

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

**Zeynep KAYA<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray

### **Özet**

Bu araştırmanın amacı; bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacı yaklaşımın, Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yedi yarıyıl boyunca aldıkları “Koro” dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarında ne ölçüde etkili olduğunu tespit etmektir. Araştırmanın yürütülmesinde kontrol gruplu öntest- sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 2010–2011 Eğitim-Öğretim Yılı, Bahar Yarıyılı 2.sınıf (n=30) öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tutum, Öz-yeterlik Algısı, Akademik Başarı Ölçeği ve Uzman Görüşü Alma Formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından sekiz hafta ve haftada dört ders saati süresince, deney grubuna (n=15) yapılandırmacı (öğrenci merkezli), kontrol grubuna (n=15) ise geleneksel (öğretmen merkezli) koro eğitimi verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; Yapılandırmacı Yaklaşım dayalı koro eğitimi verilen deney grubuyla, geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun Öz-yeterlik Algısı Ölçeği Sontest puanları arasında  $p<.05$  anlamlılık düzeyinde deney grubu lehine farklılaşma olduğu ancak Akademik Başarı sontest puanları arasında ve Tutum Ölçeği sontest puanları arasında ( $p>.05$ ) anlamlılık düzeyinde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Koro Eğitimi, Yapılandırmacı Yaklaşım, Tutum, Öz-Yeterlik Algısı, Akademik Başarı

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

#### **Abstract**

The purpose of this study is to determine to what extent constructivist approach as a theory of learning is effective in attitude, self-sufficiency perception and academic success for “Choir” lesson taken by students of the Music Education Program for seven midterms. In the research, control grouped pretest-posttest experimental research model is applied. Accordingly, study group of the research covers the Spring Term of 2010-2011 Academic Year, Sophomore (n=30) students of Music Education Program within the body of the Department of Fine Arts Education at the Faculty of Education of the İnönü University. In the research, Attitude, Self-sufficiency Perception, Academic Success Scale have been used as data collection tools. During eight weeks and four course hours per week, constructivist choir education has been delivered to the experiment group (n=15) and traditional choir education has been delivered to the control group (n=15). In line with the findings obtained from the research, the followings have been found; There is no differentiation between post-test points of Academic Success Scale and Attitude Scale ( $p>.05$ ), but there is a differentiation in favor of experiment group, between the post-test points of Self-sufficiency Perception Scale of the control group which received traditional choir education and the experiment group which received constructivist choir education at the  $p<.05$  level of significance.

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

<sup>1</sup> Yazışma yapılacak yazar: zeynepkaya@hotmail.com.

## 1. Giriş

Bugün, teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte 21.yy, “Bilgi Çağı” olarak adlandırılmaktadır. Elbette “Bilgi Çağı”nın bilgiye ulaşmadaki kolaylığı söz konusudur ancak insanlardan beklenen, bu durumun zorunlu bir getirisi olan problemlerle mücadele, bu mücadelede yardım alma, işbirliği içinde başkalarıyla uyum halinde olma, kendi kendine öğrenme, öğrendiklerini yapılandırma, kalıcı hale getirme, yeni bilgiler edinirken eski bilgilerinden faydalanma, eski bilgilerini yenileriyle birleştirme ve bunun gibi davranışlar kazanmalarıdır. Bu davranışlar hiç kuşkuşuz eğitim yoluyla kazanılabilmektedir.

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

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

Öğrenilecek olan bilginin kaynaktan çıkıp alıcıya ulaşması aşamasında neler yaşandığı; bu bilginin alıcıya nasıl ulaştığı, alıcının bu bilgiyi nasıl elde edip yorumladığı gibi konular her zaman tartışılmalıdır. Senemoğlu’nun da (2010:605) ifade ettiği gibi; Socrates öncesinden beri birçok düşünür insanlığın ‘bilme’ yollarından bağımsız bir gerçeğe ulaşabilmemizin mümkün olmadığını tartışmışlardır.

