

İlköğretim Altıncı Sınıf Müzik Dersinde Kullanılan 'Tam Öğrenme Modeli'nin Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına Etkisi*

Özlem Öztürk¹ Nesrin Kalyoncu²

Öz

Tam Öğrenme Modeli, B. S. Bloom tarafından geliştirilen ve hemen hemen tüm öğrencilerin, okulların öğrenme amacı güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği (Bloom, 1995) görüşünü savunan bir modeldir. Bu araştırmada, modelin genel müzik eğitimi çerçevesinde ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersi tutumlarına ve başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deney deseninde yürütülmüştür. Veriler; 'Müzik Dersi Tutum Ölçeği' ve 'Müzik Dersi Başarı Testi' kullanılarak toplanmış; 't-testi' yapılarak ve 'Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı' hesaplanarak analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, Tam Öğrenme Modeli'nin ve mevcut yaklaşımların uygulandığı müzik derslerine katılan deney ve kontrol gruplarının tutum ve başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak deney grubunun ön test ve son test tutum ve başarı puan ortalamaları arasındaki fark, kontrol grubundan daha büyüktür ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Tutum ve başarı arasında, her iki grupta da farklı yönlerde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuşsa da; bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ayrıca her iki grupta da, başarı ve tutum cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

Anahtar sözcükler: Müzik dersi; ilköğretim altıncı sınıf; tam öğrenme modeli, tutum, başarı.

Abstract

Mastery Learning is an instruction/education model developed by B. S. Bloom and advocating the view that almost all learners can learn all new behaviors (Bloom, 1995), which are schools aimed at curricula. In this research therefore, it is aimed to determine the effects of the mastery learning on sixth grade primary education students attitude and achievement in school music lesson. The study was carried out with pre test-post test control group design. Data were collected using 'Music Lesson Attitude Scale' and 'Music Lesson Achievement Test'. Data were analysed by 't-test' and 'Pearson Product-Moment Correlation Coefficient'. According to results, a statistically significant relation hasn't been confirmed between the attitude and achievement points of these two groups attending the music classes carried out according to mastery learning and present approaches. But, the experiment group's attitudes and achievements pre test and post test averages difference is bigger than the control group's and it is statistically significant. Between attitude and achievement, in both two groups, even though a relation was observed at a minor level; this relation isn't statistically significant. Besides in both groups, achievement and attitudes don't differentiate substantially with respect to gender

Keywords: Music lesson; primary education sixth grade; mastery learning; attitude; achievement

* Bu çalışma; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamlanan, "İlköğretim Altıncı Sınıf Müzik Dersinde Kullanılan 'Tam Öğrenme Modeli'nin Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına Etkisi" başlıklı doktora tezinden yola çıkarak hazırlanmıştır.

¹ Özlem Öztürk, Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat-Türkiye, ozlem00krl@hotmail.com

² Nesrin Kalyoncu, Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye, kly00nega@gmail.com

Giriş

Pedagoji literatüründe, öğrenmenin nasıl oluştuğu, hangi değişkenlerden etkilendiği gibi sorulara farklı bakış açılarından yola çıkarak cevap arayan ve eğitim sürecinin iki önemli ögesi olan öğretmen ile öğrenciye farklı roller yükleyen pek çok öğretme-öğrenme kuramı, anlayışı, modeli veya yöntemi bulunmaktadır. Bunlardan bazılarında bireysel öğrenme temel alınırken, bazılarında grupla öğrenmeye odaklanılmıştır. Mevcut öğrenme-öğretme yaklaşımlarından bir kısmı genel olarak öğrenmenin doğasını açıklamaya çalışırken, bir kısmı da okullarda gerçekleşen öğrenmenin doğasını ve değişkenlerini açıklamak üzere geliştirilmişlerdir. Benjamin S. Bloom'a (1913-1999) ait olan *Tam Öğrenme Modeli (TÖM)* bunlardan birisidir ve okulda öğrencilerin, gerekli şartlar sağlandığında ve uygun düzenlemeler yapıldığında ilgili öğretim programında yer alan tüm hedeflere istenilen düzeyde ulaşabilecekleri fikri, modelin çıkış noktasını oluşturmuştur (Bloom, 1995; Gruehn, 2000).

Tam Öğrenme Modeli Bloom tarafından geliştirilse de, 'tam öğrenme' fikri daha önce farklı eğitimciler tarafından da dile getirilmiştir (Block ve Burns, 1976; Bloom, 1995; Christodoulou, 2010; Demirel, 1978;). Tam öğrenmenin bir sistem veya model içerisinde ifade edildiği yaklaşımlardan ilki, Carleton W. Washburne ve arkadaşları tarafından geliştirilen *Winnetka (Sistemi) Planı*'dır (Washburne, 1920; Washburne ve Raths, 1927). Hızlı ve yavaş öğrenen öğrenciyi aynı oranda zorlayacak, her öğrenci için gerekli bir sistem olduğuna inanılan bu plan 1920'lerde Amerikan okullarında tanınmaya başlamış; okuma, aritmetik, dil ve sosyal bilgiler gibi bilişsel ağırlıklı dersler ile drama, resim ve beden eğitimi gibi beceri derslerini içeren iki kısımdan oluşmuştur (Washburne, 1932'den aktaran: Drost, 1975, s. 9). Tam öğrenme süreci bir yıl olarak belirlenmiş olan bu sistemde, öğrenciler bir sonraki öğrenme birimine geçmeden önce % 100'lük bir başarıyı yakalamak zorundadırlar (a.g.e.). Tam öğrenme yaklaşımını tanımlayan bir diğer eğitimci Henry C. Morrison'dır. Morrison, 1931 yılında yazdığı *Ortaokulda Öğretimin Pratiği* isimli kitabında, kendi tam öğrenme ölçütlerini tanımlamıştır. 'Ön test', 'öğretim', 'sonucu test etme', 'işlemleri uyarlama/yeniden düzenleme' 'öğretim' ve 'son öğrenme düzeyini yeniden test etme', bu planın aşamalarını oluşturmaktadır. Washburne gibi Morrison da tam öğrenmenin % 100 başarıya eşit olduğu görüşünü benimsemiştir (aktaran: Drost, 1975: 10).

Yıllar içerisinde çeşitli nedenlerle güncelliğini kaybetmişse de, Skinner'ın *Programlı Öğretim* yöntemi ile tekrar dirilen ve yaygınlaşan tam öğrenme fikri; 1960'larda ortaya konan ve Eğitim Psikolojisi alanında etki bırakan, John B. Carroll'ın *Okulda Öğrenme Modeli*'nde tekrar ele alınmıştır (Carroll, 1989). Bu modelde 'yetenek', 'öğrenme fırsatı', 'kararlılık', 'öğretimin kalitesi' ve 'öğretimden yararlanma (öğretimi anlama) yeteneği' olmak üzere beş ana değişken temel alınmıştır (a.g.e.). Carroll'ın yaklaşımındaki en önemli unsur zamandır ve ögeler zaman kavramıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Carroll'a (1963) göre "öğrenme derecesi ya da düzeyi; etkin öğrenmede geçen zamanın,

gerekli olan zamana oranının bir fonksiyonudur” (Guskey, 1980, s. 105; aktaran: Hymel, 1974, s. 5; Senemoğlu, 2005, s. 443).

Bu makalede odaklanılan *Tam Öğrenme Modeli (TÖM)*, teorik temellerini Carroll’ın modelinden almaktadır. Bloom’un modeli grupla öğretimi esas alır ve “hemen hemen tüm öğrencilerin, okulların öğrenme amacı güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği” (Bloom, 1995, s. 4) görüşü üzerine yapılandırılmıştır. Block ve Burns (1976), Bloom’un, Carroll’ın kavramsal modelini işleyen bir modele dönüştürdüğünden bahsetmekte ve TÖM’ün mantığını şöyle açıklamaktadırlar:

“Eğer başarıyı, mutlak olarak öğrencinin öğrenme düzeyi değil de öğrenme için gereken zaman belirliyorsa; her öğrenciden tam öğrenmenin ölçütlerine göre herhangi bir yeterlilik düzeyinde beklenen tam öğrenme seviyesinin, kesin olarak belirlenebilmesi mümkündür. Ardından; Carroll’ın modelindeki -‘öğrenme fırsatı’ ve ‘öğretimin kalitesi’ gibi- öğretmenin kontrolü altındaki değişkenlerin katılımıyla, öğretmenin her öğrencinin bu seviyeye ulaşmasını sağlayabilmesi gerekmektedir” (1976, s. 6).

Bloom (1995) modelinde, öğrenmeye etki eden zekâ, genel yetenek, kişilik özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik statüsü gibi değişmeye dirençli değişkenleri değil; öğrencilerin giriş özellikleri, öğretim hizmetinin niteliği gibi değiştirilebilir değişkenleri merkeze almıştır.

Tam öğrenme fikri gibi, TÖM’ü oluşturan öğeler de yeni değildir.

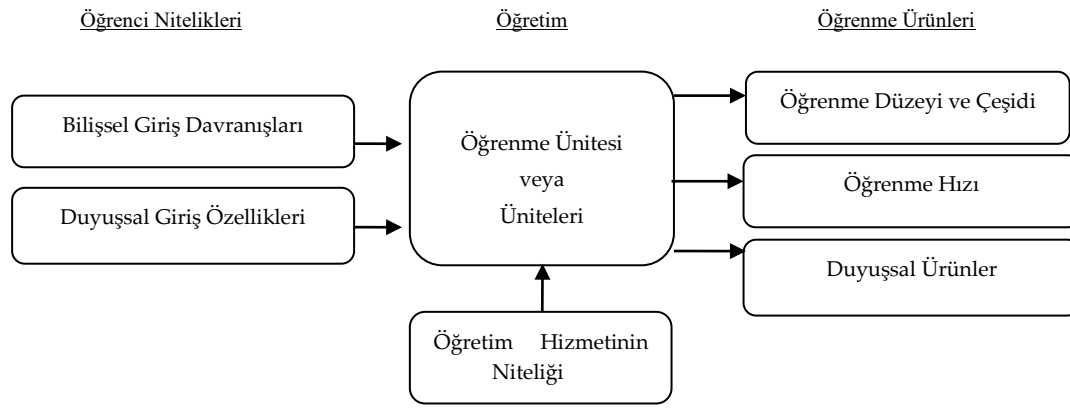
“Giriş davranışı, bireyselleştirilmiş öğretim, pekiştirme, tanuma, öğretim hedeflerinin belirlenmesi, düzeltme, dönüt, mutlak veya bağıl değerlendirme ve alternatif öğretim yöntemleri, formal eğitim tarihi boyunca eğitim uzmanları arasında farklı düzeylerde rağbet gören kavramlardır” (Mueller, 1975, s. 4).

