



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

AKTİF ÖĞRENMEYE DAYALI ETKİNLİKLERİN
VİYOLA ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANS BAŞARILARI,
MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE DERSE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE
ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Şükrü Göktuğ KALAYCIOĞLU

Malatya-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

AKTİF ÖĞRENMEYE DAYALI ETKİNLİKLERİN
VİYOLA ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANS BAŞARILARI,
MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE DERSE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE
ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Şükrü Göktuğ KALAYCIOĞLU

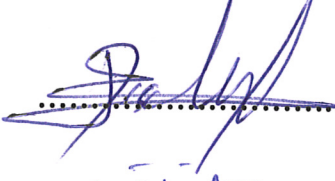

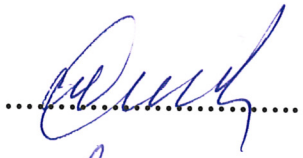
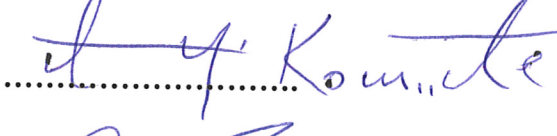
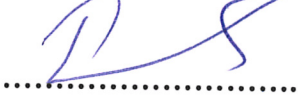
Danışman: Prof. Dr. Turan SAĞER

Malatya-2019

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Şükrü Göktuğ KALAYCIOĞLU tarafından hazırlanan **Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinliklerin Viyola Öğrencilerinin Performans Başarıları, Motivasyon Düzeyleri ve Derse Yönelik Görüşlerine Etkisi** başlıklı bu çalışma, 13.05.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:	Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ	
Üye:	Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER	
Üye:	Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT	
Üye:	Doç. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ	
Üye (Tez Danışmanı):	Prof. Dr. Turan SAĞER	

O N A Y

...../...../2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Turan SAĞER'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinliklerin Viyola Öğrencilerinin Performans Başarıları, Motivasyon Düzeyleri ve Derse Yönelik Görüşlerine Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Şükrü Göktuğ KALAYCIOĞLU

ÖNSÖZ

Çalgı eğitimi hem öğrenci hem de öğretici için zor bir süreçtir. Sabır, azim ve çok çalışma gerektiren bu sürecin başarılı olması için gerekli pek çok etkenden söz edilebilir. Öğrenci motivasyonu, kişiye göre doğru öğretim yöntemi, doğru çalışma alışkanlıkları bu etkenlerden bazılarıdır. Gelenekselleşmiş çalgı öğretim yöntemleri yoluyla bu etkenlerin gerçekleşmesi mümkün olmakla birlikte eğitimdeki yeni yönelimlerin öğrenci ve öğretmen için birçok yönden kolaylıklar sağladığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu düşüncelerden hareketle çalgı eğitiminde geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif veya bu yöntemleri destekleyici farklı öğretim yöntemlerinin ihtiyaç haline geldiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın, aktif öğrenmenin çalgı eğitiminde kullanımının mümkün ve etkili olduğu sonuçlarına ulaşması bakımından ülkemizde ve dünyada konuyla ilgili literatüre katkı sağlaması ve gelecekte yapılması muhtemel araştırmalara ışık tutması ümit edilmektedir.

Lisans öğrenimimden bu yana her türlü birikiminden faydalanmamı sağlayan, sabırla yol gösterici olmaktan bıkmayan, bu çalışmada da desteğini her zaman hissettiğim danışmanım Prof. Dr. Turan SAĞER'e,

Araştırmanın her aşamasında verdikleri değerli fikirleriyle çalışmanın şekillenmesinde desteklerini esirgemeyen Prof. Cemal YURGA'ya, Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ'ye ve Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e,

Verilerin çözümlenmesi ve analizinde alan ile ilgili her türlü bilgisini benimle paylaşarak yardımcı olan meslektaşım ve dostum Doç. Dr. Onur ZAHAL'a

Araştırmanın birçok kısmında tecrübelerinden faydalanmama olanak tanıyan değerli dostlarım Öğr. Gör. Göksel ÇETİN'e ve Öğr. Gör. Gökhan ZOR'a,

Görüşleriyle araştırmaya değer katan Dr. Ör. Üyesi Zafer KİRAZ'a,

Araştırmanın deneysel işlemlerinde birlikte çalıştığım ve zor koşullarda da olsa sürecin aksamadan yürümesi için fedakârlıkta bulunan tüm öğrencilere,

Araştırmada destek olan ismini sayamadığım tım meslektaşlarım, dostlarım, arkadaşlarıma,

Son olarak tım yaşantımızda olduğu gibi bu sũreçte de beni hiç yalnız bırakmayan, dũnyaya daha gũzel bakmamı sağlayan sevgili eşim Zeynep KALAYCIOĞLU'ya sonsuz teřekkũrler.



ÖZET

AKTİF ÖĞRENMEYE DAYALI ETKİNLİKLERİN VİYOLA ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANS BAŞARILARI, MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE DERSE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

KALAYCIOĞLU, Şükrü Göktuğ

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Turan SAĞER

Mayıs-2019, xii+136 sayfa

Bu araştırmada, aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin viyola öğrencilerinin performans başarıları, motivasyon düzeyleri ve derse yönelik görüşlerine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin birlikte incelendiği “karma yöntem” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde tek grup öntest-sontest deneysel desen nitel bölümünde ise durum çalışması (case study) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda Bireysel Çalgı dersi kapsamında Viyola eğitimi alan 7 öğrenci ve Tokat Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi’nde Türk ve Batı Müziği Çalgıları dersi kapsamında viyola eğitimi alan 3 öğrenci olmak üzere 10 öğrenci (N=10) oluşturmaktadır. Sekiz haftalık uygulama süresince çalışma grubundaki öğrenciler ile viyola eğitimine yönelik hazırlanmış aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Bireysel Çalgı Eğitimi Keman Dersi Performans Başarısı Ölçme Aracı’ nın ‘Sınav Performansı’ boyutu viyolaya uyarlanarak, ‘Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’ nin ‘Güdülenme Ölçeği’ bölümü ve araştırmacı tarafından uzman görüşlerine başvurularak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, öntest-sontest puanları arasındaki analiz işlemleri için Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi kullanılmıştır. Etki büyüklüklerinin belirlenmesi için ‘r’ değerleri hesaplanmıştır. Nitel kısmında yapılan görüşmelerin ise içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucuna göre, aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin viyola performans başarısını artırdığı, öğrencilerin viyola dersine yönelik motivasyonlarını olumlu ynde etkilediği ve viyola dersine yönelik grşlerinde olumlu değişiklikler oluşturduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Szckler: Mzik eğitimi, Aktif ğrenme, Motivasyon, algı performans başarısı.



ABSTRACT

EFFECTS OF ACTIVE LEARNING ACTIVITIES ON VIOLA STUDENTS' PERFORMANCE ACHIEVEMENTS, MOTIVATION LEVELS AND THEIR OPINIONS ON THE COURSE

by

KALAYCIOĞLU, Şükrü Göktuğ

Doctorate, İnönü University Education Sciences Institute
Fine Arts Education
Music Education Department

Adviser: Turan SAĞER, Phd., Professor
May-2019, xii+136 pages

In this study, it is aimed to determine the effects of active learning activities on viola students' performance achievements, motivation levels and their opinions on the course.

In the study, the mixed method, in which both qualitative and quantitative data are analyzed together, was used. In the quantitative part of the study, single group pretest-posttest experimental design was used and in the qualitative part, case study method is used. The study group consist of 10 students (N = 10), 7 of them receiving Viola training within the scope of the Individual Instrument course at Gaziosmanpaşa University Fine Arts Education Department Music Education Department in the spring semester of 2014-2015 academic year and 3 students within the scope of Turkish and Western Music Instruments course at Tokat Fine Arts and Sports High School. During the eight-week practice, with the students in the study group, active learning-based activities which is prepared for the viola training took place.

In the study, as a means of data collection, by adapting 'Exam Performance' dimension of 'Individual Instrument Training Violin Course Performance Achievement Measuring Tool' to the viola, the 'Motivation Section' part of 'Motivated Strategies for Learning Questionnaire' and semi-structured interview form which was prepared by the researcher by using expert opinions were used. In the quantitative part of the study, Wilcoxon's Signed Rank Test was used for the analysis of the pretest-posttest scores. To determine the effect size, 'r' values were calculated. Content analysis was conducted on the qualitative part of the interviews.

According to the results of the study, it was determined that the activities based on active learning increased viola performance success, positively influenced the students' motivation for viola lesson and positively made changes in their opinions about viola lesson.

Key Words: Music education, Active learning, Motivation, Instrument performance achievement.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Amaç.....	5
1.5. Önem.....	5
1.6. Sayıtlar.....	5
1.7. Sınırlılıklar.....	5
1.8. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	7
2.1.1. Aktif Öğrenme	7
2.1.2. Aktif Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmen.....	14
2.1.3. Motivasyon.....	18
2.1.4. Motivasyon ve İlgili Kuramlar.....	21
2.1.5. Çalgı Eğitimi ve Motivasyon	25
2.2 İlgili Araştırmalar	29
2.2.1. Aktif Öğrenme ile İlgili Araştırmalar	29
2.2.2. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar.....	34
3. YÖNTEM	37

3.1. Araştırmanın Modeli.....	37
3.2. Çalışma Grubu.....	40
3.3. Deney Süreci.....	40
3.3.1. Deney Sürecinde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinlikleri.....	43
3.3.2. Denel İşlemler.....	46
3.4. Verilerin Toplanması.....	61
3.4.1. Bireysel Çalgı Eğitimi Keman Dersi Performans Başarısı Ölçme Aracı..	62
3.4.2. GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....	62
3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	63
3.5. Verilerin Analizi.....	63
4. BULGULAR VE YORUM.....	66
4.1. Deney Grubunun Performans Başarısı Ölçme Aracı ve GÜdülenme Ölçeği Puanlarının Tanımlayıcı İstatistiklerine Yönelik Bulgular.....	66
4.1.1. Deney Grubunun PBÖA Puanlarının Tanımlayıcı İstatistiklerine Yönelik Bulgular.....	66
4.1.2. Deney Grubunun GÖ Faktör Puanlarının Tanımlayıcı İstatistiklerine Yönelik Bulgular.....	67
4.2. Deney Grubunun PBÖA Puanlarına Yönelik Bulgular.....	68
4.3. Deney Grubunun GÖ Faktör Puanlarına Yönelik Bulgular.....	71
4.4. Deney Grubuyla Yapılan Görüşmelere Yönelik Bulgular.....	75
4.4.1. Deney Öncesi Yapılan Görüşmeye Yönelik Bulgular.....	75
4.4.2. Deney Sonrası Yapılan Görüşmeye Yönelik Bulgular.....	77
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	81
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	81
5.1.1. Sonuçlar.....	82
5.1.2. Tartışma.....	86
5.2. Öneriler.....	89
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	107

TABLolar VE GRAFİKLER LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıf Karşılaştırması.....	8
Tablo 2. Aktif ve Geleneksel Sınıf Karşılaştırması	12
Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	22
Şekil 2. Karma Yöntem Araştırmasında İzlenebilecek Adımlar	38
Şekil 3. Karma Yöntem Araştırma Çeşitleri.....	38
Tablo 3. Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bilgiler	40
Tablo 4. Araştırma sürecini gösteren tablo.....	41
Tablo 5. Deney sürecinde işlenen ders içerikleri ve kullanılan öğretme-öğrenme yöntemleri	42
Tablo 6. GÜdülenme Ölçeğinin Cronbach Alfa Katsayıları	63
Tablo 7. Deney Grubunun PBÖA Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	66
Tablo 8. Deney Grubunun PBÖA Puanları	67
Tablo 9. Deney Grubunun GÖ Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	67
Tablo 10. Deney Grubunun GÖ Faktör Puanları.....	68
Tablo 11. Deney Grubunun PBÖA Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	69
Grafik 1. Genel Başarı (PBÖA) Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği.....	69
Grafik 2. Teknik Boyut Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği.....	70
Grafik 3. Müzikal Boyut Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği.....	70
Tablo 12. Deney Grubunun GÖ Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	71
Grafik 4. İçsel Hedef Düzenleme Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği	72
Grafik 5. Dışsal Hedef Düzenleme Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği.....	72
Grafik 6. Görev Değeri Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği.....	73
Grafik 7. Özyeterlik Algısı Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği	73
Grafik 8. Öğrenme Kontrolü İnancı Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği	74
Grafik 9. Sınav Kaygısı Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği	74
Tablo 13. Öğrencilerin Deney Öncesi Derse Yönelik Görüşlerine Ait Veriler.....	75
Tablo 14. Öğrencilerin Deney Sonrası Derse Yönelik Görüşlerine Ait Veriler.....	77
Tablo 15. Öğrencilerin Etkinliklere Yönelik Görüşlerine Ait Veriler.....	79

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

GSSL: Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi

GÖ: Güdülenme Ölçeği

PBÖA: Performans Başarısı Ölçme Aracı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan temel kavramlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çalgı eğitimi, müzik eğitimi sürecinin temel bileşenlerinden biridir. Çalgı eğitiminin içeriği, müzik eğitimi türlerine göre farklılık gösterir. Genel bir ifadeyle çalgı eğitiminin temel amacı: psiko-motor davranışları beceriye dönüştürmek ve bireyin müzikal gelişimini sağlamaktır. Ercan ve Ertem'e göre (1999) müzikal gelişim; müziği anlama, kavrama, müziksel iletişim kurma, müziksel yaratıcılığı geliştirme, kuramsal bilgiler edinme ve bu kazanımları performansa dönüştürme şeklinde gerçekleşir. Çalgı eğitiminin odağında "çalma eylemi" yer alır. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların bir örüntüsü olan çalma eylemi (Yağışan, 2008) zihin ve kasların eşgüdümü kullanımı gerektirir. Bu anlamda çalgı çalma eylemi için bazı temel niteliklere ihtiyaç vardır. Fayez'e (2001) göre çalgı çalacak kişide bulunması gereken bu nitelikler; işitme yeteneği, ritm duygusu, müzikalite, bellek vb. müziksel nitelikler; duyu organlarında tam duyarlılık ve uyum, el ve parmak yapısı ile iki kol arasındaki eşgüdüm vb. fiziksel nitelikler ve zeka, dikkat, algılama vb. ruhsal niteliklerdir.

Yukarıda vurgulanan niteliklerin yanı sıra özellikle bu çalışmanın kapsamını oluşturan mesleki çalgı eğitimi, üst seviyede bilgi, beceri, düzenli çalışma alışkanlığı ve etkili öğrenme stratejilerine sahip olmayı gerektirir. Bu yönüyle çalgı eğitimi, öğrenen ve öğretene için karmaşık ve 'zor' bir eğitim alanıdır. Eğitim psikolojisi literatürü, tutum, kaygı, özgüven, hazırbulunuşluk, öğretim programı, eğitim politikaları, eğitim-öğretim ortamları, öğretim materyalleri vb. bireysel ve çevresel birçok değişkenin başarı üzerinde etkili olduğuna dikkat çekmektedir (Feldman, 1997; Slavin, 2013). Bu değişkenlerin yanı sıra özellikle motivasyon ve öğrenme-öğretme yaklaşımları, çalgı eğitiminde başarı için en fazla ihtiyaç duyulan diğer iki önemli etkidir.

Motivasyon, davranışı zaman içinde harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren içsel ve dışsal süreçleri tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Slavin, 2013). Eğitimle ilişkili farklı bilim dalları motivasyon olgusunun etkili öğretim için önemli bir olgu olduğuna vurgu yapmaktadır (Feldman, 1997; Slavin, 2013). Motivasyon, öne çıkan öğrenme kuramlarında farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Davranışçı öğrenme

kuramına göre motivasyon, çevresel bir değişken iken bilişsel öğrenme kuramına göre içsel bir olgudur. Sosyal öğrenme yaklaşımı ise motivasyonu içsel ve dışsal pekiştiricilerle birlikte ele almaktadır.

Öğrenme kuramları, bireyin öğrenme sürecini farklı perspektiflerden ele almakla birlikte, öğrenme sürecinde her bireyin yeterliliğinin ve beklentilerinin farklı olduğuna, bu nedenle farklı şekilde güdüleneceklerine vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte motivasyonu yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olduklarını (Duy, 2012) ve bu öğrencilerin, üst düzey bilişsel becerileri kullanma, bilgiyi içselleştirme ve koruma, azimli olma, işin zorlayıcı yönlerini üstlenme, ezbere dayalı öğrenmeden çok anlamlı öğrenme gerçekleştirme vb. özelliklere sahip olduklarını gösteren (Ormrod, 2013; Slavin, 2013) önemli bulgular mevcuttur. Bu görüşlerin yanı sıra müzik ve çalgı eğitimde motivasyon olgusunun; özgüven, öz-saygı, yetenek algısı, geçmiş müzik deneyimleri, üstbilişsel ve öz-düzenleme becerilerinin kullanımı, çalışma alışkanlığı, öğretmen, aile, akranlar, sınıf atmosferi vb. bireysel ve çevresel birçok değişkenle bağlantılı olduğu bilinmektedir (Austin ve Vispoel, 1992; Asmus, 1994; Hallam, 2002; Zimmerman, 2005; Kwan, 2007; Sichivitsa, 2007; Modiri, 2012; Özmenteş, 2013; Burak, 2014; Girgin, 2015). Bu sonuçlara karşın, motivasyonsuzluk, çalgı eğitiminde karşılaşılan temel sorunların başında gelmektedir (Schmith, 2005).

Çilden'e (2016) göre çalgı eğitiminde zihinsel ve fiziksel becerilerin öğrenciye kazandırılması, iyi düzenlenmiş bir öğretim programı ile sistemli, aşamalı ve planlı bir çalışmayı zorunlu kılmaktadır. Bu anlamda öğrencinin bireysel farklılıklarını ve motivasyonu etkileyen değişkenleri dikkate alan bir planlama, çalgı eğitiminde başarıyı etkileyecektir. Örneğin Schmidt'in çalışmasında (2005) öğrencilerin, rekabetçi veya bireyselleştirilmiş amaç yapıları yerine işbirlikli amaç yapılarına göre tasarlanan çalgı öğrenme-öğretme ortamlarında daha iyi öğrendikleri ve daha iyi motive oldukları görülmektedir. Diğer taraftan son yıllarda modern motivasyon kuramlarına göre yürütülen çalışmalarda ise çalgı eğitimi sürecinde öğrencilerin aldıkları eğitime ilişkin kişisel beklentileri karşılandığında ve özerklik sağlayıcı ortamlar sunulduğunda, motivasyonun arttığı görülmektedir (Evans, McPherson ve Davidson, 2012; McPherson ve Diğ., 2015). Bu çalışmalara karşın, müzik ve çalgı eğitimi süreçlerinde çalgı öğretmenlerinin daha denetleyici ve dışsal motivasyon kaynaklarını kullanma eğiliminde olduklarını gösteren kanıtlar da mevcuttur (Legutki, 2010). Diğer taraftan

çalgı öğretimi dersleri; öğretmenin daha çok çalgı ile ilgili becerilerini sergilediği ve konu ile ilgili deneyimlerini aktardığı, öğrencinin ise öğretmenin çalgıdaki davranışlarını ve müzikalitesini taklit ettiği usta-çırak ilişkisine dayalı yürütülen bir yapıya sahiptir (Özmenteş, 2013). Diğer bir ifadeyle çalgı eğitimi derslerinde baskın olan öğretim yaklaşımı geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerine dayanmaktadır (Çilden, 2016). Ancak alanyazın araştırmaları, tercih edilen öğretim yöntemlerinin başarı üzerinde etkili olduğunu, bu nedenle müzik eğitimi ve çalgı eğitimi süreçlerinde öğrencide ilgi uyandıran ve güdülenmeyi sağlayan farklı öğretme-öğrenme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Kaplan ve Stauffer, 1994; Cangro, 2004; Uysal; 2004; Parker, 2007; Sichivitsa, 2007). Bu anlamda, güncel eğitim uygulamalarında öne çıkan aktif öğrenme, çalgı eğitiminde başarı ve motivasyon üzerinde etkili olabilme potansiyeline sahip olan bir yaklaşımdır.

Günümüz eğitim sistemleri, öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımdan, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli olarak tanımlanan bir öğrenme-öğretme yaklaşımına doğru eğilim içindedir (Douville ve Pugalee, 2003). Bu eğilim, öğrenme-öğretme ortamlarında ve süreçlerinde öğrencilerin edilgen öğrenenler yerine, ihtiyaç duyduğu bilgiyi nerede ve ne şekilde bulacağını bilen, eleştirel düşünebilen, kendi öğrenmesinde sorumluluk üstlenen, öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve öğrenme sürecine aktif olarak katılan, yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu yönde kullanan, etkin bireyler olmalarını, diğer bir deyişle “öğrenmeyi öğrenmelerini” gerektirmektedir (Kaya, 2012). Birçok eğitimcinin ifade ettiği gibi; iyi bir öğretim öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmeyi kapsamaktadır (Jacobson, 1998; Paris ve Paris, 2001). Durum çalgı eğitimi alanı içinde geçerlidir. Ryan’a (1987) göre, çalma becerilerinin gelişmesi için en temel etkenlerden biri farkındalığı arttırmaktır ve farkındalık çalgı çalma süreçlerinde zorlukların üstesinden gelmesine yönelik özel yollar keşfedilmesine ve uygulanmasına olanak tanır (Akt. T. Yokuş, 2009). Bu bağlamda çalgı öğrenimi süresince, bir öğrencinin, iyi bir çalıcı olmak için çalmaya yönelik temel teknik ve yöntemlerden haberdar olmanın yanı sıra bilişsel farkındalık kazanmış olması da gerekir Bu nitelikler, aktif öğrenme yaklaşımı ile tasarlanan öğrenme-öğretme süreçleriyle kazandırılabilir.

İlgili literatür, aktif öğrenme ve aktif öğrenmeyle ilişkili yaklaşımlara göre temellendirilen müzik ve çalgı derslerinin; tutum, özgüven, özyeterlik algısı, müziksel alan bilgisi, öğrenme stratejileri, deşifre çalma, çalgı performansı, derse katılım, derse ilgi ve sınıf içi davranışlar üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Hwong, Caswell, Johnson ve Johnson, 1993; Bilen, 1995; Goliger, 1995; Kocabaş, 1995; Çizmeci, 2006; Fisher, 2006; Yaltur, 2006; Canakay, 2007; H. Yokuş, 2009; T. Yokuş, 2009; Saygı, 2009; Sözen, 2012; Gürpınar, 2014; Ergin, 2015). Bu çalışmalarla birlikte ulusal ve uluslararası literatürde çalgı eğitimi ve motivasyon ilişkisinin sıklıkla ele alındığı görülmektedir (Austin ve Vispoel, 1992; Sandene, 1997; Gumm ve Essmann-Paulsen, 2001; Dick, 2006; Sungurtekin, 2010; Özmenteş, 2012; Turan Engin, 2012; Özmenteş, 2013; Özçelik Herdem, 2016; Kılınç, 2017; Yıldız, 2017). Ancak yapılan detaylı taramada, çalgı eğitiminde motivasyon ve başarı değişkenlerinin aktif öğrenme çerçevesinde ele alındığı bir çalışmaya ulaşılamadığını da vurgulamak gerekir.

Yukarıdaki görüşlerden hareketle, viyola eğitiminde aktif öğrenmeye dayalı etkinlik uygulamalarının, viyola eğitimi sürecini daha başarılı kılacağı, viyola öğrencilerinin derse yönelik motivasyonları ve görüşlerini olumlu yönde etkileyeceği ve dolayısıyla eğitim kalitesini yükselteceği düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini, ‘aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin viyola öğrencilerinin performans başarıları, motivasyon düzeyleri ve derse yönelik görüşlerine etkisi nasıldır?’ sorusu oluşturmaktadır.

1.3. Alt Problemler

1. Aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler viyola öğrencilerinin performans başarıları üzerinde etkili midir?

2. Aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler viyola öğrencilerinin derse yönelik motivasyon düzeylerinde farklılık yaratmış mıdır?

3. Aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler viyola öğrencilerinin derse yönelik görüşlerinde değişiklik oluşturmuş mudur?

a) Öğrencilerin deney sonrası görüşleri deney öncesi görüşlerine göre nasıl değişim göstermiştir?

b) Öğrencilerin aktif öğrenmeye dayalı etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Amaç

Araştırmanın amacı, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları ve Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde yürütülen viyola eğitiminde kullanılmak üzere hazırlanmış aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin, öğrencilerin viyola performans başarıları, bireysel çalgı (viyola) dersine yönelik motivasyon düzeyleri ve görüşleri üzerindeki etkisini saptamaktır.

1.5. Önem

Bu araştırmanın; mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerle akademik konularda stratejik çalışmanın nasıl uygulanacağını incelenmesine olanak sağlaması, çalgı eğitiminde aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler yoluyla öğrencilerin çalgı performans başarıları düzeylerinin artırılmasına yardımcı olması, ülkemizdeki viyola öğretiminde aktif öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı ilk çalışma olması ve gelecekte yapılması muhtemel çalışmalara örnek ve kaynak teşkil edebilecek olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

- ❖ Aktif öğrenme etkinlikleri viyola öğretiminde kullanılabilir.
- ❖ Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını cevaplayan çalışma grubundaki öğrenciler, sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.
- ❖ Viyola performansının puanlanmasında, puanlayıcılar tarafsız ve gerçeği yansıtan biçimde davranmışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında ve Tokat Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde eğitimine 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı itibarıyla devam eden, bireysel çalgısı viyola olan öğrencilerle sınırlıdır.

2. Uygulanacak olan aktif öğrenmeye dayalı viyola öğretimi, 8 haftalık deney süreciyle sınırlıdır.

3. Araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün belirlediği süre dilimi ve araştırmacının maddi olanakları ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Aktif Öğrenme: “Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir.” (Açıkgöz, 2014: 17)

Motivasyon(Güdülenme) : “Kişiyi harekete geçiren, bu hareketin sürdürülmesini sağlayan ve kişinin yönünü belirleyen güç.” (Slavin, 2013: 286)

Performans: “Yapılan ortaya konulan, gösterilen, yürütülen ya da yerine getirilen bir iş...” Diğer bir deyişle, “bir düşünüyü, bir tasarımı ya da bir kuramı gerçekleştirme işi.” (Uçan, 2005)

Performans başarısı: “Yürütülen ya da yerine getirilen işe yönelik gösterilen ansal ya da eylemsel etkinliklerin olumlu yönü.”(T. Yokuş, 2010: 163)

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde, araştırma kapsamında ele alınan kavramlar, kuramlar ve stratejilere ilişkin kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.1.1. Aktif Öğrenme

Eğitimdeki çağdaş eğilimlerin, geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımdan yapılandırmacı ve öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme yaklaşımına doğru geçiş yaptığı bilinmektedir. Özellikle 1970’ler itibarı ile davranışçı yaklaşımdan bilişselcilğe geçişin hızlanması sonucunda öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencinin edilgin alıcı olarak görüldüğü anlayıştan, aktif katılımcı olduğu görüşüne evrimle söz konusu olmuştur. Bu sürecin sonucunda aktif öğrenme kavramına yeni anlamlar yüklenmiş, temel düşüncelerine ilişkin kanıtlar elde edilmiş ve bu düşüncelerin sınıf ortamında kullanılmasına elverişli öğretim teknikleri geliştirilmiştir (Açıkgöz, 2014).

Son yıllarda oldukça fazla ilgi gören bir kavram olan aktif öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım temeline dayanır ve geleneksel eğitime radikal bir değişiklik getirme veya bir alternatif oluşturma çabasının ürünü olarak ele alınabilir.

Son yıllarda bilişsel psikoloji alanına Piaget, Vygotsky ve onların takipçilerinin yapılandırmacı teorileri hâkim olmuştur (Stern, 1997). Milli Eğitim Bakanlığının son dönemde geliştirdiği programların özellikle bu bakış açısıyla hazırlanmış olması sebebiyle ülkemizde de daha fazla ilgi çeker hale gelen yapılandırmacılık Dewey’e (1963) göre öğrencilerin gözlemleyerek değil yaparak ve deneyimleyerek daha fazla şey öğrendiklerini ifade eder (Akt. Brown, 2008: 30). Brooks ve Brooks’a (1993) göre “yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir” (Akt. Şimşek, 2015: 156).

Yapılandırmacılar, “bilginin kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından yapılandırıldığını, çevreden pasif bir biçimde alınmadığını” savunmaktadırlar (Koç ve Demirel, 2004: 174). Yapılandırmacılara göre öğrenciler, dünyayı kavrama biçimlerini önceki yaşantılarına dayanarak kendi deneyimlerinden inşa ederler (Stern, 1997).

Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (2004) geleneksel ve yapılandırmacı sınıf karşılaştırmasını şu şekilde yapmışlardır:

Tablo 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıf Karşılaştırması

	GELENEKSEL SINIF	YAPILANDIRMACI SINIF
Amaç	<ul style="list-style-type: none"> • Bilginin aktarılması 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilginin yapılandırılması
Müfredat	<ul style="list-style-type: none"> • İçerik merkezli • Katı, ardışık 	<ul style="list-style-type: none"> • Problem merkezli • Esnek, örüntülü
Öğretim Odağı	<ul style="list-style-type: none"> • Bilginin parçalara ayrılması • Yatay, yüzeysel 	<ul style="list-style-type: none"> • Büyük fikirler • Derinlik
Planlama	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen tarafından yapılır 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen ve öğrenci tarafından yapılır
Öğretim Yöntemleri	<ul style="list-style-type: none"> • Anlatım • Öğretmen doğru cevabı arayan sorular sorar • Ezberci • Öğretmen dönütüne göre öğrencinin alıştırma yapması • Bağımsız öğrenci alışımları 	<ul style="list-style-type: none"> • Açık uçlu tartışma • Öğrenci kaynaklı sorular • Problem çözme • Araştırmacı • Aktif öğrenme • İşbirlikli öğrenme • Bireysel ve grupla yapılandırma
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenmeden bağımsız • Öğrenmeyi ölçmeyi ve öğrencileri derecelendirmeyi amaçlar • Özne sınav ve testler • Dışarıdan veya öğretmen tarafından tasarlanır 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenmeyle bağlantılı • Öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte planlanır • Öğrencinin yapılandırma düzeyini belirlemeye yönelik • Oluşturmacı • Ürün ve süreci birlikte değerlendirme • Bireyi, grubu değerlendirme

(Akt. Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 51-52)

Son dönemde öğretme ve öğrenme üzerine yapılan araştırmalardan ortaya çıkan en net ve en önemli bulgulardan biri , öğrencinin bir şekilde aktif olarak öğrenme sürecine girmesiyle daha fazla ve daha iyi öğrenmenin elde edilmesidir (Løkse, Låg, Solberg, Andreassen ve Stenersen, 2017).

Saban'a (2009) göre öğrenciler öğrenme süreçlerine zihinsel, duygusal, sosyal, ve fiziksel yönden aktif olarak katılırlar ve öğrenilenlerin kendileri için ne ifade ettiğine kendileri karar verirler. Öğrenciden bir şeyin ezberlenmesi ve tek bir doğru cevaba ulaşması istenirse anlamlı öğrenme gerçekleşmez.

Literatürde sık görünmesine rağmen, 'aktif öğrenme' terimi, tanımlanabilir bir köken veya ortak bir tanımdan yoksun görünmektedir. Alandaki farklı yazarlar bazı terimleri farklı şekilde yorumladıklarından, aktif öğrenme için evrensel olarak kabul edilmiş tanımların sağlanması mümkün değildir (Bonwell ve Eison, 1991; Kane, 2004; Prince, 2004). Bununla birlikte, bazı genel kabul görmüş tanımlara ulaşmak ve ortak terimlerin kullanımlarındaki farklılıkları vurgulamak mümkündür.

Açıkgöz (2014: 17) aktif öğrenmeyi "öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz-düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir" şeklinde açıklamıştır.

Greenwood Dictionary of Education'da aktif öğrenme "Öğrencilerin fikirlerini ve bu fikirleri nasıl kullandıklarını düşünmeye yönlendirildiği faaliyetlerde bulunma süreci. Öğrencilerin belirli bir disiplindeki kavramları veya sorunları ele almada kendi anlama ve becerilerini düzenli olarak değerlendirmelerini isteme. Katılarak veya katkıda bulunarak bilgi edinme. Öğrencileri zihinsel ve çoğunlukla fiziksel olarak, bilgi toplama, düşünme ve problem çözme çalışmalarını içeren etkinliklerle öğrenmelerinde aktif tutma süreci" şeklinde tanımlanmaktadır. (Collins ve O'Brien, 2011: 6)

Prince (2004) aktif öğrenmeyi, öğrencileri öğrenme sürecine dahil eden, öğrencilerin anlamlı öğrenme etkinlikleri yapmalarını ve ne yaptıkları hakkında düşünmelerini gerektiren bir öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır.

Aktif öğrenme, insanların bir anlam ifade etme sürecine girerek öğrendikleri fikrini ifade eder. Bu süreç, öğrencinin bilişsel süreçlerini düzenlemesini gerektirir. Bilgi, önceki bilgilerle ilişkili olarak aktif bir şekilde inşa edilir ve çevreden pasif olarak alınmaz (öğretmen, kitaplar vb.) (Watkins, Carnell ve Lodge: 2007).

Bonwell ve Eison'a (1991) göre öğrenciler hem pasif hem de aktif olarak öğrenirler. Pasif öğrenme, öğrencilerin 'bilgi toplayıcıları' rolünü üstlendiğinde gerçekleşir; yani, doğrudan öğrenme sürecine katılmamaktadırlar. Aktif öğrenme daha çok, öğrenciler dinlemenin yanı sıra bir şeyler yaparken meydana gelir.

Simons'a (1997) göre ise tüm öğrenme süreci belirli bir anlamda aktiftir, ancak bazı öğrenme türleri diğerlerinden daha aktiftir. Aktif öğrenme, bir anlamda öğrenenin öğrenme sürecinin yönleri hakkında karar vermek için fırsatları kullanması anlamına gelir. Aktif öğrenmenin ikinci bir tanımı onu başka bir anlamda zihinsel aktiviteye bağlar: öğrencinin zihinsel becerilerini öğrenme sırasında kullanma zorunluluğunu ifade eder. Bu nedenle, aktif öğrenme bir yandan öğrenme hakkındaki kararlarla diğer yandan da düşünmeyi aktif olarak kullanmakla ilgilidir (Simons, 1997).

Simons'un görüşlerine paralel başka bir görüş de Kane (2004) tarafından belirtilmiştir. Kane'e göre aktif öğrenme, öğretme ve öğrenmenin doğası hakkında genelleştirilmiş ilkeler geliştirdiği için bir teori olarak tanımlanabilir, ancak pratik öğretim metodolojilerinin uygulanmasıyla da yakından ilişkilidir, çünkü eğitimcilerin farklı öğrenme durumlarında uygun şekilde yararlanabilecekleri çeşitli aktivitelere ve pedagojik tekniklere örnekler verir. Aktif öğrenmeyi "katılımcı öğrenme" kavramı ile ilişkilendiren Kane'e göre aktif öğrenme, öğrenme ortamlarında 'bilgi aktarımına dayalı' eğitim görünümünden daha az pasif, öznenin daha ön planda olduğu bir görüntüye çevirmek için; (a) öğrencilerde bağımsız, eleştirel düşünmeyi teşvik etmeyi amaçlar (b) öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları için öğrencileri teşvik eder (c) öğrencileri projeler, tartışmalar, rol yapma alıştırılmaları vb. çeşitli açık uçlu aktivitelere dahil eder.

Aktif öğrenme genellikle öğrencileri öğrenme sürecine dahil eden herhangi bir öğretim yöntemi olarak tanımlanır. Kısacası, aktif öğrenme öğrencilerin anlamlı öğrenme etkinlikleri yapmalarını ve ne yaptıklarını düşünmelerini gerektirir. Bu tanım, ev ödevi gibi geleneksel etkinlikleri içerebilse de, pratikte aktif öğrenme, sınıfta

gerçekleştirilen etkinlikleri ifade eder. Aktif öğrenmenin temel unsurları öğrenci etkinliği ve öğrenme sürecine katılımıdır. Aktif öğrenme genellikle öğrencilerin pasif olarak eğitmeninden bilgi aldığı geleneksel dersin zıttı olarak ele alınır. (Bonwell ve Eison, 1991)

Yaparak öğrenme birçok öğrenme yaklaşımında olduğu gibi aktif öğrenmede de kullanılan ve önem verilen bir yöntemdir. Fakat yaparak öğrenmenin kendi başına öğrenmeyi sağlamak için yeterli olmadığına farkına varmak önemlidir. Aktif katılım aktif öğrenme ile aynı şey değildir. Aktif öğrenmeyi amaçlayan öğretim yöntemleri, öğrencinin konuyla ilgili bilgileri seçmesine yardımcı olmak, bu bilgiyi tutarlı bir şekilde düzenlemek ve bu bilgiyi mevcut olan bilgiyle bütünleştirmek gibi bilişsel süreçlerle meşgul olmayı amaçlar (Turner, 2004; Arslan, 2006; Watkins, Carnell ve Lodge, 2007).

