

Müziksel İşitme Eğitiminde Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Kaygı ve Başarısına Etkisi*

Gökhan ÖZTÜRK** Nesrin KALYONCU***

Öz

Müziksel işitme eğitimi derslerinde yaşanabilecek kaygı; müziksel işitme becerilerinin kazanımını, etkili biçimde kullanımını ve değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkileyebilen önemli bir psikolojik faktördür. Bu çalışmada, 'İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin müziksel işitme dersinde yaşanan genel kaygıya, ders başarısına ve sınava ilişkin durumluk kaygıya etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma, ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüş ve deneysel işlemler sekiz hafta sürmüştür. Araştırma, 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde, Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'na kayıtlı ve Müziksel İşitme Okuma Yazma-IV (MİOY-IV) dersini alan 37 öğrenciyle [(n_d=19), (n_k=18)] gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları, öğrencilerin daha önce üç dönem boyunca aldıkları MİOY derslerindeki not ortalamaları ve cinsiyet değişkeni gözetilerek denkleştirilmiştir. Dersler; deney grubunda 'İşbirlikli Öğrenme Yöntemi', kontrol grubunda ise 'Sunuş Yoluyla Öğretim' merkeze alınarak işlenmiştir. Veriler; araştırmacılar tarafından geliştirilen 'MİOY Dersi Kaygı Ölçeği', 'Müzik Teorisi Testi', 'Müziksel Yazma (Dikte) Testi' yanı sıra Spielberger ve arkadaşları tarafından geliştirilen 'Durumluk Kaygı Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi için ilişkili ve ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Analizler; 'İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin, Müzik Teorisi ve Müziksel Yazma (Dikte) başarısının artmasında ve sınava ilişkin durumluk kaygının azalmasında etkili olmadığını göstermiştir. Buna karşın, MİOY dersine yönelik genel kaygının azalmasında istatistiksel açıdan anlamlı fark yaratacak şekilde etkili olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müziksel işitme dersi, işbirlikli öğrenme yöntemi, ders başarısı, ders kaygısı, sınav kaygısı/durumluk kaygı

GİRİŞ

Müzik eğitiminin temel branşlarından birisi olan 'müziksel işitme eğitimi', komplike bir yapıya sahiptir. En üst amaçları öğrenciye müziksel algılama ve belleme, içsel duyuş, müziksel duyarlılık, algılananı müzik yazısına/simgesine dönüştürme ve müziksel okuma becerisi kazandırmak şeklinde tanımlanabilecek olan müziksel işitme eğitimi (Brink, 1980; De Larminat, 2008; Harrison, 1990; Kalyoncu, 2005; Paney, 2007; Scheele, 1993; Sevgi, 1982; Shanefield, 2011); bir dizi teorik ve uygulamalı içeriği bünyesinde barındırır. Dersin teorik boyutunda öğrencilere; müzik dilini anlamak ve çözümleyebilmek için müziksel öğeler ve öğeler arası ilişkileri açıklayan bilgiler (notasyon, ritim, ölçü, aralık, diziler, akor bilgisi, alterasyon, modülasyon vb.) verilir. Teorik bilgilerle örülmüş olarak işlenen uygulama boyutu ise; dinleme, tek ve çok ses algılama/tanıma/tanımlama, metrik, ritmik, melodik ve armonik yapıları tek tek veya birlikte işitme ve tanımlama, solfej veya diğer solmizasyon yöntemleriyle nota okuma, deşifre yapma, işitilen sesleri ve müziksel yapıları yazma (dikte) ve içsel olarak tasarlanana ortaya koyma vb. çalışmalarını kapsar. Müziksel işitme dersleri bu çok yönlü ve kapsamlı yapısıyla, müzik eğitimi süreçlerindeki teori ve performans odaklı birçok derse alt yapı

*Bu makale; ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı "Müziksel İşitme Eğitiminde Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Kaygı ve Başarısına Etkisi" isimli doktora tezine dayanmaktadır. Çalışma, Almanya'nın Rostock kentinde düzenlenen 23rd EAS Conference/5th ISME Regional Conference'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Dr. Öğr. Üyesi., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat-Türkiye, gokhan.ozturk@gop.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1667-3758>

***Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Bolu-Türkiye, kly00nega@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2083-7487>

To cite this article

Öztürk, G., & Kalyoncu, N. (2018). The effect of cooperative learning on students' anxiety and achievement in musical ear training lessons. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 365-375. DOI: 10.21031/epod.411010

Geliş Tarihi: 30.03.2018
Kabul Tarihi: 11.09.2018

oluşturmakta ve alan derslerini desteklemektedir (Aydoğan, 1998; Dunlap, 1989; Ferrante, 2010; Gates, 2001; Karkın, 2007; Potts, 2009; Sevgi, 1982).

Her derste olduğu gibi; müziksel işitme derslerinde de öğrenci yeteneği, öğretmen yeterliği, öğretim programı, hazır bulunuşluk, ön-öğrenme, kullanılan öğretim yöntemi veya öğrencilerin ilgili derse karşı tutumları gibi başarıyı etkileyen çeşitli faktörler mevcuttur. Bunlarla birlikte, derste veya dersle ilgili yaşanabilecek kaygı da öğrenci başarısına etki eden psikolojik bir faktör olarak görülmekte; eğitim hayatı boyunca, özellikle sınav gibi durumlarda yaşanan kaygının öğrenme ve akademik başarıyı olumsuz etkileyen bir değişken olduğu belirtilmektedir (Bacanlı, 2011; Hasselberg, 2010; Morgan, 2000; Slavin, 2006; Wine, 1971; Woolfolk, 1993; Zanden ve Pace, 1984). Kaygının öğrenme üzerindeki etkilerini vurgulayan böylesine görüşler, kaygının müziksel işitme derslerinde de dikkate alınması gereken bir etken olduğunu düşündürmektedir.

İnsanoğlunun temel duygularından birisi olduğu gibi eğitim psikolojisi alanının da önemli bir çalışma konusunu oluşturan ‘kaygı (anxiety)’, genel bir bakışla; “temeli bilinçsiz olan [...] fakat birey tarafından bilinçli olarak tespit edilen bir korku, tedirginlik ve endişe duygusu” (Öner, 1972: 152) şeklinde tanımlanmaktadır. Kaygı, “nedeni açık olmayan” (Hançerlioğlu, 1988: 223) veya “kaynağı ya da nesnesi kaybolmuş” (Dağ, 1999: 181) bir duygu durumu olarak da nitelendirilmektedir. Spielberg’in (1983) “otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla kendini gösteren öznel gerginlik, endişe, korku ve sinirlilik” (aktaran, Horwitz, 2001: 113) duygusu şeklinde tanımladığı kaygıya çeşitli fiziksel reaksiyonlar da eşlik edebilmektedir (Carlson ve Buskist, 1997; Hasselberg, 2010; Plotnik, 2009).

Öner (1977), kaygı sürecinin karmaşık yapıdaki bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal faaliyetler serisini içerdiğini ifade eder. Bu sebeple kaygı, bireylerde farklı değişikliklere yol açabilir. Kaygının belirtileri öznel (ruhsal) ve nesnel (bedensel) yakınmalar şeklinde ikiye ayrılırken (Köknel, 1983; aktaran, Hançerlioğlu, 1988: 225); bahsedilen belirtiler alan yazında bilişsel, duygusal, davranışsal ve fizyolojik değişiklikler biçiminde de kabul görmektedir (Ceyhan ve Namlu, 2000; Dürü, 1999; Hasselberg, 2010). Kaygının *bilişsel yönü*, bireyin kendi hakkında olumsuz değerlendirme yapması ve performansına ilişkin endişe duyması; *duygusal yönü*, gerilim ve huzursuzluk hissetmesi; *davranışsal yönü* de beceriksizlik, susma, az konuşma, geri çekilme gibi tepkiler içerir (Geen, 1985; aktaran, Kapıkıran, 2006: 2). Kaygının *fizyolojik yönü* ise; avuç içi terlemesi, nabız ve solunum artması, mide yakınmaları vb. gibi belirtilerle kendisini göstermektedir (Carlson ve Buskist, 1997; Doğan ve Baş, 2003; Öner, 1972; Plotnik, 2009).

Araştırmacılar tarafından çok çeşitli derslerde saptanmış olan kaygı olgusunun (Awan, Azher, Anwar ve Naz, 2010; Batton, 2010; Daneshamooz ve Alamolhodaie, 2012; Elkhafaifi, 2005; Suwantarathip ve Wichadee, 2010), müziksel işitme eğitimi bağlamında da varolduğu bilinmektedir (Hannon, 2015; Karpinski, 2000b; Mishra, 1998; Rifkin ve Urista, 2006). Mevcut kaynaklarda, genel eğilim olarak derslerin içeriği, işlenme biçimi, ders ortamı, öğrencilerin kendilerine ve öğretmenlerine yönelik algıları, ön öğrenmeleri, derste kullanılan yöntemler ve sınav uygulamaları işitme eğitiminde kaygıya yol açabilecek önemli faktörler olarak görülmektedir. İşitme dersleri, kapsamlı içeriğinden dolayı öğrenciler tarafından çoğu zaman ‘zor’ olarak algılanmaktadır. Wunsch (1973), Covington (1992), Karpinski (2000a), Sevgi (2000), Sisley (2008) ve Hannon (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da bu zorluğa dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda, işitme derslerinin doğal yapısı öğrencide kaygı duygusunun ortaya çıkmasına veya gelişmesine neden olabilecek niteliktedir. Ancak kaygıya yol açabilecek tek neden, içeriklerin kapsamlı/ağır olması değildir. Özgür ve Aydoğan (1999), öğrenmenin kendisinin soyut bir süreç olduğuna dikkat çekmekte; bu durumla birlikte ses olgusunun da soyut özellik taşımasının müziksel işitme eğitimi sürecindeki öğrenmeyi daha da güçleştirdiğini ileri sürmektedirler. İşitme derslerinde yapılan etkinliklerin çoğu, algılama ve kavramaya ilişkin becerilerin eş zamanlı kullanımını; diğer bir ifadeyle müziği duyumlama, algılama, kodlama, çözümleme veya teşhis etme/tanımlamanın girişik işlemlerini gerektirir. Bu işlemler esnasında algı, bellek, dikkat ve bilgi kullanımının eşgüdümü öne çıktığından; işitme dersleri psikolojik boyutu ağırlıklı olan çalışmaları içerir (Spencer, 1947). Müziksel işitme; algılama eksikliğinden (Wunsch, 1973), psikolojik engellerden, gerginlikten veya dikkat eksikliğinden etkilenebilir (Hannon, 2015; Karpinski, 2000b). Bu bağlamda ele alındığında; kaygıyı, müziksel işitme süreci basamaklarının olumsuz işlemesine yol

açarak, işitme eğitimde elde edilebilecek başarıyı engelleme veya düşürme potansiyeline sahip bir gizli ajan olarak görmek mümkündür ve eldeki bazı araştırma sonuçları bu görüşü destekler niteliktedir (Mishra, 1998; Öztürk ve Kalyoncu, 2017).