Ancak Bloom TÖM ile öğretme-öğrenme sürecinde görev alan böylesine öğeleri, öğrencilerin öğrenme düzeylerini istenen seviyeye getirebilme amacına hizmet etmek üzere, sistematik olarak birleştirerek kendi içinde örgütlemiştir (Senemoğlu, 1987). TÖM’ün üç ana değişkeni, a) hedeflenen beceriler için gerekli ön öğrenmeler/edinimlerin gerçekleşmiş olma derecesi=öğrenci nitelikleri; b) öğretime kendini verme ve katılma derecesi=öğretim; c) uygulamada öğretim ihtiyacına uygunluk derecesi=öğrenme ürünleri olarak sıralanabilir (Bloom, 1995). Birbirleriyle belli ilişkiler içinde olan ve modelin temel sütunlarını oluşturan bu üç ana değişken, alt unsurları ve bunların birbirleriyle ilişkileri, Şekil 1.1’de şematik olarak gösterilmiştir.

TÖM’ün ilk değişkeni olan *öğrenci nitelikleri* bilişsel giriş davranışlarını ve affektif¹ (duyuşsal) giriş özelliklerini kapsamaktadır. *Bilişsel giriş davranışları*, tüm öğrenmelerde gerekli olan zihinsel

¹Affektif kavramı, Latince ‘affectio’ ve ‘affectus’ kelimelerine dayanmakta olup; ruhsal, duygusal, hissi, coşkusal, sevgiyeye ilişkin, eğilimsel ve deruni gibi anlamları taşımaktadır (Wahrig, 1987: 28; Steuerwald, 1995: 19; Menge, 1998: 28). Uluslararası pedagoji literatüründe sık karşılaşılan ‘affektif’ kavramı, Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen öğrenme amaçları taksonomisinde de kullanılmıştır. Bloom’un taksonomisindeki bilişsel (kognitif) ve devinişsel (psiko-motor) alanla birlikte üç temel alandan birisi olan ‘affektif (duyuşsal) alan’, karmaşık duygusal ve bilişsel süreçlerin bileşimini içermektedir (Bloom et. al., 1972). Müzik eğitimi literatüründe de aynı içerikle kullanılmakta olup; “Müzik öğrenme süreçlerindeki affektif olgular, bireyin karmaşık bireysel ve özne yaşantılarıyla ilişkilidir. Bundan dolayı müzik eğitimi süreçlerinde bunların müziksel konularla bağlantılanması oldukça zordur. Müzik öğrenme sürecinde affektif alan; müziğe yönelik ilgi, tutum, duygu ve değerlerin

eylemleri içeren giriş davranışları ve belli bir öğrenme ünitesindeki yeni davranışların öğrenilmesini olanaklı kılan ya da kolaylaştıran ön öğrenmeleri içermektedir. Modele göre tam öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretme-öğrenme sürecinin başında eksik olan bilişsel giriş davranışlarının tamamlanması gereklidir. Bloom'a göre "öğrencilerin başarılarındaki değişkenliğin % 50'sini açıklama gücünde olan" (1995, s. 80) bilişsel giriş davranışlarının tam olması, aşamalı olarak hazırlanan konuların sonunda hedeflenen davranışların öğrenilmesini olanaklı kılacak veya kolaylaştıracaktır. Bloom'a göre *affektif (duyuşsal) giriş özellikleri* ise "öğrencinin öğretilcek öğrenme birimine karşı göstereceği ilgisi, tutumu ve kendi kendini nasıl gördüğü ile ilgili görüşlerinin karmaşık bir bileşkesidir" (1995, s. 87). Bloom; affektif (duyuşsal) giriş özelliklerinin, başarının % 25'ini açıklama gücünde olduğunu vurgulayarak, özellikle öğrenme işine katılma yönünden önemine işaret etmektedir. Buna göre bireyin bu özellikleri, öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyebilir.



Şekil 1.1. Tam Öğrenme Modeli değişkenleri ve ilişkileri (Bloom, 1995, s. 13)

TÖM'ün ikinci ana değişkeni *öğretim/öğretim hizmetinin niteliğidir*. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenmeyi etkileyen pek çok faktörün olduğu bilinen bir gerçektir ve tek bir faktör-örneğin öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları- başarı ya da başarısızlığı açıklamak için yeterli değildir. Ayrıca öğrenme düzeyini yükseltmek için bunların her birinin kontrol altına alınması da çok zordur. Bundan dolayı, Bloom öğrenme düzeyini artırmak için öğretme-öğrenme sürecini nitelikli hale getirerek bu süreçte etkisi daha büyük olan az sayıda faktörü belirlemeye çalışmış; bu faktörleri kontrol altına alarak öğrenme ürünlerinin etkililik ve verimliliğini artırmayı öne çıkarmıştır (Senemoğlu, 2005). Bu modele göre öğretimin başlıca öğelerini ipuçları/işaretler, pekiştirme, öğrenci katılımı ve dönüt-

geliştirilmesi ve değiştirilmesi ile ilgilidir" (Kalyoncu, 2002: 86-87). 'Affektif' kavramı ülkemiz müzik eğitimi literatürüne, 'duyuşsal' olarak çevirilerek girmiştir. Türkçe'de 'duyuşsal' sıfatının dayandığı 'duyuş' kelimesi ise, "duyma işi" ve "seziş" (TDK, 2017) anlamlarını taşımaktadır. Kalyoncu, 'duyuşsal' kelimesinin 'affektif' kavramının içeriği ile tam olarak örtüşmediğini ve daha çok 'duyuşsal (senso-motor)' süreçleri çağrıştırdığını; bundan dolayı da müziksel algı, işitme ve bellemenin ağırsal komplike becerilerini tanımlayan "duyuşsal-işitsel" (Kalyoncu, 2002: 77) becerilerle karıştırılabileceğini düşünmektedir. Bu sebeple; bu makalede *affektif* kavramının, Türkçeye çevrilmeden Bloom'un ifade ettiği/tanımladığı şekliyle kullanılması ve parantez içerisinde de Türkçe kullanımının verilmesi tercih edilmiştir.

düzeltilme oluşturmaktadır. Bir ders süresinde bu öğelerin doğru kullanılmasıyla öğretim hizmetinin kalitesinin yükseltileceği vurgulanmıştır.

TÖM'ün üçüncü ve son ana değişkeni *öğrenme ürünleri*, öğrenci nitelikleri ve öğretim hizmetinin niteliğinin etkileşimi ile ortaya çıkar ve bu iki değişkenin niteliğine bağlı olarak değişir. Bu ana öge öğrenme düzeyi ve çeşidi, öğrenme hızı ve affektif (duyuşsal) ürünleri kapsamaktadır. Öğrenme ürünlerinin istendik şekilde oluşması, öğrenci niteliklerinin iyi belirlenmesi ve öğretim hizmetinin iyi sunulmasına bağlıdır. Her öğrenme ürünü bir sonraki öğrenme biriminin ön öğrenmesi, yani giriş davranışlarıdır. Bundan dolayı, öğrenme ürünleri TÖM yaklaşımının uygulanmasında önemli bir halkadır.

Her derste olduğu gibi, müzik dersinde de öğrenmenin gerçekleşmesi bazı koşullara ve faktörlere bağlıdır. Bunlar çeşitlilik gösterir ve belli yeterliklere sahip müzik öğretmenlerinden (Kalyoncu, 2004), öğrenci nitelikleri (yetenek, beceri, motivasyon vb.), müzik öğretim programı, müziksel öğretme-öğrenme ortamı, öğretimin nicel ve nitel bileşenleri, çevre vb. değişkenlere (Gruehn, 2000; Uçan, Yıldız ve Bayraktar, 1999) kadar uzanır. Müzik öğrenme-öğretme yaklaşım ve yöntemleri de, birbirleriyle çeşitli ilişkilere sahip olan bu faktörler arasında ilk sıralarda yer alır ve müzik derslerindeki öğrenme kalitesini ve sonucunu etkiler. Öğrenmeyi etkileyen şartların çok büyük çoğunluğu sağlanmış olsa bile, seçilen öğretim yaklaşım ve yöntemleri kazanıma, içeriğe, öğrenci niteliklerine vb. uygun değilse veya uygun yöntem seçildiği halde uygulanmasında eksiklikler varsa; bunlar eğitim/öğretimin gerçekleşme düzeyine etki etmekte, en başta da “belirli bir program sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlik düzeyi olarak tanımlanan” (Demirel, 2010, s. 3) ‘akademik başarıyı’ doğrudan etkilemektedir.

Öğretim yaklaşım ve yöntemleri, müzik derslerinde sadece akademik başarı gibi çıktılarını değil, öğrencinin derse dair beraberinde getirdiği ve öğrenme süreci boyunca yeniden şekillendirip oluşturduğu duygu ve düşünce biçimlerini de etkileme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda;

“olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu [duyuşsal] giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz [duyuşsal] giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik” (Bloom, 1995, s. 90)

olarak tanımlanan ‘tutum’ da, müzik öğretim yaklaşımlarından etkilenen değişkenlerden birisi olarak öne çıkar. Önemi eğitimciler ve psikologlar tarafından da vurgulanan tutum değişiklikleri, Greene, Jorgenson ve Gerberich’e (1943) göre “öğretim çıktılarının bir türü olarak gerçekleşir ve öğrenci tutumları şüphesiz onların okul uyumlarını etkiler” (akt.: Edwards ve Edwards, 1971: 230).

