

Gagne'nin Öğretim Kuramı Temelinde Yapılandırılmış Piyano Derslerinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İşlevselliği

DOI: 10.26466/opus.680488

*

Jale Deniz *

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: jd Deniz@marmara.edu.tr

ORCID: [0000-0003-1970-3630](https://orcid.org/0000-0003-1970-3630)

Öz

Bu araştırmada, Gagne'nin Öğretim Kuramı temelinde yer alan dokuz öğretim olayına göre planlanarak işbirlikli öğrenme yöntemiyle yapılan piyano derslerinin işleyişinin ve bu yönetime yönelik öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Araştırmacı bu süreçte hem dersin öğretim elemanı hem de araştırmacı olarak rol oynamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 5 kız öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veriler, öz ve akran değerlendirme formları, performans değerlendirme formu, açık uçlu anket soruları ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen belli başlı sonuçlar şunlardır: (a) Gagne'nin dokuz öğretim olayına göre planlanarak yürütülen piyano derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniğinin işleyişi başarıyla gerçekleşmiştir. (b) Piyano derslerinin işbirlikli öğrenme yöntemiyle yürütülmesi, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesi için gayret göstererek olumlu bağlılık geliştirmelerine sebep olmuştur. (c) Sürekli paylaşım içinde olan öğrenciler birbirlerini çalışmaya yönelik olarak motive etmişlerdir. (d) Yüz yüze destekleyici etkileşim içinde olmalarını sağlayan bu çalışma yapısı öğrencilerin sürekli iletişim içinde olmalarını gerektirdiğinden dolayı sosyal becerilerinde de gelişme sağlamıştır. (e) Derslerde yapılan öz ve akran değerlendirmeleri grup sürecine yansımaya neden olarak kendi öğrenmelerinin yolları ve niteliği üzerine düşüncelerini ve bilişsel öğrenmeleri ile ilgili kararlar almalarını sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme, Gagne'nin öğretim kuramı, piyano öğretimi, öğretmen adayı, müzik eğitimi.

The Functionality of Cooperative Learning Methodology in Piano Lessons Designed in Gagne’s Instructional Theory

*

Abstract

The aim of this research is to understand the functionality of piano lessons in a group planned with Gagne’s nine events of instruction and conducted with formal cooperative learning work. Students’ views toward piano lessons were also examined. The research was conducted as action research model. The researcher played two roles- researcher and the teacher of the group. The study group was consisted of five female students attending Marmara University Atatürk Faculty of Education as prospective music teachers. The main results are (a) Piano lessons planned with Gagne’s nine events of instruction and conducted with formal cooperative learning technique have been achieved successfully. (b) Formal cooperative learning technique in piano lessons developed positive interdependence among students as they were responsible of their learning. (c) Students who were in cooperation and sharing their experiences motivated themselves positively to studying and performing. (d) The cooperative learning also improved students’ social skills as they have been in a face to face direct interaction during the period of this study. (e) Self and peer evaluations toward their performances through the lessons helped them to improve their way and quality of learning thus they could make decisions on their cognitive learning

Keywords: *Cooperative learning, Gagne’s instructional theory, piano teaching, prospective teacher, music education.*

Giriş

Gagne'nin öğretim kuramı, bilişsel ilkelere dayanan öğretim teorileri içinde en iyi bilinenlerdendir. Bu teori, öğrenmenin olması için gerekli şartlardan bahseder (Schunk, 2009, s.286). Onun teorisi, üç ana bileşen içerir: Öğrenme çıktılarının sınıflaması, her çıktıya ulaşmak için gerekli özel öğrenme koşulları ve öğretimin dokuz olayı. Gagne'ye göre, öğrenme çıktılarının, beş ana kategorisi vardır: Sözel bilgi, zihinsel beceri, biliş stratejileri, tutumlar ve motor beceriler (Driscoll, 2012, s.397-399). Öğrenmeden doğan bu beş çeşit sonuç (çıktı) farklı koşullarda gerçekleşir: İçsel koşullar, ön koşul beceriler ve bilişsel işlem şartlarından oluşur. Dışsal koşullar ise öğrencinin bilişsel süreçlerini destekleyen çevresel uyarıcılardır. İçsel koşullar bellekte bilgi olarak depolanmakta olan öğrencinin mevcut kabiliyetlerinden oluşur. Dışsal koşullar öğrenme sonucunun ve içsel koşulların bir fonksiyonu olarak değişir (Schunk, 2009, s.287). Bilgi işlem kuramını kendine temel alan Gagne'nin öğrenme koşulları, hem içsel olayları (önceden kodlanmış bilgi gibi) hem de dış olayları (kodlamayı kolaylaştırmak için detaylandırma yöntemleri) içerir (Driscoll, 2012, s.397).

Farklı öğrenme çıktıları farklı öğrenme koşulları gerektirir. Öğretimde, ne tür öğrenme koşullarının sunulması gerektiğini planlamak için, çıktı türüne göre, öğrenme hedefleri sınıflandırılmalıdır. Öğretim hedefleri öğretim çıktı türlerine göre sınıflandırıldıklarında, öğretim planlama sistematik olarak devam edebilir (Driscoll, 2012, s.408-409). Gagne öğretimi planlarken dikkate alınacak dış koşulları öğretimin olayları olarak ifade eder. Bu öğretim olayları, bir çalgı çalmayı öğretmek için planlanan çalgı eğitimi derslerini tasarlamada kullanılabilir. Bir çalgı çalmayı öğrenme, müzik bilgisi, müziksel beceriler ve bilişüstü becerilerin edinimini içerir. Çalgı öğretiminde, uzun dönem ve her bir dersin hedeflerini belirleme, öğretmenin ne yapacağını öğrencinin bilmesi, ilerlerken alt hedeflerin belirlenmesi, hedeflere yönelik sürecin izlenmesi, bu izleme sürecinin ışığında gerekli olan alt hedefleri ve hedefleri değiştirmek önemlidir. Hedefler işitsel, bilişsel, teknik veya performans becerileriyle ilgili olabilir (Hallam, 1998, s.254). Çalgı/Piyano öğretimi kapsamında Gagne'nin dokuz öğretim olayını temele alınarak tasarlanan dersler şu dokuz aşamayı içerecektir. Bu aşamalar (1) Dikkat çekme, (2) Öğrenenleri hedeften haberdar etme, (3) Ön öğrenmelerin hatırlanmasının uyarılması, (4) Uyarıyı sunmak, (5) Öğrenme rehberliği sağla-

ma, (6) Performansı ortaya çıkarma, (7) Dönüt verme, (8) Performansı değerlendirme, (9) Tutma ve transferi artırma olarak ifade edilmektedir.

(1) *Dikkat çekme*, öğretimde olması gereken ilk olaydır. Bu aşamada öğrenci öğrenilmesi gereken materyale uygun uyarıcılara odaklanır (görsel-ışitsel, yazılı gereçler, öğretmenin model olduğu davranışlar) (Schunk, 2009, s.288). Dikkati çekme, öğrencilerin dikkatini yeniden kazanmak için, bir ders boyunca, çeşitli şekillerde tekrarlanabilen, bazı tür uyarıcı değişiklikleri tarafından yapılır (Driscoll, 2012, s.416). Hallam (1998, s.257) öğretmenlerin derse, dersin hedeflerini, amacını ve yapısını açıklayarak başlamalarını, ders boyunca anlamlı bir hareketle herkesi meşgul etmelerini, dersi tutarlı bir bütünlükle yapmalarını, önceden bilinen materyal ve yeni kavramlar, fikirler ve müzik arasında bir denge sağlamalarını mümkün olan her yerde göstermeleri gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenin uzun bir zaman aralığını kapsayan konuşmalardan kaçınmalarını, kayıtlar, videolar, kitaplar gibi dış uyarıcıları, güncel olayları kullanmalarını ve öğrencilerin ilgilerini sürdürmeyi denemelerini de vurgulamaktadır.

Belli bir çalgıya bağlılık, motivasyonu devam ettirmede önem taşır (Hallam, 2008, s.91). Öğrenci genellikle çalgı çalmayı öğrenmeye başlamak için gönüllü olduğunda çalgı müziğinde ön bir ilginin varlığından söz edilebilir. Ancak bu ilgi sürdürülmeye ihtiyaç duyar. Muhtemelen sahiplenme [benimseme] burada bir anahtar kelimedir. Bireyler, öğrendikleri şeyin onların olduğunu, bunun özel bir çalgı olup olmadığını, bir kariyer edinme planlarının olup olmadığını veya sorumluluk alıp almayacaklarını hissettikleri zaman hakiki olarak motive olurlar. Öğrencilerin sahiplenmesi [benimseme] tercih yapmalarına izin verilerek teşvik edilebilir. Böylece öğretmenler, öğrencileri öğrendikleri müzik, öğrendikleri parçaların zorluk seviyesi (gerilim isteyip istemedikleri), sınavlara girmeyi isteyip istemedikleri (eğer istiyorlarsa ne zaman girecekleri), konsere çıkıp çıkmayacakları (eğer çıkacaklarsa bireysel olarak mı yoksa grupla mı çıkacakları) hakkındaki kararları almada işin içine almayı denemeliler. Aynı zamanda öğretmenler, şaşırtarak, aykırı, çelişkili, tartışmalı uyarıcı durumlar yaratarak öğrenmeye ilgi çekebilirler (Hallam, 1998, s.99).

(2) *Öğrenenleri hedeften haberdar etme*, öğrenenlere, öğrenmeden sonra ne yapacaklarını söylemedir. Bütün öğrencilerin, herhangi bir öğretim durumunda, ne öğrenmeleri gerektiği hakkında beklentiler geliştireceğine dikkat edilmesi gerekir. Beklentiler, öğrencilerin, öğretimden ya da beklenen öğ-

renme çıktıları gösterimlerinden sonra, ne yapabileceklerini ifade eden, öğretimin hedeflerine dair basit açıklamalarla kolaylıkla oluşturulacaktır (Driscoll, 2012, s.417). Öğrencinin [haberdar olduğu hedefler doğrultusunda] beklentisi öğrenciyi hedefe doğru yönlendirir (Shunk, 2009, s.288).

Çalgı öğretiminde, öğretmenin son performans hedefi doğrultusunda bütünü oluşturan alt hedefleri ortaya koyması gerekir. Son performans hedefine ulaşabilme çok sayıda alt hedefin gerçekleşmesiyle mümkün olabilir. Öğrenciler alt hedefleri başarmak için uğraşır, daha sonra bütünden parçalara bölünmüş hedefleri birleştirebilmek için yardıma ihtiyaç duyarlar. Bu noktada öğretmen öğrencinin başarması için uygun olan şeyi belirlemeye ihtiyaç duyar. Bu ders sırasında deneme yanılma yoluyla da kurgulanabilir. Eğer başarı elde edilmezse daha küçük hedefler belirlenir. Görev bileşenlerinde ustalaştığı zaman birleştirme süreci başlayabilir (Hallam, 1998, s.126).

(3) *Ön öğrenmelerin hatırlanmasının uyarılması*, daha önce öğrenilmiş bilgilerin ya da becerilerin hatırlanmasını istemedir. Yeni öğrenmeler, büyük ölçüde daha önce öğrenilmiş olan bilgilere bağlı olmasına rağmen, öğrenciler yeni bir öğrenme görevi ile karşılaştıklarında, eski bilgileri her zaman hatırlamazlar ve ilgili bilgileri kullanmazlar. Bilgi transferi, yani daha önce öğrenilmiş bir şeyin yeni bir bağlama uygulanması, her yaşta zordur. Bu yüzden kodlama ve transfere öğrencileri hazırlamak için, eğitimcilerin ilgili ve önkoşul bilgilerle onlara yardım etmesi gerekir (Driscoll, 2012, s.417).

(4) *Uyarı sunma*, yeni kavram veya kuralla ilgili örnek verilmesi, ayırt edici özelliklerle içeriğin gösterilmesidir. Motor beceriler veya biliş strateji için uyarıcı sunmak, istenen çıktının gösteriminden veya sözel talimatlar verilmesinden oluşur. Uyarının sunumunun, seçici algı ve modeli tanıma işlemini kolaylaştırması için, istenen çıktıların temel öğelerini ya da ayırtıcı özelliklerini vurgulaması gerekir (Driscoll, 2012, s.419).

Öğrencilerin öğrenecekleri parçanın kulağa nasıl geldiğini bilmeleri gerekir. Bu onlara toplam hedefteki son noktayı gösterir. Öğrenci çalacağı parçanın işitsel resmini (temsili) nasıl ortaya koyacağını öğrenmeye ihtiyaç duyar. Eğer parçanın seslendirmesini bilmeden parçayı öğrenmeye başlarsa hataları belirleyemeyecektir. Eğer uygun işitsel bir temsil oluştururlarsa, bu şablonla yaptıklarını eşleştirebilirler. Bu ritim duygusunu ve doğru entonasyon geliştirmeye yardımcı olur. Öğrenciye şablon oluşturma, CD kayıtları ya da öğrenciye müziği çalarak sağlanabilir. Hallam (1998, s.127) çalgı öğretiminde öğretmenin çalarak ya da kayıtlardan dinleterek

öğrencilerin karşılaştırmalar yapabilmesi için şablon sağlaması gerektiğini belirtmiştir.