Şişman’a (2004: 87) göre öğrenmenin oluşumu, yüzyıllardır insanlığın ilgi ve merakını çeken konulardan biridir. Ancak bu konuya ilişkin sistematik bilgiler, 20.yüzyılın başlarında gerçekleştirilen çalışmalar sonucu oluşmuştur. Öğrenme kuramları bu çalışmalar sonucunda ve her biri bir diğerinin eksik bulunmasıyla geliştirilmiş ve gündeme gelmiştir.

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

Davranışçı öğrenme kuramı ölçülebilen davranışlara önem vermesi, ölçülemeyen yani zihinsel etkinlik ve davranışlara gereken önemi vermemesiyle oldukça eleştirilmiştir. Davranışçı yaklaşımın zihinsel süreçleri dikkate almamasından doğan boşluğu doldurabilmek amacıyla ortaya çıkan kuramlardan biri de bilişsel öğrenme kuramıdır.

Açıkgöz (2011: 79–81), davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş sürecinin temelinde davranışçılığa yöneltilen: yalnızca gözlenebilir etkinlikler üzerinde durması, problem çözme, karar verme, yaratıcılık gibi birçok karmaşık zihinsel sürecin nasıl işlediği gibi sorulara yanıt verememesi, pekiştiricilerin zayıf işlevi, davranışı bağlamdan kopuk açıklamaya çalışması, öğrenme sürecinde öğreneni edilgin olarak görmesi ve hayvanlarla yapılan deneylerin insanlara genellenmesi gibi eleştirilerin olduğunu ve bu sebeple davranışçılık akımının etkisini yitirerek bilişselciliğin yıldızının iyice parladığını ifade etmiştir.

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

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

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

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

Savaş'a (2010: 417) göre yapılandırmacılık; "ilerlemeci ( progressivizm) eğitim felsefesine dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımı savunanlar, öğretmeni öğrenmeyi kolaylaştıran, ilerlemeci eğitim felsefesinin "yaparak öğrenme" ilkesini hatırlatan, öğrencilerin öğrenmeleri hakkında dönüt veren, öğrenmenin etkin bir süreç içinde olmasını sağlayan kişi olarak tanımlarlar.

Yükseköğretimde öğretme-öğrenme süreçlerinin de eğitimdeki yeni yaklaşımlara paralel bir çizgiyi takip etmesi, yapılandırmacı felsefeye dayanılarak gerçekleşmesi kaçınılmazdır.

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar 1924'te Musiki Muallim Mektebi'nin kurulmasından bugüne kadar olan 87 yıllık süreç içinde programlarını ve yaklaşımlarını değiştirmek amacıyla sürekli bir "yeniden yapılanma" yoluna gitmiştir. Türkiye Cumhuriyeti, genç bir ülke olması nedeniyle sanat, sanat eğitimi, sanatçı yetiştirme, müzik, müzik eğitimi, müzik öğretmeni yetiştirme, müzik bilimi, müzik bilimcisi yetiştirme gibi konularda sürekli bir yenilenme ve değişiklik yapma gereği duymaktadır.

Albuz ve Akpınar'a (2009:175) göre günümüze kadarki süreçte birçok öğretim programı davranışçı kurama dayalı olarak ele alınıp yapılandırılmıştır. Türk eğitim sistemi içerisinde de son on beş yıllık süreçte öğretim programlarının temel felsefesini davranışçı kuram oluşturmuştur. Davranışçı kurama göre; "İnsan davranışları çevre tarafından belirlenir ve kontrol edilir, eğer uygun bir çevre yaratılırsa ancak o takdirde istenilen davranışa ulaşılabilir" tezi savunulmakta idi. O günün koşullarında "1994 ilköğretim müzik dersi" öğretim programı da aynı anlayışla oluşturulmuş ve 2006-2007 öğretim yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Ancak günümüze gelindiğinde farklı öğretim felsefelerinin ortaya çıkması ile birlikte davranışçı kuram giderek çekiciliğini yitirmiş ve yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır.