Bloom’un TÖM’de affektif (duyuşsal) giriş özelliklerinden birisi olarak kabul edilen ‘tutum’ ile öğrenme sürecinin çıktılarında birisi olan ‘başarı’, birbirlerini etkileyen iki değişken olarak değerlendirilebilir. Bloom (1995), bir dersteki başarı ya da başarısızlığın, sonuçta öğrencinin bu derse

karşı nasıl bir duyguya sahip olduğunu ve onun öğrenme isteğini belirleyen başlıca etken olduğunu söylemektedir. Buna göre bir dersteki başarı veya başarısızlık öğrencinin o derse yaklaşımını büyük ölçüde etkiler. Diğer taraftan da bireylerin bir derse karşı olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olmaları, ders sürecini ve o dersteki başarıyı etkiler. Kendisi başlı başına bir öğrenme-öğretme modeli olan TÖM ise, tutum ve başarı faktörlerinin ikisini birden etkileme kapasitesine sahiptir.

TÖM, Uçan (1979) tarafından sanat eğitimine uyarlanmış olsa da, Türk müzik eğitiminde pek öne çıkarılmamış ve sınırlı sayıdaki çalışmada irdelenmiştir. Esasen, Türk müzik eğitiminde özelde TÖM'ün yaygınlaşmamasından ziyade; genel anlamda, öğretim yaklaşım ve yöntemlerini merkeze alan sistemli araştırma ve uygulamaların yaygınlaşmaması sorunu bulunmaktadır. Türkiye'de genel müzik eğitimini çeşitli açılardan değerlendiren çalışmalarda, öğretim yöntemi meselesinin müzik eğitimimizin en önemli sorunlarından birisi olduğu sıklıkla dile getirilmektedir (Bulut, 2008; Çiftçi, 2008; Dinçer, 1988; Saydam, 2001; Türkmen, 2009). Yine Türkiye'de müzik eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinde öğretim yaklaşım ve yöntemleri konularının, çalgı ve ses eğitimine odaklanan konulara kıyasla çok daha düşük oranlarda çalışılması da (Öztürk ve Kalyoncu, 2016) bu ihmali doğrular niteliktedir. Bununla birlikte, genel müzik eğitiminde çeşitli öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin deneysel olarak gerçek ders ortamlarında test edildiği ve bunların öğrencilerin müzik dersindeki başarılarına, derse karşı tutumlarına, motivasyonlarına, öz-saygılarına vb. etkisini belirlemeyi amaçlayan –az sayıda da olsa- çalışmalar bulunmaktadır. Bunlara, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Bilen, 1995; Kocabaş, 1995); Dalcroze Yöntemi (Özmenteş, 2005); Çoklu Zeka Kuramı (Nacakçı, 2006a); Aktif Öğrenme Yaklaşımı (Çizmecı, 2006); Programlı Öğretim (Şen, 2011) gibi kuram, yaklaşım ve yöntemlerin denendiği araştırmalar örnek olarak verilebilir.

2006 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ile birlikte yeni eğitim modellerine yönelme ve çağdaş müzik eğitimi yaklaşımlarını derse dâhil etme çabası da (MEB, 2006), öğretim yöntemi sorunsalına çözüm arayışının göstergelerinden birisi olarak değerlendirilebilir. Ülkemiz eğitim sisteminde yeni bir çıkış yolu olarak görülen *yapılandırmacı öğrenme-öğretme* anlayışı, 2006 yılından bu yana müzik öğretim programlarında ve ilgili materyallerinde de temel alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre müzik derslerinin öğrenci merkezli, öğrencinin yeni bir bilgi ve beceriyi eski kazanımlarıyla ilişkilendirerek, birleştirerek, yorumlayarak, keşfederek, yaşamına katarak vb. kendi edinimleri yoluyla yapılandırarak öğrenmesini sağlayacak şekilde işlenmesi beklenmektedir. Ancak ders süresi, uygun fiziki ortamların olmayışı, her ne kadar öğretmen el kitaplarında verilen çeşitli etkinliklerle desteklenseler de müzik öğretmenlerinin hem yapılandırmacı öğrenme kuramı hem de programda yer alan çağdaş müzik eğitimi yaklaşım ve yöntemleriyle yeterince donatılmış olmamalarının uygulamada sorunlara yol açtığı ifade edilmektedir (Deniz ve Gündoğdu, 2013; Gök ve Tufan, 2016; Talşık, 2016). Bu çerçeveden bakıldığında, Türkiye'de okul müzik eğitiminde öne çıkan

mevcut yaklaşımın, yeni programın beklentilerinin odağına yerleşemediği, ağırlıklı olarak bilgi aktarımına ve şarkı söylemeye dayalı geleneksel yaklaşımla çağdaş yaklaşımların arasında bir yerde konumlandığı kanaati güçlenmektedir.

Ülkemizde bir yandan okul müzik dersleri için yeni öğretim yöntemleri önerilmekte ise de diğer yandan, 20. yüzyılda Eğitim Bilimleri literatüründe çoktan yerini almış ve öğrenci yararına yönelmiş çeşitli yöntem ve yaklaşımların ülkemiz müzik derslerinde yeterince denenmemiş olduğu gerçeği de gözden uzak tutulmamalıdır. Bu durum, söz konusu yöntem/yaklaşımların belli içerikler bağlamında etkisinin ne olabileceği, hangilerinin tercih edilebileceği veya yeni yöntemlerle kaynaştırılma potansiyellerinin ne olabileceği gibi soruları yanıtlamamızı zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, Türk müzik eğitimi kuram ve uygulamalarına çok sınırlı bir giriş bulabilmiş olan TÖM, öğrenci açısından faydalı bir işleyişe sahip olduğundan, tarafımızdan müzik derslerinde kullanılabilir ve etkililiği sınanabilecek değerli bir model olarak görülmektedir. TÖM'ün bir çerçeve, güncel öğrenme-öğretme yaklaşım ve yöntemlerinin -Açıkgöz'ün (1992) de önerdiği gibi- bu çerçevenin içindeki etkinlikler olarak düzenlenmesi her zaman mümkündür. Yurt içinde ve dışında farklı branşlarda yapılan araştırmaların, TÖM'ün öğrenci başarı ve tutumuna olumlu etkilerini ortaya koymuş olması da modelin faydalı olabileceği yönündeki düşüncemize tanıt (argüman) oluşturmaktadır. TÖM'ün, örneğin Resim (Thomass Topp, 1995), Fen Bilgisi (Fier, 2007; Öner, 2005), Matematik (Bowen, 2006; Kincaid, 1991; Zengin, 2005), Dil Bilgisi (okuduğunu anlama) (Conley, 2005), Yabancı Dil (Handelsman, 1992; Kow, 1984) veya Psikoloji (Brown, 1977) derslerinde; öğrenci başarısı, öğrenci tutumları, kalıcılık gibi değişkenleri pozitif yönde etkilediği saptanmıştır.

TÖM'ün müzik eğitiminde denendiği araştırmalarda da olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Dobroski (1981) araştırmasında, lisans öğrencilerinin katıldığı müzik kursunda TÖM ve Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi'nin, geleneksel öğretim yaklaşımlarına kıyasla öğrencilerin nota okumaya ve müzik yapma kapsamındaki temel davranışlara yönelik tutumlarını olumlu yönde etkiledikleri sonucuna varmıştır. Larsen (1986) TÖM'e göre hazırlanmış ve yürütülmüş caz kursu sonunda, yetişkin piyanistlerin kendi doğaçlama yetenekleri ve becerilerine yönelik tutumlarının olumlu etkilendiğini saptamıştır. Boulet, Simard ve Melo (1990), TÖM çerçevesinde farklı dönüt tiplerinin öğrencilerin majör dizileri öğrenmelerine etkisini inceledikleri araştırmalarında sözlü verilen dönüt ve düzeltmelerin diğerlerine göre büyük gelişme sağladığını belirlemişlerdir. Kurtuldu ve Bakıoğlu (2012) ise 10. sınıf lise müzik dersinde majör ve minör diziler konusunun öğretiminde TÖM'ü kullanmış, modelin, öğrenci başarısının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Buraya kadar sunulan düşünsel çerçevede araştırmamız; TÖM'ün Türkiye'de okul müzik derslerinde kullanılabilirliğini sınamak ve mevcut yaklaşımlara göre genel müzik eğitimi alan öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi olup olmadığını saptamak amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde TÖM dersi yapılandırılmada modelsel bir çerçeve, güncel öğretim programının öngördüğü öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri de öğretim etkinliklerine şekil vermede tekil öğeler olarak kullanılmıştır. Araştırmada; a) TÖM'ün ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumlarına etkisi, b) seçilen içeriklere ilişkin başarılarına etkisi, c) TÖM ve mevcut yaklaşımla işlenen müzik derslerindeki tutum ve başarı puanları arasındaki ilişki, d) öğrenci tutum ve başarılarının cinsiyet değişkenine göre gösterebileceği olası fark irdelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışma, deneysel araştırma modelinde yürütülmüştür. Deneysel araştırmalarda farklı desenlerden yararlanılabilmektedir. Bu araştırmada *ön test-son test kontrol gruplu deney deseni* seçilerek biri deney, öteki kontrol olmak üzere iki gruba çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunun seviyesi, ilköğretim altıncı sınıf olarak belirlenmiştir. Piaget'nin *Bilişsel Gelişim Kuramı'na* göre, somut işlemler döneminin sonunda ve soyut işlemler döneminin başında bulunan altıncı sınıf öğrencileri, aynı zamanda "bilişsel gelişimin en hızlı olduğu kritik döneminde yer almaktadır" (Senemoğlu, 2005, s. 47). Bununla beraber, bu yaş grubu öğrencileri ergenlik döneminin sıkıntılı hormonal değişimlerini henüz yoğun olarak yaşamamakta; buna bağlı olarak da hareket koordinasyonu sorunu daha az görülmektedir (Senemoğlu, 2005). Bu gelişim özellikleri göz önünde tutularak araştırmada altıncı sınıf öğrencileri tercih edilmiş; böylece devinimsel (psiko-motor) becerilerin yoğun olduğu müzik dersinde, olası gelişimsel problemlerin araştırma sonuçlarına yapabileceği etkilerin kontrol altına alınabileceği varsayılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturabilmek için yasal izinler alındıktan sonra, Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki ilköğretim okullarından birinde eğitim gören altıncı sınıf öğrencilerinin tümüne, bilişsel giriş davranışlarını ölçmek için, araştırmada merkeze alınan *Müziksel Algı ve Bilgilenme* öğrenme alanının beşinci sınıf kazanımlarını kapsayan bir test uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre eşit veya birbirine yakın puan alan üç altıncı sınıf arasından seçilen 6-A ve 6-B şubeleri, deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Bu iki grubun başlangıç tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmadığından, affektif (duyuşsal) giriş özellikleri bakımından da denk kabul edilmişlerdir.