İşitme eğitiminde kaygıya yol açabileceği düşünülen faktörlerin olumsuz etkisini azaltmak için çeşitli pedagojik tedbirler alınabilir. Geleneksel öğretim yaklaşımlarının, işitme eğitiminin doğasına uygunluğu üzerine yapılan tartışmalar; beraberinde farklı yaklaşımların izlenmesi gerektiğini gündeme getirmiştir. Örneğin Gates (2001); müzik teorisyenlerinin, öğrenme stratejileriyle ilgili çalışmaları göz ardı ederek ve kişisel deneyimlerine dayanarak izledikleri öğretim stratejilerinin öğrencilere zarar verdiğini belirtmekte, araştırma ve deneysel çalışmaların sentezlenerek, neyin nasıl öğretileceği konusunda daha açık kararlar elde edilebileceğine dikkat çekmektedir. Diğer taraftan Scandrett (2005), işitme eğitiminin yürütüldüğü sınıfların çoğunlukla 15-20 kişiden oluştuğunu ve öğrencilerin yetenek ve birikim açısından çeşitlilik gösterdiğini belirtmektedir. Bazı öğrencilerin bir görevi kolaylıkla yerine getirirken bazılarının zorlandığını; bu nedenle, her öğrenciye ihtiyaçları, ön öğrenmeleri ve yetenekleri doğrultusunda bireysel öğretim yapılmasının faydalı olabileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Rifkin ve Urista (2006), işitme eğitiminin diğer boyutlarına göre, dikte çalışmalarının özellikle işitme becerileri zayıf öğrencilerde öğrenmeyi engelleyici bir kaygı yarattığını, güçlü ve zayıf öğrencilerin aynı ortamda bulunduğu işitme derslerinde kutuplaşmaların görüldüğünü, başarılı öğrencilerin derslerde sıkılırken zayıf öğrencilerin kaygı hatta derse karşı küskünlük yaşayabileceklerini ifade etmekte; etkileşime ve işbirliğine dayalı, öğrenmeyi teşvik edici ve güven duygusunu artırıcı yöntemlerin kullanılmasına dikkat çekmektedirler. Berry (2008) ise, anlatım yönteminin müzik teorisi derslerinde öğretimi gerçekleştirmek için kullanılan geleneksel bir yaklaşım olduğunu belirtmekte; kısa sürede birçok bilgiyi aktarmayı sağladığından ve öğrenci ön öğrenmelerindeki çeşitlilikten dolayı anlatımın en uygun tercih olarak görülebileceğini ifade etmektedir. Ancak yöntemin uygun olmasının verimli olduğu anlamına gelmediğini belirten Berry; anlatım yönteminin aktif öğrenme yaklaşımının etkililiğinden yoksun olduğuna dikkat çekmekte, yapılan araştırmalara dayanarak geleneksel yöntemlerden aktif yöntemlere doğru bir geçiş eğilimi olduğunu belirtmektedir. Başka bir araştırmada, öğretim elemanları öğrencilerin müziksel işitme dersindeki başarısızlıklarını programın ağır olmasına bağlarken; öğrenciler, başarısızlığın öncelikli nedenini öğretim yöntemlerinin eksikliği olarak göstermektedir (Aydoğan, 1998). Aynı araştırmaya göre, MİOY dersini yürüten öğretim elemanlarını öğretim yöntem ve teknikleri açısından yetersiz bulan öğrenciler; tekdüze işlenen derslerden dolayı güdülenemediklerini de düşünmektedirler. Parker (2007), öğretmenlerin nasıl eğitildilerse o şekilde öğretmeye devam ettiklerini, müzik öğretim programları uygulanırken problem çözmeye dönük yenilikçi fikirlerin, sosyal etkileşimin ve tam anlamıyla öğrenmeyi sağlayacak öğretim uygulamalarının göz ardı edildiğini belirtmektedir. İşitme derslerinde kaygının yıkıcı etkilerini gözlemleyen Hannon (2015) ise, öğretmenin rolüne vurgu yaparak; onların yaratıcı, etkileşime ve çoklu aktiviteye odaklanan vb. yöntemlerle öğrencilerinin kaygı duygusunu yenmelerine yardımcı olabileceklerini ifade etmektedir.

20. yüzyılda eğitim alanındaki gelişmeler, öğrenmenin yalnızca uyarana bağlı tepkisel bir süreç olmadığını; aksine, bilişsel ve sosyal etkileşime dayalı bir yapılandırma süreci olduğunu ortaya koymuştur (Ergün ve Özsüer, 2006; Laney, 1999; Seifert ve Sutton, 2009; Senemoğlu, 2005; Slavin, 2006). İşitme eğitiminin doğasıyla da örtüşen bu saptama, öğrencinin aktif katılımını merkeze alan çeşitli yöntemlerin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Bunlardan birisi olan İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, yukarıda bahsedilen beklentilere cevap verebilme ve ihtiyacı karşılama hususunda yola koyulacak alternatif yaklaşımlardan birisi olarak kabul edilir. Bu bağlamda, işitme eğitiminde geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra özellikle zaman baskısından kaçınmak, kaygıyı azaltmak ve uygulamada farklı sonuçlar elde edebilmek için; rekabete dayalı sınıf ortamları yerine katılımcı, etkileşime ve işbirliğine imkan sağlayan sınıf ortamlarının oluşturulması yoluna gidilebilir (Hannon, 2015; Rifkin ve Urista, 2006; Slavin, 2006; Woolfolk, 1993).

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, öğrencilerin sınıfta ders esnasında küçük karma grup veya takımlar oluşturarak ortak bir ders amacı/kazanım için birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları ve grup olarak ödüllendirildikleri (Johnson ve Johnson, 1988, 1994; Kagan, 1994; Slavin, 1980, 1987); “belirli amaçlar doğrultusunda ilerleyebilmeleri için fikir, bilgi ve kaynaklarını paylaşma yoluyla birlikte

çalıştıkları bir öğretim stratejisi”dir (Kaplan ve Stauffer, 1994: 1). İşbirlikli öğrenme; farklı dersler ve farklı gruplar için uygulanabilen, küçük grupların çalışma biçimlerini belli kuramsal temellere dayandıran ve ‘Takım-Oyun-Turnuva’, ‘Akademik Çelişki’, ‘Birleştirme 1-2’, ‘İşbirliği-İşbirliği’, ‘Grup Araştırması’, ‘Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri’ gibi çeşitli teknikleri bünyesinde barındıran bir yöntemdir*.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, başta akademik başarı olmak üzere bilişsel, sosyal ve duygusal öğrenme çıktıkları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Özellikle sosyal etkileşim ilkesine dayalı etkinlikler sayesinde, öğrenciye eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi ile birlikte paylaşım ve sorumluluk duygusu kazandırırken; özgüven, tutum ve güdülenmeyi destekleyerek içsel-duygusal açıdan gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Slavin, 1987, 1990). Bu katkılarla birlikte, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi kaygı üzerinde de önemli etkiye sahiptir. Üretkenliği ve olumlu ilişkiler kurmayı etkileyen faktörlerin başlıcalarından birisi olarak görülen kaygının, işbirlikli sınıf ortamlarında daha az görüldüğü düşünülmektedir (Johnson ve diğerleri, 1991; Kagan, 1994). Farklı derslerde yapılmış olan araştırmaların sonuçları da, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’nin derse yönelik kaygı üzerinde olumlu etkisini göstermiştir (Batton, 2010; Courtney, Courtney ve Nicholson, 1992; Edelbrock, 1990; Lavasani ve Khandan, 2011; Mehdizadeh, Nojabae ve Asgari, 2013; Okebukola, 1986; Suwantarathip ve Wichadee, 2010; Valentino, 1988).

Müzik eğitimi alanında da özellikle 1990’lı yılların başında yapılan bazı teorik çalışmalarda (Baloche ve DeLorenzo, 1994; Di Natale ve Russel, 1995; Friedmann, 1989; Kaplan ve Stauffer, 1994), İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’nin kullanımına dikkat çekilmiş ve çeşitli uygulama örnekleri sunulmuştur. Bazı deneysel çalışmalar ise uygulamadaki görünümünü ortaya koymuştur. Bu araştırmalardan bir kısmı, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’nin hem müziksel içeriklerin öğrenilmesine hem de öğrencinin psikik süreçlerine olumlu etkilerini öne çıkarmaktadır: Dinleme becerisi (Hosterman, 1992); müzik alan bilgisi ve şarkı söyleme becerisi (Bilen, 1995; Güven, 2011; Kocabaş, 1995; Parker, 2007; Söker, 1998; Uysal, 2004); çalgı dersi ve performansına ilişkin tutum, güven, teknik uygulamalarda güdü ve stil çalışmaları (Fisher, 2010; Sözen, 2012) üzerinde etkileri burada örnek olarak sıralanabilir. Ayrıca, işbirlikli öğrenme ortamlarında öğrencilerin müziksel etkinliklere katılımının arttığı ve olumlu yönde tutum geliştirdikleri de belirtilmektedir (Bilen, 1995; Djordjevic, 2007; Fisher, 2010; Goliger, 1995; Güven, 2011; Hwong, Caswell, Johnson ve Johnson, 1993; Kocabaş, 1995).