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

Yapılandırmacı yaklaşım-demokrasi arasındaki ilişkiden hareketle, bu iki kavram, demokrasinin özünün çokseslilik olduğu fikriyle birleştirildiğinde, bir koronun yönetim şeklinin demokrasi ve eğitim anlayışının yapılandırmacı felsefeye paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

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

Koro eğitimi ise "koroya ve koroyu oluşturan birim ve bireylere, ortak yaşamları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak, belirli sosyomüziksel davranışlar kazandırma, ya da koronun ve koroyu oluşturan birim ve bireylerin sosyomüziksel davranışlarını ortak yaşantıları yoluyla, amaçlı ve yöntemli olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir" (Uçan,2001: 31-32).

Müzik öğretmenlerinin en çok kullandığı, en çok ihtiyaç duyduğu ve oluşturabildiği en basit müzik topluluğu korodur. Bu bağlamda müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda da hiç kuşkusuz çok önemli bir yere sahiptir. Ortalama otuz-kırk

kişilik bir sınıfta yer alan dört farklı ses grubu, kendileri için yazılmış farklı partiyonları, birbirlerini dinleyerek, homojenlik esasına dayanarak; uyum içinde, kulağa hoş gelecek bir biçimde, kaynaştırarak ortak bir tını elde etmektedirler. Ağırlıklı olarak, seviyelerine uygun çoksesli eserler seslendiren bu sınıflarda çokseslilik hakimdir.

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

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

Buradan anlaşılacağı gibi; öğrenciyi merkeze alan, onu aktif kılan ve öğrenmeyle baş başa bırakan yapılandırmacı yaklaşım, koro eğitiminin de doğasında olan bir öğrenme kuramıdır. Her ne kadar Yiğit (2001) “koro eğitimi, çağdaş öğretim metotlarından, öğrenci merkezli bir müzik öğretimi ortamında öğretmen-öğrenci işbirliği ile yapılır” (s.97) demişse de, koro eğitimcilerinin öğrenme kuramlarını ne şekilde uyguladıkları; öğrenciyi aktif kılan yaklaşımla mı veya öğretmen merkezli yaklaşımla mı derslerini devam ettirdikleri, kişisel tercihlerine bağlıdır.

Bütün bu düşüncelerin ışığında araştırmanın problem cümlesi şudur: Koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın, tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarıya etkisi var mıdır? Bu araştırma problemine dayanarak aşağıdaki hipotezler sıranmıştır:

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

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

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

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

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

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

## 2. Yöntem

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ayrılmasında “denekleri eşleştirme”, hangi grubun deney, hangi grubun kontrol olacağı da “yansız atama” yöntemi ile belirlenmiştir.

**Tablo 1. Kontrol ve Deneysel Gruplarının Akademik Başarı Puanları**

Çalışma Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	16.00	240	105	.755
Deneysel	15	15.00	225		
Toplam	30				

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

**Tablo 2. Deneysel Desen**

Gruplar	Öntest	Öğrenme Kuramı	Sontest
<b>Kontrol</b>	Tutum Ölçeği Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Akademik Başarı Ölçeği	<b>Geleneksel Yaklaşım</b>	Tutum Ölçeği Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Akademik Başarı Ölçeği
<b>Deneysel</b>	Tutum Ölçeği Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Akademik Başarı Ölçeği	<b>Yapılandırmacı Yaklaşım</b>	Tutum Ölçeği Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Akademik Başarı Ölçeği

### 2.1.Çalışma Grubu

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

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ait veriler, 2010–2011 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda sekiz haftalık “Koro III” dersi süresince, araştırmacı tarafından birebir verilen eğitimden sonra, veri toplama araçlarının (koro dersi tutum ölçeği, koro dersi öz-yeterlik algısı ölçeği, koro dersi akademik başarı ölçeği) öğrencilere uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan koro dersi tutum ölçeği, Piji'nin (2006) Eşlik Dersi Tutum Ölçeği'nden araştırmacı tarafından koro dersine uyarlanmıştır. Bu ölçeğin, pilot uygulama sonrası toplam varyans analizine bakıldığında ise K=20 maddenin tek faktör altında toplandığı ve bu faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyansın 66.232 olduğu, KMO testi %89.3 (.893)' tür.  $89.3 > .050$  olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu, yirmi maddenin tamamının birinci faktör yük değerlerinin .616 ve üzerinde olduğu ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin .921 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan koro dersi öz-yeterlik algısı ölçeği, Yıldırım'ın (2009) geliştirdiği Keman Dersi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği'nden araştırmacı tarafından koro dersine uyarlanmıştır. Bu ölçeğin, pilot uygulama sonrası toplam

varyans analizine bakıldığında ise K=20 maddenin tek faktör altında toplandığı ve bu faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyansın 67.758 olduğu, KMO %93.5 (.935)' tür.  $93.5 > .050$  olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu, yirmi maddenin tamamının birinci faktör yük değerlerinin .718 ve üzerinde olduğu ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin .914 olduğu tespit edilmiştir.