Çalışma grubunun, Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen özellikleri, Tablo 1'de özet olarak verilmiştir.

Tablo 1: Deney ve kontrol grubuna ait kişisel bilgiler

		Deney Grubu (f)	Kontrol Grubu (f)
Cinsiyet	K	9	10
	E	10	8
Blok flüte sahip olma durumu	Var	16	18
	Yok	3	--
Başka çalgıya sahip olma durumu	Var	7	4
	Yok	12	14
Daha önce müzik kursuna gitme durumu	Evet	3	--
	Hayır	16	18
Uygulama esnasında müzik kursuna gitme durumu	Evet	1	--
	Hayır	18	18

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin sayısı neredeyse eşittir. Blok flüte sahip olma durumları da hemen hemen eşit kabul edilebilir. Kontrol grubunda 4 öğrenci blok flüt dışında başka bir çalgıya sahipken, deney grubu öğrencilerinin yarısına yakını (7) başka bir çalgıya sahiptir. Deney grubunda bulunan 3 öğrenci daha önce, 1 öğrenci ise araştırmanın yapıldığı süreçte bir müzik kursuna giderken; kontrol grubunda hiçbir öğrenci ne geçmişte ne de günümüzde müzik kursuna gitmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kursa gitmesinin araştırma sonuçlarını etkileyebileceği düşünülebilir. Ancak bu öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, gittikleri veya halen devam ettikleri müzik kurslarının, öğrencilerin başarı ve tutumlarını etkileyebilecek nitelikte düzenli kurslar olmadığı belirlenmiştir. Yine bu öğrencilerin bilişsel giriş davranış testi, tutum ve başarı ön-test sonuçları da bu tespiti desteklemektedir. Cinsiyet değişkeni dışındaki diğer özelliklerin, deney ve kontrol grubu öğrencileri için dengeli dağılım göstermediği saptandığından araştırmada, bağımsız değişken olarak sadece cinsiyet değişkeni test edilmiştir.

Deney Uygulama Süreci

Deney uygulamanın planlanması.

Deney uygulamanın hazırlık aşamasında, ilköğretim altıncı sınıf müzik dersi *Müziksel Algı ve Bilgilenme* öğrenme alanında yer alan tüm konular (MEB, 2006), içerik ilişkileri göz önüne alınarak sıralanmış ve deney süreci için aşağıdaki öğrenme birimleri seçilmiştir:

1. *Uzatma¹ Noktası*
2. *Uzatma Bağı*
3. *Farklı Ritimlerle Dans Edelim (6/8’lik Bileşik Ölçü)*
4. *Farklı Ritimlerle Dans Edelim (5/8’lik Aksak Ölçü)*
5. *Sesim Nasıl Oluşuyor*

¹ 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı’nda konu başlığı olarak kullanılan “Çoğaltma Noktası” (MEB, 2006: 55-56) kavramına ilişkin olarak farklı kaynaklarda ‘nokta, ekleme noktası, çoğalma noktası, uzatma noktası’ ifadelerinin de kullanıldığı görülmüş; bu kavram yerine, alan yazında yaygın kullanılması ve bir sonraki konuyla da bağlantı sağlanması açısından “Uzatma Noktası” (Grabner, 1959, s. 13; Gurliitt ve Eggebrecht, 1996, s. 759; Özgür ve Aydoğan, 1999, s. 117; Kocabaş, 2003, s. 2) kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

6. Büyüyorum

Dokuz hafta olarak planlanan deneysel uygulama için aynı içeriklerin öğrenme-öğretme süreci deney grubunda TÖM'e, kontrol grubunda ise mevcut yaklaşımlara göre olmak üzere farklı şekilde planlanmıştır.

Dersleri okulun müzik öğretmeni tarafından yürütülen kontrol grubu için araştırmacılar tarafından herhangi bir yeni düzenleme ya da plan yapılmamış, derslerin hiçbir deneysel müdahale olmadan sürdürülmesi sağlanmıştır. Müzik öğretmeni, seçilen içeriklerle işlediği derslerini yapılan yıllık plan doğrultusunda, *Öğretmen Kılavuz Kitabı*¹ ile yürütmüş, etkinliklerin uygulaması aşamasında öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı*² kullanmasını sağlamıştır.

Dersleri birinci yazar tarafından yürütülen deney grubu planlarında öncelikle her öğrenme biriminin kazanımlarına ait alt kazanımlar oluşturulmuş; böylece öğrencilerin edinmesi beklenen bilgi, beceri, davranış vb. açıkça tanımlanmıştır. Her içerik TÖM bağlamında 'yeni öğrenme birimiyle ilgili ön öğrenmeleri gözden geçirme, tekrar ve gerektiğinde tamamlama', 'öğrenci katılımı için algulamaya ve uygulamaya dönük etkinlikler', 'öğrencileri konu hakkında düşündürebilmek için yönergeler ve ipuçları', 'pekiştireçler', 'öğrenme kontrolü ve anında düzeltme yapabilmek için sorular', 'tam öğrenmenin oluşup oluşmadığını belirleyebilmek için izleme testlerini' içerecek şekilde detaylarıyla planlanmıştır. Ders evreleri, motivasyon/hazırlık, işleme, pekiştirme, değerlendirme ve transferden (Kalyoncu, 2002) oluşacak şekilde aşamalandırılmıştır.

Çalışma grubunun giriş niteliklerinin kontrolü.

TÖM'de, gerekli ön öğrenmelerde/giriş niteliklerinde yetersizlik varsa, ilk öğrenme birimine başlamadan önce tamamlama önlemlerinin alınması ayırt edici bir özelliktir. Araştırmamızda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *Müziksel Algı ve Bilgilenme* öğrenme alanının beşinci sınıf kazanımlarını içeren bilişsel giriş davranışlarında dikkate değer ve öğrenme sürecini etkileyecek bir eksiklik saptanmadığından, derslere başlamadan önce 'tamamlama eğitimi' gerekmemiştir. Bu iki grubun başlangıç (ön-test) tutum puanları arasında da anlamlı fark bulunmadığından gruplar denk kabul edilmiş, bireye göre öznellik gösteren affektif (duyuşsal) giriş özellikleri bakımından, 'alt yapı oluşturmaya veya öğrencilerin affektif (duyuşsal) özelliklerini denkleştirmeye yönelik uygulamalar' da gerekli olmamıştır.

Deneyel uygulamanın yürütülmesi.

Deneyel uygulamada, planlanan tüm dersler yapılmış, deney grubunda TÖM'e göre hazırlanan ders planları hayata geçirilmiştir. Derslerde zamanı iyi kullanabilmek için yoklama gibi

¹ *Öğretmen Kılavuz Kitabı*, 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ile birlikte kullanılmaya başlanmış; konulara yönelik etkinlik örneklerini, değerlendirme uygulamalarını ve şarkı-türkü dağarcığını içeren öğretmen yardımcı kitabıdır (Özdemir ve Koç, 2007).

² 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ile birlikte kullanılmaya başlanan *Öğrenci Çalışma Kitabı*, işlenen konulara yönelik etkinlik örnekleri ve yönergeleri içerir (Özdemir, 2007).

yükümlülükler ders sonuna bırakılmış, dersi TÖM'e göre tamamlayabilmek için de derslere 5-10 dakikalık süreler eklenmiştir.

Bu araştırmada % 70, 'tam öğrenme düzeyi' olarak belirlenmiştir. Her öğrenme birimi sonunda, deney grubunun hedeflenen tam öğrenme düzeyine ulaşip ulaşmadığını ölçebilmek için 'izleme testleri' yapılmıştır. Tam öğrenme düzeyine planlanan süre içerisinde ulaşamadığı saptandığında, tamamlama eğitimi verilmiştir. Öğrencilerle, 'Uzatma Bağı' ve '5/8'lik Aksak Ölçü' konularında tamamlama dersleri yapılmıştır. Araştırmamızda TÖM'ün okul müzik derslerinin gerçek koşullarında uygulanması amaçlandığından, TÖM'de tamamlama eğitimi için yapılması gereken ek dersler aynı hafta içerisinde yapıl(a)mamış, bu konular bir sonraki hafta müzik dersinde farklı etkinliklerle tekrar işlenmiştir. Bu eğitim sonunda 'paralel izleme testleri' verilerek tekrar değerlendirme yapılmış, istenen düzeye ulaşıldığında bir sonraki öğrenme birimine geçilmiştir. Sözü edilen tamamlama eğitiminden dolayı, dokuz hafta olarak planlanan deney süreci iki hafta uzamış ve 11 haftada bitirilebilmiştir.