Yukarıdaki çalışmalarla birlikte, işbirlikli öğrenmenin müziksel işitme becerilerinin kazanımı üzerindeki etkisine vurgu yapan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Therrien (1997) bilgisayar destekli bireysel öğretim ile işbirlikli öğrenme stratejisinin, müzik teorisi ve müziksel işitme başarısı üzerindeki etkisini karşılaştırdığı araştırmasında; her iki öğretim yönteminin müzik teorisi ve işitme becerilerinin kazanımında ve ders başarısının artmasında etkili olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Nacakçı (2011), işbirliğine dayalı öğretim yönteminin müziksel işitme becerilerini kazandırmada, uygulanagelen yöntemlere göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalarla birlikte, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’nin tonal ve ritmik cümleleri okuma (Inzenga, 1999); melodi, ölçü ve tını çözümlenmesi (Holloway, 2001); müziksel örgü, tür ve müzikal stil çözümlenmesi (Smialek ve Boburka, 2006); müzik teorisi dersine ilişkin tutum, öz yeterlik algısı ve başarı yüklemeleri (Canakay, 2007); ritmik sayma ve deşifre okuma (Parker, 2007); deşifre okuma konusunda bilgilenme, verilen ezgiyi armonize etme ve çalma (Fisher, 2010); çoksesli solfej okuma ile müziksel işitme ve yazma (Gürpınar, 2014) becerilerinin kazanımı ve/veya gelişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur.

Bu araştırmalara karşın, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’nin müziksel işitme derslerinde yaşanan kaygıya etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya tarafımızdan henüz ulaşılamamıştır. Buna ilaveten, kaygı ve işitme

* Eğitimde işbirliğinin kullanımına ilişkin görüş ve önerilerin tarihinin eskiye dayandığı, küçük gruplar halinde öğrenme-öğretme yaklaşımının yüzyıllardır var olduğu bilinmektedir (Fisher, 2010). Sınıflarda kullanılmak üzere geliştirilen işbirlikli öğrenme programlarından çok önce, sosyal psikologların işbirliği ve rekabeti karşılaştıran konular üzerinde çalıştıkları da aktarılmaktadır (Slavin, 1987). Ancak, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi; kullanılmakta olan birçok grupla öğrenme tekniğine göre yüksek düzeyde yapılandırılmış bir yaklaşımdır (Kaplan ve Stauffer, 1994).

eğitimine odaklanan araştırmaların da çok sayıda olduğunu söylemek zordur. Alan yazında konumuz bağlamında tespit edebildiğimiz birkaç araştırmadan birisi, Mishra'nın (1998) kaygı ve işitme eğitimi değişkenlerini ele aldığı ilişki çalışmasıdır ve öncül araştırmalardan birisidir. Mishra, müziksel işitme eğitiminde kaygı ve başarı ilişkisinin yönüne dikkat çekmekte; yüksek düzeyde kaygı yaşayan öğrencilerin, düşük düzeyde kaygı yaşayan öğrencilere göre işitme sınavından daha düşük puan elde ettiklerini bildirmektedir. Mishra ayrıca; müziksel işitme yeteneği konusunda kendine güvenmeyen öğrencilerin, yeteneğine güvenen öğrencilere kıyasla müziksel işitme sınavından dikkate değer biçimde düşük not aldıklarını da belirtmektedir. Öztürk ve Kalyoncu (2017) tarafından müzik öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerle yapılan bir çalışmada da, işitme derslerinde ve sınavlarında öğrencilerin kaygı yaşadığı, -Mishra'nın bulgusuyla benzer biçimde- ders başarısı ile ders kaygısı ve sınav kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar bağlamında, üniversitede öğrenime başlayacak 141 anadal müzik öğrencisinin müzik teorisi ve işitme derslerine ilişkin önyargılarını saptamak için yapılan bir tarama çalışması da burada anılabilir (Hannon, 2015). Araştırmada, öğrencilerin % 41,8'i negatif içerikli cevaplar verirken; % 28,4'ü de genel bir korku duyduklarını ve işitme dersinin zor olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Alan yazında ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olması, kaygının işitme derslerindeki yeri ve etkileri konusunda dayanaklı söylemlerde bulunmamızı zorlaştırmakta; işitme derslerinde yaşanan kaygının sebeplerini, çeşitli değişkenlerle ilişkisini, başarıya etkisinin nasıl azaltılabileceğini veya ders işleme esnasında kaygıya karşı hangi önlemlerin alınabileceğini vb. ele alan çalışmalara olan ihtiyacı belirginleştirmektedir. Bu bağlamda araştırmamızın amacı, öğrencinin sosyal bir ortamda öğretmen ve akran desteğiyle grupla öğrenmesine imkan sunan İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin; müziksel işitme derslerinde a) ders kaygısına, b) sınav kaygısına/durumluk kaygıya, c) ders başarısına etkisinin olup olmadığının sınanmasıdır. Eğitim araştırmalarında popüler bir çalışma konusu olan kaygının müziksel işitme eğitimi bağlamında ulusal ve uluslararası alan yazında henüz çok yaygın biçimde ele alınmamış olması; araştırmamızın zor, ancak güdüleyici yönü olarak görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır.

Tablo 1. Araştırma Sürecine Genel Bakış

| Deney Öncesi | Grup | Ön-test | Deney süreci | Süre | Son-test |
|--------------------|---------------|--|--|---------|---|
| Grupların atanması | Deney grubu | - Kişisel bilgi formu - Müzik teorisi testi - Müziksel yazma testi | İşbirlikli öğrenme yöntemi (Öğrenci takımları-başarı bölümleri - ÖTBB tekniği) | 8 hafta | - Müzik teorisi testi - Müziksel yazma testi - Durumluk kaygı ölçeği - MİOY dersi kaygı ölçeği |
| | Kontrol grubu | - Durumluk kaygı ölçeği - MİOY dersi kaygı ölçeği | Sunuş yoluyla öğretim stratejisi (Anlatım ve soru-cevap tekniği) | | |

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde, Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'na kayıtlı ve Müziksel İşitme Okuma Yazma-IV (MİOY-IV) dersini alan toplam 40 öğrenci oluşturmuştur. Denek sayısının az olduğu ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel çalışmalarda, yansız atama yerine denekleri eşleştirme yöntemi tercih edilmektedir (Açıkgöz, 1992). Bu araştırmada deney ve kontrol grubunun denkliliğinin sağlanmasında, öğrencilerin önceki dönemlere ait MİOY-I, II, III derslerinin başarı puanları temel ölçüt olarak alınmıştır. Dördüncü dönemde öğrenim gören öğrencilerin, önceki üç döneme ait notlarının ortalaması alınarak, her öğrenciye ait bir başarı puanı bulunmuştur. Sınıf ikiye bölünmüş, deney ve kontrol grupları bu başarı puanlarına göre eşitlenmiş ve her gruba 20 öğrenci atanmıştır (bkz. Tablo 2).

Ayrıca, araştırma grubunda mutlak (absolut) işitme yeteneğine sahip herhangi bir öğrenci bulunmamaktadır ve bütün denekler bağıl (rölatif) işitme yeterliğine sahiptir.

Tablo 2. Grupların MİOY-I, II, III Dersleri Başarı Puanı Ortalamaları

| Gruplar | N | \bar{X} | Ss | t | Sd |
|---------|----|-----------|-------|-----|----|
| Deney | 20 | 69,93 | 9,94 | ,67 | 38 |
| Kontrol | 20 | 67,38 | 13,80 | | |

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin temel ilkelerinden birisi olan heterojen grup yapısına ulaşmak için, grupların cinsiyet yönünden de dengesi sağlanmıştır (bkz. Tablo 3). Süreç içerisinde, her iki grupta derslere düzenli devam etmeyen toplam 3 (üç) öğrenci ölçümlerin dışında tutularak; çalışma grubunda yer alan öğrenci sayısı 37 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

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

Tablo 4'de, çalışmaya katılan öğrencilerin %59,46'sının MİOY dersine haftada düzenli olarak 1-4 saat arasında çalıştığı; buna karşın %27,03 oranında öğrencinin yalnızca sınav öncesi çalıştığı, %10,81 oranında öğrencinin ise hiç çalışmadığı görülmektedir. Müziksel işitme becerilerinin gelişimi düzenli ve sürekli çalışmaya bağlıdır. Ancak, öğrencilerin belli çoğunluğu MİOY derslerine düzenli çalıştığını beyan etmekte; araştırma grubunun üçte birinden fazlasının beyanları, MİOY dersleri için düzenli çalışmadıklarını göstermektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin MİOY Dersi İçin Haftalık Çalışma Süresi

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

Deney Süreci

DeneySEL uygulamanın planlanması

DeneySEL uygulamanın planlanması aşamasında, öncelikle yürürlükteki merkezi Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2006) yer alan MİOY-IV dersi çerçeve programından, deney sürecinde işlenecek ders içerikleri belirlenmiştir. Bu içerikler, hem deney hem de kontrol grubunda aynı olacak şekilde yapılandırılmıştır (bkz. Tablo 5). Yine, bu içerikler için kullanılacak olan alıştırma, dikte ve solfej parçaları ile verilecek ödevler; tonal, makamsal veya tartımsal herhangi bir yapı değişikliğine gidilmeden her iki grup için aynı hazırlanmıştır. Aşağıdaki Tablo 5'de sıralanan içerikler için, kontrol grubunda 'Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi', deney

grubunda ise İşbirlikli Öğrenme Yöntemi bağlamında ‘Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB) Tekniği’ merkeze alınmıştır. Her ders için öğrenme-öğretme süreci açık olarak ve aşamalandırılarak planlanmış, ders blokları ikişer saat şeklinde yapılandırılmıştır.