Koro dersi Akademik Başarı Ölçeği ise, öğrencilerin koro dersindeki akademik başarılarının ölçülmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin, pilot uygulama sonrası toplam varyans analizine bakıldığında ise K=20 maddenin tek faktör altında toplandığı ve bu faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyansın 58.188 olduğu, KMO %90.8 (.908)' dur.  $90.8 > .050$  olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu, yirmi maddenin tamamının birinci faktör yük değerlerinin .642 ve üzerinde olduğu ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin .960 olduğu tespit edilmiştir.

### 2.3.Deney Süreci

Araştırmanın deney sürecinde koro dersleri, Bybee'nin 5-E formatı da denilen modeline uygun olarak Giriş, Keşfetme, Açıklama, Derinleşme ve Değerlendirme evrelerine bölünmüş, kontrol ve deney grubunun her ikisi de derse girişte "warm-up" egzersizleri yapmış, deney grubu kontrol grubundan farklı olarak "Giriş" aşamasında problem durumu olarak ortaya konan eser üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilerin öğrenme ortamına katılımlarını sağlamak ve dikkatlerini çekmek amacıyla eserle ilgili videolar izletilmiştir. "Keşfetme" bölümünde deney grubu, problem durumu olarak ortaya konan eseri öz-düzenlemeli anlayışa uygun olarak kendilerince keşfettikleri yollardan deşifre etmiştir. "Açıklama" aşamasında öğrenciler, eserin deşifre ettikleri bölümlerini sergileme konusunda fırsat bulmuş, öğrencilerin performansından sonra eğitimci, gerekli düzeltmeleri yaparak, ilgili bilimsel açıklamaları öğrenciye vermeye başlamıştır. "Genişletme" aşamasında ise eserin tamamlanan bölümlerini birlikte seslendirmek ve anlaşılması güç motif, cümle veya dönemleri birlikte çözebilmek için öğrenciler, birbirleriyle işbirlikli bir şekilde çalışmış, birlikte çözülemeyen bölümler için araştırmacıdan veya başka arkadaşlarından yardım alabilme konusunda da kendilerini özgür hissetmişlerdir. Son aşama olan "Değerlendirme" aşamasında araştırmacı, öğrencilerle işbirliği içinde değerlendirmesini gerçekleştirmiş, bunun için yapılandırmacı değerlendirme türlerinden öz ve akran değerlendirme formundan, kontrol listesinden faydalanmış, böylelikle araştırmacı öğrencileri, öğrenciler de kendilerinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirmişlerdir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen tüm veriler SPSS.17 paket programı ile incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde ilk aşama olarak, çalışma grubunun tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun için grup büyüklüğünün 50'den küçük olması nedeniyle Shapiro-Wilks testi uygulanmıştır.

**Tablo 3. Ön Test Puanlarının Normallik Analizi**

Ölçüm	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	df	Shapiro Wilks	Çarpıklık	Basıklık	p
Tutum	K	15	81.46	2.96	15	.877	-.805	-.745	<b>.043</b>
	D	15	80.60	2.41188	15	.967	-.169	-.748	.809
Öz-yeterlik	K	15	78.86	3.27	15	.903	-.680	-.842	.107
	D	15	79.93	3.50980	15	.929	-.604	-.620	.268

Akademik Başarı	K	15	83.66	3.09	15	.882	-.909	-.308	.051
	D	15	83.33	2.47976	15	.930	-.152	-1.373	.276

Tablodaki Shapiro Wilks testi anlamlılık düzeyi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun Tutum Ölçeği öntest ( $p = .043 < .05$ ) dışındaki tüm öntest puanlarının normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği görülmektedir. Daha sonra öntest puanlarının çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Bütün değerlerin +1, -1 aralığında olduğu ve puanların dağılımında önemli bir sapma olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4. Son Test Puanlarının Normallik Analizi**

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

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

Normal dağılımdan anlamlı düzeyde sapma olmamasına rağmen, çalışma grubunun küçük olması sebebiyle ( $n=30$ ) non-parametrik (parametrik olmayan) testlerden faydalanılmıştır.