Bonwell ve Eison'a (1991: 2) göre aktif öğrenme terimi eğitim literatüründe hiçbir zaman kesin olarak tanımlanmamış olsa da, sınıfta aktif öğrenmeyi teşvik eden stratejilerin bazı karakteristik özellikleri vardır:

- Öğrenciler pasif dinlemeye göre daha fazla derse dahil olurlar.
- Bilgi aktarmaya daha az önem verilir, öğrencilerin becerilerini geliştirmek daha önemlidir.
- Öğrenciler üst düzey düşünmeye dahil olurlar (analiz, sentez, değerlendirme).
- Öğrenciler okuma, tartışma, yazma gibi etkinlikleri yapan konumdadır.
- Öğrencilerin kendi tutum ve değerlerini keşfetmesine daha fazla önem verilmektedir.

Açıkgöz'e (2014: 35-36) göre aktif öğrenmenin gerçekleştirildiği sınıflar ile geleneksel sınıfların genel karşılaştırması şu şekilde yapılmıştır:

Tablo 2. Aktif ve Geleneksel Sınıf Karşılaştırması

	Aktif Sınıf	Geleneksel Sınıf
Görüntü	Öğrenciler çeşitli biçimlerde otururlar, sınıfın önü arkası belli değil aynı anda her köşesinde etkinlik sürmekte, hareketli sürekli etkileşim halinde, öğretmen sınıfta dolaşarak gereksinim duyanlara yardım etmekte.	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturmakta ve başlarında bir öğretmen anlatım yapmakta, etkileşim çok sınırlı.
Amaç	Bilginin özümsemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme, kavrama.	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması.
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz vermedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımlarda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksiklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden-sonuç ilişkilerini bulur, bilgiyi yeniden yapılandırır ve sınıflar, öğrenmek için uğraşır.	Pasif alıcı; not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavda tekrarlar, daha sonra unuttur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı.	Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici.

(Tablonun devamı)

	Aktif Sınıf	Geleneksel Sınıf
Sorunlar	Öğrenciler arasında fikir çatışmaları yaşanabilir. Ancak bunun geliştirici yönleri vardır.	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplinin bozulması, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmenin yavaşlığı, güdüsüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatı bulamama.
Avantajları	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı.	-
Yetiştirilen İnsan Tipi	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağduyulu, gayretli, bilgili, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen.	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken olmayan, yaratıcı olmayan, bağımlı kişilik...
Bağlam	Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirme, herkesin başarılı olmasını sağlama.	Yalnız öğrenme, yarışma, iyileri seçme ve başarısızları eleme, öğrencinin kapasitesini durağan kabul etme, tek tip öğretim.

Ana fikri öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırmak olan aktif öğrenme kavramı, öğretimin etkinliğini artırmak için vazgeçilmez bir tekniktir. Çoğu durumda, aktif öğrenme herhangi bir maliyet artışı olmadan ve mevcut öğretim uygulamalarında sadece mütevazı bir değişiklikle kullanılabilir. Yüksek getiri ile düşük risklidir (Bonwell ve Eison, 1991).

Turner (2004) aktif öğrenme kullanmanın getirdiği avantajları şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Öğrenciler diğer öğrencilerle işbirliği yaparlar
- 2- Grup çalışması sıklıkla kullanılır
- 3- Müfredat geliştirme öğrenciyi esas alır
- 4- Öğretmenler daha çeşitli öğretim yöntemleri kullanmaktadır
- 5- Öğrenciler fikir ve ürünü sahiplenirler
- 6- Öğrenciler çalışmanın gelişimine fikirleriyle katkıda bulunurlar
- 7- Öğrenciler kendi öğrenmelerinde aktiftirler
- 8- Öğrenmenin sorumluluğu öğrenciye yüklenir
- 9- Öğrenciler tarafından öz- disipline ihtiyaç duyulur
- 10- Süreç becerileri önemli öğrenme hedefleri haline gelir
- 11- Kaynak tabanlı öğrenme yöntemleri sıklıkla kullanılır
- 12 Öğretmen bir bilgi sağlayıcı değil, bir rehberdir

Açıkgöz (2014) aktif öğrenmenin avantajlarını farklı bağlamda ele almış ve şu şekilde aktarmıştır:

Kullanışlılık: Kısa süreli veya uzun süreli etkinlikler yoluyla farklı zaman dilimlerinde kullanılabilir olması, farklı konu alanlarına yönelik çeşitli etkinlikler içermesi, birçok öğretim yöntemini içermesi bakımından kullanışlıdır.

Ekonomiklik: Öğretimin gerçekleşmesi için fazladan ekipmana ve görevliye, farklı mekânlara ihtiyaç duyulmaz.

Destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkiler: Eğitim sürecinde sadece akademik başarı önemli değildir. Öğrenme isteği, okuma alışkanlığı, başkalarıyla birlikte çalışma, özsaygı, liderlik, paylaşma, işbirliği yapma vb. hususlar da aktif öğrenmede önem kazanır.

2.1.2. Aktif Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmen

İnsanların nasıl öğrendiklerine dair son dönemde yapılan nörobilim, biyoloji ve bilişsel psikoloji araştırma bulguları, ‘Öğrenmeyi yapan, işi yapan kişidir’ şeklinde bir sonuç ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin çok fazla iş yaptığı geleneksel öğretmen merkezli öğretim modelinin daha az etkili olduğunu ve öğrencilerin

öğrenmelerine zarar verebileceğini kuvvetle ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme çalışmalarının çoğunu yapmalarını sağlayan yeni bir yaklaşım gerekmektedir (Doyle, 2011).

Araştırma literatürünün analizi, öğrencilerin başarılı olmak için “dinlemek” ten daha fazlasını yapması gerektiğini önermektedir: Okumak, yazmak, tartışmak veya sorunların çözümü ile meşgul olmak zorundadırlar, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme görevlerine katılmaları gerekir. Öğrenmede, öğrenme ürününün yanı sıra öğrenme süreci de önemlidir. Eğitimci, öğrenenlerin kendi bilgi düzeylerini ve düşüncelerini keşfedebilecekleri ve geliştirebilecekleri uygun öğrenme “etkinlikleri” düzenlemelidir. Aktif öğrenme stratejileri bu amaçla farklı öğrenme alanlarına yönelik öğrencilerin ne yaptıklarını düşünmelerini içeren eğitici faaliyetler olarak tanımlanabilir (Bonwell ve Eison, 1991; Kane, 2004).

Sınıfta aktif öğrenmeyi gerçekleştirmenin en iyi yolu, öğrenme ürünleri yerine süreçlere odaklanmaktır. Aktif öğrenme, sınıf uygulamalarını, bilginin öğrenenlerin pasif zihinlerine aktarıldığı statik bir görünümünden, proje tabanlı, probleme dayalı ve işbirlikçi etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ortamı oluşturmalarına veya öğrenme ortamına katılmalarına yardımcı olan dinamik bir etkileşime dönüştürür (Silberman, 1996).

Aktif öğrenme, öğrencilerin kendileri tarafından ya da bir öğretmen ile işbirliği içinde alınan kararların sayısını ve çeşitlerini ifade eder. Daha aktif öğrenme biçimlerinde öğrenciler kendi planlarını yaparlar, sevdikleri öğrenme hedeflerini ve aktivitelerini seçerler, ilerlemelerini test ederler, hataları ve başarıları tespit ederler. Aktif öğrenme, bu anlamda, öğrenenlerin kendileri tarafından öğrenme etkinliklerinin hazırlanması, yürütülmesi, düzenlenmesi, kontrolü, geri bildirim ve sürdürülmesi ile ilgilidir (Simons, 1997).

Ünal’a (1999: 375) göre Aktif öğrenmede öğrenci,

- Olası öğrenme hedef ve etkinliklerini araştırır;
- Kendine özel öğrenme hedeflerini seçer;
- Hangi hedefleri hangi nedenlerle seçtiğinin bilincindedir;
- Öz güveni vardır veya gereğinde özgüvenini kendisi geliştirir;
- Öğrenme etkinliklerinin seçimini ve programını yapar;

- Öğrenme güdüsü vardır veya bu güdüyü kendisi geliştirir;
- Bir konu üzerinde çalışmaya başlamak için kendine özel bir stratejisi vardır;
- Dikkatini toplar, eski öğrendiklerini hatırlar;
- Okur, dinler ve analiz yapar;
- Edindiği bilgiler arasında ilişki kurar, mümkünse şematik olarak gösterir;
- Öğrendiklerini yeni durumlara uygular, yeni uygulama alanları araştırır;
- Öğrenip öğrenmediğini sürekli kontrol eder;
- Kavrayıp kavramadığını anlamak için öğrendiklerini çeşitli şekillerde ifade eder;
- Yeni öğrenme stratejilerini dener;
- Başarısızlık durumunda başarısızlık nedenlerini araştırır;
- Kendi performansını değerlendirir;
- Kendi performansı hakkında geri-bildirim için dış kaynaklardan faydalanır;
- Öğrenmiş olmanın getirilerini düşünerek kendini güdüler;
- Dikkat ve enerjisini iyi yönetir, gerektiği yerde çalışmaya ara vermesini bilir.

Aktif öğrenmede öğrenmenin sorumluluğunun öğrencide olması, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki rolünde geleneksel öğretime göre farklılıklar meydana getirir. Aktif öğrenmede aktif olanın öğrenci olması, öğretmenin sorumluluğunun olmadığı veya öğrencilerin her istediğini yapması, öğretmenin ise sürece katılmaması anlamına gelmez. Aktif öğrenmede öğretmen gelenekselden farklı olarak, kendi kararlarını uygulayan değil öğrencilere rehberlik eden, önerilerde bulunan, fikir veren, yön gösteren ve gelişimi izleyen bir konumdur. Yaşanan veya yaşanabilecek sorunlara önlem almak öğretmenin sorumluluğundadır. Öğrenme ortamlarında öğretmen çalışılan etkinliğe öğrencilerden biri gibi katılır (Açıkgöz, 2014).

Eğitimciler, öğrenenler ve yöntem arasında çok önemli aracılık rolüne sahiptir. Aktif öğrenmeye ilişkin kapsamlı bir öğretim tekniği repertuarına ve belirli bir durum için uygun etkinliği bulma veya yaratma arzusuna sahiplerse, öğrenme deneyiminin kalitesi üzerinde gerçek bir etkiye sahip olabilirler (Kane, 2004).

Açıkgöz'e (2014) göre aktif öğrenmenin ortaya çıkardığı öğretmen rolleri şunlardır:

Kolaylaştırıcılık: Aktif öğrenme süreçlerinde kararlar öğrenciler tarafından alınmaktadır. Fakat deneyim gerektiren veya fikir sahibi olunmayan durumlarda karar almak zorlaşmaktadır. Bu gibi durumlarda öğretmenin görevi ihtiyaç duyulan yerde öğrenciye yardımcı olmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğretmen öğrenci için bağımsız öğrenmeyi sağladığı gibi bağımsız öğrenmenin nasıl yapacağını da öğretir.

Araştırmacılık: Bilgi çağının gerekliliği olarak toplumu yapılandıran öğretmenlerin; hem kişisel gelişimlerdeki sürdürülebilirliği sağlamaları hem de rol model olmaları bakımından, araştırma becerilerinin üst düzeyde olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerinde gözlem, hipotez geliştirme, veri toplama, verileri çözümlenme ve sonuçları yorumlama gibi araştırma sürecinin işlemlerini derste kullanması derste yapılan uygulamaların sonuçlarını değerlendirme, karşılaşılan sorunların çözümü için öneriler geliştirme gibi uygulamalarda öğrenmeye destek olur.

Tasarımcılık: Öğrencilerin öğrenmelerine yardım ederken her öğrencinin öğrenmesinin kolaylaştırılmasını sağlamak ve öğrencilere doğru önerilerde bulunmak yaratıcı ve bilgili olmayı gerektirir. Öğrenciler tarafından alınacak kararlarla ilgili seçenek sunmak, olası problemlerle ilgili çözümler üretmek öğretmenler için iyi birer tasarımcı olmayı gerektirir.

Harmin ve Toth'a (2006) göre aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin beş anahtar potansiyelinin üzerinde durulması gerekmektedir: 1- saygınlık, 2- enerji, 3- öz-yönetim, 4- işbirliği, 5- farkındalık.

1- Saygınlık: Tüm öğrenciler temelde saygın hissetmek isterler, değersiz hissetmek istemezler. Öğrencilerin tamamen aktif olmaları için yapılması gereken hususlardan biri, öğrencileri saygınlıkla çalışma becerisini kazandıracak şekilde çalıştırmaktır.

2- Enerji: Öğrencilerin enerjilerini hayata aktarma becerileri vardır ve bunu isterler. Bu becerilerinin gelişimine katkı sağlamak gerekir. Hareketsiz biçimde oturmak veya sebepsiz yere uzun süre ayakta kalmak öğrenci gelişimi açısından uygun değildir. Öğrenme ortamında öğrencilerin enerjilerini doğru kanalize edebilecekleri fırsatlar yaratılmalıdır.

3- Öz-yönetim: Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumlu olmaları gerekir. Öğrenmede yaşadıkları zorlukları aşmalarında destekleyici olunmalıdır. Öğretmen rehberliğinde kontrolden çıkmalarına izin verilmeden öğrenme ile ilgili kararların öğrenciler tarafından verilmesi teşvik edilmelidir.

4- İşbirliği: Öğrencilerin sosyal çevresi ile ilişki içinde olması gerekir. İzole edilmiş biçimde kalmak öğrenme için uygun değildir. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunabilecekleri, birbirlerine yardım edebilecekleri, işbirliği içinde öğrenebilecekleri ortamların teşvik edilmesi gerekmektedir.

5- Farkındalık: Öğrencilerin baskı altında kalmadan, sıkılmadan, olan bitenden haberdar olacak şekilde öğrenme etkinliklerine katılımlarının sağlanması önemlidir. Öğrencilerinin dikkatinin dağılmasına fırsat vermeden, paylaşımları destekleyerek, neyi ne için öğrendiğini anlamasını sağlayarak, gerçek hayatta yaşanabilecek problem örneklerine çözüm yolları ürettirerek bu potansiyel geliştirilebilir (Harmin ve Toth, 2006).

2.1.3. Motivasyon

Motivasyon kavramı psikologlar tarafından davranışı zaman içinde harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren içsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon kavramı kişiyi harekete geçiren, bu hareketin sürdürülmesini sağlayan ve kişinin yönünü belirleyen güç şeklinde açıklanabilir (Slavin, 2013). Motivasyon yalnızca öğrencilerin akademik etkinliklere katılmaları bakımından önemli değildir; aynı zamanda katılan etkinlik veya verilen bilgilerden ne kadar öğreneceklerini de belirler (Slavin, 2013).

Etimolojik olarak hareket etmek, eylemde bulunmak anlamına gelen İngilizcede motive, Latince de movere sözcüklerinden gelen motivasyon kavramı organizmayı davranışa iten, bu davranışların düzenlilik ve sürekliliğini belirleyen, davranışa yön ve amaç veren çeşitli iç ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalar olarak tanımlanabilir (Aydın, 2007).

Motivasyon kişiyi eyleme götüren, özel yönlere iten ve belirli eylemleri uygulamaya devam etmemizi sağlayan içsel bir durumdur. Kişi bir şeyi öğrenme konusunda mükemmel bir beceriye sahip olsa bile motivasyon bunu öğrenme

durumumuzu ve ne öğrenmenin ne seviyede gerçekleşeceğini belirler. Ayrıca motivasyon öğrenilen şeyin yapılmasının sürdürülüp sürdürülmeyeceği konusunda da büyük ölçüde sorumludur (Ormrod, 2013).

Motivasyon öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olarak nitelenebilir. Yeterince motive olmamış bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Motivasyonla başarı doğru orantılıdır. Öğrenme süreci yeterli motivasyon gerçekleştiğinde başarılı olmaktadır. Diğer bir ifadeyle; motivasyon ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır (Akbaba, 2006).

Güdülenme (Motivasyon) ile güdü (Motive) farklı kavramlardır. “Güdü insanı eylemde bulunmaya iten içsel güç, uyarıcı” (Duy, 2012: 506); güdülenme ise “bireyin gereksinimlerini doyumak amacıyla öğrenme ve eyleme geçme isteğidir” (Başaran 1990, Akt. Dilekmen ve Ada, 2005: 115).

Güdüleri farklı sınıflandırmalarla ele almak mümkündür. Bu sınıflandırmaların ilkinde güdüler birincil; fizyolojik ya da organik olanlar (açlık, susuzluk, cinsellik, uyku vb.) ve ikincil; sosyal veya psikolojik olanlar (rekabet, başarı, ilgi, yakınlık, sevgi, gerçekleştirim vb.) şeklinde kategorize edilmiştir. İki kategorideki güdülerin de öğrenmede doğrudan etkisi olduğu bilinmektedir, fakat birincil güdüler öğrenme süreci ile oluşmazlar. İkincil güdüler ise güdüleyici özelliklerini öğrenme süreci sonunda kazanırlar (Çırak, 2012).

Diğer bir sınıflamada ise güdüler sürekliliklerine göre durumluk ve sürekli olmak üzere kategorize edilmiştir. Durumluk güdü geçicidir, belli bir olayın etkisiyle ortaya çıkar. Sürekli güdüde ise kalıcılık daha üst seviyededir (Açıkgöz, 2009).

Motivasyon konusunda çalışan farklı kuramcılara göre farklı ayrımlar yapılmış olsa da motivasyon genel olarak dışsal ve içsel motivasyon olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir. Dışsal motivasyon dışarıdan gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkiler yoluyla ortaya çıkar. İçsel motivasyon ise kişinin içinden gelen ilgi, gereksinim, merak vb. etkilerle ortaya çıkar (Açıkgöz, 2009).

Dışsal motivasyon bireyin bir işi, o işi yapmanın kazandıracığı ödül için veya yapmadığında alacağı cezadan kurtulmak için gerçekleştirmesi durumudur. Bir öğrenci kendine yöneltilen soruları öğretmenden övgü almak veya cezadan sakınmak için

yanıtlıyorsa, bu öğrenci için dışsal olarak motive olduğunu (güdülendiğini) söylemek mümkündür. İçsel motivasyonda ise bireyin bir işi, dışsal herhangi bir uyarandan bağımsız olarak sırf o işi yapmış olmanın getirdiği haz, doyum gibi sebeplerle yapması söz konusudur. İçsel motivasyonda işin kendisi motive edici konumdadır. Bir öğrenci kendine yöneltilen soruları yanıtlamaktan zevk aldığı veya dersi sevdiği için yanıtlıyorsa bu öğrenci için içsel motivasyondan söz edilebilir (Duy, 2012).

İçsel motivasyonun, dışsal motivasyona karşı birçok avantajı vardır. Herhangi bir iş konusunda, içsel motivasyona sahip kişilerin aşağıdakileri gerçekleştirmeleri daha olasıdır.

- Teşvik edilmeden ya da ikna edilmeden kendi istekleriyle bir işi takip ederler.
- İşe bilişsel olarak kilitlenirler (dikkatlerini yoğunlaştırırlar).
- İşin daha zorlayıcı yönlerini üstlenirler.
- Konuyu doğru anlamak için çaba gösterirler (ezberlemekten ziyade anlayarak öğrenirler).
- Gerekli durumlarda konuyla, fikirle ilgili değişim sağlarlar.
- Performansta yaratıcılık sergilerler.
- Başarısızlık durumunda azimlidirler.
- Yaptıkları işten zevk alırlar.
- İşin takibi açısından ek fırsatlar araştırırlar
- Üst seviyede başarı sağlarlar (Ormrod, 2013: 428).

Eğer birey içsel olarak motive olmuşsa dışsal motive edicilere gerek yoktur. Bu durumda birey dışarıdan sağlananlarla değil o etkinlikten kazandıklarıyla ilgilenir. Kuşkusuz, öğrencilerin içsel olarak motive olmaları tercih edilen bir durumdur. Bu bazen öğrencinin öğrenme durumundan keyif almasıyla, bazen de içsel güdüyü artırıcı bazı stratejilerle sağlanabilir. Ancak bunu gerçekleştirmek hiç de kolay değildir. Çünkü içsel motivasyonun ortaya çıkarılması ve sürdürülmesi için yalnızca ilgi duymak veya merak etmek yeterli olmayabilir. Ayrıca içsel motivasyon kolaylıkla tahrip de olabilir (Açıkgöz, 2009).

2.1.4. Motivasyon ve İlgili Kuramlar

Motivasyon ve Davranışçı Kuram

Davranışçı yaklaşım motivasyonu açıklayan önemli kuramlardan biridir. Davranışçılar bilindiği üzere öğrenmeyi ve davranışı uyarıcı-tepki arasındaki bağ ile açıklarlar. Motivasyon içinde benzer ilkeler geçerlidir (Duy, 2012). Davranışçılara göre motivasyon geçmişte pekiştirilmiş davranışların pekiştirilmemiş veya cezalandırılmış davranışlara göre daha sık tekrar edildiği ilkesine dayalıdır (Slavin, 2013). Motivasyonda davranışsal yaklaşımın etkililiği büyük ölçüde pekiştirme kullanımına bağlıdır (Öncü, 2005).

Bu kurama göre öğretmenler öğrencilerini motive etmek için önce akademik güdünün göstergesi olan davranışı saptamalı ve pekiştirmeli, güdüsüz veya ilgisiz davranışları ise dikkate almamalıdır (Açıkgöz, 2009).

Motivasyon ve Hümanistik (İnsancıl) Yaklaşım

Bu yaklaşımda bütün insanların güdülenmiş olduğu inancı vardır. İnsanların, yapması tercih edilen şeyler için güdülenmemiş olabileceği, fakat tamamen motivasyonsuz olduklarını söylemenin doğru olmayacağı savunulur. İnsancıl psikoloji, insanı bir bütün olarak zihinsel, duygusal ve sosyal faktörler açısından inceler ve bu faktörlerin öğrenme ve motivasyonu nasıl etkilediği ile ilgilenir (Öncü, 2005). Bu yaklaşıma göre olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmak ve nitelikli öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencide motivasyonu geliştirmede önemlidir (İkiz, 2007).

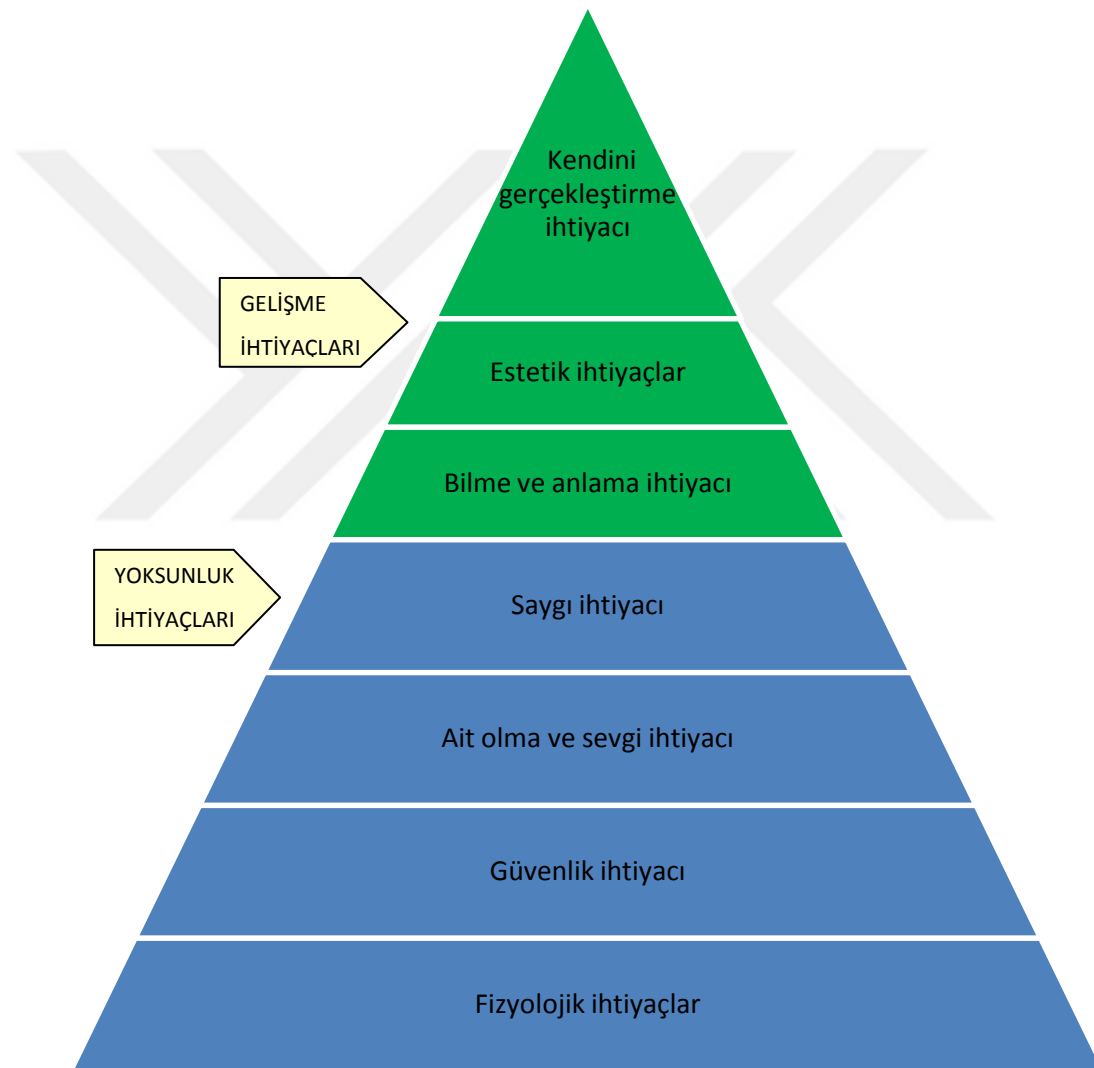
Motivasyon ve İhtiyaç Kuramı

Motivasyona ilişkin literatürde ihtiyaç kuramları önemli bir yere sahiptir. İhtiyaç, eksikliği durumunda insana rahatsızlık veren etken olarak nitelenebilir. Karşılansız ihtiyaçların verdiği rahatsızlıktan kurtulmak amacıyla harekete geçmek kişinin motive olması ile bağdaştırılabilir (Açıkgöz, 2009).

İhtiyaçlar ile ilgili en bilinen ve yaygın görüşün Abraham Maslow'a ait olduğu söylenebilir. Maslow'un yaklaşımına göre insanoğlunun doğuştan getirdiği bazı ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların hiyerarşik bir sıralaması vardır ve sıralamadaki bir ihtiyaç yeterli düzeyde giderilmeden kişi diğer ihtiyacını gidermek için harekete

geçmez. Açlık ve susuzluk gibi temel ihtiyaçlar karşılanmadan saygı, sevgi gibi ihtiyaçların karşılanması beklenmez veya fiziksel anlamda tehlikede olan kişinin özdeğer gereksinimi ancak güvende hissettikten sonra önem kazanır (Duy, 2012; Slavin, 2013).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yoksunluk ve gelişim ihtiyaçları olmak üzere iki tür ihtiyaç tanımlanmıştır. Hiyerarşinin altındaki ihtiyaçların karşılanmasına yönelik motivasyon, üstteki ihtiyaçlara göre daha fazladır (Slavin, 2013: 289).



Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Motivasyon ve Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım davranışçı yaklaşıma karşılık olarak gelişmiştir. Bu yaklaşımda dışsal uyarıcıların aksine içsel etkenler motivasyon kaynağı olarak önemlidir (Öncü, 2005). Öğrenen bireyin inançları, beklentileri, düzen ihtiyaçları ve anlama süreçleri

motivasyon üzerinde etkilidir. Motivasyon bireyin başarılı olma beklentisi ve bu başarıya verdiği değer ile doğru orantılıdır (İkiz, 2007).

Motivasyon ve Yükleme Kuramı

Bu kuram bireylerin başarı ve başarısızlıklarını ne şekilde açıkladıklarına odaklanır (Slavin, 2013). Good ve Brophy (1995)'e göre yükleme kuramı “bireylerin başarı durumlarındaki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini (beceri, çaba, görevin zorluğu, şans gibi) algılamada kullandıkları olası yöntemlerin veya sorun çözmede doğru taktiği kullanmadaki başarısızlığın sistemli bir analizidir” (Akt. Duy, 2012: 514).

Günümüzde en bilinen yükleme kuramı Weiner tarafından geliştirilen kuramdır. Weiner (2000), yüklemelerin üç özelliğinden bahseder. Birincisi, nedenin içsel ve dışsal görülmesi; ikincisi, nedenin tutarlı veya tutarsız olarak değerlendirilmesi; üçüncüsü ise nedenin kontrol edilebilir veya kontrol edilemez görülmesidir (Akt. Slavin, 2013). Bu kurama göre bireyler başarı ve başarısızlıklarını dört faktöre bağlarlar. Bunlar 1. Yetenek (Beceri), 2. Çaba 3, İşin zorluk derecesi, 4. Şans'tır (Öncü, 2005; Duy, 2012; Slavin, 2013).

Motivasyon ve Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramına göre, birey yalnızca dışsal uyarıcılardan etkilenmediği gibi, yalnızca içsel etkilerle de hareket etmez. Çevresel değişkenler ve kişinin bilişsel özellikleri kadar öz-yeterlik, bağımlılık, başarı, vb. kişisel özellikler de davranışları etkiler. Davranışlar; çevresel değişkenler ve bilişsel özelliklerin etkileşimiyle ortaya çıkar. Sosyal öğrenmede, motivasyonu etkileyen üç ana etken vardır. Bunlar:

1. Bireyin amacına ulaşma beklentisi
2. Amacın birey için değeri
3. Bireyin yapılacak işe yönelik tepkisidir.

İlk iki maddeye olumlu cevaplar veriliyorsa, kişi özgüven duygusu geliştirecektir (Öncü, 2005, Gümüş ve Sezgin, 2012).

Motivasyon ve Öz-belirleme Kuramı

Öz-belirleme teorisi son 40 yılda kademeli olarak gelişen ve insan motivasyonunun temel teorilerinden biri haline gelen bir kuramdır. Edward L. Deci ve Richard M. Ryan tarafından geliştirilmiş ve dünyanın dört bir yanından birçok bilim adamı yardımı ile detaylandırılmış ve işlenmiştir (Gagné ve Deci 2014).

Deci (1992), Öz- Belirleme Kuramını, insanların özgürce yaptıkları faaliyetlerin altında yatan motivasyonel dinamikler ve yapmak zorunda oldukları veya yapmak için kendilerini baskı altında hissettikleri durumlar arasındaki "ayırt edici" olarak özetlemektedir (Akt. Wehmeyer, Abery, Mithaug ve Stancliffe, 2003: 15).

Bu kurama göre bireyler yetkinlik duygusunun yanında yaptıkları şeyler ve yaşamlarının gittiği yön konusunda özerklik duygusuna da sahip olmayı isterler (Ormrod, 2013). Ryan ve Deci (2009)'ye göre öz-belirleme kuramı önceki kuramların aksine motivasyonun varlığı ve yokluğuyla ilgilenmez, motivasyonu davranış nedenlerine göre türlere ayırır. Motivasyonun niceliği kadar niteliği de önemlidir (Akt. Demir Güdül, 2015).

Öz-belirleyicilik kuramına yetkinlik, aidiyet/yakınlık ve özerklik ihtiyaçları olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaçtan bahsedilebilir. Yetkinlik ihtiyacı hedeflere ne şekilde ulaşılacağını anlamayı ve gerekli davranış ve eylemleri gerçekleştirmede yeterli olmayı, aidiyet/yakınlık ihtiyacı sosyal çevredeki diğer bireylerle güvenli ve doyurucu ilişki geliştirilmesini ve özerklik ihtiyacı ise bireyin davranışlarını kendisinin harekete geçirmesini ve davranışlarla ilgili kararların kendisi tarafından belirlenmesini içerir (Duy, 2012).

Motivasyon ve Öz-Düzenleme Kuramı

Zimmerman'a (2002) göre öz-düzenleme, "zihinsel bir yetenek ya da akademik performans becerisi değil, öğrenenlerin zihinsel yeteneklerini akademik performans becerilerine dönüştürmelerini sağlayan öz-yönlendirici bir süreçtir" (Akt. Sarı ve Akınoğlu, 2009; 141). Öz-düzenlenmiş öğrenme ise çalışılan konuyu anlamada kişinin kendini güdüleme konusunda sorumluluk kabul ettiği bir aktif öğrenme biçimidir (Duy, 2012). Cantor ve Zirkel'e göre hedeflerin ve davranışların öz düzenlemesi, bir bireyin öngörmeyi ve harekete geçmeyi taahhüt ettiği, davranışı ortaya çıktıkça izleyeceği ve

sonuçlara geri dönüp düzeltici tepkiler başlatacağı bilişsel-duygusal çalışmayı içerir (Akt. Hallam, 2002). Pintrich'e (1990) göre, motivasyon, öz-düzenlemeli öğrenme için çok önemli bir bileşendir ve öz-düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi için motivasyonla ilgili olan öz-yeterlilik inançları oluşturulması gerekir (Akt. Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Motivasyon ve Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik kavramı, bireyin belli bir görevi veya işi yerine getirmek için gerekli organizasyonu gerçekleştirme ve başarılı olma kapasitesine duyduğu inanç veya insanların yaşamlarını etkileyen olaylara tesir etmede gerekli kaynaklara (bilişsel, davranışsal, güdüsel) sahip oldukları ve bu kaynakları kullanmadaki becerilerine dair inançları şeklinde tanımlanabilir (Bandura, 2010, Maddux, 1995, Aydın ve Demir Atalay, 2015).

Bandura'ya (1994) göre öz-yeterlilik inancı bireylerin, ne düşündüğünü, nasıl hissettiğini, nasıl davrandığını ve kendini nasıl motive ettiğini belirler. Bu nedenle öz-yeterlilik öğrenme motivasyonunun temel özelliklerindedir (Akt. Aydın ve Demir Atalay, 2015). İnsanlar eylemleriyle arzu edilen etkileri üretebileceklerine inanmadıkça, faaliyetlerde bulunmak ya da zorluklar karşısında direnmek için çok az güdü sahibidir (Bandura, 2010).

2.1.5. Çalgı Eğitimi ve Motivasyon

Müzik eğitiminin temel boyutlarından biri olan çalgı eğitimi, hedef kitleye ve amaca göre çeşitlilik gösteren bir öğrenme-öğretme alanıdır. Genel bir tanımla; çalgı eğitiminin amacı, bir çalgıya ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmak ve bu yolla bir müzik kültürü oluşturmaktır. Psiko-motor davranışların merkezde olduğu çalgı eğitiminin nihai amacı olan performans başarısı; çalgı eğitimi alan bireyin niteliklerine, çalgı eğitimcisinin alan yeterliliğine, iyi yapılandırılmış bir öğretim programına ve öğrencinin bu süreçteki güdülenme düzeyine bağlıdır.

Türkiye'de çalgı eğitimi, programlar bağlamında genel ve mesleki müzik eğitimi şeklinde iki başlıkta açıklanabilir. Genel müzik eğitimi programlarında çalgı eğitimine farklı biçimlerde ve yoğunlukta yer verilmektedir. 2006 tarihli programda çalgı eğitimi, dinleme-söyleme-çalma öğrenme alanının bir bileşeni olarak yer almıştır. Buna karşın

2018 tarihli programda ilgili öğrenme alanında ‘çalma’ ifadesinin yer almadığı, ancak konu öğretimlerinde çalgı kullanımına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2006, 2018). Bu yönüyle genel müzik eğitimi kapsamında verilen çalgı eğitiminin, müzik dersleri için bir “araç” olarak kullanılmasının amaçlandığı söylenebilir. Mesleki müzik eğitimi bağlamında çalgı eğitimi ise daha geniş bir çerçeveye sahiptir. Ülkemizde, mesleki müzik eğitimi; Konservatuvarlar, Müzik Öğretmenliği Programları, Bando Astsubay Meslek Yüksek Okulu, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Güzel Sanatlar Liseleri’nde verilmektedir. Bu kurumlardaki çalgı öğrenme-öğretme süreci ve içeriği, eğitim hedeflerine göre çeşitlilik göstermektedir. Örneğin güncel Müzik Öğretmenliği Lisans Programları’nda (YÖK, 2006, 2018) yer alan çalgı eğitimi dersleri ile; müzik öğretmeni adaylarının ana branş olarak seçtikleri çalgıya ilişkin doğru duruş-tutuş kazanma, temiz ses üretme, iki elin eşgüdümünü geliştirme, çalgı hakimiyetini arttırma, teknik ve müzikal becerileri edinme, Türk ve Batı müziğine dayalı ulusal ve evrensel literatürü tanıma vb. kazanımlar amaçlanır. Bunun yanı sıra, mesleki çalgı eğitimi ile; çalgı öğretim yöntem ve tekniklerini tanıma ve uygulama, çalgı öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarını organize etme, planlama ve yürütme gibi pedagojik becerilerin kazandırılması da amaçlanır. Bu yönüyle “müzik öğretmenin müzik bilgisini, kültürünü, öğretmenlik becerilerini ve müzisyenliğini geliştirebilmek için oldukça önemli bir yapı taşı” (Çilden, 2016: 2209) olan mesleki çalgı eğitimi genel müzik eğitimi amaçlı verilen çalgı eğitimine göre daha kapsamlıdır. Bu kapsamlı içeriğe karşın, müzik öğretmeni adaylarının mevcut ders saatini yetersiz bulduklarını (Küçükosmanoğlu, 2013), lisans programında yer alan diğer müzik alan derslerinin sayısının ve ders saatinin fazlalığından dolayı öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerinin olumsuz etkilendiğini (Ceman, 2005) ve çalgı eğitimi bağlamında güdüsel etkenlerin programlarda göz ardı edildiğini de vurgulamak gerekir (Cantero ve Jauset-Berrocal, 2017).