Tablo 5. MİÖY-IV Dersi İçerikleri ve Deneysel Sürecinde Kullanılan Öğrenme-Öğretme Yöntemleri

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

Deneysel uygulamanın yürütülmesi

Deneysel uygulama sürecinde, planlanmış olan derslerin tümü yapılmıştır. Deneysel grubunun dersleri; İşbirlikli Öğrenme Yöntemi çerçevesinde, süreci etkili kullanma bakımından elverişli olduğu için ÖTBB tekniği kullanılarak işlenmiştir. ÖTBB tekniği, konunun öğretimi aşamasında geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanımına da imkân tanıdığından; işbirlikli öğrenme sürecinde hem anlatım gibi geleneksel öğretim yöntemlerinin etkisinden faydalanmak hem de işbirlikli çalışmalara lisans öğrencilerinin alışık oldukları sunuş yoluyla öğretim yaklaşımıyla başlayarak geçiş yapabilmek açısından elverişli görülmüştür. ÖTBB tekniğinin seçiminde bu avantajlar belirleyici olmuştur. ÖTBB tekniğinin uygulanması, aşağıda sunulan beş aşamadan oluşmuştur:

1. Öğretmenin ilk adım olarak öğrenme içeriğini sınıfta genellikle anlatım ve tartışma yoluyla sunduğu ‘sunum’
2. Öğrencilerin akademik başarı, cinsiyet gibi özellikleri dikkate alınarak heterojen olarak oluşturulan dörder kişilik ‘takımlar’
3. Öğrencilerin, işbirlikli etkinliklerde grup olarak çalışmaları yanında, kısa aralıklarla veya her çalışma sonunda verdikleri ‘bireysel sınavlar’
4. Öğrencinin önceki test puan(lar)ına göre daha iyi başarı gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik ‘bireysel ilerleme puanları’
5. Takımda yer alan öğrencileri güdülemek için, takım üyelerinin önceden belirlenmiş ölçütlere göre ödüllendirildiği ‘takım ödülü’

Kontrol grubuyla işlenen derslerde ise; sunuş yoluyla öğretim stratejisi bağlamında ağırlıklı olarak ‘anlatım’ ve ‘soru-cevap’ teknikleri ile birlikte iki derste ‘tartışma’ tekniği kullanılmıştır. Araştırma süreci boyunca, kontrol grubuyla işbirliği gerektiren herhangi bir grup çalışması yapılmamış ve deneysel grubuyla rekabet ortamı oluşmaması için kontrol grubuna araştırmayla ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Çalışma süresince; sınıfın toplu derslere özgü geleneksel oturma düzeni aynı kalmış,

mekânda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Deney ve kontrol grubunda yapılan dersleri birbirinden ayıran temel farklar Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu ile Yapılan Derslerin Temel Farkları

| Kontrol grubu | Deney grubu |
|---|---|
| Öğrencilerin bireysel hareket etmesi | Öğrencilerin grupla hareket etmesi |
| Konunun anlatım yöntemiyle sunulması | Anlatımla sunuma ilave olarak el kağıtları verilmesi |
| Öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerine müdahale edilmemesi | Öğretmenin grup çalışmalarını yönlendirmesi |
| Öğrencilerin bireysel çalışması | Öğrencilerin ait oldukları grubun üyeleriyle etkileşerek çalışması |
| Sadece dönem arasında ve sonunda sınav yapılması | Her konu tamamlandığında küçük quizler veya diğer ölçme uygulamaları yapılması |
| Paylaşımlı bir görev dağılımı olmaması ve öğrencilerin yapılan çalışmaların bütününden bireysel olarak sorumlu olması | Grup çalışmalarında üyelerin görevlerinin açık olarak tanımlanması ve görev paylaşımı yapılması |
| Bireysel ödül verilmesi | Öğrencilerin gruplara yaptığı katkıya göre bireysel ödül ve grup ödülü verilmesi |

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri; ön-test ve son-test olarak uygulanmış olan ‘Müzik Teorisi Testi’, ‘Müziksel Yazma (Dikte) Testi’, ‘MİOY Dersi Kaygı Ölçeği’ ve ‘Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri’ kullanılarak toplanmıştır. Çalışma grubunun özellikleri ise, ‘Kişisel Bilgi Formu’ aracılığı ile saptanmıştır. Veri toplama araçları aşağıda tanıtılmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form ile öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu okul türü ve işitme dersine çalışma alışkanlıklarına ilişkin bilgiler toplanmıştır.

Müzik Teorisi Testi: Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu test, MİOY-IV dersi tanımında yer alan aralık, akor, tartım, ölçü, tonalite ve makam konularını kapsayan 48 maddeden oluşmaktadır. Testin kapsam geçerliği için, farklı üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda görevli ve Müziksel İşitme alanında çalışan dört akademisyenin* görüşleri alınmıştır. Test, uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorularda düzeltmeler yapıldıktan sonra; güvenilirlik çalışması için dört üniversitenin Müzik Öğretmenliği Lisans Programının 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 185 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonunda testi eksiksiz dolduran 163 öğrenciden elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde İteman 3.50 programı kullanılmıştır. Testin güvenilirlik çalışmaları sonucunda KR-20 güvenilirlik katsayısı değeri 0.89, ortalama güçlük derecesi 0.47, ortalama ayırt edicilik değeri ise 0.52 bulunmuştur. Grup karşılaştırmalarında kullanılmak üzere hazırlanan testlerin güvenilirliklerinin 0.60-0.80 arasında olması beklendiğinden (Tavşancıl, 2006); geliştirilen Müzik Teorisi Testi’nin güvenilir olduğu söylenebilir.

Müziksel Yazma (Dikte) Testi: Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu testin kapsam geçerliği, farklı üniversitelerde görev yapan ve Müziksel İşitme alanında çalışan dört akademisyenin görüşleri alınarak sağlanmıştır. Testte 61 madde bulunmaktadır. Test; armonik, melodik ve ritmik yapıları algılama, müzik yazısına dönüştürme ve çözümleme becerilerini ölçmeyi amaçlayan üç temel boyuttan oluşmaktadır. *Birinci boyutta* aralık ve akorları tanıma/çözümleme ve yazma; *ikinci boyutta* basit, bileşik ve aksak ölçülerdeki tartım kalıplarını yazma; *üçüncü boyutta* ise makamsal ve tonal dizileri tanıma, farklı ölçü sayılarına sahip makamsal ve tonal ezgileri teşhis etme, yazma ve yaratma becerilerini ölçmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Her soru ‘Müzik Teorisi Testi’nin maddelerine dayandırılmıştır. Testin öğrencilere uygulanması sonucunda elde edilen ortalama puanlar, öğrencilerin MİOY-I, II, III derslerindeki başarı puanlarının ortalama puanları ile karşılaştırılmıştır. Bu yolla; hazırlanan testin, öğrencilerin işitme dersindeki başarılarını ölçme konusundaki yeterliği belirlenmiştir. MİOY-I, II, III derslerinin ortalama puanı ile geliştirilen testin ortalama puanları arasındaki uygunluk geçerliği katsayısı $r=,71$ olarak bulunmuştur.

* Ölçek geliştirme sürecindeki yardımları, paylaşımları ve yönlendirmelerinden dolayı Adnan Atalay’a, Ali Sevgi’ye, Özcan Özbek’e ve Salih Aydoğan’a teşekkür ederiz.

MİOY Dersi Kaygı Ölçeği: Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu ölçeğin taslağı, güvenilirlik çalışması için beş üniversitenin Müzik Öğretmenliği Lisans Programı 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 272 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler analiz edilerek, 28 maddeden oluşan dört boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekte, olumsuz ifadelerle birlikte 5 adet olumlu ifade de yer almaktadır. Ölçeği cevaplayan öğrenciden, beş maddelik seçeneklerden kendisine en uygun olanı işaretlemesi istenmektedir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek kaygı puanı 140, en düşük kaygı puanı ise 28'dir. Puanın yüksek olması iştirme dersine yönelik kaygının yüksek olduğunu, düşük olması da kaygının düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu ise, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri ile ölçülmüştür. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Uyum Ölçüsü değeri 0,92 bulunmuştur. Bartlett Küresellik Testi değerinin 0,001 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir ($X^2_{378}=3415,93$). Temel bileşenler analizi ve dik döndürme kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçlarına göre; ölçekte, öz değeri 1'den büyük 4 faktör vardır. Bu dört faktör toplam varyansın %56,19'unu açıklamaktadır. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans, döndürme sonrasında sırasıyla 19,14; 13,58; 12,48 ve 11,00'dir. Başlangıç öz değerlerine göre, birinci faktöre ait öz değerin (9,98) ikinci faktöre ait öz değerden (2,50) çok yüksek olması, ölçeğin bir bütün olarak genel bir faktöre sahip olduğunu göstermiştir. Madde ölçek korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçlarına göre, korelasyon değerleri $r=,37$ ile $r=,75$ arasında değişmekte olup; $p<,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Korelasyon değerleri, ölçeğin geneliyle ölçülecek özellik ile her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olduğunu, dolayısıyla tüm maddelerin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğunu göstermiştir. Alt-üst %27 ($n=65$) diliminde yer alan katılımcıların, her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak suretiyle yapılan analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamı $p<,01$ düzeyinde manidar bulunmuştur. Bu sonuç, tüm maddelerin, o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları belirleyebilme özelliğine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin her bir boyutuna ve testin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise 1. faktör için $\alpha= 0,90$; 2. faktör için $\alpha= 0,85$; 3. faktör için $\alpha= 0,85$; 4. faktör için $\alpha= 0,73$ ve ölçeğin geneli için $\alpha= 0,93$ olarak bulunmuştur.