### 3. Bulgular ve Yorum

#### Araştırmanın Birinci Hipotezine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öncelikle çalışma gruplarının, deney öncesi koro dersine yönelik tutum düzeylerini karşılaştırmak ve Tutum Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun Tutum Ölçeği öntest sıra ortalaması 16.20, deney grubununki ise 14.80'dir. Kontrol grubunun öntest sıra ortalaması çok küçük bir farkla da olsa daha yüksek olmakla birlikte, kontrol ve deney gruplarının Tutum Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p = .663 > .05$ ). Bu sonuç, akademik başarılarına göre eşleştirme yöntemiyle yansız iki gruba ayrılmış olan çalışma gruplarının koro dersine yönelik tutumlarının da benzer

olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle; Yapılandırmacı Yaklaşımına dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun Koro Dersi Tutum Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın birinci hipotezi çalışma gruplarının Tutum Ölçeği sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu üzerine kurulmuştur. Çalışma gruplarının deney sonrası koro dersine yönelik tutum düzeylerini karşılaştırmak ve Tutum Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

**Tablo 5. Tutum Ölçeği Sontest Puanlarının Gruplara Göre Sonuçları**

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

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

#### **Araştırmanın İkinci Hipotezine Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Öncelikle çalışma gruplarının deney öncesi koro dersine yönelik öz-yeterlik algısı düzeylerini karşılaştırmak ve Öz-yeterlik Algısı Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun Öz-yeterlik Algısı Ölçeği öntest sıra ortalaması 15.10, deney grubununki ise 15.90'dır. Kontrol ve deney gruplarının Tutum Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p = .803 > .05$ ). Bu sonuç, akademik başarılarına göre eşleştirme yöntemiyle yansız olarak atanmış olan çalışma gruplarının koro dersine yönelik öz-yeterlik algılarının da benzer olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle; Yapılandırmacı Yaklaşımına dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma göre koro eğitimi verilen kontrol grubunun Koro Dersi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmanın üçüncü hipotezi çalışma gruplarının Öz-yeterlik Algısı Ölçeği sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu üzerine kurulmuştur. Çalışma gruplarının deney sonrası koro dersine yönelik öz-yeterlik algısı düzeylerini karşılaştırmak ve Öz-yeterlik Algısı Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

**Tablo 6. Öz-yeterlik Algısı Ölçeği Sontest Puanlarının Gruplara Göre Sonuçları**

Çalışma Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
---------------	---	-----------------	--------------	---	---



Kontrol	15	12.27	184.00	64.000	.044
Deney	15	18.73	281.00		
Toplam	30				

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

#### **Araştırmanın Üçüncü Hipotezine Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Öncelikle çalışma gruplarının deney öncesi koro dersine yönelik akademik başarı düzeylerini karşılaştırmak ve Akademik Başarı Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun Akademik Başarı Ölçeği öntest sıra ortalaması 15.87, deney grubununki ise 15.13'tür. Kontrol ve deney gruplarının Akademik Başarı Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p = .819 > .05$ ). Bu sonuç, akademik başarılarına göre eşleştirme yöntemiyle yansız iki gruba ayrılmış olan çalışma gruplarının koro dersine yönelik akademik başarı puanlarının güz yarıyılı sonunda aldıkları puanlarla benzer olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle; Yapılandırıcı Yaklaşım dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun Koro Dersi Akademik Başarı Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın üçüncü hipotezi çalışma gruplarının Akademik Başarı Ölçeği sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu üzerine kurulmuştur. Çalışma gruplarının deney sonrası koro dersine yönelik akademik başarı düzeylerini karşılaştırmak ve Akademik Başarı Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