Çalgı eğitiminde başarı için önemli olan diğer etken öğretmendir. Çalgı öğretmenin mesleki donanımı, çalgı dersine ilişkin bilişsel becerilerin kazandırılmasında ve duyuşsal özelliklerin geliştirilmesinde etkilidir. Çilden’e (2016) göre çalgı eğitiminde zihinsel ve fiziksel becerilerin öğrenciye kazandırılması sistemli, aşamalı ve planlı bir çalışmayı zorunlu kılmaktadır. Amaca uygun hazırlanmış bir çalgı öğretim programının başarıya ulaşması, programı uygulayacak öğretmenin çalgı çalma yeterliliğine, öğretme yeteneğine ve öğrencilere yaklaşımına bağlıdır. Çalgı eğitimcisi

öğrencide çalgı çalmaya yönelik ilgi ve sevgi uyandırmalı, motivasyonu her aşamada yüksek tutmalı ve bu desteğin sürekliliğini sağlamalıdır. Bir öğretmen, her biri farklı kapasiteye sahip öğrencilere yönelik farklı öğretim yöntemleri geliştirebilen bir yaratıcılık becerisine sahip olmalıdır. Özmenteş'in (2013) yaptığı bir araştırmaya göre çalgı öğretmenleri, çalgı derslerinde başarının elde edilmesini öğrencilerin kişilik yapısı ile birlikte öğretmenin niteliğine ve öğrenci-öğretmen arasındaki iletişime bağlamaktadır. Çalışma grubuna göre öğretmenler öğrenci ile çok iyi iletişim kurmalı ve samimi olmalı, öğrencinin kişilik özelliklerini iyi bilmeli, yaş özelliklerine uygun davranmalı ve doğru yönlendirmeli, öğrenci ile iletişimde demokratik bir yaklaşım sergilemeli ve öğretmen çok iyi çalmakla birlikte alanına hakim olmalı ve öğretmeyi iyi bilmelidir. Bu anlamda doğru teknik ve müzikal davranışları öğrenciye kazandırarak bu temel davranışların geliştirilmesi, etkili çalgı çalmaya dönüştürülmesi, motivasyonun ve başarının artırılması için bir çalgı eğitimcisinin yeterli düzeyde öğretmenlik formasyonuna sahip olması gerekir (Özmenteş, 2013; Çilden, 2016). Diğer taraftan bireysel çalgı derslerinin amacı belli bir içeriği salt öğrencilere aktarmak değildir. Özmenteş'e (2013) göre çalgı performansının sağlanabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerine etkili çalışma alışkanlıklarını da kazandırmaları gerekmektedir. Çünkü, "öğretmeni gerçek öğretmen yapan ve başarıya ulaştıran, her biri farklı kapasiteye sahip öğrenciye yönelik farklı öğretim yöntemleri geliştirebilen yaratıcılığa sahip olabilmesidir" (Çilden, 2016: 2209). Bu yaklaşım, çalgı eğitiminde başarı ve motivasyon için önemlidir. Öğretmenin, çalgı eğitimi sürecinde motivasyon ve başarı üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışma sonuçları da yukarıdaki beklenti ve görüşleri desteklemektedir (Sandene, 1997; Schmidt, 2005; Zimmerman, 2005; Tucker, 2018). Buna karşın, müzik ve çalgı öğretmenlerinin, öğretim sürecinde motivasyon gibi duyuşsal özellikleri destekleyici stratejiler izlemediklerini gösteren çalışmaların da var olduğu bilinmektedir (Legutki, 2010).

Çalgı eğitimi alan öğrencinin sahip olduğu nitelikler, çalgı eğitiminde başarı için önemli olan diğer bir etkidir. Çalgı çalma eylemi zihinsel ve bedensel davranışların eşgüdümü kullanımı gerektirir. Bu nedenle, çalgı eğitimi, uygun fiziksel bir yapının yanı sıra öğrenciden koordinasyon, kuvvet, dayanıklılık ve esneklik gibi beceriler talep eder. Diğer taraftan Fayez'e (2001) göre çalgı çalacak kişide: işitme yeteneği, ritm duygusu, müzikalite, bellek vb. müziksel nitelikler; duyu organlarında tam duyarlılık ve uyum, el ve parmak yapısı ile iki kol arasındaki eşgüdüm vb. fiziksel nitelikler ve zeka,

dikkat, algılama vb. ruhsal nitelikler bulunması gerekir. Bu ön şartların yanı sıra çalgı eğitiminde başarı, çalışma alışkanlıklarıyla da ilişkilidir. Özmenteş'e (2013) göre çalgı çalışma özdüzenlemeli öğrenme ve üst bilişsel stratejilerin kullanımını gerektirir. Kılınç'ın (2017) çalışmasında öğrencilerin doğru çalgı çalışma stratejilerini kullandıklarında çalışma verimlerinin arttığı ve motivasyonlarının yükseldiği belirlenmiştir. Bu anlamda başarının sistematik çalışmaya bağlı olduğu çalgı eğitiminde, öğrencilerden uzun süreli, doğru ve disiplinli bir çalışma alışkanlığına sahip olması beklenir. Özmenteş'in (2013) çalışmasında da görüldüğü üzere çalgı eğitimi öğretmenleri, çalgı çalışma alışkanlıklarını çalgı performans başarısını sağlamak açısından önemli bulmakta, öğrencilerin istikrarlı çalışan, konsantrasyon sağlayabilen, hırslı, tutkulu, rahat, özgüvenli, sabırlı, kararlı bir kişilik yapısına sahip olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Bilinçli çalışma ya da planlı çalışma taktiklerinin öğretimine dikkat çeken araştırmacı düzenli çalışma alışkanlığının disiplinli ve kararlı bir kişilik yapısının göstergesi olduğunu ancak öğrencilerin günlük çalışmalarda her zaman etkili çalışma becerileri gösteremeyebildiklerini vurgulamaktadır. Dikkat çeken diğer bazı çalışmalarda ise; öğrencilerin sağlık durumlarının yerinde olması, öğretmen tarafından güdülenmiş olmaları ve beğendikleri bir eseri çalışıyor olmalarının yaylı çalgı öğrencilerinin günlük bireysel çalışmalarını olumlu yönde etkileyebildiği (Büyükkayıcı, 2004), çalgı çalışma motivasyonunun; çalgı seçimi, sağlık sebepleri, çalışma ortamının fiziksel yeterliği, sosyal dönütler, sınav dönütleri, eğitimci vasıfları, ekonomik durum, mesleki hedef ve tutumlar çerçevesinde biçimlendiği görülmektedir. Önder (2009) ise öğretmenlerin verdikleri eserlerin/etütlerin ve öğretmenin derste çalgısını çalmasını, öğrencilerin çalışma isteklerini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Genel bir özetle; çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahip olan çalgı eğitimi, öğrenci ve öğretmen için zorlu, konsantrasyon gerektiren ve motivasyona sıklıkla ihtiyaç duyulan yoğun bir süreçtir (Turan Engin, 2012; Çilden, 2016; Girgin, 2015). Araştırma sonuçları, müzik eğitiminin her hangi bir alanındaki başarının salt genel akademik başarıyla ilişkilendirilemeyeceğini, başarı üzerinde birçok güdüselsel etkenin etkili olabileceğini (Austin ve Vispoel, 1992; Sandene, 1997; Zimmerman, 2005) ve çalgı eğitimi süreçlerinde motivasyonu destekleyici öğrenme-öğretme ortamları sunulduğunda başarının arttığını göstermektedir (Legutki, 2010; Tucker, 2018).

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, viyola öğretimi, aktif öğrenme, motivasyon ve tutum konularında yapılmış olan, araştırmacı tarafından ulaşılabilen, çalışmanın konu ve yapısıyla doğrudan ve dolaylı olarak benzerlik taşıyan ilgili araştırmaların özetleri bulunmaktadır. Aktarılan ilgili araştırmalar, araştırmanın konusuna en çok benzerlik gösterenden uzak benzerlik gösterenlere doğru bir sıralamayla işlenmiştir.

2.2.1. Aktif Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Canakay (2007) tarafından yapılan doktora tez araştırmasında, müzik öğretmeni adaylarının Müzik Teorisi dersine ilişkin akademik başarıları, tutumları, özyeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemelerinin aktif öğrenme yöntemlerinin kullanımı sonucunda geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmada çalışma grubunu Müzik öğretmenliği programı 1. Sınıfında öğrenim gören 26 öğrenci oluşturmuştur. Müzik Teorisi derslerinin yürütülmesinde deney grubunda aktif öğrenme yöntemleri, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada, aktif öğrenme yöntemiyle yapılan eğitimin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Teorisi dersine ilişkin tutumları, özyeterlik algıları ve başarı yüklemeleri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı düzeyde etkili olduğu fakat müzik öğretmeni adaylarının Müzik Teorisi dersine ilişkin akademik başarıları, başarısızlık yüklemeleri ve en başarılı ve en başarısız oldukları derse ilişkin yüklemeleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

Çizmeci (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, müzik bilgilerinin öğrenilmesi, müziksel işitme becerileri ile müzik dersine ilişkin olumlu tutum ve görüşlerin gelişmesi gibi değişkenler üzerinde aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin etkilerini, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deney deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinden oluşan biri Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi uygulanan diğerinde geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi uygulanan iki grup öğrenci oluşturmaktadır (N=49). Araştırma verileri uygulanan test, ölçek ve deney sonrasında uygulanan görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, aktif öğrenme tekniklerine dayalı

müzik öğretiminin, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre müzik bilgilerinin öğrenilmesi, müziksel işitme becerilerinin gelişmesi ve müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesi açısından daha etkili olduğu, aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin, öğrencilerin müzik dersine olan ilgilerini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yaltur (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tez araştırmasında İlköğretim 6. sınıf seviyesindeki öğrencilerin müzik dersinde kullanılan aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısına etkisini saptamak amaçlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 72 ilköğretim 6. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 10 haftalık deneysel işlem sürecinde deney grubunda aktif öğrenme yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Araştırmada aktif öğrenme yöntemiyle gerçekleştirilen öğretimin; müzik bilgilerinin öğrenilmesi, çalgı ve materyallerin kullanılması, ritmik ve ezgisel çalışmalar, oyun etkinlikleri ve yaratıcılığın geliştirilmesi yönlerinden geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak yapılan öğretime göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saygı (2009) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, aktif öğrenme yöntemleriyle işlenen Müzik Tarihi dersinin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlikleri üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Müzik Öğretmenliği Programı 1. Sınıfta öğrenim gören 29 öğrencinin (N=29) oluşturduğu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada Müzik Tarihi derslerinin yürütülmesinde deney grubunda aktif öğrenme yöntemleri, kontrol grubunda ise edilgin öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak yürütülen Müzik tarihi dersinde müzik öğretmeni adaylarının başarılarının, dersleri edilgin öğretim yöntemiyle yürütülen müzik öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu, aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Tarihi dersine ilişkin tutumlarında anlamlı düzeyde etkili olduğu fakat Müzik Tarihi dersine ilişkin özyeterlikleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Bilen (1995) tarafından yapılan doktora tez araştırması, işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İlkokul 4. sınıf seviyesinde birinde işbirlikli öğrenme yöntemi, diğerlerinde ise nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemleri

kullanılan 3 grupta toplam 118 öğrenciden oluşmaktadır. 14 haftalık deney süreci sonucunda güzel şarkı söyleyebilme becerisi ve müziksel işitme becerilerinin kazanılmasında, müziğe ilişkin olumlu tutum geliştirmede ve müzik dersine yönelik güdülenmede işbirlikli öğrenme yönteminin, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Dubaz (2011) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışması, İlköğretim 6. sınıf müzik derslerinde aktif öğrenme modelinin öğrencilerin çoklu zeka alanları üzerindeki etkisinin ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu İlköğretim 6. Sınıf düzeyinde 52 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, altı hafta süresince deney grubunda aktif öğrenmeye dayalı, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle müzik eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonucunda aktif öğrenmeye dayalı müzik eğitiminin geleneksel yöntemle yapılan müzik eğitimine göre öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesinde daha belirleyici olduğu, kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve yaratıcılıklarını geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Kocabaş ve Uysal (2006) tarafından yapılan araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme I yönteminin, müzik öğretiminde sınıf atmosferi şarkı söyleme becerileri ve müzik alan bilgileri üzerindeki etkilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. İlköğretim 5. sınıf düzeyindeki 140 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu, Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende yapılan araştırmada deney grubuna işbirlikli öğrenme tekniklerinden "Birleştirme I" yöntemi, kontrol grubuna ise "Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi" yöntemi kullanılarak müzik eğitimi yapılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen; Müziksel Alan Bilgisi Testi, Sınıf Atmosferi Testi ve Şarkı Söyleyebilme Becerileri Gözlem Formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda "Birleştirme I" yönteminin "Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi" yöntemine göre şarkı söyleme becerileri müzik alan bilgileri ve sınıf atmosferi üzerinde olumlu yönde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kocabaş (1995) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında işbirlikli öğrenmenin blokflüt eğitimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 1. sınıf düzeyinde 155 öğrenci oluşturmaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmada 2

deney 2 kontrol grubu bulunmaktadır. Deney gruplarından birine Birleştirme I diğerine Birlikte Öğrenme yöntemiyle, kontrol gruplarından birine Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretim diğerine Bütün-Parça-Bütün tekniği kullanılarak öğretim yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanımının öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, müziği öğrenme stratejileri ve blokflüt çalma becerileri üzerinde geleneksel öğrenme yöntemlerine göre olumlu yönde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Öztürk (2012) tarafından yapılan araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin müziksel işitme eğitimi alan öğrencilerin kaygı durumlarına ve başarılarına etkisi araştırılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende yapılan araştırmada Müziksel İşitme-Okuma-Yazma IV dersini alan toplam 37 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Önceki dönem Müziksel İşitme-Okuma-Yazma derslerinin ortalamalarına göre yansız atama yöntemiyle 19 öğrenci deney grubunu, 18 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Sekiz haftalık uygulama sürecinde deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemiyle, kontrol grubuna ise sunuş yoluyla öğretim yöntemiyle öğretim yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin müzik teorisi ve müziksel yazma başarısı üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı, sınava yönelik durumluk kaygı düzeyinde de anlamlı farklılık yaratmadığı fakat Müziksel İşitme-Okuma-Yazma dersine yönelik kaygı düzeylerinde negatif yönde anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

Kährık, Leijen ve Kivestu (2012) tarafından yapılan araştırmada lise düzeyinde yapılan müzik eğitiminde aktif öğrenme metodunun kullanımının müzik dinleme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma grubunu 11. sınıf düzeyinde 55 öğrencinin oluşturduğu çalışma öntest-sontest tek gruplu desende gerçekleştirilmiştir. Klasik dönemden seçilen 10 eser işlem öncesinde öğrencilere dinletilip eserlerle ilgili bilgi ve yoruma dayalı soruları kapsayan bir formu doldurulmaları istenmiş, müzik dinleme becerilerini teşvik etmek için tasarlanan aktif öğrenme etkinlikleri uygulandıktan sonra işlem öncesi uygulanan prosedür tekrarlanmış, ve verilen cevaplarda anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme sürecinde kullanılan öğrenme aktivitelerinin aktif hale getirilmesinin öğrencilerin klasik müzik dinlemelerini değerlendirmelerinde pozitif yönde anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır.

Avinç Akpınar (2010) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında kimyada çözeltiler konusuna yönelik aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin hazırlanması ve etkililiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu lisede 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören 114 ve kimya öğretmenliği 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören 41 olmak üzere toplam 155 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 74'ü deney grubunda 81'i ise kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubuna kimyada çözeltiler konusunda hazırlanan 16 aktif öğrenme etkinliği yoluyla, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretim yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda aktif öğrenme yöntemi ile yapılan öğretimin geleneksel öğretim yöntemleri ile yapılan öğretime göre öğrenci başarısı üzerinde pozitif yönde etkili olduğu saptanmıştır.

Aydede ve Kesercioğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada, aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kendi kendilerine öğrenme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışma deney grubunda 30, kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 64 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 10 haftalık deney sürecinde deney grubuna aktif öğrenme uygulamalarına dayalı, kontrol grubuna ise 2005 MEB Fen ve Teknoloji Öğretim Programına dayalı öğretim yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Aydede ve Kesercioğlu tarafından geliştirilen "Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılan araştırmanın sonucunda aktif öğrenme uygulamaları kullanılan grup lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Kalem ve Fer (2003) tarafından yapılan çalışmada, aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim süreci boyutları yönünden öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma desen kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı, Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme dersini alan 34 Matematik, Fizik ve Kimya Öğretmenliği öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilere üç saatlik ders boyunca farklı aktif öğrenme etkinliklerinden faydalanılarak öğretim yapılmış, ders sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formları ve anket formları aracılığı ile veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda aktif

öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim süreci boyutları yönünden öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır.

2.2.2. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar

Özevin (2006), müzik öğretmeni adaylarının, “Oyun, Dans ve Müzik” dersine yönelik motivasyon düzeylerini tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Müzik Öğretmenliği Programı 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ön deneme formu 42 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi neticesinde, nihai formun 28 maddeden ve üç faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Faktör-1, müzikal gelişim ifade (n=14); faktör-2, Oyun, Dans ve Müzik dersinin mesleğe ve hayata yansımaları(n=9); faktör-3 ise Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin ilgi (n=5) olarak adlandırılmıştır. Formun güvenirlik katsayısı .96 bulunmuştur.

Özgüngör ve Kapıkıran (2008), araştırmalarında müzik ve resim-İş öğretmenliği programlarında öğrenim gören adayların öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; müzik eğitimi, resim eğitimi, fen bilgisi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri oluşturmaktadır (n=409). Çalışmanın veri toplama aracı olarak; güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği, öğretmen beklenti düzeyi ölçeği ve özerklik destekleme envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin içsel motivasyonları ve derin strateji kullanımları ile derse verilen düşük değer arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Modiri (2012), araştırmasında müzik öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ile piyano dersi motivasyonları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma grubu; müzik eğitimi anabilim dalı birinci sınıf düzeyinde kırkbeş öğrenciden oluşmaktadır. “Piyano Eğitiminde Öğrenci Motivasyonunu Değerlendirme Ölçeği” ile “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” araştırmanın veri toplama araçlarıdır. Öğrencilerin piyano dersine yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra kişilik özellikleri ile piyano dersi motivasyonları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Sungurtekin (2010), doküman analizi tekniği ile motivasyon ve çalgı eğitimindeki yerine yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada; çalgı

eğitiminde motivasyon, model alma, öğretmen-öğrenci güdülenmesi, fizyolojik ve sosyal motifler sunulmuştur.

Özevin Tokinan ve Bilen (2011) tarafından yapılan çalışmada müzik öğretmenliği lisans programında yer alan Oyun, Dans ve Müzik dersinde yapılan yaratıcı dans etkinliklerinin, motivasyon, özgüven, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkilerinin tespiti amaçlanmıştır. Çalışma, zaman dizisi ve öntest-sontest kontrol gruplu desenler temel alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, müzik öğretmenliği anabilim dalı son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama araçları; oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik değerlendirme formu ve dans performans testidir. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı dans etkinliklerinin, müzik öğretmeni adaylarının oyun, dans ve müzik dersine yönelik motivasyonlarını anlamlı düzeyde arttırdığı saptanmıştır.

Özmenteş (2013), çalgı öğretmenlerinin, öğrencilerin çalgılarına veya çalgı derslerine yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlere yönelik görüşlerini ve öğrencilerin bu konulara yönelik motivasyonlarını arttırmak için çalgı öğretmenlerinin neler yaptıklarını incelemiştir. Nitel özellik taşıyan bu araştırmanın çalışma grubunu Antalya'da çalışan çalgı öğretmenleri oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi için betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; öğrenci motivasyonunu arttırmak için sıcakkanlı ve samimi olunması, çocukların yaş özelliklerine uygun davranılması, konusuna hakim olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenin çok iyi çalmasından ziyade iyi bir öğretici olmasının daha önemli olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, çalgı eğitiminde motivasyonun artırılması için usta-çırak ilişkisi yerine rehber-arkadaş ilişkisinin benimsenmesinin daha yararlı olacağını düşünmektedirler.

Girgin (2015), müzik öğretmeni adaylarının, bireysel çalgı dersine ilişkin motivasyon düzeylerini tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirme araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üç üniversitenin müzik öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören 287 öğrenci oluşturmaktadır. Deneme formu 38 maddeden oluşmaktadır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda nihai formun 25 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Ölçek; motivasyonsuzluk, başarı motivasyonu ve çalışma motivasyonu olmak üzere üç faktörden meydana gelmektedir.

Güvenirlilik analizi katsayısının .77, faktör yük değerlerinin ise .51 ile .82 arasında değiştiği saptanmıştır.

Schivitsa (2007), müzik motivasyonu ile müziğe yönelik aile desteği, müzikal deneyimler, öz-kavram, öğretmenler ve akranlar, müzik sınıflarındaki akademik ve sosyal entegrasyon ve müzik alanından olmayan kolej yöneticilerinin müziksel etkinliklere verdikleri değer arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Amerika'daki bir kolejde öğrenim gören 130 koro öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak bahsi geçen değişkenleri içeren bir anket uygulanmıştır. Path analizi, müzikal yönelimlerdeki varyansın %42'sini açıklamıştır. Araştırma sonucunda, aileleri müzikle ilgilenen ve müziksel aktivitelere katılma konusunda destekleyici olanların motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca müziksel motivasyon ile en yüksek düzeyde ilişki gösteren ve yordayan değişkenin müziğe verilen değer olduğu tespit edilmiştir.

Schmidt (2005), çalgı öğrencilerinin motivasyon, performans başarısı ve müzik deneyimleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu dört okulun yedinci ve on ikinci sınıf düzeylerinde öğrenim gören 30 müzik öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak motivasyon ölçeği, deneyim bilgi formu ve performans başarısı değerlendirme formları kullanılmıştır. Motivasyon ölçeğinin; öğrenme/görev uyumu, performans/ego uyumu ve kişisel uyumu olmak üzere üç faktörde toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenme/görev uyumu, çalışma süresi, performans başarısı, solo konser performans başarısı ve sınıf düzeyi ile pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Kişisel uyum puanları ile performans başarısı ve solo konser başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

3. YÖNTEM

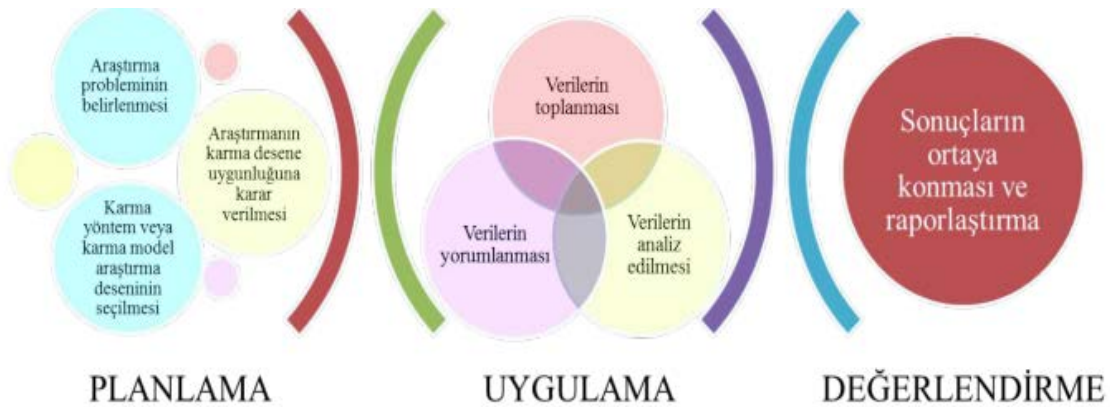
3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada; aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin viyola öğrencilerinin performans başarıları, motivasyon düzeyleri ve derse yönelik görüşlerine etkisinin sınınanmasına yönelik hem nitel hem de nicel verilerin birlikte incelendiği “karma yöntem” kullanılmıştır. Karma yöntem türlerinden ‘gömülü karma yöntem’in araştırmanın yapısal özellikleriyle uyum sağlamasından dolayı bu şekilde yürütülmesi uygun görülmüştür. Tek bir veri kaynağının araştırmanın problemini ele almada yetersiz kaldığı durumlar vardır. Bu tip durumlarda karma yöntem deseni kullanımı daha uygundur (Creswell ve Plano Clark, 2007).

Karma yöntem araştırmaları; aynı araştırmada, verilerin derinlemesine analiz edilmesine imkân veren, nicel ve nitel yöntemlerin eşzamanlı/eşzamansız, destekleyici veya öncelik sırasına göre beraber uygulandığı, bu yöntemlere ilişkin tekniklerin, yaklaşımların, kavramların, paradigmaların harmanlandığı çalışmalardır (Johnson ve Christensen, 2004; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Creswell ve Plano Clark, 2007; Leech ve Onwuegbuzie, 2007; Creswell, 2013). Karma yöntemin kullanım alanları şu şekilde sıralanabilir:

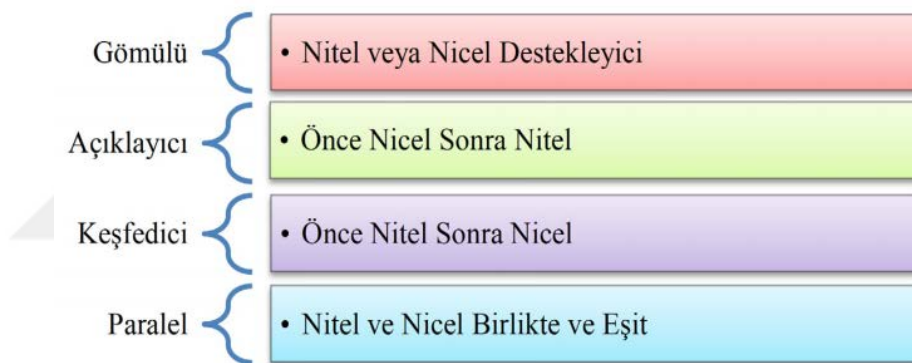
- Ölçek, anket formu ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde,
- Geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında,
- Verilerin onaylanması ve çapraz doğrulamasında,
- Aynı konuların farklı yönleriyle incelemesinde,
- Farklı açılardan karmaşık olguların keşfedilmesinde ve
- Tek bir yöntemle elde edilen bulgularının araştırılması veya test edilmesinde (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014: 69-70).

Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy (2014, 73) karma yöntem araştırmalarında izlenebilecek adımları Şekil 1'deki gibi sıralamıştır:



Şekil 2. Karma Yöntem Araştırmasında İzlenebilecek Adımlar

Creswell'e (2008) göre karma yöntem araştırmaları; (yakınsayan) paralel karma yöntem, açıklayıcı/açımlayıcı sıralı karma yöntem, keşfedici karma yöntem ve gömülü/iç-içe karma yöntem olmak üzere dört başlıkta sınıflandırmıştır:



Şekil 3. Karma Yöntem Araştırma Çeşitleri

(Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014, 72)

İç içe desen olarak da adlandırılan gömülü karma yöntemde veriler eş zamanlı olarak toplanır, ancak nitel veya nicel verilerden biri destekleyici rol oynar. Örneğin deneysel desenin unsurlarının desteklenmesi amacıyla nitel bir aşama, nicel bir deneyin içine gömülebilir. Deneysel örnekte nitel verinin gömülmesi; veri toplama prosedürünü iyileştirmek, müdahale sürecini test etmek, katılımcıların deneye katılım konusundaki tepkilerini açıklamak gibi sebeplerden dolayı yapılabilir (Creswell ve Plano Clark, 2007).

Araştırmanın nicel bölümünde tek grup öntest-sontest desen, nitel bölümünde ise nitel araştırma desenlerinden biri olan, bir ya da birkaç özel durumu derinlemesine

inceleyerek analiz edilmesini sağlayan durum çalışması (case study) yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanılmıştır.

Tek grup öntest-sontest desen Büyüköztürk ve diğerleri (2011: 198) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

“Bu desende deneysel işlemin etkileri tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur... Desen tek faktörlü gruplar içi ya da tekrarlı ölçümler deseni olarak da tanımlanabilir. Araştırmada tek gruba (G) ait öntest ve sontest değerleri arasındaki farkın (O_1-O_2) anlamlılığı test edilir”.

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O_1	X	O_2

Durum çalışması, Corcoran, Walker ve Wals'a (2004) göre, araştırmacıya derinlemesine bir inceleme fırsatı sunarken süreçte neyin işe yarayıp neyin yaramadığı ile ilgili de bilgi vermektedir. Yin'e (1984) göre ise durum çalışması, “(1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve (3) birden fazla kanı veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi” olarak ifade etmektedir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2016: 291).

Durum çalışması araştırması, katılımcı gözlem, döküman analizi, tarama, anketler, görüşmeler, Delphi süreçleri v.b. gibi çeşitli veri toplama süreçlerini kullanabilir (Dooley, 2002). Bu araştırmada da aktif öğrenme modeline dayalı etkinliklerin viyola dersine yönelik öğrenci görüşlerine etkisini saptamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. (Bernard, 1988; Fontana ve Frey, 2005; Karasar, 2007).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde “araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi

görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir” (Türnüklü, 2000: 547).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu (N=10) 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda Bireysel Çalgı dersi kapsamında Viyola eğitimi alan, 1. sınıftan 2, 2. sınıftan 3, 4. sınıftan 2 öğrenci, Tokat Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi’nde Türk ve Batı Müziği Çalgıları dersi kapsamında viyola eğitimi alan, 10. sınıftan 2, 12. sınıftan 1 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esas alınmış, araştırma kapsamında etkinliklere katılmak istemediğini belirten üniversite düzeyinde 2, lise düzeyinde 2 olmak üzere toplam 4 öğrenci araştırma kapsamına alınmamıştır.

Tablo 3. Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Öğrenciler	Öğrenim		Öğrenim Gördüğü Sınıf	Çalgı Çalma Süresi	Çalgı Seçimindeki Etken
	Gördüğü Okul	Yaş			
Öğrenci 1	Müzik Öğr. Pr	21	2	2 Yıl	Yönlendirme
Öğrenci 2	Müzik Öğr. Pr	19	2	6 Yıl	Yönlendirme
Öğrenci 3	GSSL	18	12	4 Yıl	Yönlendirme
Öğrenci 4	GSSL	15	10	2 Yıl	Kendi İsteği
Öğrenci 5	Müzik Öğr. Pr	21	2	6 yıl	Yönlendirme
Öğrenci 6	GSSL	16	10	2 yıl	Yönlendirme
Öğrenci 7	Müzik Öğr. Pr	18	1	2 Yıl	Yönlendirme
Öğrenci 8	Müzik Öğr. Pr	22	4	8 Yıl	Yönlendirme
Öğrenci 9	Müzik Öğr. Pr	25	4	6 yıl	Yönlendirme
Öğrenci 10	Müzik Öğr. Pr	20	1	5 yıl	Yönlendirme

3.3. Deney Süreci

Araştırma 2 hafta öğrenci seviyelerinin belirlenmesi, 4 hafta öğrencilerin eser ve etütlere çalışması ve 8 hafta uygulama olmak üzere 14 hafta olarak planlanmıştır. İlk aşamada öğrencilerle hazırlık dersi yapılmış, 2 haftalık süre boyunca çalgı performansları gözlemlenmiş ve seviyeleri belirlenmiştir. Öğrenciler çalgıdaki başarı durumlarına göre 3 gruba ayrılmış, her gruba tek bir repertuar olacak şekilde ölçme

aracı olarak kullanılmak üzere seçilen uygun eser ve etütler dağıtılmıştır. Eser ve etütlerin seviyelere göre seçiminde alan uzmanlarından yardım alınmıştır.

Belirlenen eser ve etütlerin dağıtımından sonra öğrencilere 4 haftalık çalışma süresi verilmiştir. 4 haftalık bu süreçte öğrenciler eser ve etütlere ders esnasında çalıştırılmış, geleneksel ders yapısında yaşadıkları problemlere yönelik çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte ayrıca ön test verilerini elde etmek için Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) Güdülenme Ölçeği bölümü öğrencilere uygulanmış ve derse yönelik görüşlerini tespit amacıyla öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

4 haftalık çalışmanın sonunda öğrencilerin etüt ve eserlere yönelik performansları video kamera yoluyla kaydedilmiş ve etkinlikler yoluyla öğretime geçilmiştir. 8 hafta süreyle yapılan öğretim sürecinde öğrencilere verilen eser ve etütler çalışılmamış, öğrencilere etkinlikler yoluyla teknik ve müzikal beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin eser ve etütlere ilişkin çalışmaları kontrol edilmiş, kazanılması beklenen beceriler doğrultusunda gelişimleri gözlemlenmiştir.

8 haftalık uygulama sonrasında öğrencilerin performansları tekrar kayda alınmış, Güdülenme Ölçeği tekrar uygulanmış ve öğrencilerle derse yönelik görüşleri hakkında tekrar görüşme yapılarak süreç sonlandırılmıştır. Araştırma sürecinin özeti aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Araştırma sürecini gösteren tablo

	Ön test	Yöntem	Süre	Sontest
Çalışma grubu	<ul style="list-style-type: none"> • Güdülenme(Motivasyon) Ölçeği • Görüşme • Video kaydı 	Aktif öğrenme etkinlikleri	8 hafta	<ul style="list-style-type: none"> • Güdülenme(Motivasyon) Ölçeği • Görüşme • Video kaydı

Tablo 5. Deney sürecinde işlenen ders içerikleri ve kullanılan öğretim-öğrenme yöntemleri

Hafta	Konu- Alt Konular	Yöntem-Teknik
1. Hafta	Viyola çalmanın temelleri; <ul style="list-style-type: none"> • Viyola tutuşu • Viyolanın doğru konumlandırılması • Viyola tutuşta sol kolun pozisyonu • Yayın doğru tutulması • Yayın tel üzerinde doğru konumlandırılması 	-Öz Değerlendirme -Tartışma -Problem Çözme -Soru-Cevap
2. Hafta	Performans kavramı ve performansı etkileyen faktörler <ul style="list-style-type: none"> • Performansın tanımı • Performansın fiziksel boyutu • Performansın zihinsel boyutu 	-Beyin Fırtınası -Soru-Cevap -Tartışma
3. Hafta	Yay teknikleri <ul style="list-style-type: none"> • Detache • Legato 	-Görev Grubu -Tartışma -Soru-Cevap
4. Hafta	Yay teknikleri <ul style="list-style-type: none"> • Staccato • Spiccato 	-Kartopu -Soru-Cevap
5. Hafta	Müzikal dinamikler ve artikülasyon <ul style="list-style-type: none"> • Müzikal dinamiklerin seslendirilmesi • Müzikal dinamiklerde yay kullanımı • Artikülasyon terimleri • Artikülasyon terimlerinin uygulanışı 	Araştırma Grubu -Sunuş Yoluyla Öğretme -Tartışma
6. Hafta	Vibrato tekniği <ul style="list-style-type: none"> • Parmak vibratosu • Bilek-El vibratosu • Kol vibratosu 	-Gösteri (Demonstrasyon) -Soru Cevap -Tartışma
7. Hafta	Klasik müzikte dönem özellikleri <ul style="list-style-type: none"> • Ortaçağ-Rönesans ve müzikal ifade • Barok dönem ve müzikal ifade • Klasik dönem ve müzikal ifade • Romantik dönem ve müzikal ifade • Çağdaş dönem ve müzikal ifade 	-Paylaşmalı Öğretme (Takım Üyesine Öğretme) -Tartışma
8. Hafta	Müzikal Unsurlar <ul style="list-style-type: none"> • Müzikalite • Bütünlük • Müzikal ifade 	-İşbirlikli Öğrenme (Birleştirme I) -Soru-Cevap -Tartışma

Tablo 3'te deneysel işlem sürecinde öğretimi yapılan konular ve kullanılan etkinlikler listelenmiştir. Öğretimi yapılan konular belirlenirken Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan Bireysel Çalgı I-II-III-IV-V-VI-VII ve Bireysel Çalgı ve Öğretimi ders içerikleri ve Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgıları 9, 10, 11 ve 12. sınıf ders kitapları konuları incelenerek önemli görülen konular, temel çalım teknikleri irdelenmiş, araştırmanın yapısına ve süresine uygun biçimde seçilmiştir.

