte

öğrencilerin derse yönelik tutumlarında ve performanslarında olumlu yönde bir değişme olmuştur.

Scruggs (2008), “*Learning outcomes in two divergent middle school string orchestra classroom environments: A comparison of a learner-centered and a teacher-centered approach*” başlıklı araştırmasında, öğrenci merkezli enstrümantal müzik eğitiminin müzikal gelişimi ve müzikal bağımsızlığı sağlayıp sağlayamayacağı incelemiştir. Bunun için, iki farklı ortaokul orkestra sınıfında öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli yaklaşım arasındaki farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, performans değerlendirme ölçeği ve araştırmacının kendi geliştirdiği anket kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise sınıf gözlemleri, öğrenci ve öğretmen röportajları, öğretmen defteri girdileri değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan dört öğretmenin ikisi öğrenci merkezli yaklaşıma, diğer ikisi de öğretmen merkezli yaklaşıma göre derslerini sürdürmüşlerdir. Öğrenci ve öğretmen merkezli öğrenme etkinlikleri içeren sınıflarda toplam 155 öğrenci bulunmaktaydı. Öğrenci merkezli metodlar demokratik ve yapılandırmacı temele dayanmaktaydı. Bunlar akran öğretimini, işbirliğini, öğrenci idaresini ve öğrenci liderliğini de içermekteydi. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıfların performans değerlendirme sonuçlarında anlamlı bir farklılık oluşmamasına rağmen öğrenci merkezli sınıftaki öğrencilerin diğer gruba kıyasla müzikal bağımsızlıklarında ve liderlik becerilerinde bir artış meydana gelmiştir. Bu çalışma, koro veya orkestra öğretmenlerinin, öğrencileri müzikal olarak irtibatlandıran, onları liderlik ve bağımsızlık konusunda teşvik eden ve yüksek düşünme düzeyi içeren öğrenci merkezli sınıf ortamını kurabileceklerini göstermektedir.

Stamer’ın (2009) “*Choral student perceptions of effective motivation strategies*” başlıklı araştırmasının amacı koro öğrencilerinin motivasyon stratejileri algıları arasındaki farklılıkları saptamaktır. Bunun için koro öğrencilerine (n=515) etkili motivasyon tekniklerini belirleyebilmek için bir anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenciler, kendilerinin ve koro şefinin dikkat, ilgi ve görev başarısının motive olmada oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Anlamlı farklılıkların cinsiyet ve sınıf seviyesi arasında olduğu saptanmıştır. Koro çalışmaları sırasında öğrencilerin motivasyonu, hem kendilerinin bireysel müzik gelişimi için hem de

koronun bir bütün olarak işleyişi için önemlidir. Koro eğitimcilerinin öncelikli sorumluluklarından biri de, öğrenme sürecinin yürüdüğü ve müzikal hedeflerin gerçekleştirildiği yönünde öğrencileri motive etmektir. Bu araştırma, öğrencilerini motive etme konusundaki yeteneklerini geliştirmek isteyen koro eğitimcilerine yeni araştırmalar yapmalarını sağlaması ve onlara ışık tutması bakımından önemlidir.

MacLellan'ın (2011) "*Understanding your band, orchestra, and choir students*" başlıklı araştırmasının amacı müzik gruplarındaki öğrencilerin değişen kişilik özelliklerini belirlemektir. Bu araştırma, genellikle müzisyenlerin karakterleriyle bağdaştırılan klişeleri ve lise bandosu, orkestrası ve koro öğrencilerinin sahip oldukları altı kişilik eğilimini incelemektedir. Öğrenciler arası kişilik benzerlikleri ve farklılıkları tartışılmış; karakter tiplerine uyan öğretim teknikleri önerilmiştir. Lise bandosu, orkestrası ve korusu öğrencilerinin altı kişilik trendi bu araştırmada tanımlanabilmiştir. Bu trendler genellikle müzisyenlere yakıştırılan klişeleri aydınlatmış, algılarımızın doğruluğuna ilişkin sorulara yanıtlar sunmuş, orkestra ve koro şeflerine değişik kişilik özelliklerine sahip öğrencilerle ilgilenebilmeleri için yol sunmuştur.

1. Koro öğrencileri genellikle yaşıtlarına göre daha dışadönüklerdir.
2. Bando ve orkestra öğrencileri de eşit oranlarda ya dışadönük veya içedönüklerdir.
3. Bando, orkestra ve koro öğrencilerinin genellikle sezgileri güçlüdür.
4. Bando, orkestra ve koro öğrencileri genellikle duygusaldır.
5. Bando, orkestra ve koro öğrencileri genellikle anlayışlıdır.
6. Müzik alanındaki öğrencilerin kişilikleri müzikle ilgilenmeyen yaşıtlarına göre farklılıklar gösterir.

Bir grubun kişilik yapısının benzersiz olabileceği gerçeğine rağmen (örneğin koro öğrencilerinin dışa dönük oluşu gibi), müzik öğrencileri birbirlerine benzerler. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre orkestra ve koro öğrencileri arasında altı farklı kişilik eğilimi olduğunu tespit edilmiş ve öğrencilerin kişilik özellikleri arasındaki

benzerlik ve farklılıklar tartışılmıştır. Derslerde kullanılan öğretme strateji ve tekniklerinin de öğrenciler arasındaki farklılaşan kişilik özelliklerine uygun şekilde kullanılması gerektiği önerilmiştir. Bu araştırma sonuçları sonunda şu önemli soru ortaya çıkmaktadır: Özellikle ilk yıllarda bando, orkestra ve koro öğrencilerinin kişilik yapıları farklılaşmakta mıdır? Diğer bir soru ise öğrencilerin kişilik yapılarına uyan gruba mı katıldığı, yoksa kişilik özelliklerine benzeyen grubun kültürüne ve dinamiklerine uyma eğiliminde olduğudur.

Shively'nin (1995), "*A framework for the development and implementation of constructivist learning environments for beginning band classes*" başlıklı araştırmasında yapılandırmacı sınıflarda öğrenci ve öğretmen rolleri, sınıf içindeki sorumlulukların değiştirilmesine odaklı olarak incelenmiştir. Yeni başlayan orkestra sınıflarında, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının geliştirilmesi ve uygulanması için bir temel çerçeve geliştiren araştırmacının bu çalışmanın çıkış noktası, bando eğitimindeki hedeflerin, çağdaş eğitim ve öğretim düşüncesi paralelinde gelişmediğinin anlaşılmasına dayanmaktadır. Yapılandırmacılık, başlangıç bando sınıflarında öğrenimi geliştirecek bir yaklaşım ve zengin bir potansiyel olarak tanımlanmıştır.

Keast' in (2004) "*implementation of constructivist techniques into an online activity for graduate music education student*" başlıklı araştırmasının amacı, değişik alanlardaki online eğitim ve öğrenim süreçlerinde uygulanan yapılandırmacı prensiplerin araştırılması, bu prensiplerin mezun olmuş müzik öğrencileri için online bir aktiviteye uygulanması ve ardından da katılımcıların öğrenme amaçlarına etkin şekilde ulaşım ulaşımadıklarını ve bilgi dağarcıklarını genişletmek için online olarak sunulan materyalleri ne şekilde kullandıklarını tespit etmektir.

Mezun olmuş öğrencilere (n = 8), web ortamında kullanılması planlanan bilgi teknolojileri hakkındaki düzeylerini araştırmak için öntest niteliğinde bir anket uygulanmış ve sonrasında da sunumlarını araştırmak ve oluşturmak için kullandıkları teknolojileri bulmak adına sontest uygulanmıştır. Öğrencilerin sunumlarını değerlendirmek için kullanılan iki bağımsız değerlendirme ile derecelendirme aşaması

tamamlanmıştır. Bu online aktivite, açılan sayfaların ve geçirilen zamanın izlenmesi ve kaydedilmesi ile sürdürülmüştür.

Öğrencilerin sunumları değerlendirilmiş ve bu aktivite öz-yeterlilik düzeyi üzerinde anlamlı sonuçlar vermiştir. Ancak sunum notları ve izlenen aktiviteler arasındaki ilişkinin analizi için Spearman korelasyon testi kullanılmış ve anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı online müzik eğitimi aktiviteleri tasarlamak için uygulamalar ve gelecekteki araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Bower (2008) "*constructivism in music education technology: creating an environment for choral composition in the fourth and fifth grades*" başlıklı araştırmasında, 16 hafta boyunca dördüncü ve beşinci sınıf müzik öğrencileriyle yürüttüğü bilgisayar destekli proje sürecinde yaşadığı içsel dönüşümü incelemektedir. Bu çalışmanın temelindeki soru; "Morton Subotnick'in Making Music, Creating Music, Music Ace I ve Music Ace II" programları gibi bilgisayar uygulamalarının, kendi kavramsal süreçlerinde sentez, değerlendirme ve yansıtma yöntemlerini kullanan önemli müzik bestecilerinin gelişimi için hazırlanan eğitici ortamda ne derecede verimli kullanılabileceği çevresinde oluşan sorulardır.

Bu araştırma, koral kompozisyon üretimine öğrencilerin yönlendirilmesi için geliştirilen eğitim stratejilerini bu tür bilgisayar uygulamalarının ne derece destekleyebileceğini araştırmaktadır.

Araştırmacı, öğrencileriyle beraber yürüttüğü bu projede ve kendi öğretim sürecinde yaşadığı içsel dönüşümü ve yapılandırmacı yaklaşımın gerçek sınıf ortamlarında somut uygulamalarını sunmaktadır. Bu araştırma, özellikle yapılandırmacı yaklaşımı, uygulama ağırlıklı açıdan inceleyen ve kendi sınıflarında yapılandırmacı platformda teknolojiyi kullanmak isteyen eğitimcilere de bir model sunmaktadır.

Bu araştırmanın beş bölümü, konuya farklı açılardan odaklanmaktadır. Bunlar; öğretmen (araştırmacı), kompozisyon projesi (veri), araştırma metodolojisi (süreç) ve dönüşümlerdir (bulgular). Birinci bölüm araştırma sorularını açıklar ve yapılandırmacı

çerçeveden bilgisayar teknolojisi ile müzik öğretmeyi hedefleyen araştırma sürecinde araştırmacının yaşadığı değişimleri inceleyen araştırmacı/uygulamacılara veriler sunar. İlk bölüm araştırma projesinin şeklini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım açısından müzik eğitimi teknolojisinin detaylarını ve zorluklarını betimlemektedir. İkinci bölüm ise araştırmacının dördüncü ve beşinci sınıflarda uyguladığı stratejiyi oluşturan ve yönlendiren verilerin toplanışının detaylarını sunmaktadır. Üçüncü bölümde, çalışmanın metodolojik sürecinin literatürel açıdan incelemesi yapılmaktadır. Dördüncü bölüm, öğretmeni dönüşüme yönelten güncelerin tutulması, yansıtılması ve incelenmesi süreçlerini içermektedir. Beşinci bölüm ise, öğrencilerin sınırlamalarının kaldırılmasını ve onların ihtiyaç duyduğu bakış açısı değişikliğini sağlamak için gerekli etkinliklerin işlendiği ve verilerin değerlendirildiği süreci kapsamaktadır.

Brewster’ın (2005) “*The effects of a constructivist-inspired web- based summary portal on examination performance in music for an online course*” başlıklı araştırmasındaki CISP (Constructivist-Inspired Summary Portal), araştırmacı tarafından öğrencileri bölüm sınavlarına online kursla hazırlamak için geliştirilmiştir. Çalışmanın başlıca amaçları: (a) CISP’lerin online kurslardaki verimliliğine yönelik basit, başlangıç seviyesinde ve kurucu nitelikte araştırmalar sunmak, (b) yapısalcı teorileri temel alan bir CISP’i incelemek, araştırmak ve geliştirmek (c) CISP’lerin öğrencilerin müzik içerikli sınavlardaki performansına etkisinin test etmek ve (d) geleneksel sınav hazırlık sürecine kıyasla CISP kullanılarak sınava hazırlık modelinin etkinliğini araştırmak ve CISP’in varlığı ve uygulaması ile oluşan davranış ve sonuçların analizini yapmaktır.

Bunun için öğrenciler, North Carolina Üniversitesi’nin Sosyoloji online lisans kursunun iki sınıfına kaydolmuş, Ekim 2003 sınıfı (n = 29) kontrol sınıfı, Aralık 2003 sınıfı da (n = 22) deney sınıfı olarak atanmıştır. Fazla kapsamlı olmayan müzik sosyolojisi final sınavına hazırlık için kontrol sınıfı, diğer önceki sınavlarda kullandıkları metotları kullanmıştır. Deney grubunun ise, değişik interaktif metotlar arasından hangisini seçerek bölümün önemli noktalarını inceleyebileceği kararını vermesini sağlayan CISP kullanmalarına izin verilmiştir. Ek olarak da öğrencilere, kurs süresince yarıyıl ve final sınavlarına hazırlık süreçlerini ve sonuçlarını

değerlendirmelerini amaçlayan anketler uygulanmıştır. Deney sınıfı öğrencilerine ise bu anketlerin yanı sıra, CISP kullandıkları son final sınavı ile ilgili sorular da sorulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının final sınavı değerlendirmelerinde anlamlı farklılıklar olmamasına rağmen deney grubunu oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğu (83%) CISP sisteminin final sınavına hazırlık sürecinde faydalı olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Scott (2010), “*A minds-on approach to active learning in general music education*” başlıklı araştırmasında müzik öğretmeni Margaret Sanders’in tecrübeleri aracılığı ile keşfedilen “aktif öğrenmede beyin temelli yaklaşım”ı incelemiştir. Beyin temelli öğrenen öğrencilerin, deneyimlerini ve önceki bilgilerini düşündüğü, müzikal görevlerini yerine getirirken araştırmacı, problem çözücü ve aktif olduğu, bununla birlikte görevlerini tamamladıktan sonra da bu yönlerini devam ettirdikleri, beyin temelli öğrenmeyen öğrencilerin ise sadece performanslarına odaklandıkları fakat verilen bir müzikal görev üstünde düşünmeyi gerekli bulmadıkları gözlemlenmiştir. Margaret, yapılandırmacılığın, bilişsel ve sosyal köklerini incelerken kendi öğretim tarzının her ikisini de kombine ettiğini fark etmiştir; öğrencilere kendi müzikal problemleri üzerine çalışmalarını için fırsatlar sunarken, aynı zamanda diğer müzik dalları ve ortamları ile de işbirliği içinde olma şansı da sağlamaktadır. Margaret’in belirttiğine göre bilişsel ve sosyal yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin aktif olarak “kendileri için bilgi oluşturdıkları” inanışına dayanmaktadır. Beyin temelli öğrenen öğrenciler kendi müzikal deneyimlerini düşünür, müzikal görevlerini bitirmelerinin ardından performanslarını sergilediklerinde, hem sorgulayıcı hem de sorun çözücü olarak davranırlar. Diğer öğrenciler ise kendi hareketlerine odaklanırlar ama görevlerini tamamlamak için nelere ihtiyaç duyduklarını pek düşünmezler. Margaret’e göre teorik ve pratik bilgiler sürekli gelişim içindedir ve öğretmenler sürekli olarak yeniliklere açık olmak zorundadırlar. Yapılandırmacı perspektiften bakılırsa, eğilim öğretmen merkezli olmaktan öğrenci merkezli olmaya doğrudur. Müzik öğretmenleri, sürekli olarak yeni ve beklenmedik yollarla öğrencilerin akıllarını müzikte tutmalıdır.

Sweet (2008), “*Everybody's somebody in my class: a case study of an exemplary middle school choir teacher*” başlıklı araştırmasında, bir ortaokul koro öğretmeninin, öğretme karakteristiklerinin belirlenmesi üzerine çalışmıştır. Bu çalışmanın esas amacı; bir ortaokul koro öğretmeninin öğretimini ve özelliklerini tanımlamak, araştırmak ve keşfetmektir. Araştırmanın temelini, güvenli bir öğrenim ortamı oluşturma, müzisyenliği geliştirme ve öğrencilerin koro dersine bakışlarını güçlendirme gibi fikirler oluşturmuştur. Araştırmanın başlangıç varsayımı; öğretmenin (Deb) sınıfının demokratik olduğu, öğrencilerin sınıf politikasına ve tartışma konularına katkıda bulunmakta olduğu idi. Bununla birlikte öğrencilerin bazı demokratik hedefleri başarmış olmasına rağmen, Deb sınıftaki otoritesini öğrencileri ile paylaşmamakta idi. Deb’in sınıf faaliyetleri otoriter olsa da, kesinlikle “öğrenci merkezli” idi. Gelişmekte olan bir müzisyen ve öğretmen olan Deb’in hayat hikayeleri koro programını ve ortaokul öğrencisi çocuklarla olan çalışmasını etkiliyordu. Değerler, inançlar, duygular, Deb’in öğretiminin ve felsefesinin temel taşlarıydılar, tıpkı koro sınıfını güvenli yer ilan etmesi, bazen yaptığı çocukça hareketler ve yaşam felsefesi olan “SPAM: Şarkı söylemek mucizeler yaratır” gibi. Deb’in sınıfına olan duygu temelli yaklaşımı, Kinawa Ortaokulu koro derslerinin ayrılmaz bir parçasıydı. Müzik yoluyla Deb’in yapmaya çalıştığı şey, öğrencilerini koro sınıfı içinde ve dışında iken olabilecekleri en iyi bireyler olmaya yönelik olarak eğitmek ve yönlendirmektir. Öğrenciler aynı zamanda güçlü ve düşünceli müzisyenler olarak düşünülmemeliydi. Bu nedenlerle, Deb’in eğitim yöntemleri otoriter olmakla birlikte, öğrenci odaklı olarak demokratik, entelektüel, duygusal ve hedeflere ulaşan bir sınıf yaratmaya yönelikti. Deb Borton’ın özetle altı temel düşüncesi vardı: (1) Demokratik sonuçlar bir ortaokulda ancak öğretmenin egemen olduğu eğitimle sağlanabilir. (2) Yasaklamalar kaldırılıp öğrencilere çekinmeden kendileri gibi olabilme şansı sağlanırsa öğrenciler kendilerini özgür hissedecek ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturulması için gerekli şartlar sağlanacaktır. (3) Ortaokul koro öğretmenleri, değerlere saygı ve başkalarına karşı farkındalık yaratmayı sağladıkları için öğrencileri üzerinde anlamlı etkiler uyandıracakları bir pozisyonadırlar. (4) Mizahi kabiliyet bir ortaokul koro öğretmeni için oldukça önemli bir özelliktir. (5) Öğrencilerin örnek aldığı koro öğretmenleri onları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri için çok değerlidirler ve (6) İnsanlar ile çalışırken kişisel hikayeler ve tecrübeler önemlidir.

Carroll (2007) "*Children's use of personal, social and material resources to solve a music notational task: a social constructivist perspective*" başlıklı araştırmasında, öğrencilerin notaları deşifre ederken, kişisel, sosyal ve materyal kaynakları nasıl kullandıklarını gözlemlemiştir. Yaşları 5 ile 9 arasında değişen 13 öğrenciden, önceki hafta öğrendikleri şarkının notalarını deşifre etmelerini, şarkıyı tekrar söylemelerini, ne yaptıklarını açıklamalarını ve ertesi hafta bu şarkıyı sınıf arkadaşlarına öğretmelerini istemiş, elindeki verileri çözümlmek, analiz etmek ve yorumlamak için nitel araştırma yöntemi olarak Lightfoot ve David'in betimleme konseptini kullanmıştır. Veriler, öğrencilerin eserleri nasıl deşifre ettiklerini ve sınıfa öğrettiklerini içeren videolardan oluşmaktadır. Bu çalışma, sosyal yapılandırmacı yaklaşımın müzik dili öğretimine adapte edilmesinin önemini göstermektedir.

Pietra'nın (1997) "*The effects of a three-phase constructivist instructional model for improvisation on high school students' perception and reproduction of musical rhythm*" başlıklı çalışmasının amacı, lise öğrencilerinde müzikal ritmi algılamak ve yeniden oturtmak için perküsyon kullanarak doğaçlama (belirli bir müzikal bilgi birikimi gerektirmemektedir) için üç aşamalı yapılandırmacı eğitim modelinin etkinliğini araştırmaktır. Eğitimsel model, her ders için üç temel aşamanın yer aldığı stratejiler seti içermektedir: (a) derse hazırlık, (b) küçük bir toplu çalışma ve (c) uygulama.

Çalışma grubunu, şehrin iki değişik bölgesinden gelen devlet lisesi öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubunu, 9 ve 12. Sınıflardan gelen gönüllüler (n = 17), kontrol grubunu ise, hala öğrenimlerine devam etmekte olan bir piyano sınıfının öğrencileri (n=13) oluşturmuştur. Deney öncesi ve deney sonrası arasındaki üç buçuk haftalık süreçte, deney grubu, yapılandırmacı prensiplere uygun şekilde 15 doğaçlama dersi almış, bu süreçte kontrol sınıfı da piyano çalışmalarına devam etmiştir. İncelenen bağımlı değişkenlerin içerikleri şunlardır: (a) tempo algısı, (b) ölçü algısı ve (c) müzikal ritmin yeniden üretilmesi. Bunun için üç ilişkili ölçme aracı kullanılmıştır. Music Aptitude Profile ve Rhythm Performance Measure'dan iki ritim alt testi (tempo ve ölçü), Alesis D-4 Davul Modülü ve KAT-dk 10 MIDI perküsyon kontrolörü. Araştırmacının kayıtlarındaki günlük girdiler ve düzenli kaydedilmiş olan görüntüler

toplanmış; doğaçlama eğitim süresince çalışma grubunun reaksiyonlarını ve etkileşimlerini tespit etmek için analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre tempo algısı ve müzikal ritmin yeniden üretilmesi konularında anlamlı farklılık olmamıştır. Ölçü algısında ise anlamlı farklılık olmuştur ($F = 4.38$, $df = 27$, $g = < .001$).

Chen' in (2000) "*Constructivism in general music education: A music teacher's lived experience*" başlıklı araştırmasının amacı, bir müzik öğretmenin yapılandırmacı öğrenme kuramını kendi sınıflarında ne şekilde uyguladığını incelemektir. Bundan yola çıkarak şu sorulara cevap aranmıştır: (1) Öğretmenin tecrübeleri, onun yapılandırmacı öğrenme kuramına bakışını ve gelecekteki uygulamalarını ne şekilde etkilemektedir? (2) Genel müzik eğitiminde yapılandırmacı öğrenme kuramı uygulamalarından elde ettiği çıkarımlar nelerdir? Bunun için, yapılandırmacı bir eğitimci olarak tecrübeleri ve öğretimini anlamlı bir amaç yolunda paylaşma ve irdeleme konusundaki istekliliği nedeni müzik öğretmeni olan Dr. Miller seçilmiştir. Çalışma; (1) Dr Miller'ın yapılandırmacı prensipleri kendi uygulamalarına hangi yöntemlerle yansıttığı, (2) kendi eğitim deneyimini yeniden yapılandırırken karşılaştığı sorunlar ve (3) bu sorunlar nedeni ile yıllar içerisinde bakış açısında ve uygulamalarında meydana gelen değişiklikler üzerine odaklanmıştır.

Yapılandırmacılığı sınıflarına uygulamasından sonraki yıllarda Dr. Miller'ın uygulamaları, okuduklarından ve deneyimlerinden doğan yapılandırmacılık bilincinden etkilenmiştir. Onun yönetici rolünün içeriğini, "öğrencileri düşünmeye yönlendirmek ve teşvik etmek", "tüm sınıfı fikir paylaşımına sürüklemek", "öğrencilerin düşünce süreçlerini incelemek", "öğrencileri çabalamaya itmek", "öğrencileri gelecekteki müzikal çalışma ve düşünceye hazırlamak ve öğrencilerin müzikal ve etik anlayışları, aktif olarak oluşturduğu "topluluk" benzeri sınıflar yaratmak" oluşturmuştur. Bütün bu süreçlerde öğrencilerine sabır, anlayış ve saygı göstermiştir.