Durumluk-Süreklilik Kaygı Envanteri: Envanterin 'Durumluk Kaygı Alt Ölçeği' Spielberger ve arkadaşları tarafından 1970 yılında geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması ve standardizasyonu ise Öner ve Le Compte (1985) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmalarında; ölçeğin test-tekrar test uygulamasından elde edilen verilere göre Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile hesaplanan değişmezlik katsayısının .26-.68 arasında değiştiği bulunmuştur. KR-20 güvenilirlik katsayısı ise .94-.96 arasında bulunmuştur. Likert tipinde 20 maddeye sahip olan ölçek; bireyin belirli bir anda, belirli koşullarda ve belli bir duruma ilişkin olarak kendisini nasıl hissettiğini betimlemesini, içinde bulunduğu duruma ilişkin duygularını dikkate alarak cevaplamasını gerektirir. Ölçek maddelerinde ifade edilen duygu ya da davranışlar yukarıda bahsedilen yaşantıların şiddet derecesine göre hiç, biraz, çok ve tamamen şıklarından birini işaretlemek suretiyle cevaplandırılır. Ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20-80 arasında değişmektedir. Puanın yüksek olması kaygı seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir (Öner ve Le Compte, 1985). Ölçek, N. Öner'den izin alınarak tarafımızdan kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım özelliklerini belirlemek için her bir veri grubunun Shapiro-Wilk (S-W, $N<30$) testi değerleri ve çarpıklık-basıklık değerleri hesaplanmıştır. S-W testi sonucunda deney grubunun Müziksel Yazma (Dikte) ön-test puanları dışındaki bütün puan türlerinin normal dağılım gösterdiği ve çarpıklık-basıklık katsayılarının $\pm 1,5$ aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Alan yazında normallik için kabul edilebilir çarpıklık-basıklık değerlerinin ± 1 ile ± 3 arasında olabileceği görülmektedir. Bu çalışmada normallik dağılımı için $\pm 1,5$ yaklaşımı (Tabachnick ve Fidell, 2007) temel alınmıştır. Elde edilen değerler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak için parametrik testlerden 'ilişkisiz örneklem t -testi' ve 'ilişkili örneklem t -testi' kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<,05$ olarak belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı çıktığı durumlarda, ortalamalar arasındaki farkın

standartlaştırılması için etki büyüklüğü incelenmiştir. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında, yaygın biçimde tercih edilen Cohen's *d* formülü kullanılmıştır. Cohen's *d* değeri; .20=küçük, .50=orta ve .80=geniş şekilde yorumlanmıştır (Cohen, 1988).

BULGULAR

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin Ders Kaygısına Etkisi

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin, MİOY dersine yönelik genel kaygıya etkisini saptayabilmek için, hem gruplar arası hem de gruplar içi ders kaygısı puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 7. 'MİOY Dersi Kaygı Ölçeği' Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları

| Gruplar | Uygulama | N | \bar{X} | Ss | t | Sd |
|---------|----------|----|-----------|-------|-------|----|
| Deney | Ön-test | 19 | 83,42 | 21,28 | 6,05* | 18 |
| | Son-test | 19 | 56,95 | 17,42 | | |
| Kontrol | Ön-test | 18 | 90,33 | 20,66 | 4,62* | 17 |
| | Son-test | 18 | 70,06 | 14,11 | | |

* $p < ,05$

Tablo 7'de görüldüğü gibi; deney grubunun 'MİOY Dersi Kaygı Ölçeği' ön-test ($\bar{X}=83,42$) ve son-test ($\bar{X}=56,95$) puan ortalamaları arasında ($t_{(18)}=6,05$, $p < ,05$) anlamlı bir fark vardır. Aynı şekilde, kontrol grubunun ön-test ($\bar{X}=90,33$) ve son-test ($\bar{X}=70,06$) puan ortalamaları arasında da ($t_{(17)}=4,62$, $p < ,05$) anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre, uygulanan iki öğrenme-öğretme yaklaşımının da öğrencilerin MİOY dersine yönelik kaygılarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 8. 'MİOY Dersi Kaygı Ölçeği' Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

| Uygulama | Gruplar | N | \bar{X} | Ss | t | Sd | Cohen's d |
|----------|---------|----|-----------|-------|--------|----|-----------|
| Ön-test | Deney | 19 | 83,42 | 21,28 | -1,00 | 35 | --- |
| | Kontrol | 18 | 90,33 | 20,66 | | | |
| Son-test | Deney | 19 | 56,95 | 17,42 | -2,51* | 35 | -.83 |
| | Kontrol | 18 | 70,06 | 14,11 | | | |

* $p < ,05$

Tablo 8'de görüldüğü gibi, deney süreci başlamadan önce deney grubu ($\bar{X}=83,42$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=90,33$) 'MİOY Dersi Kaygı Ölçeği' ön-test puan ortalamaları arasında ($t_{(35)}=-1,00$, $p > ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Son-testte ise, deney grubu ($\bar{X}=56,95$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=70,06$) puan ortalamaları arasında ($t_{(35)}=-2,51$, $p < ,05$) anlamlı bir fark bulunmuş ve etki büyüklüğünün geniş olduğu saptanmıştır ($d=-.83 > .80$). Her iki grubun derse yönelik kaygı puan ortalamaları düşmekle birlikte, fark İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu lehinedir ve kaygı puanlarındaki düşüş daha fazladır.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin Sınav Kaygısına/Durumluk Kaygıya Etkisi

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin, MİOY dersi sınavına yönelik durumluk kaygıya etkisini saptayabilmek için, hem gruplar arası hem de gruplar içi durumluk kaygı puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 9. ‘Müzik Teorisi Sınavı Durumluk Kaygı Ölçeği’ Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları

| Gruplar | Uygulama | N | \bar{X} | Ss | T | Sd |
|---------|----------|----|-----------|-------|-------|----|
| Deney | Ön-test | 19 | 37,11 | 9,03 | 0,22 | 18 |
| | Son-test | 19 | 36,63 | 10,72 | | |
| Kontrol | Ön-test | 18 | 48,33 | 11,10 | 2,61* | 17 |
| | Son-test | 18 | 42,67 | 10,78 | | |

* $p < ,05$

Tablo 9’a göre, deney grubunun ‘Müzik Teorisi Sınavı Durumluk Kaygı Ölçeği’ ön-test ($\bar{X}=37,11$) ve son-test ($\bar{X}=36,63$) puan ortalamaları arasında ($t_{(18)}=0,22$, $p > ,05$) anlamlı bir fark yoktur. Buna karşın, kontrol grubunun ön-test ($\bar{X}=48,33$) ve son-test ($\bar{X}=42,67$) puan ortalamaları arasında ($t_{(17)}=2,61$, $p < ,05$) anlamlı bir fark bulunmuştur. Eldeki bulgu; uygulama süreci sonunda sunuş yoluyla öğretimin merkeze alındığı kontrol grubu öğrencilerinin Müzik Teorisi sınavına yönelik durumluk kaygı puanlarının anlamlı fark yaratacak şekilde düştüğünü göstermektedir.

Tablo 10. ‘Müziksel Yazma (Dikte) Sınavı Durumluk Kaygı Ölçeği’ Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları

| Gruplar | Uygulama | N | \bar{X} | Ss | T | Sd |
|---------|----------|----|-----------|-------|-------|----|
| Deney | Ön-test | 19 | 43,52 | 14,97 | 0,00 | 18 |
| | Son-test | 19 | 43,52 | 14,29 | | |
| Kontrol | Ön-test | 18 | 50,44 | 12,43 | -0,69 | 17 |
| | Son-test | 18 | 51,72 | 15,18 | | |

Tablo 10’da görüldüğü gibi; deney grubunun ‘Müziksel Yazma (Dikte) Sınavı Durumluk Kaygı Ölçeği’ ön-test ($\bar{X}=43,52$) ve son-test ($\bar{X}=43,52$) puan ortalamaları değişmemiştir ve iki ölçümün ortalamaları arasında ($t_{(18)}=0,00$, $p > ,05$) bir fark yoktur. Kontrol grubunun ön-test ($\bar{X}=50,44$) ve son-test ($\bar{X}=51,72$) puan ortalamaları arasında da ($t_{(17)}=-0,69$, $p > ,05$) anlamlı bir fark yoktur ve son-test ortalamalarında küçük bir artış da söz konusudur. Bu bulgular; deneysel uygulama sonucunda, her iki gruptaki öğrencilerin Müziksel Yazma (Dikte) sınavına yönelik durumluk kaygılarında azalma olmadığını göstermektedir.

Tablo 11. ‘Sınav Kaygısı/Durumluk Kaygı Ölçeği’ Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

| Sınav kaygısı | Uygulama | Gruplar | N | \bar{X} | Ss | t | Sd | Cohen’s d |
|--------------------------------------|----------|---------|----|-----------|-------|--------|----|-----------|
| Müzik teorisi sınav kaygısı | Ön-test | Deney | 19 | 37,10 | 9,03 | -3,36* | 35 | -1.11 |
| | | Kontrol | 18 | 48,33 | 11,10 | | | |
| | Son-test | Deney | 19 | 36,63 | 10,71 | -1,70 | 35 | --- |
| | | Kontrol | 18 | 42,66 | 10,78 | | | |
| Müziksel yazma (Dikte) sınav kaygısı | Ön-test | Deney | 19 | 43,52 | 14,97 | 1,52 | 35 | --- |
| | | Kontrol | 18 | 50,44 | 12,43 | | | |
| | Son-test | Deney | 19 | 43,52 | 14,29 | 1,69 | 35 | --- |
| | | Kontrol | 18 | 51,72 | 15,18 | | | |

* $p < ,05$

Aşağıda yer alan Tablo 11’de, deney grubu ($\bar{X}=37,10$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=48,33$) Müzik Teorisi sınavına yönelik durumluk kaygı ön-test puan ortalamaları arasında ($t_{(35)}=-3,36$, $p < ,05$) anlamlı bir fark olduğu ve etki büyüklüğünün de geniş olduğu görülmektedir ($d=-1.11 > .80$). Bu sonuç; deney süreci başlamadan önce, kontrol grubunun sınav kaygısı düzeyinin deney grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Deney grubu ($\bar{X}=36,63$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=42,66$), aynı sınavı yönelik durumluk kaygı son-test puan ortalamaları arasında ($t_{(35)}=-1,70$, $p > ,05$) ise anlamlı bir fark

bulunmamış; kontrol grubu puanlarındaki düşüş sonucunda iki grup arasındaki anlamlı fark kapanmıştır. Eldeki bulguya dayanarak, sunuş yoluyla öğretimin Müzik Teorisi sınavına yönelik durumluk kaygıyı düşürmede daha etkili olduğu söylenebilir.