(5) *Öğrenme rehberliği sağlama*, yeni bilginin belleğe transfer edildiği süreçtir. Öğretim aktiviteleri, anlamlı bir şekilde uzun süreli belleğe, ne öğretilmesi gerektiğinin girişini teşvik etmelidir. Ne kadar öğrenme rehberliği sağlanacağı, öğrenenlerin yeteneğini ve gelişmişliğini, öğretim için mevcut zaman miktarını ve birden fazla öğrenme hedeflerinin varlığını kapsayan çeşitli faktörlere bağlıdır (Driscoll, 2012, s.419).

Öğrenciye bu rehberlik sağlanırken örnekleme yapmak gerekir. Örnekleme şablon sağlamada etkili bir yoldur. Öğretmen istenilen parçanın ya da tekniğin örneğini gösterir. Öğrenci gözlemler ve performansı taklit etmeye çalışır. Örnek gösterme gerçek bir performans şeklinde olmak zorunda değildir. Öğretmen, öğrencilerin kopyalamasını istediği özel noktaları resmetmek için mırıldanarak, el vurarak ya da fiziksel hareketlerle işitsel modeller kullanabilir. Modelleme beceri ediniminde çok önemlidir. Çalgı öğrenmede modellemenin olumlu etkileri araştırmalarla açıkça ortaya konmuştur. Ancak bulgular, öğretmenlerin derslerde modellemeye daha az ve konuşmaya daha çok zaman ayırdıklarını göstermektedir. Modellemenin önemi, öğrencinin ulaştığı aşamaya bağlıdır. Modelleme, ilk aşamalarda, öğrencilerin kendi çalmalarını bir şablonla eşleştirme fırsatı yaratarak öğrenmeyi artırırken, ileri aşamalarda taklit yorumların ortaya çıkmasına sebep olabilir (Hallam, 1998, s.127).

(6) *Performansı ortaya çıkarma*, öğrenenden yapmasını istemedir. Öğrencilere, kendi öğrenmelerini, kendi kendilerine, öğretmenleriyle ve diğerleriyle pekiştirmeleri için olanak sağlar. Performansı geliştirmenin amacı, öğrenenlerin ne öğrendiklerini göstermeleridir. Bu olay, hala hataları düzeltmenin devam ettiği ve performansın hala geliştirildiği varsayımıyla, öğrencinin ilerleme göstermesine bir imkân sağlar (Driscoll, 2012, s.420).

Bir parçayı öğrenmenin ilk aşamalarında öğretmen, öğrenciye işitsel bir iskelet sağlayabilir. Bu öğrenciyle birlikte çalarak ya da söyleyerek sağlanabilir. Öğretmen aynı çalgıyı ya da farklı bir çalgıyı, söylemeyi ya da çalmayı tercih edebilir, piyanoyla eşlik edebilir, melodiyi destekleyebilir. Öğrenci daha akıcı çalmaya başladığı zaman, öğretmen bazı cümleleri atlayabilir, zor olan yerlerde katılabilir ya da liderliği öğrenciye bırakmak için daha hafif çalabilir. Bu destek öğrenciye güven verir, müziğin işitsel sunumunu geliştirmeye olanak verir, devam etmeleri için öğrencileri mecbur bırakır.

Bu strateji aynı zamanda deşifre becerilerini geliştirmede faydalı bir yoldur (Hallam, 1998, s.127).

(7) *Dönüt verme*, öğrenenlere, performansları hakkında, ne yapabildiklerini göstermek ve bilgilendirmek içindir (Driscoll, 2012, s.420). Performansı ortaya çıkarmak için öğrenenden yapması istenir ve bu aşamada öğrencinin verdiği karşılığın doğruluğunu saptamak ve gerekirse düzeltme yapmak üzere geribildirim verilir (Schunk, 2009, s.289). Çalgı çalmayı öğretirken, müzikteki yanlışlar, entonasyon, ton, teknik, yorum, iletişim gibi boyutlar hakkında geribildirim verilir. Ancak geribildirim vermeye önce öğrencinin başardığı şeylerden başlamak gerekir. Düzeltmelere yavaş yavaş geçilmeli ve pozitif terimlerle yapıcı geri bildirim sağlanmalıdır (Hallam, 1998, s.128).

(8) *Performansı değerlendirme*, öğrenenlerin, bilgilerini gösterme ve düzeltme imkânlarına sahip olduktan sonra yapılır. Bu olay genellikle ünite veya bölüm testleri projeler, beceri sergileme ve benzerleri aracılığıyla uygulanır (Driscoll, 2012, s.421).

(9) *Tutma ve transferi artıracak* öğretim aktiviteleri, önceki aşamalarda, sık sık öğretimin içine yerleştirilir. Öğrenme rehberliği sağlama, aralıklı değerlendirmeler zihinsel ve motor becerilerin tutulmasını kolaylaştırır (Driscoll, 2012, s.421). Bu aşama, öğrencilere becerilerini farklı içerikle ve farklı şartlarda tekrarlama imkânı sağlar (Schunk, 2009, s.289). Hallam (1998, s.129) da çalgı öğretiminde, edinilen her yeni becerinin otomatikleşebilmesi için alıştırtma yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu aynı parçayı defalarca aynı yolla çalmak demek değildir. Aynı parçalar, değişik hızlarda ve gürlükte çalışılabilir. Ayrıca bir grup içinde çalma fırsatı sağlayarak öğrenenlerin birbirlerini izleyerek edinilen yeni becerilerin tekrarlaması sağlanabilir.

Etkili bir öğretim için, öğretimin bu dokuz olayının yanında, işbirlikçi öğrenme yapıları kullanılarak, öğrenciler birbirlerine hem öğrenme rehberliği hem de dönüt sağlayabilirler (Driscoll, 2012, s.422).

İşbirlikli öğrenme, günümüzde keşfe dayalı öğrenmeyi yaymak ve öğrenmeyi sosyal bir aktivite olarak gerçekleştirmek için giderek yayılmaktadır (Efe ve diğerleri, 2008, s.2). İşbirlikli öğrenme, öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmek amacı ile değişik yetenekleri olan öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarını ifade eder (Johnson ve Johnson, 1994 ve 1999; Akt: Efe ve diğerleri, 2008, s.2).

İşbirliğine dayalı öğrenme beş temel unsuru içerir (Saban, 2014, s.190): Bunlar, olumlu bağlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, bireysel sorumluluk, kişilerarası veya sosyal beceriler ve grup sürecine yansımadır.

Olumlu bağlılık. İşbirlikli çalışma gereği öğrencilerden olumlu bağlılık geliştirmeleri beklenir. Olumlu bağlılık gruptaki bir üyenin kişisel çabalarının yalnızca bu üyenin kendisi için değil, gruptaki bütün üyeler için faydalı olacağını kavramaları, fark etmeleri ve bilincinde olmaları gerekir. Üyelerden birinin başarısı ancak gruptaki herkesin başarısı söz konusu olduğunda mümkün olabilir (Saban, 2014, s.191). Grup üyelerinin, başarılı olabilmek için grubun başarılı olması gerektiğine inanmaları gerekir. Bu koşul işbirlikli ödül yapısı ve işbirlikli iş yapısıyla elde edilir. İşbirlikli ödül yapısı, grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymalarını ve grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir. İşbirlikli iş yapısı ise, grup üyelerinin bir işi bitirmek amacıyla çabalarının birleştirilmesinin özendirildiği ya da gerekli bulunduğu durumlardır (Ün Açıköz, 2008, s.174). İşbirliğini sağlamada grup ödülünün verilmesi, ödül bağımlılığıdır. Ancak amaç bağımlılığı olmadan ödül bağımlılığının olması imkânsızdır. Olumlu bağlılık bireylerin ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirecek bir durum yaratır. Olumlu ürün bağımlılığı, grup üyelerinin eğer birlikte çalışırlarsa başarabileceklerine inanmaları anlamındaki amaç bağımlılığını ve ortak ürüne dayalı olarak verilen tek tip ödül anlamındaki ödül bağımlılığını içerir. Ayrıca olumlu bağımlılık, kişisel sorumluluk ve değerlendirilebilirlik duyguları yaratacağından, sorumluluktan kaçma, yardım etmek istememe gibi durumları önleyebilir (Ün Açıköz, 2008, s.175).

Bireysel sorumluluk, gruptaki her bireyin daha iyi performans gösterebilmesi için herkesin performansının değerlendirilip, sonuçlarının hem gruba hem de üyenin kendisine geri verildiği durumlarda ortaya çıkar (Saban, 2014, s.194).

Yüz yüze destekleyici etkileşim, grup üyelerinin birbirlerinin çabasını özendirilmesi ve kolaylaştırmasıdır. Öğrenciler bunu yardım etme, dönüt verme, güvenme, yapılanları tartışma v.b. davranışlarla gerçekleştirirler (Ün Açıköz, 2008, s.176).

İşbirliğine dayalı gruplarda öğrenciler, hem akademik konuyu, hem de grubun bir ekip ruhu ile çalışmasını mümkün kılan *kişilerarası veya sosyal becerileri* öğrenmekle yükümlüdür. Dolayısı ile işbirlikçi öğrenmenin başarısı için liderlik, karar verme, iletişim, karşılıklı güveni inşa etmek ve herhan-

gi bir anlaşmazlığı çözmek gibi beceriler öğretmen tarafından amaçlı ve açık bir şekilde öğrencilere kazandırılmalıdır (Saban, 2014, s.195).

Grup sürecine yansımaya (grup sürecinin değerlendirilmesi), grup etkinliğinin sonunda, grup üyelerinin hangi davranışlarının katkı getirip getirmediğinin, hangi davranışların sürmesi, hangilerinin değişmesi gerektiğinin saptanmasıdır (Ün Açıkgöz, 2008, s.176). Bu değerlendirme, üyeler arasındaki iyi çalışma ilişkilerini sürdürmelerini, kendi bireysel katkılarına yönelik gruptan geribildirim almalarının garantisini, kendi bilişsel öğrenmeleri üzerinde düşünmelerini ve pozitif davranışlarını pekiştirmek için etkili bir mekanizma sağlar (Saban, 2014, s.196).

İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanımda çeşitli tekniklerin geliştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda, birlikte öğrenme, öğrenci takımları başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, birleştirme, işbirliği-işbirliği, birlikte sorularla birlikte öğrenelim, renkli kodlanmış işbirlikli kartları vb. tekniklerden söz edilebilir (Efe ve diğerleri, 2008; Ün Açıkgöz, 2008). Örneğin bu çalışma kapsamında yararlanılan birlikte öğrenme tekniği, öğrencilerin belli bir süre içinde birlikte çalışıp, ortak hedeflere ulaştıkları ve belirli ödevleri, işleri beraber yaptıkları grup çalışmasıdır. Bu teknikte, dersler, sınıf uygulamaları vb. işbirlikli olup, tüm etkinlikler, pozitif bağımlılığı, yüz yüze teşvik edici iletişimi, bireysel sorumluluğu, sosyal beceri ve grup çalışma sürekliliğini sağlar olmalıdır (Efe ve diğerleri, 2008, s.45).

Araştırmalara dayalı olarak, işbirlikli öğrenme yönteminin diğer öğrenme yöntemleri ile karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: (1) Her başarı seviyesindeki öğrenci için daha yüksek başarı düzeyine ve daha ileri yaratıcılık becerilerine sahip olmayı içerir. Bilgileri uzun süre bellekte tutabilme, içsel motivasyonu sürdürülebilirlik, başarı motivasyonu, görev için harcanan zaman, üst düzey akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerini kapsar. (2) Öğrenciler arasında daha olumlu ilişkiler kurulur. Ekip halinde birlikte çalışma, daha bağlı ilişkiler, kişisel ve akademik sosyal destek, farklılıklara saygı ve uyum gibi konuları içerir. (3) Daha iyi bir psikolojik durum sağlar. Genel psikolojik uyum, güçlü ego, sosyal gelişim, sosyal yetkinlik, öz saygı, öz kimlik, sıkıntı ve stresle başa çıkabilme gibi konuları kapsar. İşbirlikli öğrenme yönteminin bu başlıklar gibi önemli çıktıları, yöntemi diğer yöntemlerden ayırmakta ve yöntemin önemini artırmaktadır (Johnson, Johnson, Holubec, 2016, s.1-3).