Müzik dersi sadece istekli ve müziksel yeteneği öne çıkan öğrencilerle yürütülmemiş, TÖM'ün doğası gereği tüm öğrencilerin derse katılımı sağlanmıştır. Çekingenlik, yanlış yapma korkusu gibi çeşitli nedenlerle aktif katılımdan kaçınan öğrenciler de her defasında farklı etkinlik ve görevlerle teşvik edilerek derse dâhil edilmeye çalışılmıştır. Deney grubunda öğretmen tarafından her derste mutlaka çalgı kullanımına özen gösterilmiş; kuramsal ağırlıklı içerikler farklı çalgılarla eşlikler, örneklemeler yapılarak ve müzik sınıfında bulunan oldukça çeşitli ritim çalgıları da öğrencilerin kullanımına sunulmuş ve işlenmiştir.

Öğretim hizmetinin niteliğini oluşturan alt unsurlardan birisi olan 'dönüt ve düzeltme işlemleri', deney sürecinde hem bilgiye dayalı hem de işitsel algılamaya dayalı uygulamalarda her derste sıklıkla gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin yetersizlik gösterdiği kısımlara anında müdahale edilerek, öğrenme içerikleri arasında boşluk bırakılmaksızın ilerleme amaçlanmıştır. Yine her derste öğrencilerin doğru cevaplarından ve sergiledikleri doğru becerilerden sonra sıklıkla sözlü pekiştireçler, nadiren de küçük ödüller olarak belirlenen somut pekiştireçler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplayabilmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen *Müzik Dersi Başarı Testi* ve *Müzik Dersi Tutum Ölçeği*, deney uygulamasına başlamadan önce ve uygulamanın bitiminde, ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin veriler de *Kişisel Bilgi Formu* aracılığı ile toplanmıştır. Tablo 2'de veri toplama süreci aşamaları genel bakışla sunulmakta ve veri toplama araçları aşağıda tanıtılmaktadır:

a-Kişisel Bilgi Formu: Bu form, araştırmaya katılan öğrencilerin çeşitli özelliklerini belirlemek için oluşturulmuştur. Form; cinsiyet, anne-baba mesleği, blok flüt ve diğer bir çalgıya sahip olma durumu, müzik kursuna gitmiş veya gidiyor olma durumuna yönelik 12 sorudan oluşmaktadır.

b-Müzik Dersi Tutum Ölçeği: Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek; tek faktörlü, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,95 olan 25 maddelik bir tutum ölçeğidir (Öztürk ve Kalyoncu, 2014). Ölçek; tutumun bilişsel, duygusal ve eylemsel düzeylerinde 14 olumlu ve 11 olumsuz ifade içermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'dir. Ölçekten alınan toplam puanın, üst uç puana yakınlığı olumlu tutumun yüksekliğini; alt uç puana yakınlığı ise olumsuz tutumun yüksekliğini göstermektedir.

c-Müzik Dersi Başarı Testi: İlköğretim altıncı sınıf müzik dersi *Müziksel Algı ve Bilgilenme* öğrenme alanından deney süreci için seçilen konular öğrenme birimlerine ayrılmış ve sıralanmış, öğrenme birimlerine ait kazanımlar ise alt kazanımlara ayrılarak ölçülebilecek davranışları gösterir şekilde detaylandırılmıştır. 25 soruluk çoktan seçmeli soru havuzu oluşturulmuş ve kapsam geçerliliğini sağlamak üzere uzman görüşleri¹ alınmıştır. Gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra gerçekleştirilen pilot uygulama sonucunda, 220 form geçerlik-güvenirlik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçlarına göre KR-20 güvenilirlik katsayısı değeri 0.77, ortalama güçlük derecesi 0.53, ortalama ayırt edicilik değeri 0.52 olan 23 soruluk bir *Müzik Dersi Başarı Testi* elde edilmiştir.

Tablo 2. Veri Toplama Sürecine Genel Bakış

Deney Öncesi	Grup Atama	Ön-Test	Deney Süreci	Son-Test
Bilişsel Giriş Davranışları Testi	Deney Grubu	* Kişisel Bilgi Formu	<i>Tam Öğrenme Modeli</i> ile	* Müzik Dersi Başarı Testi
		* Müzik Dersi Başarı Testi	İşlenen Müzik Dersi	* Müzik Dersi Tutum Ölçeği
		* Müzik Dersi Tutum Ölçeği		
	Kontrol Grubu	* Kişisel Bilgi Formu	<i>Mevcut Yaklaşımlarla</i>	* Müzik Dersi Başarı Testi
		* Müzik Dersi Başarı Testi	İşlenen Müzik Dersi	* Müzik Dersi Tutum Ölçeği
		* Müzik Dersi Tutum Ölçeği		

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun müzik dersine karşı tutumları ve müzik dersi başarıları arasındaki farkı bulmak için parametrik testlerden *ilişkisiz örneklem için bağımsız t-testi (Independent Samples T-Test)*, ön-test, son-test puanları arasındaki farkı belirleyebilmek için *ilişkili örneklem için t-testi*

¹Hazırlanan taslak testi inceleyerek görüşleriyle çalışmamıza katkı yapan Prof. Dr. Ali Uçan, Prof. Dr. Zekeriya Nartgün, Prof. Dr. Raşit Özen, Doç. Dr. Zeki Arsal, Doç. Dr. Sezen Özeke ve Yrd. Doç. Dr. Nurtuğ Barışeri'ye teşekkür ederiz.

(*Paired-Sample T-Test*) uygulanmış; grubun tutum ve başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için ise *Pearson Momentler Korelasyon* katsayısına bakılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan korelasyon katsayılarının gücü ile ilgili r değerleri ise; .00-.30=düşük, .30-.70=orta, .70-1.00=yüksek olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2006).

Bulgular

TÖM'ün Öğrencilerin Müzik Dersine Karşı Tutumuna Etkisi

Müzik dersinde kullanılan *Tam Öğrenme Modeli*'nin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumlarına etkisini saptayabilmek için, hem gruplar arası hem de grup içi tutum puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 3. Ön-test ve Son-test tutum puanlarına ait *ilişkisiz örneklem t-testi* sonuçları

Test	Grup	N	\bar{X}	S	T	sd	p
Ön-test	Deney Grubu	19	3,98	,64	-,360	35	,721
	Kontrol Grubu	18	4,07	,80			
Son-test	Deney Grubu	19	4,14	,52	,203	35	,841
	Kontrol Grubu	18	4,08	1,05			

$p > ,05$

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersine karşı tutum puanları arasında; ön-test ($t_{(35)} = -,360$; $p = ,721 > ,05$) ve son-test ($t_{(35)} = ,203$; $p = ,841 > ,05$) sonuçlarına göre, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarına ait *ilişkili örneklem t-testi* sonuçları

Grup	Uygulama	N	\bar{X}	S	T	sd	p
Deney Grubu	Ön-test	19	3,98	,64	-2,242	18	,038*
	Son-test	19	4,14	,52			
Kontrol Grubu	Ön-test	18	4,07	,80	-,144	17	,887
	Son-test	18	4,08	1,05			

* $p < ,05$

Tablo 4'te verilen grup içi ön-test ve son-test puanlarının farkını gösteren ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumlarında ön-test ve son-test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(17)} = -,144$; $p = ,887 > ,05$). Ancak araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarının ön-test ($\bar{X} = 3,98$) ve son-test ($\bar{X} = 4,14$) ortalamaları arasındaki fark daha yüksektir ve istatistiksel olarak da anlamlıdır ($t_{(18)} = -2,242$; $p = ,038 < ,05$). TÖM ile işlenen müzik dersine katılan deney grubu öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları olumlu etkilenmiştir.

TÖM'ün Öğrencilerin Müzik Dersi Başarısına Etkisi

Müzik dersinde kullanılan *Tam Öğrenme Modeli*'nin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersi başarılarına etkisini saptamak için, hem gruplar arası hem de grup içi başarı puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 5. Ön-test ve Son-test başarı puanlarına ait *ilişkisiz örneklem t-testi* sonuçları

Uygulama	Grup	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Ön-test	Deney Grubu	19	10,36	4,59	-,851	35	,400
	Kontrol Grubu	18	11,55	3,82			
Son-test	Deney Grubu	19	16,63	5,28	1,852	35	,073
	Kontrol Grubu	18	13,94	3,24			

p>,05

Tablo 5'e göre; deney ($\bar{X}=10,36$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=11,55$) öğrencilerinin müzik dersi başarı ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{(35)}=-,851$; $p=,400>,05$). Buna göre her iki grubun uygulamaya başladıkları noktadaki ön bilgilerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Son-testlerde deney ($\bar{X}=16,63$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=13,94$) puanları arasındaki fark daha yüksek olmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(35)}=1,852$; $p=,073>,05$).

Tablo 6. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin başarılarına ait *ilişkili örneklem t-testi* sonuçları

Grup	Uygulama	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Deney Grubu	Ön-test	19	10,36	4,59	-10,587	18	,000*
	Son-test	19	16,63	5,28			
Kontrol Grubu	Ön-test	18	11,55	3,82	-2,855	17	,011*
	Son-test	18	13,94	3,24			

*p<,05

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test müzik dersi başarı puanları arasında fark oluşmuş, iki grubun da puanlarında artış olmuştur. Hem deney ($t_{(18)}=-10,587$, $p=,000<,05$), hem de kontrol grubu ($t_{(17)}=-2,855$, $p=,011<,05$) öğrencilerinin ön-test ve son-test başarı puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre, mevcut öğrenme yaklaşımının olması gerektiği gibi başarı puanlarında artış sağladığı, ancak, TÖM'ün deney grubu öğrencilerinde yarattığı başarı artışının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Tutum ve Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Tam Öğrenme Modeli ve mevcut yaklaşımla işlenen müzik derslerindeki tutum ve başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 7. Tutum ve başarı puanları arasındaki ilişki

		Deney Grubu Tutum Puanı	Kontrol Grubu Tutum Puanı
Deney Grubu Başarı Puanı	r	,32	
	p	,09	
	N	19	
Kontrol Grubu Başarı Puanı	r		-,28
	p		,13
	N		18

Tablo 7'ye bakıldığında, mevcut öğrenme yaklaşımına göre müzik eğitimi alan kontrol grubu öğrencilerinin son-test başarı puanları ile müzik dersine yönelik tutum puanları arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu görülmektedir. Tutum puanları artarken başarı puanları azalmıştır. Ancak, her iki puan arasında düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmaktadır ($r_{(18)}=-,28$; $p>,05$).