3.3.1. Deney Sürecinde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinlikleri

“Öğrencileri öğrenme sürecine dâhil eden her türlü öğretim yöntemi” aktif öğrenme yöntemi olarak kabul edilebilir (Prince, 2004). Bunun yanında birçok araştırmacı aktif öğrenmenin etkili biçimde gerçekleşebilmesi ve kalıcı olması amacıyla farklı birçok aktif öğrenme etkinliği-stratejisi geliştirmiştir. Bu araştırmada öğrencilerle yapılan aktif öğrenme etkinlikleri şu şekildedir:

Öz değerlendirme

Öz değerlendirme, bir bireyin kendisiyle ilgili bir ölçme sonucunu, belirli ölçütlerle karşılaştırılarak kendisiyle ilgili bir yargıya ulaşma süreci olarak tanımlanabilir (Kösterlioğlu ve Çelen, 2016). Silberman'a (1996) göre aktif öğrenmede öğrenmeyi unutulmaz kılmanın yollarından biri de öz değerlendirmedir. Öz değerlendirme öğrencilerin şu anda ne bildiklerini ve yapabildiklerini değerlendirmelerini sağlar. Öz değerlendirmede öğrenme sürecinin tamamında öğrenci aktif katılımcıdır. Öz değerlendirmeye bir çeşit yansıtma da denilebilir. Öğrenci öğrenme sürecinde kaydettiği gelişimi veya eksikliklerini yansıtma yoluyla tespit eder, gelecek davranışlarını bu bilgilere göre düzenler, bağımsız öğrenen olma yolunda cesaret kazanır ve motivasyonunu artırır (Cihanoğlu, 2008). Mistar'a (2011) göre öz değerlendirme kullanımı önemlidir çünkü planlama, uygulama, izleme ve kendi öğrenmelerini değerlendirmede daha fazla sorumluluk alabilen öğrenenlerin bu konudaki özerkliğini destekler. Harris (1997)'e göre ise öz değerlendirme kullanımı öğrencileri daha aktif ve odaklanmış hale getirir. Pierce (2003)'e göre de öz değerlendirme öğretmenden bağımsız olabilmeyi öğretir (Akt. Kösterlioğlu ve Çelen, 2016). Bu çalışmada öz değerlendirme, etkinliklerin başında, öğrencilerin kendi

eksiklerini, hatalarını fark etmeleri ve bunlara yönelik çözüm önerileri geliştirebilmeleri amacıyla öğretmen gözetiminde gerçekleştirilmiştir.

Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, öğrencilerin bir konuyla ilgili terimler ve fikirler üreterek konu hakkında bildiklerini hatırlamalarının istendiği aktif bir öğrenme stratejisidir (University of Minnesota, t.y.). Beyin fırtınasında yaratıcı düşünceler ortaya çıkarmak amacıyla eleştiri ve yargılama olmaksızın bir konu üzerinde düşüncelerin yüksek sesle dile getirilmesi esastır. Bu teknikle belli bir konuda kısa sürede çok sayıda düşünce üretilmesi beklenir. Bu teknikle öğrencilerin hareketsizlikten kurtularak derse aktif olarak katılmaları, böylece aniden akla gelen yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması sağlanır (Aykaç, 2009). Kullanışlı olması, dersi ilginç kılması, tüm öğrencilerin derse katılarak yaratıcılıklarının teşvik edilmesine olanak sağlaması bakımından önerilmektedir (Açıkgöz, 2014).

Görev Grubu

Görev grubunda öğrenciler belli bir görevi tamamlamak amacıyla ilgi duydukları görevleri yerine getirmek üzere gruplaşırlar. Her grup üyesinin yapacağı çalışma (yöneticilik, kayıt tutma vb.) net olarak tanımlanmıştır. Öğretmen gerekli kaynakları sağlamalı ve zaman çizelgesi tutmalıdır. Öğrenciler görev ile ilgili neyi nasıl yapacaklarını konuşup iş bölümü yaptıktan sonra çalışmaya koyulurlar. Öğretmen yol gösterici konumdadır. Grup çalışmalarının sonuçları dramatizasyon, panel, yazılı malzemeler, görsel malzemeler gibi yollarla sunulur. Grup içi değerlendirme yapıldıktan sonra öğretmenin önemli yerlere dikkat çekmek ve anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmak amacıyla yapacağı toparlama ile son bulur (Açıkgöz, 2014).

Kartopu

Verilen bir problem veya konu üzerine öğrencilerin önce tek başlarına düşünmesi, ardından ikili, dörtlü ve giderek katlanan gruplarla tartışarak bir sonuca ulaşmasını içeren bir tekniktir (Açıkgöz, 2014). Kartopu tekniği öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması ve öğrenciler arasında etkili bir iletişim sağlaması bakımından etkili bir tekniktir (Aykaç, 2009)

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, belli bir konuyu araştırmak üzere gruplar oluşturulması ve öğretmen gözetiminde yapılan araştırmaların sunumunu içeren bir tekniktir. Tekniğin genel amacı öğrencileri araştırmaya yönleltmektir. Amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Bilimsel düşünmenin teşvik edilmesi
- 2- Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi
- 3- Yeni bilgilerin kazanılması (Açıkgöz, 2014)

Gösteri (Demonstrasyon)

Öğrencilere bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulan bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmen tarafından belli bir işlemin nasıl yapılacağını anlatan bir gösteri yapılarak öğrencilerin çeşitli duyu organlarının etkilenmesi ve bir işlemle ilgili bilgi veya beceri kazanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır (Aykaç, 2009). Bu yöntem, bir konuya ilişkin bilgilerin beceriye dönüştürülmesi amaçlı gerek görülen uygulamaların yapılması aşamasında ve daha çok uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılmaktadır (Demirel, 1994).

Paylaşmalı Öğretme (Takım Üyesine Öğretme)

Öğretmeyi paylaşmak için birlikte çalışma olarak nitelendirilen bu stratejinin amacı güdünün, öğrenmenin ve hatırd tutmanın artırılmasıdır. Paylaşmalı öğretme, öğrenme sürecine hem bir otoritenin katılması hem de öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasına elverişli olması bakımından avantajlı bir stratejidir. Paylaşmalı öğretmenin uygulama biçimlerinden biri olan Takım Üyesine Öğretme Deseni ise takım üyelerinin bir konunun bir bölümünü öğrenmek ve onu takım arkadaşlarına öğretmekle yükümlü olduğu bir strateji olarak tanımlanabilir. Takımdaki her üyenin bölümü öğretilince konu tamamlanmış olur (Açıkgöz, 2014).

Birleştirme I

Birleştirme I, bir öğrenim ünitesinin belli bir bölümünde uzmanlaşmak için bir gruba atanan her öğrencinin çalışmasına olanak tanıyan, işbirliğine dayalı bir öğrenme stratejisidir. Öğrenciler, bir konunun aynı yönüne atanan diğer gruplardan üyelerle buluşurlar ve konuya hâkim olduktan sonra ana gruba uzman olarak geri dönerler ve

ilgili konuyu grup üyelerine öğretirler (Mbacho ve Githua, 2013). Birleştirme I tekniğinde konunun tümünün öğrenilmesi için herkes birbirine ihtiyaç duyar. Her öğrencinin hem öğrenen hem de öğreten konumunda olduğu bu stratejide hiçbir öğrenci baskın değildir, aksine her öğrencinin katkısı değerlidir (Açıköz, 2014).

3.3.2. Denel İşlemler

1. Hafta

Hedefler

Hedef 1- Teknik problemleri tespit edebilme.

Davranışlar:

- Viyola tutuşu ile ilgili genel problemleri tespit eder.
- Sağ el tekniği ile ilgili problemlerini tespit eder.
- Sol el tekniği ile ilgili problemlerini tespit eder.
- Çalım ile ilgili problemlerini tespit eder.
- Müzikalite ile ilgili problemlerini tespit eder.

Hedef 2- Tespit edilen problemlere yönelik çözüm önerileri üretebilme.

Davranışlar:

- Teknik problemlerine yönelik çözüm önerileri üretir.
- Müzikalite ile ilgili problemlerine yönelik çözüm önerileri üretir.

Kullanılan Materyaller: Bilgisayar, kendine ait görüntü kayıtlarının bulunduğu DVD, problem tespit formu.

Kullanılan Teknik: Öz değerlendirme

Etkinlik Öncesinde Yapılan Hazırlıklar

- Öğrencilere ön test kapsamında kaydedilen ve kendilerine ait olan görüntüler dağıtılmıştır.
- Öğrencilerin ders öncesi hazırlık çalışması kapsamında izleyecekleri kendi görüntülerini değerlendirebilmeleri amacıyla eksiklerini ve hatalarını değerlendirebilecekleri bir form (problem tespit formu) hazırlanarak öğrencilere dağıtılmıştır.

Etkinlik Süreci

Etkinliğe başlamadan önce çalgı performansında öz değerlendirmenin önemi ile ilgili açıklama yapılmıştır.

Öğrenciden, izlediği kendine ait video görüntülerinde teknik ve müzikal yönden ne gibi hatalarının olduğunu açıklaması istenmiştir. Öğrencinin tespitleri dinlendikten sonra görüntüler bir defa da birlikte izlenmiştir. Öğretmenin yönlendirmesiyle öğrencinin çalımda eksik ve ya hatalı yönlerini bir kez daha gözden geçirmesi ve varsa tespit ettiklerini not alması istenmiştir. Alınan notlardan hareketle öğretmenin gözetiminde öğrenci tarafından çalıma yönelik problem listesi çıkarılmıştır. Liste öğrenci görüşüne göre en hatalı olduğu konudan başlayarak düzenlenmiştir.

Oluşturulan listenin ilk maddesinden başlayarak problemler irdelenmiş ve öğretmen yönlendirmesiyle problem kaynakları öğrenci tarafından tespit edilerek çözüm yolları üretilmiştir. Üretilen çözüm yolları öğrenci tarafından not alınmıştır.

Etkinliğin sonunda, problemlerin çözümüne yönelik çalışılacak teknik egzersiz ve/veya etüt(ler) öğretmenin yönlendirmesiyle belirlenmiş ve ödev olarak verilmiştir.

2. Hafta

Hedefler

Hedef 1- Performans kavramını tanıyabilme.

Davranışlar:

- Performans kavramıyla ilgili tanımlama yapar.
- Sanatsal performansla ilgili örneklemeler yapar.
- Müziksel performansın gereklerini açıklar.
- Müzikal performansı etkileyen faktörleri tanır.

Hedef 2- Performansın Psiko-motor boyutuyla ilgili bilgi sahibi olabilme.

- Müziksel performansın psiko-motor boyutunu tanır.
- Performansın psiko-motor boyutuna ilişkin etmenleri açıklar.
- Performansın psiko-motor boyutunun önemini kavrar.

Hedef 3- Performansın bilişsel boyutuyla ilgili bilgi sahibi olabilme.

- Performansın bilişsel boyutunu tanır.
- Performansın bilişsel boyutuna ilişkin etmenleri açıklar.
- Performansın bilişsel boyutunun önemini kavrar.
- Performansta yorumlama ile ilgili bilgi sahibi olur.

Kullanılan Materyaller: Yazı tahtası, tahta kalem

Kullanılan Teknik: Beyin fırtınası

Etkinlik Öncesinde Yapılan Hazırlıklar

- Etkinlik öncesinde öğrencilere beyin fırtınası etkinliğinde sorulacak sorular hazırlanmıştır.
- Etkinliğin yapılacağı ortam beyin fırtınasının gerektirdiği şekilde düzenlenmiştir.

Etkinlik Süreci

Etkinliğe öğrencilere beyin fırtınası tekniği tanıtılarak başlanmıştır. Beyin fırtınasının amaçları, uygulanış biçimi ve kuralları açıklanmıştır.

Öğrencilerin beyin fırtınası etkinliğine alışmaları amaçlı ön uygulama yapılacağı belirtilmiş ve "Dünya nasıl daha yaşanabilir hale getirilebilir?" sorusu tahtaya yazılmıştır. Konu üzerine beyin fırtınası gerçekleştirilmiş, alınan cevaplar üzerine kısaca tartışma ve değerlendirme yapıldıktan sonra ana etkinliğe geçilmiştir.

Ana etkinliğin ilk konusu olan "İyi çalgı çalmak deyince aklınıza ne geliyor?" sorusu tahtaya yazılmıştır. Öğrencilerden alınan cevapların tamamı tahtaya yazılmış ve süreç tükene kadar devam edilmiştir. Cevaplar sonlandıktan sonra grubun yönlendirmesiyle benzer cevaplar gruplanmış, fazlalık cevaplarda eleme yapılmış ve ara değerlendirmeye geçilmiştir.

Öğrencilerin verdiği cevaplar üzerinde tartışma başlatılmıştır. Gruplanan örneklerin çalgı çalmanın müzikal yönüne mi teknik yönüne mi yönelik olduğu öğrenciler tarafından tespit edilmiş ve performansın iki boyutunun olduğu sonucuna

varılması sağlanmıştır. Performansın bilişsel ve psiko-motor boyutları üzerine devam edileceği belirtilerek etkinliğin ikinci kısmına geçilmiştir.

"Performans kavramının teknik yönü dendiğinde aklınızdan geçenler nelerdir?" sorusu tahtaya yazılmış, 1. etkinlikteki beyin fırtınası safhaları tekrarlanmış ve 3. etkinliğe geçilmiştir.

"Performans kavramının müzikal yönü dendiğinde aklınızdan geçenler nelerdir?" tahtaya yazılmış, 1. ve 2. etkinlikteki beyin fırtınası safhaları tekrarlanmış ve değerlendirmeye geçilmiştir.

Performans kavramıyla ilgili öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda tahtaya yazılan psiko-motor ve bilişsel etmenler tahtaya yazılmıştır. Öğrencilerden etkinlik boyunca ortaya çıkan sonuçları kullanarak kendi performanslarıyla ilgili örnek cümleler yazması istenmiştir. ("Performansında eksik olan yönüm kondisyonum" v.b.) Öğrencilerin performanslarıyla ilgili dönütlerinden örnekler dinlenmiş ve kısaca çözüm yolları üretmeleri istenmiştir. Öğrencilerden bir sonraki etkinliğe kadar performanslarıyla ilgili tespit ettikleri her eksikliğe çözüm yolu üretmeleri ve bu çözüm yollarına ilişkin kendi seçecekleri etütler veya egzersizler bularak getirmeleri istenmiş ve etkinlik sona erdirilmiştir.

3. Hafta

Hedefler

Hedef 1- Yayığı doğru tutabilme

Davranışlar:

- Yayığı tutarken parmakları işlevlerine göre konumlandırır.

Hedef 2- Yayığı doğru kullanabilme

Davranışlar:

- Sağ kol, bilek ve elini farklı tekniklere uygun kullanır.
- Parmaklarını işlevlerine uygun kullanır.

Hedef 3- Detache tekniğiyle çalabilme

- Detache tekniğinde yayını doğru kullanır.
- Detache tekniğinde yayın farklı bölümlerini(dip, orta, uç) doğru kullanır.

Hedef 4- Legato tekniğiyle çalabilme

- Legato tekniğinde yayını doğru kullanır.
- Legato tekniğinde yayını dengeli kullanır.
- Legato tekniğinde yayını doğrusal hareket ettirir.

Kullanılan Materyaller: Tekniklerle ilgili hazırlanmış bilgi notları, yay teknikleriyle ilgili hazırlanmış videolar, bilgisayar, ğrenci değerlendirme formu.

Kullanılan Teknik: Görev Grubu

Etkinlik ncesinde Yapılan Hazırlıklar

- Tekniklerle ilgili bilgi notları hazırlanmıştır.
- Yay teknikleriyle ilgili videolar hazırlanmıştır.
- Öğrenci değerlendirme formu hazırlanmıştır.
- Grup alışmaları için zaman çizelgeleri hazırlanmıştır.
- Öğrenciler için gerekli kaynaklar temin edilmiştir.

Etkinlik Süreci

Yapılacak olan etkinlik ile ilgili açıklama yapılmış, etkinlik sonunda kendilerinden beklenen hedef ve davranışlar açıklanarak yapılacak değerlendirme sonucunda en verimli çalışma yapan gruba ödül verileceği belirtilerek etkinliğe geçilmiştir.

Öğrencilerden sağ kolunu ileri doğru düz biçimde tutarak yayı doğru biçimde tutmaları istenmiş ardından her öğrencinin yanındakine dönmesi ve birbirlerinin yay tutuşunu gzlememesi gerektiği belirtilmiştir. Yapılan gözlem sonuçlarının paylaşılması için her öğrenciye söz hakkı verilmiştir. Alınan cevaplardan sonra öğrencilere "en bilinen yay teknikleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiş gelen cevaplar üzerine en temel yay tekniklerinin "Detache" ve "Legato" olduğu belirtilmiştir. Etkinliğin devamında iki kişilik gruplara ayrılarak bu iki yay tekniği üzerine çalışma yapılacağı belirtilmiştir. Öğrenci düzeyleri göz önünde bulundurularak iki kişilik gruplar belirlenmiş, düzeyi yüksek olan öğrenciler grup lideri olarak atanmıştır.

Gruplara ayrılan öğrencilerden grup liderine öncelikle doğru yay tutuşu ile ilgili diğer grup üyesine bilgi vermesi istenmiştir. Diğer grup üyesinden de yapılacak açıklama

ile ilgili varsa itirazı, anlamadığı noktalar v.b. durumları aktarması istenmiştir. Yapılan fikir alışverişi sonunda öğretmen tarafından hazırlanan yay tutuşu ile ilgili video izletilerek yine öğretmen tarafından hazırlanan bilgi notları dağıtılmış ve kendi değerlendirmeleri sonucunda fikir birliğine vardıkları doğru yay tutuş biçimiyle kıyaslayarak tartışmaları istenmiştir. Ardından aynı süreç Detache ve Legato yay tekniklerinin doğru kullanımları konusunda tekrarlanmıştır.

Konular üzerinde çalışan öğrenci grupları bir araya toplanmış, her grup sırayla çağırılarak üyelerinin doğru yay tutuş biçimini diğer gruplara göstermesi ve bilgi notunda verilen, Detache ve Legato teknikleriyle ilgili kısa ve basit ezgileri seslendirmesi istenmiştir. Bir grup anlatım ve seslendirme yaparken diğer gruplardaki öğrencilerin de daha önceden öğretmen tarafından hazırlanan değerlendirme formundaki kriterlere göre değerlendirme yapmaları sağlanmıştır. Tüm gruplar değerlendirildikten sonra öğretmen tarafından en yüksek puan alan grup üyelerine kitap hediye edilerek tebrik edilmiş ve ardından etkinlik sonlandırılmıştır.

4. Hafta

Hedefler

Hedef 1- Staccato tekniğiyle çalabilme

Davranışlar:

- Staccato tekniğinde yayını doğru kullanır.
- Staccato tekniğinde yayın farklı bölümlerini(dip, orta, uç) doğru kullanır.

Hedef 2- Spiccato tekniğiyle çalabilme

- Spiccato tekniğinde yayını doğru kullanır.
- Spiccato tekniğinde yayını dengeli kullanır.

Kullanılan Materyaller: Bireysel öğrenme takip formu, teknikleri içeren kısa deşifre notaları, tekniklere ilişkin videolar.

Kullanılan Teknik: Kartopu tekniği

Etkinlik Öncesinde Yapılan Hazırlıklar

- Bireysel öğrenme takip formu hazırlanmıştır.

- Teknikleri içeren kısa deşifre notaları hazırlanmıştır.
- Tekniklere ilişkin videolar hazırlanmıştır.

Etkinlik Süreci

Etkinlik ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin sırasıyla çalışacakları ikili-üçlü ve beşli gruplar belirlenmiş, öğretmen tarafından hazırlanan bireysel öğrenme takip formları dağıtılmış ve etkinliğe geçilmiştir.

Öğrencilere önceki etkinlikte çalışılan yay tekniklerinden sonra en çok hangi tekniklerle karşılaştıkları sorulmuştur. Alınan cevaplardan hareketle Staccato ve Spiccato teknikleri ile ilgili kısa hatırlatmalar yapılmış, öğrencilere bireysel çalışmalarını için 15 dk verilmiştir.

Öğrencilerin her birine, öğretmen tarafından hazırlanarak sınıfa getirilen ve tekniklerle ilgili açıklamalar ve örnekler içeren kaynaklardan verilerek bireysel çalışma odalarına gönderilmiştir. Bireysel çalışmalar öğretmen tarafından sırasıyla kontrol edilmiş, bireysel çalışmanın sonunda öğrencilerden bireysel öğrenme takip formundaki ilk bölüm olan "Ne biliyorum?" bölümünü alt başlıklarına dikkat ederek doldurmaları istenmiştir. Bireysel çalışmanın ardından öğrenciler toplanmış ve daha önce belirlenen gruplarla çalışmak üzere bireysel çalışma odalarına gönderilmiştir.

İkili ve Üçlü gruplardaki öğrencilerin staccato ve spiccato teknikleri üzerine bireysel öğrenme takip formunda doldurdıkları "Ne biliyorum?" bölümünü temel alarak bilgi paylaşımı yapmaları sağlanmıştır. Tekniklere ilişkin notalar herkes tarafından sırayla seslendirilmiş, her seslendirmeden sonra diğer grup üyelerinden yorum alınmıştır. Öğretmen grupları sırayla ziyaret ederek işleyişi kontrol etmiş, aksaklık varsa müdahale etmiştir. Öğrencilerden bireysel öğrenme takip formundaki ikinci bölüm olan "İlk Grupta Neler Öğrendim" bölümünü doldurmaları istenmiştir. Etkinliğin bu bölümünden sonra on dakikalık ara verilmiştir.

Öğrenciler ara sonrası daha önce belirlenen beş kişilik gruplar oluşturarak farklı dersliklere gönderilmiştir. Gruplarda "İlk Grupta Neler Öğrendim" bölümü temel alınarak bilgi paylaşımı yapılır. Her öğrenci tekniklere ilişkin notaları sırayla seslendirmiştir. Seslendirme yapılırken öğrencilerin ilk grupta öğrendiği yeni bilgileri çalışmasına yansıtıp yansıtmadığının değerlendirmesi yapılmıştır. Her öğrenciyle ilgili

diğer grup elemanlarından yorumlar alınmıştır. Öğretmen grupları sırayla ziyaret ederek işleyişi kontrol etmiş, aksaklık varsa müdahale etmiştir. Öğrencilerden bireysel öğrenme takip formundaki üçüncü bölüm olan "İkinci Grupta Neler Öğrendim" bölümünü doldurmaları istenmiştir.

Beş kişilik gruplardaki öğrenciler tek bir salonda toplanarak ana grup oluşturulmuştur. "İkinci Grupta Neler Öğrendim" bölümü temel alınarak bilgi paylaşımı yapılmıştır. Öğrenciler, ilk ve ikinci grupta öğrendiklerini uygulayarak tekniklere ilişkin notaları seslendirmiştir. Seslendirme yapılırken öğrencilerin ilk ve ikinci grupta öğrendiği yeni bilgileri çalımına yansıtıp yansıtmadığının değerlendirmesi yapılmıştır. Her öğrenciyle ilgili diğer grup elemanlarından yorumlar alınmıştır. Öğrencilerden bireysel öğrenme takip formundaki dördüncü bölüm olan "Son Grupta Neler Öğrendim" bölümünü doldurmaları istenerek değerlendirme bölümüne geçilmiştir.

Öğrencilerden tekniklerle ilgili etkinliğin başındaki bilgi seviyeleri ve etkinliğin sonundaki bilgi seviyeleri arasındaki farkı karşılaştırmaları istenmiştir. Seçilen iki öğrencinin bireysel öğrenme takip formundaki tüm bölümleri okunmuş ve ilk bölümde verilen bilgilere neler eklenmiş olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilere etkinlik süresince çaldıkları notaların tekniklere uygun seslendirildiği video kaydı izletilerek seçilen öğrencilerin formlarında verilen bilgilerle karşılaştırılması varsa eksiklerin belirtilmesi istenmiştir. Öğretmen tarafından tekniklerle ilgili genel tekrar yapılarak etkinlik sonlandırılmıştır.

5. Hafta

Hedefler

Hedef 1- Müzikal dinamikleri seslendirebilme

Davranışlar:

- Müzikal dinamikleri tanır
- Müzikal dinamikleri doğru seslendirir
- Müzikal dinamikleri seslendirirken yayını doğru kullanır

Hedef 2- Eser veya etüt içinde doğru artikülasyonla çalabilme

Davranışlar:

- Artikülasyon terimlerini tanır

- Eser veya etütleri doğru artiküle eder
- Artikülasyon uygulamasında yayını ve sol elini doğru kullanır

Kullanılan Materyaller: Bilgisayar, sunum değerlendirme formu, araştırma süreci gözlem formu, zaman çizelgeleri.

Kullanılan Teknik: Araştırma Grubu

Etkinlik Öncesinde Yapılan Hazırlıklar

- Sunum değerlendirme formu, araştırma süreci gözlem formu ve zaman çizelgeleri hazırlanmıştır.
- Gruplara konuları ile ilgili dökümanlar, görüntü kayıtları verilmiştir.
- Etkinlik öncesi etkinliğin yapılacağı ortam uygun biçimde düzenlenmiştir.

Etkinlik Öncesi İşlem

Etkinlikten bir hafta önce belirlenen dört gruba(3+3+2+2) müzikal dinamikler ve artikülasyon konusunun alt başlıkları araştırılmak üzere ödev olarak verilmiştir. Gerekli doküman v.s. öğrencilere tahsis edilmiştir. Öğrencilere hazırladıkları konu ile ilgili sunum yapacakları belirtilerek sunumun içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma süreciyle ilgili öğrencilerin grup içi görev dağılımı yapmaları sağlanmıştır. Araştırma süreci ile ilgili hazırlanan zaman çizelgeleri dağıtılarak ne şekilde uygulanması gerektiği açıklanmıştır.

Zaman çizelgesinde belirtilen günde tüm grup üyeleri ile toplanılmış, araştırma gözlem formundaki ilgili maddelere göre araştırma sürecinin sağlıklı işleyip işlemediği ve zaman çizelgelerine uyulup uyulmadığı kontrol edilmiştir.

Etkinlik Süreci

Öğretmen tarafından hazırlanan sunum değerlendirme formu öğrencilere dağıtılarak formun içeriği hakkında gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra etkinlik başlatılmıştır.

Gruplar konu sırasına göre sunumlarını yapmış, her grubun sunumu öğrenciler ve öğretmen tarafından sunum değerlendirme formu aracılığı ile değerlendirilmiştir. Her

sunumun sonunda dinleyici konumundaki öğrencilerin sunum yapan gruba soru sormaları için zaman verilmiştir.

Grupların yaptıkları sunumlara yönelik öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmeler sırasıyla dinlenmiş, öğrencilerin sunumlarla ilgili verdikleri dönütler tahtaya not alınmıştır.

Öğretmen tarafından sunumlarla ilgili yapılan değerlendirmeler öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğretmen tarafından yapılan değerlendirmeler ile ilgili notlar, tahtada ilgili grubun öğrenci değerlendirmelerinin altına yazılmıştır. Değerlendirmeler arasında oluşan farklılıklar üzerine kısaca tartışılmıştır. Sunumda eksik veya yanlış anlatılan konular ile ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğrenciler ve öğretmen tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda en iyi sunum seçilmiş, grup üyeleri ödüllendirilerek etkinlik sonlandırılmıştır.

6. Hafta

Hedefler

Hedef 1- Vibrato tekniğinin önemini kavrayabilme

Davranışlar:

- Vibrato tekniğinin ne amaçla kullanıldığını bilir
- Hangi durumlarda vibrato yapılacağını bilir

Hedef 2- Vibrato tekniğini uygulayabilme

Davranışlar:

- Vibrato tekniğinde sol elini doğru kullanır
- Vibrato tekniğini nasıl uygulaması gerektiğini bilir
- Vibrato tekniğini doğru biçimde uygular

Kullanılan Materyaller: Eser ve etüt notaları, bilgisayar, örnek video görüntüleri, etkinlik değerlendirme formu.

Kullanılan Teknik: Gösteri(Demonstrasyon)

Etkinlik Öncesinde Yapılan Hazırlıklar

- Vibrato tekniğinin öğretilmesinde kullanılmak üzere tüm öğrencilerin seviyesine uygun basit eser ve etüt bölümleri seçilerek çoğaltılmıştır.
- Vibrato tekniğinin gözlemlenebileceği video görüntüleri seçilerek hazırlanmıştır.
- Etkinlik değerlendirme formu hazırlanmıştır.
- Etkinliğin yapılacağı ortam etkinliğe uygun biçimde düzenlenmiştir.

Etkinlik Süreci

Önceden belirlenerek hazırlanmış, vibrato tekniğinin tanıtılması için uygun bir eser bölümü önce vibratolu sonra vibratosuz biçimde seslendirilmiştir. İki seslendirmenin sonunda hangisinin kulağa daha hoş geldiği ve sebepleri öğrencilere sorulmuştur. Alınan cevaplardan yola çıkılarak vibrato'nun müzikal ifadede önemli bir husus olduğu belirtilmiştir. Yapılacak etkinliğin yapısı ve sonunda kazanılması beklenen beceriler öğrencilere açıklanarak etkinliğe geçilmiştir.

Etkinliğin ilk bölümünde daha önce hazırlanan parmak, bilek-el ve kol vibratosu kullanımını içeren örnek nota öğrencilere dağıtılmış ve seslendirilmiştir. Öğrencilerden örnek seslendirmedeki vibrato çeşitlerini ayırt edebilip edemediklerine dair dönütler alınmıştır. Ardından farklı vibrato biçimlerinin kullanıldığı yerler belirtilerek örnek tekrar seslendirilmiştir. Seslendirmenin ardından öğretmen tarafından hangi tür çalım biçimlerinde hangi tür vibrato tekniğinin kullanıldığı sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar öğretmen tarafından tahtaya yazılmıştır. Tahtaya yazılan bilgilerin doğruluğu öğrencilerle birlikte tartışılmıştır. Yanlış bilgiler elenmiş ve doğru bilgilerdeki eksiklikler öğretmen tarafından giderilmiştir. Sonuçta ortaya çıkan bilgilerin öğrenciler tarafından not alınması istenmiştir.(Kısa, vurgulu seslerde kol vibratosu kullanımı uygundur, uzun seslerde parmak, bilek ve kolun üçünün de kullanıldığı vibrato kullanmak uygun olur v.b.)

Öğrencilere daha önceden hazırlanmış farklı biçimlerde vibrato kullanımını içeren görüntü kayıtları izletilmiş, videolarda sol el ve kolun hareketlerinin gözlemlenmesi istenmiştir. Daha sonra aynı videoların %50 yavaşlatılmış halleri izletilmiş ve sol el ve kolun hareketlerinin daha iyi biçimde gözlemlenmesi sağlanmıştır. Öğrenciler sırasıyla çağırılarak yavaşlatılmış videodaki farklı bölümleri

taklit etmeleri istenmiştir. Yapılan hataların ve eksikliklerin diğer öğrenciler tarafından gözlemlenmesi ve paylaşılması istenmiştir. Öğretmen tarafından gerekli uyarılar yapılarak öğrencilere izletilen görüntüye ait nota dağıtılmış ve öğrenilen biçimde çalışmalarını için 30 dk verilerek bireysel çalışma odalarına yönlendirilmiştir.

Verilen sürenin ardından öğrencilerden çalıştıkları notaları doğru vibrato tekniğiyle grup önünde sırayla seslendirmeleri istenmiştir. Seslendirme yapılırken diğer öğrencilerin etkinlik değerlendirme formundaki maddelere uygun biçimde değerlendirme yapması istenmiştir. Her öğrenci seslendirme yaptıktan sonra yapılan değerlendirmeler sırasıyla paylaşılmıştır. Öğretmen tarafından gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra etkinlik sonlandırılmıştır.

7. Hafta

Hedefler

Hedef 1- Ortaçağ- Rönesans dönem özelliklerini bilme.

Davranışlar:

- Ortaçağ-Rönesans dönem özelliklerini bilir.
- Ortaçağ-Rönesans dönemi eserlerde doğru müzikal ifade kullanır.

Hedef 2- Barok dönem özelliklerini bilme.

- Barok dönem özelliklerini bilir.
- Barok dönem eserlerde doğru müzikal ifade kullanır.

Hedef 3- Klasik dönem özelliklerini bilme.

Davranışlar:

- Klasik dönem özelliklerini bilir.
- Klasik dönem eserlerde doğru müzikal ifade kullanır.

Hedef 4- Romantik dönem özelliklerini bilme.

Davranışlar:

- Romantik dönem özelliklerini bilir.
- Romantik dönem eserlerde doğru müzikal ifade kullanır.

Hedef 5- Çağdaş dönem özelliklerini bilme.

Davranışlar:

- Çağdaş dönem özelliklerini bilir.
- Çağdaş dönem eserlerde doğru müzikal ifade kullanır.

Kullanılan Materyaller: Bilgisayar, yazı tahtası, Dönem özellikleri testi, çalışma planı, zaman çizelgesi.

Kullanılan Teknik: Paylaşmalı Öğretme (Takım Üyesine Öğretme)

Etkinlik Öncesinde Yapılan Hazırlıklar

- Öğretmen tarafından beşer kişilik takımlar belirlenmiş ve belirlenen takımlara konular dağıtılmıştır.
- Çalışma planı ve zaman çizelgesi hazırlanmıştır.
- Etkinlikle ilgili doküman, görsel v.b. materyaller öğrencilerin kullanımı için hazırlanmıştır.
- Etkinlik öncesi etkinliğin yapılacağı ortam hazırlanmıştır.

Etkinlik Süreci

1- Ön Çalışma

Öğrencilere etkinlikten bir hafta önce konuları dağıtılmış, dağıtılan konularla ilgili çalışma planları öğrencilerle paylaşılmıştır. Gerekli doküman, görsel v.b. öğrencinin kullanımı için verilmiştir. Zaman çizelgesine göre her öğrencinin öğretim yapacağı gün, saat ve yer belirlenmiştir. Öğrencilere konunun sonunda test uygulanacağı ve herkesin kendi öğrenmesi yanında takım arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu olduğu belirtilmiştir. Yapılacak testin sonucunda birinciye ödül verileceği açıklanmıştır.

2- Ara Kontrol

Zaman çizelgesine göre belirlenen gün ve saatte her öğrenci ile bir araya gelinmiş, yapılan çalışmaların çalışma planlarıyla uyumluluğu gözlenmiştir. Yapılan gözlem sonunda hatalı veya eksik nokta var ise öğrenci ile paylaşılmış ve tekrar kontrol için zaman verilmiştir.

3- Son Kontrol

Zaman çizelgesine göre belirlenen gün ve saatte her öğrenci ile bir araya gelinerek etkinlik öncesi son kontrol ve düzeltmeler yapılmıştır.

4-Etkinlik

Her öğrenci zaman çizelgesinde kendi için belirlenen gün ve saatte hazırladığı öğretim planına göre kendi takımına yönelik öğretim yapmıştır. Yapılan öğretimlerin süresi **40 dakika** ile sınırlandırılmıştır.

Takımların öğretim süreçleri sonlandıktan sonra zaman çizelgesinde belirtilen gün ve saatte öğretmen tarafından hazırlanan test uygulanmış, test sonunda değerlendirmeleri yapılmış ve aldıkları puanlar öğrencilerle paylaşılmıştır. En yüksek puan alan öğrenciye ödülü verilerek etkinlik sonlandırılmıştır.

8. Hafta

Hedefler

Hedef 1- Müzikal unsurlarla ilgili bilgi sahibi olabilme.

Davranışlar:

- Müzikalite kavramını bilir.
- Müzikal bütünlük kavramını bilir.
- Müzikal ifade kavramını bilir.

Hedef 2- Müzikal unsurları çalgı performansıyla bağdaştırabilme.

Davranışlar:

- Çalgı performansında müzikalitenin önemini kavrar.
- Çalgı performansında müzikal bütünlüğe dikkat eder.
- Müzikal ifadelerin doğru seslendirilişini bilir.

Kullanılan Materyaller: Bilgisayar, yazı tahtası, çalışma planı, zaman çizelgesi, müzikal unsurlarla ilgili hazırlanmış test.

Kullanılan Teknik: İşbirlikli Öğrenme(Birleştirme)

Etkinlik Öncesinde Yapılan Hazırlıklar

- Öğretmen tarafından gruplar belirlenmiştir (3+3+4).

- Çalışma planı ve zaman çizelgesi hazırlanmıştır.
- Konu ile ilgili test hazırlanmıştır.
- Etkinlikle ilgili doküman, görsel v.b. materyaller öğrencilerin kullanımı için hazırlanmıştır.
- Etkinlik öncesi etkinliğin yapılacağı ortam hazırlanmıştır.

Etkinlik Süreci

Öğrencilere "nota çalmak ile müzik yapmak arasındaki fark nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar üzerinde kısaca tartışıldıktan sonra müzikte müzikal unsurların müzikal performans açısından önemi belirtilerek etkinliğe geçilmiştir.