Çalgı öğretimi ise genellikle bireysel olarak yapılır. Ancak çalgı öğretime yönelik olarak yapılan uygulamalara bakıldığında bireysel öğretim uygulamalarının yanı sıra grupla öğretime doğru yönelimlerin olduğu görülmektedir. Bu yönelimlere örnek olarak grupla piyano öğretimi verilebilir (Hahn, 2019; Özalp ve Özdemir, 2019; Tecimer Kasap, 2005). Grup piyano öğretimi, ilk olarak 1920'li ve 1930'lu yıllardan itibaren yapılmaya başlanmıştır. Elektronik klavyelerin ortaya çıkmasıyla, grup dersleri yaygınlaşmıştır (Hallam, 1998, s.253). Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle son yıllarda grupla yapılan piyano öğretiminin müzik öğretmeni adayları ve konservatuvar öğrencileri seviyesinde uygulamalarının olduğu görülmektedir. Aydın ve Tecimer (2013) eğitim fakültesi müzik eğitimi öğrencileriyle yaptığı deneysel çalışma sonucunda, grupla yapılan piyano öğretiminin öğrencilerin piyanoda eşikleme ve transpoze becerilerini geliştirmede, bireysel piyano eğitimi alanlara göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Lehimler ve Batıbay (2018) eğitim fakültesi müzik eğitimi öğrencileriyle yaptıkları deneysel çalışma sonucunda, grupla piyano öğretimi yapılan öğrencilerin artistik ve işlevsel piyano becerilerinin bireysel piyano öğretimi gören kontrol grubuna göre anlamlı seviyede daha iyi olduğunu bulmuştur. Acar (2019) ise müzik teknolojilerinin başlangıç seviyesinde grup piyano eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik olarak yürüttüğü bir eylem araştırmasında programın işlevsel olarak başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Çalgı öğretiminde bireysel ya da grup öğretiminin yapılması karşılıklı olarak birbirlerini destekleyici etkinliklerdir. Grupla çalgı öğrenimini teşvik etmek, müzikal standartlara erişmede ve müzikal gelişmeyi sağlamada yarar sağlar (Ley, 2004, s. 9).

Hallam (1998, s.253) çalgı öğretiminin grupla yapılmasının olası avantajlarını yedi madde altında açıklamıştır. Buna göre (1) grup öğretimi öğretmen ve öğrenciler için daha fazla uyarıcı olabilir, (2) alternatif yöntem ve stratejileri göstermek için daha çok fırsat sağlayabilir, (3) müzikal ve teknik eleştirel değerlendirme için daha çok fırsat sağlayabilir, (4) öğrencileri bağımsız öğrenmeye teşvik edebilir, (5) daha eğlenceli olabilir, (6) gerginliğin üstesinden gelmek için resmi olmayan sunum fırsatları sağlayabilir; (7) çekingelerin diğerlerine çalarken kendilerini daha az ketlenmiş hissetmelerini sağlayabilir.

Çalgı öğretiminde, usta çırak ilişkilerinin geleneksel olarak öğretime yön verdiği ifade edilen birçok kaynak bulunmaktadır (Çelik Nayır, 2018; Haşhaş, 2016; İzgi, Yazıcı ve Kılıç, 2016). Bununla birlikte günümüzde gerek genel gerekse özel (müzik) çağdaş öğretim yaklaşımlarının (model, yöntem vb.) gelişmesi çalgı öğretimi alanına yeni ufuklar açmaktadır. Ancak ortaya konan bu öğretim yaklaşımlarının etkililiğinin alana özgü olarak planlanarak somutlaştırılması gerekmektedir. Örneğin, Gagne'nin öğretim kuramı, dokuz öğretim olayı ile öğretme sürecine genel bir çerçeve sunmuştur. Diğer yandan yapılandırmacı öğrenme anlayışının öğretim programlarında yer alarak yaygınlaşmasıyla işbirlikli öğrenmenin önemi artmıştır. Gagne'nin dokuz öğretim olayının işbirlikli öğrenme yapılarında nasıl uygulanabileceğini ortaya koymak bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu problem doğrultusunda araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniği kullanılarak ve Gagne'nin dokuz öğretim olayına göre planlanarak yapılan piyano derslerinin işleyişinin ve bu yönetime yönelik öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda piyano derslerinin işleyişinin belirlenmesi için (1) Öğrencilerin öz değerlendirmeleri nasıldır?; (2) Öğrencilerin akranlarını değerlendirmeleri nasıldır?; (3) Öğrencilerin, öğretim elemanı ve komisyon tarafından yapılan son performans değerlendirmeleri nasıldır?; (4) Piyano derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin başlıca koşullarına (olumlu bağlılık, bireysel sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecine yansımaya) yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Eylem araştırması, bizzat uygulamanın içinde bulunan bir uygulayıcının kendisinin veya bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması, ortaya çıkmış bir sorunun anlaşılması ve çözümler üretilmesine yönelik sistematik veri toplamaya ve analiz etmeye yönelik bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.333). Bu araştırmada araştırmacı piyano derslerinde ders öğretmeni olarak dersi yürütmüş ve ayrıca araştırmacının da uygulayıcısı olmuştur. Gagne'nin öğretim kuramı temelindeki dokuz öğretim olayı göz önüne

alınarak planlanan grupla yapılan piyano derslerinde, işbirlikli bir öğrenme yaklaşımı yürütülerek bu grup çalışmasının işleyişi ve başarıdaki etkisi ortaya koyulmuş ve değerlendirilmiştir.

Eylem araştırması, bir problem ya da araştırma konusunun tanımlanması, kurgulanması, veri toplamak için plan yapılması, veri toplamaya başlanması ve analiz edilmesi, veriyi toplarken problemlerin ya da soruların değişmesine izin verilmesi, verinin analiz edilmesi ve düzenlenmesi, verinin raporlaştırılması, yargı ve önerilerin yapılması, bir eylem planının yapılması, planın uygulanması ve değerlendirilmesi adımlarını içerir (Johnson, 2015, s.56). Araştırmada, eylem araştırması adımları doğrultusunda, genelde bireysel olarak yapılan piyano derslerinin, işbirlikli öğrenme yöntemiyle grup olarak yapıldığında ortaya çıkan değişiklik ve sorunların tespit edilmesine, tartışma ve önerilerle bu yeni duruma yönelik düzenlemeler ve değerlendirmeler yapılmasına gayret edilmiştir.

Uygulama Süreci

Grup olarak çalışarak bireysel performansın ortaya konulması için ikişer ders saatinden oluşan 8 haftalık bir çalışma yürütülmüştür. Dersler Gagne'nin öğretim kuramı temelinde, onun dokuz öğretim olayı göz önüne alınarak planlanmıştır. Aynı zamanda işbirlikli öğrenme yapıları kullanılarak, öğrencilerin birbirlerine hem öğrenme rehberliği hem de dönüt sağlamlarına olanak verilmiştir.

Derslerdeki İşbirlikli Öğrenme Sürecine İlişkin Uygulamalar

Ders öğretim elemanı ilk derste öğrencilere öncelikle işbirlikli öğretimin kullanılacağı bir grupla piyano dersi planladığını bildirmiştir. Ders içi ve ders dışı süreçlerde işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan ve Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilen "birlikte öğrenme" tekniği kullanılmıştır (Akt. Ün Açıköz, 2008, s.177). Gruba öncelikle işbirlikli öğrenme yönteminin ve birlikte öğrenme tekniğinin ne olduğu açıklanmıştır. Dersin amaçları doğrultusunda, öğrencilere birlikte çalışıp, birbirlerinin öğrenmesini en üst seviyeye çekip ortak başarıya ulaşacakları, bildirilmiştir. Yani gruptakilerin bireysel başarısının grubu başarıya taşıyacağı; böylece grup ödülünü elde edecekleri belirtilmiştir. Dolayısıyla olumlu bağımlılık sağlamak için,

gruptakiler ortak amaç ve ödüle ulaşmaya motive edilmişlerdir. Ders süreci 8 haftada tamamlanmıştır. Her bir hafta için 50'şer dakikalık iki dersten oluşan ders oturumları yapılmıştır. Grup 5 öğrenciden oluşmuştur. Her hafta birinci ders öğrenciler 2 gruba ayrılmış ve bir grup 2 kişi diğer grup ise 3 kişi olarak birbirlerini dinlemiş ve geribildirimlerde bulunmuşlardır. Ders öğretim elemanı ise gruplara katılarak gerektiğinde rehberlik etmiştir. İkinci ders ise iki grup tekrar bir araya gelmiş ve öğretmen rehberliğinde ders yapılmıştır. Her bir öğrenci sırayla parçalarını çalmış, ders öğretim elemanı ve diğer öğrencilerden geribildirim almıştır. Ders sonunda öğrenciler öz değerlendirme formlarına kendilerini değerlendirmişlerdir. Öğrenciler ders sonunda eksiklerini, kendi kendine çalışmalarında nelere odaklanacaklarını gözden geçirmişlerdir. Hafta içi ise herkes bir çalışma arkadaşından sorumludur ve çalışma arkadaşı ile çalışmalarını çalışma çizelgesine işaretlemiştir. Grup bağımlılığını sağlamak için öğrencilere çeşitli roller verilmiştir (Akt. Ün Açıköz, 2008, s.178). Buse, özetleyici; Hale, denetleyici; Sena, özendirici; Kumru, gözlemci; Güliz, bağ kurucu rolünü üstlenmiştir. Rollerin seçimine öğrenciler kendileri karar vermişlerdir.

Derslerdeki Öğretim Olaylarına İlişkin Uygulamalar

Gagne'nin öğretim kuramına dayalı dokuz öğretim olayı, piyano öğretiminde derslerin planlanmasında kullanılmıştır. Bu kapsamda her derste belirtilen dokuz öğretim olayı gelinen seviyeye, ihtiyaca ve yapılan çalışmaların içeriğine göre düzenlenerek gerçekleştirilmiştir.

Ders öğretim elemanı derse *dikkat çekme* amacıyla, çalışılacak parçalara yönelik öğrencilere tanıtıcı bilgi vermiştir. Ders süreçlerinin tamamlanması sonunda ortaya çıkarılması beklenen ve öğrenciler tarafından daha önce çalışılmamış olan iki parça son performans görevi olarak belirlenmiştir. Bu parçalar, William Alwyn'in 'The Sun is Setting' isimli parçası (ABRSM, 2012a) ve Victor-Alphonse Duvernoy'un hızlı pasajlarda her iki elin parmaklarında eşit dokunuş ve dayanıklılık elde etmeyi sağlayan ritmik do majör gamlardan oluşan 'Do Majör etüdü'dür (Bradley, t.y.). Derste önce çalışılan parça olan Duvernoy'un etüdü ve daha sonra Alwyn'nin parçası hakkında bilgi verilmiştir. Başlangıçta çok fazla sözel açıklamanın sıkıcı olacağı düşünüldüğünden açıklamalar bu esnada kısa tutulmuş ve daha ayrıntılı açıklama uygulama anına bırakılmıştır.

Bu açıklamanın ardından öğrencileri *hedeften haberdar etme* amacıyla, beklentiler açıklanmıştır. Yukarıda belirtilen son performans hedefi olan parçalara göre belirlenen alt hedefler; teknik becerilerin gelişimi (duruş-oturuş-beden dengesi, el-parmak-kol hareketleri, hızlı pasajlarda dayanıklılık elde etme, tuşeye her iki elle eşit dokunuş, artikülasyon, ifadeli bir ses kalitesi geliştirme); müzikal becerilerin gelişimi (ifadeli çalma, sesi yansıtabilme, ses üzerinde denetim, anlamı ifade etme); zihinsel becerilerin gelişimi (tonun, nota değerlerinin ve seslerin doğru okunması, tempo bütünlüğü, parçalardaki armoninin ve müzik biçiminin kavranması); diğerlerine sunum becerilerinin gelişimi; öğrenme becerilerinin gelişimi (tüm ders sürecinde bağımsız olarak öğrenme, izleme ve değerlendirmenin gelişimi) olarak belirlenmiştir.

Daha sonra, öğrencilerden *önce öğrenilmiş bilgilerin ve becerilerin hatırlanması* istenmiştir. Bunlar piyanoda duruş, oturuş, el çatası, parmakların üç oynar kemiğinin çökmemesi, bileğin esnek ve serbest olması, dizilerde baş parmak geçişi (baş parmağın üstten ve alttan geçişi sırasında eli döndürmeden o anda kolu hafifçe yana doğru açma), notaların doğru sesler ve ritimlerle seslendirilmesi, eserin armonisinin ve yapısının anlaşılması, ajilite, artikülasyon, ton kalitesi, gürlük işaretlerine uyma, kuvvetli ve zayıf zamanlara dikkat etme konularını gözden geçirerek düşünme önceki öğrenmelerde yer alan konulardır. Bu noktalar ders başında ve ders boyunca yeniden vurgulanmıştır.

İstenen *içeriğin sunulması (uyararı sunma)* amacıyla, ders öğretim elemanı parçaları çalarak, öğrencilere ulaşılacak performansı örneklemiştir. Derste çalışılan ilk parça Duvernoy'un '*Do Majör etüdü*'dür. Bu parçada yukarıda belirtilen önce öğrenilmiş becerilere ek olarak yeni öğrenilecek beceri, paralel hareketle yazılmış dizi seslerinden oluşan hızlı pasajları çalarken her iki elin parmaklarının aynı anda eşit olarak tuşlara inmesi ve dayanıklılık elde etmedir. Bu beceri parçadaki ayırt edici özelliktir. Dersin diğer parçası Alwyn'in '*The Sun is Setting*' isimli parçasıdır. Bu parçadaki ayırt edici özellikler cantabile legato bir tuşuyla çalma, legato pedalı sesleri dinleyerek kullanma ve etkisini dinleme, melodi çizgisi hangi partideyse o partideki sesleri ön plana çıkarma, bir elle kuvvetli çalarken diğer elle hafif çalma, sesleri tasavvur ederek (benzetmeler hayal ederek) çalma, farklı ses renkleri elde etme becerileridir. Öğrencilere parçanın ayrıntılı tanımlanmasında ABRSM'den (2012b, s.45) yararlanılmıştır.