Yine aynı tabloda, TÖM'e göre müzik eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin son-test başarı puanları ile müzik dersi tutum puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Tutum puanları artarken başarı puanları da artmıştır. Ancak, her iki puan arasında düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r_{(19)}=,32$; $p>,05$).

Öğrenci Tutum ve Başarısı ve Cinsiyet Değişkeni

Tam Öğrenme Modeli ve mevcut yaklaşımla işlenen müzik derslerindeki öğrenci tutumları ve müzik dersi başarılarının, cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğini saptamak için ön-test, son-test tutum ve başarı puanları ile cinsiyet değişkeni karşılaştırılmıştır.

Tablo 8. Tutum puanları ve cinsiyete ilişkin ilişkisiz örneklem *t*-testi sonuçları

	Uygulama	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Deney Grubu	Ön-test	Kız	9	4,14	,47	1,023	17	,321
		Erkek	10	3,84	,76			
	Son-test	Kız	9	4,28	,52	1,094	17	,289
		Erkek	10	4,02	,51			
Kontrol Grubu	Ön-test	Kız	10	4,22	,49	,914	16	,374
		Erkek	8	3,88	1,09			
	Son-test	Kız	10	4,36	,43	1,252	16	,228
		Erkek	8	3,75	1,48			

$p>,05$

Tablo 8'de, her iki grupta bulunan kız öğrencilerin ve deney grubundaki erkek öğrencilerin tutum puanı ortalamaları son testlerde artış gösterirken; kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin tutum puanı ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ön-test ($t_{(17)}=1,023$; $p=,321>,05$) ve son-test ($t_{(17)}=1,094$; $p=,289>,05$) ölçümlerinde, istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir. Artış ve düşümlere rağmen tutum puanları kontrol grubunda da, hem ön-test ($t_{(16)}=,914$; $p=,374>,05$) hem de son-testte ($t_{(16)}=1,252$; $p=,228>,05$), cinsiyete göre anlamlı fark göstermemiştir.

Tablo 9. Başarı puanlarının cinsiyete göre farkını gösteren ilişkisiz örneklem *t*-testi sonuçları

	Uygulama	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Deney Grubu	Ön-test	Kız	9	10,11	3,58	-,225	17	,824
		Erkek	10	10,60	5,54			
	Son-test	Kız	9	16,88	4,75	,196	17	,847
		Erkek	10	16,40	5,96			
Kontrol Grubu	Ön-test	Kız	10	11,10	4,20	-,554	16	,588
		Erkek	8	12,12	3,48			
	Son-test	Kız	10	12,70	3,65	-1,967	16	,067
		Erkek	8	15,50	1,85			

$p>,05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin müzik dersi başarı puanları, ön-test ($t_{(17)}=-,225$; $p=,824>,05$) ve son-test ($t_{(17)}=,196$; $p=,847>,05$) ölçümlerinde, istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir. Başarı puanları kontrol grubunda da hem ön-test ($t_{(16)}=-,554$; $p=,588>,05$) hem de son-testte ($t_{(16)}=-1,967$; $p=,067>,05$), cinsiyete göre anlamlı fark göstermemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlköğretim altıncı sınıf müzik derslerinde kullanılan *Tam Öğrenme Modeli*’nin, öğrenci tutum ve başarısına etkisini sınamak üzere yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Müzik dersine karşı tutuma ilişkin bulgular, gruplar arası tutum puanlarındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermekle birlikte, grup içi puanlarında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu fark, yapılan deneysel uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin tutum puanları artış gösterirken kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarının anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak TÖM’ün müzik dersine yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, Dobroski (1981) ve Larsen’ın (1986) bulgularıyla da örtüşmektedir. Araştırmamızda TÖM’ün öğelerinden biri olan ‘öğretim hizmetinin niteliği’nin, deney grubu öğrencilerinin tutumlarını değiştirmede önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Öğrencilerin tümünün müzik dersinde yapılan öğretme-öğrenme etkinliklerine aktif katılımı, ders içindeki öğrenmelerine ilişkin anında dönüt almaları, pekiştirme işlemleri ve her öğrencinin eksiklerinin giderilmesi; onlarda dikkate alınma, düşünce/bilgi/beceri ve ifadelerinin önemsenmesi ve kendini değerli hissetme duygusu yaratmış olabileceğinden, bunun tutumları etkilemesi olasıdır.

Deney grubunda TÖM’de işlenen derslerde yapılan izleme testlerinin, öğrencilerin tutumuna olumsuz etki yapma ihtimali de bulunmaktadır. Araştırmada öğrenme birimleri sonunda yapılan yazılı izleme testleri, not kaygısı ve test yapmaktan sıkılma gibi psikolojik reaksiyonlara sebep olmuş olabileceğinden, tutumu olumsuz etkilemiş olabilir. Araştırmacılar bu bağlamda -iddia etmemekle birlikte- izleme testleri daha seyrek aralıklarla uygulanmış olsaydı, deney grubundaki tutum puanlarının daha da yüksek çıkabileceği ihtimalini de düşünmektedirler.

Müzik dersi başarısına ilişkin bulgular, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin gruplar arası puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamakla beraber, grup içi puan farklarının her iki grup lehine anlamlı olduğunu göstermiştir. Mevcut yaklaşımla işlenen dersler, beklendiği gibi başarıda artış sağlamıştır; ancak, TÖM’ün müzik ders başarısı puanlarında yarattığı artış daha yüksektir. Bu sonuç, farklı branşlardaki pek çok araştırmayla (Bowen, 2006; Brown, 1977; Drost, 1975; Fier, 2007; Miles, 2010; Su, 1996; Thomas Topp 1995; Zengin, 2005) beraber; Dobroski (1981), Larsen (1986), Boulet, Simard ve Melo (1990) ile Kurtuldu ve Bakıoğlu’nun (2012) müzik dersleri ve kurslarında yaptıkları araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir.

Başarı puanlarındaki artışın nedeni, ders başlarında yeni öğrenme birimiyle ilgili ön öğrenme tekrarı yapılması, işleme sürecindeki dönüt-düzeltilme işlemleri ve ders sonunda yapılan izleme testleri sayesinde; zaman kaybetmeksizin değerlendirme, düzeltme ve birbirinin ön öğrenmesi olan öğrenme birimleri arasında boşluk bırakmadan ilerleme olabilir. Bu uygulamalar sayesinde öğrencilerin bilgi ve becerilerinde oluşan yetersizliklere, TÖM'ün doğasına uygun olarak zamanında müdahale edilerek iyileştirme yapılabilmektedir. Başarı puanlarındaki artışın bir diğer nedeni de, derste kullanılan sözlü ve somut pekiştiriciler olabilir. Dökmen'in (1982) araştırmasının sonuçları, yukarıdaki düşünceleri destekler niteliktedir: Farklı pekiştirici ve dönüt kombinasyonlarının etkisini incelediği araştırmasında, olumlu sözlü pekiştiriciyle birlikte geribildirim/dönüt alan öğrencilerin, öğretilmek istenilen davranışı diğer öğrencilere oranla daha az deneme yaparak edindiği sonucuna ulaşmıştır. Boulet, Simard ve Melo (1990) da, TÖM ile işlenen müzik dersinde dizi öğretiminde sözlü verilen dönüt ve düzeltmelerin diğer dönütlere göre büyük gelişme sağladığını belirlemiştir. Başarıyı etkileyen diğer bir husus ise kuramsal içeriklerin, öğrencilerin tümünün katılımının sağlandığı müziksel aktivitelerle örülerek işlenip somutlaştırılması olabilir. Literatürde bu görüşü destekleyen çeşitli araştırmalar göze çarpmaktadır. Tunalıoğlu (2004), Altıntaş (2007) ve Üstün (2014) araştırmalarında; müziksel aktiviteyi, özellikle de çalgı kullanımını merkeze alan müzik derslerinde, çeşitli müzik kuramsal içeriklerin kazandırılmasında öğrenci başarısının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yaptığımız araştırmada, esasen deney grubu öğrencilerinin müzik dersi başarısının daha fazla artması beklenmiştir. Sonucun beklendiği olmaması, çeşitli faktörlere bağlanabilir. Bunların en başında, TÖM'ün de en zayıf noktası olan 'zaman' faktörü gelmektedir. Pek çok araştırmada dile getirildiği gibi, ilköğretim müzik dersinin haftada bir saat olması hâlihazırda devam eden bir sorundur (Kılıç, 2009; Nacakçı, 2006a; Öztürk, 2006; Sualp, 2002; Tanyeli, 2007; Türkmen, 2009). Bu araştırma sürecinde arka plandaki düşünce, TÖM'ün okul müzik derslerinde kullanılabilirliğini sınamak olduğundan, modelin gerçek koşullarda uygulanmasına özellikle önem verilmiştir. Bundan dolayı, tam öğrenmenin gerçekleşmediği öğrenme birimleri için yapılması gereken ek dersler aynı hafta içerisinde değil, bir sonraki müzik dersinde yapılmıştır. Deney grubunda aynı hafta içinde ek ders yapılmaması, başarı puanlarında gruplar arasında oluşması beklenen farkı olumsuz etkilemiş olabilir. Bu durumun TÖM'ün etkisini azalttığı, bundan dolayı da deney grubunun başarısına, mevcut yaklaşımlarla benzer etkiyi yaptığı düşünülmektedir.