Dersin konusunun "müzikal unsurlar" olduğu, konu anlatımının belli bir kısmı tamamlandıktan sonra grup çalışması yapılacağı açıklanmıştır. Tahtaya yazılanların, grup çalışması sırasında yardımcı bilgiler olarak kullanılacağı vurgulanarak, defterlere not tutulması gerektiği belirtilmiştir.

Müzikte ifadelendirme, bütünlük ve müzikalite kavramları açıklanmış, kavramların somutlaştırılmasında farklı görsel materyallerden faydalanılmıştır.

Kısa anlatımın sonunda sınıf, öğretmen tarafından Birleştirme I tekniğine uygun olarak belirlenen üç ve dörder kişilik üç gruba ayrılmıştır.

Müzikal unsurlar konusunun alt konularının ve kısa açıklamaların yazılı olduğu liste gruplara dağıtılmış ve her grubun alt konuları kendi istekleri doğrultusunda grup içinde paylaşımları istenmiştir. Her grup üyesinin kendi alt konusunu çalışmaktan ve kendi konusunu grup üyelerine öğretmekten sorumlu olduğu vurgulanarak çalışmanın sonunda bir sınav yapılacağı açıklanmıştır. Grup üyelerinin kaynaşabilmeleri ve alt konuları aralarında paylaşabilmeleri için kısa bir süre verilmiştir.

Süre bitiminde her gruptan aynı alt konuyu seçen grup üyelerinin bir araya gelerek uzmanlık grupları oluşturmaları, konuyu kendi aralarında çalışmalarını ve gruplarına döndüklerinde nasıl öğretmeleri gerektiği konusunda tartışmaları istenerek ve 30 dk. süre verilmiştir. Öğretmen tarafından her grup kontrol edilerek yaşanan sorunlar gözlenmiş ve çözüm için yardımcı olunmuştur.

Uzmanlık grupları için verilen süre bittikten sonra herkesin kendi grubuna dönmesi istenmiştir. Alt konuların grup içinde çalışılması için 30 dk. süre verilmiştir. Çalışma esnasında her grup kontrol edilmiş ve grup üyelerinin öğretim aşamasında yaşadıkları sorunlar gözlemlenerek çözüme yol gösterilmiştir.

Verilen süre bittikten sonra her grubun, aralarından seçecekleri bir sözcü tarafından, öğretmenin belirleyeceği bir alt konuyu on dakika içinde sunması istenmiş, her sunum sonunda öğretmen tarafından gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılmıştır.

Başarı testi için klasik sınıf düzenine geçilmiştir. Testten bireysel ve grup puanı olmak üzere iki tür puan alınacağı, bireysel puanların toplamının ortalamasından grup puanlarının elde edileceği ve grup puanına göre en başarılı grubun belirleneceği açıklanarak 15 soruluk başarı testinin uygulaması yapılmıştır.

Test uygulandıktan sonra puanlamalar yapılmış, en başarılı grup tespit edilmiş, üyeleri ödüllendirilerek etkinlik sonlandırılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada çalışma grubunun, çalgı performanslarındaki başarılarını puanlamak için Dalkıran (2006) tarafından geliştirilen ‘Bireysel Çalgı Eğitimi Keman Dersi Performans Başarısı Ölçme Aracı’nın ‘Sınav Performansı’ boyutu, ölçek sahibinin bilgisi ve izni dâhilinde viyolaya uyarlanarak kullanılmıştır. Ölçme aracının puanlaması, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çalgı performanslarının video kayıtlarını izleyen alan uzmanı 4 öğretim elemanı* tarafından yapılmıştır. Motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen, Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nin (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) “Güdülenme Ölçeği” bölümü ve derse yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ise araştırmacı tarafından uzman görüşlerine başvurulmuş hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplamada kullanılan tüm formlar hem deney öncesinde hem de deney sonrasında uygulanarak aradaki farklılaşma tespit edilmeye çalışılmıştır.

* 1- Prof. Dr.-Yıldız Teknik Üniv.-Viyola, 2- Dr. Öğr. Üyesi - Tokat Gaziosmanpaşa Üniv.-Keman, 3- Öğr. Gör.- Tokat Gaziosmanpaşa Üniv.- Viyola, 4- Öğr. Gör.- Tokat Gaziosmanpaşa Üniv.- Keman

Veri toplama araçlarından Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği'nin Güdülenme leği bölümünde 31 madde yer almaktadır. Fakat ölçeğin 8. sorusu araştırmanın yürütüldüğü dersin yapısıyla uyum sağlamadığından dolayı kullanılmamıştır. Bu durumda ölçek 30 madde üzerinden değerlendirilmiştir.

3.4.1. Bireysel algı Eğitimi Keman Dersi Performans Başarısı lme Aracı

Dalkıran (2006) tarafından geliştirilen 'Bireysel algı Eğitimi Keman Dersi Performans Başarısı lme Aracı' 'Program Boyutu', 'Sınav Performansı Boyutu' ve 'Yarıyıl İçi Durum Boyutu' olmak üzere 3 ana boyuttan; 'programın gereklerine uygunluk', 'doğru ve temiz ses üretimi', 'keman çalmaya hazır bulunma', 'sağ ve sol el tekniği', 'metrik ve ritmik doğruluk', 'artikülasyon', 'bütünlük', 'ton kalitesi', 'hız ve gürlük', 'vibrato', 'dönem içi performans' olmak üzere 11 alt boyuttan oluşmaktadır.

lme aracının değerlendirmesinde '*1-çok düşük, 2-ortanın altında, 3-Orta, 4 ortanın üstünde, 5-çok iyi*' seçeneklerinden oluşan Beşli Likert lekleme yaklaşımı benimsenmiştir.

16 maddeden oluşan ölçek tek faktörden oluşmaktadır ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, araştırma konusu gereği ölçeğin 'Sınav Performans Boyutu' viyolaya uyarlanarak kullanılmıştır ve araştırmanın devamında 'Performans Başarısı lme Aracı' (PBA) olarak anılacaktır.

3.4.2. Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen ölçeğin (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), Büyüköztürk, Akgün, zkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmış halidir. Bu lek 6 faktörden oluşan 'Güdülenme leği (Gö)' ve 9 faktörden oluşan 'ğrenme Stratejileri leği(S)' şeklinde iki ana bölümden meydana gelmektedir. Uygulayıcının kullanım amacına göre bu alt faktörlerin her biri ayrı ayrı kullanılabilir (Pintrich ve diğerleri, 1993). Bu araştırmada Güdülenme leği (G) bölümü kullanılmıştır.

Güdülenme Ölçeği(GÖ)

Ölçek ‘içsel hedef düzenleme’ (4 madde), ‘dışsal hedef düzenleme’ (4 madde), ‘görev değeri’ (6 madde), ‘öğrenmeye ilişkin kontrol inancı’ (4 madde), ‘öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik’ (8 madde), ‘sınav kaygısı’ (5 madde) olmak üzere toplam 6 faktör ve 31 maddeden oluşmaktadır. ‘Benim için kesinlikle yanlış’ (1) ile ‘Benim için kesinlikle doğru’ (7) arasında değişen likert tipi yedili derecelendirme ölçeği üzerinde işaretleme yapılarak ölçekte yer alan her bir ifadeye yönelik katılma durumu belirtilir.

Büyüköztürk ve diğerleri (2004) tarafından hazırlanan ölçeğin Türkçe uyarlamasına ait güvenilirlik çalışması iki farklı üniversitede, farklı bölümlerde öğrenim gören 852 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler ile yapılmıştır.

Tablo 6. Güdülenme Ölçeğinin Cronbach Alfa Katsayıları

Faktör Adı	Alfa Değeri	
	Türkçe	Özgün
İçsel hedef düzenleme	0.59	0.74
Dışsal hedef düzenleme	0.63	0.62
Görev değeri	0.80	0.90
Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı	0.52	0.68
Öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik	0.86	0.93
Sınav kaygısı	0.69	0.80

(Büyüköztürk ve diğerleri, 2004)

Tablo 4’te görüldüğü üzere GÖ iç tutarlığı için hesaplanan alfa değerleri özgün form için 0.62 ile 0.93, Türkçe form için ise 0.52 ile 0.86 arasında değişmektedir.

3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Soruların hazırlanma aşamasında çalgı eğitimi alanında lisans ve lisansüstü seviyede ders yürüten üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda görüşmede kullanılmak üzere 24 sorudan oluşan bir soru havuzu belirlenmiştir. Oluşturulan soru havuzu eğitim bilimleri alan uzmanı bir akademisyen tarafından incelenmiş, soru sayısı 17’ye düşürülmüş ve araştırmada bu şekli ile kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. İlk aşamada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Performans Başarısı Ölçme Aracı ve

Güdülenme Ölçeği'nden aldıkları puanların tanımlayıcı değerleri belirlenmiştir. Bu değerler; aritmetik ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puanlardır. Tanımlayıcı değerler formların toplam ve faktör puanları için ayrı ayrı tespit edilmiştir. GÖ ve PBÖA toplam ve faktör puanları, öntest ve sontest olmak üzere iki başlık altında tablolaştırılarak detaylı biçimde sunulmuştur.

Araştırmanın denel işlem uygulamaları, 10 kişilik küçük bir grup üzerinden yürütülmüştür. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2015), küçük gruplu çalışmalarda ki normallik durumunu; “pek çok özelliğin evrende normal bir dağılım göstermesine karşılık, ilgilenilen bir özelliğe ilişkin ölçümlerin küçük bir gruptan elde edilmesi durumunda ($N < 30$), normal dağılımdan sapmalar olacaktır” şeklinde açıklamıştır. Buradan hareketle araştırmada parametrik olmayan istatistik tekniklerinin kullanılması uygun görülmüştür.

Performans Başarısı Ölçme Aracı ve Güdülenme Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki analiz işlemleri için Wilcoxon ‘İşaretli Sıralar Testi’ kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Bu testin yanı sıra öntest ve sontest toplam ve faktör puanlarının çizgi dağılım grafikleri oluşturulmuş ve bu grafikler üzerinden de karşılaştırmalar yapılmıştır.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre anlamlı fark olan durumlardaki etki büyüklüklerinin belirlenmesi için ‘r’ değerleri hesaplanmıştır (Cohen, 1992). Bu değerlerin hesaplanması işleminde $r = \frac{z}{\sqrt{2N}}$ formülü uygulanmıştır (Fritz, Morris ve Richler, 2012). Cohen (1992), r değerinin yorumlanmasındaki ölçütleri; .1 küçük etki, .3 orta etki, .5 büyük etki biçiminde ifade etmiştir. Etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde bu ölçütlere bağlı kalınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen görüşme kayıtlarının çözümlenmesinden elde edilen veriler üzerinden içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, elde edilen veriler içinde tekrar eden konular, problemler ve düşünce motiflerinin ayrıştırılması, sayılması ve yorumlanması (Denzin ve Lincoln, 1998) olarak tanımlanır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen görüşme kayıtları deşifre edilerek görüşme dosyaları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu dosyaların içerikleri soru ve konu bazında ayrıştırılarak taranmış, taramanın sonunda öğrenci ifadelerinden

hareketle öntest ve sontest için kodlar belirlenmiş, bu kodların ilişki durumlarına göre de temalar oluşturulmuştur. Temalar ve kodlar tablolaştırılarak ifadelerin sıklık değerleri tespit edilmiş ve öntest ve sontest arasında gözlemlenebilen farklılıklar aktarılarak yorumlanmıştır.



4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulgular sıralanmış ve bu bulgular eşliğinde yorumlar getirilmiştir.

4.1. Deney Grubunun Performans Başarısı Ölçme Aracı ve Güdülenme Ölçeği Puanlarının Tanımlayıcı İstatistiklerine Yönelik Bulgular

Bu alt başlıkta, araştırmada kullanılan PBÖA ve GÖ'nün toplam ve faktör puanlarının; aritmetik ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puan değerleri belirlenmiştir. Deney grubuna bu veri toplama araçları; öntest ve sontest işlemlerinde ayrı ayrı uygulandığı için her forma ilişkin iki puan türü oluşturulmuştur.

4.1.1. Deney Grubunun PBÖA Puanlarının Tanımlayıcı İstatistiklerine Yönelik Bulgular

Tablo 7'de, öntest-sontest PBÖA toplam ve faktör puanlarının tanımlayıcı değerleri sunulmuştur.

Tablo 7. Deney Grubunun PBÖA Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	Puan Türü	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	ss
Öntest	Genel Başarı (13 madde)	17.75	40.00	28.23	6.07
	Teknik Boyut (7 madde)	10.25	22.75	17.13	3.69
	Müzikal Boyut (6 madde)	7.50	17.25	11.10	2.65
Sontest	Genel Başarı	37.75	60.50	50.95	7.24
	Teknik Boyut	22.25	34.00	29.48	3.83
	Müzikal Boyut	15.50	27.25	21.48	3.60

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu PBÖA Genel Başarı sontest puanlarının öntest puanlarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Aynı durum PBÖA'ya ait Teknik Boyut ve Müzikal Boyut için de geçerlidir. Bu sonuçlar deney grubunun deney sonrası viyola performans başarısında deney öncesine göre yükselme olduğunu işaret etmektedir.

Tablo 8. Deney Grubunun PBÖA Puanları

Öğrenci No.	Performans Değerlendirme					
	Genel Başarı		Teknik Boyut		Müzikal Boyut	
	Ö.test	S.test	Ö.test	S.test	Ö.test	S.test
Ö ₁	28.75	48.50	18.25	28	10.50	20.50
O ₂	30.25	55.25	19.75	33	10.50	22.25
O ₃	24.25	60.50	15.25	33	9	27.25
Ö ₄	28.75	54	16.75	31.50	12	22.50
Ö ₅	40	56.75	22.75	31.75	17.25	25
Ö ₆	17.75	42.25	10.25	25.75	7.50	16.50
Ö ₇	29.50	47	18.25	27.25	11.25	19.75
Ö ₈	25	37.75	15.50	22.25	9.50	15.50
O ₉	24	49.75	13.50	28	10.50	21.75
Ö ₁₀	34	57.75	21	34	13	23.75

Tablo 8’de görüldüğü üzere, PBÖA Genel Başarısına ilişkin öntest-sontest puanları incelendiğinde, bütün öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla, aktif öğrenme etkinliklerine dayalı viyola öğretimi sonrasında, deney grubunu oluşturan öğrencilerin tamamının performans başarıları düzeylerinde yükseliş gerçekleşmiştir. PBÖA’ya ait Genel Başarı, Teknik Boyut ve Müzikal Boyut öntest-sontest puanlarındaki değişim gözlemlendiğinde aktif öğrenme etkinliklerine dayalı viyola öğretiminin etkililiği hakkında daha iyi fikir edinilebileceği düşünülmektedir.

4.1.2. Deney Grubunun GÖ Faktör Puanlarının Tanımlayıcı İstatistiklerine Yönelik Bulgular

Tablo 9’da, öntest-sontest GÖ toplam ve faktör puanlarının tanımlayıcı değerleri sunulmuştur.

Tablo 9. Deney Grubunun GÖ Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	Ana Bileşen	Faktör	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	ss
Öntest	Değer	İçsel Hedef Düzenleme (4 madde)	8	28	18.90	8.84
		Dışsal Hedef Düzenleme (4 madde)	12	22	16.90	3.51
		Görev Değeri (6 madde)	14	42	31.70	8.22
	Beklenti	Öz Yeterlik Algısı (8 madde)	18	45	32.10	8.17
		Öğrenme Kontrolü İnançlı (4 madde)	17	25	21.40	2.95
Duyuşsal	Sınav Kaygısı (4 madde)	8	25	18.70	5.66	
Sontest	Değer	İçsel Hedef Düzenleme	22	28	26.70	1.77
		Dışsal Hedef Düzenleme	16	24	20.70	2.58
		Görev Değeri	33	42	39.40	2.63
	Beklenti	Öz Yeterlik Algısı	45	55	49.00	3.40
		Öğrenme Kontrolü İnançlı	25	28	27.10	1.10
Duyuşsal	Sınav Kaygısı	8	26	17.50	5.08	

GÖ puanları deney grubunun viyola dersine yönelik güdülenme düzeylerini temsil etmektedir. Sınav Kaygısı hariç tüm faktörlere ait puanların yüksek olması viyola dersine yönelik motivasyon düzeyinin yüksekliğini, düşük olması ise motivasyon

düzeinin düşüklüğünü göstermektedir. Sınav Kaygısı faktörüne ait puanlarda ise durum tam tersini göstermektedir. Tablo 9’da görüldüğü üzere, deney grubunun Sınav Kaygısı faktörü hariç GÖ’ye ait tüm faktörlerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması sontest puanlarının aritmetik ortalamasından düşüktür. Sınav Kaygısı faktöründe ise Öntest puanları aritmetik ortalaması sontest puanları aritmetik ortalamasından yüksektir. Tüm bu sonuçlar deney grubunun deney süreci sonrası motivasyon düzeylerinin deney süreci öncesine göre yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 10. Deney Grubunun GÖ Faktör Puanları

Öğrenci No.	DEĞER						BEKLENTİ				DUYUŞSAL	
	İçsel Hedef Düzenleme		Dışsal Hedef Düzenleme		Görev Değeri		Öz Yeterlik Algısı		Öğrenme Kontrolü İnancı		Sınav Kaygısı	
	Ö.test	S.test	Ö.test	S.test	Ö.test	S.test	Ö.test	S.test	Ö.test	S.test	Ö.test	S.test
Ö ₁	26	28	16	16	37	40	37	49	20	28	25	21
Ö ₂	25	28	22	23	36	42	45	55	25	28	17	19
Ö ₃	17	27	15	21	42	41	29	52	24	27	20	20
Ö ₄	28	28	19	18	39	40	36	45	23	27	14	17
Ö ₅	21	27	22	21	34	39	40	51	23	26	13	14
Ö ₆	18	27	13	18	32	40	29	46	22	28	21	20
Ö ₇	8	22	12	21	14	33	23	47	17	26	20	12
Ö ₈	15	27	18	24	29	41	18	45	24	28	24	26
Ö ₉	9	27	14	22	23	41	28	52	17	25	25	18
Ö ₁₀	22	26	18	23	31	37	36	48	19	28	8	8

Tablo 10’da görüldüğü üzere GÖ faktör puanlarına ilişkin öntest-sontest puanları incelendiğinde, hemen hemen bütün öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarına göre olumlu yönde değişim gösterdiği söylenebilir.

4.2. Deney Grubunun PBÖA Puanlarına Yönelik Bulgular

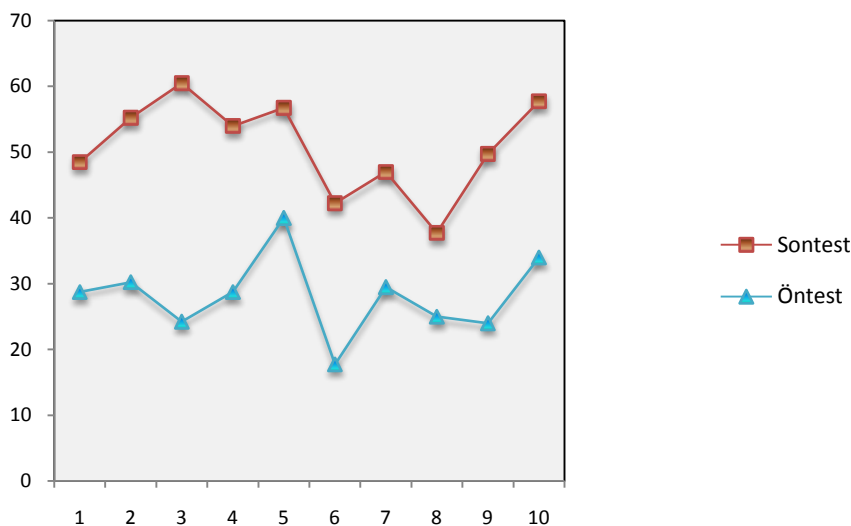
Bu alt başlıkta birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Aktif öğrenme etkinliklerine dayalı viyola öğretimi uygulamalarının öncesinde ve sonrasında (8 hafta), öğrencilerin performans başarıları düzeylerine ilişkin yapılan ölçümler arasındaki farklılık düzeyleri ve anlamlılık durumları incelenmiştir. PBÖA puanları ve bu ölçüğe ilişkin faktör puanları birlikte incelenmiştir. Analiz işlemleri için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış; etki büyüklüğü düzeyleri için ise ‘r’ katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 11. Deney Grubunun PBÖA Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan Türü	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Genel Başarı	Negatif S.	0	.00	.00	-2.80	.00**	.63
	Pozitif S.	10	5.50	55.00			
	Eşit	0					
Teknik Boyut	Negatif S.	0	.00	4.00	-2.81	.00**	.63
	Pozitif S.	10	5.50	55.00			
	Eşit	0					
Müzikal Boyut	Negatif S.	0	.00	1.50	-2.80	.00**	.63
	Pozitif S.	10	5.50	55.50			
	Eşit	0					

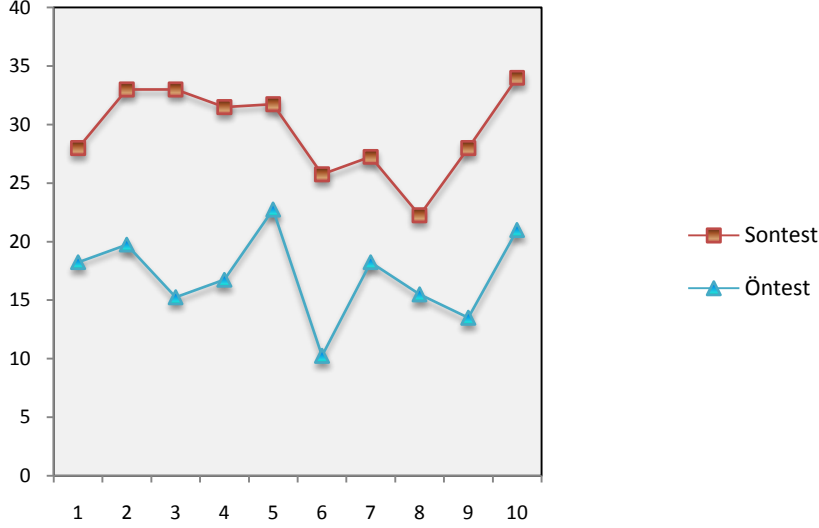
** $p < .01$

Tablo 11'deki PBÖA toplam puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına bakıldığında; aktif öğrenme etkinliklerine dayalı viyola öğretimi uygulamalarının, viyola performans başarısını anlamlı bir biçimde arttırdığı görülmektedir [$z = -2.80$, $p < .01$]. Etki büyüklüğü değerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir [$r = .63 > .50$]. PBÖA alt boyutlarından Teknik Boyut ve Müzikal Boyuta bakıldığında ise yine aynı şekilde pozitif yönde anlamlı farklılaşma [$z_{\text{teknik boyut}} = -2.81$, $z_{\text{müzikal boyut}} = -2.80$, $p < .01$] ve yüksek düzeyde etki büyüklüğü [$r_{\text{teknik boyut}} = .63 > .50$, $r_{\text{müzikal boyut}} = .63 > .50$] saptanmıştır. Bu duruma göre aktif öğrenme etkinliklerine dayalı viyola öğretimi uygulamalarının viyola öğrencilerinin performans başarısını teknik ve müzikal anlamda yükselttiği söylenebilir.



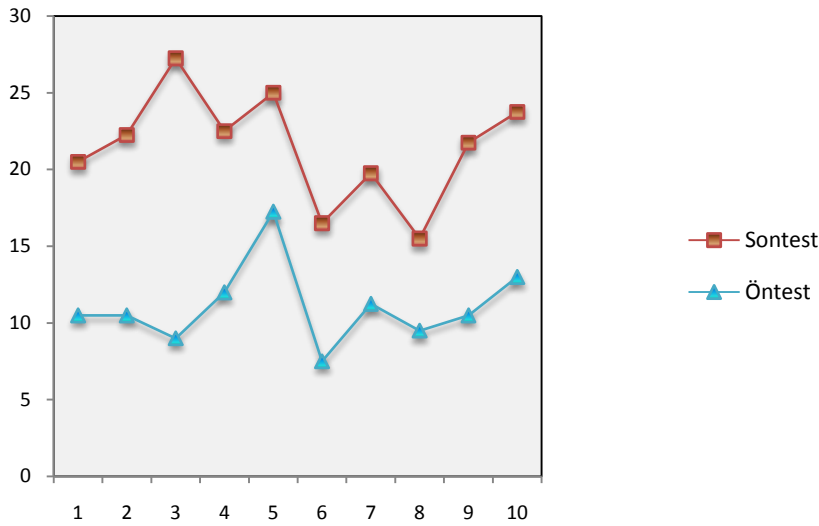
Grafik 1. Genel Başarı (PBÖA) Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

Grafik 1’de bütün öğrencilerin PBÖA sontest puanlarının, öntest puanlarına göre yükseldiği, dolayısıyla tüm öğrencilerin performans başarısının arttığı gözlemlenmektedir.



Grafik 2. Teknik Boyut Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

Grafik 2’de bütün öğrencilerin Teknik Boyut sontest puanlarının, öntest puanlarına göre yükseldiği, dolayısıyla tüm öğrencilerin teknik yeterliliklerinin arttığı gözlemlenmektedir.



Grafik 3. Müzikal Boyut Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

Grafik 3'te bütün öğrencilerin Müzikal Boyut sontest puanlarının, öntest puanlarına göre yükseldiği, dolayısıyla tüm öğrencilerin müzikal çalma becerilerinin yükseldiği gözlemlenmektedir.

4.3. Deney Grubunun GÖ Faktör Puanlarına Yönelik Bulgular

Bu alt başlıkta ikinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Aktif öğrenme etkinliklerine dayalı viyola öğretimi uygulamalarının öncesinde ve sonrasında (8 hafta), öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin yapılan ölçümler arasındaki farklılık düzeyleri ve anlamlılık durumları incelenmiştir. GÖ'ye ilişkin faktör puanları birlikte incelenmiştir. Analiz işlemleri için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış; etki büyüklüğü düzeyleri için ise r katsayısı hesaplanmıştır.

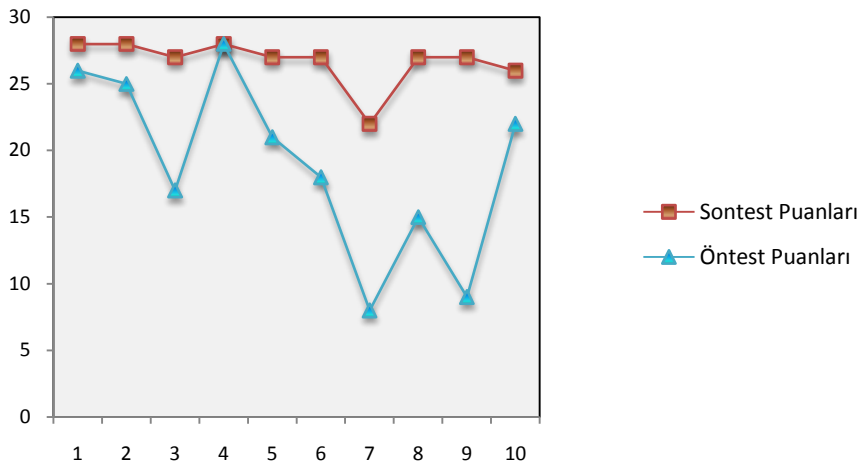
Tablo 12. Deney Grubunun GÖ Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ana Bileşen	Puan Türü	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Değer	İçsel Hedef Düzenleme	Negatif S.	0	.00	.00	-2.67	.008**	.60
		Pozitif S.	9	5.00	45.00			
		Eşit	1					
	Dışsal Hedef Düzenleme	Negatif S.	2	2.00	4.00	-2.20	.03*	.49
		Pozitif S.	7	5.86	41.00			
		Eşit	1					
Görev Değeri	Negatif S.	1	1.50	1.50	-2.65	.008**	.59	
	Pozitif S.	9	5.84	53.50				
	Eşit	0						
Beklenti	Öz Yeterlik Algısı	Negatif S.	0	.00	.00	-2.81	.005**	.63
		Pozitif S.	10	5.50	55.00			
		Eşit	0					
	Öğrenme Kontrolü İnancı	Negatif S.	0	.00	.00	-2.82	.005**	.63
		Pozitif S.	10	5.50	55.00			
		Eşit	0					
Duyuşsal	Sınav Kaygısı	Negatif S.	4	5.63	22.50	-.63	.53	-
		Pozitif S.	4	3.38	13.50			
		Eşit	2					

* $p < .05$, ** $p < .01$

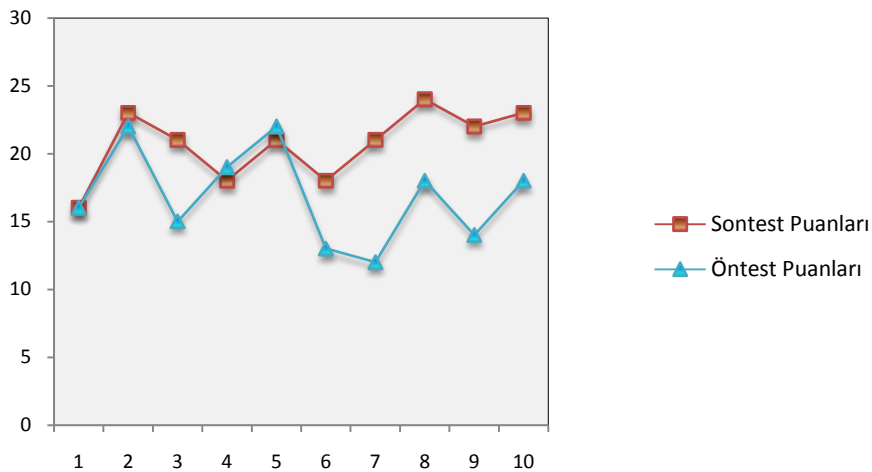
Tablo 12'deki analiz sonuçlarına göre, GÖ'ye ait altı faktör puanının beşinde pozitif yönde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durum aktif öğrenme etkinliklerine dayalı viyola öğretimi uygulamalarından sonra, öğrencilerin viyola dersine yönelik motivasyon düzeylerinde artış olduğu şeklinde yorumlanabilir. GÖ'ye ait faktörlerden yalnızca Sınav Kaygısı faktörü puanlarında anlamlı farklılık tespit edilememiştir [$p > .05$]. Etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, İçsel Hedef Düzenleme, Görev Değeri, Öz Yeterlik Algısı ve Öğrenme Kontrolü İnancı faktörlerine ait etki büyüklüğü değerlerinin yüksek düzeyde [$r > .50$], Dışsal Hedef Düzenleme faktörüne ait etki büyüklüğü değerinin ise orta düzeyde [$r > .30$] olduğu görülmektedir.

Bu durumda yapılan uygulamanın viyola dersine yönelik motivasyonun yükseltilmesi açısından oldukça etkili olduğu söylenebilir.



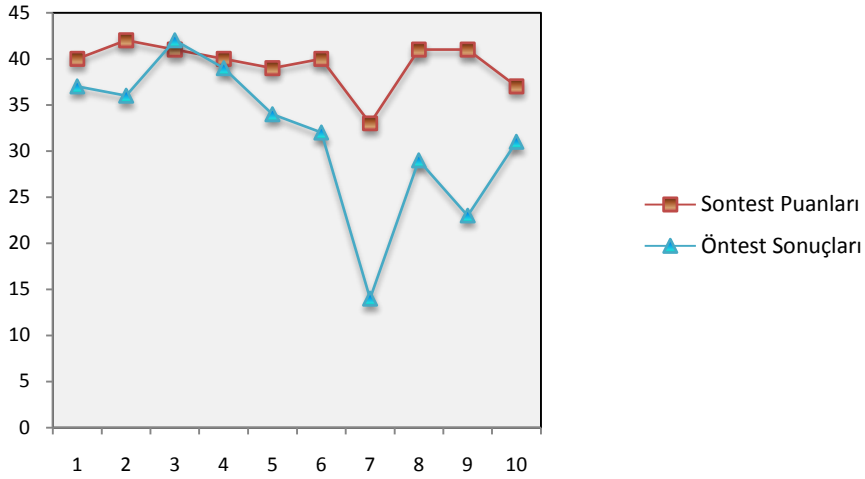
Grafik 4. İçsel Hedef Düzenleme Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

GÖ'ye ait İçsel Hedef Düzenleme faktörü puanlarının dağılımının yer aldığı Grafik 4 incelendiğinde Ö₄ haricinde bütün öğrencilerin faktör puanlarının sontest aşamasında yükselme gösterdiği görülmektedir.



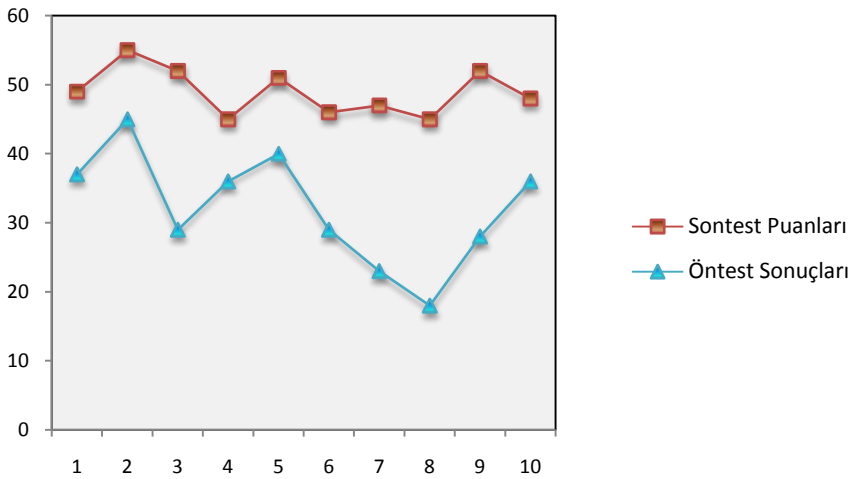
Grafik 5. Dışsal Hedef Düzenleme Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

GÖ'ye ait Dışsal Hedef Düzenleme faktörü puanlarının dağılımının yer aldığı Grafik 5 incelendiğinde Ö₁, Ö₃ ve Ö₄ olmak üzere üç öğrenci haricinde bütün öğrencilerin faktör puanlarının sontest aşamasında yükselme gösterdiği görülmektedir. Ö₁'in faktöre yönelik öntest-sontest puanları arasında herhangi bir fark bulunmazken Ö₃ ve Ö₄'ün faktör sontest puanlarında düşüş meydana geldiği görülmektedir.



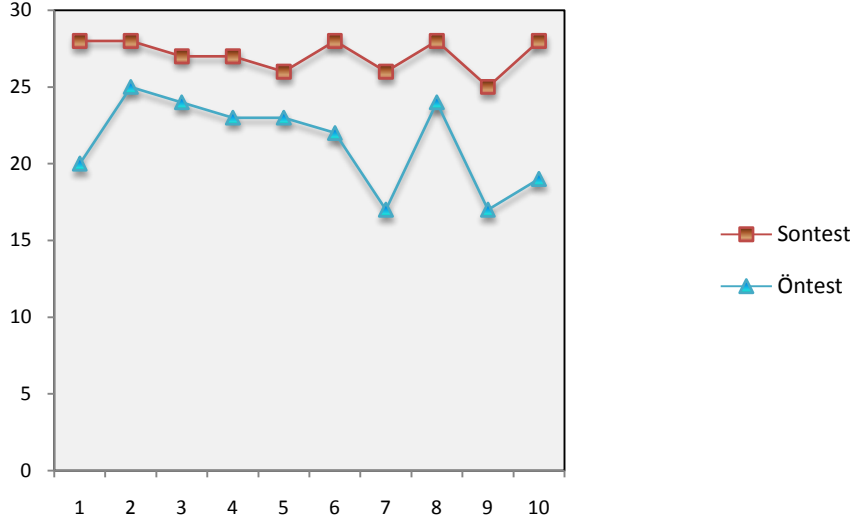
Grafik 6. Görev Değeri Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

GÖ'ye ait Görev Değeri faktörü puanlarının dağılımının yer aldığı Grafik 6 incelendiğinde Ö₃ haricinde bütün öğrencilerin faktör puanlarının sontest aşamasında yükselme gösterdiği görülmektedir.