Öğrenme rehberliği sağlama amacıyla öğrencilere içerikte belirtilen beceriler ders öğretim elemanı tarafından teker teker sözel olarak ifade edilmiş ve çalarak gösterilmiştir. Öğrencilerin zihninde şablon oluşturabilmeleri için bu modellemeyi izlemeleri istenmiştir.

Öğrencilerden, **performansın ortaya konması ve geliştirilmesi** amacıyla parçalarını çalarak sunmaları istenmiştir. Böylece öğrencilere kendi kendilerine, arkadaşları ve ders öğretim elemanı ile birlikte öğrenmeleri için olanak sağlanmıştır.

Öğrencinin performansındaki doğruluğu onaylamak ve gerekirse düzeltme yapmak üzere ders öğretim elemanı ve diğer öğrenciler tarafından sürekli **dönüt** verilmiştir.

Öğrencilere performanslarını sunma ve dönüt alma imkânı verilmesiyle kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrenciler 8 haftalık bir ders sürecinden sonra **son performanslarını değerlendirme** amacıyla çalıştıkları bu parçalardan dönem sonunda ders öğretim elemanı tarafından yapılan sınava girmişlerdir.

Zihinsel ve motor becerileri **tutma ve transfer etme** amacıyla öğrencilere daha önce öğrenme rehberliği sağlama, performansı sunma ve dönüt verme sırasında uygulamalar ve değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerden hafta içi çalışmalarını gruptaki diğer farklı çalışma arkadaşlarıyla çalışarak ortamlarını farklılaştırmaları istenmiştir. Yine her hafta ders başında farklı arkadaşlarıyla grup çalışmasına katılmışlardır. Öğretim dönemi sonunda öğrenciler, ders öğretim elemanı tarafından yapılan son performanslarını değerlendirme sınavına alınmışlardır. Ayrıca daha sonra bir komisyon önünde de parçalarını sunmuşlar ve bu komisyon tarafından da değerlendirilmişlerdir.

Çalışma Grubu

Dokuz öğretim olayına dayalı olarak planlanan piyano derslerinin işbirlikli yöntem kullanılarak yapılmasına yönelik yürütülen bu eylem araştırmasına beş kız öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören ve ders öğretim elemanının iki yıldır ders yaptığı öğrencilerdir. İkinci sınıfa devam eden bu öğrenciler grup çalışmasına katılmaya gönüllü olduklarını bildirmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Öz Değerlendirme Formu: Her ders sonunda öğrencilerin o dersteki kendi performanslarını değerlendirmeleri için, dersin öğretim elemanı tarafından oluşturulan öz değerlendirme formu verilmiştir. Öz değerlendirme formunda yer alan 23 önerme dersin hedeflerine uygun olarak derste gerçekleştirilmesi beklenen becerilere yönelik ifadelerden oluşmuştur. Öz değerlendirme formunda 'notaları doğru ses ve ritimlerle çalma', 'kuvvetli ve zayıf zamanlara dikkat ederek çalma', 'sesleri tasavvur ederek çalma' gibi maddeler yer almıştır. Öğrencilerden her beceriyi gerçekleştirme durumlarını dördü derecelendirmeli (Hiç, Bazen, Çoğunlukla, Her zaman) bir ölçek üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Öz değerlendirme formunda ayrıca "Bugünkü derse yönelik düşünceleriniz nelerdir?" açık uçlu sorusu sorularak öğrencilerin dersi kendi ifadeleri ile değerlendirmeleri de sağlanmıştır.

İşbirlikli Öğretim Yöntemine Yönelik Düşünceler Anketi: Ders sürecinin başında öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemini nasıl yürütecekleri hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgiler ışığında yöntem hakkında neler düşündüklerini öğrenmek amacıyla öğretim elemanı tarafından oluşturulan açık uçlu dört soruyla görüşleri alınmıştır. Soruların tasarlanmasında işbirlikli çalışmanın en başında, öğrencilerin kendilerine anlatılan işbirlikli çalışmanın koşulları hakkındaki düşünceleri, varsa çekinceleri anlaşılılmaya çalışıldığından dolayı sorular varsayımsal olarak sorulmuştur. Bu kapsamda şu sorular sorulmuştur: (1) Grup üyelerinin çalışmalar sonunda eşit başarı notu alacak olması size ne düşündürdü? (2) Çalışma arkadaşınızın size geribildirim verecek olması (eleştirmesi) sizi nasıl etkileyecek? (3) Ders sırasında grup içinde çalarken, çalışmanızı gruba gösterirken kendinizi nasıl hissedeceğinizi düşünüyorsunuz? (4) Grup çalışmasının olumlu ya da olumsuz tarafları sizce neler olacak?

İşbirlikli Ders Sürecini Değerlendirme Anketi: Ders süreci tamamlandığında, tüm sürecin farklı boyutlarıyla değerlendirilmesi amacıyla öğrencilere, dersin öğretim elemanı tarafından hazırlanan ve 13 açık uçlu sorudan oluşan bir anket verilmiştir. Ankette temel olarak, (a) işbirlikli yöntemin işleyişine, (b) öğrencilerin tüm süreç boyunca diğer arkadaşları hakkındaki (müzikal, teknik ve duygu durumları açısından) düşüncelerine ve (c) tüm ders-

lerin sonunda öğretim elemanı tarafından yapılan sınavdaki kendi performanslarına yönelik değerlendirmeler yapmaları istenmiştir. İşbirlikli ders sürecinin değerlendirilmesine yönelik sorular 'olumlu bağlılık', 'bireysel sorumluluk', 'yüz yüze destekleyici etkileşim', 'sosyal beceriler' gibi boyutlara yönelik öğrenci görüşleri alınacak biçimde tasarlanmıştır. Bu kapsamda "Ders sırasında arkadaşlarınızın geri bildirimlerinin, eleştirilerinin sizi nasıl etkilediğini, ne gibi duygu ve düşünceler uyandırdığını olumlu veya olumsuz olarak değerlendirin."; "Grup üyelerinin eşit başarı notunu alması size ne düşündürdü?"; "Gruptaki arkadaşlarınız sizin çalışmalarınıza, çabalarınıza ne kadar katkı sağladı, motive etti? Ayrıca siz arkadaşlarınıza ne kadar katkı sağladınız"; "Gruptakilerle sosyal ilişkileriniz olumlu veya olumsuz yönde farklılaştı mı?" gibi sorular sorulmuştur.

Son Performans Değerlendirme Formu: Ders süreci tamamlandığında öğrencilerin performanslarının belirlenmesinde son performans değerlendirme formu kullanılmıştır. Form, ders hedefleri doğrultusunda teknik, müzikal, zihinsel ve sunum becerilerini içerecek şekilde ders öğretim elemanı tarafından hazırlanmıştır. Teknik beceriler, duruş-oturuş-beden dengesi, el-parmak-kol hareketleri, hızlı pasajlarda dayanıklılık elde etme, tuşeye her iki elle eşit dokunuş, artikülasyon, ifadeli bir ses kalitesi geliştirme becerilerini; müzikal beceriler, ifadeli çalma, sesi yansıtabilme, ses üzerinde denetim, anlamı ifade etme becerilerini; zihinsel beceriler, tonun, nota değerlerinin ve seslerin doğru okunması, tempo bütünlüğü, parçalardaki armoninin ve müzik biçiminin kavranması becerilerini ve sunum becerileri sunumun kendine güvenli ve ikna ediciliğini içermiştir. Bu kapsamda öğrenciler 100 puan üzerinden değerlendirilmişlerdir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Tüm araştırma süreci boyunca öz değerlendirme formları, süreç başındaki, her ders sonundaki ve tüm süreç sonundaki açık uçlu sorulardan alınan duygu ve düşünceler orijinal ifadelerin alıntılanmasıyla veri olarak kullanılmıştır. Öz değerlendirme formlarında yer alan öğrenci değerlendirmeleri araştırmanın bulgular kısmında ilk ve son ders arasındaki farkı daha belirgin olarak ortaya koymak amacıyla sunulmuştur. Ayrıca öğretim elemanı ve komisyon tarafından yapılan değerlendirme sonuçları da öğrenci per-

formans başarısının değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Araştırma raporunda öğrencilerin gerçek isimleri yerine hayali isimler kullanılmıştır.

Bulgular

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Yapılan Piyano Derslerine Yönelik Öğrenci Öz Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Araştırmada yapılan işbirlikli her piyano dersi sonrasında öğrencilerin kendi öz değerlendirmeleri, süreç sonunda yer alan ve öğretim elemanı tarafından yapılan son performans değerlendirme sınavındaki performanslarını değerlendirmelerine yönelik düşünceleri aşağıda verilmiştir.

Ders Sonlarında Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Araştırmada öğrenciler her dersin sonunda öz değerlendirme formlarına kendilerini değerlendirmişlerdir. Tablo 1’de öğrencilerin ilk ders (1. hafta) ve son ders (8. hafta) sonunda kendilerini değerlendirmeleri gösterilmiştir. Sonuçları daha çarpıcı gösterebilmek için ilk ve son hafta arasındaki öz değerlendirmeler verilmemiştir. Tablo 1’den anlaşıldığı gibi, ders hedefi olan teknik beceriler dikkate alındığında, öğrenciler el-parmak-kol hareketlerine yönelik gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadırlar. Özellikle el çatsı, dip oynar kemikten itibaren parmağın serbest hareketi, parmağın üç oynar kemiğinin çökmemesi gibi becerilerde öğrenciler son haftada kendilerine verdikleri puan değerini yükseltmişlerdir. Örneğin 9.önermedeki “Paralel hareketle yazılmış dizili sesleri çalarken her iki elin parmaklarının da aynı anda tuşlara inmesi” ifadesine yönelik olarak 5 öğrenciden dördünün son haftadaki becerilerinin ilk haftaya göre puan artışı sağladığı anlaşılmaktadır. Müzikal beceriler dikkate alındığında 15. önermedeki gürlük işaretlerine çoğunlukla uyduklarını ve daha da gelişme göstermediklerini düşündükleri görülmektedir. Ancak müzikal gelişmeye yönelik daha ayrıntılı ve somut ifadelerde geliştiklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu dikkate alındığında, kuvvetli ve zayıf zamanlara dikkat ederek çalma, şarkı söyleyen legato bir tuşuyla çalma, farklı partilerdeki melodi çizgisini ön plana çıkarma gibi becerilerde öğrenciler, son haftada kendilerine verdikleri puan değerini yine yükseltmişlerdir. Örneğin, 19.önermedeki “Şarkı söyleyen legato bir

tüşeyle çalma" ifadesinde 5 öğrenciden dördünün son haftadaki becerilerinin ilk haftaya göre puan artışı sağladığı görülmektedir. Zihinsel bir beceri olan 10. önermede öğrenciler kendilerini ilk haftadan itibaren çoğunlukla ve her zaman notaları doğru ses ve ritimlerle çaldıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla burada bir sorun algılamamaktadırlar.

Tablo 1 dersin hedefleri açısından değerlendirildiğinde, öğrenciler ilk haftadan 8. haftaya kadarki süreçte piyano çalmada teknik, müzikal ve zihinsel becerilerin bir çoğunda kendilerini geliştirdiklerini düşünmektedirler.

Tablo 1. Öğrencilerin ilk (1) ve son (8) ders sonundaki öz değerlendirmeleri

	Güliz	Hale	Buse	Sena	Kumru					
	1	8	1	8	1	8	1	8		
Piyanoyu tam ortalayarak rahat bir vücutla oturma.	4	4	4	4	3	4	4	2	3	
Ellerin tuşlar üzerinde çatı (kubbe) biçiminde durması.	3	4	3	4	3	4	3	4	3	
Parmakların her birinin dip oynaktan serbestçe kalkıp tuşa inmesi (ikinci parmak bastığı anda birinci parmak tuşu bırakması).	4	4	3	4	2	4	3	4	3	
Parmakların uç oynasının da çökmemesi.	3	4	3	4	2	4	3	4	3	
Parmak hareketleri sırasında bileğin aşağıda, esnek ve serbest olması.	3	4	3	4	3	3	2	3	3	
Kolların omuz ekleminden itibaren serbest olması.	4	4	3	4	4	4	3	4	3	
Dizlerde başparmağın üstten ve alttan geçişleri sırasında eli döndürmeden o anda kolu hafifçe yana doğru açma.	3	4	2	4	3	3	3	4	3	
Dizinin tüm seslerini eşit olarak çalma.	4	4	3	3	4	4	3	4	3	
Paralel hareketle yazılmış dizili sesleri çalarken her iki elin parmaklarının da aynı anda tuşlara inmesi.	1	3	1	3	3	3	2	3	1	3
Notaları doğru ses ve ritimlerle çalma.	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3
Doğru ritim değerlerini yapabilmek için sayarak çalma.	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3
Doğru parmak numaraları kullanma.	4	3	3	4	3	3	2	3	2	2
Cümle sonlarında nefes alıp bilekleri gevşetme.	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3
Gürlük işaretlerine uyma.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Kuvvetli ve zayıf zamanlara dikkat ederek çalma.	2	3	3	4	3	3	3	4	3	3
Melodi çizgisi hangi partideyse o partideki sesleri ön plana çıkarma.	2	4	3	4	3	4	3	4	3	3
Sesleri tasavvur ederek (benzetmeler hayal ederek) çalma.	2	4	4	4	3	3	4	4	3	3
Üretilen sesleri dinleme.	3	4	4	4	2	3	2	4	3	3
Şarkı söyleyen legato bir tüşeyle çalma.	2	3	3	4	2	4	2	4	3	3
Legato pedalı uygun bir şekilde sesleri dinleyerek kullanma.*	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3
Bütünlüğü bozmadan (takılmadan) çalma.	3	3	3	4	1	4	3	4	2	2
Bir elimle kuvvetli çalarken diğer elimle hafif çalma.	2	3	4	3	4	4	3	4	2	3
Akor seslerini eşit ağırlıklarla çalma.	2	4	4	3	3	4	3	4	2	3

(1:Hiç, 2:Bazen, 3:Çoğunlukla, 4:Her zaman); *Legato pedalı uygun bir şekilde sesleri dinleyerek kullanma becerisi 4. ders çalışılmaya başlandığından dolayı bu becerideki gelişim 4 ve 8. dersler arasındaki gelişimi göstermektedir.