Dr. Miller'ın deneyimlerine göre yapılandırmacı öğrenme kuramının birtakım zorlukları da vardır. Örneğin; müzik öğretmenlerinin planlama yöntemlerini, kısıtlayıcı zaman çerçevelerini ve gün içindeki enerji düzeylerini entegre etmek oldukça zor bir

ıştır. Aynı zamanda yapılandırmacı öğrenimde yükselen gürültü düzeyi de Dr Miller'ın karşılaştığı diğer bir sorundur. Aynı zamanda değişik sınıf durumlarından (öğretmen merkezli veya öğrenci merkezli) gelen öğrenciler; soru sorma tarzları, fikirlerini sunmaları, yaşlılarıyla birlikte çalışmaları ve kendi cevaplarını düzeltmeleri konularında farklılaşmaktadır. Dr. Miller'a göre, profesyonel sorular sormak, öğrencilerin fikirlerine olumlu yaklaşmak, onlara güvenli bir ortam yaratmak öğrencilerin sorgulayıcı öğrenmeye alışmasını sağlayacaktır. Dr. Miller, yapılandırmacılığı okumuş veya duymuş olan ve gelecekteki çalışmalarında teorinin uygulamalarına yer vermek isteyen öğretmenler için çalışmanın sonunda uygulamalar ve tavsiyeler sunmuştur.

Göktürk'ün (2010) "*The role of constructivist approach on creativity in primary school music curriculum in the Republic of Turkey*" başlıklı araştırmasının amacı Türkiye'deki müzik eğitimi müfredatlarında, öğrencilerin müziksel yaratıcılığını geliştirmek için yapılandırmacı yaklaşımın etkin bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını araştırmaktır. Bu amaçla random yöntemiyle seçilmiş 10 müzik öğretmeni ve 3 müzik profesörüyle 2009 yazı boyunca görüşülmüş, içerik analizi ile veriler çözümlenmiştir. Buna göre; yapılandırmacı yaklaşımın Türkiye'deki birçok müzik öğretmeni için çok yeni bir yaklaşım olduğu ve öğretmenlerin bu yaklaşımla ilgili yeterli altyapıya sahip olmadıklarından, uygulamada birtakım zorluklar yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tynjala (1999), "*Toward expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university*" başlıklı araştırması, Eğitim Psikolojisi dersi öğrencilerinden 16'sının deney, 23'ünün kontrol grubunda olmak üzere toplam 39 öğrencinin yer aldığı ve deneysel modelin kullanıldığı bir araştırmadır. Yapılandırmacı ve davranışçı öğrenme anlayışlarının uygulandığı süreç sonucunda her iki gruptaki öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış, objektif karşılaştırma yapmak için her iki gruba da ders kitabındaki bilgilerden oluşan açık uçlu sorular sorulmuş ve ayrıca deney grubuna yazma ödevleri verilmiş, grup tartışmalarına katılmaları ve öğrenme kavramını açıklayan bir kompozisyon yazmaları istenmiş ve bunlara göre değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucu şu bulgulara ulaşılmıştır: Yapılandırmacı grubun % 80'i, dersin düşünmelerini geliştirdiğini

belirmişlerdir. Geleneksel grupta ise bu oran % 15 düzeyindedir. Yapılandırmacı gruptaki öğrencilerin çoğunluğu, bilgiyi uygulama yeteneği kazanmıştır. Yapılandırmacı gruptaki öğrencilerin çoğunluğu daha eleştirel bir bakış açısı geliştirmişlerdir. Yine bu gruptaki öğrencilerin yarısı iletişim ve işbirliği becerisi kazandıklarını söylemişlerdir. Ancak geleneksel gruptaki öğrencilerin hiçbirisi böyle beceriler kazandıklarından bahsetmemişlerdir.

Lord (1999), “*A comparison between traditional and constructivist teaching environmental science*” başlıklı çalışmasında, deneysel araştırma ve nicel araştırma modellerinin birlikte kullanıldığı ve geleneksel ortamda eğitim alan 91 öğrenciyle, yapılandırmacı yaklaşımla eğitim alan 90 öğrenci olmak üzere toplam 181 öğrencinin karşılaştırıldığı ve kısa sınavların, anketlerin uygulandığı araştırmasının sonucunda: İşbirlikli öğrenme-yapılandırmacı modele dayalı kısa sınavların grup etkileşimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür aynı zamanda bu yaklaşımın öğrenci üzerinde bağımsızlık duygusu ve bireysel değer görme gibi yararlarının olduğu gözlenmiştir. Bütün sınavlarda yapılandırmacı gruplarda yer alan öğrencilerin geleneksel gruplarda yer alan öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Anket sonuçlarına göre yapılandırmacı sınıflardaki öğrencilerin % 80’inin çalışmaları ilginç buldukları, daha derinlemesine öğrendikleri, yerleşke ve bölgedeki doğayı koruma çalışmalarına daha fazla katıldıkları ve kontrol grubundaki öğrencilerin ise anket sorularına farklı yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bazıları çok sıkıcı ve ezbere yönelik faaliyetleri eleştirirken bazıları da yöntemi uygun bulduklarını yazmışlardır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu ve çalışma grubuna ait betimsel istatistikler, deney ve kontrol grubunun denkliğine ilişkin bulgular, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde; “yansız atama yolu ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır” (Karasar, 2011: 97).

Araştırma, 2010–2011 Eğitim-Öğretim Yılı’nda İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 2. sınıf (n=30) öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. 30 öğrencinin 2010–2011 Eğitim Yılı Güz Yarıyılı’nda aldıkları Koro II dersi dönem sonu başarı puanları baz alınarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Koro dersleri, 8 hafta ve haftada 4 ders saati süresince kontrol grubunda geleneksel-öğretmen merkezli yaklaşımla, deney grubunda ise yapılandırmacı- öğrenci merkezli yaklaşımla yürütülmüştür.

Tablo 6. Deneysel Desen

Gruplar	Öntest	Öğrenme Kuramı	Sontest
Kontrol	TÖ, ÖAÖ, ABÖ	Geleneksel Yaklaşım	TÖ, ÖAÖ, ABÖ
Deney	TÖ, ÖAÖ, ABÖ	Yapılandırmacı Yaklaşım	TÖ, ÖAÖ, ABÖ

3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliğine İlişkin Bulgular

“Deneysel çalışmalarda önemli bir sorun deneklerin seçimidir. Bu sorun öntest-sontest kontrol gruplu desende çok daha önemlidir. Çünkü bağımlı değişkene ait deney ve kontrol grupların puanlarının deney sonrasındaki farklılıkları, deney öncesi farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. İki gruptaki deneklerin başlangıçtaki farklılıklarını en aza indirmenin yolu ise deneklerin uygun yöntemlerle gruplara atanmasından geçer. Deneklerin iki gruba ayrılmasında izlenen iki temel yöntemden biri eşleştirme, diğeri yansız atamadır. Sözü edilen yöntemlerle belirlenen iki gruptan hangisinin deney ve hangisinin de kontrol olduğu da yansız atama ile saptanır” (Büyüköztürk, 2007: 22).

Yine Büyüköztürk’e (2007: 22) göre denekleri eşleştirirken; “bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ait değerleri aynı olan denek çiftleri oluşturulur. Çiftlerden biri birinci gruba, diğeri ikinci gruba atanır”.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ayrılmasında “denekleri eşleştirme”, hangi grubun deney, hangi grubun kontrol olacağı da “yansız atama” yöntemi ile belirlenmiştir.

Tablo 7. Kontrol ve Deney Gruplarının Akademik Başarı Puanları

Çalışma Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	S	p
Kontrol	15	16.00	240	105	-.312	14.73	.755
Deney	15	15.00	225				
Toplam	30						

Tabloda görüldüğü gibi, grupların akademik başarı puanları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik olarak Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Kontrol grubunun sıra ortalaması 16.00, deney grubunun sıra ortalaması ise 15.00'tir. Çalışma gruplarının 2010–2011 Eğitim Yılı Güz Yarıyılı'nda koro dersinde aldıkları akademik başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p = .775 > .05$). Elde edilen bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ortalamaları açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Uzman Görüşü Alma Formu, koro dersine ilişkin; Tutum, Öz-yeterlik Algısı ve Akademik Başarı Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmaya ait veriler, 2010–2011 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda sekiz haftalık “Koro III” dersi süresince, araştırmacı tarafından birebir verilen eğitimden sonra, veri toplama araçlarının (TÖ, ÖAÖ, ABÖ) öğrencilere uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Araştırmada öncelikle veri toplama araçlarının geçerli olup olmadığı incelenmiştir. “Ölçmede geçerlik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir; ölçülmek istenenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir” (Karasar, 2011:

151) Araştırmada geçerlik tekniklerinden kapsam geçerliğini test etmek için “uzman görüşü” ne başvurulmuştur. “Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelligi) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi kapsam geçerliğidir” (Büyüköztürk, 2011: 167–168). Ölçeklerin yapı geçerliğini test etmek içinse faktör analizi yapılmıştır. “Yapı geçerliği testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir” (Büyüköztürk, 2011:168).

“Faktör analizinde dört temel aşama söz konusudur. Bunlar; veri setinin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin rotasyonu ve faktörlerin isimlendirilmesidir. Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla 3 yöntem kullanılır. Bunlar korelasyon matrisinin oluşturulması, Barlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleridir” (Kalaycı,2008: 321).

Araştırmanın bu bölümünde son olarak yapılan ölçümlerin güvenilirliği test edilmiştir. Güvenirlik; “Bir ölçümün random hatadan arınmış olması olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, geçerlik için önkoşul niteliğindedir. Güvenirlik bir ölçeğin tutarlılığını gösterir; onun her zaman aynı sonuçları vereceğini belirtir” (Balcı, 2010: 108). Ölçeklerin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa, Split Half ve Guttman gibi, güvenilirlik analizinde kullanılan modellerden faydalanılmıştır.

3. 3. 1. Uzman Görüşü Alma Formu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kapsam geçerliğini test etmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. “Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır. Uzmandan beklenen, testin taslak formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliği bakımından değerlendirmesidir” (Büyüköztürk, 2011:168).

Bunun için koro eğitimi alanında uzman olan üç profesörün ölçeklerle ilgili görüşü alınmıştır. Uzman Görüşleri Formu Ek-1’de yer almaktadır. Araştırmada

kullanılan Uzman Görüşü Alma Formu; Nacakçı'nın (2006:133–134) doktora tez çalışmasında geliştirmiş olduğu Uzman Kanısı Alma Formu'ndan Özaltunoğlu (2011: 85–121) tarafından uyarlanmıştır. Uzman görüşleri formunda, beşli derecelendirme ölçeği kullanılmış ve ölçek noktalarının işlevsel tanımları yapılmıştır.

3. 3. 2. Koro Dersi Tutum Ölçeği:

“Tutumlar da, görüşler gibi, kişiye özgü niteliktedir. Ancak, görüşler gibi kolay değişmezler. Tutum ölçmek için, pek çok “tutumölçer” (attitude scale) geliştirilmiştir. Tutumölçerler arasında en çok kullanılan Likert türünde hazırlanandır” (Karasar, 2011: 141).

Araştırmada kullanılan TÖ, Piji'nin (2006) Eşlik Dersi Tutum Ölçeği'nden araştırmacı tarafından koro dersine uyarlanmıştır. Piji bu ölçeği oluştururken aşağıdaki ölçeklerden faydalanmıştır:

“Baykul'un Matematik Dersi Tutum Ölçeği, Emir (2001) tarafından Sosyal Bilgiler dersi(2006) ne uyarlanmıştır. Ölçeğe faktör analizi yapılmış ve tek faktör yüküne göre faktör yükü .30'un üzerinde olan 28 madde seçilmiş ve seçilen bu maddelerden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçek Otacıoğlu (2005) tarafından Piyano dersine uyarlanmıştır” (s.112).

Araştırmada kullanılan TÖ, ilk pilot uygulama sonrasında, gerekli maddelerin çıkarılmasıyla 20 maddeye indirilmiş ve tekrar uygulama yapılmıştır. Bu son uygulama sonrasında toplam varyans analizine bakıldığında ise K=20 maddenin tek faktör altında toplandığı ve bu faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyansın 66.232 olduğu tespit edilmiştir.

KMO testi %89.3 (.893)' tür. $89.3 > .050$ olduğu için veri seti faktör analizi için uygundur. “KMO, Gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. KMO oranının (0.5)' in üzerinde

olması gerekir. Oran ne kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir denilebilir”(Sharma 1996:116 akt. Kalaycı, 2008: 322).

Bartlett testine de bakıldığında $p < .05$ olduğu görülmekte, bu da değişkenler arasındaki yüksek korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu test de “Korelasyonlar matrisinde değişkenlerin en azından bir kısmı arasında yüksek oranlı korelasyonlar olduğu olasılığını test eder” (Kalaycı,2008: 322).

Component Matrix tablosu incelendiğinde, yirmi maddenin tamamının birinci faktör yük değerlerinin .616 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu da ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu gösterir.

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin ise .921 olduğu tespit edilmiştir. Koro dersi TÖ Ek-2’de, faktör analizi ve güvenilirlik sonuçları ise Ek-5’de yer almaktadır.

3. 3. 3. Koro Dersi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

Araştırmada kullanılan ÖAÖ, Yıldırım’ ın (2009) geliştirdiği Keman Dersi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği’nden (Cronbach Alpha .76) araştırmacı tarafından koro dersine uyarlanmıştır.

Araştırmada kullanılan ÖAÖ, ilk pilot uygulama sonrasında, gerekli maddelerin çıkarılmasıyla 20 maddeye indirilmiş ve tekrar uygulama yapılmıştır. Bu son uygulama sonrasında ÖAÖ’nin toplam varyans analizine bakıldığında ise $K=20$ maddenin tek faktör altında toplandığı ve bu faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyansın 67.758 olduğu tespit edilmiştir.

KMO testi %93.5 (.935)’ tür. $93.5 > .050$ olduğu için veri seti faktör analizi için uygundur. Bartlett testine de bakıldığında $p < .05$ olduğu görülmekte, bu da değişkenler arasındaki yüksek korelasyon olduğunu göstermektedir.

Component Matrix tablosu incelendiğinde, yirmi maddenin tamamının birinci faktör yük değerlerinin .718 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu da ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu gösterir.

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin .914 olduğu tespit edilmiştir. Koro dersi ÖAÖ Ek-3’de, faktör analizi ve güvenilirlik sonuçları ise Ek-6’da yer almaktadır.

3. 3. 4. Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği

Öğrencilerin akademik başarılarının ölçülmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen koro dersi akademik başarı ölçeği kullanılmıştır.

“Müzik eğitiminde ölçme, müziksel bir davranışın gözlenip gözlem sonucunun sayılarla ifade edilmesidir Kuşkusuz ölçme işlemi bir araç aracılığıyla yapılır. Uzunluk ölçmek için metre, ağırlık ölçmek için terazi, sıcaklık ölçmek için de termometre kullanılır. Müzik eğitiminde ise ölçülmek istenen davranışın türüne göre çeşitli araçlar kullanılır. Örneğin armoni konusuna ilişkin bilişsel davranışların ölçülmesinde genellikle yazılı yoklama ya da çoktan seçmeli testler kullanılırken; armoni konusunda öğrenilen bilgilerin piyanoyla çalınmasında yani duyuşsal ve devinişsel davranışların ölçülmesinde ise performans testleri kullanılmaktadır” (Tarman, 2006: 71).

Araştırmada kullanılan ABÖ, ilk pilot uygulama sonrasında, gerekli maddelerin çıkarılmasıyla 20 maddeye indirilmiş ve tekrar uygulama yapılmıştır. Bu son uygulama sonrasında ABÖ’nin toplam varyans analizine bakıldığında ise $K=20$ maddenin tek faktör altında toplandığı ve bu faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyansın 58.188 olduğu tespit edilmiştir.

KMO testi %90.8 (.908)’ dur. $90.8 > .050$ olduğu için veri seti faktör analizi için uygundur. Bartlett testine de bakıldığında $p < .05$ olduğu görülmekte, bu da değişkenler arasındaki yüksek korelasyon olduğunu göstermektedir.

Component Matrix tablosu incelendiğinde, yirmi maddenin tamamının birinci faktör yük değerlerinin .642 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu da ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu gösterir.

Öçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin .960 olduğu tespit edilmiştir. Koro dersi ABÖ Ek-4'te, faktör analizi ve güvenilirlik sonuçları ise Ek-7'de yer almaktadır.

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen tüm veriler SPSS.17 paket programı ile incelenmiş ve değerlendirilmiştir. “Çeşitli veri toplama araçları ya da teknikler kullanılarak toplanan verilerin analizinde pek çok istatistiksel paket program kullanılmaktadır. Sosyal bilim araştırmacıları tarafından yaygın olarak kullanılan program, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programıdır” (Büyüköztürk, 2011: 9).

Verilerin analizinde ilk aşama olarak, çalışma grubunun tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. “Ravid'e (1994) göre pek çok özelliğin evrende normal bir dağılım göstermesine karşılık, ilgilenilen bir özelliğe ilişkin ölçümlerin küçük bir gruptan ($n < 30$) elde edilmesi durumunda normal dağılımdan sapmalar olacaktır. Grubun büyüklüğü arttıkça dağılım normale yaklaşacaktır” (akt. Büyüköztürk, Bökeoğlu, Köklü,2009: 63).

“Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği üç yöntemle incelenebilir. Birincisi, çarpıklık katsayısı (ÇK), aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistiklerin kullanılması. ÇK'nın “0” olması, ortalamaya göre tam simetrik dağılımı, 0'dan küçük çıkması negatif (sola), 0'dan büyük çıkması ise pozitif (sağa) çarpıklığı gösterir. Analizlerde temel olan, puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir. ÇK , +1, -1 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir” (Büyüköztürk, 2011: 40).

“Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testtir” (Büyüköztürk, 2011: 42). Bununla

ilişkili olarak grup büyüklüğünün 50'den küçük olması nedeniyle Shapiro-Wilks testi uygulanmıştır.

“Basıklık (kurtosis) dağılımın “dikliği” nin veya “düzlüğü”nün yani, verilerin tepe noktalarının durumu hakkında bilgi veren ölçüttür. Sıfıra yakın bir basıklık normal dağılıma yakın bir şekli oluşturur. Basıklık için pozitif bir değer, normalden daha dik bir dağılıma işaretler. Negatif bir basıklık değeri ise normalden daha düz bir dağılıma işaretler. Çarpıklık (skewnes) dağılımın ortalama etrafında simetriden ne kadar saptığını yani, verilerin simetrisini belirleyen bir ölçüttür. Sıfır değeri simetrik yani ortada dengelenmiş bir dağılıma işaretler. Pozitif çarpıklık küçük değerlerin fazlalıkta olduğunu, negatif çarpıklık ise büyük değerlerin fazlalıkta olduğunu gösterir. Herhangi bir veri setinde ortalamanın medyandan büyük olması durumunda sağa çarpık dağılım, ortalamanın medyandan küçük olması durumunda ise sola çarpık dağılım ortaya çıkar”(Kalaycı, 2008: 58).

Tablo 8. Ön Test Puanlarının Normallik Analizi

Ölçüm	Sınıf	N	\bar{X}	S	df	Shapiro Wilks	Çarpıklık	Basıklık	p
Tutum	K	15	81.47	2.96	15	.877	-.805	-.745	.043
	D	15	80.60	2.41188	15	.967	-.169	-.748	.809
Öz-yeterlik	K	15	78.87	3.27	15	.903	-.680	-.842	.107
	D	15	79.93	3.50980	15	.929	-.604	-.620	.268
Akademik Başarı	K	15	83.67	3.09	15	.882	-.909	-.308	.051
	D	15	83.33	2.47976	15	.930	-.152	-1.373	.276

Tablodaki Shapiro Wilks testi anlamlılık düzeyi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun Tutum Ölçeği öntest ($p = .043 < .05$) dışındaki tüm öntest puanlarının normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği görülmektedir. Daha sonra öntest puanlarının çarpıklık değerlerine bakılmıştır. “Analizlerde temel olan, puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir. Çarpıklık katsayısı +1, -1 sınırları içinde

kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir” (Büyüköztürk, Bököçü, Köklü, 2009: 63). Bu durumda, çarpıklık katsayılarına bakıldığında, bütün değerlerin +1, -1 aralığında olduğu ve puanların dağılımında önemli bir sapma olmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Son Test Puanlarının Normallik Analizi

Ölçüm	Sınıf	N	\bar{X}	S	Shapiro Wilks	Çarpıklık	Basıklık	p
Tutum	K	15	81.13	3.07814	.892	-.573	-1.177	.071
	D	15	83.93	2.89575	.895	-.994	.082	.080
Öz-yeterlik	K	15	78.20	3.24580	.922	-.708	-.572	.207
	D	15	87.06	2.87264	.880	-.690	-1.009	.047
Akademik Başarı	K	15	82.53	3.71979	.862	-.978	-.287	.026
	D	15	84.13	2.95662	.912	-.194	-1.520	.144

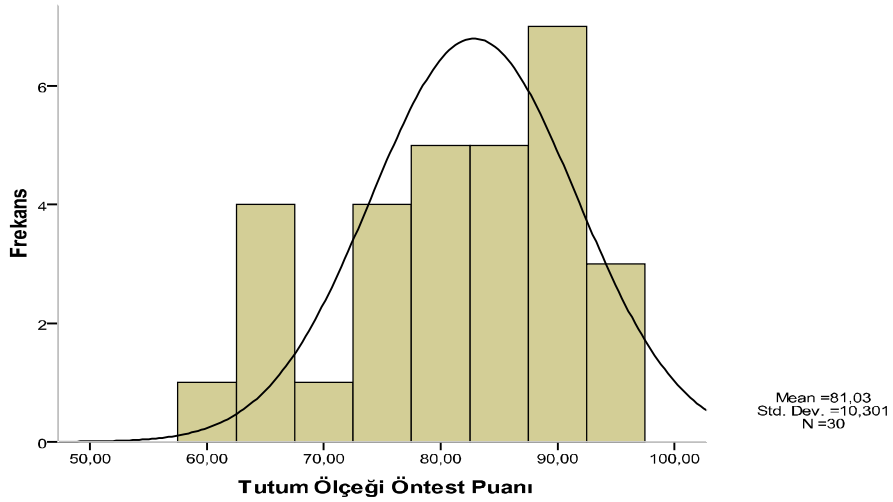
Tablodaki Shapiro Wilks testi anlamlılık düzeyi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun Öz-yeterlik Algısı Ölçeği son test ($p = .047 < .05$) ve kontrol grubu Akademik Başarı Ölçeği son test ($p = .026 < .05$) dışındaki tüm son test puanlarının normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği görülmektedir. Daha sonra son test puanlarının çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Bütün değerlerin +1, -1 aralığında olduğu ve puanların dağılımında önemli bir sapma olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

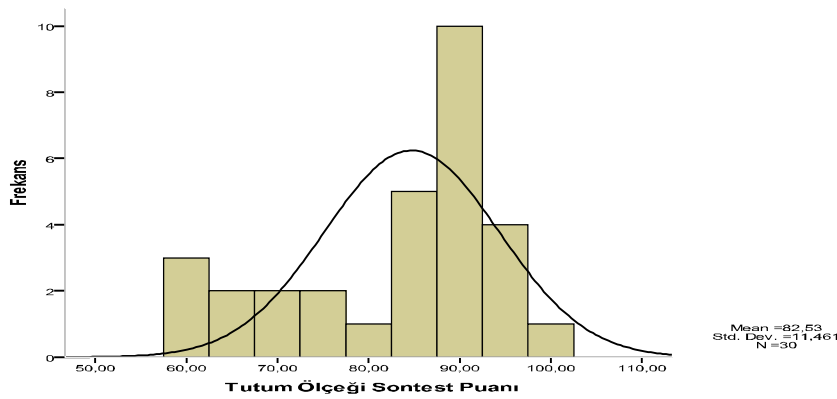
Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle koro dersine yönelik Tutum, Öz-yeterlik Algısı ve Akademik Başarı Ölçeklerinden alınan puanlar, her grubun ayrı ayrı ön ve sontest değerlendirilmesiyle dağılım grafikleri üzerinden açıklanmıştır. Daha sonra araştırmanın dayandığı hipotezler, verilerin yardımıyla açıklanmıştır.