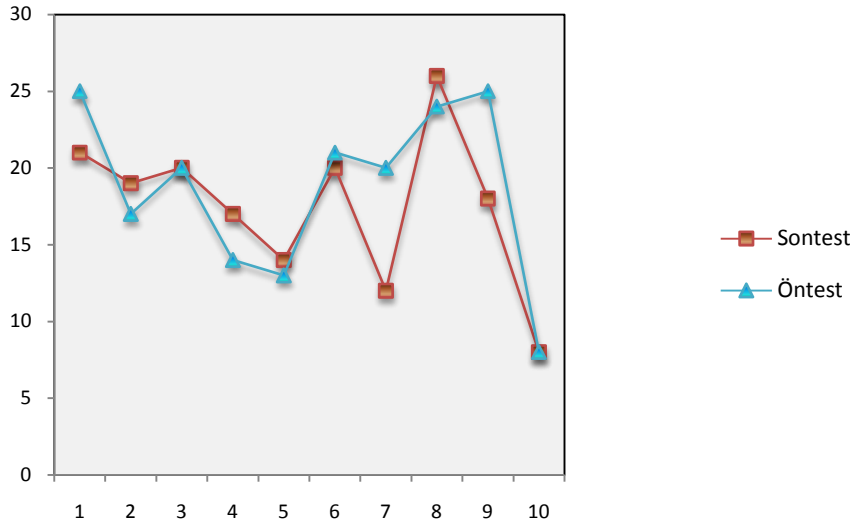
Grafik 7. Özyeterlik Algısı Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

GÖ'ye ait Özyeterlik Algısı faktörü puanlarının dağılımının yer aldığı Grafik 7 incelendiğinde bütün öğrencilerin faktör puanlarının sontest aşamasında yükselme gösterdiği görülmektedir.



Grafik 8. Öğrenme Kontrolü İnancı Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

GÖ'ye ait Öğrenme Kontrolü İnancı faktörü puanlarının dağılımının yer aldığı Grafik 8 incelendiğinde bütün öğrencilerin faktör puanlarının sontest aşamasında yükselme gösterdiği görülmektedir.



Grafik 9. Sınav Kaygısı Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği

GÖ'ye ait Sınav Kaygısı faktörü puanlarının dağılımının yer aldığı Grafik 9 incelendiğinde \ddot{O}_1 , \ddot{O}_6 , \ddot{O}_7 ve \ddot{O}_9 olmak üzere dört öğrencinin faktör puanlarının sontest aşamasında düşüş gösterdiği, \ddot{O}_2 , \ddot{O}_4 , \ddot{O}_5 ve \ddot{O}_8 olmak üzere dört öğrencinin faktör puanlarının sontest aşamasında yükselme gösterdiği, \ddot{O}_3 ve \ddot{O}_{10} olmak üzere iki öğrencinin faktör puanlarının ise sontest aşamasında farklılık göstermediği görülmektedir.

4.4. Deney Grubuyla Yapılan Görüşmelere Yönelik Bulgular

Bu alt başlıkta üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bölümde çalışma grubuyla deney öncesi ve sonrası yapılan görüşmelerin içerik analizlerine dayalı bulgular ve yorumları yer almaktadır.

4.4.1. Deney Öncesi Yapılan Görüşmeye Yönelik Bulgular

Tablo 13. Öğrencilerin Deney Öncesi Derse Yönelik Görüşlerine Ait Veriler

Kategori	Kod	Öğrenciler	<i>f</i>
Derse İlişkin Görüş	Kendini derste başarısız bulma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	10
	Derste stres yaşama	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	8
	Dersi sevme	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₀	4
	Dersi zevkli bulma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₉ , Ö ₁₀	4
	Ders esnasında kendini rahat hissetme	Ö ₃	1
	Derse istekli katılma	Ö ₁₀	1
Çalgıya İlişkin Görüş	Viyolaya yeterince çalışmama durumu	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	10
	Farklı çalgı tercih etme durumu	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	9
	Çalgıyı kendine uygun görme	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₀	5
	Viyolayı mesleki yaşantıda kullanma eğilimi	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅	5
	Viyola çalmaya yönelik memnuniyet	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₀	5
	Viyola çalmaktan zevk alma	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₁₀	4
	Viyola çalarken rahat hissetme	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₁₀	3

Tablo 13 incelendiğinde deney öncesinde öğrencilerin doğrudan viyola dersine yönelik görüşleri “Derse İlişkin Görüş” kategorisi altında 6 farklı kodda değerlendirilmiştir. En dikkat çeken bulgu öğrencilerin tamamının kendilerini derste başarısız bulmalarıdır. Diğer dikkat çeken bir bulgu ise derste yaşanan stres durumudur. 8 öğrenci derse ilişkin öğrenme-öğretme süreçlerinde stres yaşadığını belirtmiştir. Bununla birlikte 4 öğrenci dersi sevdiğini, 4 öğrenci ise dersi zevkli bulunduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan 1 öğrenci ders esnasında kendini rahat hissettiğini, yine 1 öğrenci derse istekli katıldığını belirtmiştir.

Bulgulara göre öğrencilerin kendilerini viyola dersinde başarısız gördükleri, buna bağlı olarak da derse ilişkin stres yaşadıkları ileri sürülebilir. Ayrıca öğrencilerin

tamamına yakınının viyola öğretim sürecinde kendilerini rahat hissetmedikleri, buna bağlı olarak da viyola dersine istekli katılmadıkları söylenebilir. Bu bulgularla birlikte öğrencilerin yarısından fazlasının ($f=6$) dersi sevmediği ve zevkli bulmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgunun, diğer bulgularla güçlü bir ilişkisi olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin viyola eğitiminin temel bileşenlerinden biri olan viyola çalgısına yönelik görüşleri ise “Çalgıya İlişkin Görüş” kategorisi altında 7 farklı kodda değerlendirilmiştir. Tabloya göre öğrenci görüşlerinin “Çalgıya yeterince çalışmama” kodunda yoğunlaştığı görülmektedir ($f=10$). Diğer bir ifade ile çalışma grubunun tamamı bireysel çalışmalarını yeterli bulmamaktadır. 9 öğrenci viyola yerine farklı bir çalgının eğitimini almak istediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yarısı ($f=5$) viyolanın kendisine uygun bir çalgı olduğunu, meslek hayatında viyolayı kullanabileceğini ve viyola çalmaktan memnun olduğunu belirtmiştir. Diğer bulgular ise 4 öğrencinin viyola çalmaktan zevk aldığı, 3 öğrencinin ise viyola çalarken kendini rahat hissettiği yönündedir.

Deney öncesinde çalışma grubunun çalgıya ilişkin görüşlerinin genel olarak olumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Bu kategori altında toplanan ifadelerin birbiriyle ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Bulgulara göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun viyola çalmaktan zevk almadığı, viyola çalarken kendini rahat hissetmediği, viyola çalmaya yönelik memnuniyetsizlik yaşadığı, viyolayı kendine uygun görmediği, buna bağlı olarak farklı bir çalgı tercih etme eğiliminde olduğu ve viyolaya yeterince çalışmadığı söylenebilir. Öğrencilerin sahip olduğu bu olumsuz görüşlerin viyolayı meslek hayatında kullanma eğilimini olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir.

4.4.2. Deney Sonrası Yapılan Görüşmeye Yönelik Bulgular

Tablo 14. Öğrencilerin Deney Sonrası Derse Yönelik Görüşlerine Ait Veriler

Kategori	Kod	Öğrenciler	f
Derse İlişkin Görüş	Dersi Sevme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	10
	Derse istekli katılma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	10
	Dersi zevkli bulma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	10
	Ders esnasında kendini rahat hissetme	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	9
	Kendini derste başarılı bulma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	9
	Derste stres yaşama	Ö ₅	1
Çalgıya İlişkin Görüş	Viyola çalmaya yönelik memnuniyet	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	10
	Çalgıyı kendine uygun görme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	10
	Viyola çalarken rahat hissetme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	10
	Viyolayı mesleki yaşantıda kullanma eğilimi	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	10
	Viyola çalmaktan zevk alma	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	9
	Viyolaya yeterince çalışma durumu	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₀	6
	Farklı çalgı tercih etme durumu	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆	3

Tablo 14'e göre deneysel süreç sonunda öğrencilerin tamamı ($f=10$) dersi sevdiğini, derse istekli katıldığını ve dersi zevkli bulduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde büyük çoğunluğu ($f=9$) ders esnasında kendini rahat hissettiğini ve kendini derste başarılı bulduğunu ifade etmiştir. 1 öğrenci ise derste stres yaşadığını belirtmiştir.

Bulgular öğrencilerin derse ilişkin görüşlerinin deneysel süreç sonunda olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Deney öncesinde derse yönelik elde edilen bulgular arasındaki ilişkinin, deney sonrası elde edilen bulgular için de geçerli olduğu söylenebilir. Öğrenci tutumlarındaki olumlu değişimlerin derse ilişkin başarı öz-değerlendirmesini desteklediği düşünülmektedir. Deneysel süreç sonunda dersi sevme,

dersi zevkli bulma ve ders esnasında kendini rahat hissetme görüşlerinde olumlu değişimler olmuştur. Bu durumun, öğrencilerin kendilerini derste başarılı bulmalarını ve derse istekli katılmalarını desteklediği söylenebilir. Buna bağlı olarak deney öncesinde öğrencilerin ifade ettiği stresin varlığının deney sonrasında azaldığı düşünülebilir.

Aynı tabloya göre, deneysel süreç sonunda çalgıya ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin tamamının ($f=10$) viyola çalmaktan memnun olduğu, çalgıyı kendine uygun bulduğu, viyola çalarken kendini rahat hissettiği ve viyolayı mesleki yaşantısında kullanmayı düşündüğü görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin büyük çoğunluğu ($f=9$) viyola çalmaktan zevk aldığını belirtmiştir. Bununla birlikte 6 öğrenci viyolaya yeterince çalıştığını, 3 öğrenci ise viyola yerine farklı bir çalgının eğitimini almayı tercih ettiğini ifade etmiştir.

Bulgular öğrencilerin çalgıya ilişkin görüşlerinin deneysel süreç sonunda olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Bu kategori altında toplanan ifadelerin, diğer bulguda olduğu gibi, birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bulgulara göre, deneysel süreç sonunda, öğrencilerin viyola çalmaktan zevk aldığı, viyola çalarken kendini rahat hissettiği, viyola çalmaktan memnun olduğu ve viyolayı kendine uygun gördüğü, buna bağlı olarak farklı bir çalgı tercih etme eğiliminin düşük olduğu ve viyolaya yeterince çalıştığı söylenebilir. Öğrencilerin sahip olduğu bu olumlu görüşlerin viyolayı meslek hayatında kullanma eğilimini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse; deney öncesinde öğrencilerin viyola dersine ve viyolaya ilişkin olumsuz tutum geliştirdikleri, derse ve çalgıya ilişkin farklı değişkenlerin birbiri ile sıkı ilişkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin deney öncesinde sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal olumsuz görüşlerin deney sonunda dikkate değer şekilde değiştiği görülmüştür. Bu bulgular öğretim süreçleri için tercih edilen etkinliklerin, öğrencilerin derse ve çalgıya karşı sahip oldukları olumsuz görüşleri değiştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Etkinliklere Yönelik Görüşlerine Ait Veriler

Kategori	Kod	Öğrenciler	f
Etkinliklere İlişkin Görüş	Etkili bulma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	10
	Teknik yönden faydalı olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	10
	Çalgı literatürüne ilişkin bilgilenme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	10
	Doğru çalışma tekniği kazandırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	8
	Düzenli çalışma alışkanlığı kazandırma	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	8
	Hatalarının/eksiklerinin farkına varma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	7
	Özgüvenin artması	Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	6
	Müzikalite gelişimi	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀	6

Tablo 15'te deney sürecinde yapılan etkinliklere dair öğrenci görüşleri yer almaktadır. Tabloya göre öğrencilerin tamamı ($f=10$) etkinliklerin, öğrenme sürecinde etkili olduğunu, çalgıya ilişkin teknik becerilerin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde faydalı olduğunu, çalgı literatürünü tanımayı desteklediğini belirtmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ($f=8$) etkinliklerin doğru çalışma tekniği ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırdığını ifade etmiştir. 7 öğrenci etkinliklerin, hatalarının ve eksiklerinin farkına varma konusunda katkı sağladığını belirtmiştir. 6 öğrenci etkinlikler sonucunda çalgı çalmaya yönelik özgüveninin arttığını belirtirken yine 6 öğrenci müzikalite yönünden gelişimini desteklediğini vurgulamıştır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak, aktif öğrenme yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılan etkinliklerin çalgı eğitimi sürecinde duyuşsal, bilişsel ve özellikle psikomotor öğrenme alanlarına ilişkin becerilerin kazanımını desteklediği söylenebilir. Bu durum, geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığında, yapılandırılan etkinliklerin öğrenciler için öğrenme-öğretme süreçlerine aktif katılım imkanı sunan bir ortam sağlamasına bağlanabilir. Diğer taraftan deneysel süreçte kullanılan akran eğitimi, görsel destekli özdeğerlendirme, işbirlikli öğrenme, beyin fırtınası ve kartopu v.b. tekniklerin öğrencilere sunduğu sosyal paylaşım ve öğreterek öğrenme ortamlarının öğrenci görüşleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Etkinlikler yoluyla elde edilen; kendini ifade etme, hatalarını fark etme, yanlışlarını düzeltme ve düzenli çalışma alışkanlığı gibi kazanımların derse ve çalgıya ilişkin

özgüven ve performans algısı üzerinde de olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Etkinliklerin müzikal unsurlar ve ilgili literatür konusunda da öğrencilerin bilinçlenmesine katkı sağladığı düşünülebilir. Görüşlerde etkinliklerin teknik yönden faydalı olduğu vurgulanmıştır. Bu durum ise deneysel süreçte kullanılan öz değerlendirme ve akran öğretimi gibi yöntemlerin öğrencilerin önceden edindikleri çalgı tekniğine ilişkin yanlış kazanımlarını farkederek düzeltmeleri için fikir üretmelerine imkân sağlamasına bağlanabilir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar ve tartışma, alt problemlerin sıralamasına uygun bir biçimde verilmiştir. Sonuçlar ve tartışma ışığında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Eğitim psikolojisi alanında iki baskın öğrenme kuramının öne çıktığı bilinmektedir. Bunlar davranışçılık ve yapılandırmacılık kuramlarıdır. Ülkemizde 2000'li yıllara kadar eğitim alanında davranışçı öğrenme kuramına dayalı eğitim politikalarının izlendiği, son dönemlerde ise yapılandırmacılık kuramı temelli değişimler yaşandığı görülmektedir. Bu değişim, müzik eğitimi alanına 2006 tarihli müzik dersi öğretim programı yoluyla yansımıştır. Günümüzde öğretim programlarından sınıf içi uygulamalara kadar eğitim-öğretim süreçlerinin şekillenmesinde önemli etkisi olan ve öğrenenin öğrenme sürecine dâhil edildiği her türlü öğretim yaklaşımı olarak açıklayabileceğimiz kavramlardan biri de aktif öğrenmedir. Bu çalışmada aktif öğrenmenin mesleki müzik eğitimi özelinde çalgı eğitimi başarısı üzerindeki etkisi sınanmış, elde edilen sonuçlar ilgili başlıklar altında ayrı ayrı sunulmuş ve tartışılmıştır.

Literatür çalışmaları aktif öğrenmenin, ülkelerin eğitim alanındaki başarılarını uluslararası boyutta değerlendirmede temel başvuru kaynağı olan fen ve matematik eğitimi gibi popüler alanlarla birlikte müzik eğitimi alanında da sıklıkla ele alınan bir araştırma konusu olduğunu, buna karşın aktif öğrenme-çalgı eğitimi (viyola eğitimi) ilişkili araştırmaların göreceli olarak daha sınırlı sayıda kaldığını göstermektedir. Bu nedenle bu bölümde, elde edilen sonuçları desteklemek için aktif öğrenmeyi doğrudan ele alan araştırma sonuçlarının yanı sıra aktif öğrenmeyle sıkı ilişkili olan işbirlikli öğrenme, akranla öğretim, öz-düzenleme ve bilişüstü temalı araştırma sonuçlarına da yer verilmiştir. Yaygınlaşan teknoloji desteği sayesinde ulusal ve uluslararası veri tabanları üzerinden detaylı literatür taraması yapılmış olmasına karşın araştırmacının, aktif öğrenme ile ilişkili olan ancak araştırma başlığına yansımayan, konuyla ilgili ulaşamadığı veya gözden kaçırdığı bazı kaynakların olabileceği ihtimalini de vurgulamak gerekir.

5.1.1. Sonuçlar

Araştırmada, aktif öğrenme yaklaşımına göre desenlenen ğretim etkinliklerinin viyola performans başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, performans başarısı lme aracının teknik boyut ve müzikal boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın etki büyüklüğünün yüksek (büyük-geniş) olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, aktif öğrenme yaklaşımına dayalı çalgı eğitimi, viyola performans başarısını artırmaktadır.

Eldeki sonucu literatür araştırma sonuçlarıyla desteklemek mümkündür. Kocabaş (1995) tarafından yapılan ve ülkemizde konuyla ilgili ilk araştırmalardan biri olan çalışmada, işbirlikli öğrenmenin müziğe ilişkin tutumlar, müziksel alan bilgisi ve müziği öğrenme stratejileri ile birlikte çalgı çalma becerilerinin gelişimi üzerinde geleneksel öğrenme yöntemlerine göre olumlu yönde daha etkili olduğu saptanmıştır. T. Yokuş (2009) stbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin öğrencilerin stbilişsel farkındalık düzeylerini, gitar performans başarılarını ve gitar dersi bilgi düzeylerini arttırmada klasik eğitime göre yapılan gitar eğitiminden çok daha etkili ve geliştirici olduğunu saptamıştır. H. Yokuş (2009) benzer şekilde öğrencilerin, öğrenme sürecini kendilerinin düzenlemelerini ve öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanmalarını merkeze alan programlandırılmış (dizgeli) eğitim etkinliklerinin piyano performans başarısını ve stbilişsel farkındalık düzeyini arttırmada klasik eğitime göre yapılan piyano eğitiminden çok daha etkili ve geliştirici olduğunu belirlemiştir. Benzer konuda Ergin'in (2015) yaptığı çalışmada bilişüstü öz-düzenleme basamaklarına göre yapılan çalgı öğretiminin deşifre çalma performansını artırdığı, Bilen'in (2007) araştırmasında piyano performansında başarılı olan öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini etkin biçimde kullandıkları saptanmıştır. Goliger (1995) ve Fisher (2006) ise işbirlikli öğrenmenin piyano performans başarısı, tutum, derse katılım ve sınıf davranışları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Farklı branşlarda, öğrencilerin aktif katılımının başarı üzerindeki etkisinin sınıandığı araştırmaları da vurgulamak gerekir. Örneğin Slavin ve Karweit (1981) 6 farklı ilköğretim okulunda eğitim gören 456 ğrenci ve 17 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri kapsamlı bir deneysel çalışmada aktif öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme etkinliklerinin geleneksel öğretime göre dil ve okuma becerileri alanındaki akademik başarı üzerinde daha etkili olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Johnson ve Johnson'un (2002) 117 araştırma üzerinden yaptığı bir meta-analiz çalışmasında ise öğrencilere sunulan aktif katılımlı sınıf ortamlarının rekabetçi ve bireyselleştirilmiş sınıf ortamlarına göre akademik başarıyı yükseltmede daha etkili kanıtlar sunduğu görülmektedir. Budak'ın (2016) alışmasında ise bir grup ilkokul öğrencisinin aktif süreçler olarak tanımlanan öz düzenleme ve bilişst beceri puanları ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçları, müzik eğitiminin diğer boyutlarında (izmecici, 2006; Yaltur, 2006; Saygı, 2009; Dubaz, 2011; Gürpınar, 2014) ve farklı branşlarda (Tandoğan, 2006; Alşan, 2009; Kılınç, 2015; Kandemir, 2017; Korde, 2017) yrtlen aktif öğrenme-başarı temalı araştırma sonuçlarıyla daha da zenginleştirmek mümkündür. Bu sonuçlara karşın, eldeki bulguyla örtüşmeyen sonuçlarında var olduğunu belirtmek gerekir. Örneğin Sözen (2012) alışmasında, işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan çalgı öğretiminin tutum üzerinde etkili olmasına karşın çalgı performansı üzerinde etkili olmadığını belirlemiştir. Cangro (2004), Sözen'in araştırma sonuçlarına benzer şekilde, çalgı ğretiminde kullanılan işbirlikli öğrenmenin doğrudan öğretimle aynı etkiye sahip olduğunu, diğer bir ifadeyle çalgı eğitimi bağlamında işbirlikli öğrenme ile doğrudan ğretim arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Canakay (2007) tarafından aktif öğrenmenin müzik teorisi dersi başarısı üzerindeki etkisinin sınıandığı araştırmada ise aktif öğrenme ve geleneksel ğretim yöntemleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Özetle aktif öğrenme temelli etkinliklerin çalgı ğritimi ve çalgı performansı üzerindeki etkisinin tartışmaya açık bir konu olduğu, bu araştırmada elde edilen sonucun konuyla ilgili tartışmalara farklı yönlerden katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada, aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin viyola dersine yönelik motivasyon üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eldeki bulguya göre, güdülenme lğine ait beş faktöre ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluştuğu ve bu farkın etki büyüklüğünün yüksek olduğu grlmştir. Bu sonuca dayanarak, aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler yoluyla yrtlen viyola eğitiminin viyola dersine yönelik motivasyon düzeyini artırmada etkili olduğu ileri sürülebilir.

Literatür taramasında çalgı eğitimi bağlamında aktif öğrenme ve motivasyon ilişkisini irdeleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan çalgı eğitimi ve

motivasyon değişkenlerinin ele alındığı çalışmaların da sınırlı olduğu görölmektedir. Bununla birlikte müzik eğitiminin farklı alanlarında yapılmış olan aktif öğrenme etkinlikleri ile motivasyon değişkeninin ele alındığı çalışmalar da mevcuttur. Eldeki sonucu bu sınırlı sayıdaki araştırma sonuçlarıyla desteklemek olasıdır. Örneğin Bilen'in (1995) yaptığı çalışmada aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan işbirlikli öğrenmenin müziğe ilişkin güdünün gelişmesinde nota ile öğretim ve kulaktan öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Canakay (2007) aktif öğrenme yöntemlerine göre yapılandırılan müzik öğretimi etkinliklerinin motivasyon odaklı çalışmalarda öne çıkan başarı yüklemeleri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı alanlarda yapılan çalışmalarda da öğrenci merkezli etkinliklerin motivasyon üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu görölmektedir. Örneğin Gündoğdu (2017) işbirlikli öğrenme yöntemiyle yürütölen derslerin başarı ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ile birlikte motivasyon üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kaya'nın (1995) çalışmasında derse aktif katılım ile motivasyon arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada, derse aktif katılan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin aktif katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiş, diğer bir ifadeyle motivasyon ile aktif katılım arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine Budak'ın (2016) çalışmasında aktif öğrenmeye dayalı bilişüstü becerileri kullanma ile motivasyon arasında orta düzeyde, özdüzenleme becerileri ile motivasyon arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel verilere dayalı bulguları, aktif öğrenme yöntemleriyle yürütölen çalgı derslerinin, derse ve viyola çalgısına ilişkin özyeterlik algıları, tutumlar ve çalgı çalışma alışkanlıkları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ve öğrencilerin uygulanan etkinlikler yoluyla farklı biçimlerde ve farklı yoğunlukta çeşitli deneyimler edindiklerini göstermiştir. Deneysel süreç öncesinde öğrencilerin; dersi sevme, derse istekli katılma, dersi zevkli bulma, ders esnasında kendini rahat hissetme, kendini derste başarılı bulma, derste stres yaşama temalarına ilişkin sahip oldukları olumsuz görüşlerin tamamının deney sonrasında olumlu yönde değiştigi sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin; viyola çalmaya yönelik memnuniyet, çalgıyı kendine uygun görme, viyola çalarken rahat hissetme, viyolayı mesleki yaşantıda kullanma eğilimi, viyola çalmaktan zevk alma, viyolaya çalışma temalarına ilişkin sahip oldukları olumsuz görüşlerin tamamının yine deney sonrasında olumlu yönde değiştigi belirlenmiştir. Diğer taraftan

öğrenci görüşleri, aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin; çalgıya ilişkin teknik becerilerin, müzikalitenin ve literatür bilgisinin kazanımı ve geliştirilmesi bakımından etkili ve faydalı olduğunu, doğru çalışma tekniği ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırdığını, hataların ve eksiklerin farkına varma konusunda yardımcı olduğunu ve çalgı eğitimi bağlamında özgüven gelişimini olumlu yönde desteklediğini göstermiştir. Bu sonuca dayanarak, aktif öğrenmenin öğrencilerin viyola dersine ve çalgıya ilişkin süregelen öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı düşünülen olumsuz tutum ve davranışların olumlu yönde değişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Eldeki sonuç, literatürde varolan sınırlı sayıdaki çalışma sonucuyla desteklenebilir. Örneğin Fisher (2006) işbirlikli öğrenmenin çalgı performansı ve teknik uygulamalara ilişkin güven ve güdülenmeyi arttırdığını belirlemiştir. Sözen'in (2012) çalışmasında işbirlikli öğrenme yöntemiyle yürütülen çalgı eğitiminin derse ilişkin tutum üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Canakay'ın (2007) araştırmasında aktif öğrenme yönteminin derse ilişkin tutumlar ve özyeterlik algıları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde Hwong, Caswell, Johnson ve Johnson (1993), Kocabaş (1995) ve Bilen'in (1995) araştırmalarında da işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları, derse katılım eğilimleri ve derse karşı ilgileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çizmeci (2006) ise öğrencilerin aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı dersleri geleneksel müzik derslerine göre içerik, yöntem, ortam ve araç-gereç açısından farklı bulduklarını, müzik öğretiminde aktif öğrenme tekniklerine yer verildiğinde öğrencilerin dersten zevk aldıklarını ve derse olan ilgilerinin ve tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ortaya koymuştur. Farklı alanda yapılan bir çalışmada Kaya (1995) aktif katılımlı ders süreçleri ile özgüven ve kaygı arasında güçlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, derse aktif katılan öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek ve kaygılarının düşük olduğu, buna karşın aktif katılım sağlamayan öğrencilerin özgüvenlerinin düşük ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydede (2009) ise çalışmasında aktif öğrenmeye dayalı uygulamaların derse yönelik öz yeterlilik inançları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmalara karşın Hosterman'ın (1992) işbirlikli öğrenme yönteminin müzik dersine ilişkin tutumlar üzerinde etkili olmadığını gösteren çalışmasını da burada vurgulamak gerekir.

Sonuçlara ilişkin genel bir değerlendirme yapmak gerekirse; araştırmanın deseninden anlaşılacağı üzere bu çalışmada “çalgi eğitiminde başarı” bağlamında geleneksel öğretim yöntemleri ile aktif öğrenme yaklaşımının birbirlerine üstünlüğü sınanmamıştır. Diğer bir ifadeyle çalgı eğitiminde kullanılan aktif öğrenme yöntemlerinin ders başarısı üzerinde göreceli olarak geleneksel öğretim yöntemleriyle aynı etkiye sahip olduğu ileri sürülebilir. Ancak geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin literatürde var olan eleştiriler dikkate alındığında, çalışmanın nitel verilerinden elde edilen ve aktif öğrenme etkinliklerinin viyola eğitiminde öğrencilerin duyuşsal alan kazanımları üzerinde etkili olduğunu gösteren sonuçlar araştırmacı tarafından değerli görülmektedir. Bu bağlamda çalgı eğitimi sürecinde her iki yaklaşımın dengeli, eşgüdümlü veya birbirini destekleyici biçimde harmanlanarak kullanılması gerektiği söylenebilir.

5.1.2. Tartışma

Çalgı eğitimi, zihin ve kasların eşgüdümlü çalışması sonucu ortaya çıkan psiko-motor davranışların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlarla desteklenerek beceriye dönüştürüldüğü bir süreçtir. Çalgı eğitiminin odağı olan “çalma” eylemi ise bu üç alana özgü davranışların organik bir örüntüsüdür. Nörolojik, anatomik ve fizyolojik uygunluğun temel ön koşullar olduğu bu örüntü içerisinde duruş, tutuş, yay kullanma, kaliteli ses üretme vb. duyu organları, zihin ve kas işbirliğini gerektiren devinişsel davranışlar daha baskındır (Yağışan, 2008). Bu davranışların kazanımında koordinasyon, reaksiyon, dayanıklılık, denge, kuvvet, esneklik gibi fizyolojik ve psikolojik becerilerin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal özelliklerin de destekleyici bir rol üstlendiği söylenebilir. Özellikle mesleki müzik eğitimi kapsamında yürütülen çalgı eğitiminin üst seviyede bilgi, beceri ve öğretim yaklaşımı gerektirdiği düşünüldüğünde çalgı eğitimi ve çalma eylemi daha karmaşık bir yapıya dönüşmektedir.

Bu bağlamda, çalgı eğitiminde öğrenmeyi etkileyen birçok faktörden bahsedilebilir. Genel bir bakışla bu faktörler eğitimin bütün alanları için de geçerli olan; hazır bulunuşluk, ön-öğrenmeler, öğretimin içeriği, materyal, öğretim programı, öğretim yöntemi, öğretmen yeterliği ve çalgı eğitimiyle ilişkili olan; yetenek, fizyolojik yapının çalgıya uygunluğu, çalgı kalitesi, çalışma alışkanlığı, eşgüdüm, kondisyon vb. şeklinde sıralanabilir. Bu faktörlerden biri de öğrenme-öğretme süreçleridir. Çalgı öğretimi derslerinin genel yapısı usta-çırak ilişkisine dayanmaktadır. Özmenteş (2013) bu

ilişkiyi, öğretmenin daha çok çalgı ile ilgili becerilerini sergilediği ve konu ile ilgili deneyimlerini aktardığı, öğrencinin ise öğretmenin çalgıdaki davranışlarını ve müzikalitesini taklit ettiği bir süreç olarak özetlemektedir. Bu yapıdaki derslerde sıklıkla, anlatım, soru-cevap ve gösterip yaptırma gibi geleneksel öğretimin tercih edildiği, buna bağlı olarak öğretmenin etken, öğrencinin ise edilgen bir rol üstlendiği söylenebilir. Geleneksel çalgı öğretim süreci bu yönüyle aktif öğrenmeden ayrılmaktadır. Dersin içeriği; çalgıya ve çalmaya ilişkin teknik bilgiler, çalgı çalmanın temel ilkeleri, yay teknikleri, müzikalite, çalgı tarihi, literatür bilgisi ve kültürü vb. geniş bir konu yelpazesinden oluşmaktadır. Dersin teorik içeriğinin yanı sıra ağırlıklı olarak performansın merkezde olması bir taraftan çalgıya ilişkin eğitim-öğretim süreçlerine kompleks bir kimlik kazandırmakta, diğer taraftan derslerin yoğun bir içerikle yürütülmesine neden olmaktadır. Bu yoğun içeriğin kısa bir ders saatinde öğrenciye aktarılma zorunluluğu da vardır. Bu sürece maruz kalan bir öğrencinin çalgısını nasıl ve ne şekilde çalışması gerektiği konusunda çeşitli sorunlar yaşaması olasıdır. Ayrıca, düzenli, disiplinli ve amaca yönelik çalışma, çalgı eğitiminde başarı için bir gereklilik olmasına karşın, bu araştırmanın nitel verilerine ilişkin bulgularda (Tablo 10) ve literatür çalışmalarında (Babacan, Yüksel, Küçükosmanoğlu ve Babacan, 2017; Turan Engin, 2012) görüldüğü üzere, öğrencilerin çalgı dersleri için yeterli sıklıkta çalışmadıkları da bilinmektedir.

Bu çevresel etkenlerin yanı sıra duyuşsal özelliklerin de çalgı eğitimi bağlamında eğitim-öğretim süreçlerini ve öğrenmeyi belli oranda etkilediği bilinmektedir. Öğrenmeyle ilişkilendirilen bu duyuşsal etkenlerden başlıcaları özgüven, kaygı, özyeterlik algısı ve tutum şeklinde özetlenebilir (Deniz, 2007; Yıldırım, 2015; Bacanlı, 2011; Slavin, 2013; Özmenteş, 2013; Sichivitsa, 2007). Diğer taraftan öğrenme üzerinde etkili olan diğer bir duyuşsal değişkenin motivasyon olduğu bilinmekte ve psikoloji, sosyoloji ve eğitim alanındaki çalışmalar motivasyonun doğasına ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır (Sichivitsa, 2007). Öğrenciyi öğrenmeye yönlendirecek önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi gelişmez. Akbaba'ya (2006) göre yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Öğrenciler, genelde ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler ve motive oldukları ölçüde başarılı olurlar. Slavin'e (2013) göre öğrenmeye motive olmuş öğrenciler, öğrenmede daha üst düzey bilişsel süreçler kullanırlar ve ilgili bilgiyi daha çok içselleştirirler. Bu durum çalgı eğitiminde de geçerlidir. Kısaca "itici güç" şeklinde

ifade edebileceğimiz motivasyon, düzenli, sürekli ve disiplinli çalışmayı gerektiren çalgı eğitiminde öğrencinin ulaşacağı hedefler için ilgi uyandıran, çalışmaya sevk eden ve başarıyı etkileyen bir faktördür. Çalgı eğitimi ve diğer alanlarda yapılan çalışmalarda da başarı ve motivasyon arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi görmek mümkündür (Çalışkan 2008; Budak, 2016). Hallam'ın (2002) ileri sürdüğü gibi müzik eğitimi bağlamında motivasyon, öğrencinin bireysel özellikleri ile çeşitli çevresel faktörler arasındaki karmaşık etkileşime bağlıdır. Bu bağlamda öğrenciye sunulan öğretim ortamları, tercih edilen öğrenme-öğretme yaklaşımları ve öğretmen, motivasyon ve başarı üzerinde etkili olan önemli çevresel faktörlerdir.

Sichivitsa'nın (2007) müzik eğitimi bağlamında tartıştığı gibi bir sınıfta öğrenciler; öğretmenlerini destekleyici ve işbirlikçi olarak algıladıklarında, materyaller iyi açıklandığında, öğrenme içeriğine ilişkin açık yönlendirmeler ve bilgilendirmeler yapıldığında ve olumlu/yapıcı geribildirim verildiğinde daha fazla motive olurlar. Etkili bir öğretmenin neyi-nasıl öğreteceğinin yanı sıra öğrencilerin algılama mekanizmalarını ve öğrenme stratejilerini iyi bilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, düşünme biçimlerini, algılama kapasitelerini ve öğrenme yollarını en iyi şekilde analiz etmesi ve etkili öğrenme ortamları sunması gerekir (Fayez, 2001; Sichivitsa, 2007). Bu anlamda, eğitim-öğretim süreçlerinde motivasyonun ve başarının artırılması için farklı uygulamalara ihtiyaç vardır. Etkin bir öğretim planının hazırlanması, öğrenme yaşantılarının öğrencilerin gereksinimlerine uygun ve anlamlı olması, konunun ilgi çekici biçimde sunulması, ön öğrenmelerdeki farklılıkların ve öğrenci özelliklerinin dikkate alınması, sınıfta olumlu bir atmosferin oluşturulması, merak uyandırıcı sorular sorulması, öğrenme içeriğinin farklı konularla ilişkilendirilmesi, öğrenciye yüklenen görevlerin kolaylaştırılması, öğretmenin öğrenciden beklentilerinin anlaşılır olması bu uygulamalardan bazılarıdır (Dilekmen ve Ada, 2005). Ancak çalışmalar, müzik eğitimi, çalgı eğitimi ve eğitimin farklı alanlarında süregelen öğretim yöntemlerinin bu beklentileri karşılamada yetersiz kaldığını; eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencide ilgi uyandıran ve güdülenmeyi sağlayan; problem çözmeye dönük, yenilikçi ve sosyal etkileşime dayalı; rekabetçi ve bireyselleştirilmiş sınıf ortamları yerine öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımına imkân sunan farklı öğretim-öğrenme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Austin, 1990; Kaplan ve Stauffer, 1994; Aydoğan, 1998; Cangro, 2004; Uysal, 2004; Parker, 2007; Sichivitsa, 2007; Özmenteş, 2013).

Yukarıdaki görüşler doğrultusunda, alternatif bir öğrenme-öğretme yaklaşımının etkisinin sınındığı bu çalışmada aktif öğrenme yaklaşımına göre desenlenen viyola öğretiminin başarı, motivasyon, tutum ve davranışlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu sonucu deneysel paketi oluşturan aktif öğrenme etkinliklerine bağlamak olasıdır. Hatırlanacağı üzere araştırma için hazırlanan öğrenme içeriğinin sunumunda beyin fırtınası, kartopu, araştırma yapma, görev grubu, gösteri, paylaşmalı öğretim, akran öğretimi, grup içi tartışma, öğretim sunumları yapma ve işbirlikli öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. Etkinliklerin seçiminde öğretmenin yönlendirici olması, öğrencilerin öğrenme içeriğini yapılandırması ve öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci işbirliğini desteklemesi gözetilmiştir. Bu yaklaşımla, alışlagelen öğretim yöntemlerinin aksine, öğrencilere, sosyal paylaşım ve öğretmek öğrenme fırsatı sunan bir çalgı eğitimi ortamı sunulduğu söylenebilir. Bu ders yapısının farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrencileri yeni öğrenmeleri destekleyici araştırmalara yönlendirdiği, kendine öğretme ve kendini gözleme konusunda farkındalık yarattığı, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak eksik ve hatalı öğrenmelerin farkına varılmasını sağladığı, doğru ve etkili çalışma stratejilerini belirleme becerilerini geliştirdiği, ders dışı çalışma alışkanlığı kazandırdığı, bu olumlu kazanımların ise viyola performans başarısına ve duyuşsal öğrenme alanlarına yansıdığı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak yönelik bazı öneriler sunulabilir:

1- Çalgı eğitimi süreçlerinde genel eğilimin geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanımına yönelik olduğu bilinen bir gerçektir. Bu yöntemlerle günümüze dek yetişmiş sayısız solist, orkestra sanatçısı ve çalgı eğitimcisi olduğu düşünüldüğünde geleneksel öğretim yöntemlerinin başarısız olduğunu söylemek akla yatkın görünmemektedir. Ne var ki günümüz öğrenme-öğretme yaklaşımlarının da eğitiminin tüm branşlarında başarılı şekilde uygulandığı ve eğitimin kalitesini artırdığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu bilgilerden yola çıkılarak çalgı eğitimi süreçlerinde geleneksel yöntem ile aktif öğrenme gibi çağdaş ve öğrenci merkezli yaklaşımların harmanlanarak birlikte kullanılması önerilmektedir.