Öğrencilerin Süreç Sonundaki Son Performans Değerlendirme Sınavında Kendi Performanslarını Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Öğretim elemanı tarafından yapılan son performans değerlendirmesinde öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere “Piyano sınavınızdaki performansınızın niteliğini, sergilediğiniz güçlü ve zayıf yönler açısından değerlendiriniz.” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri şu şekilde olmuştur:

“Etütte hem nüans hem de tempo bakımından uyum içerisinde çaldığımı düşünüyorum. Parmaklarım atikti ve eklemler iyi hareket etti... Hem nüanslar hem de cümlelere, formlara geçişlerde o hissi oldukça iyi karşıya geçirmeyi hedefledim ve güzel bir performans sergiledim.” (Hale)

“...teknik anlamda parmakların kalkmasına, çatı kurmaya ve atıklığe dikkat ettim... Çok hızlı çalmamaya dikkat ettim... Hata yapmamak için bunu uyguladım... Nüanslara dikkat etmeye çalıştım...” (Güliz)

“...sınavımın iyi geçtiğini düşünüyorum... Parmak numaralarını doğru çaldım... Bu beni çok motive etti...” (Kumru)

“...genel olarak iyi yorumladığımı ve çaldığımı düşünüyorum...” (Buse)

“...çok fazla heyecanlandım... Derste ve grup çalışmalarındaki performansından düşük çaldığımı düşünüyorum... Final sınavında çok daha fazla dikkat edeceğime inanıyorum...” (Sena)

Öğrencilerin, performanslarındaki parmak hareketlerindeki atıklık, el çatısı, hız gibi teknik öğelere ve nüanslara yaptıkları olumlu vurgular ve sınav performanslarından memnun oldukları anlaşılmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin dersin hedeflerinde yer alan becerileri gerçekleştirdiklerini düşündükleri söylenebilir. Sadece Sena heyecanından dolayı ortaya koyduğu performansın, önceki derslerden düşük olduğunu belirtmekte ve komisyon karşısında yapılacak bir sonraki sınavda daha başarılı olacağına yönelik inancını dile getirmektedir.

Öğrencilerin Akranlarını Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Araştırma süreci sonunda grup üyelerinden akranlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Grup üyeleri, akranlarının performanslarındaki teknik, zihinsel, müzikal beceriler vb. açısından değerlendirmeler yapmışlardır. Aşağıda öğrencilerin bu kapsamdaki görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrenciler, Hale'yi değerlendirirken "...hız kaygısı var, hız yüzünden parmakları tuşede kalıyor..."(Buse); Güliz'i değerlendirirken "...parmaklarının ve parçaya nasıl daha hızlı hâkim olabildiğini en iyisinden en kötüsüne kadar gördüm..."(Sena) diyerek hız kavramına dikkat çekmişlerdir. Arkadaşlarının Kumru'yu değerlendirmelerinde ise "...parmaklarının esnekliği baştan görünüyordu... bunun gitgide daha fazla üstünde durdu... kendini geliştirmek için gayret gösterdi..."(Sena); "...parmaklarının uzun olması ona parmak kaldırma konusunda büyük fayda sağlıyor... Tekniği çok iyi..."(Güliz) şeklindeki ifadelerle Kumru'nun parmak artikülasyonuna ve esnekliğine vurgu yapmışlardır. Bu ifadelerde hız, parmak artikülasyonu ve esnekliği gibi teknik beceriye yönelik değerlendirmeler göze çarpmaktadır.

Güliz'in tekniğini düzeltmeye yönelik motivasyonu arkadaşlarının dikkatini çekmiştir. Bunu, "...tekniğinde ufak tefek hataları var, ama düzeltme gayreti de var..."(Kumru) şeklindeki bir ifadeyle arkadaşı belirtmiştir.

Öğrencilerin, "...Hale nüansları çok güzel kullanıyor..."(Güliz); "...Hale'nin müzikalitesi her geçen gün ilerliyor..."(Kumru); "...Buse'nin nüansları çok iyi..."(Güliz); "...Buse'nin müzikalitesi güzel..."(Kumru); "...Buse'nin müzikal anlamda başarılı bir performansı var..."(Hale); "...Sena'nın müzikalitesi iyi..."(Kumru); "...Güliz'in müzikalitesi başarılı..."(Kumru) şeklindeki ifadelerinde birbirleri hakkında müzikal olarak olumlu değerlendirmeler yaptıkları ve müzikal beceri açısından gelişme gösterdiklerini belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler birbirleri hakkında müzikteki nüansları kullandıklarını düşündüklerini söyleyebiliriz.

Güliz, "...Sena metronomla çalışıyor ve oldukça dikkatli..." şeklindeki ve "...Buse metronomla çalıştığı için ritimleri çok iyi..." ifadelerinde metronomla çalışmanın önemini ortaya koymuştur. Arkadaşının ritimlerin doğruluğuna dikkat çekerek zihinsel bir beceriye vurgu yapmıştır.

Öğrenciler birbirlerinin genel performanslarına ve gelişimlerine yönelik olarak da ifadeler belirtmişlerdir. Örneğin, Sena "...Hale'ye hatasını söylediğim anda nasıl hemen üzerinde durduğunu ve düzeltmek için emek verdiğini görüyorum..." diyerek arkadaşına yaptığı geribildirim dikkate alındığını ve işe yararlılığını ortaya koymaktadır.

Hale ise "...Güliz derslere çalışarak geldi ve sorumluluğunu hissederek bunları da performansına yansıtarak en güzel şekilde uyguladı. Hatalarını görüp düzeltmesi de onun gelişimini hızlandırdı..." diyerek arkadaşının gelişimini vurgulamaktadır. Yine Hale "...Sena hatalarını kısa zamanda fark edip hemen toparlayabildi.

Sorumluluklarının bilincinde olup derse hep çalışarak geldi ve performansında hep gelişerek kendini geliştirdi..." şeklindeki ve "...Kumru hatalarını fark edip düzenli ve hızlı bir şekilde uyguladı... Hem kendinin hem de grup çalışmasının olumlu yönde ilerlemesini sağladı..." ve "...Buse düzenli bir çalışma sistemi var ve bunu en iyi şekilde hem bize hem de kendine katkı sağlayarak yansıttı." şeklindeki ifadelerinde gruptaki çalışma sorumluluğuna ve bunun da grubun başarısına katkısını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin değerlendirmelerinde geçen ifadelerden hareketle birbirlerine yönelik olarak hangi boyutlarda değerlendirme yaptıkları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin akranlarını değerlendirdikleri boyutlar

		Değerlendirilenler					
		Ad	Buse	Güliz	Sena	Kumru	Hale
Değerlendirilenler	Buse						Hız (-)
	Güliz		Nüans Ritim (+)		Ritim (+)	Artikülasyon (+)	Nüans (+)
	Sena			Hız (+)		Esneklik (+)	Geribildirimlerden yararlanabilme (+)
	Kumru	Müzikalite (+)		Motivasyon (+) Müzikalite (+)	Müzikalite (+)		Müzikalite (+)
	Hale	Müzikalite (+)		Çalışma sorumluluğu (+) Geribildirimlerden yararlanabilme (+)	Çalışma sorumluluğu (+)	Kendi hatalarını fark etme (+) Gruba katkı sağlama (+)	

(+): Olumlu değerlendirme, (-): Olumsuz değerlendirme

Öğrencilerin birbirlerine yönelik yaptıkları değerlendirmelerle, yapıcı ve performanslarını geliştirici çeşitli boyutlara değindikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden, birbirlerinin öğrenmeleri ve gelişimleri hakkında düşündükleri ve katkı getiren davranışların neler olduğuna yönelik vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler, teknik, zihinsel ve müzikal becerilere yönelik birbirlerinin gelişimlerine dikkat çekmişlerdir. Elde edilen bu verilerden, öğrencilerin birbirlerini değerlendirme sürecinin bireysel olarak kendilerinin ve grubun performansına olumlu katkılar sağladığını düşündüklerini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin Öğretim Elemanı ve Komisyon Tarafından Yapılan Son Performans Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

8 haftalık ders süreci tamamlandığında öğrenciler ara sınav notlarını oluşturacak olan ve ders öğretim elemanı tarafından yapılan bir son performans değerlendirme sınavına alınmışlardır. Bu sınav, işbirliğini sağlamada gerekli olan grup ödülünü öğrencilerin alıp alamayacağını ortaya koyacağından önem taşımaktadır. Öğretim elemanının son performans değerlendirmesinden bir hafta sonra, öğrenciler iki kişilik (ders öğretim elemanı sınavda yer almış ancak bu değerlendirme sürecine katılmamıştır) bir komisyon önünde de ayrıca bir performans değerlendirme sınavına girmişlerdir. Öğrencilerin öğretim elemanı ve komisyon tarafından yapılan son performans değerlendirmeleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim elemanı ve komisyonun öğrencilerin son performanslarına yönelik değerlendirmeleri

Beceriler*	PD**	Güliz	Hale	Buse	Sena	Kumru
Teknik	ÖEPD	85	80	85	85	85
	KPD	80	85	85	85	85
Müzikal	ÖEPD	85	90	90	85	85
	KPD	85	95	90	90	85
Zihinsel	ÖEPD	85	90	90	90	85
	KPD	90	90	90	90	90
Sunum	ÖEPD	85	95	90	90	90
	KPD	90	95	90	90	90
Başarı puanı ortalaması	ÖEPD	85	88,75	88,75	87,5	86,25
	KPD	86,5	91,25	88,75	88,5	87,5

*Becerilere ait içerik yöntem bölümünde verilmiştir. **PD:Performans değerlendirme; ÖEPD: Öğretim elemanı performans değerlendirme; KPD: Komisyon performans değerlendirme

Tablo 3'de görüldüğü gibi, ders öğretim elemanı tarafından yapılan son performans değerlendirme sınavında gruptaki tüm öğrencilerin dersin hedeflerini gerçekleştirerek benzer başarı seviyesine ulaştıkları saptanmıştır. Öğretim elemanı tarafından yapılan bu değerlendirme ile öğrencilerin öz değerlendirmeleri arasında tutarlılık olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler bu

süreçte ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirmeyi başardıklarından son performans değerlendirme sınavı sonucunda ders öğretim elemanı tarafından öğrencilere eşit başarı puanı verilmiştir. Buna göre en düşük puan alan öğrencinin puanı olan 85 başarı puanı tüm öğrencilere ara sınav başarı puanı olarak verilmiştir. Bu puan Marmara Üniversitesi sınav yönetmeliğindeki 100'lük başarı notuna göre BA (İyi-Pekiyi) harfli başarı notuna karşılık gelmektedir.

Komisyon tarafından bir hafta sonra yapılan performans değerlendirme sınavında da tüm öğrencilerin benzer başarı seviyesine ulaştıkları Tablo 3'de görülmektedir. Komisyon sınavı sonuçları hem öğrencilerin performanslarını bir kez daha sunup değerlendirilmeleri hem de ders öğretim elemanının yaptığı değerlendirmenin teyit edilmesi açısından önemlidir.

Piyano Derslerinde Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Başlıca Koşullarına Yönelik Öğrencilerin Görüşlerine Dayalı Bulgular

Araştırmada piyano derslerinde öğrencilere uygulanan işbirlikli yöntemin gerçekleşmesini sağlayan koşullar olan 'olumlu bağlılık', 'bireysel sorumluluk', 'yüz yüze destekleyici etkileşim', 'sosyal beceriler', 'grup sürecine yansımaya' boyutlarına yönelik düşünceleri, ders süreci başlamadan önce ve süreç sonunda yapılan anketlerle ortaya konulmuştur. Bu kapsamda süreç öncesinde İşbirlikli Öğretim Yöntemine Yönelik Düşünceler Anketi ve süreç sonunda ise İşbirlikli Ders Sürecini Değerlendirme Anketi'nden elde edilen bulgular sentezlenerek aşağıda verilmiştir.