4.1. Tutum, Öz-yeterlik Algısı ve Akademik Başarı Ölçeği Ön ve Sontest Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar



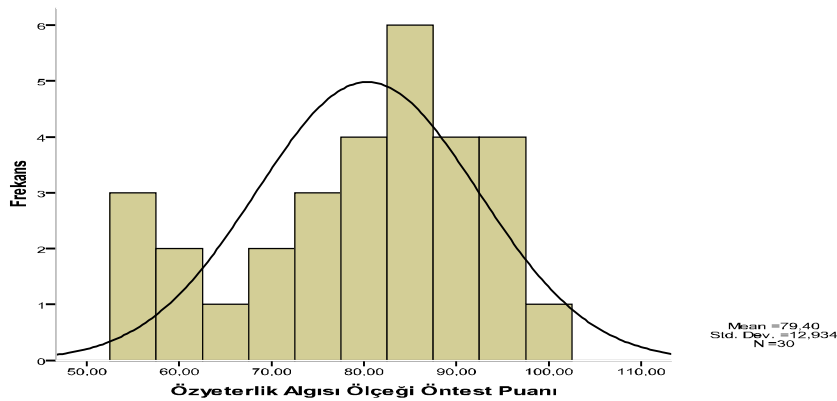
Şekil 10. TÖ Öntest Puanlarının Histogramı

Şekil 10 incelendiğinde aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 81.03 ve standart sapmanın (S) 10.30, alınan en yüksek puanın 95.00, en düşük puan ise 60.00 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin koro dersine yönelik TÖ öntest puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Normal dağılım eğrisinde de çarpıklık olmadığı görülmektedir.



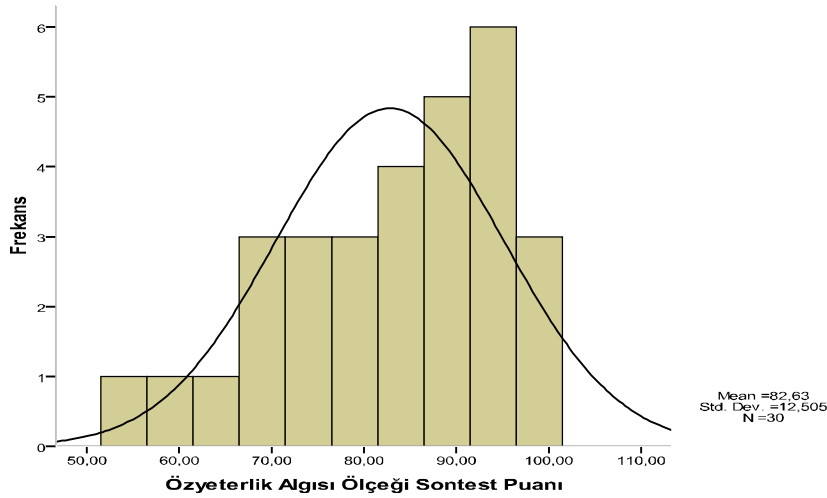
Şekil 11. TÖ Sontest Puanlarının Histogramı

Şekil 11 incelendiğinde aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 82.53 ve standart sapmanın (S) 11.46, alınan en yüksek puanın 98.00, en düşük puanın ise 60.00 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin koro dersine yönelik TÖ sontest puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Normal dağılım eğrisinde de çarpıklık olmadığı görülmektedir.



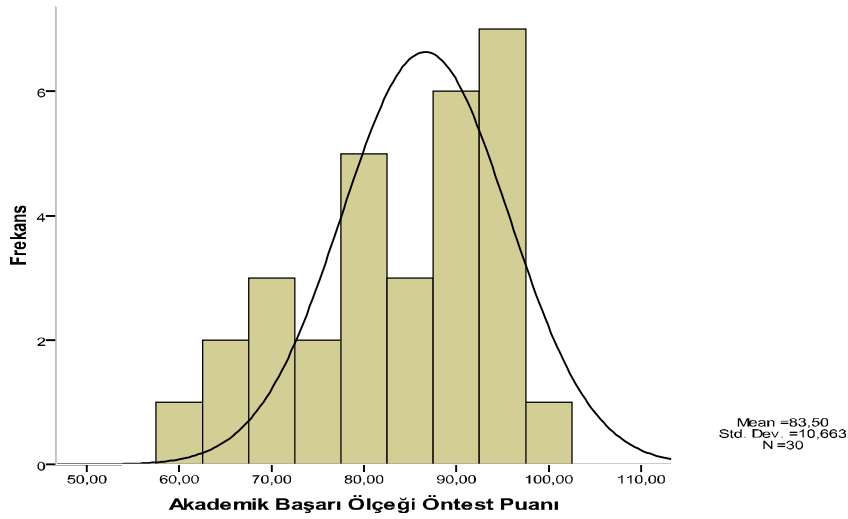
Şekil 12. ÖAÖ Öntest Puanlarının Histogramı

Şekil 12 incelendiğinde aritmetik ortalamının (\bar{X}) 79.40 ve standart sapmanın (S) 12.93, alınan en yüksek puanın 98.00, en düşük puanın ise 55.00 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin koro dersine yönelik ÖAÖ öntest puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Normal dağılım eğrisinde de çarpıklık olmadığı görülmektedir.



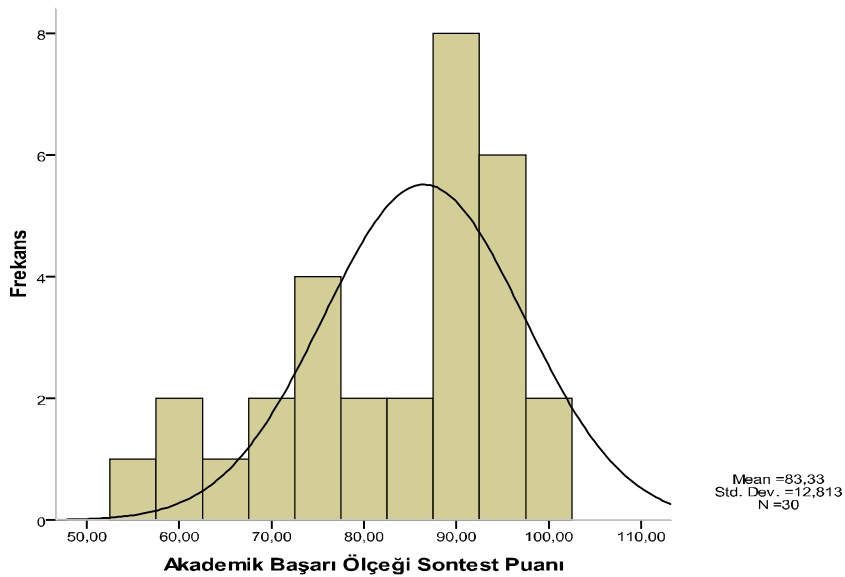
Şekil 13. ÖAÖ Sontest Puanlarının Histogramı

Şekil 13 incelendiğinde aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 82.63 ve standart sapmanın (S) 12.50, alınan en yüksek puanın 100, en düşük puanın ise 54.00 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin koro dersine yönelik ÖAÖ sontest puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Normal dağılım eğrisinde de çarpıklık olmadığı görülmektedir.



Şekil 14. ABÖ Öntest Puanlarının Histogramı

Şekil 14 incelendiğinde aritmetik ortalamanın (\bar{X}) 83.50 ve standart sapmanın (S) 10.66, alınan en yüksek puanın 98.00, en düşük puanın ise 60.00 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin koro dersine yönelik ABÖ öntest puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Normal dağılım eğrisinde de çarpıklık olmadığı görülmektedir.



Şekil 15. ABÖ Sontest Puanlarının Histogramı

Şekil 15 incelendiğinde aritmetik ortalamanın (\bar{X}) 83.33 ve standart sapmanın (S) 12.81, alınan en yüksek puanın 100, en düşük puanın ise 55 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin koro dersine yönelik ABÖ sınav puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Normal dağılım eğrisinde de çarpıklık olmadığı görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Dayandığı Hipotezlere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Giriş bölümünde de belirtildiği gibi araştırma üç hipoteze dayanmaktadır. “Bir araştırmacı çalışmasına temel olan hipotezi oluşturmak ile başlar. Daha sonra araştırma, bu hipotezi test etmeye yönelik olarak düzenlenir. Bu kapsamda araştırmacı ilk olarak hipotezinin desteklenip desteklenmediğine karar vermede kullanmak için ihtiyaç duyduğu verileri uygun araçları kullanarak toplar, analiz eder ve sonuçları yorumlar” (Büyüköztürk, Bökeoğlu, Köklü, 2009: 142).

Hipotezlerin sınanması için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Hem dağılımın normal olmaması hem de çalışma grubunun sayıca az olması ($n < 30$) olması nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistik yöntemlerden faydalanılmıştır.

4.2.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

H₀: Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Tutum Ölçeği sınav puanları** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₁: Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Tutum Ölçeği sınav puanları** arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Öncelikle çalışma gruplarının, deney öncesi koro dersine yönelik tutum düzeylerini karşılaştırmak ve TÖ öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup

olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Aşağıda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun TÖ öntest puanlarının gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sorgulamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 10. TÖ Öntest Puanlarının Gruplara Göre Sonuçları

Çalışma Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	16.20	243.00	102.00	.663
Deney	15	14.80	222.00		
Toplam	30				

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubunun TÖ öntest sıra ortalaması 16.20, deney grubunun ise 14.80'dir. Kontrol grubunun öntest sıra ortalaması çok küçük bir farkla da olsa daha yüksek olmakla birlikte, kontrol ve deney gruplarının TÖ öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p = .663 > .05$). Bu sonuç, akademik başarılarına göre eşleştirme yöntemiyle yansız iki gruba ayrılmış olan çalışma gruplarının koro dersine yönelik tutumlarının da benzer olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun koro dersi TÖ öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın birinci hipotezi çalışma gruplarının TÖ öntest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu üzerine kurulmuştur. Çalışma gruplarının deney sonrası koro dersine yönelik tutum düzeylerini karşılaştırmak ve TÖ öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Aşağıda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol

grubunun TÖ sontest puanlarının gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sorgulamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 11. TÖ Sontest Puanlarının Gruplara Göre Sonuçları

Çalışma Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	14.47	217.00	97.00	.520
Deney	15	16.53	248.00		
Toplam	30				

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubunun TÖ sontest sıra ortalaması 14.47, deney grubununki ise 16.53'tür. Deney grubunun öntest sıra ortalaması çok küçük bir farkla da olsa daha yüksek olmakla birlikte, kontrol ve deney gruplarının TÖ sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p = .520 > .05$). Bu sonuç, deney grubunun sontest tutum puanlarının öntest tutum puanlarına göre yükselmiş olduğunu göstermekle birlikte, araştırmanın birinci hipotezini desteklememekte bu durumda H_0 hipotezi geçerli olmaktadır.

Bununla birlikte, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubunun deney öncesi ve sonrasında uygulanan koro dersine yönelik tutum düzeylerini karşılaştırmak ve TÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Aşağıda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubunun TÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sorgulamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 12. TÖ Öntest-Sontest Puanlarının Deney Grubuna Göre Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	4	5.50	22.00	-2.171*	.030
Pozitif Sıra	11	8.91	98.00		
Eşit	0				
Toplam	15				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tabloda görüldüğü gibi deney grubunun TÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır. ($p=.030 < .05$) Bu sonuç, yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencilerin koro dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir.

Buna paralel olarak, kontrol grubunun TÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiştir. Kontrol grubunun deney öncesi ve sonrasında uygulanan koro dersine yönelik tutum düzeylerini karşılaştırmak ve TÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Aşağıda, geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun TÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sorgulamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 13. TÖ Öntest-Sontest Puanlarının Kontrol Grubuna Göre Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	7	9.07	63.50	-.699*	.485
Pozitif Sıra	7	5.93	41.50		
Eşit	1	-	-		
Toplam	15				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubunun TÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p = .485 > .05$). Bu sonuç, geleneksel yaklaşıma göre kontrol altında tutulan kontrol grubunun, koro dersine yönelik tutumlarında değişme meydana gelmediğini göstermektedir. Diğer bir deyişle; geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun koro dersi TÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.2.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

H₀: Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği sontest puanları** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₂: Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği sontest puanları** arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Öncelikle çalışma gruplarının deney öncesi koro dersine yönelik öz-yeterlik algısı düzeylerini karşılaştırmak ve Öz-yeterlik Algısı Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi

kullanılmıştır. Aşağıda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun ÖAÖ öntest puanlarının gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sorgulamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 14. ÖAÖ Öntest Puanlarının Gruplara Göre Sonuçları

Çalışma Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	15.10	226.50	106.500	.803
Deney	15	15.90	238.50		
Toplam	30				

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubunun ÖAÖ öntest sıra ortalaması 15.10, deney grubununki ise 15.90'dır. Kontrol ve deney gruplarının ÖAÖ öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p=.803 >.05$). Bu sonuç, akademik başarılarına göre eşleştirme yöntemiyle yansız olarak atanmış olan çalışma gruplarının koro dersine yönelik öz-yeterlik algılarının da benzer olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun koro dersi ÖAÖ öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın üçüncü hipotezi çalışma gruplarının ÖAÖ öntest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu üzerine kurulmuştur. Çalışma gruplarının deney sonrası koro dersine yönelik öz-yeterlik algısı düzeylerini karşılaştırmak ve ÖAÖ öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Aşağıda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun ÖAÖ öntest puanlarının gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini sorgulamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 15. ÖAÖ Sontest Puanlarının Gruplara Göre Sonuçları

Çalışma Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	12.27	184.00	64.000	.044
Deney	15	18.73	281.00		
Toplam	30				

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubunun ÖAÖ sontest sıra ortalaması 12.27, deney grubununki ise 18.73'tür. Deney grubunun sontest sıra ortalamasının kontrol grubunun sıra ortalamasından çok daha yüksek olduğu, kontrol ve deney gruplarının ÖAÖ sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p = .044 < .05$). Bu sonuç, araştırmanın ikinci hipotezini desteklemektedir.

Bu sonuç; Canakay'ın (2007) "Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Öz-yeterlik Algısı ve Yüklemeler Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Canakay'ın araştırma sonuçlarına göre, aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Teorisi dersine ilişkin öz-yeterlik algıları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Bu sonuç; Yıldırım'ın (2009) "Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Öz-yeterlik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yıldırım'ın araştırma sonuçlarına göre Kodaly yönteminin, keman çalmaya yönelik özyeterliğin yatkınlık boyutu üzerinde geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Bu sonuç; Ünal'ın (2008) "Probleme Dayalı Öğrenme Modelinin Piyano ve Öğretimi Alanındaki Yeterlilik Algısına Etkisi" başlıklı araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ünal'ın araştırma sonuçlarına göre probleme dayalı öğrenme modeli ile piyano ve öğretimi dersi uygulanan öğrencilerin yeterlilik algıları puanları ile geleneksel piyano eğitimi dersi gören öğrencilerin yeterlilik algıları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubunun deney öncesi ve sonrasında uygulanan koro dersine yönelik öz-yeterlik algısı düzeylerini karşılaştırmak ve ÖAÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Aşağıda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubunun ÖAÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sorgulamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 16. ÖAÖ Öntest-Sontest Puanlarının Deney Grubuna Göre Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	1	1.50	1.50	-3.327*	.001
Pozitif Sıra	14	8.46	118.50		
Eşit	0				
Toplam	15				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tabloda görüldüğü gibi deney grubunun ÖAÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır. ($p=.001 < .05$) Bu sonuç, yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencilerin koro dersine yönelik öz-yeterlik algılarını pozitif yönde değiştirdiğini göstermektedir.

Buna paralel olarak, kontrol grubunun ÖAÖ öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiştir. Kontrol grubunun deney öncesi ve sonrasında uygulanan koro dersine yönelik öz-yeterlik algısı düzeylerini karşılaştırmak ve ÖAÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Aşağıda, geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun ÖAÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sorgulamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 17. ÖAÖ Öntest-Sontest Puanlarının Kontrol Grubuna Göre Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	8	8.94	71.50	-.659*	.510
Pozitif Sıra	7	6.93	48.50		
Eşit	0	-	-		
Toplam	15				

* Pozitif sıralar temeline dayalı

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubunun ÖAÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p = .510 > .05$). Bu sonuç, geleneksel yaklaşıma göre kontrol altında tutulan kontrol grubunun, koro dersine yönelik öz-yeterlik algılarında değişme meydana gelmediğini göstermektedir. Diğer bir deyişle; geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun koro dersi ÖAÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

H₀: Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği son test puanları** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₃:Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği son test puanları** arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Öncelikle çalışma gruplarının deney öncesi koro dersine yönelik akademik başarı düzeylerini karşılaştırmak ve ABÖ öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Aşağıda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun ABÖ öntest puanlarının gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sorgulamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 18. ABÖ Öntest Puanlarının Gruplara Sonuçları

Çalışma Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	15.87	238.00	107.000	.819
Deney	15	15.13	227.00		
Toplam	30				

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubunun ABÖ öntest sıra ortalaması 15.87, deney grubununki ise 15.13'tür. Kontrol ve deney gruplarının ABÖ öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p=.819 >.05$). Bu sonuç, akademik

başarılarına göre eşleştirme yöntemiyle yansız iki gruba ayrılmış olan çalışma gruplarının koro dersine yönelik akademik başarı puanlarının güz yarıyılı sonunda aldıkları puanlarla benzer olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun koro dersi ABÖ öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın üçüncü hipotezi çalışma gruplarının ABÖ sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu üzerine kurulmuştur. Çalışma gruplarının deney sonrası koro dersine yönelik akademik başarı düzeylerini karşılaştırmak ve ABÖ sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Aşağıda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun ABÖ sontest puanlarının gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sorgulamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 19. ABÖ Sontest Puanlarının Gruplara Sonuçları

Çalışma Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	15.23	228.50	108.500	.868
Deney	15	15.77	236.50		
Toplam	30				

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubunun ABÖ sontest sıra ortalaması 15.23, deney grubununki ise 15.77'dir. Kontrol ve deney gruplarının ABÖ sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p = .868 > .05$). Bu sonuç, deney grubunun akademik başarı sontest puanlarının öntest puanlarına göre yükselmiş

olduğunu göstermekle birlikte, araştırmanın üçüncü hipotezini desteklememektedir. Bu durumda H_0 geçerli olmaktadır.

Bu sonuç, Canakay'ın (2007) "Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Öz-yeterlik Algısı ve Yüklemeler Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Canakay'ın araştırma sonuçlarına göre aktif öğrenme yöntemleri müzik öğretmeni adaylarının Müzik Teorisi dersine ilişkin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Bu sonuç, Scruggs'ın (2008) "Learning Outcomes In Two Divergent Middle School String Orchestra Classroom Environments: A Comparison Of A Learner-Centered And A Teacher-Centered Approach" başlıklı araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Scruggs'ın araştırma sonuçlarına göre, öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıfların performans değerlendirme sonuçlarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Bununla birlikte, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubunun deney öncesi ve sonrasında uygulanan koro dersine yönelik akademik başarı düzeylerini karşılaştırmak ve ABÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Aşağıda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubunun ABÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sorgulamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 20. ABÖ Öntest-Sontest Puanlarının Deney Grubuna Göre Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	5	7.30	36.50	-.633*	.527
Pozitif Sıra	8	6.81	54.50		
Eşit	2				
Toplam	15				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tabloda görüldüğü gibi deney grubunun ABÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p = .527 > .05$). Bu sonuç, yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin koro dersine yönelik akademik başarılarını olumlu yönde değiştirmedini göstermektedir.

Bu hipoteze paralel olarak, kontrol grubunun ABÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiştir. Kontrol grubunun deney öncesi ve sonrasında uygulanan koro dersine yönelik akademik başarı düzeylerini karşılaştırmak ve ABÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Aşağıda, geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun ABÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sorgulamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 21. ABÖ Öntest-Sontest Puanlarının Kontrol Grubuna Göre Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	9	8.78	79.00	-1.089*	.276
Pozitif Sıra	6	6.83	41.00		
Eşit	0	-	-		
Toplam	15				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubunun ABÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p = .276 > .05$). Bu sonuç, geleneksel yaklaşıma göre kontrol altında tutulan kontrol grubunun, koro dersine yönelik akademik başarılarında değişme meydana gelmediğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle; geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun ABÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin derse yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarında ne ölçüde etkili olduğunu araştırmayı amaçlayan bu çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları (tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı ön ve sontesti) öğrencilere uygulanmış; elde edilen bulgular, dördüncü bölümde yorumlarıyla açıklanmıştır. Çalışmanın bu bölümünde, bulgular ve yorumların incelenmesiyle araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre:

a)Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Tutum Ölçeği sontest puanları arasında** deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Bu sonuç, koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımla geleneksel yaklaşım arasında öğrencilerin tutum puanları açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir.

b) Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği sontest puanları** arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p< .05$). Bu sonuç, koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımla

geleneksel yaklaşıma dayalı öğrencilerin öz-yeterlik algıları açısından anlamlı bir farklılaşma olduğunu ve bu farklılaşmanın yapılandırmacı yaklaşıma lehine olduğunu göstermektedir.

c) Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Akademik Başarı Ölçeği** **sontest puanları** arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Bu sonuç, koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımla geleneksel yaklaşıma dayalı öğrencilerin akademik başarı puanları açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir.

d) Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubunun **Koro Dersi Tutum Ölçeği** **öntest-sontest puanları** arasında, sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .05$). Bu sonuç, koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir.

e) Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubunun **Öz-yeterlik Algısı Ölçeği** **öntest-sontest puanları** arasında, sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .05$). Bu sonuç, koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin derse yönelik öz-yeterlik algılarını olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir.

f) Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubunun **Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği** **öntest-sontest puanları** arasında, sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Bu sonuç, koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin derse yönelik akademik başarılarını olumlu veya olumsuz yönde değiştirmediğini göstermektedir.

g) Geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Tutum, Öz-yeterlik Algısı ve Akademik Başarı Ölçeği** **öntest-sontest puanları** arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Bu sonuç, koro eğitiminde geleneksel yaklaşımların öğrencilerin tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarını olumlu veya olumsuz yönde değiştirmediğini göstermektedir.

5.2. Öneriler

Koro eğitiminde yapılandırmacı öğrenme kuramına dikkat çeken araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak şu öneriler verilebilir:

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencileri merkeze alan ve aktif kılan bir öğrenme kuramı olan yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin koro dersine yönelik öz-yeterlik algılarını pozitif yönde değiştirmiştir. Buna göre koro eğitimcileri, öğrencilerdeki duyuşsal davranış değişikliklerinin; bilişsel ve devinişsel davranış değişiklikleri kadar önemli olduğunu göz önüne alarak, öğrencilerindeki duyuşsal davranış boyutuna gereken özeni gösterebilir, derslerinde öğrencilerini daha etkin kılan, onların dikkatlerini, motivasyonlarını ve kendilerine olan güvenlerini arttırıcı öğretim yöntem, strateji ve çeşitli etkinlikler geliştirebilir.

“Amaçları Bakımından Korolar” sınıflandırmasında “Eğitim Amaçlı Korolar” grubuna giren Müzik Öğretmenliği Programı Korosuyla yürütülen bu çalışma, diğer koro türleriyle ve aynı zamanda daha farklı sonuçlara ulaşabilmek için daha geniş bir çalışma grubuyla gerçekleştirilebilir.

Koro, koro eğitimi ve koro yönetimi gibi konuların ele alındığı, araştırıldığı, deneysel ve durum tespitine yönelik çalışmalar zenginleştirilebilir.

Ülkemizde yok denecek kadar az olan koro derslerine yönelik materyaller, ders kitapları, koro derslerinde izlenecek yolları, öğretim yöntem ve stratejilerini de içeren programlı bir koro dersine yönelik çalışmaların sayısı arttırılıp; koro eğitiminde ortak bir metodoloji, program geliştirme çalışması yapılabilir.