Aynı tabloya göre, deney grubu ($\bar{X}=43,52$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=50,44$) Müziksel Yazma (Dikte) sınavına yönelik durumluk kaygı ön-test puan ortalamaları arasında ($t_{(35)}=1,52, p>,05$) anlamlı bir fark yoktur. Deney grubu ($\bar{X}=43,52$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=51,72$) aynı sınava yönelik durumluk kaygı son-test puan ortalamaları arasında da ($t_{(35)}=1,69, p>,05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Derslerde uygulanan her iki yöntem de, Müziksel Yazma (Dikte) sınavına yönelik durumluk kaygıyı azaltmada etkili olmamıştır.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin Ders Başarısına Etkisi

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin, MİOY dersi başarısına etkisini saptayabilmek için, hem gruplar arası hem de gruplar içi başarı puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 12. 'Müzik Teorisi Testi' Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları

| Gruplar | Uygulama | N | \bar{X} | Ss | T | Sd |
|---------|----------|----|-----------|------|--------|----|
| Deney | Ön-test | 19 | 33,11 | 5,88 | -8,72* | 18 |
| | Son-test | 19 | 39,95 | 5,20 | | |
| Kontrol | Ön-test | 18 | 30,94 | 5,64 | -6,51* | 17 |
| | Son-test | 18 | 38,17 | 7,10 | | |

* $p<,05$

Tablo 12'de görüldüğü gibi, deney grubunun 'Müzik Teorisi Testi' ön-test ($\bar{X}=33,11$) ve son-test ($\bar{X}=39,95$) puan ortalamaları arasında ($t_{(18)}=-8,72, p<,05$) anlamlı bir fark vardır. Aynı şekilde, kontrol grubunun ön-test ($\bar{X}=30,94$) ve son-test ($\bar{X}=38,17$) puan ortalamaları arasında da ($t_{(17)}=-6,51, p<,05$) anlamlı bir fark vardır. Bu bulgulara göre; uygulanan iki öğrenme-öğretme yaklaşımının da, öğrencilerin Müzik Teorisi başarılarını yükseltmede etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 13. 'Müziksel Yazma (Dikte) Testi' Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları

| Gruplar | Uygulama | N | \bar{X} | Ss | T | Sd |
|---------|----------|----|-----------|-------|--------|----|
| Deney | Ön-test | 19 | 27,00 | 10,89 | -4,50* | 18 |
| | Son-test | 19 | 33,57 | 8,87 | | |
| Kontrol | Ön-test | 18 | 26,05 | 11,52 | -1,80 | 17 |
| | Son-test | 18 | 28,61 | 12,07 | | |

* $p<,05$

Tablo 13'de, deney grubunun 'Müziksel Yazma (Dikte) Testi' ön-test ($\bar{X}=27,00$) ve son-test ($\bar{X}=33,57$) puan ortalamaları arasında ($t_{(18)}=-4,50, p<,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna karşın, kontrol grubunun ön-test ($\bar{X}=26,05$) ve son-test ($\bar{X}=28,61$) puan ortalamaları arasında ($t_{(17)}=-1,80, p>,05$) anlamlı bir fark yoktur. Eldeki bulgular, deneysel uygulama sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin Müziksel Yazma (Dikte) puanlarının yükseldiğini; ancak, deney grubu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı fark yaratacak şekilde arttığını göstermektedir. Ayrıca, her iki grubun Müziksel Yazma (Dikte) sınavı puan ortalamaları, Müzik Teorisi sınavı ortalamalarından düşüktür.

Tablo 14. ‘Müzik Teorisi Testi’ ve ‘Müziksel Yazma (Dikte) Testi’ Ön-test ve Son-test Başarı Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

| Başarı boyutu | Uygulama | Gruplar | N | \bar{X} | Ss | t | Sd |
|------------------------|----------|---------|----|-----------|-------|------|----|
| Müzik teorisi | Ön-test | Deney | 19 | 33,11 | 5,88 | 1,14 | 35 |
| | | Kontrol | 18 | 30,94 | 5,64 | | |
| | Son-test | Deney | 19 | 39,95 | 5,20 | 0,87 | 35 |
| | | Kontrol | 18 | 38,17 | 7,11 | | |
| Müziksel yazma (Dikte) | Ön-test | Deney | 19 | 27,00 | 10,89 | 0,25 | 35 |
| | | Kontrol | 18 | 26,05 | 11,52 | | |
| | Son-test | Deney | 19 | 33,57 | 8,87 | 1,43 | 35 |
| | | Kontrol | 18 | 28,61 | 12,07 | | |

Tablo 14’e göre; deney grubu ($\bar{X}=33,11$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=30,94$) Müzik Teorisi ön-test başarı puan ortalamaları arasında ($t_{(35)}=1,14, p>,05$) anlamlı bir fark yoktur ve deney süreci başlamadan önce, bilgi düzeyleri birbirine yakındır. Yine, deney grubu ($\bar{X}=39,95$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=38,17$) son-test başarı puan ortalamaları arasında da ($t_{(35)}=0,87, p>,05$) anlamlı bir fark yoktur. Her iki grubun da Müzik Teorisi başarı puanlarında bir artış olmasına rağmen, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Yine aynı tabloda görüldüğü gibi; deney grubu ($\bar{X}=27,00$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=26,05$), Müziksel Yazma (Dikte) ön-test başarı puan ortalamaları arasında ($t_{(35)}=0,25, p>,05$) anlamlı bir fark yoktur ve deney süreci başlamadan önce, dikte becerisi düzeyleri birbirine yakındır. Deney ($\bar{X}=33,57$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}=28,61$) son-test başarı puan ortalamaları arasında da ($t_{(35)}=1,43, p>,05$) anlamlı bir fark yoktur. Her iki grubun da Müziksel Yazma (Dikte) başarı puanları artmasına rağmen, bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen *MİOY ders kaygısına* ilişkin bulgulara dayanarak; İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’nin, sunuş yoluyla öğretime kıyasla derse yönelik genel kaygıyı azaltmada daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Yöntemin etkili olmasının ana nedeninin, öğrenciye sağladığı ‘sınıf ortamı’ olduğu düşünülmektedir. İşbirlikli sınıf ortamları, öğrencinin çevresiyle ilişkilerini ve sosyal davranışlarını geliştirme yönünde daha çok fırsat verir ve bu sayede derse katılımı artırır (Cornacchio, 2008; Kassner, 2002). Bu sınıflarda, öğrenme sürecinin öğrenme ürününden daha önemli olmasından dolayı (Lavasanı ve Khandan, 2011); etkinlikler çoğunlukla öğrenci merkezli hazırlanır. Bu ortam, bir yandan öğrencinin aktif olarak sorumluluk almasını desteklerken; diğer yandan, sosyal ilişkileri zayıf olan öğrencilerin dahi diğer öğrencilerle iletişime geçmesini ve “olumlu bağımlılık” (Johnson ve diğerleri, 1991: 17-18) içerisinde birlikte bir amaca yönelmelerini teşvik etmektedir. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’nin sağladığı ‘dayanışmacı’ sınıf ortamının, öğrencilerin derse yönelik kaygılarını düşürmede etkili olduğu düşünülmektedir.

Diğer bir neden, işbirlikli öğrenmenin ‘öz saygı’ ve ‘öz güven’ duygularının gelişimine yaptığı katkı olabilir. Öz saygı ve öz güven; öğrencinin sınıf içi tecrübelerini, derse güdülenmesini ve ders başarısını etkileyen önemli faktörlerdendir. Alan yazında, öz güveni düşük öğrencilerin daha kaygılı olduğu veya kaygının öz güven eksikliği yarattığı bilinmektedir (Alkan, 2011; Başoğlu, 2007; Lawal, Idemudia ve Adewale, 2017). İşitme eğitimi alan öğrencilerin bazılarında da öz güven eksikliği sorunu yaşanabilmektedir: Örneğin Pratt ve Henson (1987), çoğu öğrencinin işitme eğitimiyle ilgili çalışmaları yapabilme yeterlikleri konusunda kendilerine olan güvensizlikten dolayı işitme çalışmalarını önemsemediklerini; bu yüzden de kendilerini bu tür çalışmalar tarafından tehdit edilmiş gibi algıladıklarını belirtmektedirler. Vygotsky (1978) ve Bandura (1986), öğrencilerin etraflarındaki daha iyi bilen kişilerden duygusal ve bilişsel destek görmelerinin, öz güvenlerini arttırmada ve kaygılarını düşürmede etkili olduğunu vurgulamaktadır (aktaran, Alkan, 2011: 95-96). Diğer taraftan Rifkin ve Urista (2006), oyun gibi etkileşime dayalı yöntemlerin izlendiği işitme sınıflarında öğrencilerin kendi hızlarında çalıştıklarını; güven duygusu oluşturan teşvik edici ve işbirlikli bir

atmosferde birbirlerinin fikirlerinden ve hatalarından öğrendiklerini belirtmektedir. Araştırma sürecinde; deney grubunda yapılan işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrenciye bahsedilen desteği ve dayanışmayı sağlamış ve kapasitesi doğrultusunda yapabileceklerini gösterme imkanı tanımış olabileceği, bu durumun da öz saygı ve öz güvene olumlu katkı yaparak ders kaygısını düşürmede etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

MİOY dersi sınav kaygısına/durumluk kaygıya ilişkin bulgulara dayanarak, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin durumluk kaygıyı azaltmada etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun çok çeşitli sebepleri olabilir. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile çalışan deney grubunun derse yönelik genel kaygısı düştüğü halde durumluk kaygılarının azalmaması; derste grupla hareket edilmesine rağmen, sınavda bireysel bir performans ortaya koyma zorunluluğuna bağlanabilir. Sınavda, derste sağlanan sosyal destek ve dayanışmanın ortamdaki çekilmesi; öğrencilerin kaygı duymasına sebep olmuş olabilir. Deney süresince ders içindeki ve sınavlardaki ölçme-değerlendirme işlemleri bireysel performansa dayanan kontrol grubu öğrencilerinin Müzik Teorisi sınavına yönelik kaygılarının düşmesi, bu çıkarımı destekleyebilir: Süreç esnasında ve sonunda sınav stresiyle bireysel olarak başa çıkmak zorunda kalan kontrol grubu öğrencileri, kaygıya karşı kendi bireysel baş etme yöntemlerini geliştirmiş olabilirler. Ancak, kontrol grubunun puanlarında anlamlı fark yaratacak bir düşüş Müziksel Yazma (Dikte) sınavında sağlanamamış; aksine puan ortalamalarında -istatistiksel olarak anlamsız olsa da- küçük bir artış dahi olmuştur. Deney grubunun dikte sınavı kaygı puanları da düşmemiş, ortalamaları aynı kalmıştır. Müziksel Yazma (Dikte) sınavına yönelik durumluk kaygının iki grupta da hiç düşmemesi, iki sınavın talep ettiği işlemlerin oldukça farklı olmasına bağlanabilir: Öğrenciler Müzik Teorisi sınavındaki soruları, kendi istedikleri sıralama ve zamanlama ile cevaplar; Müziksel Yazma (Dikte) sınavında, her soru kesin olarak belirlenmiş sınırlı zaman aralıklarında ve karmaşık işlemlerden oluşan (algılama, belleme, bilgiyi kullanma, teşhis etme, ayırıştırma, dönüştürme ve yazma) tepkilerin anında verilmesi suretiyle çözümlenmektedir. Cevaplama için verilen süre bittiğinde, geriye dönük telafi imkanı yok denecek kadar kısıtlıdır. Müziksel Yazma (Dikte) sınavındaki zihinsel esneklik gerektiren bu işlem farkı ve zamana bağımlılık, sınavla yönelik yüksek kaygıya sebep olmuş olabilir; zira sınavlardaki zaman baskısı, sınav kaygısı oluşturan önemli faktörlerden biridir (Bekdemir, 2007; Birenbaum ve Pinku, 1997).