Olumlu Bağlılık

Öğrencilere işbirlikli çalışma süreci başlamadan önce işbirlikli çalışmanın gereği olan olumlu bağlılık anlatıldıktan sonra; olumlu bağlılığa yönelik olarak görüşlerinin ne olduğu sorulmuştur ve bazı öğrencilerin düşünceleri aşağıda verilmiştir:

"Grup üyelerime güveniyorum. Hepimizin fazlasıyla çalışıp hep birlikte hak ettiğimiz notu alacağımızı düşünüyorum. Eğer alamazsak, bir arkadaşımız çalamadığı için grup üyeleri düşük alırsak bu tabii ki bizim için iyi olmaz. Ama grup çalışmamın ne kadar ciddi bir şey olduğunu anlamamıza yardımcı olur."(Sena)

"Hepimizin aynı oranda gayret göstereceğinin belirtisi olduğu için bu bizim daha çok çalışmamıza sebep olacak yani bence gayet olumlu" (Güliz)

“Eğer gerçekten grup olarak verimli bir çalışma yapıp, herkes üzerine düşen çalışma çabasını sorumlulukla yerine getirirse benim için problem yaratmaz.” (Hale)

Verilen bu cevaplardan grup üyelerinin başarılı olmak için grubun başarılı olması gerektiğine inandıkları ve bunun önemini anladıkları anlaşılmaktadır. Ancak içlerinden bazılarının çekinceleri olsa da sonunda grup olarak bu işin içinden çıkmaları gerektiğinden birbirlerine yardım ederek ve çalışarak çözeceklerini düşünerek kendilerini rahatlatmışlardır. Örneğin Kumru başlangıçtaki *“Kimi daha iyi kimi daha kötü kimi de orta seviyede arkadaşım için elimden geleni yaparım ama o sorumsuzsa çalışmıyorsa bunun faturası da bana kesilmemeli diye düşünüyorum... Bu bir bakıma güzel bir şey! Çünkü kötü olan ve eksiği olan arkadaşlarının kendi yüzünden düşük almasını istemez ve çalışır...”* şeklindeki ifadesinde çekincesini dile getirirse de, dersler tamamlandıktan sonra *“...güzel bir başarı yakaladığımızı düşünüyorum...”* şeklindeki ifadesinden arkadaşlarıyla beraber ortaya çıkardıkları başarıyı vurgulamıştır.

Aynı şekilde Buse'nin de *“Açıkçası hem sağlıklı hem de sağlıksız buluyorum. Sağlıklı oluşu; her grup üyesinin diğerlerini geriye çekmemek adına kendini çalışmaya adayacağını düşünüyorum. Sağlıksız oluşu; eğer tek bir grup üyesi bile çalışmaz ise grubu puan olarak geriye çekecek ve sonuçta belli bir yaşa gelmiş olan bütün üyelerimize çalışması adına baskı yapamayız... Her grup üyesinin diğerlerini geriye çekmemek adına kendini çalışmaya adayacağını düşünüyorum...”* şeklindeki açıklamasıyla grup çalışmasına yönelik başlangıçta olumlu inancının yanında bir şüphe duyduğu görülüyor. Ancak son dersteki *“...grup arkadaşlarımın hâkimiyeti yerinde... Herkes sorunsuz çalabilir ve ilerleyebilir... Arkadaşlarımdan ve kendimden memnunum...”* şeklindeki ifadesiyle grup başarılarına yönelik olumlu bir yaklaşım geliştirdiğini göstermektedir.

Güliz'in *“...umarım grup arkadaşlarımı olumsuz etkilemedim...”* ve aynı şekilde Sena'nın *“...umarım arkadaşlarımı bu grup çalışması boyunca olumsuz etkilememişimdir...”* şeklindeki ifadelerinden alacakları ortak grup ödülü için sorumluluk duydukları görülmektedir.

Başlangıçta olumlu bağlılığa yönelik şüpheleri olan öğrenciler olsa da işbirlikli öğrenme süreci boyunca kendi başarılarının herkesin başarısına etki edeceğini anladıkları ve böylece bu sorumluluk içinde çalıştıkları ve bir grup bilinci geliştirdikleri söylenebilir.

Bireysel Sorumluluk

Araştırmada yapılan işbirlikli piyano derslerinde bireysel sorumluluğun oluşup oluşmadığını ortaya koymak amacıyla, gruptaki öğrencilere arkadaşlarının, onların performanslarını değerlendirmelerinin ve geri bildirimlerinin onları nasıl etkilediği sorulmuştur ve öğrencilerin bu konudaki düşünceleri aşağıda verilmiştir:

“...Özellikle parça esnasında arkadaşlarımın bir yandan beni yönetmesi parçamı bölse de o esnada yaptığım hataları hemen düzeltmeye yarar sağladı... Arkadaşıma yaptığım eleştirilere bizzat ben de dikkat etmeye çalıştım... Parçaya hâkimiyetim gelişti. Parmak kaldırmalarım, nüanslarım çatı biçiminde çalmam ve arkadaşlarımın hatalarını anında düzeltmeye çalışması benim parçayı daha iyi çalmamı sağladı...” (Sena)

“...hızlı değil yavaş çalışınca parmakların daha iyi olduğunu gösterdim...” (Kumru)

“... Arkadaşlarımın beni eleştirmesi olumlu yönde etkiledi. Yanlışlarımı daha hızlı düzelttim... Daha dikkatli çalıştım. Hatalarımı onlar söylediği için kendimde görebilme şansım oldu...” (Hale)

“...bizi daha çok geliştirdiğini ve kendi göremediğimiz hataları görmemizi sağladığını düşünüyorum... Çalarken her zaman daha özenli çalmamı sağladı... Arkadaşlarım yapamadığım yerleri bana çalarak ve göstererek öğrenmemi kolaylaştırdı. Grup çalışmasıyla, olduğundan daha çok çalıştım... Ben de arkadaşlarımı motive ettiğimi düşünüyorum... Yapamadıkları veya anlamadıkları yerleri anlattığımı düşünüyorum...” (Güliz)

“...arkadaşlarımın derste çalmasını izlerken çalışmalarda dikkatli olmam gerektiğini çünkü notaya daldığımda bir takım teknik hataların ortaya çıktığını gördüm...” (Buse)

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan kendi ve birbirlerinin performanslarına yönelik çıkarımlar yaptıkları ve bunun da gelişimlerine katkı yaptığını vurguladıkları görülmektedir. İlk çalışmalarda tedirginlik yaşadıklarını aşağıdaki ifadelerle belirtmelerine rağmen çalışmaların ilerleyen haftalarında bu olumsuz düşüncelerin geçtiği görülmektedir.

“...her an birisi eleştirecek bir şey bulacak ve eserimi bölecek diye diken üstündeydim... esere veya etüde başladığımda bölünmesi veya eleştirilmesi hoşuma gitmiyor. ...dikkatim dağılıyor ve demoralize oluyorum. Ama eser bittikten sonra yapılan eleştirileri dikkate alıyorum. Arkadaşlarımı izlerken arkadaşımın eksiklerini gör-

düm... Kendi çalışmamda dikkat ettim... Aynı eksik bende varsa düzeltmeye çalıştım..." (Kumru)

"...grupta çalarken ilk başlarda tedirgin olsam da, daha verimli bir çalışma sergileyip bu tedirginliğim azaldı. Grup çalışmalarında kendimi iyi hissettim... bu düzene uymak biraz zaman alsa da birbirimizin yanlışlarını görüp, uyarıp uygulamaya dökmek konusunda başarı sağladık..." (Hale)

"... İlk zamanlar heyecanlıydım. Ancak sonradan grup arkadaşlarıma alıştım ve daha rahat hareket ettim. Hatta onların beni dinlemesi hoşuma gitti ve bunu zevkle yaptım... Onların iyi yaptığı şeyleri örnek alıp kendimde uygulamaya çalıştım. Bu da gelişimde fayda sağladı. Olumsuz bir tarafı olduğunu düşünmüyorum..."(Güliz)

Dolayısıyla öğrencilerin belirttikleri görüşlere göre önceleri birbirlerini değerlendirmelerinin onlara endişe verdiği ama giderek bu endişenin yerini olumlu duygulara bıraktığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler grupta çalmanın ve değerlendirilmenin kendilerini geliştirdiğini fark etmişlerdir. Böylece öğrencilerin işbirlikli çalışmanın gereği olan bireysel sorumluluk anlayışını giderek geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim

Araştırmada yapılan işbirlikli piyano dersleri sırasında yüz yüze destekleyici etkileşimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymak amacıyla, gruptaki öğrencilere birbirlerinin çalışmalarını ne kadar özendirdikleri veya birbirlerinin işini ne kadar kolaylaştırdıkları sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki düşünceleri aşağıda verilmiştir:

"...onların çalması, çalış biçimi dinlemelerime göre biraz etkisi oldu. Çünkü örneğin etütte bazı ölçüleri farklı duyumlarda dinlemek kendi performansıma da etkisi oldu... Arkadaşlarımı çalışmaya motive ettiğimi hem de edildiğimi düşündüm... Birbirimize destek vererek yanlışlarımızı en kolay ve en uygun biçimde düzelterip sergileyebileceğimizi kolaylaştırdı."(Hale)

"...birbirimizi dinlediğimiz için daha dikkatli ve odaklı çaldığımızı düşünüyorum... eleştirildiğimizde yanlışlarımızı kalıcı olarak düzeltiyoruz..."(Güliz)

"...grup çalışmalarımızda bildiğimiz her şeyi birbirimizle paylaştık..."(Kumru)

Öğrencilerin ifadelerinden birbirlerini motive ettikleri, paylaşım içinde oldukları ve birbirlerini özendirerek işlerini kolaylaştırdıklarını vurguladıkları görülmektedir. Buradan da öğrencilerin yüz yüze etkileşim içinde olduklarını söyleyebiliriz.

Sosyal Beceriler

Araştırmada yapılan işbirlikli piyano dersleri sırasında öğrenciler arasındaki sosyal becerilerin gelişip gelişmediğini ortaya koymak amacıyla, gruptaki öğrencilere birbirleriyle olan iletişimlerinin nasıl olduğu sorulmuştur ve öğrencilerin bu konudaki düşünceleri aşağıdaki paragraflarda verilmiştir. Aynı zamanda grubun başarısına katkıda bulunmak ve birbirleri arasındaki sosyal becerilerin geliştirilmesi amacıyla öğrenciler özetleyici, denetleyici, özendirici, gözlemci, bağ kurucu gibi çeşitli roller almışlardır.

Grubun ne derece iyi çalıştığını değerlendirerek gözlemci rolünü üstlenen Kumru “...arkadaşlarımın bilip benim bilmediğim bir parmak numarası var mı diye düşünmüyorum... çünkü grup çalışmalarımızda bildiğimiz her şeyi birbirimizle paylaştık...” diyerek aralarındaki olumlu iletişimi vurgulamıştır. Aynı şekilde Güliz de buna “...birbirimize daha yakın olduk...” şeklindeki ifadesiyle katılmaktadır. Güliz aynı zamanda grupta yeni öğrenilenlerle önceki öğrenilenler arasında bağ kurarak bağ kurucu rolündedir. Güliz “... Grup içerisinde herkesin bir işlevinin olması bizi bir bütün yapıyor ve bir araya gelince birbirimizi tamamlıyoruz, bu bizi daha iyi bir grup yapıyor...” diyerek rollerin kendilerine olan kazanımlara vurgu yapmaktadır.

Aralarındaki iletişimi Sena “...eleştiriye açık bir hale geldik ve birbirimizin hatalarını düzeltmeye herkes yardımcı oldu. Tam bir grup çalışması meydana geldi... Kimse birbirine alınmadı, herkes eleştiriye açıldı...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin ifadelerinden grubun ekip ruhu ile çalışarak birbirleriyle olan iletişimlerinde olumlu kişilerarası ve sosyal beceriler geliştirdikleri hissedilmektedir. Örneğin; Sena “...ben özendirici görevindeydim. Hafta içi onları sürekli çalışmaya ittim. Hatalarını anında söyledim, onların da beni dikkate aldığını düşünüyorum...” diyerek arkadaşlarına liderlik ettiğini göstermektedir. Aynı şekilde Güliz de “...arkadaşlarımı motive ettiğimi düşünüyorum... Yapamadıkları veya anlamadıkları yerleri anlattığımı düşünüyorum...” diyerek onlara yol gösterirken önderlik ettiği görülmektedir. Hale ise “...arkadaşlarımın gelemediği haftalarda derste yaptığımız uygulamaları, nasıl çalışması gerektiğini grup arkadaşıma da aktararak dersten geri kalmaması ve uyumlu bir şekilde derse hazırlıklı gelmeyi amaçladık...” diyerek aralarında bir çalışma bağı kurduklarını, birbirlerinin eksiklerini tamamladıklarını belirtmiştir. Buradan da birbirlerine karşı uyum içinde güven inşa ettikleri ve liderlik becerileri sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Ders sonlarında grubun ulaştığı sonuçları yeniden kısaca açıklayarak özetleyici rolünü üstlenen Buse hem kendi görevini hakkıyla yaptığını hem de diğer (özendirici rolündeki) arkadaşının rollünün hakkını verdiğini belirtmiştir.