Her yıl geleneksel olarak yapılan Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumları gibi, Ulusal Koro Eğitimi Sempozyumlarının da üniversiteler işbirliği ile düzenlenip, bu sempozyumlarda her aşamadan ve seviyeden koro eğitimcilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin katılımının sağlanarak koro, koro eğitimi, koro yönetimi gibi konularla ilgili fikir alışverişinde bulunulması, sorunlara çözüm aranması sağlanabilir.

Yurtdışında koro eğitimine verilen önemin bir işareti olan koroyla ilgili akademik dergilerin ülkemizde de yaygınlaşması sağlanabilir.

Ülkemizdeki idealist koro eğitimcilerinin bireysel çabalarıyla gerçekleştirdikleri şeflik çalışmaları, koro şenlikleri, festivalleri gibi etkinliklerin daha büyük bir maddi ve manevi destekle, ilgili tüm kurumların işbirliği ile ülkemizdeki a-dan z-ye, koroya ilgi duyan tüm müzik severlerin, müzik öğretmenlerinin, koro eğitimcilerinin katılımıyla gerçekleşmesi sağlanabilir.

Koro eğitimcilerinin altyapısını güçlendirmek amacıyla, mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda, koro eğitimi-yönetimi ile ilgili lisansüstü boyutta eğitim veren programlar açılarak, yöntem ve teknik bakımından bilimsel temellere dayandırılmış koro eğitimi verilebilir.

Koro eğitimine yıllarını vermiş, bu alanda büyük bir birikime sahip ülkemizdeki yerli ve yabancı tüm koro eğitimcilerinin, özellikle mesleki müzik eğitimi veren kurumlarla işbirliği yaparak seminerler vermeleri, öğrencilerle ortak koro çalışması yapmaları sağlanabilir.

Koro dersine yönelik olarak; koro dersi performans değerlendirme ölçeği, koro dersi motivasyon ölçeği vb. ölçekler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). Aktif öğrenme. (Onikinci baskı). İzmir: Biliş Yayınları
- Akbaba, S. (2010). Öğrenme psikolojisi. (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akınoğlu, O. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri., Tan, Ş. (Editör). Öğretim kuram ve modelleri. (İkinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.123–166.
- Albuz, A., Akpınar, M. (2009, 23-25 Eylül). 2006 İlköğretim müzik dersi programı ve yeni yaklaşımlar. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Samsun. ss.175–183
- Ames, R., Jordan, J. (2010). The choral warm-up: Accompanied modal canon. Chicago: G1a Publications, Inc.
- Apaydın, M. (2001,1–3 Kasım). *Koro ile müzik eğitiminin toplumun müziksel düzeyini geliştirmedeki yeri ve önemi*. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara. ss. 131–146.
- Apaydın, M. (2006, 4–6 Ekim). *Çocuk ve gençlik korolarının toplumun kültürel gelişimindeki yeri ve önemi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara. <http://www.muzikegitimcileri.net/> (Erişim Tarihi: 18.10.2010).
- Arends, R. I. (1997). Classroom instruction and management. (Birinci baskı). Newyork: The Mcgraw-Hill Companies, Inc.
- Arkan, M. (1971). Koro ve yönetimi. (Birinci baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aşılıoğlu, B. (2007) . Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Arslan, M. (Editör). Öğretim ilke ve yöntemleri. (Birinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aydoğan, S. (2005). Koro şarkıları ve türküleri. (Birinci baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Bacanlı, H. (2004). Gelişim ve öğrenme. (Dokuzuncu baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2006). Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı. (Birinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bakır, K. (2011). Demokratik eğitim. (Birinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. (Sekizinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Başaran, İ. E. (1991). Eğitime giriş. (Sekizinci baskı). Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bay, E., Kaya, H.İ. ve Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. *E Journal of New Sciences Academy Education Sciences*, 5(2), 646–664.
- Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, R.L., Öztepe, B., Onur, A. (tarihsiz). Yapılandırmacılığı nasıl uygulamalıyız? (Birinci baskı). Ankara: Odtü Yayıncılık.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. (özet)
- Bilen, S., Uçal, E., Özevin, B. (2003, 30-31 Ekim). *Müzik eğitimcisi yetiştirmede aktif eğitimin yeri ve önemi*. Cumhuriyetimizin 80.Yılı'nda Müzik Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya, ss. 93–101.

- Bilen, O.O. (2007). *Öz-düzenleyerek piyano çalışmanın sınav performansına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. (özet).
- Biröl, K.B. (1999). Koro eğitimi ve yönetiminde ilkeler ve yöntemler. Isparta: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Bower, D.N. (2008). *Constructivism in music education technology: Creating an environment for choral composition in the fourth and fifth grades*, Degree of Doctor of Philosophy, New York University, New York. (abstract).
- Boz, İ. (2003). Sınıf yönetme sanatı. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Brewster, M.S. (2005). *The effects of a constructivist-inspired web- based summary portal on examination performance in music for an online course*, Degree of Doctor of Philosophy, The University of North Carolina, Greensboro. (abstract).
- Broomhead, P. (2009). An Individualized Problem Solving Approach For Teaching Choral Phrase Shaping. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(2), 52–61.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Deneysel desenler. (İkinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (Ondördüncü baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş., Bökeoğlu, Ö.Ç., Köklü, N. (2009). Sosyal bilimler için istatistik. (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canakay, E.U. (2007). *Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, öz-yeterlik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. (özet).

- Cangal, N. (2002). Atasözleri ve tekerlemeler üzerine şarkılar. (Birinci baskı). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Carroll, D. (2007). Children's use of personal, social and material resources to solve a music notational task: a social constructivist perspective, Degree of Doctor of Philosophy in Education, McGill University, Montreal. (abstract).
- Çaycı, B. (2007). *Kavram öğreniminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chen, C.D. (2000). *Constructivism in general music education: a music teacher's lived experience*, Degree of Doctor of Philosophy in Education, University of Illinois, Urbana-Champaign. (abstract).
- Cho, K.S. (2010). *A constructivist approach to studio instruction: a case study of a flute class*. Degree of Doctor of Education in Teachers College, Columbia University. (abstract).
- Corbin, L. A. (1995). Building a positive choral attitude. *Music Educators Journal*, 81(4).
- Crocker, E. (2002). Voice builders for better choirs-a complete resource for choral directors. Hal Leonard Corporation.
- Çevik, S. (1999). Koro eğitimi yönetimi ve teknikleri. (İkinci baskı). Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Çizmeçi, N. (2006). *Müzik eğitiminde aktif öğrenme tekniklerine dayalı ders programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin müzik öğretimi, derse yönelik görüşleri ve tutumları üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. (özet).
- Değer, A.Ç. (2008, 7-12 Temmuz). "Koro eğitimciliği semineri notlarından", 1. Çocuk Korosu Çalıştay- Şeflik Kursu, Ankara.

- Değer, A.Ç., Aytepe, Ç. (2009). Çocuk korolarında temel müzik eğitimi II. (Birinci baskı). Ankara: Punto Grafik Tasarım Matbaacılık Hizmetleri.
- Delisle, R. (1997). How to use problem based learning in the classroom. (Birinci baskı). Usa: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Demirci, M. P. (2003). *Sınıf öğretmeni adaylarının ısı sıcaklık konusundaki kavram yanlışları ve yanlışların iyileştirilmesinde yapısalcı kuramın etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2009). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. (Onikinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010a). Öğretme sanatı-öğretim ilke ve yöntemleri- (Onaltıncı baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010b). Eğitim sözlüğü. (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deryakulu, D. (2001). Sınıfta demokrasi. Şimşek, A. (Editör). Yapıcı öğrenme. Ankara: Eğitimsen Yayınları.
- Driscoll, M.P. (1994). Psychology of learning for instruction. (Birinci baskı). Boston: Allyn & Bacon.
- Egüz, S. (1998). Koro eğitimi ve yönetimi. Ankara: Doğu Matbaacılık.
- Emnalar, A. (1997). Türk müziğinde koro. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Erdem, A. R. (2005). Etkili ve verimli eğitim. (Birinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M., Akman, Y. (2005). Gelişim ve öğrenme. (Ondördüncü baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Fidan, N. (1996). Okulda öğrenme ve öğretme. (Birinci baskı). Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1993). Eğitime giriş. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Freer, P.K. (2009). A constructivist approach with choruses. *Music Educators Journal*, 95(4).
- Gagnon Jr. G.W., Collay, M. (2001). Designing for learning “six elements in constructivist classrooms”. (Birinci baskı). California: Corwin Pres, Inc.
- Gazimihal, R. M. (1961). Musiki sözlüğü. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gökay, M. (2005). Sınıf yönetimi. Özsoy, V. (Editör). İlköğretim sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. Ankara: Görsel Sanat Eğitimi Derneği Yayınları.
- Göktürk, D. (2010). The role of constructivist approach on creativity in primary school music curriculum in the republic of turkey. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 2, 3075–3079.
- Grene, M. (2007). Sanat öğrenimi ve öğretimine oluşturmacı bir perspektif (çev. Coşkun, E.). Fosnot, C.T. (Edt.). Constructivism. (2005). Columbia University, New York And London: Teachers College Pres. Durmuş, S. (Çeviri Editörü) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. ss. 125-150.
- Holsberg, P.W. (2009). *Constructivism and band: new approaches for instrumental music*, Degree of Doctor of Education in Teachers College, Columbia University. (abstract).
- Jacobsen, D.A., Eggen P.D., Kauchak, D.P. (2002). Methods for teaching promoting student learning. (Sixth edition). Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1974). Intructional goal structure: cooperative, competeve or individualistic. *Review of Educational Research*, 44 (1), 213–240.

- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm. *Educational Technology Research And Development*, 39(3), 5–14.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: towards a constructivist design model. *Educational Technology*, 34 (4), 34–37.
- Jordan, J. (2005). Evoking sound: the choral warm-up methods, procedures, planning, and core vocal exercises. Chicago: G1a Publications.
- Kalaycı, Ş. (2008). Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. (Üçüncü baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karadağ, E., Korkmaz, T. (Editörler). (2007). Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karakaya, Ş. (2004). Esnek öğrenme. (Birinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi. (Yirmiikinci baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keast, D.A. (2004). *Implementation of constructivist techniques into an online activity for graduate music education student*, Degree of Doctor of Philosophy, University of Missouri. (abstract).
- Kılıç, B. G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 7–22.
- Kıncal, R.Y. ve Işık, H., (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 54–58.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. (özet).

- Kocabaş, A. (2004, Kasım). Yapılandırmacı (constructivist) öğrenme yaklaşımı ve yeni öğretim programları. *Yeniden İmece*, 5(31).
- Kocabaş, A., Uysal, G. (2006, 26-28 Nisan). *İlköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
<http://www.muzikegitimcileri.net/> (Erişim Tarihi: 17. 10. 2010).
- Koç, G., Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27,174–180.
- Koç, G. E., Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı yaklaşımın duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629–661.
- Korkmaz, İ. (2007, 18–20 Haziran). *Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri*. III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/%C4%B0sa%20KORKMAZ/KORKMAZ,%20%C4%B0SA.pdf (Erişim Tarihi: 22.03.2011).
- Köse, S. (2004, 7–10 Nisan). Koro başarıml gücünün artırılması için bireysel ses eğitiminin gerekliliği. 1924–2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu. SDÜ Basımevi, Isparta.
<http://www.muzikegitimcileri.net/> (Erişim Tarihi: 23.10. 2010).
- Küçükahmet, L. (2009). Program geliştirme ve öğretim. (Yirmidördüncü baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lemlech, K.J. (1998). Curriculum and instructional methods for the elementary and middle school. Usa: Prentice Hall.
- Lord, T. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 22–28.

- Maclellan, C. R. (2011). Understanding your band, orchestra, and choir students: personality similarities and differences and what they mean for you. *Music Educators Journal*, 97(4).
- Marlowe B. A., Page, M.L. (1998). Creating and sustaining the constructivist classroom. (Birinci baskı). California: Corwin Pres, Inc.
- MEB. (2006). İlköğretim Genel Müdürlüğü İlköğretim Müzik Dersi Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=&lisetur=&ders=&sira=&sinif=&sayfa=2> (Erişim Tarihi: 03.02.2011).
- MEB. (2011). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Batı Müziği Koro Eğitimi Dersi Öğretim Programı. http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/bati_muzigi_koro.pdf (Erişim tarihi: 21.02.2011).
- Mısır, Z.E., Çalışkan, N. (2007). Yapılandırmacı öğrenmede dikkat edilmesi gereken koşullar, Korkmaz, E., Karadağ, T. (Editörler).Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: kuramdan uygulamaya. (Birinci Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık. ss. 59–84.
- Mirzaoğlu, D. (2010). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım. Bilen, M. (Editör). Eğitimde ilke ve yöntemler. (Birinci baskı). Ankara: Betik Kitap Yayın Dağıtım. ss. 137–156.
- Myers, D. E. (2009). Constructivist approaches in the band class. *Music Educators Journal*, 95(4).
- Nacakçı, Z. (2006). *Çoklu zeka kuramı dayanaklı ders işleme modelinin ilköğretim 7.sınıf müzik dersinde öğrencilerin müziksel öğrenme düzeylerine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nesheim,P., Noble, W. (tarihsiz). Building beautiful voices: Roger Dean Publishing Company.

- Oğuz, A. (2004), Yükseköğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 188–197.
- Oğuz, O. (2001). Yükseköğretim üzerine bazı tespitler ve yeniden yapılanma önerileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul Ticaret Odası Yayınları,19, 133.
- Okyay, E. (2001, 1–3 Kasım). Ezginin serüveni ve koro kültürü hakkında. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara: Sevda – Cenap And Müzik Vakfı Yayınları. ss. 57–66.
- Ormrod, J.E. (1990). Human learning: principles, theories, and educational applications. Ohio: Merril Pub Co.
- Otacıoğlu, S.G. (2008). Müzik psikolojisi I. (Birinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özaltunoğlu, Ö. (2011). *Moveable-do metodunun lisans öğrencilerinin dikte yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özçelik, D. A. (2010). Eğitim programları ve öğretim. (İkinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2009). Öğrenme ve öğretme. (Dokuzuncu baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 17–32.
- Özerbaş, M.A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609–635.

- Parker, N.R. (2007). *A team-based learning model to improve sight singing in the choral music classroom*, Degree of Doctor of Philosophy, University of Minnesota. (abstract).
- Pietra, C.J.D. (1997). *The effects of a three-phase constructivist instructional model for improvisation on high school students' perception and reproduction of musical rhythm*, Doctor of Philosophy, University of Washington. (abstract).
- Piji, D.(2006). *Dizgeli öğretime göre geliştirilen eşlik dersi programının akademik başarıya, tutuma, yeterlik algısına ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. (özet).
- Püsküllüoğlu, A. (1994). *Arkadaş türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ravid, R. (1994). *Practical statistics for educators*. New York: University Pres of America Inc.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. (Birinci baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sabancı, A. (2009). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Çelikten, M. (Editör). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. (İkinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 27–56.
- Sarıçiftçi, A.Ö. (2004, 7–10 Nisan). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda toplu ses eğitimi ve koro derslerindeki pedagojik yaklaşımlara ilişkin bir değerlendirme*.1924–2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu, SDÜ Basımevi, Isparta. ss.299–305. <http://www.muzikegitimcileri.net/> (Erişim Tarihi: 10.11. 2010).
- Savaş, B. (2010). *Yapılandırmacı öğrenme*. Kaya, A. (Editör). *Eğitim psikolojisi*. (Beşinci baskı) Ankara: Pegem Akademi. ss. 411-435.
- Say, A. (1997). *Müzik tarihi*. (Üçüncü baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

- Saygı, C.(2009). *Aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve öz-yeterlik üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. (özet).
- Scott, S. (2010). A minds-on approach to active learning in general music education. *General Music Today*, 24 (1),19–26.
- Scruggs, B.B. (2008) “*Learning outcomes in two divergent middle school string orchestra classroom environments: a comparison of a learner-centered and a teacher-centered approach*, Degree of Doctor of Philosophy, Georgia State University, Atlanta. (abstract).
- Scruggs, B.B. (2009). Constructivist practices to increase student engagement in the orchestra classroom. *Music Educators Journal*, 95 (4).
- Seeling, T. (2005). *The perfect blend over 100 seriously fun vocal warm-ups* (First edition). Shawnee Pres, Inc.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (Onaltıncı baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. New York: John Wiley&Sons Inc.
- Shively, J.L. (1995). *A framework for the development and implementation of constructivist learning environments for beginning band classes*, Degree of Doctor of Education, University of Illinois, Urbana. (abstract).
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasından süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102–115.
- Slavin, R.E (2000). *Educational psychology: theory and practice*. (Sixth edition). Massachusetts: Allyn and Bacon Company.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (İkinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Stamer, R.A. (2009). Choral student perceptions of effective motivation strategies. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28(1), 25–32.
- Sweet, B.M. (2008). *Everybody's somebody in my class: a case study of an exemplary middle school choir teacher*. Degree of Doctor of Philosophy. Michigan State University. (abstract).
- Şeker, S. (2011). *9–11 yaş grubu çocuklarda orff schulwerk destekli keman eğitiminin keman dersine ilişkin tutum, öz yeterlik, öz güven ve keman çalma becerisi üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir. (özet).
- Şentürk, C (2010). Yapılandırmacı yaklaşım ve 5e öğrenme döngüsü modeli. *Eğitim-Bir-Sen Eğitime Bakış*, 6(17), 58–62.
- Şimşek, A. (2005, 26–28 Mayıs) *İlköğretimde tarih öğretimi açısından 1998 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması*. II Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van. ss. 1341–1342.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe giriş*. (Yedinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tarman, S. (2006). *Müzik eğitiminin temelleri*. (Birinci baskı). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. (Birinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezci, E., Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2(1) http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_1463/1463_51368.pdf (Erişim tarihi: 17.11.2010).
- Töreyn, A.M. (2001, 1–3 Kasım). *Müzik eğitimi anabilim dallarının ses eğitimi alan derslerinde karşılaşılan sorunlar ve müzik öğretmenliğine etkileri*. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara: Sevda Cenap And Vakfı Yayınları. ss. 119–130.

- Trowbridge, L. W., R. W. Bybee, Et Al. (2000). Models for effective science teaching. teaching secondary school science. B. J. P. New Jersey, Usa: Prentice Hall.
- Turgut, H. (2001). *Fen bilgisi öğretiminde yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile modellendirilmiş etkinliklerin öğrencide kavramsal gelişime ve başarıya etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tynjälä, P. (1999). Toward expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31, 357–442.
- Uçan, A. (2001, 1–3 Kasım). *İnsan, müzik, koro ve koro eğitiminin temelleri*. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. Ankara: Sevda Cenap And Vakfı Yayınları. ss. 7–56.
- Uçan, A. (2005). Müzik eğitimi temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum. (Üçüncü baskı). Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Ünal, Z.O. (2008) *Probleme dayalı öğrenme modelinin piyano ve öğretimi alanındaki yeterlilik algısına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. (özet).
- Von Glasersfeld, E. (1995). Radical constructivism: a way of knowing and learning. London & Washington: The Falmer Press.
- Vural, B. (2004) Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka. (Üçüncü baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Weinstein, C. E., Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. handbook of research on teaching. Newyork: Macmillan Company.
- Wilder, M., Shuttleworth, P. (2004). Cell inquiry cycle lesson: A 5e learning cycle lesson. *Science Activities*, 41(1), 25–31.

- Woolfolk, A. (2005). Educational psychology. (Ninth edition). Usa: Pearson.
- Yaltur, N. (2006). *İlköğretim 6. sınıfların müzik dersinde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. (özet).
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*. 4 (1). ss. 42–52. <http://ilkogretimonline.org.tr/vol4say1/v04s01m4.pdf?ref=%C4%B0lkSexSho p.Com> (Erişim tarihi: 22.12.2010).
- Yapıcı, M. (2008). Yapılandırmacılık. Yıldırım, İ. (Editör)., Eğitim psikolojisi. (Birinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 549–572.
- Yaşar, S. (2001). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Gültekin, M. (Editör). Öğretme ve öğretme sürecinin kuramsal temelleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. ss. 64–68.
- Yaşar, Ş. (1998, 9–11 Eylül). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. 11. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Selçuk Üniversitesi, Konya. <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapisalci.pdf> (Erişim tarihi: 11.01.2010).
- Yener, S. (2001, 1–3 Kasım). *Türkiye’deki koro çeşitleri ve müzik toplum etkileşiminde koro müziğinin rolü*. I.Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları ss. 83-101.
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, öz-yeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. (özet).
- Yılmaz, M. (2007). Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 747–756.

- Yiğit, N. (2001, 1–3 Kasım). *Müzik öğretiminin koro eğitimi ihtiyacı ve karşılaşılan sorunlar*. I.Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları. ss. 95-101.
- Yokuş, H, Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi-I öğrenme stratejileri* (Birinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zor, A. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre web tabanlı bilgisayar destekli sanat eğitimi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (özet).

EKLER

Ek-1: Uzman Görüşü Alma Formu

Ek-2: Koro Dersi Tutum Ölçeği

Ek-3: Koro Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği

Ek-4: Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği

Ek-5: Koro Dersi Tutum Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Ek-6: Koro Dersi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Ek-7: Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Ek-8: Deney ve Kontrol Grubunun Eşleştirilmesi

Ek-9: Müzik Öğretmenliği Programı Koro III Dersi İçeriği

Ek-10: Yapılandırmacı Koro Dersi Ölçme-Değerlendirme Formları

Ek-11: Yapılandırmacı Koro Dersi Öğretim Programı

Ek-12: Yapılandırmacı Koro Dersi 5-E Modeli

Ek-13: Koro III Dersinde Öğrenilen Eserler

Ek-14: Warm-Up Kitaplarından Seçilen Bazı Egzersizler

Ek-15: Yapılandırmacı Koro Sınıfından Görüntüler

EK-1

UZMAN GÖRÜŞÜ ALMA FORMU

UZMAN GÖRÜŞÜ ALMA FORMU

Bu form, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı II. sınıf öğrencilerinin Koro III dersine yönelik tutum ve özyeterlik algılarını değerlendirmek için hazırlanan ölçme aracının geçerliliğini saptamak amacıyla düzenlenmiştir.

Araştırmacı
Arş. Gör. Zeynep Kaya
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

	Ölçme Araçlarına İlişkin Geçerlilik Ölçütleri	Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hic
1	Ölçme Aracı 1, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını değerlendirmek için uygundur.		X			
2	Ölçme Aracı 1, objektif özellikler taşıması bakımından geçerlidir.	X				
3	Ölçme Aracı 1, uygulanabilirlik bakımından geçerlidir.	X				
4	Ölçme Aracı 1, anlaşılabilirlik bakımından geçerlidir.		X			
5	Ölçme Aracı 1, puanlama bakımından geçerlidir.		X			
6	Ölçme Aracı 2 öğrencilerin derse yönelik özyeterlik algılarını değerlendirmek için uygundur.	X				
7	Ölçme Aracı 2, objektif özellikler taşıması bakımından geçerlidir.	X				
8	Ölçme Aracı 2, uygulanabilirlik bakımından geçerlidir.	X				
9	Ölçme Aracı 2, anlaşılabilirlik bakımından geçerlidir.		X			
10	Ölçme Aracı 2, puanlama bakımından geçerlidir.		X			

Uzmanın Adı Soyadı: *Zeynep Kaya*
İmza: *Zeynep Kaya*

UZMAN GÖRÜŞÜ ALMA FORMU

Bu form, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı II. sınıf öğrencilerinin Koro III dersindeki performanslarını değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanan ölçme aracının geçerliliğini saptamak amacıyla düzenlenmiştir.