Diğer bir neden ise, öğrencilerin çalışma eksikliği olabilir. Düzenli çalışma, bilgi ve becerilerin pekiştirilmesine ve bilişsel yeterliklerin gelişmesine katkı sağlar. Dolayısıyla, işitme becerilerinin gelişimi de yalnızca derste yapılan etkinliklerle değil, ders dışında yapılan düzenli çalışmalarla sağlanabilir. Ancak, araştırma grubumuzda yer alan öğrencilerin üçte birinden fazlasının düzenli çalışma alışkanlığı yoktur: MİOY-IV dersi için ya 'hiç çalışmamakta' (%10,81) ya da 'yalnızca sınav öncesinde' (%27,03) çalışmaktadırlar (bkz. Tablo 4). Sınav kaygısının kaynağı ile ilgili araştırmaların bir kısmı 'ders çalışma becerilerindeki eksikliğe' vurgu yapmaktadır (Bozanoğlu, 2004; Culler ve Holahan, 1980). Bu bağlamda; düzenli çalışmamanın sonucu olarak öğrendiklerinden emin olmama ve bilgi/beceri düzeyinin yeterli olmaması, sınavla yönelik kaygıyı artırmış olabilir.

MİOY ders başarısına ilişkin bulgulara dayanarak, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin ders başarısı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı veya 'sunuş yoluyla öğretim' ile benzer etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Deney sonunda, her iki grubun başarı puanlarında artış olmuştur ve bu artış beklendiği bir durumdur. Ancak, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Durumluk kaygıya ilişkin bulgular, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin hem Müzik Teorisi hem de Müziksel Yazma (Dikte) sınavındaki, sunuş yoluyla öğretimin de Müziksel Yazma (Dikte) sınavındaki kaygıyı düşürmede etkili olmadığını göstermişti. Sınav kaygısının, işitme eğitiminde başarı için bir engel oluşturduğu bilinmektedir (Karpinski, 2000b; Mishra, 1998; Wunsch, 1973). Müziksel Yazma (Dikte) komplike bir eylemdir ve Müzik Teorisi bilgilerinin kazanımı ve kullanımına kıyasla daha fazla yetenek, dikkat, çaba ve beceri gerektirir. Sınavlarda, Müzik Teorisi boyutu daha çok uzun süreli belleğin kullanımıyla yakından ilgiliyken; Müziksel Yazma (Dikte) boyutu dikkat, algılama, belleme, çözümlenme, anlama ve aktarma gibi çok daha karmaşık işlem basamaklarının koordineli kullanımını gerektirir. Öğrencilerin, Müziksel Yazma (Dikte) sınavında elde ettikleri puanların ortalamalarının Müzik Teorisi ortalamalarından daha düşük olması da, bu olguyu destekler niteliktedir. Sınav sırasında yaşanan yüksek kaygının yol açtığı biyo-fizyolojik değişimlerin, beyinde

öğrenme için gerekli olan protein zincirlerinin oluşumunu engellediği ve bu durumun da akıl yürütme ve düşünme gibi zihinsel faaliyetleri bozduğu (Kaya ve Varol, 2004; Özer, 2005) göz önüne alındığında; sınav esnasında oluşan kaygının, müziksel işitme süreci için hayati olan işlem basamaklarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Araştırmamızda, deney sonunda işbirlikli öğrenmeden kaynaklanabilecek olası başarı farkının, sınav kaygısından dolayı gerçekleşmediği ihtimali üzerinde durulmaktadır.

Çalışma, bir sınıfın ikiye bölünmesiyle gerçekleştirilmiştir. Gruplara çalışmanın esasları ve öğrenme içeriği ile ilgili gerekli bilgilendirme yapılmasına karşın; kontrol grubuna, deney grubuyla yapılan çalışmanın detayları ve uygulanan farklı öğretim yöntemi hakkında herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Bununla birlikte, deney grubunda yapılan çalışmalar kontrol grubunda merak uyandırmış olabilir. İki grubun öğrencileri, birlikte girdikleri diğer derslerde araştırma hakkında fikir alışverişinde bulunmuş, bu da kontrol grubunun deney grubuyla bir yarış içine girmesine yol açmış olabilir. Bu olası paylaşım sosyal psikolojide ‘Hawthorne Etkisi’* olarak açıklanmakta ve eğitim alanındaki deneysel çalışmalarda karşımıza çıkabilmektedir. Çalışma grubunun, kontrol ve deney grubunun denkliliğini sağlayabilmek için aynı kurumdan seçilmesinden dolayı, araştırma sürecinde bahsedilen etkinin oluşmuş olabileceği de gözden uzak tutulmamaktadır.

Sonuç olarak, MİOY derslerinde kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’nin sınav kaygısı/durumluk kaygı ve ders başarısı üzerinde Sunuş Yoluyla Öğretim stratejisi ile benzer etkiye sahip olduğunu; buna karşın öğrencilerin derse karşı geliştirdikleri genel kaygıyı azaltmada etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlara dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

1. MİOY derslerinde işbirlikli sınıf ortamı derse yönelik kaygıyı azaltabileceğinden, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’nin derslere daha fazla dahil edilmesi önerilmektedir.
2. Bilişsel ve psiko-motor özelliklere kıyasla, duygusal (affektif) özelliklerin ve süreçlerin saptanmasının oldukça zor olduğu bilinmektedir (Kalyoncu, 2002; Nartgün, 2008; Turgut, 1984). MİOY derslerinde yaşanan kaygı ve nedenlerinin ölçekler aracılığıyla belirlenmesi önerilmektedir.
3. Öğrencilerin dönem boyunca her ders öncesi ve sonrası kendilerinde kaygı yaratan durumları ve yaşantıları aktardıkları bir ‘MİOY dersi günlüğü’ tutmaları önerilebilir. Bu günlüklerde tespit ettikleri somut durumlarla yüzleşmelerinin veya bu durumları kendi arkadaşları veya öğretmenleri ile paylaşarak çözüm aramalarının, kaygı ile baş etmede onlara yardımcı olabileceği düşünülmektedir.
4. MİOY derslerinde başarının ölçülmesi için kullanılan nesnel sınav yöntemlerinden zaman zaman sıyrılarak, eşli değerlendirme ve/veya grup değerlendirmesi gibi öznel ölçmeye imkan tanıyan yöntemlerin de tercih edilmesi önerilmektedir.
5. Müziksel işitme dersleri ve sınavlarında kaygının düşürülebilmesi için öğretimde klişelerden sıyrılarak; Hannon’ın (2015) deneyim paylaşımlarında da görüldüğü gibi, ders içinde ve dışında öğrenciyi çok yönlü şekilde destekleyecek ve tüm potansiyelini açığa çıkarmaya yardımcı olacak yaratıcı yaklaşımların geliştirilmesi önerilmektedir.
6. Müzik bilimsel alan yazında sahne kaygısı sıklıkla ele alınmakta, ancak işitme eğitiminde veya diğer performans odaklı derslerde yaşanan kaygının araştırılmasına pek fazla eğilim gösterilmemektedir. Bu nedenle; farklı değişkenler göz önünde tutularak, müziksel işitme eğitimi ve kaygı ilişkili derinlikli araştırmaların yapılması da önerilmektedir.

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

KAYNAKÇA

- Açıkgoz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğrel Matbaası.
- Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: Kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 89-107.
- Awan, R. N., Azher, M., Anwar, M. N. & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(11), 33-40.
- Aydoğan, S. (1998). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müziksel işitme okuma öğretimi* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara).
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baloche, L. & DeLorenzo, L. C. (1994). Cooperative learning making music together. *General Music Today*, 8(1), 9-12. DOI: 10.1177/104837139400800103
- Başoğlu S. T. (2007) Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Batton, M. (2010). *The effect of cooperative groups on math anxiety* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3427021).
- Bekdemir, B. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenleri ve azaltılması için öneriler (Erzincan eğitim fakültesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 131-144.
- Berry, W. (2008). Surviving lecture: A pedagogical alternative. *College Teaching*, 56(3), 149-153.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri* (Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Birenbaum, M. & Pinku, P. (1997). Effects of test anxiety, information organization, and testing situation on performance on two test formats. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 23-38.
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi* (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Brink, E. R. (1980). *A cognitive approach to the teaching of aural skills viewed as applied music theory* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 8026770).
- Canakay, E. U. (2007). *Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, özyeterlik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkileri* (Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Carlson, N. R. & Buskist, W. (1997). *Psychology: The science of behavior* (5. Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Ceyhan, E. ve Namlu A. G. (2000). Bilgisayar kaygısı ölçeği (BKÖ): Geçerlik ve güvenirlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 77-93.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornacchio, R. A. (2008). *Effect of cooperative learning on music composition, interactions, and acceptance in elementary school music classrooms* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3325655).
- Courtney, D. P., Courtney, M. & Nicholson, D. (1992, November). *The effect of cooperative learning as an instructional practice at the college level*. Paper presented at the annual meeting of The Mid-South Educational Research Association, Knoxville, Tennessee.
- Covington, K. (1992). An alternative approach to aural training. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 6, 5-18.
- Culler, R. E. & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 16-20.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi* (4. Baskı), 6, 181-190.
- Daneshamooz, S. & Alamolhodaie, H. (2012). Cooperative learning and academic hardiness on students' mathematical performance with different levels of mathematics anxiety. *Educational Research*, 3(3), 270-276.
- De Larminat, V. (2008). Gehörbildung zwischen französischer und deutscher tradition. Versuch einer synthese. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 5(1), 121-162. DOI:10.31751/358
- Di Natale, J. J. & Russel, G. S. (1995). Cooperative learning for better performance. *Music Educators Journal*, 82(2), 26-28. DOI:10.2307/3398865
- Djordjevic, S. A. (2007). *Student perceptions of cooperative learning in instrumental music* (Master Thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 1456226).