"... Sena'nın özendiriciliği başarılıydı... Özetleyici olarak benim ders sonu yaptığım yorumlar dersin bize artılarını gösterdi..." (Buse)

Grup üyelerinin öğrenilenleri tam olarak açıklayıp açıklayamadığını sırayan denetleyici rolünü üstlenen Hale *"...gayet iyi bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Böylelikle farklı açılardan kendimizi gördük, sorumluluklarımızı hissettik ve bunu uygulamaya dökmeye de ortaya güzel grup çalışmaları meydana geldi."* diyerek rollerin önemini vurgulamıştır. Sena da benzer vurguyu şu şekilde belirtmiştir: *"Herkes aldığı rolleri başarıyla tamamladı. Ders sonunda o haftada yaşadığımız tüm zorlukları, kolaylıkları ve dersteki performansımızı değerlendirdik. Bu bana göre olumlu bir şeydi."*

Öğrencilerin ifadelerinden grup içinde birbirlerini çalışmaya özendirme, çalışmalarını kontrol etme, bütünü oluşturmaya yönelik gayret sarf ettikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin işbirlikli çalışmanın gereği olan karşılıklı güvene dayalı ve samimi bir iletişim içinde olduklarını ve olumlu sosyal beceriler geliştirdiklerini söyleyebiliriz.

Grup Sürecine Yansıma

Öğrenciler her dersin sonunda o günkü çalışmaya yönelik değerlendirme yapmışlardır. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine düşünüp düşünmediklerini, hangi davranışların gruba katkı getirdiğini ya da değişmesi gerektiğini anlayıp anlamadıklarını, birbirlerinden aldıkları geribildirimlerin etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Yapılan değerlendirmelerden öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde düşündükleri, arkadaşlarının yaptıkları hataların üzerinden kendi yanlışlarını fark ettikleri ve birbirlerine verdikleri dönütlerin etkili olduğunu anladıkları anlaşılmaktadır. Aşağıda bu düşünceleri belirttikleri ifadeler yer almaktadır:

"Çok verimli bir ders olduğunu düşünüyorum. Çünkü grup çalışması yaparak yanlışlarımızı daha rahat görüp, kısa sürede halletmeye çalıştık. Birbirimizin hatasını görerek aynı hatayı yapmamaya özen gösterdik." (Hale)

“Bugünkü dersin diğer derslere göre verimli olduğunu düşünüyorum. Çünkü hatalarımı ve doğrularımı daha iyi fark ettiğimi anladım.” (Sena)

“Güzel ve eğlenceli bir ders oldu. Herkes hem eğlendi hem de verim aldı. Eksiklerimizi görüp kendimizi düzeltirken aynı zamanda arkadaşlarımızda gördüğümüz hataları da düzelttik.” (Kumru)

Öğrenciler dikkatlerinin derse çekilmesi konusunda da ifadeler belirtmişlerdir. Kendi çalma sırasını beklerken arkadaşının çalmasını izleme kendi çalarken neler yapacağını düşünmeyi gerektirdiğinden sürekli bir konsantrasyonu dinamik tutmaktadır. Örneğin Güliz *“Çalarken birbirimizi dinleyip yorum yapmamız kendimizde olan ve farkına varamadığımız yanlışları düzeltmemizde büyük katkı sağlıyor, grup çalışmasıyla birbirimizden güç alıyoruz, daha dikkatli çalmam gerekiyor...”* derken derse yönelik dikkatini ortaya koymaktadır. Buse de *“Sürekli uyarılmak tetikte olmayı beraberinde getiriyor. Bu da çalışmayı olumlu etkiliyor. Uyarılma sürekli olmalı.”* diyerek dikkatinin çalışma üzerinde olduğunu belirtiyor. Buse aynı zamanda yapılan geribildirimlerin dikkat çekmede etkili olduğunu *“Arkadaşlarıma yapmış olduğum uyarılardan olumlu dönüt aldım. Bu uyarılarım arkadaşlarımda da ilgisini çekti ve daha verimli bir çalma ortamı yarattık.”* diyerek belirtmiş ve birbirlerine yaptıkları geribildirimlerin çalışmalarına olan katkısını vurgulamıştır. Öğrencilerin performansları hakkında ne yapabildiklerini göstermek açısından birbirlerine bilgilendirerek dönüt vermeleri onları memnun etmiştir.

Ders sonu değerlendirmelerden öğrencilerin kendi eksiklerinin neler olduğunu belirledikleri ve neleri nasıl geliştireceklerine yönelik olan fikir yürütmeleri aşağıdaki ifadelerde görülmektedir.

“Çalarken birbirimizi dinleyip yorum yapmamız kendimizde olan ve farkına varamadığımız yanlışları düzeltmemizde büyük katkı sağlıyor. Grup çalışmasıyla birbirimizden güç alıyoruz. Bunun dışında daha dikkatli çalmam gerekiyor. Odaklanmamın daha iyi olması lazım, notalara daha çok çalışmalıyım.”(Güliz)

“Arkadaşlarım bugün eksiklerimi söyleyerek yaptığım yanlışları düzeltmemde daha yardımcı oldu. Birbirimize yardım ederek parçayı daha doğru bir şekilde çalmamızı hedefledik. Yanlışımı düzeltince daha güvenle çaldım. Parçaya hâkim olabilmek için daha çok konsantre olmam, yavaş ve düzenli çalışmam gerekmektedir. Parçayı metronom eşliğinde eş tempoda çalışıp, nüanslara ve parmak geçişlerine dikkat etmeliyim. Sol el parmaklarımı daha atik kaldırarak parçanın hem geçişlerini hem de istenilen notayı daha iyi duyurmuş olurum.”(Hale)

Yukarıda verilen Hale'nin ifadesinde ve aşağıdaki ifadelerde görüldüğü gibi öğrencilerin hedef ve alt hedeflere yönelik farkındalık içinde oldukları ve onlardan beklenenleri gerçekleştirmek için gayret ettikleri anlaşılmaktadır.

"Benim eksiklerim en çok parmaklarımı kaldırma ve eklemelerime dikkat etmem gerektiği konusunda ve buna dikkat edeceğim."(Sena)

"Etüdü geçen haftaya göre daha düzenli ve gürlük işaretlerine dikkat ederek olması gerektiği gibi çaldım. Diğer eserde biraz daha sol el yumuşaklığına dikkat edebildim."(Hale)

Sena *"Çalarken grup arkadaşlarımın sürekli uyarıda bulunması, hatalarımı çalma esnasında düzeltmek için çaba göstermeleri beni parçamı çalarken olumlu etkiliyor. Benim arkadaşlarıma yaptığım eleştirileri de onların göz önünde bulundurduğunu düşünüyorum. Çalışırken arkadaşlarımın eleştirilerini hatırlayarak bunlara uymaya çalışacağım."* diyerek üyeler arasındaki iletişimin etkisini vurgulamış ve birbirlerine yönelik geri bildirimlerin gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Sena'nın değerlendirmelerinde yer alan *"...git gide arkadaşlarımda ve bendeki ilerlemeleri açıkça gözlemleyebiliyorum"* ve Kumru'nun *"birbirimizi uyarıyoruz ve bu bizi daha da ilerletiyor."* şeklindeki ifadesiyle çalışmalarındaki gelişmeyi gördükleri anlaşılmaktadır. Yine Kumru'nun değerlendirmesinde yer alan *"Beraber çalışma ciddiye alındığında çok güzel sonuçlar elde ediliyor... Dikkate alınan eleştiriler ve güzel dinleme sonucu başarımız her hafta katlanıyor."* şeklindeki ifadesinden çalışmalarda elde ettikleri gelişmeden memnun oldukları anlaşılmaktadır.

Güliz *"Grup arkadaşlarımın hepsi bu hafta çok iyi çalışmıştı. Ben ise sadece eserde sorun yaşadım. İstenildiği gibi çalışmamam grup arkadaşlarımı da zorladı. Haftaya daha iyi çalışıp geleceğim."* derken kendine yönelik öz eleştiride bulunmakta ve kendi çalışması için plan yapmaktadır. Hale de *"Eserde biraz emin olmadığımız için akor seslerini basarken zorlandık. Biraz daha çalışıp haftayaki derse esere verdiğimiz duygu, nüans ve tartım hataları daha dikkatli olacak."* diye belirtirken; Buse *"bütün üyelerde panik hakimdi. Özellikle bağlanması gereken akorlarda. Kuvvetli ve zayıf zamanlara yönelik çalışmalar yapılmalı."* diye belirtmekte ve Sena ise *"Metronoma uyararak çalışacağım."* diyerek yapılması gerekenlere dikkatlerini vermektedirler.

Derste öğretmen tarafından modellenerek gösterilen bir elle kuvvetli çalarken diğer elle hafif çalma ile ilgili sunulan yeni bir içeriğe yönelik olarak öğrenciler düşüncelerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Yeni bir egzersiz öğrendik ve bu egzersiz bize çalışmalarımızda sağ el ve sol eli iyi ayırt edebilmemize yarayacak... Hafif ve kuvvetli çalmayı geliştirmek için yeni bir sistem öğrendik ve bu hafta içinde uygulayacağız.” (Sena)

“Fortissimo ve pianissimo çalışmalarına yoğunluk vermek eser içerisindeki solo yürüyüşlere yardımcı olacaktır.” (Buse)

“Gürlük, yumuşaklık, bağlı çalma gibi terimleri eser üzerinde uyguladık. Daha verimli bir grup çalışması yapabilir ve diğer haftaya daha hazır ve düzenli bir performans sergileyebiliriz.” (Hale)

Bu ifadelerden öğrencilerin verilen içeriğin farkında olduklarını ve bu içerikteki kendi bilişsel öğrenmeleriyle ilgili karar aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin son derslerinin değerlendirmelerine bakıldığında performansla yönelik memnuniyet göze çarpmaktadır. Güliz *“Bu hafta herkes etüdü ve eseri tam olarak çıkarmış geldi..”* diyerek; Hale *“Bugünkü dersimizde grup çalışmamız daha verimli geçtiği için yanlışlarımızı daha hızlı düzelterip parçaların bütünlüğüne inebildik. Etüdü geçen haftaya göre daha düzenli ve gürlük işaretlerine dikkat ederek olması gerektiği gibi çaldım. Diğer eserde biraz daha sol el yumuşaklığın dikkat edebildim.”* diyerek; Buse *“Değiştirmeye değer bir şey yok. Grup arkadaşlarımızın hâkimiyeti yerinde... Herkes takılmadan sorunsuz çalabilir ve ilerleyebilir. Arkadaşlarımdan ve kendimden memnunum.”* diyerek grubun olumlu davranışlara ulaştığını belirtmektedirler.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniği kullanılarak ve Gagne'nin dokuz öğretim olayına göre planlanarak yapılan piyano derslerinin işleyişinin ve işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırma süreci boyunca öğrencilerden toplanan verilerden ve süreç sonundaki sınav değerlendirmesinden, Gagne'nin dokuz öğretim olayına göre planlanarak grupta yapılan piyano derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniğinin işleyişinin başarıyla gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Piyano derslerinde hedeflenen teknik, müzikal, zihinsel ve sunum becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğrenciler elde ettikleri başarıyı öz değerlendirmelerinde ve derslerde birbirlerine

verdikleri geribildirimlerde ortaya koymaktadırlar. Süreç sonunda ders öğretim elemanı ve ayrıca iki kişilik bir komisyon tarafından yapılan ve dersin hedeflerine göre belirlenen ölçütleri içeren son performans değerlendirme sınavlarında da öğrenciler başarılı olmuşlardır.

Kocabaş (1995), araştırmasında işbirlikli öğrenme tekniklerinin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blok flüt çalma becerileri üzerinde geleneksel öğrenme tekniklerinden anlamlı derecede olumlu yönde etkili olduğunu bulmuştur. Bilen ve Ün Açıkgöz de (2019) yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğretim yöntemlerine göre şarkı söyleme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı düzeyde daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sağer ve arkadaşları (2015) yaptığı çalışmada, işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı uygulamaların, öğrencilerin çoksesli solfej alan başarısını olumlu yönde ve yüksek düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Öztürk ve Kalyoncu (2018) ise araştırmalarında işbirlikli öğrenme yönteminin, Müzik Teorisi ve Müziksel Yazma (Dikte) başarısının artmasında etkili olmadığını; buna karşın, Müziksel İşitme Okuma ve Yazma (MİOY) dersine yönelik genel kaygının azalmasında istatistiksel açıdan anlamlı fark yaratacak şekilde etkili olduğunu bulmuştur. Nacakçı (2011) ise araştırmasında, deney grubuna uygulanan işbirliğine dayalı öğrenim yönteminin kontrol grubuna oranla dikte (müziksel yazma) ve aralık duyma becerilerinin kazandırılmasında daha etkili olduğu tespit etmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin çalışma süresince derse ilgilerinin arttığı, bireysel olarak birbirleriyle karşılaştırması yapılmadığı için kendine güven ve sorumluluklarını artırarak küme başarısını ön plana aldıklarını da belirtmiştir.