Araştırmacı
Arş. Gör. Zeynep Kaya
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

	Ölçme Aracına İlişkin Geçerlilik Ölçütleri	Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Ölçme aracı, Lisans II. sınıf düzeyinde koro eğitiminin içeriğini kapsayıp, ölçmesi bakımından geçerlidir.		X			
2	Ölçme aracı, Lisans II. sınıf düzeyinde koro eğitiminin amaçlarını değerlendirmesi bakımından geçerlidir.		X			
3	Ölçme aracı, Lisans II. sınıf düzeyinde koro eğitiminin hedef davranışlarını öğrenciler üzerinde gözlemlemesi bakımından geçerlidir.		X			
4	Ölçme aracı, kullanılan teknikler bakımından geçerlidir.			X		
5	Ölçme aracı, öğrencilerin koro eğitimi süresince gösterdiği gelişmeyi değerlendirmesi bakımından geçerlidir.		X			
6	Ölçme aracı, objektif özellikler taşıması bakımından geçerlidir.	X				
7	Ölçme aracı, uygulanabilirlik bakımından geçerlidir.		X			
8	Ölçme aracı, anlaşılabilirlik bakımından geçerlidir.		X			
9	Ölçme aracı, zaman kullanımı bakımından geçerlidir.			X		
10	Ölçme aracı, puanlama bakımından geçerlidir.		X			

Uzmanın Adı Soyadı:

İmza

Prof. Suva ÇEVİK

UZMAN GÖRÜŞÜ ALMA FORMU

Bu form, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı II. sınıf öğrencilerinin Koro III dersine yönelik tutum ve özyeterlik algılarını değerlendirmek için hazırlanan ölçme aracının geçerliliğini saptamak amacıyla düzenlenmiştir.

Araştırmacı
Arş. Gör. Zeynep Kaya
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

	Ölçme Araçlarına İlişkin Geçerlilik Ölçütleri	Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Ölçme Aracı 1, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını değerlendirmek için uygundur.		X			
2	Ölçme Aracı 1, objektif özellikler taşıması bakımından geçerlidir.			X		
3	Ölçme Aracı 1, uygulanabilirlik bakımından geçerlidir.		X			
4	Ölçme Aracı 1, anlaşılabilirlik bakımından geçerlidir.			X		
5	Ölçme Aracı 1, puanlama bakımından geçerlidir.		X			
6	Ölçme Aracı 2 öğrencilerin derse yönelik özyeterlik algılarını değerlendirmek için uygundur.		X			
7	Ölçme Aracı 2, objektif özellikler taşıması bakımından geçerlidir.		X			
8	Ölçme Aracı 2, uygulanabilirlik bakımından geçerlidir.		X			
9	Ölçme Aracı 2, anlaşılabilirlik bakımından geçerlidir.			X		
10	Ölçme Aracı 2, puanlama bakımından geçerlidir.		X			

Uzmanın Adı Soyadı: Prof. Mustafa APAYDIN

İmza

UZMAN GÖRÜŞÜ ALMA FORMU

Bu form, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı II. sınıf öğrencilerinin Koro III dersindeki performanslarını değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanan ölçme aracının geçerliliğini saptamak amacıyla düzenlenmiştir.

Araştırmacı
Arş. Gör. Zeynep Kaya
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

	Ölçme Aracına İlişkin Geçerlilik Ölçütleri	Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Ölçme aracı, Lisans II. sınıf düzeyinde koro eğitiminin içeriğini kapsayıp, ölçmesi bakımından geçerlidir.		X			
2	Ölçme aracı, Lisans II. sınıf düzeyinde koro eğitiminin amaçlarını değerlendirmesi bakımından geçerlidir.		X			
3	Ölçme aracı, Lisans II. sınıf düzeyinde koro eğitiminin hedef davranışlarını öğrenciler üzerinde gözlemlemesi bakımından geçerlidir.			X		
4	Ölçme aracı, kullanılan teknikler bakımından geçerlidir.		X			
5	Ölçme aracı, öğrencilerin koro eğitimi süresince gösterdiği gelişmeyi değerlendirmesi bakımından geçerlidir.			X		
6	Ölçme aracı, objektif özellikler taşıması bakımından geçerlidir.		X			
7	Ölçme aracı, uygulanabilirlik bakımından geçerlidir.		X			
8	Ölçme aracı, anlaşılabilirlik bakımından geçerlidir.		X			
9	Ölçme aracı, zaman kullanımı bakımından geçerlidir.			X		
10	Ölçme aracı, puanlama bakımından geçerlidir.		X			

Uzmanın Adı Soyadı: Prof. Mustafa APAYDIN

İmza



UZMAN GÖRÜŞÜ ALMA FORMU

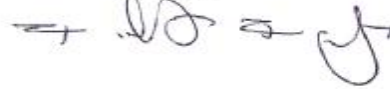
Bu form, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı II. sınıf öğrencilerinin Koro III dersine yönelik tutum ve özyeterlik algılarını değerlendirmek için hazırlanan ölçme aracının geçerliliğini saptamak amacıyla düzenlenmiştir.

Araştırmacı
Arş. Gör. Zeynep Kaya
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

	Ölçme Araçlarına İlişkin Geçerlilik Ölçütleri	Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Ölçme Aracı 1, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını değerlendirmek için uygundur.			X		
2	Ölçme Aracı 1, objektif özellikler taşıması bakımından geçerlidir.		X			
3	Ölçme Aracı 1, uygulanabilirlik bakımından geçerlidir.		X			
4	Ölçme Aracı 1, anlaşılabilirlik bakımından geçerlidir.		X			
5	Ölçme Aracı 1, puanlama bakımından geçerlidir.		X			
6	Ölçme Aracı 2 öğrencilerin derse yönelik özyeterlik algılarını değerlendirmek için uygundur.			X		
7	Ölçme Aracı 2, objektif özellikler taşıması bakımından geçerlidir.		X			
8	Ölçme Aracı 2, uygulanabilirlik bakımından geçerlidir.		X			
9	Ölçme Aracı 2, anlaşılabilirlik bakımından geçerlidir.		X			
10	Ölçme Aracı 2, puanlama bakımından geçerlidir.		X			

Uzmanın Adı Soyadı: Prof. K. Bülent BİROL

İmza



UZMAN GÖRÜŞÜ ALMA FORMU

Bu form, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı II. sınıf öğrencilerinin Koro III dersindeki performanslarını değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanan ölçme aracının geçerliliğini saptamak amacıyla düzenlenmiştir.

Araştırmacı
Arş. Gör. Zeynep Kaya
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

	Ölçme Aracına İlişkin Geçerlilik Ölçütleri	Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Ölçme aracı, Lisans II. sınıf düzeyinde koro eğitiminin içeriğini kapsayıp, ölçmesi bakımından geçerlidir.		X			
2	Ölçme aracı, Lisans II. sınıf düzeyinde koro eğitiminin amaçlarını değerlendirmesi bakımından geçerlidir.		X			
3	Ölçme aracı, Lisans II. sınıf düzeyinde koro eğitiminin hedef davranışlarını öğrenciler üzerinde gözlemlemesi bakımından geçerlidir.			X		
4	Ölçme aracı, kullanılan teknikler bakımından geçerlidir.		X			
5	Ölçme aracı, öğrencilerin koro eğitimi süresince gösterdiği gelişmeyi değerlendirmesi bakımından geçerlidir.		X			
6	Ölçme aracı, objektif özellikler taşıması bakımından geçerlidir.		X			
7	Ölçme aracı, uygulanabilirlik bakımından geçerlidir.		X			
8	Ölçme aracı, anlaşılabilirlik bakımından geçerlidir.		X			
9	Ölçme aracı, zaman kullanımı bakımından geçerlidir.					
10	Ölçme aracı, puanlama bakımından geçerlidir.		X			

Uzmanın Adı Soyadı: Prof. K. Bülent BİROL

İmza



EK-2

KORO DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

YÖNERGE

Değerli öğrenci,

Bu ölçekler, bir doktora tezinde kullanılmak üzere ‘Koro’ dersine yönelik tutum ve öz-yeterlik algınızı ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeklerin her ikisinde de 20 madde bulunmaktadır. **Her madde için uygun gördüğünüz seçeneği (X) koyarak işaretleyiniz.** Her madde için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Ölçekteki ifadelere **tamamen katılıyorsanız (1), genellikle katılıyorsanız (2), kararsızsınız (3), katılmıyorsanız (4), asla katılmıyorsanız (5)** numaralı kutucuğa (X) işareti koyunuz.

Bu ölçekler bilimsel bir çalışmada kullanılacağı için tüm maddeleri değerlendirmeniz önem taşımaktadır. Bu ölçekle ilgili yapmanız gereken, her önerme ile ilgili **gerçek duygu ve düşüncelerinizi** belirtmenizdir. Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Zeynep Kaya

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı

KORO DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ		1	2	3	4	5
1	Koro dersi hiç ilgimi çekmez.					
2	Boş zamanlarımda koro dersine çalışmaktan zevk alırım.					
3	Koro dersinde canım sıkılır.					
4	Koro dersi ile ilgili etkinliklere katılmaktan mutlu olurum.					
5	Koro dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
6	Koro dersinde kendimi rahat hissederim.					
7	Koro dersinden hiç hoşlanmam.					
8	Koro dersinde arkadaşlık ilişkilerimiz gelişir.					
9	Koro dersinin, sosyalleşmemizde katkısı vardır.					
10	Koro dersi bireyler arasında işbirliğini sağlar.					
11	Koro dersini gereksiz bulurum.					
12	Mümkün olsa koro dersinin yerine başka ders alırdım.					
13	Koro dersine çalışmak hiç içimden gelmez.					
14	Koro dersinin adını bile duymak beni rahatsız eder.					
15	Koro dersinin saatlerinin arttırılmasını isterim.					
16	Koro dersi zevkli geçer.					
17	Koro dersinde farklı eserler öğrenmek hoşuma gider.					
18	Koro dersinde yeni eserler öğrenmek beni sıkır.					
19	Yetkim olsa koro derslerini kaldırırım.					
20	Koro dersinin olduğu günü sabırsızlıkla beklerim.					

1)TAMAMEN KATILYORUM

2)GENELLİKLE KATILYORUM

3) KARARSIZIM

4) KATILMIYORUM

5) ASLA KATILMIYORUM

EK-3

KORO DERSİ ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

KORO DERSİ ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ		1	2	3	4	5
1	Koro dersinde kendimi başarılı bulurum.					
2	Koro dersinde aktif olduğumu düşünürüm.					
3	Koro dersinde, ileri düzeydeki eserleri seslendirebileceğime inanırım.					
4	Koro dersinin gereklerini yerine getirirken zorlanırım.					
5	Koro dersindeki eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakırım.					
6	Yeni bir koro eseri öğrenirken eski bilgilerimi etkili bir şekilde kullanabileceğime inanırım.					
7	Koro dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılarım.					
8	Yeni bir koro eseri öğrenirken onu seslendiremeyeceğim kaygısı duyarım.					
9	Koroda bir grup kurmam ve yönetmem istenirse bunu kolaylıkla başarabilirim.					
10	Koro dersi, kendime olan güvenimi azaltmaktadır.					
11	Koro sınavlarından korkarım.					
12	Zorluk derecesi yüksek olan koro eserlerini seslendirmekten korkarım.					
13	Koro dersinde öğrendiğim eserleri konserlerde hatalı seslendirmekten korkarım.					
14	Çok çalışsam bile koro dersinde başarılı olamayacağıma inanırım.					
15	Koro dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile korkarım.					
16	Koro konserlerine çıkmadan önce kendimi gergin ve huzursuz hissedirim.					
17	Koro dersinde kendimi, arkadaşlarıma yardım edecek kadar yeterli bulurum.					
18	Koro dersindeki eserleri arkadaşlarımla önünde çekinmeden seslendirebilirim.					
19	Arkadaşlarıma koro dersi için uygun öğrenim ortamları hazırlayabilirim.					
20	Koro dersinde verilen eserleri kendi kendime öğrenebilirim.					

1) TAMAMEN KATILYORUM

2) GENELLİKLE KATILYORUM

3) KARARSIZIM

4) KATILMIYORUM

5) ASLA KATILMIYORUM

EK-4

KORO DERSİ AKADEMİK BAŞARI ÖLÇEĞİ

<u>Dersin Kodu ve Adı</u> <u>Sınav Tarihi</u> <u>Öğrencinin:</u> <u>Adı-Soyadı</u> <u>Numarası</u> <u>Ses Grubu</u>		<u>Çok İyi</u>	<u>İyi</u>	<u>Orta</u>	<u>Ortanın Altında</u>	<u>Çok Düşük</u>	TOPLAM PUAN
<u>ÖLÇÜTLER</u>		5	4	3	2	1	
<u>Teknik ve Müzikal Boyut (Bilişsel-Devrimsel)</u>	<u>1</u> Bedensel, zihinsel ve ruhsal hazır bulunma (Eser seslendirmeye hazır bulunuşluk düzeyi;esnek, rahat, dengeli duruş)						
	<u>2</u> Doğru solunum alışkanlığı kazanma (doğru atak, soluk-ses-söz bağlantısı)						
	<u>3</u> Sesi doğru yerde üretme ve yayma						
	<u>3</u> Eseri tonunda söyleme (entonasyon)						
	<u>5</u> Eseri ritmik özelliklerine göre seslendirme (Eseri ritmine uygun, ritim hatası yapmadan seslendirme)						
	<u>6</u> Artikülasyon, Diksiyon (Konuşma dilinde açık ve anlaşılır olma)						
	<u>7</u> Bireysel sesi koro sesine dönüştürme koro ile kaynaştırıp bütünleştirme (Koral söyleme, öne çıkmama, homojenliğe uygun davranma)						
	<u>8</u> Nitelikli ses elde etme-üretme-kullanma (Doğal, hisçirtisiz, havasız ses üretme, vibrato kullanımı, çeviklik-ajilite)						
	<u>9</u> Sesi, register geçişlerinde doğru kullanma						
	<u>10</u> Eseri ait olduğu dönemin stil özelliklerine göre seslendirme						
	<u>11</u> Eseri bütünlük içinde seslendirme (müzik-söz kümelerini buluşturma, doğru cümleme, müzikal çizgiye uygun ve kesintisiz seslendirme)						
	<u>12</u> Eseri müzikal dinamiklerine (hız, nüans vb..) uygun seslendirme						
	<u>13</u> Eserde belirtilen söyleyiş biçimlerini uygulama (legato, staccato, martellato)						
	<u>14</u> Eserin müziksel ruhunu tanımlayan duyarlılığı yansıtmama (Müzikal duyarlılık, ifade gücü)						
<u>Sosyal Boyutu(Duyusal)</u>	<u>15</u> Koro dersinin gereklerini yerine getirme (Eserle ilgili önhazırlık, eserleri vaktinde ve eksiksiz çalışma)						
	<u>16</u> Koro dersine yönelik tutumu ve güdülenme düzeyi						
	<u>17</u> Sosyal iletişim becerisi, sorumluluk alma, takım ruhunu taşıma, liderlik özellikleri yansıtmama						
	<u>18</u> Arkadaşlarıyla ve şefle uyum içinde olma						
	<u>19</u> Konser başarısı (Provalara vaktinde gelme, sahne kurallarına uygun davranma)						
	<u>20</u> Derse yönelik devam-devamsızlık durumu						
Toplam Puan							

EK-5

KORO DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ FAKTÖR ANALİZİ

VE GÜVENİRLİK SONUÇLARI

Tutum Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

KMO ve Bartlett Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,893
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2066,346
	Df	190
	P	,000

Tutum Ölçeği Ortak Varyans Tablosu

Communalites		
soru1	1,000	,722
soru2	1,000	,579
soru3	1,000	,690
soru4	1,000	,651
soru5	1,000	,815
soru6	1,000	,705
soru7	1,000	,764
soru8	1,000	,661
soru9	1,000	,635
soru10	1,000	,526
soru11	1,000	,723
soru12	1,000	,732
soru13	1,000	,748
soru14	1,000	,612
soru15	1,000	,635
soru16	1,000	,771
soru17	1,000	,594
soru18	1,000	,601
soru19	1,000	,727
soru20	1,000	,556

Tutum Ölçeği Faktör Yük Değerleri

Component Matrix	
	1
soru5	,903
soru16	,878
soru7	,874
soru13	,865
soru12	,856
soru19	,852
soru11	,850
soru1	,850
soru6	,840
soru3	,831
soru8	,813
soru4	,807
soru9	,797
soru15	,797
soru14	,782
soru18	,776
soru17	,771
soru20	,746
soru10	,725
soru2	,616

Tutum Ölçeği Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyon Analizi Sonuçları

İki Yarı Test Güvenirlik Değerleri			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,946
		N of Items	10 ^a
	Part 2	Value	,952
		N of Items	10 ^b
		Total N of Items	20
		Correlation Between Forms	,903
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	,949
		Unequal Length	,949
		Guttman Split-Half Coefficient	,948

Tutum Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Değerleri

Güvenirlik Değerleri		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,921	,922	6

EK-6

KORO DERSİ ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ FAKTÖR ANALİZİ

ve GÜVENİRLİK SONUÇLARI

Öz-yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

KMO ve Bartlett Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.935
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1887.324
	Df	190
	P	.000

Öz-yeterlik Algısı Ölçeği Ortak Varyans Tablosu

Communalites		
soru1	1,000	,659
soru2	1,000	,644
soru3	1,000	,665
soru4	1,000	,690
soru5	1,000	,686
soru6	1,000	,516
soru7	1,000	,690
soru8	1,000	,706
soru9	1,000	,668
soru10	1,000	,680
soru11	1,000	,585
soru12	1,000	,607
soru13	1,000	,749
soru14	1,000	,723
soru15	1,000	,670
soru16	1,000	,744
soru17	1,000	,725
soru18	1,000	,795
soru19	1,000	,706
soru20	1,000	,644

Öz-yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yük Değerleri

Component Matrix	
	1
soru18	,891
soru13	,866
Soru16	,863
soru17	,851
soru14	,850
Soru8	,840
soru19	,840
Soru7	,831
Soru4	,830
Soru5	,828
soru10	,825
Soru15	,818
Soru9	,818
Soru3	,816
Soru1	,812
Soru2	,803
soru20	,802
Soru12	,779
Soru11	,765
Soru6	,718

Öz-yeterlik Algısı Ölçeği Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyon Analizi

Sonuçları

Güvenirlilik Değerleri			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,948
		N of Items	10 ^a
	Part 2	Value	,957
		N of Items	10 ^b
		Total N of Items	20
		Correlation Between Forms	,918
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	,957
		Unequal Length	,957
		Guttman Split-Half Coefficient	,952

Öz-yeterlik Algısı Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

Güvenirlilik Değerleri		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,914	,915	6

EK-7

KORO DERSİ AKADEMİK BAŞARI ÖLÇEĞİ FAKTÖR ANALİZİ

ve GÜVENİRLİK SONUÇLARI

Akademik Başarı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

KMO ve Bartlett Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.908
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1523.117
	Df	190
	P	.000

Akademik Başarı Ölçeği Ortak Varyans Tablosu

Communalites		
soru1	1,000	,589
soru2	1,000	,456
soru3	1,000	,508
soru4	1,000	,593
soru5	1,000	,768
soru6	1,000	,623
soru7	1,000	,681
soru8	1,000	,638
soru9	1,000	,673
soru10	1,000	,413
soru11	1,000	,480
soru12	1,000	,547
soru13	1,000	,645
soru14	1,000	,563
soru15	1,000	,479
soru16	1,000	,701
soru17	1,000	,519
soru18	1,000	,681
soru19	1,000	,556
soru20	1,000	,525

Akademik Başarı Ölçeği Faktör Yük Değerleri

Component Matrix	
	1
soru5	,877
soru16	,838
soru7	,825
soru18	,825
soru9	,820
soru13	,803
soru8	,799
soru6	,789
soru4	,770
soru1	,768
soru14	,750
soru19	,746
soru12	,740
soru20	,724
soru17	,720
soru3	,713
soru11	,692
soru15	,692
soru2	,675
soru10	,642

Akademik Başarı Ölçeği Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyon Analizi
Sonuçları

Güvenirlilik Değerleri			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.930
		N of Items	10 ^a
	Part 2	Value	.925
		N of Items	10 ^b
		Total N of Items	20
			Correlation Between Forms
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	.937
		Unequal Length	.937
		Guttman Split-Half Coefficient	.937

Akademik Başarı Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

Güvenirlilik Değerleri		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.960	.962	20

EK-8

DENEY VE KONTROL GRUBUNUN

EŞLEŞTİRİLMESİ

Eşleştirme Yoluyla Atanan Deney ve Kontrol Grupları

Öğrenci Sıra No	Aldığı Not	Ses Grubu	Öğrenci Sıra No	Aldığı Not	Ses Grubu
K1	100	A	D1	100	S
K2	94	S	D2	98	B
K3	93	A	D3	95	A
K4	93	A	D4	93	S
K5	92	S	D5	92	T
K6	91	A	D6	90	A
K7	90	B	D7	88	A
K8	88	S	D8	90	S
K9	87	S	D9	90	T
K10	86	T	D10	89	B
K11	86	B	D11	83	T
K12	80	T	D12	82	B
K13	80	B	D13	80	T
K14	76	A	D14	80	B
K15	32	B	D15	32	A

EK-9**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI KORO III DERSİ İÇERİĞİ**

Müzik Öğretmenliği Programı Koro III Dersi İçeriği*

DERS BİLGİLERİ					
Ders	Kodu	Yarıyıl	T+U Saat	Kredi	AKTS
Koro III	262	4	2+2	3	3
Ön Koşul	Yok				
Dersin Dili	Türkçe				
Dersin Seviyesi	Lisans				
Dersin Türü	Zorunlu				
Dersi Veren Öğretim Elemanı					
Dersin Yardımcıları					
Dersin Amacı	Önceki dönemlerde alınan derslerin devamı olarak bu dersin amacı da öğrencilerin müzik dağarcıklarını çeşitli dönemlerden ve biçimlerden seçilen eserlerle zenginleştirmek, onların çok sesli seslendirme yeteneklerini geliştirerek diğerleriyle şarkı söyleme becerileri kazanmalarını sağlamaktır				
Dersin Öğrenme Çıktıları	<ol style="list-style-type: none"> 1. nefes kullanımına ilişkin becerilerini geliştirecek. 2. bir koroda şarkı söyleyebilme becerilerini geliştirecek. 3. bir konsere hazırlanma ve prova yapma beceri ve sorumluluklarını üstlenecek. 4. sahneye çıkarak seyircilere bir konser verebilme becerisine ulaşacak. 				
Dersin İçeriği	Ruhsal ve bedensel yumuşama ile birlikte solunumu güçlendirmeye yönelik çalışmalar, (birlikte soluk alıp verme, uzun soluklu, kesik kesik, soluk dinamiklerine dayalı alıştırılmalar) , Ses- soluk bağlantısını güçlendirme ve geliştirmeye yönelik çalışmalar. Seslendirilen eserlerde yapılan cümlelemelerde ses-soluk-söz bağlantısını kurma. Eserlerin seslendirilmesinde ses grupları arasındaki denge ve bütünlüğün sağlanmasına yönelik çalışmalar. Sınıf düzeyine uygun eserleri, içerdiği müzikal dinamik özelliklerine dikkat ederek seslendirme ve yorumlama. Koro eğitiminde kazandırılan teknik ve müzikal birikimi sergilemek üzere konser programı hazırlama ve sunma.				
DERS AKIŞI					
Hafta	Konular				Ön Hazırlık
1	Koroda ses eğitimi uygulamaları				
2	Ses üretme ve yayma çalışmaları				
3	Dil ve konuşma çalışmaları				
4	Koro yönetimi ve teknikleri				
5	Koro yönetim tekniklerinin uygulanmasında temel davranışlar				

6	Ölçü vuruş teknikleri Örnek kalıplar üzerinde uygulama çalışmaları					
7	Basit, bileşik, karma ölçülerde vuruş teknikleri					
8	Arasınav					
9	Dönemlere göre stiller ve yorum özellikleri					
10	Rönesans, barok,klasik dönem					
11	Türkiyede uluslar arası müzik sanatına genel bakış					
12	Yapıt seçiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkeler					
13	performans değerlendirmesi					
14	Konser programları ve organizasyonları.Konser programlarından örnekler					
15	Dönem Sonu Sınavı					
8			X			
9	KAYNAKLAR		X			
Ders Notu	Suna Çevik ANKARA 1999 Yurtrenkleri yayınevi Saip Egüz Ankara 1980 Ayyıldız matbaası					
Diğer Kaynaklar						
MATERYAL PAYLAŞIMI						
Dökümanlar						
Ödevler						
Sınavlar						
DEĞERLENDİRME SİSTEMİ						
YARIYIL İÇİ ÇALIŞMALARI		SAYISI	KATKI YÜZDESİ			
Ara Sınav		1	%30			
Konser Başarısı			%10			
Dönem Sonu Sınavı		14	%60			
		Toplam				
Yıl içinin Başarıya Oranı			%40			
Finalin Başarıya Oranı			%60			
Toplam						
DERSİN PROGRAM ÇIKTILARINA KATKISI						
No	Program Öğrenme Çıktıları	Katkı Düzeyi				
		1	2	3	4	5
1		X				
2			X			
3		X				
4			X			
5		X				
6			X			
7		X				

AKTS / İŞ YÜKÜ TABLOSU			
Etkinlik	Sayısı	Süresi (Saat)	Toplam İş Yüğü (Saat)
Ders Süresi (Sınav haftası dahildir: 15x toplam ders saati)	15	4	60
Sınıf Dışı Ders Çalışma Süresi (Ön çalışma, pekiştirme)	15	2	30
Ödevler	14	1	14
Sunum / Seminer Hazırlama			
Arasnavlar	1	1	1
Yarıyıl Sonu Sınavı	1	1	1
Toplam İş Yüğü			106
Toplam İş Yüğü / 30 (s)			3,05
Dersin AKTS Kredisi			3

*KATÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı Koro III Dersi İçeriği

EK-10**YAPILANDIRMACI KORO DERSİ ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
FORMLARI***

* MEB İlköğretim Müzik Dersi Programı ve GSSL Batı Müziği Koro Eğitimi
Dersi Programı'ndan Faydalanılarak Hazırlanmıştır

Koro Dersi Öz- Değerlendirme Formu Örneği

Öğrencinin.....