2- Günümüzde eğitimin tüm kademe ve alanlarında yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği ve müfredatların bu doğrultuda hazırlandığı bilinmektedir. Yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi gelişimini sürdüren öğretim-öğrenme süreçlerindeki yeniliklerin

uzağında kalan eğitimin niteliği ve güncelliği tartışmaya açık hususlardır. Bu bağlamda müzik eğitimi verilen tüm kurumlarda çalgı eğitimi ders içeriklerinin, yapılandırmacı yaklaşıma uygun, aktif öğrenme, öz düzenleme, bilişüstü stratejiler gibi yöntem ve teknikleri içerecek biçimde revize edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

3- Öğretim yöntemlerinin eğitim kalitesine doğrudan etkili olduğu bilinmektedir. Bilinen bir diğer husus ta öğretim yöntemlerinin ancak doğru bir uygulamayla etki gösterebileceğidir. Günümüzde çalgı eğitimcilerinin güncel yaklaşımlardan ve yönelimlerden haberdar olmasının ve eğitim-öğretim sürecinde bu yaklaşım ve yönelimleri kullanabilecek kadar donanımlı olmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda her kademedeki öğretim yapan çalgı öğretmenlerine aktif öğrenme v.b. öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına yönelik hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

4- Araştırma sürecinde sorun yaşanan hususlardan birisi literatürde çalgı eğitimi bağlamında aktif öğrenme kullanımına dayanan çalışma sayısının azlığıdır. Günümüzde müzik eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin çoğunun çalgı eğitimi üzerine yapıldığı düşünüldüğünde aktif öğrenme gibi çağdaş yönelimlerin araştırmacılara yeni ufuklar açabileceği düşünülmektedir.

5- Bu araştırmada aktif öğrenme etkinliklerinin sınırlı bir kısımdan faydalanılmıştır. Çalgı eğitimi üzerine yapılacak araştırmalarda farklı aktif öğrenme etkinliklerinin de kullanılabilmesi kuramsal yapı incelenirken görülmüştür. Aktif öğrenmenin çalgı başarısı ve çalgıyla ilişkili diğer birçok değişken üzerindeki etkisinin yordanabilmesi bakımından farklı aktif öğrenme etkinliklerinin bireysel çalgı eğitimi bağlamında kullanımını içeren çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

6- Çalgı eğitimi bireysel yapılan bir eğitimidir. Çalgı eğitiminin doğası gereği bireysel yapılmasının daha uygun olduğu bilinmekle beraber, toplu yapılacak etkinliklerin de sosyal öğrenme becerilerini geliştirme, rekabet yoluyla başarı ve motivasyonu olumlu yönde etkileme, kaygının azalması vasıtasıyla tutumu ve özyeterlik algısını artırma gibi etkilerinin olduğu da bu ve benzer çalışmalarda ortaya konmuştur. Bu bağlamda müzik eğitimi kurumlarında bireysel çalgı eğitiminin yanında destekleyici olarak toplu çalgı eğitimi etkinliklerinin yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Alşan, E. U. (2009). *Kimya öğretmen adaylarının akademik başarılarına öğrenme stili tercihleri, öz kontrollü öğrenme ve motivasyon faktörlerinin etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. (2006). Aktif öğrenme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 92-105.
- Asmus, E. P. (1994). Motivation in music teaching and learning. *The Quarterly*, 5(4), 5-32.
- Austin, J. R. (1990). Competition is music education the loser?. *Music Educators Journal*, 76(6), 21-25.
- Austin, J. R. and Vispoel, W. P. (1992). Motivation after failure in school music performance classes: The facilitative effects of strategy attributions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 111, 1-23.
- Avinç Akpınar, İ. (2010). *Kimyada çözeltiler konusunun öğretimi için yapılandırmacı yaklaşıma uygun aktif öğrenme etkinliklerinin geliştirilerek uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydede, M. N. (2009). *Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 37-49.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Tek Apaç Eylül Yayınları.
- Aydın, S. ve Demir Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan, S. (1998). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müziksel işitme okuma öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, N. (2009). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Naturel Yayınları.
- Babacan, E., Yüksel, G., Küçükosmanoğlu, O. ve Babacan, M. N. (2017). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi (Konya ili örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 464-474.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (2010), Self-efficacy. In D. Matsumoto (Eds.) *Cambridge dictionary of psychology* (469-470). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernard H. (1988). *Research methods in cultural anthropology*. Newbury Park, California: Sage.
- Bilen, O. O. (2007). *Öz-düzenleyerek piyano çalışmanın sınav performansına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Bonwell, C. C. and Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports.
- Brown, J. K. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal*, 94(5), 30–35.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, bilişüstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Burak, S. (2014). Motivation for instrument education: A study from the perspective of expectancy-value and flow theories. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 123-136.
- Büyükkayıcı, E. (2004). *Türkiye'deki eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dalları yaylı çalgı öğrencilerinin günlük bireysel çalışma yöntemleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 4(2), 231-239.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canakay, E. U. (2007) *Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, özyeterlik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Cangro, R. M. (2004). *The effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalists*. Unpublished doctoral dissertation, University of Hartford, Hartford.
- Cantero, I. M. and Jauset-Berrocal, J. (2017). Why do they choose their instruments? *British Journal of Music Education*, 34(2), 203-215.
- Ceman, S. (2005). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano çalışma alışkanlıkları ve piyano çalışmalarını etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- Collins, J. W. And O'Brien, N. P. (2011). *The greenwood dictionary of education*. California: Greenwood.
- Corcoran, P. B., Walker, K. E., and Wals, A. E. J. (2004). Case studies, make-your-case studies, and case stories: a critique of case-study methodology in sustainability in higher education. *Environmental Education Research*, 10(1), 7-21.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. and Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Eds.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Çalışkan, T. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-60.
- Çırak, Y. (2012). Öğrenmenin doğası ve temel kavramları. Alim Kaya(Ed.), *Eğitim psikolojisi* (233-264). Ankara: Pegem Akademi.
- Çilden, Ş. (2016). Çalgı eğitiminde usta-çırak yöntemi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 2208-2220.
- Çizmeci, N. (2006). *Müzik eğitiminde aktif öğrenme tekniklerine dayalı ders programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin müzik öğretimi, derse dayalı görüşleri ve tutumları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dalkıran, E. (2006). *Keman eğitiminde performansın ölçülmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1994). *Genel öğretim yöntemleri*, Ankara: Usem Yayınları.
- Demir Güdül, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Deniz, E. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi.
- Denzin N. K. and Lincoln Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Dick, H. J. (2006). *The relationship between instrumental music achievement and causal attributions for success and failure* (Order No. 3235396). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305309607). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305309607?accountid=15959>

- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 335-354.
- Douville, P. and Pugalee, D. K. (2003). Investigating the relationship between mental imaging and mathematical problem solving. *The Mathematics Education into the 21st Century Project*. Proceedings of the International Conference. The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education. Brno, Czech Republic, September.
- Doyle, T. (2011). *Learner-centered teaching. Putting the research on learning into practice*. Stylus Pub.
- Dubaz, İ. (2011). *İlköğretim okulu müzik derslerinde aktif öğrenme modelinin öğrencilerin çoklu zeka alanları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Duy, B. (2012). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. Alim Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (505-550). Ankara: Pegem Akademi.
- Ercan, N. ve Ertem, Ş. (1999). Bireysel Piyano Eğitiminde Müzikalitenin Yeri ve Önemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 61-65.
- Ergin, E. (2015). *Bilişüstü özdüzenleme basamaklarına göre yapılan gitar eğitiminin deşifre performansına farkındalığa ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Evans, P., McPherson, G. E. and Davidson, J. W. (2012). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities, *Psychology of Music*, 41 (5), 600-619.
- Fayez, S. (2001). *Kuramdan Uygulamaya başlangıç keman eğitimi teknik-ilke-yöntemler*. Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Feldman, R. S. (1997). *Essentials of understanding psychology*. McGraw-Hill, International.

- Fırat, M. Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014) Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*,2(1), 65-86.
- Fisher, C. C. (2006). *Applications of selected cooperative learning techniques to group piano instruction*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oklahoma, Oklahoma.
- Fontana, A. and Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 695–727). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., and Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18.
- Gagné, M. and Deci, E. L. (2014). The history of self-determination theory in psychology and management. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 1-9). New York: Oxford University Press.
- Girgin, D. (2015). Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği: Geçerlik güvenirlik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1723-1736.
- Goliger, J. M. (1995). *Implementation of a program of cooperative learning in an urban secondary piano laboratory*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, Columbia.
- Gumm, A. J. And Essmann-Paulsen, C. I. (2001). *The effect of instrumental student motivation for music on perceptions of music teaching style*. Paper presented at the Southeastern Music Education Symposium, May 18, Athens, Georgia (p.1-26).
- Gümüş, S. ve Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.

- Gündoğdu, M. M. (2017). *Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gürpınar, E. (2014). *İşbirlikli Öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının müziksel işitme-okuma-yazma ve koro ders başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4 (2), 225-244.
- Harmin, M. and Toth, M. (2006). *Inspiring active learning : A complete handbook for today's teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal*, 51(1), 12-20.
- Hosterman, G. L. (1992). *Cooperative learning and traditional lecture/demonstration in an undergraduate music appreciation course*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Hwong, NC. Caswell A., Johnson D. W. and Johnson, R. T. (1993). Effects of cooperative and individualistic learning on prospective elementary teachers' music achievement and attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 53-64.
- İkiz, E. (2007). Öğrenmenin kapsamı ve etkileyen faktörler, M. Engin Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (195-257). Ankara: Maya Akademi.
- Jacobson, R. (1998). Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies. *Education*, 118 (4), 579-589.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (2nd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.

- Johnson, B. and Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods resarch: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis, *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.
- Kährik, P., Leijen, Ä., and Kivestu, T. (2012). Developing music listening skills using active learning methods in secondary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 206-215.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 433-461.
- Kandemir, M. A. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde aktif öğrenme yaklaşımı doğrultusunda jigsaw II tekniğini kullanmanın akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275–286.
- Kaplan, P. R. and Stauffer, S. L. (1994). *Cooperative learning in music*. Reston, Virginia: MENC: Music Educators National Conference.
- Karasar. N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (1995). *Türkiye'de yabancı dil olarak ingilizce dersi alan bir sınıftaki öğrencilerin motivasyon, endişe, kendine güven ve dışa dönüklük, içe dönüklük durumları ile sınıf içinde aktif derse katılımları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, S. (2012). *Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kılınç, K. (2015). *Aktif öğrenme tekniklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kılınç, S. (2017). *Güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgı çalışma motivasyonlarını etkileyen unsurlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kocabaş, A. ve Uysal, G. (2006). İlköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Ün. Denizli.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Korde, N. Y. (2017). *16-17 Yaş grubunda 20. yüzyıl sanat akımlarının aktif öğrenme yöntemleriyle öğretimi: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kösterelioğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 671-681
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2013). N.E.Ü. A.K.E.F. Müzik Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin bireysel çalgı dersi çalışma durumları hakkındaki görüşleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 30-52.
- Kwan, E. (2007). *Secondary choral music education in hong kong: Relations among motivation to music, meaning of the choral experience, and selected demographic variables* (Order No. 3307724). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304857863).

- Leech, N. L. and Onwuegbuzie, A. J. (2007). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43, 265–275.
- Legutki, A. R. (2010). *Self-determined music participation: The role of psychological needs satisfaction, intrinsic motivation, and self-regulation in the high school band experience* (Order No. 3452091). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (863637950).
- Løkse, M., Låg, T., Solberg, M., Andreassen, H. N., and Stenersen, M. (2017). *Teaching information literacy in higher education : Effective teaching and active learning*. Cambridge, MA: Chandos Publishing.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory an introduction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application* (3-33). New York: Springer.
- Mbacho W. N. and Githua, B. N. (2013) Effects of jigsaw cooperative learning strategy on students' achievement in secondary school mathematics in laikipia east district, kenya. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 2(3), 177-188.
- McPherson, G. E. et al. (2015). Motivation to study music in australian schools: The impact of music learning, gender, and socio-economic status. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 141–160.
- Mistar, J. (2011). A study of the validity and reliability of self-assessment. *TEFLIN Journal*, 22(1), 45-58
- Modiri, I. G. (2012). Müzik öğretmenliği öğrencilerinin piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 74-98.
- Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi*. (Çeviri Ed., M. Baloğlu), Ankara: Nobel.
- Öncü, H. (2005). Motivasyon (güdüleme). Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (167-189). Ankara, Nobel.

- Önder, C. (2009). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi öğretmenliği abd klasik gitar öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Özcelik Herdem, D. (2016). Öğretim elemanı görüşlerine göre keman eğitiminde öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya yönelik yaklaşımların değerlendirilmesi. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 2(4), 67-82.
- Özevin Tokinan, B. ve Bilen, S. (2011). The effects of creative dancing activities on motivation, self-esteem, self-efficacy and dancing performance. *Hacettepe University Journal of Education*, 40(40), 363-374.
- Özevin, B. (2006). Oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniv. Denizli.
- Özgüngör, S. ve Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 47-60.
- Özmenteş, S. (2012). Çalgı Eğitiminde güdü ve performans ilişkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1(2), 47-56.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 320-331.
- Öztürk, G. (2012). *Müziksel işitme eğitiminde kullanılan "işbirlikli öğrenme yöntemi" nin öğrenci kaygı ve başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Paris, S. G. and Paris, A. H. (2001). Classroom application of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Parker, N. R. (2007). *A team -based learning model to improve sight -singing in the choral music classroom* (Order No. 3256882). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304839052).
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

- Saban, A. (2009). *Öğrenme-öğretme süreci*. Ankara: Nobel.
- Sandene, B. A. (1997). *An investigation of variables related to student motivation in instrumental music* (Order No. 9811178). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304356732).
- Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.
- Saygı, C. (2009). *Aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlik üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Schmidt, C. P. (2005). Relations Among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 134-147.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-68.
- Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Massachusetts: Allyn&Bacon.
- Simons, P. R. J. (1997). "Definitions and theories active learning". In Stern, D. and Huber, G. L. (Eds.). *Active learning for students and teachers: Report from eight countries*. Paris: OECD.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi - Kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.
- Slavin, R. E. and Karweit, N. L. (1981). Cognitive and affective outcomes of an intensive student team learning experience. *The Journal of Experimental Education*, 50(1), 29-35.
- Sözen, İ. (2012). *İşbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin performans ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

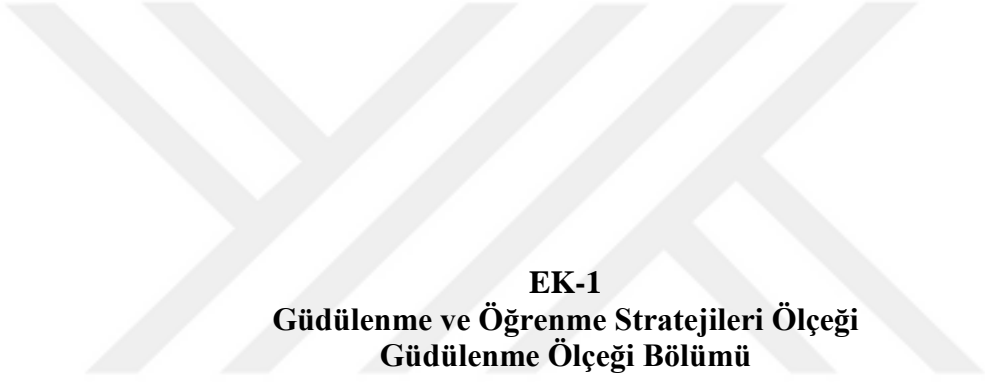
- Stern, D. (1997). "Genesis of the study". In Stern, D. and Huber, G. L. (Eds.). *Active learning for students and teachers: Report from eight countries*. Paris: OECD.
- Sungurtekin, K. M. (2010). Motivasyon ve çalgı eğitimindeki yeri. *Nwsa: Finearts*, 5(1), 28-34.
- Şimşek, N. (2015). *Öğrenmeyi öğrenmede alternatif yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tandoğan. R. Ö. (2006). *Fen eğitiminde probleme dayalı aktif öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tucker, O. G. (2018). Positive teacher influence strategies to improve secondary instrumental students' motivation and perceptions of self. *Update*, 36(3), 5-11.
- Turan Engin, D. (2012). *Müziyenlerin kişilik özellikleri, çalgılarına yönelik tutumları ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turner, T. (2004). Active learning. In Capel, S., Leask, M. and Turner, T.(Eds.), *Learning to teach in the secondary school a companion to school experience*. Taylor & Francis.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. (2006) *İlköğretim müzik dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Müzik dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (6)4, 543-559.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi*. Ankara: Evrensel Müzikevi.

- University of Minnesota. (n.d.). *Twelve active learning strategies*. Retrieved from <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/powerpoint/learning/index.html>, 22.08.2012.
- Uysal, G. (2004). *İlköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, S. (1999). Aktif Öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 373-378.
- Watkins, C., Carnell, E. and Lodge, C. (2007). *Effective learning in classrooms*. Londra: Paul Chapman Pub.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Mithaug, D. E. and Stancliffe, R. J. (2003). *Theory in self-determination foundations for educational practice*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas.
- Yağışan, N. (2008). *Keman çalmanın biyomekanik analizi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Yaltur, N. (2006). *İlköğretim 6. sınıfların müzik dersinde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2015). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, T. (2009). *Gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin performans başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, T. (2010). Üstbilişin gitar performans başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 161-175.
- Yüksek Öğretim Kurulu, (2006) *Müzik öğretmenliği lisans programı*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayınları.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2018) *Müzik öğretmenliği lisans programı*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayınları.
- Zimmerman, J. R. (2005). *The effects of periodic self -recording, self -listening and self-evaluation on the motivation and music self-concept of high school instrumentalists* (Order No. 3192056). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305464711).



EKLER



EK-1
Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği
Güdülenme Ölçeği Bölümü

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği
Güdülenme Ölçeği Bölümü

Benim için Kesinlikle Yanlış. **1** **2** **3** **4** **5** **6** **7** **Benim için Kesinlikle Doğru.**

Soru No	GÜDÜLENME	
1	Bunun gibi bir derste beni gerçekten çalışmaya zorlayacağına inandığım ders materyallerini tercih ederim, bu sayede yeni şeyler öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	Ancak uygun bir şekilde çalışırsam bu dersin konularını öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	Sınavdayken diğer öğrencilerden daha yetersiz olduğumu düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4	Bu derste öğrendiklerimi diğer derslerde de kullanabilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	Bu dersten çok iyi bir not alacağıma inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6	Bu derste okumam için verilecek en zor konuları bile anlayacağımdan eminim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	Benim için en tatmin edici şey sınıfta iyi bir not almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8	Eğer bu dersi öğrenemiyorsam bu benim kendi hatamdır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	Bu derste verilen kaynakları (kaynak materyalleri) öğrenmek benim için önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10	Bu derste benim için en önemli şey, genel not ortalamamı yükseltmektir, yani bu derste ki asıl amacım iyi bir not almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	Bu derste anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12	Eğer yapabilirsem, bu sınıftaki diğer öğrencilerin hepsinden daha yüksek not almak isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13	Sınavdayken başarısızlığı ve bunun doğuracağı sonuçları düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14	Bu derste öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15	Bunun gibi bir derste, zor olsalar bile, bende merak uyandıran ders materyallerini tercih ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16	Bu dersle ilgili konulara oldukça ilgi duyuyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

**Benim için
kesinlikle yanlış.**

1

2

3

4

5

6

7

**Benim için
kesinlikle doğru.**

17	Yeterince çalışırsam dersi anlayabilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18	Sınavdayken kendimi rahatsız ve morali bozuk hissederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19	Bu dersteeki ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20	Bu derste başarılı olmayı bekliyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21	Bu derste benim için en tatmin edici şey içeriği mümkün olduğunca çok anlayabilmektir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22	Bence bu derste kullanılan materyaller dersi öğrenmem için faydalıdır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23	Eğer olanak tanınırsa, iyi not almamı sağlamayacak olsa bile en iyi şekilde öğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24	Dersi yeterince anlayamıyorsam, bu yeterince çalışmadığım içindir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25	Bu dersin konularını seviyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26	Bu dersin konularını öğrenmek benim için çok önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27	Sınavdayken kalbimin hızla çarptığını hissederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28	Eminim ki bu derste öğretilen tüm becerileri ustalıkla yapabilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
29	Sınıfta başarılı olmak isterim; çünkü yeteneğimi aileme, arkadaşlarıma, üstlerime ve diğerlerine göstermek benim için önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
30	Dersin zorluğunu, öğretmeni ve becerilerimi dikkate aldığımda, bence bu derste başarılı olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Adınız, Soyadınız : _____

**ÇALIŞMAMA KATKIDA BULUNDUĞUNUZ İÇİN
TEŞEKKÜR EDERİM**



EK-2
Yaylı Çalgı Performans Başarısı Ölçme Formu

PERFORMANS BAŞARISI ÖLÇME ARACI

Öğrencinin Adı Soyadı :				DERECE					Ağırlıklı Ölçüm Puanı
				Çok Düşük	Ortanın Altında	Orta	Ortanın Üstünde	Çok İyi	
Boyut	Alt Boyut	Ölçüt Beceriler (Kriterler)	Katsayı	1	2	3	4	5	Ağırlıklı Ölçüm Puanı
Program Boyutu	Programın Gereklere Uygunluk	Devam ettiği sınıfın programında yer alan gerekleri yerine getirebilme	2×						
		Etüt ve eseri özelliklerine uygun seslendirebilme	2×						
Sınav Performansı	Teknik Boyut	Viyola Çalmaya Hazır Bulunma	Doğru bir duruş sağlayabilme; viyolayı ve yayı doğru tutabilme	3×					
		Sağ ve Sol El Tekniği	Yayı simetrik kullanabilme	1×					
			Etüt ve eserde geçen yay tekniklerini doğru ve etkili bir biçimde uygulayabilme (Detache, Legato, Martele, Staccato, Spiccato)	1×					
		Doğru ve Temiz Ses Üretimi	Etüt ve eserde yer alan sesleri doğru seslendirebilme	1×					
			Etüt ve eserde geçen pozisyon geçişlerini doğru gerçekleştirerek, yeni pozisyonda tonda kalarak çalabilme	1×					
		Metrik ve Ritmik Doğruluk	Etüt ve eseri metrik ve ritmik yapısına uygun seslendirebilme	1×					
	Artikülasyon	Etüt ve eseri doğru bir artikülasyonla seslendirebilme	1×						
	Müzikal Boyut	Bütünlük	Etüt ve eseri bir bütünlük içinde seslendirebilme	2×					
		Ton Kalitesi, Müzikal Çizgi, Cümleme ve Stil	Etüt ve eseri güzel ve etkili bir ton ile seslendirebilme	0.5×					
			Etüt ve eserdeki müzikal çizgiyi yakalayabilme; doğru bir cümleme ve ait olduğu dönemin stil özelliklerine uygun seslendirebilme	0.5×					
Hız ve Gürlük		Etüt ve eseri gerçek hıza yakın bir hızda seslendirebilme	0.5×						
	Etüt ve eserde yer alan nüansları etkili bir biçimde uygulayabilme	0.5×							
Vibrato	Vibratoyu doğru ve etkili bir biçimde gerçekleştirebilme	1×							
Yarıyıl İçi Durum Boyutu	Dönem İçi Performans	Dönem boyunca viyola dersine gerekli ilgiyi göstererek titiz davranabilme, verilen ödevleri çalışarak zamanında ve doğru seslendirebilme	2×						
Ağırlıklı Toplam Puan									



EK-3
Görüşme Formu

**AKTİF ÖĞRENMEYE DAYALI ETKİNLİKLERİN
VİYOLA ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANS BAŞARILARI, MOTİVASYON
DÜZEYLERİ VE DERSE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ
BAŞLIKLIL ARAŞTIRMA İÇİN GÖRÜŞME FORMU**

Görüşülen kişi :

Görüşme yeri :

Tarih-saat :

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaş :

2. Cinsiyet: () Kadın () Erkek

3. Viyola çalgısını çalma süresi:

GÖRÜŞME

Soru 1- Viyola çalgısını seçtiğiniz ve çaldığınız için memnun musunuz? Sizce bunun sebebi ya da sebepleri neler olabilir?

Soru 2- Viyola dersini seviyor musunuz?

Soru 3- Viyola dersinin sevdiğiniz/sevmediğiniz yönleri nelerdir?

Soru 4- Viyola dersinin gerekliliklerini yerine getirdiğinize inanıyor musunuz?

Soru 5- Kendinizi viyola dersinde başarılı buluyor musunuz? Sizce bunun sebebi ya da sebepleri neler olabilir?

Soru 6- Viyola çalgısının size uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

Soru 7- Viyola yerine başka bir çalgı çalmak ister miydiniz? Bunun sebebi ya da sebepleri neler olabilir?

Soru 8- Kendinizi viyola çalarken rahat hissediyor musunuz?

Soru 9- Viyola derslerine istekli bir şekilde katılıyor musunuz?

Soru 10- Viyola dersine yeterince çalıştığınıza inanıyor musunuz?

Soru 11- Çalgı derslerinin daha fazlamı yoksa daha az mı olmasını tercih ederiniz? Bunun sebebi ya da sebepleri neler olabilir?

Soru 12- Viyola dersi esnasında kendinizi rahat hissediyor musunuz? Bunun sebebi ya da sebepleri neler olabilir?

Soru 13- Viyola çalmayı zevkli buluyor musunuz?

Soru 14- Viyola dersini zevkli buluyor musunuz?

Soru 15- Çalgınızı mesleki yaşantınızda kullanmayı düşünüyor musunuz?

Soru 16- Viyola derslerinde stres yaşıyor musunuz?

Soru 17- Viyola derslerine girmek zorunlu olmasa yine de girmek ister miydiniz?

Soru18- Bu derste kullanılan öğretim yöntemlerinin çalgınızı öğrenim sürecinde size uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Bunun sebebi ya da sebepleri neler olabilir?

Soru19- Bu derste öğrendiklerinizin çalgınıza hakim olmanız için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Bunun sebebi ya da sebepleri neler olabilir?

Soru20- Deney sürecinde kullanılan aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin çalgı performansınıza etkisi oldu mu?

Soru21- Bu etkinliklerin derslerde faydalı olacağını düşünüyor musunuz?

Not: 20. ve 21. sorular etkinlikler uygulandıktan sonraki görüşmede sorulacaktır.



EK-4
Etkinlik Planları

I. HAFTA ETKİNLİK PLANI	
Öz Değerlendirme	
Süre: 60dk.	
Konu	Viyola çalmanın temelleri
Alt Konular	<ul style="list-style-type: none"> • Viyola tutuşu • Viyolanın doğru konumlandırılması • Viyola tutuşta sol kolun pozisyonu • Yayın doğru tutulması • Yayın tel üzerinde doğru konumlandırılması
Hedefler ve Davranışlar	<p>1- Teknik problemleri tespit edebilme.</p> <p>a) Viyola tutuşu ile ilgili genel problemleri tespit eder. b) Sağ el tekniği ile ilgili problemlerini tespit eder. c) Sol el tekniği ile ilgili problemlerini tespit eder. d) Çalım ile ilgili problemlerini tespit eder. e) Müzikalite ile ilgili problemlerini tespit eder.</p> <p>2- Tespit edilen problemlere yönelik çözüm önerileri üretebilme.</p> <p>a) Teknik problemlerine yönelik çözüm önerileri üretir. b) Müzikalite ile ilgili problemlerine yönelik çözüm önerileri üretir.</p>
Öğretim Yöntemleri	Öz değerlendirme, soru-cevap, problem çözme, tartışma.
Araç-gereçler	Bilgisayar, kendine ait görüntü kayıtlarının bulunduğu DVD, problem tespit formu, kalem
Derse Hazırlık	Öğrencilerden ders öncesinde kendilerine ait öntest görüntü kayıtlarını izlemeleri ve hazırlanan problem tespit formuna göre kendi hatalarını gözlemleyerek not tutmaları istenir.
Öğretme –Öğrenme Süreci	
Motivasyon 5 dk	Etkinlikten önce viyola çalımında teknik veya müzikal yönde yapılan hataların farkındalığının önemi üzerine öğrenci ile diyalog kurulur. Problemleri çözmenin ilk aşamasının problemlerin farkında olmak olduğu belirtilerek öğrencinin dikkati çekilir ve etkinliğe geçilir.
İşleme 45dk	<p>Öğrenciden, izlediği kendine ait görüntülerde teknik ve müzikal yönden ne gibi hatalarının olduğunu açıklaması istenir. Öğrencinin tespitleri dinlendikten sonra görüntüler bir defa da sınıf ortamında izlenir. Öğretmenin yönlendirmesiyle öğrencinin çalımında eksik ve ya hatalı yönlerini bir kez daha gözden geçirmesi ve varsa gördüğü eksiklik ve ya hataların not alınması sağlanır. Alınan notlardan hareketle öğretmenin gözetiminde öğrenci tarafından çalıma yönelik problem listesi çıkarılır. Listenin öğrenciye göre en hatalı olduğu konudan başlayarak hazırlanması gerektiği belirtilir.</p> <p>Oluşturulan listenin başındaki teknik ve ya müzikal yetersizlikten başlamak üzere problemler irdelenir ve öğretmenin soru-cevap yöntemiyle yönlendirmesiyle problemlerin kaynaklarının tespiti için çalışılır ve çözüm yolları üretilmeye çalışılır. Üretilen çözüm yolları not alınır.</p>
Değerlendirme 10 dk	Öğrencinin performansı ile ilgili görüşleri gözden geçirilir. Alınan notlara ve oluşturulan listeye göre eksik ve hatalar tekrar edilir. Listenin başındaki hatalı olduğu konuya ilişkin üretilen çözüm yolu hatırlandıktan sonra öğretmenin yönlendirmesiyle hatanın çözümüne yönelik çalışılacak teknik egzersiz ve/veya etüt(ler) belirlenir ve ödev olarak verilir. Etkinlikle ilgili dönüt istenir ve ders sonlandırılır.

II. HAFTA ETKİNLİK PLANI	
Beyin Fırtınası	
Süre: 90dk.	
Konu	Performans kavramı ve performansı etkileyen faktörler
Alt Konular	<ul style="list-style-type: none"> • Performansın tanımı • Performansın fiziksel boyutu • Performansın zihinsel boyutu
Hedefler ve Davranışlar	<p>1- Performans kavramını tanıyabilme</p> <p>a) Performans kavramıyla ilgili tanımlama yapar. b) Sanatsal performansla ilgili örneklemeler yapar. c) Müziksel performansın gereklerini açıklar. d) Müzikal performansı etkileyen faktörleri tanıır.</p> <p>2- Performansın Psiko-motor boyutuyla ilgili bilgi sahibi olabilme.</p> <p>a) Müziksel performansın psiko-motor boyutunu tanıır. b) Performansın psiko-motor boyutuna ilişkin etmenleri açıklar. c) Performansın psiko-motor boyutunun önemini kavrar.</p> <p>3- Performansın bilişsel boyutuyla ilgili bilgi sahibi olabilme.</p> <p>a) Performansın bilişsel boyutunu tanıır. b) Performansın bilişsel boyutuna ilişkin etmenleri açıklar. c) Performansın bilişsel boyutunun önemini kavrar. d) Performansta yorumlama ile ilgili bilgi sahibi olur.</p>
Öğretim Yöntemleri	Beyin fırtınası, Soru-Cevap, Tartışma
Araç-gereçler	Yazı tahtası, tahta kalemi
Derse Hazırlık	Etkinlik öncesinde öğrencilere beyin fırtınası etkinliğinde sorulacak sorular hazırlanır. Etkinliğin yapılacağı ortam beyin fırtınasının gerektirdiği şekilde düzenlenir.
Öğretme –Öğrenme Süreci	
Motivasyon 10 dk	Etkinlikten önce öğrencilere beyin fırtınası tekniği tanıtılır. Beyin fırtınasının amaçları ve uygulanış biçimi kısaca açıklanır. Beyin fırtınası tekniğinin kuralları açıklanarak etkinliğe geçilir.
Ön Uygulama 15 dk	Öğrencilerin beyin fırtınası etkinliğine alışmaları amaçlı ön uygulama yapılacağı belirtilerek "Dünya nasıl daha yaşanabilir hale getirilebilir?" sorusu tahtaya yazılır. Konu üzerine beyin fırtınası gerçekleştirilir. Alınan cevaplar üzerine kısaca tartışma ve değerlendirme yapıldıktan sonra ana etkinliğe geçilir.
1. Etkinlik 15 dk	Ana etkinliğin ilk konusu olan "İyi çalgı çalmak deyince aklınıza ne geliyor?" sorusu tahtaya yazılır. Öğrencilerden alınan cevapların tamamı tahtaya yazılır ve süreç tıkanana kadar devam edilir. Cevaplar sonlandıktan sonra grubun yönlendirmesiyle benzer cevaplar gruplanır, fazlalık cevaplarda eleme yapılır ve ara değerlendirmeye geçilir.
Ara Değerlendirme 15	Öğrencilerin verdiği cevaplar üzerinde tartışma başlatılır. Gruplanan örneklerin çalgı çalmanın müzikal yönüne mi teknik yönüne mi yönelik olduğu öğrenciler tarafından tespit edilir ve performansın iki boyutunun olduğu sonucuna varılması sağlanır. Performansın bilişsel ve psiko-motor boyutları üzerine devam edileceği belirtilerek etkinliğin ikinci kısmına geçilir.
2. Etkinlik 15 dk	"Performans kavramının teknik yönü dendiğinde aklınızdan geçenler nelerdir?" sorusu öğrencilere yöneltilir. 1. etkinlikteki beyin fırtınası safhaları tekrarlanır ve 3. etkinliğe geçilir.
3. Etkinlik 15 dk	"Performans kavramının müzikal yönü dendiğinde aklınızdan geçenler nelerdir?" sorusu öğrencilere yöneltilir. 1. ve 2. etkinlikteki beyin fırtınası safhaları tekrarlanır ve değerlendirilmeye geçilir.
Değerlendirme 15	Performans kavramıyla ilgili öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda tahtaya yazılan psiko-motor ve bilişsel etmenler tahtaya yazılır. Varsa eksikler tamamlanır. Öğrencilerden etkinlik boyunca ortaya çıkan sonuçları kullanarak performansıyla ilgili örnek cümleler yazması istenir. ("Performansımda eksik olan yönüm kondisyonum" v.b.) Öğrencilerin performanslarıyla ilgili dönütlerinden örnekler dinlenir ve kısaca çözüm yolları üretmeleri istenir. Öğrencilerden bir sonraki derse kadar performanslarıyla ilgili tespit ettikleri her eksiğe çözüm yolları üretmeleri ve bu çözüm yoluna ilişkin kendi seçecekleri etütler veya egzersizler bularak getirmeleri istenir ve etkinlik sona erdirilir.