Mevcut ve daha önce yürütülen araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, müzik eğitiminde farklı bilgi ve becerilerin geliştirilerek başarının sağlanmasında işbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkili ve kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenmenin beş temel unsuru olan olumlu bağlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, bireysel sorumluluk, kişilerarası veya sosyal beceriler ve grup sürecine yansıma boyutlarında işleyişin etkili bir şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir. Dolayısıyla piyano derslerinin işbirlikli öğrenme yöntemiyle yürütülmesinin, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesi için gayret göstererek *olumlu bağlılık* geliştirmelerine sebep olmada; grubun başarısında payları olduğunu bilmelerinin *bireysel sorumluluk* sahibi

olmaları gerektiğini anlamalarını sağlamada etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında öğrencilerin sürekli bir paylaşım içinde birbirlerini motive etmelerinin *yüz yüze destekleyici etkileşim* içinde olmalarına ve süregelen bu iletişimin de *sosyal beceriler* geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir. İşbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında derslerde yapılan öz ve akran değerlendirmelerinin *grup sürecine yansımaya* sebep olarak öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine düşüncelerini ve kararlar almalarını sağladığı da ifade edilebilir.

Kocabaş ve Erbil (2013) de araştırmalarında, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Müzik Öğretimi dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ve uygulamaları konusundaki görüş ve düşüncelerini belirlemiş ve şu sonuca ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarına göre, işbirlikli öğrenmenin planlama ve uygulama aşamasında diğer grup çalışmalarından farkını ortaya koyan özellikleri yüz yüze etkileşim ve sosyal beceriler, grup dayanışması ve birlikte hareket etmek, grup ürününü ortaya çıkarmak, olumlu bağlılıktır. Yine öğretmen adaylarına göre, müzik dersinin zor ve ayrı bir yetenek gerektiren bir ders olduğuna ilişkin önyargıları ve başarısız olma kaygıları işbirlikli öğrenme yönteminin 'her öğrenciye eşit başarı imkânı' ilkesi sonucunda kaybolmakta, birlikte çalışmayı ve öğrenmeyi sağlamaktadır. Olumlu sınıf iklimi, özgüven ortaya çıkarma, müzik yeteneğini geliştirme, farklı yorumlamalara olanak verme, yetenekleri ortaya çıkarma, derse ilgiyi artırma, farklılıkları kabullenme ve saygı duyma işbirlikli öğrenmenin olumlu çıktılarındandır. Ritim araçlarını kullanabilme becerisi, deşifre etmeyi kolaylaştırma, öğrenci merkezli bir yöntem olması, dinlenmeyi sağlaması, anında dönüt ve düzeltme, çalma becerilerini geliştirme, doğayı daha iyi tanıma diğer olumlu etkileridir.

Sonuç olarak Gagne'nin dokuz öğretim olayına göre planlanarak grupla yapılan piyano derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniğinin dersin hedeflerini gerçekleştirmede ve geliştirmede etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca olumlu bağlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, bireysel sorumluluk, kişilerarası veya sosyal beceriler ve grup sürecine yansımaya boyutlarında da beklenen yararları sağlayarak, öğrenciler arasında öğrenmeye, işbirlikli çalışmaya, sağlıklı iletişim becerileri geliştirmeye, kendilerini ve akranlarını değerlendirmeye ve bu değerlendirmelerden yararlanmaya yönelik beceriler geliştirdiği düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel araştırma modelleri kapsamında bir eylem araştırması olarak desenlenmesinden hareketle, araştırma sonuçlarından genelleme yapılamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca çalışma grubunun beş kişi ve tüm katılımcıların kız öğrencilerden oluşuyor olması da sonuçların değerlendirilmesinde dikkate alınmalıdır. Araştırmadaki bu sınırlılıklardan hareketle, takip eden çalışmalarda daha farklı grup sayılarıyla ve cinsiyet yapılarıyla (sadece erkeklerin olduğu veya karma gruplarla) araştırmalar sürdürülebilir. Bu araştırma kapsamındaki hedefler 5 kişilik bir grupla başarıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak grupla yapılacak piyano dersleri için en uygun grup büyüklüklerinin kestirilebilmesi için daha yüksek ve daha düşük sayılı gruplarla da benzer araştırmaların yapılması önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Functionality of Cooperative Learning
Methodology in Piano Lessons Designed in Gagne’s
Instructional Theory**

*

Jale Deniz
Marmara University

Instrument training is usually done individually. However, when we look at the applications made towards instrument training, it is seen that there are trends towards group training as well as individual training practices. Examples of these orientations are group piano training (Hahn, 2019; Özalp and Özdemir, 2019; Tecimer Kasap, 2005). Group piano training was first started from the 1920s and 1930s. With the invention of electronic keyboards, group lessons became widespread (Hallam, 1998, p.253). When the research conducted in our country is examined, it is seen that the piano training performed in a group particularly in recent years has been applied at the level of music teacher candidates and conservatory students. As a result of an experimental study conducted with music education students of the Faculty of Education, Aydınli and Tecimer (2013) found that group piano training was more successful in developing the piano accompaniment and transpose skills of the students than individual piano training. As a result of the experimental research with students studying music at the faculty of education, Lehimler and Batıbay (2018) found that the artistic and functional piano skills of the students who were taught piano within a group were significantly better than the control group that took individual piano training. Acar (2019) revealed that the program conducted for the usability of music technologies in group piano training at the beginner level through an action research was functionally successful.

Performing individual or group training in instrument training is mutually supportive activities. Promoting group instrument learning makes benefits in achieving musical standards and achieving musical development (Ley, 2004, s. 9).

There are many literature sources of the training of instruments in which master-apprentice relationships have been stated to traditionally lead to training (Çelik Nayır, 2018; Haşhaş, 2016; Izgi, Yazıcı and Kılıç, 2016). However, today, the development of both general and specific (music) contemporary training approaches (model, method, etc.) opens new horizons in the field of instrument training. However, the effectiveness of these training approaches must be planned and embodied specifically in the field. For example, Gagne's Instructional Theory offered a general framework for the training process, with nine training events. On the other hand, the importance of cooperative learning has increased with the expansion of constructivist learning understanding by taking part in instructional programs. For effective training, students can provide both learning guidance and feedback to each other by using cooperative learning structures in addition to these nine events of training (Driscoll, 2012, p.422). Thus these two approaches can be used effectively together.

The problem of this research is how Gagne's nine training events can be applied in piano lessons with the cooperative learning method. In line with this problem, the study aimed to determine the functioning of the piano lessons and the opinions of the students about this method by using the technique of learning together from cooperative learning methods and planning according to Gagne's Nine Events of Instruction. In line with this general-purpose, for determining the teaching method of the piano lessons, the answers to the following research questions were sought. (1) How are students' self-evaluations? (2) How do students evaluate their peers? (3) How are the final performance evaluations made by the students, the instructor, and the commission? (4) What are the opinions of the students regarding the basic conditions of cooperative learning (Positive interdependence, Individual accountability, Face-to-face promotional interaction, Social skills, Group processing) used in piano lessons?

The action research model, one of the qualitative research designs, was used in the research. An 8-week study consisting of two hours of lessons was conducted to demonstrate individual performance by working as a group. The lectures were planned on the basis of Gagne's Instructional Theory depending on his nine training events. At the same time, using the cooperative learning structures, students are allowed to provide each other with both learning guidance and feedback.

The researcher played a role in this process as both the researcher and lecturer of the course. The study group consisted of 5 female students studying in the department of music education, Atatürk Faculty of Education, Marmara University. Data in the study were collected through self and peer evaluation forms, performance evaluation form, and an open-ended questionnaire.

Considering the data collected from the students during the research process and from the exam evaluation at the end of the process, it is understood that the operation of the learning together technique from the cooperative learning methods used in the group piano lessons, planned according to Gagne's nine training events, was successful. What is aimed at piano lessons is that students should demonstrate their success with their self-assessment and give feedback to each other in lessons to develop their technical, musical, mental, and presentation skills. The students were successful in the final performance evaluation exams at the end of the process, which were conducted by the course instructor and a two-person commission, and which included the criteria determined according to the course goals.

When the results of current and previous research (Bilen and Ün Açıkgöz, 2019; Kocabaş, 1995; Nacakçı, 2011; Öztürk and Kalyoncu, 2018; Sağer et al., 2015) are evaluated in general, it can be said that the cooperative learning methods are effective and usable in improving different knowledge and skills in music education and achieving success.

In the study, it was determined that the five basic elements of cooperative learning including 'Positive interdependence', 'Face-to-face promotional interaction', 'Individual accountability', 'Interpersonal skills', and 'Group processing' were effectively realized. Therefore, it is thought that conducting piano lessons with cooperative learning method is effective in causing students to develop Positive interdependence by encouraging each other to learn and that knowing that they have a share individually in the success of the group is effective in making them understand that they should have individual accountability. Within the scope of cooperative learning method, it is also understood that motivating each other in a continuous sharing allows them to be in face-to-face promotional interaction. It can be said that this ongoing communication also contributes to the development of social skills. It can also be stated that self-and peer assessments made in courses

within the scope of the cooperative learning method allow students to think and make decisions about their own learning that causes group processing.

As a result, it was understood that the technique of learning together from the Nine Events of Instruction methods used in group piano lessons, planned according to Gagne's Nine Events of Instruction, was effective in achieving the objectives of the course. It also provided the expected benefits in terms of positive interdependence, face-to-face promotional interaction, individual accountability, interpersonal skills, and group processing, thus, it is thought to develop skills of students for learning, working cooperatively, developing healthy communication skills, evaluating themselves and their peers and benefiting from these evaluations.

Kaynakça / References

- ABRSM (2012a). Alwyn The Sun is setting. *Piano exam pieces 2013&2014 (Grade4)*. Score, içinde (s.8-9) England: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- ABRSM (2012b). Alwyn the sun is setting. (S. Ellis cont.) *Teaching notes on piano exam pieces 2013&2014 (Grade1-7)*. İçinde (s.45)England: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Acar, A.K. (2019). *Müzik teknolojilerinin başlangıç seviye grup piyano eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik öğretim programı önerisi: Midi piyano laboratuvar uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, D. ve Tecimer, B. (2013). Grup piyano öğretiminin müzik eğitimi öğrencilerinin okul şarkılarını eşikleme ve transpoze becerilerinin geliştirilmesine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 10-24.
- Bilen, S. ve Ün Açıkgoz, K. (2019). İşbirlikli öğrenmenin şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 803-817.
- Bradley, D. (ed). (ty.). Tuneful graded studies. *Rhythmical scales, agility for both hands* Volume 3. İçinde [score, s.32-33] by Duvernoy, Bosworth, UK.
- Çelik Nayır, Y. (2018). *Güzel sanatlar liselerinde piyano eğitiminin teknik ve pedagojik açıdan incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Driscoll, M. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. Ankara:Anı.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö., ve Efe, H.A. (2008). *İşbirlikli öğrenme teorisi ve uygulama*. Ankara: Eflatun.

- Hahn, R.D. (2019). *Reaching digital native music majors: Pedagogy for undergraduate group piano in the 21st century*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Hallam, S. (2008). *Music psychology in education*. London: Bedford Way Papers.
- Haşhaş, S. (2016). Bağlama öğretimi/öğreniminde geçmişten günümüze usta-çırak ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 2(2), 35-41.
- İzgi Topalak Ş., Yazıcı T., Kılıç I. (2016). Piyano öğretim elemanlarının başlangıç seviyesi piyano öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2295-2309.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (2. bs). (Y. Uzuner, M. Özten Anay Çeviri editörleri), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., VE Holubec, E.J. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*. A. Kocabaş (Çev. Ed.); A. Kocabaş, D. G. Erbil, T. Karaarslan (Çev.), Ankara, Pegem Akademi.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kocabaş, A. ve Erbil, D.G. (2013). Müzik öğretimi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması ve yaratıcılık üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *International Symposium on Changes and New Trends in Education*, November 22-24, 2013 Konya, Turkey, Symposium Proceedings Book Volume I, 186-199.
- Lehimler, E. ve Batıbay, D. (2018). Artistik piyano becerilerinin geliştirilmesinde grup piyano öğretiminin etkileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı), 2875-2887
- Ley, B. (2004). The dynamics of group teaching in All together: Teaching music in groups. A. Marks (Ed.), *The Associated Board of the Royal Schools of Music* içinde (s.4-11), UK.
- Nacakçı, Z. (2011). Müziksel işitme okuma ve yazma dersinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarılarına etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 180-186.
- Özalp, U. ve Özdemir, G. (2019). Grup piyano eğitiminin öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 6(2), 355-372.

- Öztürk, G. ve Kalyoncu, N. (2018). Müziksel işitme eğitiminde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci kaygı ve başarısına etkisi, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 356-375.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci* (7. bs.). Nobel: Ankara.
- Sağır, T., Gürpınar, E., ve Zahal, O. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı uygulamaların çoksesli solfej alan başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 195-212.
- Schunk, D.H. (2009). Alan bilgisi öğrenimi (çev. K. Celasun) (5. bs'dan çeviri; M. Şahin Çev. Ed.), *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış* içinde (s. 406-451), Nobel: Ankara.
- Tecimer Kasap, B. (2005). Amerika Birleşik Devletleri'nde grup piyano eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 191-206.
- Ün Açıkgöz, K. (2008). *Aktif öğrenme* (10. bs.). Biliş: İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Seçkin: Ankara.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Deniz, J. (2020). Gagne'nin öğretim kuramı temelinde yapılandırılmış piyano derslerinde işbirlikli öğrenme yönteminin işlevselliği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4097-4137. DOI: 10.26466/opus.680488