**Tablo 7. Akademik Başarı Ölçeği Sontest Puanlarının Gruplara Sonuçları**

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

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubunun Akademik Başarı Ölçeği sontest sıra ortalaması 15.23, deney grubununki ise 15.77'dir. Kontrol ve deney gruplarının Akademik Başarı Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p = .868 > .05$ ). Bu sonuç, deney grubunun akademik başarı sontest puanlarının öntest puanlarına göre yükselmiş olduğunu göstermekle birlikte, araştırmanın üçüncü hipotezini desteklememektedir. Bu durumda  $H_0$  geçerli olmaktadır.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

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

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

b) Yapılandırmacı Yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun **Koro Dersi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği sontest puanları arasında** deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p<.05$ ). Bu sonuç, koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımla geleneksel yaklaşım arasında öğrencilerin öz-yeterlik algıları açısından anlamlı bir farklılaşma olduğunu ve bu farklılaşmanın yapılandırmacı yaklaşım lehine olduğunu göstermektedir.

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

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

“Amaçları Bakımından Korolar” sınıflandırmasında “Eğitim Amaçlı Korolar” grubuna giren Müzik Öğretmenliği Programı Korosuyla yürütülen bu çalışma, diğer koro türleriyle ve aynı zamanda daha farklı sonuçlara ulaşabilmek için daha geniş bir çalışma grubuyla gerçekleştirilebilir.Koro, koro eğitimi ve koro yönetimi gibi konuların ele alındığı, araştırıldığı, deneysel ve durum tespitine yönelik çalışmalar zenginleştirilebilir, ülkemizde yok denecek kadar az olan koro derslerine yönelik materyaller ve ders kitaplarının sayısı arttırılabilir, koro derslerinde izlenecek yolları, öğretim yöntem ve stratejilerini de içeren programlı bir koro dersine yönelik çalışmaların sayısı arttırılıp; koro eğitiminde ortak bir metodoloji, program geliştirme çalışması yapılabilir. Koro dersine yönelik olarak; koro dersi performans ölçeği, koro dersi motivasyon ölçeği vb. ölçekler geliştirilebilir.

**KAYNAKÇA**

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). Aktif Öğrenme. (Onikinci Baskı). İzmir: Biliş
- Albuz, A., Akpınar, M. (2009, 23-25 Eylül). 2006 İlköğretim Müzik Dersi Programı ve Yeni Yaklaşımlar. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. Samsun. (s.175–183)
- Apaydın, M. (2001,1–3 Kasım). Koro İle Müzik Eğitiminin Toplumun Müziksel Düzeyini Geliştirmedeki Yeri ve Önemi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu. Ankara: Sevda Cenap And Vakfı Yayınları (s.131–139)
- Çevik, S. (1999). Koro Eğitimi Yönetimi ve Teknikleri. (İkinci Baskı). Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism Versus Constructivism: Do We Need A New Philosophical Paradigm. *Educational Technology Research and Development*, 39(3). (s.5–14).
- Koç, G., Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, (s.174–180)
- Özden, Y. (2009). Öğrenme ve Öğretme (Dokuzuncu Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Saban, A. (2000). “Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar”. (Birinci Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sabancı, A. (2009). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Çelikten, M. (Editör). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi. (İkinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık (s.27–56)
- Savaş, B. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme. Kaya, A. (Editör). Eğitim Psikolojisi. (Beşinci Baskı) Ankara: Pegem Akademi (s. 411–435)
- Senemoğlu, N. (2010) .Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. (Onaltıncı Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2004). Öğretmenliğe Giriş. (Yedinci Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Uçan, A. (2001, 1–3 Kasım). İnsan, Müzik, Koro ve Koro Eğitiminin Temelleri. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara: Sevda Cenap And Vakfı Yayınları (s.7–56)
- Yiğit, N. (2001, 1–3 Kasım). Müzik Öğretiminin Koro Eğitimi İhtiyacı ve Karşılaşılan Sorunlar. I.Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları (s.95–101)
- MEB (2006) İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (<http://ttkb.meb.gov.tr/program>)