Çalışma grubunun *tutum ve başarı puanları arasındaki ilişki*, TÖM ve mevcut yaklaşımla işlenen müzik derslerinde yön olarak farklılık gösterse de düşük düzeydedir ve istatistiksel olarak anlamlı değildir. İki grupta da öğrencilerin tutumları ile müzik dersi başarıları arasında güçlü bir ilişki olmadığını ve tutum ile başarı değişkenlerinin birbirlerine olumlu veya olumsuz yönde anlamlı etkilerinin olmadığını söylemek mümkündür. Wanjala'nın (2011) çalışmasının sonuçları eldeki

araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bununla beraber, bu sonuca zıt araştırma sonuçları da mevcuttur: Örneğin Moore (1976), Dobroski (1981), Otacıoğlu (2007) ve Öztöpalan'ın (2007) araştırma sonuçları, tutum ve müzik dersi başarısı arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Yaptığımız araştırma sonucunda TÖM'e göre müzik dersi alan deney grubu öğrencilerinin tutumları ve başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki görülse de bu ilişkinin zayıf olması, başarının tutum dışında kalan başka faktörlerden de etkilenmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Müzik derslerindeki *öğrenci tutumlarında*, *cinsiyet değişkenine* göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna dayanarak, araştırma grubundaki kız ve erkek öğrencilerin müzik dersine karşı ilgilerinin aynı yönde olduğunu ve benzer tutumlara sahip olduklarını, yine müzik dersinde kullanılan her iki öğretim yaklaşımının da farklı cinsiyetler üzerinde benzer etkiyi gösterdiğini söylemek mümkündür. Literatüre bakıldığında bu sonuçlarla örtüşen araştırmalar olmakla birlikte (Kocaarslan, 2009; Larson, 2010; Siebenaler, 2008) aksi yönde araştırmalar da göze çarpmaktadır (Altıntaş, 2016; Nolin, 1973; Nacakçı, 2006b; Phillips, 2003; Otacıoğlu, 2007; Öztöpalan, 2007; Saruhan, 2008; Taylor, 2009; Uluocak ve Tufan, 2011). Zıt yöndeki araştırma sonuçlarına göre, kızlar müzik dersine karşı erkeklerden daha olumlu tutumlara sahiptir. Babacan, Babacan ve Pirgon (2011) ise ilköğretim ikinci kademe müzik derslerinde, yukarıdaki genel kanının aksine erkek öğrencilerin derse yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Müzik dersi *başarısında*, *cinsiyet değişkenine* göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin başarı puanları son testte birbirinden farklı düzeylerde artış gösterse de; söz konusu yükselme ve düşüşler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Elde edilen sonuçlar Altıntaş (2007) ve Freeman'ın (2011) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Altıntaş (2007) bazı sosyo-demografik özellikler ile birlikte cinsiyetin, öğrencilerin müzik dersi başarılarında farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Freeman (2011) da benzer sonuçlara ulaşmış, sözlü klavye performansı ile cinsiyet arasında kızlar lehine anlamlı bir ilişki bulsa da toplam klavye performansı, müzik dersine yönelik tutum ve başarı cinsiyete göre anlamlı fark göstermemiştir. Wright (2001) ise bunlardan farklı olarak müzik derslerinde cinsiyet ve başarı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma genel bir bakışla değerlendirildiğinde, elde edilen sonuçlar, TÖM'ün öğrencilerin müzik dersi tutum ve başarılarını olumlu yönde etkileyebilecek öğelere sahip olduğunu göstermektedir. Buna dayanarak TÖM'de öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen *ön öğrenmelerin kontrolü ve tamamlanması*, *öğrenci katılımı*, *dönüt-düzeltilme*, *pekiştirme ve sözel pekiştirmeç kullanımı* gibi unsurların, derslerde mevcut yaklaşımlarla harmanlanarak kullanılması müzik öğretmenlerine önerilmektedir. Unutulmamalıdır ki tek bir anahtar her kapıyı açamayacağı gibi, tek bir öğretim yöntemi/yaklaşımı da her öğretme-öğrenme durumunda kullanılamaz. Farklı öğretim yaklaşım ve

yöntemlerinin müzik dersinde kullanılmasıyla öğrencilerin farklı pencerelerden bakmaları sağlanabilir.

TÖM; öğretmene her öğrenme biriminin detaylı planlanması, çeşitli etkinlikler hazırlanması, her öğrencinin derse katılımı için teşvik edilmesi, izleme testleri, tamamlama eğitimi ve gerektiğinde paralel testler hazırlanması gibi çok fazla görev ve sorumluluk yüklemektedir. Bu durum TÖM'ün müzik öğretmeni tarafından tercih edilme olasılığını ve sıklığını düşürebilir. Ancak bu yoğun çabanın öğretmene kazandırdığı önemli avantajlar da bulunmaktadır. Detaylı ve çok yönlü yapılan bu hazırlık, planlama ve uygulamaların, öğretmeni dersin bütün aşamalarında daha hazır ve hâkim hâle getirebileceği de göz önünde tutulmalıdır.

Araştırmamızın da gösterdiği gibi, TÖM'ün en önemli sınırlılıklarından birisi olan 'zaman faktörü', bu modelin okul müzik derslerinde tüm boyutlarıyla sıkça kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Ortaokulda müziğe haftada sadece 1 ders saati ayrılması, TÖM'de gerekli olabilecek tamamlama eğitimlerinin bir sonraki haftaya bırakılmasına, tamamlama eğitimine sıkça başvurulması hâlinde de yıllık planda yer alan içeriklerin zamansal olarak kayması sebebiyle bazı konuların işlenememesine neden olabilecektir. Bundan dolayı, TÖM'ün dönem boyunca çok sıklıkla kullanılması elverişli görünmemektedir. Bununla birlikte özellikle nota, ölçü ve dizi gibi temel müzik bilgilerinin ve birbirinin devamı olacak içeriklerin öğretiminde TÖM'ün kullanılması, sonraki öğrenmelerin temelini sağlam biçimde atabilmek için önerilmektedir.

TÖM'ün okul müzik derslerinde sık kullanıma elverişli olmamasının, müzik eğitiminde bertaraf edilmesini gerektirmediği kanısındayız. Bu bağlamda, etkili sonuçlar verebileceği düşünüldüğünden, zaman kullanımının daha esnek olduğu 'özengen müzik eğitiminde' uygun içeriklerde TÖM'ün kullanılması ve avantajlarından yararlanılması da önerilmektedir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram-alıştırma-uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Altıntaş, B. (2007). *İlköğretim okullarında 6. sınıf müzik derslerinde verilen mandolin eğitiminin müzik dersi başarısı üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altıntaş, H. (2016). Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 154-165.
- Babacan, E., Babacan, D. ve Pirgon, Y. (2011). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 325-336.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Block, J. H. ve Burns, R. B. (1976). Mastery learning. *Review of Research in Education*, 4(3), 3-48.

- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. D. A. Özçelik). İstanbul: MEB Yayınları.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim ve Basel: Beltz Verlag.
- Boulet, M. M., Simard, G. ve Melo, D. (1990). Formative evaluation effects on learning music. *Journal of Educational Research*, 2(84), 119-125.
- Bowen, D. E. (2006). *Implementation of mastery learning in online undergraduate math course: a comparative analysis of student satisfaction, retention rates and academic achievement*. Doktora Tezi, ABD: Fielding Graduate University.
- Brown, P. N. (1977). *Using mastery learning in teaching college psychology classes*. Doktora Tezi, ABD: Brigham Young University.
- Bulut, D. (2008). İlköğretim II. kademe müzik öğretmenlerinin geleneksel müziklerimizin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 149-161.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carroll, J. B. (1989). The carroll model: a 25-year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18(1), 26-31.
- Christodoulou, N. (2010). Mastery learning. C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. 558-559. ABD: SAGE.
- Conley, M. M. (2005). *A study of the impact of teacher expectations, staff development for teachers and mastery learning on student achievement in reading comprehension*. Doktora Tezi, ABD: The University of Chicago.
- Çiftçi, E. (2008). *Türkiye'de milli eğitim tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmetiçi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çizmeçi, N. (2006). *Müzik eğitiminde aktif öğrenme tekniklerine dayalı ders programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin müzik öğretimi, derse yönelik görüşler ve tutumları üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Demirel, Ö. (1978). Yabancı dil öğretimi ve tam öğrenme. *Eğitim ve Bilim*, 14, 46-50.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü* (4. Baskı). Ankara: Akademi Yayınları.
- Deniz, J. ve Gündoğdu, P. (2013). Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 119-134.
- Diñer, M. (1988). Türkiye'de okulöncesi öğretim, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında müzik eğitimi nasıl olmalıdır? 1. *Müzik Kongresi Bildirileri*, 445-450, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Dobroski, B. J. (1981). *Mastery learning: its potential in higher education music settings*. Doktora Tezi, North Western University, ABD.
- Dökmen, Ü. (1982). Farklı tür geri bildirimlerin (feedback) öğrenmeye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(15), 71-79.
- Drost, D. R. (1975). *An experience oriented mastery learning strategy in ninth grade algebra*. Yüksek Lisans Tezi, University of Alberta, Kanada.
- Edwards, J. S. ve Edwards, M. C. (1971). A scale to measure attitudes toward music. *Journal of Research in Music Education*, 19, 228-233.
- Fier, S. R. (2007). *The effect of mastery learning on student learning of chemical stoichiometry*. Doktora Tezi, Walden University, ABD.
- Freeman, C. S. (2011). *Effects of teaching intensity on high school band students' music achievements and attitudes*. Doktora Tezi, University of North Carolina, ABD.