- Doğan, A. A. ve Baş, M. (2003). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin durumluk kaygı düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 1-5.
- Dunlap, M. P. (1989). *The effects of singing and solmization training on the musical achievement of beginning fifth-grade instrumental students* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 9013890).
- Dürü, Ç. (1999). Kaygı ve depresyon: Psikopatolojik bir bakış. *Doğu Batı Düşünce Dergisi* (4. Baskı), 6, 191-196.
- Edelbrock, R. C. (1990). *Computer anxiety reduction: The effect of cooperative learning* (Doctoral Dissertation Abstract). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 9020173).
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 269-292.
- Ferrante, J. D. (2010). *An investigation of the effects of regularly employed melodic dictation tasks on the sight-singing skills of high school choral* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3399484).
- Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. New York: Oxford University Press.
- Friedmann, M. (1989). Stimulating classroom learning with small groups. *Music Educators Journal*, 76(2), 53-56.
- Gates, L. S. (2001). *The effects of ear training on beginning horn students: A qualitative case study design* (Master Thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No.1405354).
- Goliger, J. M. (1995). *Implementation of a program of cooperative learning in an urban secondary piano laboratory* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 9539810).
- Gürpınar, E. (2014). *İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının müziksel işitme-okuma-yazma ve koro ders başarılarına etkisi* (Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Hançerlioğlu, O. (1988). *Ruhbilim sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hannon, A. (2015). Helping non-singers overcome fear and anxiety in aural skills. *Music Theory Pedagogy Online*, 3(5), 1-15. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0B0ZI8di-pEDvZmVaMzk2MC1RR28/view>
- Harrison, C. S. (1990). Relationships between graded in the components of freshman music theory and selected background variables. *Journal of Research in Music Education*, 38(3), 175-186. DOI:10.2307/3345181
- Hasselberg, S. (2010). *Leistungsangst in der schule. Praeventions- und interventionsmöglichkeiten der schulsozialarbeit* (Diplomarbeit, Hochschule Neubrandenburg, Neubrandenburg). Retrieved from <http://digibib.hs-nb.de/>
- Holloway, M. S. (2001). *The use of collaborative action learning to increase music appreciation students' listening skills* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 9998928).
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Hosterman, G. L. (1992). *Cooperative learning and traditional lecture/demonstration in an undergraduate music appreciation course* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 9226705).
- Hwong, N., Caswell, A., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1993). Effects of cooperative and individualistic learning on prospective elementary teachers' music achievement and attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 53-64.
- Inzenga, A. (1999). *Learning to read music cooperatively in a choral setting: A case study* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 9943999).
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1988). *Cooperation in the classroom*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A. Villa & A. Nevin (eds.) *Creativity and collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. Washington: ASHE-ERIC Higher Educational Report No.4, The George Washington University.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Kagan Publications.
- Kalyoncu, N. (2002). *Musikunterricht in der deutschen und türkischen grundschule. Eine vergleichende didaktische analyse*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

- Kalyoncu, N. (2005). Eğitim fakültelerinde uygulanan müzik öğretmenliği lisans programının revizyon gerekçeleriyle tutarlılığı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 207-220.
- Kapıkıran, N. A. (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-6.
- Kaplan, P. R. & Stauffer, S. L. (1994). *Cooperative learning in music*. Reston, Virginia: MENC: Music Educators National Conference.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Ofset.
- Karkın, A. M. (2007). Müzik teorisi ve iştme eğitimi dersinin piyano eğitimi üzerindeki etkileri, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 411-422.
- Karpinski, G. S. (2000a). *Lessons from the past: Music theory pedagogy and the future*. Music Theory Online, 6(3). Retrieved from http://www.mtosmt.org/issues/mto.00.6.3/mto.00.6.3.karpinski_frames.html
- Karpinski, G. S. (2000b). *Aural skills acquisition: The development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. New York: Oxford University Press.
- Kassner, K. (2002). Cooperative learning revisited: A way to address the standards. *Music Educators Journal*, 88(4), 17-23. DOI:10.2307/3399786
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 31-63.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri* (Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Laney, J. D. (1999). A sample lesson in economics for primary students: How cooperative and mastery learning methods can enhance social studies teaching. *The Social Studies*, 90(4), 152-158.
- Lavasani, M. G. & Khandan, F. (2011). The effect of cooperative learning on mathematics anxiety and help seeking behavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 271-276.
- Lawal, A. M., Idemudia, A. S. & Adewale, O. P. (2017). Academic self-confidence effects on test anxiety among Nigerian university students. *Journal of Psychology in Africa*, 27(6), 507-510. DOI:10.1080/14330237.2017.1375203
- Mehdizadeh, S., Nojabaee, S. S. & Asgari, M. H. (2013). The effect of cooperative learning on math anxiety, help seeking behavior. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(3), 1185-1190.
- Mishra, J. (1998, January). *The effects of anxiety on ear training test scores*. Paper presented at the Ohio Music Education Association/Music Educators National Conference North Central Division Professional Conference, Columbus, Ohio.
- Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye giriş* (Çev. H. Arıcı ve diğerleri - 14. baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nacaklı, Z. (2011). Müziksel iştme okuma ve yazma dersinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarılarına etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 180-186.
- Nartgün, Z. (2008). Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 143-196). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Okebukola, P. A. (1986). Reducing anxiety in science classes: An experiment involving some models of class interaction. *Educational Research*, 28(2), 146-149. DOI: 10.1080/0013188860280211
- Öner, N. (1972). Kaygı ve başarı. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2, 151-163.
- Öner, N. (1977). *Durumluk-sürekli kaygı envanterinin türk toplumunda geçerliği* (Doçentlik tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara).
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Sürekli durumluk-sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilig*, 35, 105-131.
- Özgür, Ü. ve Aydoğan, S. (1999). *Müziksel iştme okuma*. Ankara: Sözkese Matbaası.
- Özgülven, İ. E. (2003). *Psikolojik testler* (5. Baskı). Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, G. ve Kalyoncu, N. (2017). *Müziksel iştme eğitiminde kaygı ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. 3. Cyprus International Congress of Educational Research (Sözlü bildiri), Gazimağusa, KKTC.
- Paney, A. S. (2007). *Directing attention in melodic dictation* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://ttu-ir.tdl.org>.
- Parker, N. R. (2007). *A team-based learning model to improve sight-singing in the choral music classroom* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3256882).
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş* (Çev. T. Geniş). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Potts, S. D. (2009). *Choral sight-singing instruction: An aural-based ensemble method for developing individual sight-reading skills compared to a non-aural-based sing-singing method* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3387446).

- Pratt, G. & Henson, M. (1987). Aural teaching in the first year of tertiary education: An outline for a course. *British Journal of Music Education*, 4(2), 115-138.
- Rifkin, D. & Urista, D. (2006). Developing aural skills: It's not just a game. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 20, 57-78.
- Scandrett, J. F. (2005). *The efficacy of concept mapping in aural skills training* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3188996).
- Scheele, J. (1993). *Hochschul-Gehörbildung*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Seifert, K. & Sutton, R. (2009). *Educational psychology* (2. Edition). Zurich: A Global Text.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevgi, A. (1982). *Gazi yüksek öğretmen okulu müzik bölümü müziksel işitme okuma yazma eğitimi I. ve II. yıllarında kullanılacak kaynak yöntem ve araç gereçler üzerine bir araştırma* (Asistanlık tezi, Gazi Yüksek Öğretmen Okulu, Ankara).
- Sevgi, A. (2000). *Çoksesli dikte ve okuma parçaları*. Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Shanefield, A. (2011). *A qualitative investigation of the attitudes and self-perceptions of music theory faculty not trained in teaching pedagogy on their classroom effectiveness* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No.3452449).
- Sisley, B. A. (2008). *A comparative study of approaches to teaching melodic dictation* (Master Thesis). Retrieved from <https://etd.ohiolink.edu/>
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342. DOI:10.3102/00346543050002315
- Slavin, R. E. (1987). *Cooperative learning: Student teams* (2. Edition). Washington: National Education Association Publication.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. California: Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology: Theory and practice* (8. Edition). Boston: Pearson Education, Inc., Allyn and Bacon.
- Smialek, T. & Boburka, R. R. (2006). The effect of cooperative listening exercises on the critical listening skills of college music-appreciation students. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 57-72.
- Söker, S. (1998). *İşbirlikli (ortak çalışma yoluyla) öğretmenin şarkı öğretimine etkileri* (Yüksek Lisans tez özeti, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Sözen, İ. (2012). *İşbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin performans ve tutuma etkisi* (Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Spencer, H. S. (1947). Ear training in music education. *Music Educators Journal*, 33(4), 44+46.
- Suwantarathip, O. & Wichadee, S. (2010). The impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an EFL class. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(11), 51-57.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Edition). Boston: Pearson/Allyn&Bacon.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Therrien, M. C. (1997). *Guidelines for the instructional design of technological and cooperative applications in a music program* (Master Thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. MQ40234).
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (3. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Uysal, G. (2004). *İlköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Valentino, V. R. (1988). *A study of achievement, anxiety, and attitude toward mathematics in college algebra students using small group interaction methods* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 8905132).
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76(2), 92-104.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology* (3. Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Wunsch, I. G. (1973). Brainwriting in the theory class: The importance of perception in taking dictation. *Music Educators Journal*, 60(1), 55-59.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2006). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları: Müzik öğretmenliği lisans programı*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Zanden, J. W. V. & Pace, A. J. (1984). *Educational psychology: In theory and practice* (2. Edition). New York: Random House.