Adı Soyadı.....Numarası.....Ses Grubu.....

Bu çalışmada neler yaptım?.....

Eseri nasıl/hangi yöntemlerle öğrendim?.....

Bu çalışmada başarılı olduğum bölümler.....

Bu çalışmada en çok zorlandığım bölümler.....

Performansımı nasıl değerlendiriyorum?.....

Üzerinde durmam gereken ölçüler/bölümler:.....

EK-11**YAPILANDIRMACI KORO DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI***

* MEB İlköğretim Müzik Dersi Programı ve GSSL Batı Müziği Koro Eğitimi Dersi Programı'ndan Faydalanılarak Hazırlanmıştır

Solunum- Ses Üretme-Yayma- Alanındaki Kazanım-Etkinlik ve Açıklamalar

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
SOLUNUM- SES ÜRETME-YAYMA	<p>K Ruhsal ve bedensel rahatlamamanın şarkı solunumundaki önemini açıklar.</p> <p>K Doğru solunum için duruş pozisyonunu gösterir.</p> <p>K Nefes kullanımına ilişkin becerileri geliştirir.</p> <p>K Soluk alma, soluk tutma ve soluk verme alıştırmaları yapar.</p> <p>K Legato-staccato, p, mf ve f soluk alıştırmaları yapar.</p> <p>K Gittikçe kuvvetlenen, gittikçe hafifleyen, dalgalı soluk, soluk fırlatma, ritmik soluk, karma soluk alıştırmaları yapar.</p> <p>K Doğru solunum alışkanlığı kazanır.</p> <p>K Nefes Ses Çalışmaları Yapar</p> <p>K Nitelikli (doğal, hışırtısız, havasız) ses elde etmeyi öğrenir</p> <p>K Konuşurken ve Şarkı Söylerken Sesini Doğru Kullanır..</p> <p>K Sesi doğru yerde üretme ve yaymayı öğrenir.</p> <p>K Sesini register geçişlerinde doğru kullanır.</p> <p>K Eseri tonunda (entonasyona uygun) söylemeyi öğrenir.</p>	<p>E Doğru şarkı solunumu için gerekli olan evreler tanıtılır. Görsel öğrelerle desteklenerek duruş (postür) pozisyonu vücut bölümlerinde aşamalı olarak uygulanır; ruhsal ve bedensel rahatlama sağlanır. Soluk alma, soluk tutma, soluk verme evreleri sınıfla birlikte gerçekleştirilir.</p> <p>E Legato-staccato, p, mf, f soluk alıştırmaları yapılır. Gittikçe kuvvetlenen, gittikçe hafifleyen soluk alıştırmaları yapılır.</p> <p>E Gürlük terimlerinden yararlanılarak dalgalı soluk alıştırmaları yapılır. Legato soluk verilirken işaretle çabuk soluk alma alıştırmaları yapılır.</p> <p>E Tıs, koh, kık, hoh, s vb. hece ve harflerle soluk fırlatma alıştırmaları yapılır. Öğretmen tarafından verilen ritim kalıbı soluk ile tekrar edilir.</p> <p>E Yaptırılacak egzersizler oyunlara dönüştürülebilir. Öğrencilere burunlarından nefes alırken gül kokladıkları hayal ettirilir ve aldıkları nefesi şişirilmiş bir balondan boşalan hava gibi bırakmaları istenir. “SSSSS” bu örnek koro derslerinde uygulanan nefes egzersizleriyle farklı nüanslarla devam ettirilebilir. Daha sonra öğrencilerden korkmuş gibi davranarak kısa ve çabuk nefes almaları, ardından da aldıkları nefesi yılanın tıslaması gibi boşaltmaları istenir.</p> <p>E Çeşitli warm-up kitaplarından nefes çalışmaları, doğru atak, soluk-ses-söz bağlantısını, entonasyonu sağlayıcı warm-up egzersizler yaptırılır.</p> <p>E Öğrencilere konuşurken ve şarkı söylerken seslerini doğru kullanmalarına yönelik örnek uygulamalar yaptırılır. Bunun için warm-up kitaplarındaki nefes-ses-söz bağlantılı egzersizler yaptırılır. Daha koyu veya daha açık ses elde etme, tonda söyleme vb farklı egzersizlerden faydalanılır.</p>	<p>A Bedensel rahatlama hareketlerinde aşırıya kaçılarak fiziksel rahatsızlığa neden olunmamalıdır.</p> <p>A Ruhsal rahatlamamanın, düşünce yoluyla sinir sistemini rahatlatmak olduğu açıklanır.</p> <p>A Duruş (postür) pozisyonu için ayna karşısında çalışma yapılabilir.</p> <p>A Soluk alma-verme alıştırmalarında çiçek koklama, iç çekme, hayret, korku, mum üfleme gibi yansımalar kullanılmalıdır.</p> <p>A Soluk alıştırmalarında s, f, ts, vb. sessizlerle başlanmalıdır.</p> <p>A Soluk alıştırmaları yapılırken kalbe getireceği yük düşünülerek çalışma süresi iyi planlanmalıdır.</p> <p>A Soluk alıştırmalarında yapılan gürlük alıştırmalarının eser uygulamalarını doğrudan etkilediği açıklanır.</p> <p>A Soluk alıştırmalarında soluk kalitesinin bozulmamasına özen gösterilmelidir.</p> <p>A Alıştırmalar sırasında küçük rahatlama ve yumuşamalar sağlanmalıdır.</p>

Solunum- Ses Üretme-Yayma Alanındaki Kazanım-Etkinlik ve Açıklamalar

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
SOLUNUM- SES ÜRETME-YAYMA	<p>K Markato ses üretir.</p> <p>K Aralık alıştırmaalarında doğru ses üretir.</p> <p>K Müzik cümlesinde soluk yenileme alıştırmaaları yapar.</p> <p>K Tutan seslerle sesli harf değişimi yapar.</p> <p>K Rezonans alıştırmaalarında doğru sesi üretir.</p> <p>K Register birleştirme çalışmaları yapar.</p> <p>K Cümleme alıştırmaaları yapar</p> <p>K Oktav alıştırmaaları yapar.</p> <p>K Entonasyonu geliştirici alıştırmaalar yapar.</p> <p>K Bağlı, bağısız, kısa ve kesik ses üretir .</p>	<p>E “Non, mam, hah, sih, sah vb.” hecelerle markato ses üretme çalışmaları yapılır.</p> <p>E “Di, ya, vi, va, zi, za, yu, ya, a, e vb.” hece ve harflerle aralık alıştırmaaları yapılır.</p> <p>E Uygun müzik cümleleri kullanılarak soluk yenileme alıştırmaaları yapılır.</p> <p>E Tutan seslerle a, e, o, ö, u, ü, ı, i harf değişimi alıştırmaaları yapılır.</p> <p>E Önce kapalı ağızla sonra mam, mem, mim, mom, mum, nan, dım, yu vb.” hecelerle rezonans alıştırmaaları yapılır.</p> <p>E Dizi seslerle register birleştirme alıştırmaaları yapılır.</p> <p>E Ses sınırları dikkate alınarak oktav alıştırmaaları yapılır.</p> <p>E Soluk dengeli kullanılarak cümleme alıştırmaaları yapılır.</p> <p>E Önceden öğrenilmiş eser üzerinde ses gruplarını toplu halde tutmayıp birbirine karıştırarak söyleme, gerçek tonundan yarım ton tiz söyleme, sonra tekrar tona dönme, eseri seslendirirken bir işaretle susarak içinden söyleme, ardından işaretle dışından söyleme vb. entonasyonu geliştirici alıştırmaalar yapılır.</p> <p>E Yu, ya, mi, mo, si, so, zi, za vb. hecelerle bağlı (legato) ses üretme alıştırmaaları yapılır.</p> <p>E Ma, mo, mü, no, nü, di, dü, lü, vb hecelerle bağısız (non legato) ses üretme çalışmaları yapılır.</p> <p>E Nah, hah, sih, hih, sah, hah vb. hecelerle kısa ve kesik (staccato) ses üretme alıştırmaaları yapılır.</p>	<p>A Markato ses üretme alıştırmaalarında marşlardan yararlanılır.</p> <p>A Aralık alıştırmaalarında nota değişimi yapılırken ses kesintiye uğratılmamalıdır.</p> <p>A Tutan seslerde vibratosuz söylemeye özen gösterilmelidir.</p> <p>A Rezonans alıştırmaaları yapılırken sınıf seviyesine göre iki sesli, üç sesli, dört sesli alıştırmaalar seçilmelidir.</p> <p>A Register geçişlerinde seste renk değişikliği meydana geleceği, geçişlerin belirsiz hale gelmesinin uzun zaman alabileceği açıklanmalıdır. Oktav alıştırmaalarında sesin gürlüğünden çok entonasyonu, doğru ve doğal tınlı ses hedeflenmelidir.</p> <p>A Bu ünitenin sonunda öğrencilerin, doğru soluk alma, doğru ses üretme ve yayma becerisi kazanmaları beklenir.</p> <p>A Bu ünite ile ilgili olarak ölçme ve değerlendirme çalışmalarında; öz değerlendirme, grup değerlendirme ve öğrenci gözlem formlarından yararlanılabilir.</p> <p>A Ses üretme ve yayma çalışmalarına orta tonlardan başlanmalı, zorlanmalar başladığında bırakılmalıdır.</p> <p>A Bağlı (legato) ses üretme alıştırmaalarından bağısız (non legato), kısa ve kesik (staccato) alıştırmaalarına geçilirken tekniğe dikkat edilmelidir.</p> <p>A Ses üretme ve yayma alıştırmaaları inici ve çıkıcı ses dizileri ve aralık alıştırmaaları şeklinde yapılır.</p>

Müzikal Dinamikler Alanındaki Kazanım, Etkinlik ve Açıklamalar

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
MÜZİKAL DİNAMİKLER	<p>K Müzikte hız ve gürlük basamaklarını uygular.</p> <p>K Andante, Allegro, Allegretto, Moderato vb. hız terimlerini uygular.</p> <p>K Crescendoyu uygular.</p> <p>K Descrescendoyu uygular</p> <p>K Ritardandoyu uygular</p> <p>K Accelerandoyu uygular.</p> <p>K p, mf ve f'yi uygular.</p> <p>K Eseri müzikal dinamiklerine uygun söyler.</p> <p>K Müziklere uygun hızda hareket eder.</p>	<p>E Eserlerdeki müzikal dinamiklere dikkat çekilir.</p> <p>E Öğrencilerden, öğrendikleri eserleri belirtilen hız ve gürlükte seslendirmeleri istenir.</p> <p>E Tren sesi (çuf-çuf), rüzgar sesi (vuu) ve yağmur sesinin (tıp tıp) hafiften başlayarak giderek kuvvetleşmesi sonra kuvvetli gürlükten hafif gürlüğe doğru değişmesi taklit ettirilir. Böylece öğrencilerin gürlük değişimlerini fark etmeleri sağlanır.</p> <p>E Sesin daha net duyulabilmesi için tiyatro ve konser salonlarında neler yapıldığını araştırmaları istenir. Bu konuda bir mekanda yapılabilecek düzenlemelerle ilgili basit materyaller kullanarak modeller geliştirmeleri beklenir.</p> <p>E Öğrencilerin seslendireceği eserlerde hız ve gürlük basamakları ile ilgili uluslararası terminoloji de kullanılarak uygun etkinlikler düzenlenir.</p> <p>E Eserin sözleri tahtaya yazılarak nüansların sözler üzerinde grafiksel çizimleri yapılır.</p> <p>E Legato, staccato, martellato, puandorg gibi terimlerle ilgili açıklayıcı egzersizler yapılır.</p> <p>E Vurmalı bir çalgı (örn.bongo) ile yavaş ve hızlı tempoda ritim çalınarak öğrencilerin bu ritimlere uygun hareket etmeleri ve hız farklılıklarını hissetmeleri istenir. Bu çalışmadan sonra öğrencilere yavaş ve çabuk hızlarda müzik örnekleri dinletilir ve müziğe uygun hızlarda hareket etmeleri beklenir.</p>	<p>A Öğrenciler şarkıları söylerken esere anlam katacak uygun hız ve gürlüğe dikkat etmelidir. Örneğin bir baladı yumuşak, marşı ise daha dinamik ve coşkulu söylemeleri gibi...</p> <p>A Ana hız ve gürlük basamakları üzerinde durularak, uluslararası terimler tanıtılmalı ve kullanım yerleri belirtilmelidir. Öğrenilen hız ve gürlük terimlerini birlikte uygulayabilme çalışmalarına yer verilmelidir</p> <p>A Özellikle “giderek yavaşlama (Ritardando) ve Giderek Çabuklaşma (Accelerando)” hız değişiklikleri, hareketle hissettirilmelidir. Crescendo-decrescendo üzerinde durulmalıdır.</p>

Diksiyon-Artikülasyon Alanındaki Kazanım, Etkinlik ve Açıklamalar

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
DİKSİYON-ARTİKÜLASYON	<p>K Dil ve konuşmanın toplumdaki önemini açıklar.</p> <p>K Dilin müziğe, müziğin dile etkilerini açıklar.</p> <p>K Tonlamanın önemini açıklar.</p> <p>K Tonlama alıştırmaları yapar.</p> <p>K Vurgulamanın önemini açıklar.</p> <p>K Dilimizdeki sözcüklerde vurgu noktalarını ayırt eder.</p> <p>K Vurgulama alıştırmaları yapar.</p> <p>K Konuşmayı sürdürmek ve konuşmaya anlam katmak için duraklama yapar.</p> <p>K Kendi dil ve konuşma bozukluklarını belirler.</p> <p>K Kendi dil ve konuşma bozukluklarını gidermeye yönelik alıştırmalar yapar.</p> <p>K Kendi dil ve konuşmasının kalitesini geliştirmeye yönelik alıştırmalar yapar.</p>	<p>E Öğrenciler “dil nedir?”, “konuşma nedir?” sorularının yanıtlarını bulmaya ve güzel konuşmanın bireyin toplumda yer edinmesine yönelik etkileri konusunda araştırmaya yönlendirilir.</p> <p>E Tonlamaya uygun dil gereçleri öncelikle tonlama yapılmadan, daha sonra anlamına uygun tonlama yapılarak okunur.</p> <p>E Öğrencilerden yazı dilindeki duraklamalara dikkat ederek verilen dil gereçlerini (şiiir, öykü, fıkra vb.) okumaları istenir.</p> <p>E Dil gereçleri kullanılarak öğrencilerin bireysel dil ve konuşma bozuklukları tespit edilir.</p> <p>E Dil gereçleri kullanılarak boğumlamada karşılaşılabilecek gevşeklik, atlama, harf değiştirme, pelteklik ve tutukluk gibi bozuklukları giderici çalışmalar yapılır.</p> <p>E Dil gereçleri kullanılarak yanlış tonlama, vurgulama ve duraklamayı gidermeye yönelik çalışmalar yapılır.</p> <p>E İyi bir konuşmanın işitilebilir, akıcı, açık, hoşça gider, bükümlü vb. özellikleri taşıması gerektiği açıklanır.</p>	<p>A Dil gereçleri olarak tekerlemeler, atasözleri, şiiirler, kısa düz yazılar, fıkralar kullanılabilir.</p> <p>A Vurgulamaların her dilde farklı olduğu açıklanır.</p> <p>A Bu ünitenin sonunda öğrencilerin doğru diksiyon-artikülasyona sahip olma, anlamına uygun tonlama ve vurgulama alt becerilerini kazanmaları beklenir.</p>

Eser Çözümleme-Seslendirme Alanındaki Kazanım, Etkinlik ve Açıklamalar

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
ESER ÇÖZÜMLEME-SESLENDİRME	<p>K Eserin ton-makam, ölçü sayısı ve usulünü belirler.</p> <p>K Eserin bölümlerini belirler.</p> <p>K Eserin türünü ve dönemini belirler.</p> <p>K Eserin stil ve yorum özelliklerini açıklar.</p> <p>K Eser ile ilgili literatürü tarar.</p> <p>K Eserin nota isimleri ile tartımını okur.</p> <p>K Eserin sözlerini nota sürelerine uygun okur.</p> <p>K Eserin notalarını seslendirerek solfejini yapar.</p> <p>K Eseri sözleri ile seslendirir.</p> <p>K Eseri eşliği ile birlikte seslendirir.</p> <p>K Söylerken kendi sesini dinler</p> <p>K Söylerken grubu ile olan uyumuna dikkat eder.</p> <p>K Söylerken koro ile olan uyumuna dikkat eder.</p> <p>K Çalışılan eserin ses ya da görüntü kaydındaki seslendirmeyi nüans, tempo vb. özellikler açısından kendi korosu ile karşılaştırır.</p>	<p>E Eserin tonu-makamı, ölçü sayısı-usulü, öğrencileri zorlayabilecek müzik cümleleri, aralıklar, tiz ve pes sesler, yürüyüşler, ilk akor, tempo, modülasyon ve geçkiler, nüans terim ve işaretleri, soluk alma yerleri incelenir, belirlenir ve önlem alınması gereken yerler işaretlenir.</p> <p>E Eserin türü, dönemi, stil ve yorum özellikleri tartışılır.</p> <p>E Eser ile ilgili literatür bilgileri (bestecisi-yazıldığı dönem-bölge-hikayesi) öğrenciler tarafından araştırılır ve sınıfta tartışılır.</p> <p>E Eserin sözleri okunur, verilmek istenen duygu ve düşünce tartışılır.</p> <p>E Eser yabancı sözlüye öğrenciler eserin Türkçesinin ve doğru telaffuzunun bulunmasına yönlendirilir.</p> <p>E Eserin nota isimleri ile tartımı (bona) yapılır.</p> <p>E Eserin sözleri, nota sürelerine uygun olarak konuşma korosu şeklinde boğumlamaya dikkat edilerek okunur.</p> <p>E Eserin notaları seslendirilerek solfej yapılır. Solfejde temiz bir söyleme sağlandıktan sonra sözleri eklenir.</p> <p>E Eserin tamamının bitmesi beklenmeden uygun cümlelerde tüm gruplar birleştirilir.</p> <p>E Çalışılan eser eşlikli ise eşliği ile birleştirilir.</p> <p>E Öğrencilerin, söyleme sürecinde kendi grubu ve tüm koro ile uyumlu, bağdaşık (homojen) ses üretmeleri için kendi sesini, kendi grubunu ve tüm koroyu dinlemeleri sağlanır.</p> <p>E Çalışılan eserin ses ya da görüntü kaydı dinlenir/izlenir.</p>	<p>A Seçilen eserin düzeye uygun olmasına dikkat edilmelidir.</p> <p>A Eser seçiminde çeşitlilik sağlanmalıdır. Hep aynı türde çalışılan eserler öğrencilerin sıkılmasına neden olabilir.</p> <p>A Eser seçimlerinde öğrencilerin fikirlerini almak, eserin ve çalışmaların sahiplenilmesi açısından önemlidir.</p> <p>A Nüans terim ve işaretleri, soluk alma yerleri olmayan eserler önceden öğretmen tarafından işaretlenmelidir.</p> <p>A Çalışmalarda yapılan yanlışlıklar o anda yapılan açıklamalarla düzeltilmeli sonraya bırakılmamalıdır.</p> <p>Yanlışlar yerleştikten sonra düzeltilmesi daha zor olacaktır.</p> <p>A Açıklamalar kısa, net ve anlaşılır olmalı, uzun açıklamalar çalışma başında ya da sonunda yapılmalıdır.</p> <p>A Eserler her zaman aynı öğretim yöntemleri ile çalışılmayabilir. Eserin özelliğine göre farklı öğretim yöntemleri geliştirilmelidir.</p> <p>A Eserin yalnızca belirli bir bölümünde sorun yaşanıyorsa tekrar tekrar başa dönmek yerine yalnızca o bölüm tekrar edilmelidir.</p> <p>A Eser uygulamalarının her aşamasında doğru duruş, doğru soluk, doğru ses üretme, boğumlama ve entonasyon hatırlatılmalı ve öğrenciler gözlemlenmelidir.</p> <p>A Tam olarak öğrenilmiş bir eseri, aşırı tekrar etmek zaman kaybı olabilir bu da öğrencilerde sıkılmaya neden olabilir.</p> <p>A Entonasyonu geliştirmek için eşiksiz koro çalışmalarında piyanodan çok fazla yararlanılmamalıdır. Hatta eşlikli eserler bile zaman zaman eşiksiz çalışılmalıdır.</p> <p>A Çalışmalarda zindeliği sağlamak için arka arkaya çalışılan eserler tempo ve ritim açısından farklı olmalıdır.</p>

Koro Disiplini-Konser Programı Hazırlama Alanındaki Kazanım, Etkinlik ve Açıklamalar