III. HAFTA ETKİNLİK PLANI	
Görev Grubu	
Süre: 140 dk.	
Konu	Yay Teknikleri
Alt Konular	<ul style="list-style-type: none"> • Yayın doğru tutulması • Yayın doğru kullanımı • Detache tekniği • Legato tekniği
Hedefler ve Davranışlar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yayın doğru tutabilme <ol style="list-style-type: none"> a) Yayın tutarken parmakları işlevlerine göre konumlandırır. 2. Yayın doğru kullanabilme <ol style="list-style-type: none"> a) Sağ kol,bilek ve elini farklı tekniklere uygun kullanır. b) Parmaklarını işlevlerine uygun kullanır. 3. Detache tekniğiyle çalabilme <ol style="list-style-type: none"> a) Detache tekniğinde yayını doğru kullanır. b) Detache tekniğinde yayın farklı bölümlerini(dip, orta, uç) doğru kullanır. 4. Legato tekniğiyle çalabilme <ol style="list-style-type: none"> a) Legato tekniğinde yayını doğru kullanır. b) Legato tekniğinde yayını dengeli kullanır. c) Legato tekniğinde yayını doğrusal hareket ettirir.
Öğretim Yöntemleri	Grup Çalışması(Görev Grubu), Tartışma, Soru-Cevap
Araç-gereçler	Tekniklerle ilgili hazırlanmış bilgi notları, yay teknikleriyle ilgili hazırlanmış videolar, bilgisayar, öğrenci değerlendirme formu.
Derse Hazırlık	Grup çalışmaları için zaman çizelgeleri hazırlanır ve öğrenciler için gerekli kaynaklar temin edilir.
Öğretme –Öğrenme Süreci	
Motivasyon 5 dk	Etkinlik başlamadan önce öğrencilerle nasıl bir etkinlik beklediklerine dair fikir alışverişi yapılır. Yapılacak olan etkinlik ile ilgili açıklama yapılır. Etkinlik sonunda kendilerinden beklenen hedef ve davranışlar açıklanarak yapılacak değerlendirme sonucunda en verimli çalışma yapan gruba ödül verileceği söylenerek etkinliğe geçilir.
Konunun Serimi 20 dk	Öğrencilerden sağ kolunu ileri doğru düz biçimde tutarak yayı doğru biçimde tutmaları istenir. Ardından her öğrencinin yanındakine dönmesi ve birbirlerinin yay tutuşunu gözlemlemesi istenir. Yapılan gözlem sonuçlarının paylaşılması için her öğrenciye söz hakkı verilir. Alınan cevaplardan sonra öğrencilere "en bilinen yay teknikleri nelerdir?" sorusu yöneltilir. Gelen cevaplar üzerine en temel yay tekniklerinin "Detache" ve "Legato" olduğu belirtilir. Etkinliğin devamında iki kişilik gruplara ayrılarak bu iki yay tekniği üzerine çalışma yapılacağı belirtilir.
Grupların Oluşturulması 5 dk	Öğrenci düzeyleri göz önünde bulundurularak iki kişilik gruplar belirlenir. Düzeyi yüksek öğrenciler grup lideri olarak atanır.
Grup Çalışması 60 dk	Gruplara ayrılan öğrencilerden grup liderine öncelikle doğru yay tutuşu ile ilgili diğer grup üyesine bilgi vermesi istenir. Diğer grup üyesinden de yapılan açıklama ile ilgili varsa itirazı, anlamadığı noktalar v.b. durumları aktarması istenir. Yapılan fikir alışverişi sonunda öğretmen tarafından hazırlanan yay tutuşu ile ilgili video izletilerek yine öğretmen tarafından hazırlanan bilgi notları dağıtılır ve kendi değerlendirmeleri sonucunda fikir birliğine vardıkları doğru yay tutuş biçimiyle kıyaslayarak tartışmaları istenir. Ardından aynı süreç Detache ve Legato yay tekniklerinin doğru kullanımları konusunda tekrarlanır.
ARA	
Değerlendirme 50 dk	Konular üzerinde çalışan öğrenci grupları bir araya toplanır. Her grup sırayla çağırılarak üyelerinin doğru yay tutuş biçimini diğer gruplara göstermesi ve bilgi notunda verilen, Detache ve Legato teknikleriyle ilgili kısa ve basit ezgileri seslendirmesi istenir. Bir grup anlatım ve seslendirme yaparken diğer gruplardaki öğrencilerin de daha önceden öğretmen tarafından hazırlanan değerlendirme formundaki kriterlere göre değerlendirme yapmaları sağlanır. Tüm gruplar değerlendirildikten sonra öğretmen tarafından en yüksek puan alan üyelerine kitap hediye edilerek tebrik edilir ve ardından etkinlik sonlandırılır.

IV. HAFTA ETKİNLİK PLANI	
Kartopu	
Süre: 140 dk.	
Konu	Yay Teknikleri
Alt Konular	<ul style="list-style-type: none"> • Staccato tekniği • Spiccato tekniği
Hedefler ve Davranışlar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Staccato tekniğiyle çalabilme <ol style="list-style-type: none"> a) Staccato tekniğinde yayını doğru kullanır. b) Staccato tekniğinde yayın farklı bölümlerini(dip, orta, uç) doğru kullanır. 2. Spiccato tekniğiyle çalabilme <ol style="list-style-type: none"> a) Spiccato tekniğinde yayını doğru kullanır. b) Spiccato tekniğinde yayını dengeli kullanır.
Öğretim Yöntemleri	Kartopu tekniği, soru-cevap
Araç-gereçler	Staccato ve Spiccato teknikleri için hazırlanmış "Bireysel Öğrenme Takip Formu", teknikleri içeren kısa deşifre notaları ve videolar.
Derse Hazırlık	Öğrencilerin kullanması muhtemel kaynaklar sınıfa getirilir.
Öğretme –Öğrenme Süreci	
Motivasyon 5 dk	Öğrencilerden etkinliğin isminden nasıl bir etkinlik yapılabileceği ile ilgili tahminler yürütmeleri istenir. Tahminler değerlendirildikten sonra etkinlik ile ilgili gerekli açıklamalar yapılır. Öğrencilerin sırasıyla çalışacakları ikili-üçlü ve beşli gruplar belirlenir, öğretmen tarafından hazırlanan bireysel öğrenme takip formları dağıtılır ve etkinliğe geçilir.
Konunun Serimi 10 dk	Öğrencilere önceki etkinlikte çalışılan yay tekniklerinden sonra en çok hangi tekniklerle karşılaştıkları sorulur. Alınan cevaplardan hareketle Staccato ve Spiccato teknikleri ile ilgili kısa hatırlatmalar yapılır öğrencilere bireysel çalışmalar için 15 dk verilerek serbest bırakılır.
Bireysel Çalışma 10 dk	Öğrencilerin her biri sınıfa öğretmen tarafından getirilen ve tekniklerle ilgili açıklamalar ve örnekler içeren kaynaklardan alarak bireysel çalışma odalarına gönderilir. Bireysel çalışmalar öğretmen tarafından sırasıyla kontrol edilir. Bireysel çalışmanın sonunda öğrencilerden bireysel öğrenme takip formundaki ilk bölüm olan "Ne biliyorum?" bölümünü alt başlıklarına dikkat ederek doldurmaları istenir.
Toplanma 5 Dk	Öğrenciler toplanır ve daha önce belirlenen gruplarla çalışmak üzere bireysel çalışma odalarına gönderilir.
İkili-Üçlü Gruplarla Çalışma 20Dk	İkili ve Üçlü gruplardaki öğrenciler staccato ve spiccato teknikleri üzerine bireysel öğrenme takip formunda doldurdıkları "Ne biliyorum?" bölümünü temel alarak bilgi paylaşımı yapar. Tekniklerle ilgili notalar herkes tarafından sırayla seslendirilir. Her seslendirmeden sonra diğer grup üyelerinden yorum alınır. Öğretmen grupları sırayla ziyaret ederek işleyişi kontrol eder, aksaklık varsa müdahale eder. Öğrencilerden bireysel öğrenme takip formundaki ikinci bölüm olan "İlk Grupta Neler Öğrendim" bölümünü doldurmaları istenir.
ARA	
Beşli Gruplarla Çalışma 30 dk	Öğrenciler ara sonrası daha önce belirlenen beş kişilik gruplar oluşturarak farklı dersliklere gönderilir. Gruplarda "İlk Grupta Neler Öğrendim" bölümü temel alınarak bilgi paylaşımı yapılır. Her öğrenci tekniklerle ilgili notaları sırayla seslendirir. Seslendirme yapılırken öğrencilerin ilk grupta öğrendiği yeni bilgileri çalmına yansıtıp yansıtmadığının değerlendirmesi yapılır. Her öğrenciyle ilgili diğer grup elemanlarından yorumlar alınır. Öğretmen grupları sırayla ziyaret ederek işleyişi kontrol eder, aksaklık varsa müdahale eder. Öğrencilerden bireysel öğrenme takip formundaki üçüncü bölüm olan "İkinci Grupta Neler Öğrendim" bölümünü doldurmaları istenir.
Ana Grupla Çalışma 30 dk	Öğrenciler tek bir salonda toplanarak ana grup oluşturulur. "İkinci Grupta Neler Öğrendim" bölümü temel alınarak bilgi paylaşımı yapılır. Öğrenciler, ilk ve ikinci grupta öğrendiklerini uygulayarak tekniklerle ilgili notaları seslendirir. Seslendirme yapılırken öğrencilerin ilk ve ikinci grupta öğrendiği yeni bilgileri çalmına yansıtıp yansıtmadığının değerlendirmesi yapılır. Her öğrenciyle ilgili diğer grup elemanlarından yorumlar alınır. Öğrencilerden bireysel öğrenme takip formundaki dördüncü bölüm olan "Son Grupta Neler Öğrendim" bölümünü doldurmaları istenerek değerlendirme bölümüne geçilir.
Değerlendirme 30 dk	Öğrencilerden tekniklerle ilgili etkinliğin başındaki bilgi seviyeleri ve etkinliğin sonundaki bilgi seviyeleri arasındaki farkı karşılaşturmaları istenir. Seçilen iki öğrencinin bireysel öğrenme takip formundaki tüm bölümleri okunur ve ilk bölümde verilen bilgilere neler

	<p>eklenmiş olduğu ortaya çıkarılır. Öğrencilere etkinlik süresince çaldıkları notaların tekniklere uygun seslendirildiği video kaydı izletilerek seçilen öğrencilerin formlarında verilen bilgilerle karşılaştırılması varsa eksiklerin belirtilmesi istenir. Öğretmen tarafından tekniklerle ilgili genel tekrar yapılarak etkinlik sonlandırılır.</p>
--	--



V. HAFTA ETKİNLİK PLANI Araştırma Grubu	
Süre: 100dk.	
Konu	Müzikal dinamikler ve artikülasyon
Alt Konular	<ul style="list-style-type: none"> • Müzikal dinamiklerin seslendirilmesi • Müzikal dinamiklerde yay kullanımı • Artikülasyon terimleri • Artikülasyon terimlerinin uygulanışı
Hedef ve Davranışlar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Müzikal dinamikleri seslendirebilme <ol style="list-style-type: none"> a) Müzikal dinamikleri tanıır b) Müzikal dinamikleri doğru seslendirir c) Müzikal dinamikleri seslendirirken yayını doğru kullanır 2. Eser veya etüt içinde doğru artikülasyonla çalabilme <ol style="list-style-type: none"> a) Artikülasyon terimlerini tanıır b) Eser veya etütleri doğru artiküle eder c) Artikülasyon sırasında yayını ve sol elini doğru kullanır
Öğretim Yöntemleri	Araştırma Grubu, sunuş yoluyla öğretim, tartışma.
Araç-gereçler	Bilgisayar, sunum değerlendirme formu, araştırma süreci gözlem formu, zaman çizelgeleri.
Derse Hazırlık	Sunum değerlendirme formu, araştırma süreci gözlem formu ve zaman çizelgeleri hazırlanır, gruplara konuları ile ilgili dökümanlar, görüntü kayıtları verilir, etkinlik öncesi etkinliğin yapılacağı ortam uygun biçimde düzenlenir.
Öğretim –Öğrenme Süreci	
Etkinlik Öncesi-1	Etkinlikten bir hafta önce belirlenen dört gruba(3+3+2+2) Müzikal dinamikler ve artikülasyon konusunun alt başlıkları araştırılmak üzere ödev olarak verilir. Gerekli doküman v.s. öğrencilere tahsis edilir. Öğrencilere hazırladıkları konu ile ilgili sunum yapacakları belirtilir ve sunumun içeriği hakkında bilgi verilir. Araştırma süreciyle ilgili öğrencilerin grup içi görev dağılımı yapmaları sağlanır. Araştırma süreci ile ilgili hazırlanan zaman çizelgeleri dağıtılarak ne şekilde uygulanması gerektiği açıklanır.
Ara Gözlem	Öğretmen zaman çizelgesinde belirtilen günde grup üyelerini toplar. Araştırma gözlem formundaki ilgili maddelere göre araştırma sürecinin sağlıklı işleyip işlemediğini ve zaman çizelgelerine uyulup uyulmadığını kontrol eder. İşleyişte veya zamanlamada herhangi bir aksaklık tespit edilirse öğrencilere ek süre verilip tekrar ara gözlem yapılır.
Etkinliğe Giriş 5 dk	Öğretmen tarafından hazırlanan sunum değerlendirme formu öğrencilere dağıtılır, formun içeriği açıklandıktan sonra etkinlik başlatılır.
Sunumların Yapılması 60 dk (15+15+15+15)	Gruplar konu sırasına göre sunumlarını yapar. Her grubun sunumu öğrenciler ve öğretmen tarafından sunum değerlendirme formu aracılığı ile değerlendirilir. Sunum sonunda sunum yapan gruba öğrencilerin soru sormaları için zaman verilir.
Değerlendirme 1(Öğrenci) 15 dk	Grupların yaptıkları sunumlara yönelik öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmeler sırasıyla dinlenir. Öğrencilerin sunumlarla ilgili verdikleri dönütler tahtaya not alınır.
Değerlendirme 2(Öğretmen) 20 dk	Öğretmen sunumlarla ilgili değerlendirmelerini öğrencilerle paylaşır. Öğretmen tarafından yapılan değerlendirmeler ile ilgili notlar tahtaya ilgili grubun öğrenci değerlendirmelerinin altına yazılır. Varsa farklılıklar üzerine tartışılır. Öğretmen sunumda eksik veya yanlış anlatılan konu varsa gerekli düzeltmeleri yapar. Öğrenciler ve öğretmen tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda en iyi sunum seçilerek grup üyeleri ödüllendirilerek etkinlik sonlandırılır.

VI. HAFTA ETKİNLİK PLANI	
Gösteri (Demonstrasyon)	
Süre: 125 dk.	
Konu	Vibrato Tekniği
Alt Konular	<ul style="list-style-type: none"> • Vibrato tekniğinde sol elin işlevi • Vibrato kullanımında doğru ve yanlış uygulamalar • Parmak vibratosu • Bilek-El vibratosu • Kol vibratosu
Hedefler ve Davranışlar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vibrato tekniğinin önemini kavrayabilme <ol style="list-style-type: none"> a) Vibrato tekniğinin ne amaçla kullanıldığını bilir b) Hangi durumlarda vibrato yapılacağını bilir 2. Vibrato tekniğini uygulayabilme <ol style="list-style-type: none"> a) Vibrato tekniğinde sol elini doğru kullanır b) Vibrato tekniğini nasıl uygulaması gerektiğini bilir c) Vibrato tekniğini doğru biçimde uygular
Öğretim Yöntemleri	Gösteri(Demonstrasyon), Soru Cevap, Tartışma
Araç-gereçler	Eser ve etüt notaları, bilgisayar, etkinlik değerlendirme formu.
Derse Hazırlık	Etkinlik öncesinde öğretmen tarafından vibrato tekniğinin öğretilmesinde kullanılacak, öğrencilerin tümünün seviyesine uygun basit eser ve etüt bölümleri seçilir. Bu eser ve etüt bölümleri seçilirken farklı vibrato biçimlerinin kullanılmasına müsait olmasına dikkat edilir. Öğretmen tarafından etkinlik değerlendirme formu hazırlanır. Etkinliğin yapılacağı ortam etkinliğe uygun biçimde düzenlenir.
Öğretme –Öğrenme Süreci	
Motivasyon 5 dk	Öğrencilere daha önceden hazırlanmış bir eser bölümü önce vibratolu sonra vibratosuz biçimde seslendirilir. İki seslendirmenin sonunda hangisinin kulağa daha hoş geldiği ve sebepleri sorulur. Alınan cevaplardan yola çıkılarak vibratonun müzikal ifadede ne denli önemli bir husus olduğu belirtilir. Yapılacak etkinliğin yapısı ve sonunda kazanılması beklenen beceriler öğrencilere açıklanarak etkinliğe geçilir.
Gösteri 1 30 dk	Etkinliğin ilk bölümünde öğretmen tarafından daha önce hazırlanan parmak, bilek-el ve kol vibratosu kullanımını içeren etüt seslendirilir. Öğrencilerden etüt içerisindeki vibrato çeşitlerini ayırt edebilip edemediklerine dair yorumlar alınır. Ardından farklı vibrato biçimlerinin kullanıldığı yerler belirtilerek etüt tekrar seslendirilir. Seslendirmenin ardından öğretmen tarafından hangi tür çalım biçimlerinde hangi tür vibrato tekniğinin kullanıldığı sorusu yöneltilir. Alınan cevaplar öğretmen tarafından tahtaya yazılır. Tahtaya yazılan bilgilerin doğruluğu öğrencilerle birlikte tartışılır. Yanlış bilgiler elenir ve doğru bilgilerdeki eksiklikler öğretmen tarafından giderilir. Sonuçta ortaya çıkan bilgilerin öğrenciler tarafından not alınması istenir.(Kısa, vurgulu seslerde kol vibratosu kullanımı uygundur, uzun seslerde parmak, bilek ve kolun üçünün de kullanıldığı vibrato kullanmak uygun olur v.b.)
Gösteri 2 30 dk	Öğrencilere daha önceden hazırlanmış farklı biçimlerde vibrato kullanımını içeren videolar izletilir. Videolarda sol el ve kolun hareketlerinin gözlemlenmesi istenir. Daha sonra aynı videoların %50 yavaşlatılmış halleri izletilir ve sol el ve kolun hareketlerinin daha iyi biçimde gözlemlenmesi sağlanır. Öğrenciler sırasıyla çağırılarak yavaşlatılmış videodaki farklı bölümleri taklit etmeleri istenir. Yapılan hataların ve eksikliklerin diğer öğrenciler tarafından gözlemlenmesi ve paylaşılması istenir. Öğretmen tarafından gerekli uyarılar yapılarak öğrencilere izletilen videodaki etüt veya eserin notası verilerek öğrenilen biçimde çalışmalarını için 30 dk verilerek bireysel çalışma odalarına yönlendirilir.
ARA	
Bireysel Çalışma 30dk	
Değerlendirme 30 dk	Verilen sürenin ardından öğrencilerden çalıştıkları notaları doğru vibrato tekniğiyle grup önünde sırayla seslendirmeleri istenir. Seslendirme yapılırken diğer öğrencilerin etkinlik değerlendirme formundaki maddelere uygun biçimde değerlendirme yapması istenir. Her öğrenci seslendirme yaptıktan sonra yapılan değerlendirmeler sırasıyla paylaşılır. Öğretmen tarafından gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra etkinlik sonlandırılır.

VII. HAFTA ETKİNLİK PLANI Paylaşmalı Öğretme (Takım Üyesine Öğretme)	
Süre: (Etkinliğin yapısı gereği süre belirtilmemiştir.)	
Konu	Klasik müzikte dönem özellikleri
Alt Konular	<ul style="list-style-type: none"> • Ortaçağ-Rönesans ve müzikal ifade • Barok dönem ve müzikal ifade • Klasik dönem ve müzikal ifade • Romantik dönem ve müzikal ifade • Çağdaş dönem ve müzikal ifade
Hedefler ve Davranışlar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ortaçağ- Rönesans dönem özelliklerini bilme <ol style="list-style-type: none"> a) Ortaçağ-Rönesans dönem özelliklerini bilir b) Ortaçağ-Rönesans dönemi eserlerde doğru müzikal ifade kullanır. 2. Barok dönem özelliklerini bilme <ol style="list-style-type: none"> a) Barok dönem özelliklerini bilir b) Barok dönem eserlerde doğru müzikal ifade kullanır 3. Klasik dönem özelliklerini bilme <ol style="list-style-type: none"> a) Klasik dönem özelliklerini bilir b) Klasik dönem eserlerde doğru müzikal ifade kullanır 4. Romantik dönem özelliklerini bilme <ol style="list-style-type: none"> a) Romantik dönem özelliklerini bilir b) Romantik dönem eserlerde doğru müzikal ifade kullanır 5. Çağdaş dönem özelliklerini bilme <ol style="list-style-type: none"> a) Çağdaş dönem özelliklerini bilir b) Çağdaş dönem eserlerde doğru müzikal ifade kullanır
Öğretim Yöntemleri	Paylaşmalı Öğretme (Takım Üyesine Öğretme), Tartışma
Araç-gereçler	Bilgisayar, yazı tahtası, Dönem özellikleri testi, çalışma planı, zaman çizelgesi.
Derse Hazırlık	Öğretmen tarafından 5'er kişilik gruplar belirlenir. Belirlenen gruplara konular dağıtılır. Çalışma planı ve zaman çizelgesi hazırlanır. Etkinlikle ilgili doküman, görsel v.b. materyaller öğrencilerin kullanımı için hazırlanır. Etkinlik öncesi etkinliğin yapılacağı ortam hazırlanır.
Öğretme –Öğrenme Süreci	
Ön Çalışma	Öğrencilere etkinlikten bir hafta önce konuları dağıtılır. Dağıtılan konularla ilgili çalışma planları öğrencilerle paylaşılır. Gerekli doküman, görsel v.b. öğrencinin kullanımı için verilir. Zaman çizelgesine göre her öğrencinin öğretim yapacağı gün, saat ve yer belirlenir.
Ara Kontrol	Zaman çizelgesine göre belirlenen gün ve saatte her öğrenci ile buluşarak yapılan çalışmaların çalışma planlarıyla uyumluluğu gözlenir. Yapılan gözlem sonunda hatalı veya eksik nokta var ise öğrenci ile paylaşılır ve tekrar kontrol için zaman verilir.
Son Kontrol	Zaman çizelgesine göre belirlenen gün ve saatte her öğrenci ile buluşarak etkinlik öncesi son kontrol ve düzeltmeler yapılır.
Motivasyon	Öğrencilere konunun sonunda test uygulanacağı ve herkesin kendi öğrenmesi yanında takım arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu olduğu belirtilir. Yapılacak testin sonucunda birinciye ödül verileceği açıklanır.
Öğretme Süreci	Her öğrenci zaman çizelgesinde kendi için belirlenen gün ve saatte hazırladığı öğretim planına göre kendi grubuna yönelik öğretim yapar. Yapılan öğretimlerin süresi 40 dakika ile sınırlıdır.
Değerlendirme	Grupların öğretimleri sonlandıktan sonra zaman çizelgesinde kendi için belirlenen gün ve saatte öğretmen tarafından hazırlanan test uygulanır. Test sonunda değerlendirmeleri yapılır ve aldıkları puanlar öğrencilerle paylaşılır. En yüksek puan alan öğrenciye ödülü verilerek etkinlik sonlandırılır.

VIII. HAFTA ETKİNLİK PLANI İşbirlikli Öğrenme(Birleştirme I)	
Süre: 120 dk.	
Konu	Müzikal Unsurlar
Alt Konular	<ul style="list-style-type: none"> • Müzikalite • Bütünlük • Müzikal ifade
Hedefler ve Davranışlar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Müzikal unsurlarla ilgili bilgi sahibi olabilme <ol style="list-style-type: none"> a) Müzikalite kavramını bilir b) Müzikal bütünlük kavramını bilir c) Müzikal ifade kavramını bilir 2. Müzikal unsurları çalgı çalımına aktarabilme <ol style="list-style-type: none"> a) Çalgı çalarken müzikaliteye dikkat eder b) Çalımında müzikal bütünlüğü uygular c) Müzikal ifadeleri doğru uygular
Öğretim Yöntemleri	İşbirlikli Öğrenme(Birleştirme), Soru-Cevap, Tartışma
Araç-gereçler	Bilgisayar, yazı tahtası, çalışma planı, zaman çizelgesi, müzikal unsurlarla ilgili hazırlanmış test.
Derse Hazırlık	Öğretmen tarafından 3'er kişilik gruplar belirlenir(3+3+4). Çalışma planı ve zaman çizelgesi hazırlanır. Etkinlikle ilgili doküman, görsel v.b. materyaller öğrencilerin kullanımı için hazırlanır. Etkinlik öncesi etkinliğin yapılacağı ortam hazırlanır.
Öğretme –Öğrenme Süreci	
Motivasyon 10 dk	Öğrencilere "nota çalmak ile müzik yapmak arasındaki fark nedir?" sorusu yöneltilir. Cevaplar üzerinde kısaca tartışıldıktan sonra müzikte müzikal unsurlar olmadan çalınan notanın müzik sayılamayacağı belirtilerek etkinliğe geçilir.
Konunun Serimi 15 dk	Dersin konusunun "müzikal unsurlar" olduğu, konu anlatımının belli bir kısmı tamamlandıktan sonra grup çalışması yapılacağı açıklanır. Tahtaya yazılanların, grup çalışması sırasında yardımcı bilgiler olarak kullanılacağı vurgulanarak, defterlere not tutulması gerektiği söylenir. Müzikte ifadelendirme, bütünlük ve müzikalite kavramları açıklanır. Kavramların somutlaştırılmasında farklı görsel materyallerden faydalanılır.
Grupların Oluşturulması & Konunun Bölünmesi 5 dk	Dersin bu aşamasında grup çalışmasına geçileceği belirtilir. Sınıf, öğretmen tarafından Birleştirme I tekniğine uygun olarak belirlenen üç ve dörder kişilik üç gruba ayrılır. Müzikal unsurlar konusunun alt konularının ve kısa açıklamaların yazılı olduğu liste gruplara dağıtılır ve her grubun alt konuları kendi istekleri doğrultusunda grup içinde paylaşımları istenir. Her grup üyesinin kendi alt konusunu çalışmaktan ve kendi konusunu grup üyelerine öğretmekten sorumlu olduğu vurgulanır ve çalışmanın sonunda bir sınav yapılacağı açıklanır. Grup üyelerinin kaynaşabilmeleri ve alt konuları aralarında paylaşabilmeleri için kısa bir süre verilir.
Uzmanlık Grupları 30 dk	Süre bitiminde her gruptan aynı alt konuyu seçen grup üyelerinin bir araya gelerek uzmanlık grupları oluşturmaları, konuyu kendi aralarında çalışmalarını ve gruplarına döndüklerinde nasıl öğretilmeleri gerektiği konusunda tartışmaları istenir ve 30 dk. süre verilir. Öğretmen tarafından her grup kontrol edilerek yaşanan sorunlar gözlenir ve çözüm için yardımcı olunur.
Ana Gruplara Dönüş & Alt Konuların Çalışılması 30 dk	Uzmanlık grupları için verilen süre bittikten sonra herkesin kendi grubuna dönmesi istenir. Alt konuların grup içinde çalışılması için 30 dk. süre verilir. Öğretmen her grubu kontrol ederek grup üyelerinin öğretim aşamasında yaşadıkları sorunları gözler ve sorunları çözmede yol gösterir.
Değerlendirme 30 dk	Verilen süre bittikten sonra her grubun, aralarından seçecekleri bir sözcü tarafından, öğretmenin belirleyeceği bir alt konuyu 10 dk içinde sunması istenir. Her sunum sonunda öğretmen tarafından gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır. Başarı testi için klasik sınıf düzenine geçmeleri istenir. Test sonuçlarının bir sonraki ders açıklanacağı bildirilir. Testten bireysel ve grup puanı olmak üzere iki tür puan alınacağı, bireysel puanların toplamının ortalamasından grup puanlarının elde edileceği ve grup puanına

	<p>göre en başarılı grubun belirleneceği açıklanarak 15 soruluk başarı testinin uygulaması yapılır.</p> <p>Öğrencilerden yapılan etkinlikte öğrendikleri konuları çalgı derslerinde kullanmaları, çalıştıkları eserlerin müzikal unsurlarına uygun halde dinleneceği açıklanarak etkinlik sonlandırılır.</p>
--	--





EK-5
Uygulama Yapılan Kurumlardan Alınan İzinlere ilişkin Resmi Yazışmalar

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı: 84100066-302.08.01- 99

17.02.2015


Konu: Uygulama İzni

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığına

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13.02.2015 tarih ve 462 sayılı yazısı.


Anabilim Dalınıza bağlı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Şükrü Göktuğ KALAYCIOĞLU'nun talep etmiş olduğu uygulama izninin uygun görüldüğü ilgede kayıtlı yazı ile bildirilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

EK: (3 adet) yazı

18.02.2015
302-08.01-37


18.2.15

T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

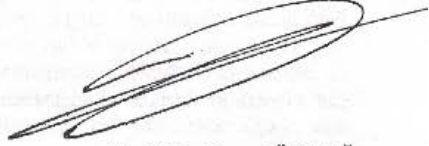
SAYI : 50235129-25- 462
KONU:Uygulama İzni

13/02/2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Tokat Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün, Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Şükrü Göktaş KALAYCIOĞLU'nun, Prof.Dr.Turan SAĞER danışmanlığında yürütmekte olduğu tez çalışması gereği Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde öğrenim gören ve "Türk ve Batı Müziği Çalgıları – Viyola" dersini alan 10.sınıfta 3, 11.sınıfta 1 ve 12.sınıfta 1 öğrenci ile 10 haftalık deneysel uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 05.02.2015 tarih 49957514/821.06/1284937 sayılı yazısı ve olur örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.



Prof. Dr. Davut ÖZBAĞ
Rektör a.
Rektör Yrd.

EKİ: Yazı ve ekleri (2 sayfa)

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü GÖLEN HAVAN	
TARİH	NUMARASI
17.02.2015	127

İnönü Üniversitesi Merkez Kampüsü 44280 MALATYA
Telefon: (0 422) 377 32 21 Faks: (0 422) 341 00 53
e-posta: ogrenci@inonu.edu.tr Elektronik Ağ : www.inonu.edu.tr

Bilgi için:

18.02.15
X-A,



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49957514/821.06/1284937
Konu: Uygulama İzini

05/02/2015

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

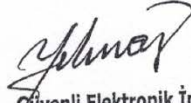
İlgi: a) 30/01/2015 tarih ve 50235129-25/235-564 sayılı yazı.
b) 04/02/2015 tarih ve 49957514/821.06/1246283/ sayılı Müdürlük Onayı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Şükrü Göktuğ KALAYCIOĞLU'nun Prof.Dr. Turan SAĞER danışmanlığında yürütmekte olduğu tez çalışması gereği İlimiz Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören ve "Türk ve Batı Müziği Çalgıları- Viyola" dersini alan 10.sınıfta 3, 11.sınıfta 1 ve 12.sınıfta 1 öğrenci ile 10 haftalık deneysel uygulama yapması ve yazı ekindeki ölçek formunu kullanarak veri toplamayı planlanmakta olduğu ilgi yazınız ile bildirilmekte olup, eğitim öğretimi aksatmadan, okul müdürlüğünün kontrol ve denetiminde olmak üzere müdürlüğümüzce uygun görüldüğüne dair ilgi (b) Müdürlük Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz/rica ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

1 Ad Onay


Güvenli Elektronik İmza
Aslı İle Aynıdır.
0..5./02/2015.

Adres :Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası Kat:3 İletişim İçin Ortaöğretim Birimi-Y.YILMAZ
Tel :0 356 214 10 17*350 Fax: 0 356 214 11 86
e-posta : bursyurt60@meb.gov.tr/ İnt.Adresi : http://tokat.meb.gov.tr/

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 523a-c4c8-37fe-8da1-51a7 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49957514/821.06/1246283
Konu: Uygulama İzni

04/02/2015

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: 30/01/2015 tarih ve 50235129-25/235-564 sayılı yazı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Şükrü Göktuğ KALAYCIOĞLU'nun Prof.Dr. Turan SAĞER danışmanlığında yürütmekte olduğu tez çalışması gereği İlimiz Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören ve "Türk ve Batı Müziği Çalgıları- Viyola" dersini alan 10.sınıfta 3, 11.sınıfta 1 ve 12.sınıfta 1 öğrenci ile 10 haftalık deneysel uygulama yapması ve yazı ekindeki ölçek formunu kullanarak veri toplamayı planlanmakta olduğu ilgi yazı ile bildirilmekte olup, eğitim öğretimi aksatmadan, okul müdürlüğünün kontrol ve denetiminde olmak üzere müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Osman SARGUT
Şube Müdürü

OLUR
04/02/2015

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Yılmaz
Güvenli Elektronik İmza
Aslı İle Aynıdır.
04.02.2015

Adres :Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası Kat:3 İletişim İçin Ortaöğretim Birimi-Y.YILMAZ
Tel :0 356 214 10 17*350 Fax: 0 356 214 11 86
e-posta : bursyurt60@meb.gov.tr/ İnt.Adresi : http://tokat.meb.gov.tr/

Doküman güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorum.meb.gov.tr adresinden 0a51-6c8d-361a-bb99-9666 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı: 84100066-302.08.01- 167

07.04.2015


Konu: Uygulama İzni

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığına

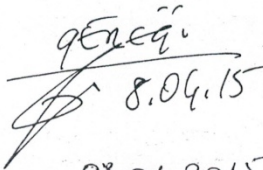
İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03.04.2015 tarih ve 1019 sayılı yazısı.

Anabilim Dalınıza bağlı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Şükrü Göktuğ KALAYCIOĞLU**'nin, Prof.Dr.Turan SAĞER danışmanlığında yürütmekte olduğu tez çalışması gereği, Gaziosmanpaşa Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalında yürütmekte olan "Bireysel Çalgı ve Öğretim" derslerini viyola alanında alan öğrencilerle görüşme yapma ve veri toplama talebinin uygun görüldüğü bildirilmiş olup, söz konusu ilgi yazı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

EK: İlgi yazı ve eki


8.04.15

08.04.2015

302.08.01- 79

İnönü Üniversitesi Merkez Kampüsü 44280 MALATYA
Telefon: (0 422) 341 05 06 Faks: (0 422) 341 05 06
e-posta: egtbilens@inonu.edu.tr Elektronik Ağ: www.inonu.edu.tr

Bilgi için:

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

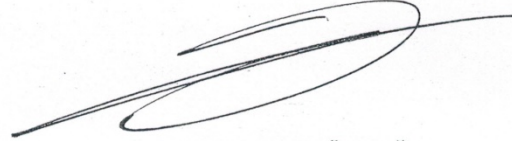
SAYI : 50235129-25-1019
KONU:Uygulama İzni

03.04/2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü'nün, Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Şükrü Göktaş KALAYCIOĞLU'nun, Prof. Dr. Turan SAGER danışmanlığında yürütme olduğu tez çalışması kapsamında, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalında yürütülmekte olan Bireysel Çalgı ve Öğretim derslerini Viyola alanında alan öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerine görüşme yaparak veri toplama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 17.03.2015 tarih ve 3656 sayılı yazısı ilişikte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim. -



Prof. Dr. Davut ÖZBAĞ
Rektör a.
Rektör Yrd.

EKİ: Yazı (1 sayfa)

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Dairesi Başkanlığı	
Tarih:	229
07.04.2015	229

Özbağ
07.04.15
Ö. K.



EK-6
Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Alınan İzinler

Tarih: 05.01.2015

Konu: Güdülenme ve renme Stratejileri leği kullanım izni

Sayın Őener Büyüköztürk,

“Aktif ğrenme modeline dayalı etkinliklerin viyola ğrencilerinin performans başarıları, motivasyon ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi” başlıklı doktora tez çalışmamda, Pintrich, Smith, Garcia, ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen, sizin zcan Erkan Akgün, zden zkahveci, Funda Demirel ile birlikte Türkçeye uyarladığınız “Güdülenme ve renme Stratejileri leği”ni çalışma grubuma uygulamak için izninizi istiyorum.

Sizin için uygunsu, aşağıdaki formu imzalamanızı ve dijital bir kopyasını aşağıda belirttiğim e-posta adresime göndermenizi rica ediyorum. Yardımlarınız için Şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Şükrü Gktğ Kalaycıoğlu

g.kalaycioglu@hotmail.com

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Yukarıda belirtilen materyalin kullanımı için izin verilmiştir:

Kullanıcı : Şükrü Gktğ Kalaycıoğlu

Kullanım iznini veren: Őener Büyüköztürk

Tarih : 05.01.2015

İmza : 

Tarih: 03.05.2017

Konu: "Bireysel Çalgı Eğitimi Keman Dersi Performans Başarısı Ölçme Aracı" Kullanım İzni

Sayın Esra DALKIRAN,

"Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinliklerin Viyola Öğrencilerinin Performans Başarıları, Motivasyon Düzeyleri ve Derse Yönelik Görüşlerine Etkisi" başlıklı doktora tezimde veri toplama aracı olarak tarafınızdan geliştirilen "Bireysel Çalgı Eğitimi Keman Dersi Performans Başarısı Ölçme Aracı" nı viyolaya uyarlayarak kullanmak için izninizi talep ediyorum.

Sizin için uygunsa aşağıdaki formu imzalayarak dijital bir kopyasını aşağıda belirttiğim eposta adresine göndermenizi rica ediyorum. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Şükrü Göktuğ KALAYCIOĞLU

g.kalaycioglu@hotmail.com

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Tarafımdan geliştirilen "Bireysel Çalgı Eğitimi Keman Dersi Performans Başarısı Ölçme Aracı" nın Şükrü Göktuğ KALAYCIOĞLU tarafından viyolaya uyarlanarak doktora tezinde veri toplama aracı olarak kullanılması uygundur.

Kullanım İznini Veren: Prof.Dr.Esra DALKIRAN

Tarih: 03.05.2017

İmza: 