- Gök, M. ve Tufan, E. (2016). Müzik öğretmenlerinin 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri (Ankara örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1385-1402.
- Grabner, H. (1959). *Allgemeine Musiklehre*. Kassel ve Basel: Baerenreiter.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Gurlitt, W. ve Eggebrecht, H. H. (1996) *Riemann Sachlexikon Musik*. (12. Baskı). Mainz: Schott Musik.
- Guskey, T. R. (1980). Mastery learning: applying the theory. *Theory into Practice*, 2(19), 104-111.
- Handelsman, F. R. (1992). *Reduction of second language interference through mastery learning*. Yüksek Lisans Tezi, Concordia University, Kanada.
- Hymel, G. M. (1974). An investigation of John B. Carroll's model of school learning as a theoretical basis for the organizational structuring of schools. Final report. *Proje Raporu*. [National Institute of Education Project No 3-1359]. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED093702.pdf>
- Kalyoncu, N. (2002). *Musikunterricht in der deutschen und türkischen Grundschule Eine vergleichende didaktische Analyse*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Kalyoncu, N. (2004). Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı. B. Arslan (Ed.), *1924-2004 Musiki Muallim Mektebi'nden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri*, Cilt: II, 510-525, Isparta: SDÜ Yayınları.
- Kılıç, I. (2009). İlköğretim okullarındaki müzik derslerinde karşılaşılan araç-gereç sorunu. 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 314-327, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Kincaid, D. D. (1991). *The effects of mastery learning setting on developmental mathematics at a junior college*. Doktora Tezi, Texas A ve M University. ABD.
- Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerine etkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kocabaş, A. (2003). *Müzik öğretiminin temelleri*. İzmir: Egetan Basın Yayın.
- Kow, M. M. (1984). *An individualized learning program in basic chinese characters using a mastery learning approach*. Doktora Tezi, University of San Francisco, ABD.
- Kurtuldu, M. K. ve Bakıoğlu, Ç. (2012). Tam öğrenme modeline dayalı müzik öğretiminde öğrenci başarılarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 330-339.
- Larsen, J. J. (1986). *Teaching basic jazz piano skills to classically-trained adult pianists: a mastery learning approach*. Doktora Tezi, University of Florida, ABD.
- Larson, D. D. (2010). *The effects of chamber music experience on music performance achievement, motivation, and attitudes among high school band students*. Doktora Tezi, Arizona State University, ABD.
- Menge, H. (1998). *Langenscheidts Taschenwörterbuch Latein*. (48. Baskı). Berlin: Langenscheidts.
- Miles, K. S. (2010). *Mastery learning and academic achievement*. Doktora Tezi, ABD: Walden University.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). *İlköğretim müzik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Moore, R. S. (1976). *The effect of differential teaching techniques on achievement, attitudes and teaching skills in elementary music education*. Doktora Tezi, ABD: The Florida State University.
- Mueller, D. J. (1975). Mastery learning: Partly boon, partly boondoggle. *Teacher Education Forum*, 3(11), 4-15. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED128327>
- Nacakçı, Z. (2006a). *Çoklu zeka kuramı dayanaklı ders işleme modelinin ilköğretim 7. sınıf müzik dersinde öğrencilerin müziksel öğrenme düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Nacakçı, Z. (2006b). İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 219-229, Denizli: Ertem Matbaası.
- Nolin, W. H. (1973). Attitudinal growth patterns toward elementary school music experiences. *Journal of Research in Music Education*, 21, 123-134.
- Otacıoğlu, S. G. (2007). İlköğretim 5.6.7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 134-139.
- Öner, M. (2005). *Tam öğrenme destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının fen bilgisi dersindeki erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özdemir, N. (2007). *6. Sınıf müzik dersi öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: İmpress.
- Özdemir, N. ve Koç, Y. (2007). *6-7-8. sınıflar müzik dersi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: İmpress.
- Özgür, Ü. ve Aydoğan, S. (1999). *Müziksel işitme okuma*. Ankara: Sözkese Matbaası.
- Özmenteş, G. (2005). *Dalcroze Eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztopalan, E. (2007). *İlköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, E. (2006). *İlköğretim okullarındaki ikinci kademe müzik eğitimi ve sorunları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Öztürk, G. ve Kalyoncu, N. (2016). Musical creativity in music education doctoral theses defended between 1980 and 2014 in Turkey. *Yayınlanmamış bildiri*, 24. *EAS Conference*, 16-19 Mart 2016, Vilnius: Lithuanian Academy for Music and Teater.
- Öztürk, Ö. ve Kalyoncu, N. (2014). İlköğretim altıncı sınıf müzik dersi için bir tutum ölçeği geliştirme denemesi. *International Journal of Academic Social Science Studies*, 25-I, 235-248.
- Phillips, S. L. (2003). *Contributing factors to music attitude in sixth-, seventh-, and eighth-grade students*. Doktora Tezi, ABD: University of Iowa.
- Saruhan, Ş. (2008). *Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saydam, R. (2001). Okullarımızda koro çalışmalarının önündeki başlıca güçlükler. I. *Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu Bildirileri*, 239-243, Ankara: SCA Müzik Vakfı.
- Senemoğlu, N. (1987). Tam öğrenme modeli-yararları ve sınırlılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 66(12), 28-34.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Siebenaler, D. (2008). Children's attitudes toward singing and song recordings related to gender, ethnicity, and age. *Applications of Research in Music Education*, 27, 49-56.
- Steuerwald, K. (1995). *Almanca-Türkçe sözlük*. (2. Baskı). İstanbul: Novaprint.
- Su, J. (1996). *The effect of mastery learning course in accounting information system (ais): a comparison within public and private universities in taiwan*. Doktora Tezi, Florida International University, ABD.
- Sualp, B. G. (2002). *İlköğretim okulları üçüncü devre müzik programının uygulamasında karşılaşılan sorunlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, Ü. S. (2011). *Müzik öğretiminde bilgisayar destekli programlı öğretim yönteminin etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Talışık, E. (2016). Müzik öğretmenlerinin mesleki genel yeterlik algıları ile doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki bağıntının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 1-14.

- Tanyeli, D. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde karşılaştıkları sorunlar ve nedenlerine ilişkin görüşleri (güneydoğu anadolu bölgesi örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, M. D. (2009). *The relationship between music attitude and selected factors in elementary music students*. Doktora Tezi, University of South Carolina, ABD.
- Thomas-Topp, M. A. (1995). *The effect on achievement scores using dissonant and matched treatments of learning styles and/or mastery learning*. Doktora Tezi, ABD: University of Wisconsin-Madison.
- Tunalıoğlu, Ş. (2004). *İlköğretim okullarının ikinci kademe (6. 7. 8.) sınıflarında okutulan müzik derslerinde yapılan düzenli çalgı ve ses eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin müziğe ilişkin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor davranışları, müzik yaşantısı ve benlik saygısı üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2017). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59fb69241c31a7.44016546
- Türkmen, E. F. (2009). Yeni öğretim programına uyum sürecinde müzik öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar. *8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 184-193, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Uçan, A. (1979). Sanat eğitimine yönelik bir 'okulda öğrenme modeli' geliştirme denemesi. *Çağdaş Eğitim*, 41(5), 30-44.
- Uçan, A., Yıldız, G. ve Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 9: ilköğretimde müzik eğitimi*. Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Uluocak, S. ve Tufan, E. (2011). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3(19), 991-1002.
- Üstün, E. (2014). *Okul çalgılarının ilköğretim müzik dersi kazanımlarına ulaşmadaki etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Wahrig, G. (1987). *Fremdwörter Lexikon*. Münih: Orbis Verlag.
- Wanjala, H. N. (2011). The relationship between attitudes towards music and achievement. *International Journal of Current Research*, 3(8), 140-145.
- Washburne, C. W. (1920). The individual system in winnetka. *The Elementary School Journal*, 21(1), 52-68.
- Washburne, C. W. ve Raths, L. E. (1927). The high- school achievement of children trained under the individual technique. *The Elementary School Journal*, 28(3), 214-224.
- Wright, R. (2001). Gender and achievement in music education: the view from the classroom. *British Journal of Music Education*, 3(18), 275-291.
- Zengin, N. (2005). *Tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleri ile işlenen matematik dersinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarı düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

Mastery Learning is an instruction/education model which was developed by Benjamin S. Bloom; dealing with student qualifications, teaching process, and learning outputs which are effective on the constitution of learning. Being based on the group education, according to this model most students can learn all new behaviours which are intended to be learned by schools (Bloom, 1995).

In this research therefore, it is aimed to determine the effects of the 'mastery learning' -whose influence on student achievement and attitude has been found in lessons of several branches- on sixth grade primary school students' attitude and achievements in music lesson within the general music education; and accordingly, it is intended to offer suggestions for the usage of this model in school music classes.

The study was made in cooperation with two sixth grade classes having education at schools located in West Black Sea Region in Turkey. Being an experimental research, the study was carried out with *pre-test post-test control group design*. The experiment and control groups were identified with *cognitive introductory behaviours test*. To collect the necessary data, *Music Lesson Attitude Scale* and *Music Lesson Achievement Test* were implemented on the experiment and control groups in the beginning and at the end of the experimental process.

The experimental process continued eleven weeks. The subjects in the learning field 'Musical Perception and Knowledge' of sixth grade music curriculum were arranged by considering the content relationships and the following learning units were selected for the experimental process:

1. Dot
2. Tie
3. Let's dance with different rhythms (6/8 time)
4. Let's dance with different rhythms (5/8 time)
5. How does my voice?
6. I'm growing.

Moreover, during the study, *Independent Samples T-Test* was utilized to analyse the difference of the averages of the experiment and control groups while *Paired Samples T-Test* was used to analyse the difference of pre-test and post-test averages among the two groups, whether the difference is meaningful or not. And the interrelation of the two groups' attitude and achievement points were reviewed according to *Pearson Product-Moment Correlation Coefficient*.

Consequently, a statistically significant relation has not been confirmed between the attitudes of these two groups attending the music classes carried out according to *mastery learning* and present approaches. In addition to that, the experiment group's pre-test and post-test averages' difference is bigger than the control group's and it is statistically significant.

Similarly, between the achievements of the groups attending the music lessons carried out according to *mastery learning* and present approaches, a statistically substantial relation has not been designated. There is an important difference between the intragroup pre-test and post-test point averages in both groups, and both of them are statistically significant. However, the difference of the experiment group's pre-test and post-test point averages is much greater than the control group's.

Besides, in both two groups, in distinctive respects, a kind of relation was observed at a minor level between attitude and achievement; this relation isn't statistically significant. According to the outcomes of the research, both in experiment and control group, the achievement in music lesson and the attitudes towards music lesson do not differentiate substantially with respect to gender aspect