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
KORO DİSİPLİNİ-KONSER PROGRAMI HAZIRLAMA	<p>K Bir konsere hazırlanma ve prova yapma beceri ve sorumlulukları üstlenir.</p> <p>K Arkadaşlarıyla ve şefle uyum içinde olur.</p> <p>K Sosyal iletişim becerisi, sorumluluk alma, takım ruhunu taşıma, liderlik özellikleri yansıtmayı öğrenir.</p> <p>K Koro dersinin gereklerini yerine getirir.</p> <p>K Öz-düzenlemeli ve işbirlikli olarak çalıştığı eserleri sergiler</p> <p>K Sahneye çıkarak seyircilere bir konser verebilme becerisine ulaşır.</p> <p>K Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır</p> <p>K Koronun ve kendisinin sahne performansını değerlendirir.</p> <p>K Çevresindeki müzik etkinliklerine katılır.</p> <p>K Farklı dönemlere ait eserleri dinleyerek ve seslendirerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir</p>	<p>E Öğrendikleri eserleri diğer insanlarla paylaşımları için çeşitli koro dinletileri düzenlenir</p> <p>E Müzik dinlerken veya söylerken çevreyi rahatsız etmeyecek şekilde davranmanın gereği vurgulanır.</p> <p>E Konser salonlarında sergilenmesi gereken davranış biçimi üzerinde durulur.</p> <p>E Koro öğrencileriyle birlikte imkanlar dahilinde farklı illerdeki koro festivallerine, etkinliklere katılır. Daha sonra bu etkinliklerde edindikleri deneyim ve izlenimleri arkadaşları ile paylaşımları istenir.</p> <p>E Öğrencilerin okullarında ve yakın çevrelerinde yapılan önemli günlerle ilgili müzik etkinliklerine dinleyici veya görevli olarak katılmaları sağlanır ve edindikleri deneyim ve yaşantılara ilişkin gözlemlerini arkadaşlarıyla paylaşımları istenir.</p> <p>E Öğrencilerden belirli gün ve haftaların konusu hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri istenir. Bu günlerde söylenen şarkıların konu özelliklerine dikkat çekilir ve anlamlarına uygun söylemeleri sağlanır. Ayrıca bu kutlamalarda düzenlenecek etkinlikler için öğrencilere görüşleri sorulur</p> <p>E Kaydedilen sahne performansı izlenerek sınıfta tartışılır.</p> <p>E Dinleti etkinliklerinde programları hazırlarken her döneme ait eserlere karma olarak yer verilir.</p> <p>E Eserlerin farklı korolarca seslendirilmiş videoları ve ses kayıtları dinletilir, izletilir.</p>	<p>A Eserle ilgili ön hazırlığın, eserlere vaktinde ve eksiksiz çalışmanın önemine dikkat çekilir.</p> <p>A Provalara vaktinde gelme, sahne kurallarına uygun davranmanın önemine dikkat çekilir.</p> <p>A Gürültü yapmanın ne kadar rahatsızlık verici olduğuna dikkat çekilir.</p> <p>A Bu etkinlikler öğrencideki organizasyonda görev üstlenme, sorumluluk alma vb davranışları olumlu yönde etkiler.</p> <p>A Her ders sonunda değerlendirme yapılmalı, bir sonraki ders yapılacak olan çalışma için uyarılarında bulunularak hazırlıklı gelinmesi hatırlatılmalıdır.</p> <p>A Bu ünitenin sonunda öğrencilerin koro disiplini, sahne ve performans becerilerini kazanmaları beklenir.</p> <p>A Bu ünite ile öğrencilerin sorumluluk, disiplin, azim, hoşgörü, sevgi, saygı, duyarlılık, sabır, öz-güven, estetik, motivasyon ve dayanışma vb. değerlere ulaşması beklenir.</p> <p>A Öğrenciler bu ünite edindikleri bilgi ve beceriler doğrultusunda çeşitli müzik türlerinde repertuar oluşturarak “vokal müzik grubu/grupları” kurma projesi geliştirmeye yönlendirilebilir.</p> <p>A Bu ünite ile ilgili olarak ölçme ve değerlendirme çalışmalarında; derecelendirme ölçeği, öz-grup-akran değerlendirme, öğrenci gözlem formu, proje değerlendirme ölçeği kullanılabilir.</p>

EK-12

YAPILANDIRMACI KORO DERSİ 5-E MODELİ

Birinci Eser İşleniş Formu

<p>Sınıf: Koro III</p> <p>Konu: Vücut İkliminin Sultanı Sensin</p> <p>Süre: 210 dk (1 Hafta Süresince İşlenecek)</p> <p>Öğretim Yöntemleri: İşbirlikli Öğrenme, Probleme, Buluşa, Araştırmaya Dayalı Öğrenme</p> <p>Kullanılan Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Şarkının Videoları, Kamera, Öz-Grup ve Akran Değerlendirme Formları,</p> <p>Kullanılan Eşlik Çalgıları: A-Cappella (Eşliksiz)</p>	
<p>Giriş (Excite) 30 dk</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Warm-up Egzersizleri - Eserin Videolarının İzlenmesi -Problem Durumunun Ortaya Konması - Öğrencilerin Dikkatini Çekmek İçin Sorular Yöneltilmesi Soru 1: Sizce Eserin Makamı Nedir? Soru 2: Eser Hangi Döneme Ait Olabilir? Soru 3: Eser Sizce Neyi Anlatıyor? Soru 4: 6/4lük Bir Eser Hangi Ölçü Rakamlarına Yakındır? - Eserle İlgili Genel Bilgilerin Verilmesi
<p>Keşif (Explore) 45 dk</p>	<p>Problem Durumu Olarak Ortaya Konan Vücut İkliminin Sultanı Sensin Eserinin Öz-Düzenlemeli Olarak Çalışılması</p>
<p>Açıklama (Explain) 20 dk</p>	<ul style="list-style-type: none"> --Öğrencilerin Keşif Aşamasındaki Kazanımlarını Sergilemesi -Eğitimcinin Sergileme Sonrası Geri Dönüt Vermesi
<p>Ara 15 dk</p>	
<p>Derinleşme (Elaborate) 50dk</p>	<p>Keşif Aşamasındaki Öz-Düzenlemeli Bireysel Öğrenme Ortamından İşbirlikli Ortama Geçiş Takımların Oluşturulması</p>
<p>Değerlendirme (Evaluate) 60 dk</p>	<p>Performans Ödevlerini Tamamlayan Takımların Eserleri Sergilemesi</p> <p>Öz-Grup-Akran Değerlendirme</p>

İkinci Eser İşleniş Formu

Sınıf: Koro III

Konu: The Lily and the Rose

Süre: 210 dk (2 Hafta Süresince İşlenecek)

Öğretim Yöntemleri: İşbirlikli Öğrenme, Probleme, Buluşa, Araştırmaya Dayalı Öğrenme

Kullanılan Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Şarkının Videoları, Kamera, Öz-Grup ve Akran Değerlendirme Formları,

Kullanılan Eşlik Çalgıları: Piyano, Viyolonsel

<p>Giriş (Excite) 30 dk</p>	<p>- Warm-up Egzersizleri - Eserin Videolarının İzlenmesi -Problem Durumunun Ortaya Konması - Öğrencilerin Dikkatini Çekmek İçin Sorular Yöneltilmesi Soru 1: Sizce Bu Eserin Bestecisi Daha Önce İşlediğimiz Hangi Eserin Bestecisi Olabilir?(Geçen Yıl İşlenen Can You Hear me) Soru 2: Eserin Sözlerinin Yazıldığı Dönem Nedir? Soru 3: Eserin Tonu Nedir? Soru 4: Eser Kaç Kaçlıktır? Soru 5: Eser Sizce Neyi Anlatıyor? Soru 6: Balad, Chanson Nedir? -Eserle İlgili Genel Bilgilerin Verilmesi</p>
<p>Keşif (Explore) 45 dk</p>	<p>Problem Durumu Olarak Ortaya Konan The Lily and the Rose Eserinin Öz-Düzenlemeli Olarak Çalışılması</p>
<p>Açıklama (Explain) 20 dk</p>	<p>-Öğrencilerin Keşif Aşamasındaki Kazanımlarını Sergilemesi -Eğitimcinin Sergileme Sonrası Geri Dönüt Vermesi</p>
<p>Ara 15 dk</p>	
<p>Derinleşme (Elaborate) 50dk</p>	<p>Keşif Aşamasındaki Öz-Düzenlemeli Bireysel Öğrenme Ortamından İşbirlikli Ortama Geçiş Takımların Oluşturulması</p>
<p>Değerlendirme (Evaluate) 60 dk</p>	<p>Performans Ödevlerini Tamamlayan Takımların Eserleri Sergilemesi Öz-Grup-Akran Değerlendirme</p>

Üçüncü Eser İşleniş Formu

Sınıf: Koro III

Konu: Geographical Fugue

Süre: 210 dk (2 Hafta Süresince İşlenecek)

Öğretim Yöntemleri: İşbirlikli Öğrenme, Probleme, Buluşa, Araştırmaya Dayalı Öğrenme

Kullanılan Materyaller: Nurhan Cangal Atasözleri ve Tekerlemeler Üzerine Şarkılar Kitabı, Aziz Balkan Ritim Çalışmaları, Bilgisayar, Projeksiyon, Şarkının Videoları, Kamera, Öz-Grup ve Akran Değerlendirme Formları, Mikrofon(Beatbox için)

Kullanılan Eşlik Çalgıları: Bongo, Beatbox

Giriş (Excite) 30 dk	<p>-Warm-up Egzersizleri</p> <p>-Öğrencilerin Dikkatini Çekmek İçin Sorular Yöneltilmesi</p> <p>Soru 1: Honolulu, Mississippi, Nagazaki, Trinidad, Titicaca, Mexico,Canada, Malaga, Rimini, Brindisi Nerededir?</p> <p>Soru 2: Eserin Yazıldığı Dönem Nedir?</p> <p>Soru 3: Füg Nedir?</p> <p>Soru 4: Eser Kaç Kaçlıktır?</p> <p>Soru 5: Eserde En Çok Geçen Ritim Kalıpları Nelerdir?</p> <p>Soru 6: Eserde Birbirinin Aynısı Olan Ölçüleri Tespit Edebilir misiniz?</p> <p>-Problem Durumunun Ortaya Konması</p> <p>-Eserle İlgili Genel Bilgilerin Verilmesi</p> <p>-Eser Ritmik Olduğu İçin Çeşitli Ritim Çalışmalarının Yapıtırılması</p> <p>- Eserdeki Ritm Kalıplarının Tanıtılması</p> <p>-Eserin Videolarının İzlenmesi</p>
Keşif (Explore) 45 dk	<p>Problem Durumu Olarak Ortaya Konan Geographical Fugue Eserinin Öz-Düzenlemeli Olarak Çalışılması</p>
Açıklama (Explain) 20 dk	<p>-Öğrencilerin Keşif Aşamasındaki Kazanımlarını Sergilemesi</p> <p>-Eğitimcinin Sergileme Sonrası Geri Dönüt Vermesi</p>
Ara 15 dk	
Derinleşme (Elaborate) 50dk	<p>Keşif Aşamasındaki Öz-Düzenlemeli Bireysel Öğrenme Ortamından İşbirlikli Ortama Geçiş</p> <p>Takımların Oluşturulması</p>
Değerlendirme (Evaluate) 60 dk	<p>Performans Ödevlerini Tamamlayan Takımların Eserleri Sergilemesi</p> <p>Öz-Grup-Akran Değerlendirme</p>

Dördüncü Eser İşleniş Formu

<p>Sınıf: Koro III</p> <p>Konu: Amurskie Volny</p> <p>Süre: 210 dk (2 Hafta Süresince İşlenecek)</p> <p>Öğretim Yöntemleri: İşbirlikli Öğrenme, Probleme, Buluşa, Araştırmaya Dayalı Öğrenme</p> <p>Kullanılan Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Şarkının Videoları, Kamera, Öz-Grup ve Akran Değerlendirme Formları,</p> <p>Kullanılan Eşlik Çalgıları: Akordeon, Mandolin, Kontrbas</p>	
<p>Giriş (Excite) 30 dk</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Warm-up Egzersizleri - Eserin Videolarının İzlenmesi -Problem Durumunun Ortaya Konması - Öğrencilerin Dikkatini Çekmek İçin Sorular Yöneltilmesi <p>Soru 1: Amur Nerededir?</p> <p>Soru 2: Eser Hangi Döneme Ait Olabilir?</p> <p>Soru 3: Bu Eseri Daha Önce Hangi Dünyaca Ünlü Korodan Dinlemiş Olabilirsiniz?</p> <p>Soru 3: Eser Sizce Neyi Anlatıyor?</p> <p>Soru 4: Eserin Formu Nedir?</p> <p>Soru 5: Eser Kaç Kaçlıktır?</p> <p>Soru 5: Vals Nedir?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eserle İlgili Genel Bilgilerin Verilmesi
<p>Keşif (Explore) 45 dk</p>	<p>Problem Durumu Olarak Ortaya Konan Amurskie Volny Eserinin Öz-Düzenlemeli Olarak Çalışılması</p>
<p>Açıklama (Explain) 20 dk</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Öğrencilerin Keşif Aşamasındaki Kazanımlarını Sergilemesi -Eğitimcinin Sergileme Sonrası Geri Dönüt Vermesi
<p>Ara 15 dk</p>	
<p>Derinleşme (Elaborate) 50dk</p>	<p>Keşif Aşamasındaki Öz-Düzenlemeli Bireysel Öğrenme Ortamından İşbirlikli Ortama Geçiş Takımların Oluşturulması</p>
<p>Değerlendirme (Evaluate) 60 dk</p>	<p>Performans Ödevlerini Tamamlayan Takımların Eserleri Sergilemesi</p> <p>Öz-Grup-Akran Değerlendirme</p>

EK-13**KORO III DERSİNDE ÖĞRENİLEN ESERLER**

Deney ve Kontrol Gruplarına Eş Zamanlı Olarak Öğretilen Eserler

SIRA	ESERİN BESTECİSİ	ESERİN ADI
1	Hacı Arif Bey Koro Düzenleme: Adnan Atalay	Vücut İkliminin Sultanı Sensin
2	Bob Chilcott	The Lily and the Rose
3	Ernst Toch	Geographical Fugue
4	Rus Halk Şarkısı Koro Düzenleme: V.Sokolov	Amurskie Volny

VÜCÛD İKLİMİNİN SULTANI SENSİN

Müz. Hacı Ârif Bey
Dzn: Adnan ATALAY

Moderato ♩ = 100

SOPRANO
Sen - sin sen - sin Sul - ta - ni sen - sin
P *mf*

ALTO
Sen - sin sen - sin Sul - ta - ni sen - sin
P *mp*

TENOR
Sen - sin sen - sin Sul - ta - ni sen - sin
P *mf*

BAS
Sen - sin sen - sin Sul - ta - ni sen - sin
P *mp*

5

S.
Sen - sin Sen - sin der - ma ni sen - sin *poco rit.*
mf *p*

A.
Sen - sin sen - sin der - ma - ni sen - sin *poco rit.*
mp *p*

T.
Sen - sin sen - sin der - ma - ni sen - sin *poco rit.*
mp *p*

B.
Sen - sin sen - sin der - ma - ni sen - sin *poco rit.*
mp *p*

9 *a tempo*

S. *mf* Vü - cud ik - li - mi - nin sul - ta - ni sen - sin

A. *mp* Vü - cud ik li - mi - nin sul - ta - ni sen - sin

T. *mp* Vü - cud ik - li - mi - nin sul - ta - ni sen - sin

B. *mp* Vü - cud ik - li - mi - nin sul - ta - ni sen - sin

13

S. *mf* Vü - cud ik - li - mi - nin sul - ta - ni sen - sin

A. *mp* Vü - cud ik li - mi - nin sul - ta - ni sen - sin

T. *mp* Vü - cud ik - li - mi - nin sul - ta - ni sen - sin

B. *mp* Vü - cud ik - li - mi - nin sul - ta - ni sen - sin

17

S. *P* E - fen - dim - der - di - min der - ma - ni sen - sin

A. *dolce* Der - di - min der - ma - ni sen - sin

T. *P* Der - di - min der - ma - ni sen - sin

B. *P* Der - di - min der - ma - ni sen - sin

mp Der - ma - ni sen - sin

66

21 Fine

S. *mp* E - fen - dim der - di - min *mf* der - ma - ni - sen - sin
(*Bitişte andante e. mf*)

A. *mp* E - fen - dim der - di - min der - ma - ni - sen - sin
(*Bitişte andante e. mf*)

T. *mp* E - fen - dim der - di - min der - ma - ni - sen - sin
(*Bitişte andante e. mf*)

B. *mp* E - fen - dim der - di - min der - ma - ni - sen - sin
(*Bitişte andante e. mf*)

25

S. *f* Bu cis - mi nâ - tu - va - nın ca - ni sen - sin

A. *mf* Bu cis - mi nâ tu - va - nın ca - ni sen - sin

T. *mf* Bu cis - mi nâ tu - va - nın ca - ni sen - sin

B. *mf* Bu cis - mi nâ tu - va - nın ca - ni sen - sin

29 D.S. al Fine

S. Bu cis - mi nâ - tu - va - nın ca - ni sen - sin D.S. al Fine

A. Bu cis - mi nâ - tu - va - nın ca - ni sen - sin D.S. al Fine

T. Bu cis - mi nâ - tu - va - nın ca - ni sen - sin D.S. al Fine

B. Bu cis - mi nâ - tu - va - nın ca - ni sen - sin D.S. al Fine

42

This SATB version for Peter Hunt and the Berkshire Youth Choir

The Lily and the Rose

Anon. 16th-cent. English

BOB CHILCOIT

Unhurried and lyrical ♩ = c.80

SOPRANO
ALTO

TENOR
BASS

PIANO

mp dolce

p dolce

p dolce

p dolce

S.
A.

T.
B.

The maid-ens came When

The original version of this piece, scored for upper voices and piano, is also available (ISBN 978-0-19-942317-5).

© Oxford University Press 2002 and 2006. Photocopying this copyright material is ILLEGAL.

11

I was in my mo - ther's bower,

14

The maid-ens came When I was in my mo - ther's bower, I

poco cresc.

44 The Lily and the Rose

17 *mp* had all that I would. *p dolce*

had all that I would. The bai - ley... bear - eth the

had, I had all that I would. The bai - ley... bear - eth...

had all that I would. *mp* The bai - ley, the bai - ley... *p dolce*

20 *poco cresc.* *mp*

bell a - way; The li - ly, the rose, the rose I lay. The

bear - eth the bell a - way; *poco cresc.* The li - ly, the rose I lay. The

The Lily and the Rose 45

23

bai - ley bear - eth the bell a - way; The li - ly, the rose, the
 bai - ley bear - eth,
 bai - ley, the bai - ley bear - eth the bell, the bell a - way; The li - ly, the

mp

26

rose I lay.

46 The Lily and the Rose

30

mp più espress.

S. The sil-ver is white,

mp più espress.

A. The sil - ver is

mp più espress.

T. The sil - ver, the sil - ver is

mp più espress.

B. The sil - ver is white,

33

red. is the gold;

white, red. is the gold, red. is the gold, is the gold, the

white, red, red is the gold, red. is the gold, the

red. is the gold, red. is the

The Lily and the Rose 47

36

The sil-ver is white, red is the gold; The
gold; the sil-ver is white, red is the gold; The
gold; the sil-ver is white, red is, red is the gold; The
gold; the sil-ver is white, red is the gold; The

39

robes they lay in fold. The
robes, the robes they lay in fold. The
robes they lay in fold. The
robes they lay in fold. The

mf *mp*

48 The Lily and the Rose

41

bai - ley bear - eth the bell a - way; The li - ly, the rose, the
bai - ley bear - eth...

bai - ley, the bai - ley bear - eth the bell a - way; The li - ly, the

mp

44 *poco cresc.* *mf*

rose I lay. The bai - ley bear - eth the bell a - way; The
bai - ley bear - eth, bear - eth the bell, the bell a -

rose I lay. The bai - ley, the bai - ley bear - eth the bell, the bell a -

poco cresc. *mf*

poco cresc. *mf*

Lily and

u 5

The Lily and the Rose 49

47

li - ly, the rose, the rose I lay
- way; And

- way; The li - ly, the rose I lay.

poco più mosso

51

through the glass win - dows shines the sun

poco più mosso

50 The Lily and the Rose

24 *f espress.* *molto dim.*

How_ should I love, How_ should I love, and I so

f espress. *molto dim.*

How, How_ should I love, How_ should I love, and I so

f espress. *molto dim.*

How should I, How_ should I love, How_ should I love, and I so

f espress. *molto dim.*

How should I love, I love, should I love, and I so

This system contains four vocal staves and one piano accompaniment staff. The vocal parts are in treble and bass clefs. The piano part is in grand staff. Dynamics include *f espress.* and *molto dim.*. The lyrics are: "How_ should I love, How_ should I love, and I so" (top line), "How, How_ should I love, How_ should I love, and I so" (second line), "How should I, How_ should I love, How_ should I love, and I so" (third line), and "How should I love, I love, should I love, and I so" (bottom line).

57 *poco rit.* *p* *pp sempre* *tempo I*

young, so_ young_ The bai - ley_ bear - eth the

The bai - ley_ bear - eth,

poco rit. *p* *pp sempre* *tempo I*

The bai - ley, the bai - ley_

This system contains two vocal staves and one piano accompaniment staff. The vocal parts are in treble and bass clefs. The piano part is in grand staff. Dynamics include *poco rit.*, *p*, and *pp sempre*. The tempo changes from *poco rit.* to *tempo I*. The lyrics are: "young, so_ young_ The bai - ley_ bear - eth the" (top line), "The bai - ley_ bear - eth," (second line), and "The bai - ley, the bai - ley_" (bottom line).

The Lily and the Rose 51

61

bell a - way; The li - ly, the rose, the rose I lay. The
bear - eth the bell a - way; The li - ly, the rose I lay. The

64

bai - ley bear - eth the bell a - way; The li - ly, the rose, the
bai - ley bear - eth,
bai - ley, the bai - ley bear - eth the bell, the bell a - way; The li - ly, the

67

rose, the rose I lay.

molto rit. *slower*



GEOGRAPHICAL FUGUE

Ernst Toch

Soprano

Alto

Tenor

Bajo

A

T

A

T

S

A

T

S

A

T

B

Tri - ni - dad and the big Mis - sis - sip - pi and the town Hon - o - lu - lu and the lake Ti - ti - ca - ca, the

Tri - ni - dad and the big Mis - sis - ip - pi and the

Po - po - ca - te - pet - l is not in Ca - na - da rather in Mex - i - co, Mex - i - co, Mex - i - co, Ca - na - da Ma - la - ga Ri - mi - ni Brin - di - si, Ca - na - da Ma - la - ga Ri - mi - ni Brin - di - si

town Hon - o - lu - lu and the lake Ti - ti - ca - ca the Po - po - ca - te - pet - l is not in Ca - na - da rather in Mex - i - co Mex - i - co Mex - i - co

Ca - na - da Ma - la - ga Ri - mi - ni Brin - di - si, Ca - na - da Ma - la - ga Ri - mi - ni Brin - di - si Yes! Ti - bet Ti - bet Ti - bet Ti - bet

Tri - ni - dad and the big Mis - sis - sip - pi and the town Hon - o - lu - lu and the lake Ti - ti - ca - ca the

Ca - na - da Ma - la - ga Ri - mi - ni Brin - di - si Ca - na - da Ma - la - ga Ri - mi - ni Brin - di - si Ca - na - da Ma - la - ga Ri - mi - ni Brin - di - si Ca - na - da Ma - la - ga Ri - mi - ni Brin - di - si

bet, Na - ga - sa - ki Yo - ko - hu - ma Na - ga - sa - ki Yo - ko - hu - ma

Po - po - ca - te - pet - l is not in Ca - na - da rather in Mex - i - co Mex - i - co Mex - i - co Ca - na - da Ma - la - ga Ri - mi - ni Brin - di - si Ca - na - da Ma - la - ga Ri - mi - ni Brin - di - si

Yes! Ti - bet Ti - bet Ti - bet Ti - bet, Na - ga - sa - ki Yo - ko - hu - ma

Ti - bet Ti - bet Ti - bet Ti - bet

Tri - ni - dad and the big Mis - sis - sip - pi and the

36

S town. Hon - o - lu - lu and the lake Ti - ti - ca - ca the Po-po-ca-te-pet-l is not in Ca-na-da rather in Mex-i-co Mex-i-co Mex-i-co

A Mis-sis-sip-pi and the town Hon - o - lu - lu and the lake Ti - ti - ca - ca the Po-po-ca-te-pet-l is not in Ca-na-da

T *mf* dad and the big *f* Mis-sis-sip-pi and the town Hon - o - lu - lu and the lake Ti - ti - ca - ca the

B *f* Trin - i - dad and the big Mis-sis-sip-pi and the town Hon - o - lu - lu and the

[K]

37 *pp cresc.* *p* *mf* *f*

S Ca-na-da Ca-na-da Ma-la-ga Ma-la-ga Ca-na-da Ca-na-da Ma-la-ga Ma-la-ga Ca-na-da Ca-na-da Ma-la-ga Ma-la-ga Ca-na-da Ca-na-da Ma-la-ga Ma-la-ga

A *pp cresc.* *p* *mf* *f*
rather in Mex-i-co Mex-i-co Mex-i-co Mex-i-co Mex-i-co Mex-i-co Mex-i-co Mex-i-co Ca-na-da Ca-na-da Ma-la-ga Ma-la-ga Ca-na-da Ca-na-da Ma-la-ga Ma-la-ga

T *pp cresc.* *p* *mf* *f*
Po-po-ca-te-pet-l is not in Ca-na-da rather in Mex-i-co Mex-i-co Mex-i-co Ca-na-da Ca-na-da Ma-la-ga Ma-la-ga Ca-na-da Ca-na-da Ma-la-ga Ma-la-ga

B *pp cresc.* *p* *mf* *f*
lake Ti - ti - ca - ca the Po-po-ca-te-pet-l is not in Ca-na-da rather in Mex-i-co Mex-i-co Mex-i-co Ca-na-da Ca-na-da Ma-la-ga Ma-la-ga

38 *ff* *p* *f* [L] *f*

S Ma-la-ga Ma-la-ga Ma-la-ga Ma-la-ga Ma-la-ga Ma-la-ga Trin - i - dad and the

A *ff* *p* *f* *p* *f*
Trin - i - dad and the big Mis-sis-sip-pi

T *ff* *p* *f* *p* *f*
Trin - i - dad and the big Mis-sis-sip-pi and the

B *ff* *p* *f* *p* *f*
Trin - i - dad and the big Mis-sis-sip-pi

41 *p* *f* *p* *f* *p* *f* *p* *f*

S big Mis - sis - sip - pi and the town Hon - o - lu - lu and the

A *p* *f* *p* *f* *p* *f*
and the town Hon - o - lu - lu and the lake Ti - ti - ca - ca

T *p* *f* *p* *f* *p* *f*
town Hon - o - lu - lu and the lake Ti - ti - ca - ca and the

B *p* *f* *p* *f* *p* *f*
and the town Hon - o - lu - lu and the lake Ti - ti - ca - ca

43 **M**

S lake Ti - ti - ca - ca Mis - sis - sip - pi Hon - o - lu - lu Ti - ti -

A and the big Mis - sis - sip - pi and the town Hon - o - lu - lu and the lake Ti - ti - ca - ca Mis - sis - sip - pi Hon - o - lu - lu

T big Mis - sis - sip - pi and the town Hon - o - lu - lu and the lake Ti - ti - ca - ca Mis - sis - sip - pi Hon - o - lu - lu Ti - ti -

B and the big Mis - sis - sip - pi and the town Hon - o - lu - lu and the lake Ti - ti - ca - ca Mis - sis - sip - pi Hon - o -

p *sim. sempre* *f*

45 **N**

S ca - ca Ti - ti - ca - ca Ca-na-da Ma-la-ga Ri-mi-ni Brin-di - si

A Ti - ti - ca - ca Mis - sis - sip - pi Mis - sis - sip - pi Mis - sis - sip - pi Mis - sis - sip - pi Ca-na-da Ma-la-ga Ri-mi-ni Brin-di - si

T ca - ca Mis - sis - sip - pi Mis - sis - sip - pi Mis - sis - sip - pi Mis - sis - sip - pi Mis - sis - sip - pi Mis - sis - sip - pi

B lu - lu Ti - ti - ca - ca Mis - sis - sip - pi Mis - sis - sip - pi Mis - sis - sip - pi Mis - sis - sip - pi Mis - sis - sip - pi Mis - sis - sip - pi

47 **P** *fp* *crescendo*

S Tr - - - - - (with rolled "r")

A Trin - i - dad Trin - i - dad

T Ca-na-da Ma-la-ga Ri-mi-ni Brin-di - si Trin - i - dad Trin - i - dad

B sip - pi Mis - sis - sip - pi, sip - pi Ca-na-da Ma-la-ga Ri-mi-ni Brin-di - si Ca-na-da Ma-la-ga Ri-mi-ni Brin-di - si Ca-na-da Ma-la-ga Ri-mi-ni Brin-di - si

49 *f* *cresc. molto* *ff*

S Trin - i - dad

A Trin - i - dad Trin - i - dad Trin - i - dad Trin - i - dad Trin - i - dad

T Trin - i - dad Trin - i - dad Trin - i - dad Trin - i - dad

B Ca-na-da Ma-la-ga Ri-mi-ni Brin-di - si Ca-na-da Ma-la-ga Ri-mi-ni Brin-di - si Trin - i - dad

№ 02.2004 - Gals.
Амурские волны

AMUR DALGALARI АМУРСКИЕ ВОЛНЫ

DÜZ. V. SOKOLOV Вальс (VALS)

Музыка М. Кюсса
02121004
РАУ Мигель Эгль
M. KUSS
Музыка М. КЮССА

Обработка для разных составов хора Вл. СОКОЛОВА

I. СМЕШАННЫЙ ХОР БОЛЬШОГО СОСТАВА

Tempo: Темп вальса

Soprano (S):

Alto (A):

Tenore (T):

Bass (B):

PLAV - NO A - MUR

Soprano (S):

Alto (A):

Tenore (T):

Bass (B):

SVO - i VOL - NI NE - SNOT VE I - TER SI -

Soprano (S):

Alto (A):

Tenore (T):

Bass (B):

- BIR - SKIY IM PE - SNIY PO - YOT TI -
VE - TER PE - SNIY PO - YOT

Soprano (S):

Alto (A):

Tenore (T):

Bass (B):

- HO ŞU - MIT NAD A - MU - ROM TAY - GA
i ŞU - MIT NAD A - MU - ROM TAY - GA
i ŞU - MIT NAD A - MU - ROM TAY - GA
i ŞU - MIT NAD A - MU - ROM TAY - GA

Soprano (S):

Alto (A):

Tenore (T):

Bass (B):

HO - DI T PEN - NA - YA VOL - NA VE - LI - ÇA - VA
PEN - NA - YA VOL - NA, PLE - SET VE - LI - ÇA - VA

Aykent

②

VOL-NA -NA KRA-SO-TI

VOL-NA -NA KRA-SO-TI

VOL-NA KRA-SO-TI

4

(Piyano)

SI-LI POL-NI HO-RO-SI A-MU-RA VOL-NI SE-RE-BRYAT-SYA VOL-NI SE-RE-BRYAT-SYA VOL-NI SLA-VOY RO-DI-NI GOR-DI PLE-SHIT VOL-NI SE-RE-BRYAT-SYA VOL-NI SLA-VOY RO-DI-NI GOR-DI PLE-SHIT

SI LI pol ni ho ro si a mu ra vol ni se re bryat sya vol ni se re bryat sya vol ni sla voy ro di ni gor di ple shit vol ni se re bryat sya vol ni sla voy ro di ni gor di gor di

12

Баритон соло *mp*

KRA-SI - VA A-MU RA VOL-NA i VOL - NO-STYU DI SI O - GOR-DI

GOR-DI

NA ZNA-YET VOL-NA STE-RE-GUTYE-YO PO-KOY

ZNA-YET VOL-NA STE-RE-GUT YE-YO PO-KOY

ZNA-YET VOL-NA STE-RE-GUT YE-YO PO-KOY

ZNA YET VOL NA STE-RE-GUT YE YO PO-KOY

A. Khud

(3)

СПО-КОУ МИ РЕ-КИ БЕ-РЕ-ГА, ШУ-МИТ ЗО-ЛО

ТА-УА ТАУ-ГА, ДИ-СИТ ВОЛ-НА УЕ-УО

замедляя

СУД-НОУ КРА-СО-ТОУ ВЕ-ЛИ-САУ А-МУР СЕ

в темпе

ВЕ-ЛИ-САУ МИ ХРА-НИМ УЕ-ГО РО-КОУ КО-РАБ-ЛИ

КО-РАБ-ЛИ ВРЕ-РЮД ПЛИ-ВУТ ВОЛ-НИ БЕ-ГУТ БЕ-ГУТ

Ахут

EK-14:

WARM-UP KİTAPLARINDAN SEÇİLEN BAZI EGZERSİZLER

Exercise 93

Practice the following exercise, concentrating on accurately producing the eighth note and triplet patterns clearly. Carefully tune the raised seventh (half step interval) in the second measure.

Dig - ga dig - ga dig - ga dig - ga dig - ga - da dig - ga - da dee
 Zig - ga zig - ga zig - ga zig - ga zig - ga - da zig - ga - da zee
 Fig - ga fig - ga fig - ga fig - ga fig - ga - da fig - ga - da fee

♩ 6 Times

Exercise 100

While emphasizing the consonants in the following lyrics, review these vowels: i (gift), a (cat), u (run)

Fast

ching - a ring - a ching - a ring - a ching ching ching
 sad sad sad sad sad sad sad
 hum drum drum drum hum hum hum

♩ 7 Times

Exercise 108

Practice these exercises at several different pitch levels. Try to develop your own phrases and exercises to improve diction and articulation. Take phrases from the choral music you are working on and develop exercises to practice articulation.

These old boats don't float.

♩ 5 Times

Exercise 118

Sing the following interval drill.

Exercise 119

Sing the following interval drill in minor. Listen carefully for intonation.

DYNAMICS

Exercise 133

Practice the following exercise using good breath support and an open vocal tract. Be sure to start each repetition of the exercise *piano*, so you will have room to grow.

(Crocker, 2002: 41, 42, 46)

Exercise 117

This is an excellent set of exercises to build intonation and choral blend. Sing each line individually, then in any combination or in canon. Use solfege, numbers or any neutral syllable. This exercise can be transposed to other keys if sung a cappella.

(♩ = 52-60)

11 musical exercises in 4/4 time, each with a staff of music and a line of solfege syllables or numbers below it. The exercises are numbered 1 through 11.

1 d 1 r 2 m 3 f 4 f 4 m 3 r 2 d
 2 d 1 t 7 d 1 l 6 l 6 d 1 t 7 d 1
 3 m 3 f 4 s 5 l 6 l 6 s 5 f 4 m 3
 4 d 1 s 5 d 1 f 4 l 4 d 1 s 5 d 1
 5 d 1 m 3 r 2 f 4 m 3 s 5 f 4 l 6 f 4 s 5 m 3 f 4 r 2 d 1
 6 d 1 s 5 r 2 s 5 d 1 s 5 l 6 f 4 l 6 s 5 d 1 t 7 r 2 d 1
 7 m 3 d 1 f 4 r 2 s 5 m 3 l 6 f 4 l 6 m 3 s 5 r 2 f 4 m 3
 8 d 1 r 2 m 3 r 2 m 3 f 4 m 3 f 4 s 5 f 4 l 6 s 5 f 4 s 5 f 4 m 3 f 4 m 3 r 2 d 1
 9 m 3 r 2 d 1 f 4 m 3 r 2 s 5 f 4 m 3 l 6 f 4 s 5 m 3 f 4 s 5 r 2 m 3 f 4 m 3
 10 d 1 r 2 m 3 d 1 r 2 m 3 f 4 r 2 m 3 l 6 s 5 m 3 l 6 s 5 l 6 s 5 f 4 m 3 s 5 f 4 m 3 r 2 d 1
 11 d 1 r 2 m 3 d 1 t 7 r 2 s 5 d 1 r 2 m 3 d 1 l 6 f 4 f 4 l 6 f 4 m 3 r 2 s 5 r 2 d 1 d 1

(Crocker, 2002: 38-39)

Extend the "motorboat" exercise into a more expanded pitch range:

31

Brr Brr Brr Ah

- ▽ High Range
- ◊ Low Range
- ◀ Mid Range

Exercise 47

Or "a" as in cat,

The cat sat in the hat.

▽ 3 Times

Exercise 49

In the following exercise, sing the word "sing" and immediately close to the "ng" sound. You will notice that the sound is very nasal and small. On cue, open the "ng" to an "ah" and notice what happens in your mouth. Feel your throat "opening" into a fuller sound. This movement is called "raising the soft palate," and helps give the voice resonance.

Sing(ng) Ah,

▽ 7 Times

Exercise 50

Concentrate on the vowel sounds and resonance in your voice with the following exercise.

ching - a ring - a ching - a ring - a ching ching ching
sad mad sad mad sad sad sad
hum drum drum drum hum hum hum

▽ 3 Times

Exercise 52

This exercise is to develop resonance in the tone. Sing lightly and without effort. Keep the facial muscles relaxed. Close immediately to the "ng" on every half note.

ding - a dong - a ding - a dong - a ding

▽ 8 Times

Exercise 115

Sing the following melodic exercise in unison and in a canon, with Voice 1 holding the last pitch until all voices have reached a unison pitch for tuning.

Voice 1: mee meh mee meh mee meh mee meh mee
 Voice 2: mee meh mee meh mee meh mee meh mee
 Voice 3: mee meh mee meh mee meh mee meh mee
 mee meh mee meh mee meh mee meh mee
 mee meh mee meh mee meh mee meh mee
 mee mee meh meh mee meh mee meh mee

Exercise 116

Sing one line at a time with good tone and intonation. Sing on solfège, numbers or nonsense syllables provided. After you are familiar with two or more lines, begin combining the lines. After all lines are learned, you may divide into groups and sing entire exercise as a canon.

1: D₁ D₁ M₃ F₄ F₄ L₆ S₅ M₃ F₄ R₂ D₁
 Zing-a zing-a zee, zing-a zing-a zee, zing-a zing-a zing-a zing-a zee.
 2: S₅ M₃ D₁ L₆ F₄ D₁ M₃ S₅ D₁ T₇ D₁
 Bla bla bla bla bla bla bla bla bla bla bla.
 3: D₁ D₁ F₄ F₄ S₅ S₅ D₁
 Yoh yoh yah yah yoh yoh yah.
 4: D₁ M₃ S₅ M₃ F₄ L₆ D₁ L₆ S₅ M₃ F₄ R₂ D₁
 Hoo hoo hoo hoo hoo hoo hoo hoo hoo hoo hoo.
 5: M₃ S₅ M₃ F₄ L₆ F₄ S₅ D₁ T₇ D₁ S₅ D₁
 Bim hom him(m) bim hom bim(m) bim hom(m) bim hom(m) bim hom(m) bim hom(m)

Exercise 113

On a neutral syllable, sing each part individually. Begin with one part and add a part each time. Listen for blend, first within your own section as you sing individually and then with other sections as they are added. Remember to sing on the high side of the pitch on the third and seventh degrees of the scale to assure correct intonation.

Sing on note names or neutral syllables.

Exercise 114

To practice intonation and blend in a minor key, first sing the following exercise in unison. Then, sing the exercise as a round with Voice 1 holding the last pitch until all voices have reached a unison pitch for tuning. Repeat at different pitch levels.

me h mah meh me h mah meh me h mah meh me h mah meh me h mah meh

me h mah meh me h mah meh me h mah meh me h mah meh

me h mah meh me h mah meh me h mah meh

me h mah meh me h mah meh me h mah meh

me h mah meh me h mah meh me h mah meh

me h mah meh me h mah meh me h mah meh

3 Times

INTONATION AND CHORAL BLEND

Exercise 110

Practice the following exercise concentrating on a free, relaxed and unforced tone. Listen and carefully tune the chords in the last two measures.

Vi - va, vi - va, vi - va la mu - si - ca! 2-3 Times

Exercise 111

Use the "ng" at the beginning of the exercise to develop resonance or ring to the tone. On the descending passage, listen to tune the dissonant notes, as well as the resolution of that dissonance.

Ng Oh

Ng Oh

Ng Oh

Ng Oh

Exercise 112

Treat each eighth note as a fermata in the second measure. As each pitch moves, listen to tune the dissonant notes. Identify by section which two notes are dissonant. The identified sections should bring out the two dissonant notes and relax the sound as it resolves. Listen to the blend and the balance between moving parts.

Sing on pitch syllables or any vowel

Exercise 58

The "m" and the "ng" of this exercise help bring the voice forward into the mask for a full and resonant tone. Let the jaw drop and apply good breath support on the octave leaps.

Musical notation for Exercise 58, featuring a treble and bass clef with lyrics "ming mung ming mung ming ah" and a repeat sign for 7 times.

Exercise 65

The singing voice can be divided into three basic regions, called registers. These registers are often identified as chest (low), middle, and head (high) registers. By working consistently on the breath, forming correct vowels, and producing a good tone, a singer can unify these registers to produce a smooth, natural-sounding voice. Sing the following exercise.

Musical notation for Exercise 65, featuring a treble and bass clef with lyrics "Hey you, who me? Hey you hoo hoo." and a repeat sign for 5 times.

Exercise 77

Now sing the above phrase on a unison pitch. Produce good articulation without distorting the vertical vowel sound of each word.

Musical notation for Exercise 77, featuring a treble and bass clef with lyrics "The lips, the teeth, the tip of the tongue. The lips, the teeth, the tip of the tongue." and a repeat sign for 5 times.

Exercise 88

Feel the different position of the jaw, tongue, lips and soft palate as you sing this exercise.

Musical notation for Exercise 88, featuring a treble and bass clef with lyrics "ping - a - pong - a ping - a - pong - a ping (ng)" and a repeat sign for 4 times. Includes the instruction "Fast" and "Repeat on sing, ring, bing".

Exercise 89

By slightly changing the position of your jaw, tongue, lips and soft palate, as you produce different vowel sounds, you can increase the resonance in your voice and enjoy a fuller, ringing sound, as well as reduce voice strain and breathiness in the tone.

Musical notation for Exercise 89, featuring a treble and bass clef with lyrics "zee oh oh ee" and a repeat sign for 8 times.

Exercise 134

As you practice the following exercise, hold your hands in front of you as if holding a giant balloon. As you increase your dynamic level, allow the space between your hands to widen, as if the balloon's circumference was getting larger. As you get softer, bring your hands back to the original position, all the while maintaining an expanded rib cage. Be sure to take a full, expanded rib cage breath.

p *f* *p*

mih meh mah moh moo mih meh mah moh moo

p *f* *p*

♩ 4 Times

CREATING A "DARK" SOUND

A choir is required to create certain tone qualities that have come to be identified with specific kinds of music. A "bright" sound is often identified with music of the medieval and renaissance eras and also, though there are many exceptions, with music of the baroque, classical and contemporary periods. A "dark" sound is most often identified with the romantic era.

Exercise 136

To create a dark sound, focus on vocalises which are legato and which use the basic vowel: oo, oh, ah. Practice the following exercise first by getting a very resonant tone on the "mm" (like a cow mooing). When you move to the vowel sound, keep your lips very round and have space inside your mouth.

Mm oo oh ah oo

♩ 6 Times

Exercise 137

Sing the following musical excerpt with a dark vocal tone quality.

Da - na no - bis pa - cem. Do - na no - bis pa - cem. Do - na no - bis pa - cem.

♩ 2 Times

CREATING A "BRIGHT" SOUND

To develop a bright sound, use the vowels "ee" and "oo." A "bright" sound is most often used when singing medieval, renaissance, baroque and classical era music, although there are many exceptions.

Exercise 138

Practice the following exercises to develop a bright tone quality.

ee oo oh ah

♩ 5 Times

Exercise 139

Practice the following exercises to help avoid nasality:

tight (t) tight (t) time (m) 3 Times

Exercise 140

Char-lotte-town's burn-in' down, good-bye good-bye

Burn-in' down to the ground Good-bye Li-za Jane. 3 Times

Exercise 141

Sing the following exercise using good vocal technique, proper posture, warm tone quality and tall, open vowels.

Soprano
Ky-ri-e e-le-i-son, e-
Alto
Ky-ri-e e-le-i-son, e-
Tenor
Ky-ri-e e-le-i-
Bass
Ky-ri-e e-le-i-son, e-

le-i-son, e-lei-son,
le-i-son, e-lei-son,
son, e-lei-son,
le-i-son, e-lei-son.

(Crocker, 2002: 48-49)

KEŞKEKÇİNİN KEPÇESİ

Tekerleme üzerine
Dzn. ve Müzik: Nurhan Cangal

Keş-kek - çi-nin keş-kek-len-miş keş-kek kep - çe - si,

Keş-kek-çi-nin keş-kek-len-miş keş-kek kep-çe - si,

Keş-kek-çi-nin keş-kek-len-miş keş-kek kep-çe - si.

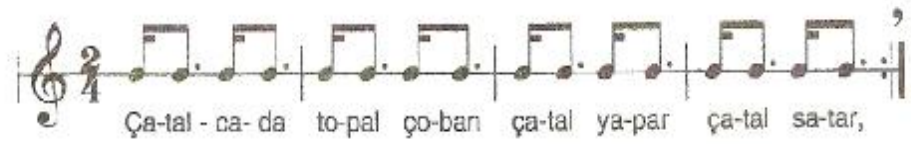
(Cangal, 2002: 45)

ŞEMSİPAŞA PASAJI

Tekerlerle üzerine
Dzn. ve Müzik: Nurhan Cangal

ÇATALCA'DA TOPAL ÇOBAN

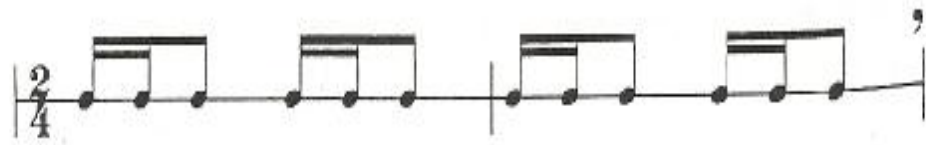
Tekerleme üzerine
Dzn. ve Müzik: Nurhan Cangal



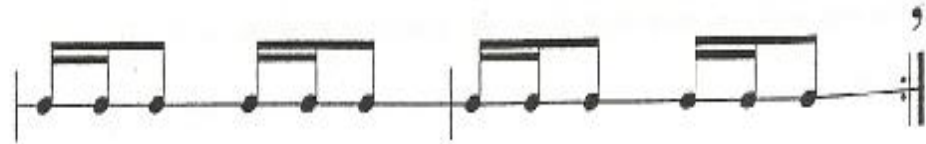
(Cangal, 2002: 44)

BU PİKAP

Tekerleme üzerine
Dzn. ve Müzik: Nurhan Cangal



Bu pi - kap şu pi - kap o pi - kap se - nin - se,



bu pi - kap şu pi - kap o pi - kap be - nim - dir.



Bu pi - kap şu pi - kap o pi - kap se - nin - se,

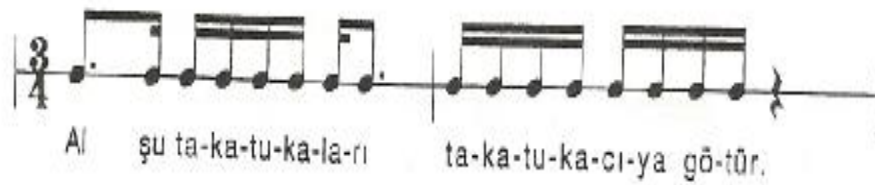


bu pi - kap şu pi - kap o pi - kap be - nim - dir, oy.

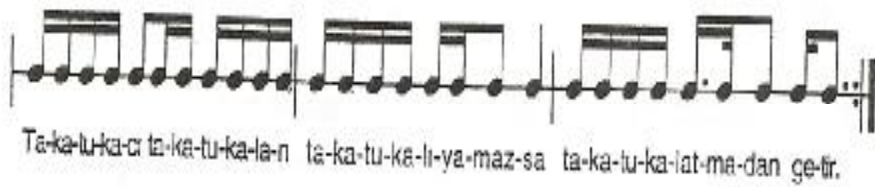
(Cangal, 2002: 48)

AL ŞU TAKATUKALARI

Tekerleme üzerine
Dzn. ve Müzik: Nurhan Cangal



Al şu ta-ka-tu-ka-la-rı ta-ka-tu-ka-cı-ya gö-tür.



Ta-ka-tu-ka-cı ta-ka-tu-ka-la-n ta-ka-tu-ka-i-ya-maz-sa ta-ka-tu-ka-lat-ma-dan ge-tir.



Al şu ta-ka-tu-ka-la-n ta-ka-tu-ka-cı-ya gö-tür.



Ta-ka-tu-ka-cı ta-ka-tu-ka-la-n ta-ka-tu-ka-i-ya-maz-sa ta-ka-tu-ka-lat-ma-dan ge-tir.

(Cangal, 2002: 47)

EK-15

YAPILANDIRMACI

KORO SINIFINDAN GÖRÜNTÜLER





